



ACTAS DE COMUNICACIONES



**Antonio Salvador Jiménez Hernández
Antonio Pantoja Vallejo
Juan José Leiva Olivencia
Emilia Moreno Sánchez
José David Gutiérrez Sánchez**

(Coordinadores)

ISBN: 978-84-15385-40-0

ORGANIZAN



**Universidad
de Huelva**



*** AICE ***
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN



**Consejo
Independiente de
Protección de la
Infancia**

PATROCINA



FUNDACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA



★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Índice de contenido

Derechos y deberes

1. El Derecho a la Educación, un reto todavía por alcanzar en niños y niñas con discapacidad. LUCÍA DELGADO MOYA y ASUNCIÓN MOYA MAYA..... 30
2. Destino Incierto: Protección de la Niñez en Movimiento. MARÍA PILAR CEBALLOS-BECERRIL..... 42
3. ¿Qué queda tras 25 años de la Convención de Derechos del Niño en la opinión pública? El caso de Huelva. IVÁN RODRÍGUEZ PASCUAL..... 50
4. Guía de Autoevaluación sobre los Derechos de la Infancia para los Centros Educativos. Una propuesta pedagógica de UNICEF. AIDA URREA, MAR CATALÀ..... 68
5. Los Derechos del Niño para la protección de la Infancia. Necesidades formativas de sus protagonistas. AIDA URREA MONCLÚS..... 76
6. Direitos, políticas e práticas para a infância em risco. o contexto português 25 anos depois da entrada em vigor da convenção dos direitos da criança. VÂNIA S. PINTO..... 81
7. La protección de menores. Mucho camino por recorrer todavía. “Aportaciones desde las familias afectadas: Propuesta para la mejora de los servicios de protección del menor”. FRANCISCO CÁRDENAS ROPERO..... 89
8. Desarrollo motor. Un Derecho Insoslayable. AYDEÉ LUISA ROBAYO TORRES..... 101
9. Experiencia de Red Internacional para la reconstrucción de la ciudadanía del Niño-a. ANTONIA PICORNELL-LUCAS..... 109
10. Derechos y Deberes en las Prácticas de Crianza (PC). BERTA ROSTEIN DE GUELLER, ANA PAULA SOLÁNS y ANTONELLA CAGGIANELLI..... 115
11. Derechos de la Infancia y la tensión trabajo.familia. VERONICA GÓMEZ U., ANDRÉS JIMÉNEZ F. y LAURA LARA..... 127
12. Derechos de la Niñez en la Escuela Primaria de El Salvador. Estudio realizado en centros escolares públicos de primero a sexto grados de educación básica. AYDEÉ RIVERA DE PARADA..... 139
13. Vulneración de derechos y repercusiones psicológicas de la pobreza extrema en menores inmigrantes del poblado “El Gallinero” (Madrid). Un estudio interdisciplinar. CARLOS PITILLAS SALVÁ..... 156

Redes sociales y entornos virtuales de aprendizaje

14. Elaboración de materiales didácticos tic en el grado de educación infantil. MARÍA DEL CARMEN MARTÍNEZ SERRANO..... 159
15. Presencia de las redes sociales en la educación. Experiencias y propuestas de actuación. DANIEL RODRIGO CANO Y PABLO MARAVER LÓPEZ. 163
16. Redes sociales para el desarrollo profesional en atención infantil temprana. M^a DEL PILAR IBÁÑEZ CUBILLAS, M^a JESÚS GALLEGO ARRUFAT y EMILIO LIZARTE SIMÓN..... 176
17. La Familia y las TIC en la Etapa de Educación Primaria Andaluza: la visión del maestro y del estudiante. MANUEL DELGADO GARCÍA y JOSÉ ANTONIO RUÍZ RODRÍGUEZ..... 182
18. Futuros docentes como mediadores en las interacciones sociales online durante la infancia y la adolescencia. RAQUEL BARRAGÁN, LUISA VEGA y M^a DEL ROSARIO RODRÍGUEZ..... 204
19. La integración social a través de las redes sociales para la infancia y juventud con Síndrome de Down. MANUEL ANTONIO CONDE DEL RÍO y JAVIER CÓRDOBA LEÓN..... 222

Educación Emocional

20. Competencias Parentales. Promoción de la empatía en la primera infancia. MAGDALENA GELABERT HORRACH y FRANCISCO CAPARRÓS BAUZÁ... 234
21. “Escola Estimada”. MERXE MONTANER DARÁS y FRAN VELA FERRER... 259
22. Disciplina positiva una estrategia de amor para la promoción de pautas de crianza y manejo de la emociones. SOCORRO ASTRID PORTILLA CASTELLANOS..... 265
23. La educación emocional en el aula infantil. M^a DEL VALLE MARTÍN SABORIDO y NOEMÍ SERRANO DÍAZ..... 273
24. La hospitalización infantil. “Enseñando a los padres”. ESTRELLA SERRANO GUERRERO, SILVIA ESCUDERO PÉREZ y PATRICIA DELGADO RÍOS..... 280
25. Los órdenes de ayuda de Bert Hellinger en el desempeño profesional del/a Educador/a Social. ISABEL HEREDIA LLUVA y SUSANA GARBAYO RUÍZ..... 288
26. Programa para el desarrollo de la inteligencia emocional en adolescentes en situación de vulnerabilidad social en el marco de los servicios sociales municipales. RICARDO CONCHA GARCÍA y ELENA GARCÍA HERNÁNDEZ..... 299

| | |
|--|-----|
| 27. Relación de la autoestima con la sintomatología psicológica disfuncional y las estructuras cognitivas profundas en adolescentes. ANA ESTÉVEZ y ELENA GARCÍA..... | 316 |
| 28. Recursos para trabajar la competencia emocional con menores en riesgo. M ^a INMACULADA PEDRERA RODRÍGUEZ y FRANCISCO IGNACIO REVUELTA DOMÍNGUEZ..... | 322 |
| 29. Prevención del suicidio en la adolescencia. ANTONIA MUÑOZ SALIDO, JUANA MARÍA HIJANO MUÑOZ, ANTONIO RUÍZ CAZORLA..... | 334 |
| 30. La resiliencia como concepto pedagógico clave en la intervención socio-educativa con infancia en contextos de riesgo social: una perspectiva de educación emocional. JUAN JOSÉ LEIVA OLIVENCIA y ANTONIO SALVADOR JIMÉNEZ HERNÁNDEZ..... | 337 |
| 31. La importancia de hablar con los niños. ESTRELLA SERRANO GUERRERO, SILVIA ESCUDERO PÉREZ y PATRICIA DELGADO RIOS..... | 353 |
| 32. Educación emocional, Integración familiar y Lengua Castellana en el ámbito escolar. Evitando los contextos de riesgo y la marginalidad en la infancia. M ^a GUADALUPE LUCAS MILÁN Y ÁNGEL SUÁREZ MUÑOZ..... | 359 |
| 33. Autoconcepto y habilidades sociales en residencias de menores. SONIA SANZ MOJÓN..... | 370 |
| 34. Modelos explicativos de las variables predictivas de la autoestima infantil. ANTONIO SERRANO MUÑOZ..... | 466 |
| 35. ¿Se da en las familias una socialización emocional diferenciada según el sexo? CARMEN GALET MACEDO y TERESA ALZÁS GARCÍA..... | 475 |
| 36. Desarrollo de la inteligencia emocional en aulas de compensación educativa. M ^a DEL CARMEN PEGALAJAR PALOMINO y M ^a JESÚS COLMENERO RUÍZ..... | 487 |
| ASOCIACION INFANCIA, CULTURA Y EDUCACION | |
| 37. Como construir una clase segura: psicodrama como prevención e intervención en conflictos y violencia entre pares. NATACHA NAVARRO ROLDÁN..... | 499 |

Resolución de conflictos

| | |
|---|-----|
| 38. Una mirada al conflicto escolar en las instituciones educativas públicas de básica primaria y secundaria de Bucaramanga, Colombia. ALFREDO DUARTE FLETCHER y MARLEN MARÍA NIEVES TAVERA | 513 |
| 39. Autonomía y conflicto familiar en adolescentes inmigrantes y autóctonos en España. LAURA LARA VERÓNICA GÓMEZ URRUTIA, JUAN JOSÉ NAVARRO..... | 526 |
| 40. Herramientas para la prevención y resolución de conflictos. JASONE MONDRAGÓN..... | 543 |

Convivencia y Ciudadanía

41. Niñez y Ciudadanía, una mirada desde América Latina. LUIS MARIO RIQUELME NAVARRO..... 548
42. Centro de orientación interdisciplinario para la formación en competencias ciudadanas en las instituciones públicas de educación básica de Bucaramanga, Colombia. ALFREDO DUARTE FLETCHER, ELIANA PATRICIA ACEVEDO VILLALOBOS..... 558
43. Convivencia en Paz, una oportunidad para encontrar el camino hacia la democracia. NORA LUZ GONZÁLEZ DE CORTES..... 572
44. Convivencia en la escuela. Propuesta de formación para profesores noveles. JOSÉ A. ÁVILA FERNÁNDEZ, SARA CONDE VÉLEZ y CARMEN AZAUSTRE LORENZO..... 578
45. Actitudes de los alumnos de secundaria hacia la diversidad. JASONE MONDRAGÓN LASAGABASTER..... 603
46. Los actores educativos en medio de la convivencia escolar. PEDRO NEL URREA, CÉSAR ANDRÉS CARVAJAL y CLARA BEATRIZ LÓPEZ DE MESA..... 607
47. "La participación cívica de los jóvenes de origen inmigrante residentes en un municipio del gran Bilbao: análisis de sus percepciones en relación a los obstáculos que limitan su desarrollo". IANIRE FONSECA, MANUEL GONZÁLEZ DE AUDIKANA, MARTA RUIZ-NAREZO, ROSA SANTIBÁÑEZ y ZURIA FERNÁNDEZ DE LIGER..... 616

Medios de comunicación

48. Adolescentes y medios de comunicación: estereotipos, identidad y educación mediática. CESAR LÓPEZ PÉREZ y ALEJANDRO CORVERA SÁNCHEZ..... 632
49. Fundamentos para la restricción de la publicidad relacionada a los niños. PAULA MONIQUY DE LIMA MONTENEGRO..... 643
50. Impacto de los medios de comunicación en el consumo de alcohol de los adolescentes. PEDRO LUIS OLIVA SOMÉ y ESTHER MARÍA MORILLO MALAGÓN..... 668
51. (Des) montando los patrones masculinos y femeninos a través de los videojuegos: intervención educativa en la infancia y la adolescencia. FRANCISCO IGNACIO REVUELTA DOMÍNGUEZ y JORGE GUERRA ANTEQUERA..... 688
52. Estrategias de afrontamiento del riesgo en la infancia: videojuegos, familia y código PEGI. JORGE GUERRA ANTEQUERA y FRANCISCO IGNACIO REVUELTA DOMÍNGUEZ..... 699

53. El cine desde padres y maestros. Intervención pedagógica para educar en valores. ESTELA ARMADA GORDO, LORENA FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ y ALBA RODRÍGUEZ SARMIENTO..... 711

Mundo digital

54. Los nuevos medios digitales y el debate sobre sus riesgos y oportunidades: ¿una cuestión de derechos de los niños? IVÁN RODRÍGUEZ PASCUAL..... 722
55. Los riesgos de las redes sociales frente al uso desordenado por parte de los menores. POLLIANA ALVES DE LARCEDA..... 738
56. Conductas adictivas a las nuevas tecnologías. JASONE MONDRAGÓN..... 750
57. Una revisión de publicaciones en psicología sobre TIC y niños. FRANCISCO MANUEL MORALES RODRÍGUEZ y ANA MARÍA MORALES RODRÍGUEZ..... 757
58. Empoderamiento femenino como estrategia para limitar la brecha digital de género a través de la educación. MARÍA DOLORES RODRÍGUEZ PÉREZ, EMILIA MORENO SÁNCHEZ y FRANCISCO DE PAULA RODRÍGUEZ MIRANDA..... 762

Aprendizaje cooperativo

59. Aprendizaje Cooperativo y Acciones preparatorias para la mejora del marco legal de protección de menores en la región de Tánger-Tetuán. YOLANDA DE LA FUENTE ROBLES, EVA MARÍA SOTOMAYOR MORALES y JAVIER CORTÉS MORENO..... 769
60. El programa de tránsito de Educación Infantil a Primaria. Resultado de una buena práctica en educación infantil en la Provincia de Granada. SIMÓN LIZARTE y MARÍA DEL PILAR IBÁÑEZ CUBILLAS..... 780
61. Deontología del maestro/a de Educación Infantil: desarrollo de valores humanos con técnicas cooperativas. AMPARO CIVILA SALAS Y JUAN PEDRO VÁZQUEZ..... 785

Inclusión-integración en el ámbito comunitario

62. El control psicológico y su relación con el estrés como madre en mujeres procedentes de familias en riesgo. JAVIER PÉREZ PADILLA y SUSANA MENÉNDEZ ÁLVAREZ-DARDET..... 798
63. La agencia parental y su relación con el estrés parental en mujeres procedentes de familias en riesgo. JAVIER PÉREZ PADILLA y SUSANA MENÉNDEZ ÁLVAREZ-DARDET..... 808
64. La Familia ante la exclusión infantil. Percepción del impacto del Programa CPI en la Ciudad de Sevilla. M^a VICTORIA PÉREZ-DE-GUZMÁN PUYA, ROCIO CÁRDENAS-RODRÍGUEZ y MONTSERRAT VARGAS-VERGARA..... 816

| | |
|---|-----|
| 65. Intervenciones socioeducativas eficaces con adolescentes en riesgo de exclusión social. MIGUEL MELENDRO y CARME MONTSERRAT..... | 830 |
| 66. Intervención Especial para una infancia en riesgo social. IVETTE RIVERA ORTIZ..... | 849 |
| 67. Impacto de las acciones llevadas a cabo por instituciones y servicios ante la pobreza infantil. El caso de la Ciudad de Sevilla. LUIS VICENTE AMADOR MUÑOZ y MACARENA ESTEBAN IBÁÑEZ..... | 858 |
| 68. Diseño e implementación de políticas públicas locales para primera infancia, infancia y adolescencia del municipio de Zipaquirá- Cundinamarca-Colombia 2013-2023. OLGA JANNETHE RAMIREZ RODRÍGUEZ..... | 875 |
| 69. Análisis de las dimensiones <u>facilitadoras y perturbadoras</u> de socialización del alumnado inmigrante de Educación Primaria. M ^a JOSÉ GODOY-MERINO, JUAN MANUEL MORENO-MANSO, <u>ÁNGEL SUÁREZ MUÑOZ</u> , M ^a ELENA GARCÍA-BAAMONDE, MACARENA BLÁZQUEZ-ALONSO..... | 915 |
| 70. Diseño de un programa para la <u>mejora de las habilidades lingüísticas funcionales</u> para el aprendizaje escolar y la <u>socialización del alumnado inmigrante</u> . M ^a JOSÉ GODOY-MERINO, JUAN MANUEL MORENO-MANSO, <u>ÁNGEL SUÁREZ MUÑOZ</u> , M ^a ELENA GARCÍA-BAAMONDE, MACARENA BLÁZQUEZ-ALONSO..... | 924 |
| 71. Evaluación de la <u>competencia lingüística del alumnado inmigrante</u> en la enseñanza Primaria. M ^a JOSÉ GODOY-MERINO, JUAN MANUEL MORENO-MANSO, <u>ÁNGEL SUÁREZ MUÑOZ</u> , M ^a ELENA GARCÍA-BAAMONDE..... | 934 |
| 72. La imaginación rompe límites: animación a la lectura en contextos de exclusión. VALERIA BEATRIZ DAVELOZA..... | 942 |
| 73. Eliminando barreras: <u>el potencial de las TIC</u> para el desarrollo rural. MONSALUD GALLARDO GIL, M ^a JOSÉ MAYORGA FERNÁNDEZ y M ^a P. SEPÚLVEDA RUÍZ..... | 955 |
| 74. Proyecto de desarrollo social integral y participativo de los adolescentes en la Habana Vieja. MARIELA PORRO FERNÁNDEZ y DARIANA RODRÍGUEZ BARRAL..... | 966 |
| 75. Participación de la infancia y adolescencia en el plan integral del D5. MANUELA A. FERNÁNDEZ-BORRERO y MANUELA C. GARCÍA FERNÁNDEZ..... | 978 |
| 76. Comunidad, familia y escuela: el ajuste del adolescente desde la perspectiva de género. REYES SÁNCHEZ RIZO, SAMUEL CRESPO RAMOS, ALEJANDRO BAHENA RIVERA y DAVID MORENO RUÍZ..... | 991 |

Competencias Interculturales

77. Las interrelaciones Docente-Alumnado en la escuela Multicultural. IULIA MANCILA..... 1007
78. La Educación Intercultural como respuesta educativa para la inclusión: felicidad, legitimidad de la diversidad y convivencia en la infancia. JUAN JOSÉ LEIVA OLIVENCIA y ANTONIO SALVADOR JIMÉNEZ HERNÁNDEZ..... 1015
79. La visión del futuro maestro/a de educación infantil respecto a los prejuicios y estereotipos asociados a la discriminación étnica durante la etapa de Enseñanza Obligatoria. JOSÉ ANTONIO RUIZ RODRÍGUEZ, ROSARIO MEDINA SALGUERO Y MANUEL DELGADO GARCÍA..... 1032

Construcción de la identidad cultural en los menores migrantes

80. Metodología en la Investigación de los Imaginarios Sociales: Construyendo un Castillo en el aire montados a hombros de gigantes. JAVIER DIZ CASAL y JOSÉ DAVID GUTIÉRREZ SÁNCHEZ..... 1045
81. Análisis de la presencia de la cultura de origen de los menores inmigrantes en el sistema educativo andaluz. CRISTINA GOENECHEA PERMISÁN..... 1066
82. Factores de protección en niños latinos de segunda generación residentes en la Ciudad de NYC (US). MARIA SERRANO VILLAR..... 1076

Mediación familiar, social e intercultural

83. Rondas infantiles que incitan a los niños y niñas a ser parte de una sociedad más violenta y desigualitaria: perspectiva colombiana. JADDY BRIGITTE NIELSEN NINO y ZAIDA MABEL ANGEL CUERVO..... 1083
84. Influencia de los estilos socioeducativos familiares en la autoestima y agresividad infantil. CLARA ISABEL FERNÁNDEZ RODICIO..... 1099
85. El valor de la mediación en conflictos entre padres e hijos adolescentes: su capacidad para modificar el significado de los conflictos. RAÚL RODRÍGUEZ RAMOS y MIKEL ABAL CIORDIA..... 1122
86. Mediación familiar en adolescentes implicada/as y factores protectores de resiliencia. MIKEL ABAD CIORDIA y RAÚL RODRÍGUEZ RAMOS..... 1140

Prevención e intervención ante el fracaso escolar

87. Huelva Educa: una experiencia de prevención e intervención ante el fracaso escolar en alumnado de primaria. MARÍA ISABEL MIÑACA LAPRIDA y MIRIAN HERVÁS TORRES..... 1162
88. Competências sociais e qualidade de vida percebida em adolescentes em risco de abandono escolar. MARIA JOÃO MONTEIRO y CRISTINA NUNES..... 1174

89. Elementos fonológico-musicales en la enseñanza de la lectura en lengua extranjera. ANALÍ FERNÁNDEZ-CORBACHO y M. CARMEN FONSECA-MORA..... 1184
90. El fracaso escolar y su relación con las conductas disruptivas en alumnos de la ESO. Hacia un proceso de intervención. PEDRO JURADO DE LOS SANTOS y M. DELIA JUSTINIANO DOMÍNGUEZ..... 1195
91. Alternativas de escolarización externa: una revisión. CHABIER GIMENO MONTERDE..... 1210
92. Análisis comparativo del rendimiento escolar en menores usuarios de distintos recursos del sistema de protección. IGNASI NAVARRO SORIA, NOELIA TORTOSA CASADO, PABLO JODRA JIMÉNEZ, SERAFÍN LAOSA MOLINA y JORGE HELIZ LLOPIS..... 1227
93. El fracaso escolar en Secundaria en situaciones de exclusión social. Posibles alternativas. CELIA CORCHUELO FERNÁNDEZ, C.M. ARÁNZAZU CEJUDO CORTÉS, RAMON IGNACIO CORREA GARCÍA y JUAN RAMÓN JIMÉNEZ VICIOSO..... 1239
94. Análisis de las políticas educativas frente al abandono y fracaso escolar en el País Valencià. JOAN CARLES BERNAD I GARCÍA, ELENA GIMÉNEZ URRACO, VICENT HORCAS LÓPEZ e IGNACIO MARTÍNEZ MORALES..... 1258
95. Cómo actuar ante el diagnóstico de TDAH. ANTONIO RUIZ CAZORLA, ANTONIA MUÑOZ SALIDO y JUANA MARÍA HIJANO MUÑOZ.... 1270
96. Compensación educativa y contratos-programa. JASONE MONDRAGÓN LASAGABASTER..... 1275
97. Ansiedad ante los exámenes y fracaso escolar. ALBA RODRÍGUEZ SARMIENTO, LORENA FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ y ESTELA ARMADA GORDO..... 1282
98. Um novo jeito de se fazer escola. MARIA DAS GRAÇAS PIRES..... 1291
99. ¿Cómo ayudar a los padres y niños ante el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH)? ESTRELLA SERRANO GUERRERO, PATRICIA DELGADO RÍOS y SILVIA ESCUDERO PÉREZ..... 1310

Intervención ante la sobredotación intelectual

100. Destruyendo mitos: Las altas capacidades intelectuales sinónimo de liderazgo. LUCÍA RODRÍGUEZ MARTÍN y ASUNCIÓN MOYA MAYA..... 1317
101. Sobredotación: ¿Siempre algo positivo? ESTRELLA SERRANO GUERRERO, SILVIA ESCUDERO PÉREZ y PATRICIA DELGADO..... 1364

Menores migrantes sin referentes familiares/ menores migrantes no acompañados

102. Procesos de emancipación de los jóvenes migrantes ex-tutelados de Euskadi en el contexto de crisis económica: la necesidad de cambiar las estrategias de integración. MADDALEN EPELDE JUARISTI..... 1372
103. Cambios en los itinerarios de los menores que migran solos. CHABIER GIMENO MONTERDE..... 1403
104. Los menores en los modelos europeos de la Ley de Extranjería. M^a ÁNGELES HERNÁNDEZ PRADOS y MOHAMED CHAMSEDDINE HABIB ALLAH..... 1427
105. Menores migrantes no acompañados. Reflexiones respecto a su situación. ABDELOUAHED BELATTAR..... 1437

Menores infractores y delincuencia juvenil

106. Psicoterapia de vinculación emocional validante. A propósito de un caso. ÁNGEL ESTALAYO HERNÁNDEZ, OLGA RODRÍGUEZ OCHOA y JON GARCÍA ORMAZA..... 1452
107. Integración de menores infractores y delincuencia juvenil. ANTONIO VÁZQUEZ GONZÁLEZ..... 1468
108. Prevención de la delincuencia juvenil: entre el mito y la necesidad. JESÚS GÁMIZ RUÍZ, GUZMÁN IBÁÑEZ ORTIZ..... 1482
109. Reflexiones en el ámbito de la justicia restaurativa y mediación penal con menores. FRANCISCO MIELGO GARCÍA, LYDIA MUÑOZ FERNÁNDEZ y ELISABETH SÁNCHEZ SEGURA..... 1489
110. Nuevas tendencias de intervención en delincuencia juvenil. CINTIA MOLINA GARRIDO y PAULA RODRÍGUEZ AZNAR..... 1518
111. Los centros de internamiento de medidas judiciales no son cárceles... o al menos no parecen serlo. M^a DE LAS MERCEDES BOTIJÁ YAGÜE y JOSÉ VICENTE PÉREZ COSÍN..... 1529
112. Estilos educativos familiares como factores de riesgo y protección en juventud en conflicto social. NOELIA GARCÍA FERREIRO y CLARA ISABEL FERNÁNDEZ RODICIO..... 1536
113. Insuficiencias de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de Enero, reguladora de la Responsabilidad Penal de los menores. M^a ROSA MARTÍN MUÑOZ..... 1546
114. ¿Son los menores ciudadanos? ¿Y las niñas? Una cuestión terminológica o algo más sobre los Derechos Humanos. SHEILA FERNÁNDEZ MIGUEZ..... 1562
115. La violencia filio-parental desde la perspectiva de los progenitores victimizados. GONZALO DEL MORAL ARROYO, CRISTIAN SUÁREZ RELINQUE y GONZALO MUSITU OCHOA..... 1576

Maltrato Infantil

116. Infancia y adolescencia maltratada: tratamiento psicológico para la reparación del daño. M^a DEL CARMEN VELASCO ALMIRÓN..... 1593
117. La situación escolar de los adolescentes en acogimiento residencial, en familia extensa y ajena. CARME MONTSERRAT..... 1614
118. El llanto silencioso y desgarrador de la violencia sexual infantil en los llanos occidentales de Venezuela. VÍCTOR CASTILLO, ZENILDA AVENDAÑO, RITA RODRÍGUEZ, CARLOS GARCÍA y JOSEPH AVENDAÑO..... 1617
119. Detección y atención del maltrato infantil por negligencia o desatención familiar: análisis de los instrumentos de detección por parte del Centro Escolar en Catalunya. MARTA ARRANZ MONTULL y JOSEP MARÍA TORRALBA ROSELLÓ..... 1634
120. Representación social del maltrato infantil: un estudio comparativo entre el alumnado de 1º y 4º del Grado en Trabajo Social de la Universidad de Huelva. SUSANA MARTÍ GARCÍA, SUSANA MENÉNDEZ ÁLVAREZ-DARDET Y BÁRBARA LORENCE LARA..... 1645
121. Los conocimientos sobre el maltrato infantil al inicio de la formación de futuros profesionales de las Ciencias Sociales y Sanitarias. BÁRBARA LORENCE LARA, SUSANA MENÉNDEZ ÁLVAREZ-DARDET y JAVIER PÉREZ PADILLA..... 1652
122. Maltrato infantil: creencias y actitudes del alumnado de la Universidad de Sevilla. MARÍA DEL PILAR CEBALLOS-BECERRIL y JOSÉ MANUEL RODRÍGUEZ-GONZÁLEZ..... 1657
123. Intervención con menores en situación de desprotección del Centro de Servicios Sociales “Murcia Sur” del Ayuntamiento de Murcia. Experiencia de Trabajo en equipo. JOSEFA JUAN MARTÍNEZ, M^a JOSÉ MARTÍNEZ VERDÚ y ELENA NUEDA SOMALO..... 1666
124. Los educadores y educadoras sociales en los equipos de tratamiento familiar. M^a DEL PILAR DOMÍNGUEZ PÉREZ..... 1679
125. Prevención y detección de malos tratos y/o abuso sexual del menor de edad en el ámbito doméstico o familiar. Una responsabilidad compartida por el colegio. GLORIA GONZÁLEZ AGUDELO..... 1691
126. El sujeto escolar en contextos violentos. JADDY BRIGITTE NIELSEN NINO y LINA MARIA FRANCO TORO..... 1713
127. Adaptación personal, social y escolar en víctimas de maltrato infantil. M^a ELENA GARCÍA-BAAMONDE, JUAN MANUEL MORENO-MANSO, MACARENA BLÁZQUEZ-ALONSO, M^a JOSÉ GODOY-MERINO y JOSÉ MANUEL POZUECO-ROMERO..... 1728

128. Competencia semántica y dimensiones de adaptación infantil en menores en situación de acogimiento residencial. M^a ELENA GARCÍA-BAAMONDE, JUAN MANUEL MORENO-MANSO, MACARENA BLÁZQUEZ-ALONSO, M^a JOSÉ GODOY-MERINO y JOSÉ MANUEL POZUECO-ROMERO..... 1737
129. Diagnóstico y notificación del maltrato infantil desde los Servicios de Salud. MARÍA ISABEL ARCHILLA CASTILLO, MÓNICA ARCHILLA CASTILLO y JOSÉ CARLOS RODRÍGUEZ RUÍZ..... 1744
130. Prevención del maltrato infantil desde Atención Primaria de Salud. MARÍA ISABEL ARCHILLA CASTILLO, MÓNICA ARCHILLA CASTILLO y JOSÉ CARLOS RODRÍGUEZ RUÍZ..... 1755
131. Consecuencias de la violencia machista en los niñ@s. MONTSERRAT GARCÍA PICAÑOL..... 1763
132. La sospecha, el diagnóstico y la actuación ante el maltrato infantil. SHEILA CABALLERO GARCÍA, PEDRO LUIS OLIVA SOMÉ y ARACELI LÓPEZ ORTEGA..... 1776
133. Maltrato infantil y discapacidad: prevención y estrategias de intervención. PEDRO LUIS OLIVA SOMÉ, ESTHER MORILLO MALAGÓN y ARACELI LÓPEZ ORTEGA..... 1782
134. Los niños son una víctima más de la violencia de género. JUANA MARÍA HIJANO MUÑOZ, ANTONIO RUÍZ CAZORLA y ANTONIA MUÑOZ SALIDO..... 1790
135. Maltrato en la infancia. ALMUDENA RODRÍGUEZ CAÑIZARES, RAQUEL DOMÍNGUEZ ROBLES, M^a CAMILA GRIÑÁN GARNÉS..... 1797
136. Competências parentais percebidas e bem-estar infantil em famílias de risco psicossocial. ÉLIA RAMOS y CRISTINA NUNES..... 1801
137. Intervención socio-educativa en un programa multidisciplinar de prevención familiar. BEGOÑA SANTAMARÍA ZARAIN y YOLANDA FLORES JIMÉNEZ..... 1818
138. Intervención terapéutica en un programa multidisciplinar de preservación familiar. RAÚL CENEA GLEZ. DE GARIBAY y JON JOSEBA NANCLARES MEDRANO..... 1825
139. Análisis comparativo de instrumentos estandarizados de evaluación familiar: BALORA. EBI y HOME. ESTHER MORILLO MALAGÓN..... 1833

Explotación laboral infantil

140. La explotación infantil en las Minas de Potosí (Bolivia): investigación de la situación socio-laboral. MARA GARCÍA RODRÍGUEZ..... 1856
141. Explotación laboral infantil. Consecuencias psicológicas y contextos de riesgo. M. CRISTINA LUCAS MILÁN y M^a GUADALUPE LUCAS MILÁN..... 1873

Comunidades de aprendizaje

142. Las Comunidades de aprendizaje: la respuesta a la educación inclusiva. NURIA CANTERO RODRÍGUEZ, ANTONIO PANTOJA VALLEJO y CRISTÓBAL VILLANUEVA ROA..... 1883
143. Incidencia de las estrategias didácticas del proyecto de Comunidades de Aprendizaje en el rendimiento del alumnado. Estudio de un caso. JOSÉ RAMÓN MÁRQUEZ DÍAZ..... 1894
144. El liderazgo pedagógico en la dirección escolar: experiencias de éxito basadas en la participación democrática de la comunidad educativa. NURIA CANTERO RODRÍGUEZ..... 1910
145. Formación de Pre-sensibilización de Comunidades de Aprendizaje con estudiantes de Grado de Educación Infantil y Primaria. INMACULADA GÓMEZ HURTADO, EMILIA MORENO SÁNCHEZ..... 1922
146. Participación de agentes externos en una Comunidad de Aprendizaje: el trabajo colaborativo en un centro con un contexto desfavorecido. JOSÉ RAMÓN MACÍAS BALLESTEROS y EMILIA MORENO SÁNCHEZ..... 1932
147. Revisión y estudio de caso de los deberes o tareas para casa en una comunidad educativa. Un fenómeno socio-educativo en la infancia que genera controversia. CHRISTIÁN A. SÁNCHEZ NÚÑEZ, ELENA PARRA GONZÁLEZ y ANTONIO GARCÍA GUZMÁN..... 1952
148. Las escuelas rurales como Comunidades de Aprendizaje: una apuesta por el desarrollo local. MONSALUD GALLARDO GIL, M^a JOSÉ MAYORGA FERNÁNDEZ y M^a PILAR SEPÚLVEDA RUÍZ..... 1978

Escuela de Padres

149. Acumulación de situaciones vitales estresantes y de riesgo en familias usuarias de intervenciones de preservación y fortalecimiento familiar en los Servicios Sociales Comunitarios. SUSANA MENÉNDEZ ÁLVAREZ-DARDET, JAVIER PÉREZ PADILLA, BÁRBARA LORENCE LARA, VICTORIA HIDALGO GARCÍA, JOSÉ SÁNCHEZ HIDALGO y LUCÍA JIMÉNEZ GARCÍA..... 1991
150. Características de implementación del Programa de Formación y Apoyo Familiar. M. VICTORIA HIDALGO, SUSANA MENÉNDEZ, BÁRBARA LORENCE, JOSÉ SÁNCHEZ y LUCÍA JIMÉNEZ..... 1995
151. Grupo psicoeducativo de padres y madres en una unidad de salud mental comunitaria. PATRICIA DELGADO RÍOS, SILVIA ESCUDERO PÉREZ y ESTRELLA SERRANO GUERRERO..... 2001
152. Comer en Familia, todo un beneficio para la salud. JUANA MARÍA HIJANO MUÑOZ, ANTONIO RUÍZ CAZORLA y ANTONIA MUÑOZ SALIDO..... 2009

153. La formación de Padres. Análisis teórico-reflexivo. ANA CARMEN TOLINO FERNÁNDEZ-HENAJEROS y M^a ÁNGELES HERNÁNDEZ PRADOS..... 2013
154. Impacto de un programa de Educación parental para familias en situación de riesgo psicosocial. El papel moderador del perfil de los participantes. M^a VICTORIA HIDALGO, LUCÍA JIMÉNEZ, SUSANA MENÉNDEZ, JOSÉ SÁNCHEZ y BÁRBARA LORENCE..... 2027
155. Orientación educativa para la vida familiar y formación del profesorado. ESTHER M^a MORILLO MALAGÓN.....2034

Desempleo juvenil e inserción socio-laboral

156. Intervención con adolescentes y jóvenes vulnerables en su tránsito a la vida adulta. MIGUEL MELENDRO y TERESITA BERNAL ROMERO..... 2064
157. Proyectos de Inserción socio-laboral con menores en contextos de riesgo: el caso de la Comuna Rural de Zaytoun (Tetuán). JOSÉ DAVID GUTIÉRREZ SÁNCHEZ y JAVIER DIZ CASAL..... 2084

Orientación Educativa

158. Análisis psicométrico de las escalas Magallanes de adaptación (EMA). Una herramienta de evaluación del ajuste adolescente desde una perspectiva positiva e integral. LUCÍA JIMÉNEZ, M^a VICTORIA HIDALGO, SUSANA MENÉNDEZ Y BÁRBARA LORENCE..... 2095
159. Análisis de estrategias de afrontamiento en una muestra de ámbito rural. FRANCISCO MANUEL MORALES RODRÍGUEZ, TAMARA GARCÍA MEDINA y LIDIA INFANTE CAÑETE..... 2102
160. Tarea importante: la lactancia exclusiva. MARIA CAMILA GRIÑÁN GARNÉS, RAQUEL DOMÍNGUEZ ROBLES y ALMUDENA RODRÍGUEZ CAÑIZARES..... 2108
161. Dependencia del siglo XXI: Nomofobia. MARIA CAMILA GRIÑÁN GARNÉS, ALMUDENA RODRÍGUEZ CAÑIZARES y RAQUEL DOMÍNGUEZ ROBLES..... 2111

Necesidades educativas especiales

162. La inclusión también en el recreo. Todos vamos a jugar. ASUNCIÓN MOYA MAYA..... 2115
163. Un camino inclusivo hacia la vida independiente. AUXILIADORA HIDALGO RAYA..... 2131
164. ¿Cómo se atiende al alumnado con NEE en el contexto Ceutí? VANESA LÓPEZ BÁEZ, ANTONIO GARCÍA GUZMÁN y CHRISTIAN ALEXIS SÁNCHEZ NÚÑEZ..... 2147

165. Programa educativo en niños hospitalizados. MARI CARMEN GARCÍA GARCÍA..... 2155
166. La respuesta a la intervención (RTI) como metodología de evaluación y orientación educativa en el alumnado en riesgo de dificultades de aprendizaje. ANTONIO CORONADO-HIJÓN..... 2158
167. Estudio sobre el afrontamiento familiar ante la discapacidad adolescente. LORENA FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, ALBA RODRÍGUEZ SARMIENTO y ESTELA ARMADA GORDO..... 2172
168. Necesidades educativas y síndromes en riesgo, el síndrome de RETT en la infancia, ese gran olvidado. M^a CRISTINA LUCAS MILÁN y M^a GUADALUPE LUCAS MILÁN..... 2179
169. Síndrome de Down en el periodo de desarrollo. MARIA CAMILA GRIÑÁN GARNÉS, RAQUEL DOMÍNGUEZ ROBLES y ALMUDENA RODRÍGUEZ CAÑIZARES..... 2189

La actividad física y el deporte como medios para la prevención e intervención

170. Actividad física y deporte en el desarrollo del niño y adolescente. ANTONIO RUÍZ CAZORLA, ANTONIA MUÑOZ SALIDO y JUANA MARÍA HIJANO MUÑOZ..... 2193
171. El deporte y la actividad física, factores asociados a la protección en la convivencia escolar. PEDRO NEL URREA ROA, NICOLAY JAVIER GRACIA CORTES, FABIÁN OSWALDO LANCHEROS RODRÍGUEZ y GAVIOTA MARINA CONDE RIVERA..... 2204

Atención temprana

172. Recorrido histórico de la evolución de la Atención Temprana desde el contexto nacional español al contexto andaluz. LUCÍA NÚÑEZ SÁNCHEZ y ANA DUARTE HUEROS..... 2217
- ASOCIACION INFANCIA, CULTURA Y EDUCACION**
173. Prevención del desarrollo infantil con la Escala de Desarrollo Armónico. FRANCISCO JAVIER ABELLÁN OLIVARES 2235
174. Atención temprana una respuesta global. DIEGO AITOR LOPA PERALTO..... 2242
175. Fisioterapia en la Artrogriposis. ANTONIO RUÍZ CAZORLA, ANTONIA MUÑOZ SALIDO y JUANA MARÍA HIJANO MUÑOZ..... 2260
176. Diseño de investigación cualitativa: Percepciones y estrategias de afrontamiento de padres durante el primer año de vida de sus hijos prematuros en Mallorca. LAURA IZQUIERDO SÁNCHEZ..... 2271
177. Los celos ante la llegada de un nuevo hermano. Riesgos. ALMUDENA RODRÍGUEZ CAÑIZARES, RAQUEL DOMÍNGUEZ ROBLES y MARÍA CAMILA GRIÑÁN GARNÉS..... 2286

178. Intervención socioeducativa en la infancia (de 0 a 4 años) en situación de vulnerabilidad social. MÓNICA B. CAMPOS REYES..... 2290

179. Aplicación de un instrumento de recolección de información sobre casos de éxito de estimulación temprana en Bolivia. MANUEL FERNÁNDEZ CRUZ y EMILIO JESÚS LIZARTE SIMÓN..... 2300

Educación afectiva y sexual

180. Consulta de Orientación Sexual del C.O.S.J. M^a MERCEDES MÁRQUEZ FLORES..... 2324

181. Memoria de actividades del Centro Provincial de Orientación Sexual para Jóvenes (Málaga). M^a MERCEDES MÁRQUEZ FLORES, M^a ISABEL GÓMEZ TORRES y M^a JESÚS ALONSO LLAMAZARES..... 2331

182. Experiencias en la orientación y educación sexual en personas con necesidades educativas especiales desde el Centro Provincial de Orientación Sexual para Jóvenes de Málaga. M^a MERCEDES MÁRQUEZ FLORES, M^a ISABEL GÓMEZ TORRES y M^a JESÚS ALONSO LLAMAZARES..... 2343

183. Taller de Sexo Seguro: una intervención directa desde el Centro Provincial de Orientación Sexual para Jóvenes. M^a MERCEDES MÁRQUEZ FLORES, M^a ISABEL GÓMEZ TORRES y M^a JESÚS ALONSO LLAMAZARES..... 2350

184. Primeras relaciones adolescentes: prevención de la desigualdad y la violencia en la pareja. PATRICIA DELGADO RÍOS, ESTRELLA SERRANO GUERRERO y SILVIA ESCUDERO PÉREZ..... 2258

185. Relación entre la adolescente embarazada y la depresión post-parto. ANTONIA MUÑOZ SALIDO, JUANA MARÍA HIJANO MUÑOZ y ANTONIO RUÍZ CAZORLA..... 2368

186. Uso y colocación del preservativo en adolescentes. ANTONIA MUÑOZ SALIDO, JUANA MARÍA HIJANO MUÑOZ y ANTONIO RUÍZ CAZORLA..... 2370

187. Entre el “Poder Sobre” y el “Poder Compartido”: construyendo relaciones de pareja más igualitarias desde la adolescencia. MAITANE PIKAZA, MARTA RUIZ-NAREZO, IANIRE FONSECA, MANUEL GONZÁLEZ DE AUDIKANA Y ROSA SANTIBÁÑEZ..... 2372

Educación para la Salud

188. Líneas estratégicas para un Plan Integral de Prevención de la Violencia Sexual Infantil aplicable en escuelas Públicas Venezolanas. ZENILDA AVENDAÑO, VICTOR CASTILLO y RITA RODRÍGUEZ..... 2386

189. Propuesta para el apoyo pedagógico y del manejo de las emociones a niños hospitalizados por periodos de tiempo largo o recurrente. SOCORRO ASTRID

| | |
|---|------|
| PORTILLA CASTELLANOS y LILIANA STELLA QUIÑONEZ TORRES..... | 2401 |
| 190. Hábitos saludables de las familias inmigrantes marroquíes, bienestar y relación con la escuela. VERÓNICA C. CALA, GABRIELA ORTIZ GARCÍA y ENCARNACIÓN SORIANO AYALA..... | 2406 |
| 191. Menores seropositivos en las aulas. Preparar a los docentes en la integración real. C.M. ARÁNZAZU CEJUDO CORTÉS, CELIA CORCHUELO FERNÁNDEZ, JUAN CARLOS GONZÁLEZ FARACO y JOSÉ ANTONIO RUÍZ RODRÍGUEZ..... | 2417 |
| 192. Anorexia, bulimia y otros trastornos de la conducta alimentaria en la adolescencia. MARI CARMEN GARCÍA GARCÍA..... | 2430 |
| 193. Lavado de manos en la Infancia. Imprescindible hábito de salud. JOSÉ CARLOS RODRÍGUEZ RUÍZ, MÓNICA ARCHILLA CASTILLO y JESÚS LÓPEZ PERAL..... | 2433 |
| 194. Consejos para prevenir accidentes en la Infancia. JOSÉ CARLOS RODRÍGUEZ RUÍZ, MÓNICA ARCHILLA CASTILLO y JESÚS LÓPEZ PERAL..... | 2441 |
| 195. Consejos para prevenir el Cáncer de Piel en la Infancia. JOSÉ CARLOS RODRÍGUEZ RUÍZ, MÓNICA ARCHILLA CASTILLO y JESÚS LÓPEZ PERAL..... | 2449 |
| 196. Propuesta de alimentación saludable en la edad escolar. MÓNICA ARCHILLA CASTILLO, JOSÉ CARLOS RODRÍGUEZ RUÍZ y JESÚS LÓPEZ PERAL..... | 2454 |
| 197. Beneficios, recomendaciones y promoción de actividad física en la infancia. MÓNICA ARCHILLA CASTILLO, JOSÉ CARLOS RODRÍGUEZ RUÍZ y JESÚS LÓPEZ PERAL..... | 2464 |
| ASOCIACIÓN INFANCIA CULTURA Y EDUCACIÓN | |
| 198. Educación para la Salud: prevención en la práctica de actividades físicas. JESÚS LÓPEZ PERAL, MÓNICA ARCHILLA CASTILLO y JOSÉ CARLOS RODRÍGUEZ RUÍZ..... | 2472 |
| 199. Educación para la Salud. Actividad física en Educación Primaria. JESÚS LÓPEZ PERAL, MÓNICA ARCHILLA CASTILLO y JOSÉ CARLOS RODRÍGUEZ RUÍZ..... | 2478 |
| 200. Educación y seguridad vial en la Infancia. ANTONIA MUÑOZ SALIDO, JUANA MARÍA HIJANO MUÑOZ y ANTONIO RUÍZ CAZORLA..... | 2485 |
| 201. El lavado de manos en niños. JUANA MARÍA HIJANO MUÑOZ, ANTONIO RUÍZ CAZORLA y ANTONIA MUÑOZ SALIDO..... | 2488 |

| | |
|--|------|
| 202. Detección de hipoacusias y prevención de la salud auditiva en la población infantil. RAQUEL DOMÍNGUEZ ROBLES, ALMUDENA RODRÍGUEZ CAÑIZARES y M ^a CAMILA GRIÑÁN GARNÉS..... | 2493 |
| 203. Fiebre en la Infancia. RAQUEL DOMÍNGUEZ ROBLES, M ^a CAMILA GRIÑÁN GARNÉS y ALMUDENA RODRÍGUEZ CAÑIZARES..... | 2496 |
| 204. Educación para la salud: creatividad y competencias personales. M ^a CANDELARIA DORTA DEL PINO..... | 2501 |
| 205. Prevención con jóvenes: Proyecto de educación de calle “Expresat”. M ^a CANDELARIA DORTA DEL PINO..... | 2522 |
| 206. Asma en la Infancia. Autocuidados. RAQUEL DOMÍNGUEZ ROBLES, ALMUDENA RODRÍGUEZ CAÑIZARES y MARÍA CAMILA GRIÑÁN GARNÉS..... | 2531 |
| 207. Enfermedad celiaca en la infancia. RAQUEL DOMÍNGUEZ ROBLES, ALMUDENA RODRÍGUEZ CAÑIZARES y MARÍA CAMILA GRIÑÁN GARNÉS..... | 2535 |
| 208. Educación para la adhesión al tratamiento en adolescentes. MARÍA CAMILA GRIÑÁN GARNÉS, ALMUDENA RODRÍGUEZ CAÑIZARES y RAQUEL DOMÍNGUEZ ROBLES..... | 2539 |
| 209. El tabaco perjudica a la salud de nuestros niños. MARÍA CAMILA GRIÑÁN GARNÉS, ALMUDENA RODRÍGUEZ CAÑIZARES y RAQUEL DOMÍNGUEZ ROBLES..... | 2542 |
| 210. Orfandad y estrategias de reconstrucción familiar en niños y adolescentes con VIH por transmisión maternofilial. JUAN CARLOS GONZÁLEZ FARACO, INMACULADA IGLESIAS VILLARÁN y HELIODORO MANUEL PÉREZ MORENO..... | 2545 |
| 211. Infancia y adolescencia; presencia de antecedentes personales de sobrepeso y obesidad. MARÍA YOLANDA VELLISCA GONZÁLEZ y JOSÉ IGNACIO LATORRE MARÍN..... | 2553 |

Consumo de alcohol y drogas

| | |
|---|------|
| 212. Factores de riesgo socioculturales asociados al consumo de drogas en población infantil y adolescente (análisis de casos en Portoviejo-Manabí-Ecuador). MARÍA DOLORES DEL ROCIO CHÁVEZ VERA..... | 2559 |
| 213. Claves para la prevención del consumo de drogas en la infancia y adolescencia. M ^a CARMEN BELLVER MORENO..... | 2573 |
| 214. Evaluación del “Programa educación para la vida” en la prevención de consumo de drogas en estudiantes de secundaria. FABIO BAUTISTA-PÉREZ..... | 2585 |

215. Estado actual de la prevención e intervención sobre el consumo adolescente de sustancias psicoactivas. PEDRO LUIS OLIVA SOMÉ, ARACELI LÓPEZ ORTEGA y SHEILA CABALLERO GARCÍA..... 2596
216. El consumo de alcohol en los jóvenes universitarios. CARMEN AZAUSTRE LORENZO, SARA CONDE VÉLEZ y JOSÉ ANTONIO ÁVILA FERNÁNDEZ..... 2606
217. Relación entre la actitud familiar ante las drogas y el consumo por parte de los hijos menores. M^a LIDIA PLATAS FERREIRO..... 2628
218. Menores, alcohol y familia. M^a LIDIA PLATAS FERREIRO..... 2630
219. Menores y tabaco. M^a LIDIA PLATAS FERREIRO..... 2632
220. Hablemos con los jóvenes sobre el alcohol: ¿Qué opinan los adolescentes acerca de cómo beben los adultos? CRISTIAN SUÁREZ, GONZALO DEL MORAL Y GONZALO MUSITU..... 2634

Educación para la convivencia

221. En busca del saber pedagógico y el epistémico fundante de la educación inclusiva: ideas sobre un enfoque paradigmático en evolución. ALDO OCAMPO GONZÁLEZ..... 2650
222. Programa de habilidades sociales. CORAL VARGAS OSORIO..... 2664
223. “Ser niña... ser niño... un asunto difícil en las aulas de educación inicial”. LUZMILA MENDÍVIL TRELLES..... 2674
224. Reflexiones sobre la Intervención en Violencia Filio-parental. FRANCISCA M. URBANEJA MILLÁN y SANDRA M. SERRANO NIETO..... 2686
225. Ciudad de los Niños: forjando jóvenes con futuro. LUCÍA PANEDAS UBIERNA..... 2699
226. Profesorado y técnicas de resolución de conflictos. M^a ÁNGELES HERNÁNDEZ PRADOS y RITA ROS PÉREZ-CHUECOS..... 2703
227. El valor de la convivencia en las normativas educativas. M^a ÁNGELES HERNÁNDEZ PRADOS y RITA ROS PÉREZ-CHUECOS..... 2715
228. Estrategias de promoción de la Convivencia. JASONE MONDRAGÓN LASAGABASTER..... 2731
229. Conductas de riesgo en adolescentes. Diferencias entre chicos y chicas. MARTA RUIZ-NAREZO, MANUEL GÓNZÁLEZ DE AUDIKANA, IANIRE FONSECA y ROSA SANTIBÁÑEZ..... 2733
230. El método Scout una respuesta a la infancia en contextos de riesgo. MANUEL ANTONIO CONDE DEL RÍO..... 2745

231. Adolescentes violentos con sus iguales en la escuela, con sus padres y con la pareja: un análisis del rol de la familia. PEPA CUESTA ROLDÁN, MARÍA MUÑÍZ RIVAS, AMAPOLA POVEDANO DÍAZ y GONZALO DEL MORAL ARROYO..... 2761
232. La formación inicial en técnicas de resolución de conflictos del profesorado en el Grado de Educación Infantil. M^a ÁNGELES HERNÁNDEZ PRADOS y RITA ROS PÉREZ-CHUECOS..... 2772

Bullying y ciberbullying

233. Diferencias en función del género y el curso en la Cibervictimización entre adolescentes. CARMEN RODRÍGUEZ DOMÍNGUEZ..... 2785
234. Búsqueda de ayuda en situaciones de Cibervictimización. CARMEN RODRÍGUEZ DOMÍNGUEZ..... 2796
235. La violencia escolar en Paraguay desde la perspectiva del alumnado de nivel medio. CARLINA E. VEGA DUETTE y TOMÁS J. CAMPOY ARANDA..... 2804
236. La violencia 2.0: Ciberbullying en el ámbito escolar. CORAL ÁLVAREZ ÁLVAREZ y CLARA ISABEL FERNÁNDEZ RODICIO..... 2815
237. Ciberbullying. Revisión conceptual y efectos colaterales. M^a ÁNGELES HERNÁNDEZ PRADOS y ANA M^a GIMÉNEZ GUALDO..... 2830
238. Revisión de las Tesis Doctorales realizadas en Universidades españolas sobre Bullying, Ciberbullying, Acoso y Maltrato entre iguales. JUAN PATRICIO SÁNCHEZ-CLAROS..... 2847
239. Conocimiento, detección y prevención del Ciberbullying. JUANA MARÍA HIJANO MUÑOZ, ANTONIO RUIZ CAZORLA y ANTONIA MUÑOZ SALIDO..... 2866
240. Diferencias y comunalidades entre chicos y chicas agresores en la escuela. SAMUEL CRESPO, ALEJANDRO BAHENA, REYES SÁNCHEZ y BELÉN MARTÍNEZ..... 2874
241. Análisis de las diferencias de género de adolescentes agresores, víctimas y agresores/víctimas en la escuela. AMAPOLA POVEDANO, MARÍA JESÚS CAVA, PEPA CUESTA y MARÍA MUÑÍZ.....2887

Obesidad infantil

242. La Obesidad infantil: estado de la cuestión y posibles líneas de investigación futura. BEATRIZ GARCÍA CORTÉS..... 2906
243. Relación entre la calidad de vida relacionada con la salud y la Obesidad infantil. MARI CARMEN GARCÍA GARCÍA..... 2924
244. Prevención en la Obesidad infantil. ARACELI LÓPEZ ORTEGA, PEDRO OLIVA SOMÉ y SHEILA CABALLERO GARCÍA..... 2927

245. ¿Cómo se puede prevenir la Obesidad infantil desde atención primaria de salud? MONICA ARCHILLA CASTILLO, JOSÉ CARLOS RODRÍGUEZ RUIZ y JESÚS LÓPEZ PERAL..... 2932
246. Obesidad infantil, complicaciones y tratamiento. ALMUDENA RODRÍGUEZ CAÑIZARES, RAQUEL DOMÍNGUEZ ROBLES y M^a CAMILA GRIÑÁN GARNÉS..... 2939

Acogimiento residencial

247. Prevalencia de los comportamientos disruptivos en adolescentes residentes en Centros de Menores. PABLO JODRA, IGNASI NAVARRO, NOELIA TORTOSA, JORGE HELLIZ y SERAFÍN LAOSA..... 2944
248. ¿Es la Educación Sexual un tabú en la Protección de menores? MAGDALENA GELABERT HORRACH y FRANCISCO J. CAPARRÓS BAUZÁ..... 2956
249. Educación integral inclusiva para menores institucionalizados. CARMEN GALET MACEDO y CRISTINA CANCIO MARTÍNEZ..... 2965
250. Intervención socioeducativa en Centro de Menores de Acogimiento Residencial. Juan de Lanuza I. M^a GEMA LÓPEZ LAJUSTICIA..... 2983
251. La atención a jóvenes extutelados en Cataluña: evolución, valoración y retos de futuro. PEPA ARQUÉ 3000
252. Centro de recursos para menores Tutelados y Extutelados. RICARDO CENTELLAS ALBERT..... 3015
253. El Proyecto Educativo Individual (PEI) basado en la gestión por competencias, aplicado a los Centros de Protección de la Infancia y la Adolescencia. ANTONIO PÉREZ ROMERO..... 3026
254. El acogimiento residencial para menores en desamparo. MILAGROS ROMÁN RUÍZ..... 3057
255. El acogimiento residencial en la Comunidad Autónoma de Galicia. Dificultades específicas detectadas en personas con diversidad funcional. RUBÉN GONZÁLEZ RODRÍGUEZ..... 3087
256. Autovaloración, forma de vida deseada y perspectiva de futuro en una muestra de menores en acogimiento residencial de la Comunidad de Madrid. ANA BERÁSTEGUI PEDRO-VIEJO, BLANCA GÓMEZ BENGOCHEA y CARLOS PITILLAS SALVÁ..... 3101
257. La acción socioeducativa en recursos de protección de menores: los itinerarios formativos. XOSÉ MANUEL CID FERNÁNDEZ y JESÚS DEIBE FERNÁNDEZ SIMO..... 3103

Acogimiento familiar

258. Capacidades resilientes en Familias de Acogida. ANA MARÍA ROSSER LIMIÑANA..... 3113
259. Evolución sociojurídica e histórica del Niño Desamparado y Desprotegido. La exposición al nacer. MANUEL BAELO ÁLVAREZ..... 3122
260. El acogimiento profesional en Cataluña. Una oportunidad para la infancia, un reto posible, un compromiso de todos. TONI RUBIO NICÁS..... 3135
261. Evaluación sobre la percepción, predisposición y conocimiento sobre acogimiento familiar del alumnado universitario de Málaga. ISABEL M^a BERNEDO MUÑOZ y ANTONIO URBANO CONTRERAS..... 3143
262. Evolución de los acogimientos en familia ajena. ISABEL M^a BERNEDO., SALAS, M. D., GARCÍA-MARTÍN, M. A. Y FUENTES, M. J..... 3160

Adopción nacional e internacional

263. Avanzando con la adopción en la adolescencia “Cuestión de apegos”: adopciones exitosas, adopciones en tránsito y adopciones truncadas. RAÚL PICÓ JABATO..... 3167
264. Desarrollo físico, emocional y social en niños y niñas en medidas de Protección. MAITE ROMÁN..... 3186
265. Ajuste psicosocial en adolescentes adoptados. A.M. ROSSER y A. BERÁSTEGUI..... 3192
266. Completando un Puzzle: una experiencia de trabajo grupal con pre-adolescentes adoptados. ANA MARÍA ROSSER, ISABEL MAYORDOMO y EVA RICO..... 3202
267. La filiación adoptiva en España como un fenómeno social ¿reciente? MANUEL BAELO ÁLVAREZ..... 3209
268. La maternidad subrogada como una alternativa a la adopción: el Baby Business. MANUEL BAELO ÁLVAREZ..... 3228

Artes plásticas, música y danza como estrategias para la intervención

269. Arteterapia y Maltrato infantil: una vía para proyectar las emociones. CINTA PILAR BÁEZ y KATIA ÁLVAREZ..... 3239
270. A educação musical como ferramenta socioeducativa para crianças em situação de risco. GISLENE VICTORIA SILVA..... 3250

Resiliencia

271. La escuela infantil facilitadora y constructora de resiliencia en familias con hijos menores de 6 años en contextos sociales vulnerables. ESCOLÁSTICA MACÍAS-GÓMEZ y MARTHA CAMARGO-GOYENECHÉ..... 3269

272. Resiliencia en alumnos de contextos en riesgo de vulnerabilidad y exclusión social. SALVADOR ALCARAZ GARCÍA, ANA VANESA VALERO GARCÍA y JOSÉ ANTONIO CARRANZA CARNICERO..... 3286
273. El proceso de recuperación de los menores tras su adopción. ESTHER M^a MORILLO MALAGÓN y PEDRO LUIS OLIVA SOMÉ..... 3309
274. Primera alianza: un programa para la promoción de vínculos tempranos saludables con familias en riesgo de exclusión social. CARLOS PITILLAS SALVÁ y ANA BERÁSTEGUI PEDRO-VIEJO..... 3329
275. Garantía de los derechos de los menores: un estudio de los jóvenes en riesgo de exclusión social en la ciudad de León-Nicaragua. ESTHER PUERTAS CRISTÓBAL y MERCEDES DÍAZ RODRÍGUEZ..... 3334

Discriminación sexista infantil

276. Política de reconocimiento: los menores transexuales y variantes de género ante la Ley integral de identidad de género en Andalucía. LIVÁN SOTO GONZÁLEZ..... 3354

Curriculum y atención a la diversidad

277. El alumnado con necesidades especiales y las comunidades de aprendizaje: una propuesta de intervención. JOSÉ ANTONIO VELA ROMERO..... 3378
278. El tratamiento de la atención a la diversidad en la enseñanza de la educación infantil en las escuelas rurales: realidad, posibilidades y propuestas. FRANCISCO JAVIER GARCÍA PRIETO e INMACULADA GÓMEZ-HURTADO..... 3389
279. Las metodologías activas para la atención a la diversidad en la Universidad. INMACULADA GÓMEZ-HURTADO, FRANCISCO JAVIER GARCÍA PRIETO y VIRGINIA MORCILLO LORO..... 3406
280. Síndrome de Down. Un modelo de reflexión para la intervención. SARA CONDE VÉLEZ, JOSÉ A. ÁVILA FERNÁNDEZ y CARMEN AZAUSTRE LORENZO..... 3418
281. Propuestas de trabajo en Educación infantil: érase una vez... una historia de brujas. ISABEL M^a GALLARDO FERNÁNDEZ..... 3434
282. Producción de nuevos patrones de aprendizaje basados en la especificidad de los estudiantes y del entorno: la plasticidad cerebral como elemento de compensación en contextos de riesgo. JUAN FELIX GARCÍA PÉREZ..... 3445

Escuelas en contextos de vulnerabilidad

283. Infancia en contextos de riesgo e inspección educativa. ANTONIO VÁZQUEZ GONZÁLEZ..... 3456
284. Pobreza y educación en los niños mayas, Quintana Roo, México. MARIBEL LOZANO CORTÉS y KINUYO C. ESPARZA YAMAMOTO..... 3472

285. Igualdad de oportunidades, mérito y justicia en la escuela. ALMUDENA A. NAVAS SAURIN, ELENA GIMÉNEZ URRACO y MIRIAM ABIÉTAR LÓPEZ..... 3490
286. Estudio sobre la influencia del nivel socioeconómico y cultural en el rendimiento académico de alumnos inmigrantes y autóctonos de origen extranjero. ANDRÉS ESCARBAJAL FRUTOS, MARTA SÁNCHEZ HERNÁNDEZ e ISABEL GUIRAO VIVES..... 3508

El juego en la infancia

287. El juego en la Infancia. Una experiencia innovadora en el Grado de Educación Infantil. INMACULADA GONZÁLEZ-FALCÓN, KATIA ÁLVAREZ-DÍAZ y CINTA-PILAR BÁEZ GARCÍA..... 3530
288. El juego en la infancia. ISABEL M^a GALLARDO FERNÁNDEZ..... 3544
289. Los juegos en la infancia. Su incorporación al currículo educativo como recursos para prevenir los riesgos de exclusión. M^a GUADALUPE LUCAS MILÁN Y ÁNGEL SUÁREZ MUÑOZ..... 3564

Crisis económica y pobreza infantil

290. Crisis económica y protección a la infancia. VIRGINIA BERROCAL y RAQUEL VALBUENA..... 3575
291. Crisis y Derechos del Niño: discursos sobre la crisis en la Infancia de Castilla y León. FCO. JAVIER GÓMEZ GONZÁLEZ y MARÍA JESÚS PÉREZ CURIEL..... 3585
292. Influencia de las condiciones laborales en el desempeño escolar de los menores trabajadores de las plazas de mercado, bajo la mirada de la vulnerabilidad en Colombia. MARIA ALEXANDRA AMAYA MANCILLA y LEIDY DIANA CUELLO REYES..... 3604
293. Pobreza infantil en Andalucía, España y la Unión Europea. De 2004 a 2013. AINHOA RODRÍGUEZ GARCÍA DE CORTÁZAR..... 3613
294. Desafíos para la Educación Infantil en entornos de pobreza. CONCEPCIÓN SÁNCHEZ BLANCO..... 3636
295. Pobreza infantil: efectos y situación actual de la infancia en España y en el País Vasco. BAKARNE ETXEBERRIA ERAUSKIN y EDURNE GLEZ. GOYA..... 3647
296. Influencia de las condiciones laborales en el desempeño escolar de los menores trabajadores de las Plazas de Mercado, bajo la mirada de la vulnerabilidad en Colombia. MARIA ALEXANDRA AMAYA MANCILLA y LEIDY DIANA CUELLO REYES..... 3671

297. La cooperativa de padres en la etapa de Educación Infantil como alternativa al actual contexto de crisis. MANUEL FERNÁNDEZ CRUZ, JOSÉ GIJÓN PUERTA y EMILIO JESÚS LIZARTE SIMÓN..... 3680

298. Pobreza infantil en Chile y su impacto en el derecho a la educación. ESTER ANDREA VILLAGRÁN ESCOBAR..... 3687

Ciudades amigas de la infancia

299. Pedagogía y participación infantil: ciudades educadoras. ROCÍO VALDERRAMA HERNÁNDEZ y MERCEDES RUBIO JUÁREZ..... 3705

300. Pequeñas voces, grandes ideas de los niños y niñas de Miraflores y San Miguel. LUZMILA MENDIVIL TRELLES, DIANA DÍAZ OLAYA, YASSIRA HUARCAYA LINARES Y MICAELA PLAZA PASINI..... 3723

301. Carbajosa de la Sagrada. Ciudad amiga de la Infancia. RAIMUNDO CASTAÑO CALLE..... 3738

El autismo en la infancia

302. Los retos de una atención socioeducativa de calidad para los/as menores con Trastorno de Espectro Autista. JAVIER CORTÉS MORENO y EVA MARÍA SOTOMAYOR MORALES..... 3748

303. La realidad del autismo en las aulas Universitarias. Más allá de un proyecto de innovación docente. ANTONIO GARCÍA GUZMÁN, CHRISTIAN ALEXIS SÁNCHEZ NÚÑEZ y VANESA LÓPEZ BÁEZ..... 3761

304. Eficacia de las dietas libres de gluten y caseína como una intervención para mejorar el funcionamiento conductual, cognitivo y social en niños con autismo. MARI CARMEN GARCÍA GARCÍA..... 3785

305. Papel del fisioterapeuta en el autismo. ANTONIO RUÍZ CAZORLA, ANTONIA MUÑOZ SALIDO y JUANA MARÍA HIJANO MUÑOZ..... 3788

306. La emoción autista. El aprendizaje de las emociones de la persona con autismo para su desarrollo funcional. ÁNGEL BERNAL, JOSÉ M. HERNÁNDEZ y JASONE MONDRAGÓN..... 3797

Niños y niñas víctimas de violencia de género

307. “No soy invisible”. Las consecuencias de la violencia de género vista desde la infancia. SILVIA VALIENTE GÓMEZ, ROMINA PÉREZ SAN PEDRO y JOSÉ ANTONIO CARBALLO VELASCO..... 3806

308. Ciberacoso, redes sociales y adolescencia. M^a ISABEL MARTÍNEZ GONZÁLEZ y YOLANDA M^a DE LA FUENTE ROBLES..... 3819

309. Maltrato familiar y repercusiones en niños víctimas de violencia de género. MARI CARMEN GARCÍA GARCÍA..... 3844

310. Competencias parentales en mujeres víctimas de violencia de género y posibles repercusiones en sus hijos. ANA MARÍA ROSSER LIMIÑANA, RAQUEL SURIÁ MARTÍNEZ, MIGUEL ÁNGEL MATEO PÉREZ y ESTHER VILLEGAS CASTRILLO..... 3847
311. Acciones para abordar y prevenir la violencia hacia las niñas. EMILIA MORENO SÁNCHEZ..... 3855
312. Con Amor no basta: la formación docente para prevenir la violencia de género. EMILIA MORENO SÁNCHEZ, ASUNCIÓN MOYA MAYA y FRANCISCO JOSÉ MORALES GIL..... 3869

Maltrato institucional

313. La violencia del docente al alumno en instituciones de Educación Superior. Percepciones de los estudiantes. MARÍA CONCEPCIÓN TREVIÑO TIJERINA, GUADALUPE CHÁVEZ GONZÁLEZ, y MARIA ELENA DE LA CRUZ MALDONADO..... 3880
314. La situación familiar de los niños de acogida. MARÍA LUISA SANTAMARÍA..... 3892
315. Factores de los sistemas educativos y mediático contra los Derechos de los menores. El caso de los menores migrantes. MICHAEL SANTIAGO DEL PINO..... 3919

El ánimo lucrativo de entidades que protegen a menores

316. Trabajo Público desde la empresa privada (en el tercer sector). LANDER ARTETA GOIKOLEA y ARANTZA REMIRO BARANDIARAN.....3947





★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

DERECHOS Y DEBERES



★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

1. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN, UN RETO TODAVÍA POR ALCANZAR EN NIÑOS Y NIÑAS CON DISCAPACIDAD

Lucia Delgado Moya y Asunción Moya Maya
luciadm_79@hotmail.com, asunción@dedu.uhu.es

Resumen.

Presentamos la situación legal y real de algunos casos, afortunadamente no todos, de chicos y chicas con determinadas necesidades, discapacidades, respecto a la educación en nuestra desarrollada e “inclusiva” sociedad. Aparentemente existen una serie de normas y reglas que regulan la igualdad en la educación, la no discriminación... Pero ¿realmente todos tenemos los mismo derechos?

El derecho a una educación inclusiva y el derecho a tener las mismas oportunidades es un reto que todavía no se ha llegado a alcanzar en la sociedad. De hecho, la aplicación de las leyes que regulan esta materia suponen una diversificación de opiniones, lo que conlleva a que no siempre se cumple el principio de no vulneración de derechos, lo que suponen que vivan contextos de riesgo y discriminación.

Palabras clave: derecho, educación, discapacidad, inclusión, discriminación

Introducción. La educación, ¿un derecho de todos?

“El acceso y permanencia de los estudiantes con necesidades especiales en los diferentes niveles del sistema educativo requiere del diseño de un conjunto de estrategias integradas. A efectos de la superación de las dificultades que puedan ir surgiendo en el proceso de aprendizaje se deberán realizar diversas actuaciones curriculares de carácter pedagógico, así como la utilización de unos recursos específicos con la finalidad de responder a las necesidades educativas de cada uno de los estudiantes.” Castellano Burguillos y otros (2010, 65).

Comenzamos esta comunicación presentando a Carlos, un chico con parálisis cerebral de 9 años, a Rubén, síndrome de Down y un chico con autismo. Estos chicos además de sus necesidades personales y sociales, han vivido o están viviendo situaciones de segregación relacionadas con la educación.

En el primer caso, Carlos está en casa porque sus padres pusieron un recurso contencioso administrativo en el que reclamaban el derecho a seguir en un centro

ordinario, puesto que la Dirección Provincial de Educación lo había matriculado de oficio en un centro de Educación Especial.

En el caso de Rubén, lleva tres años estudiando en casa porque no le dejan acudir a un colegio inclusivo, una situación a la que su padre, Alejandro Calleja, no se resigna y que pretende cambiar con la ayuda de la ciudadanía. Durante el siguiente año Rubén continuó en el centro esta vez con otro profesor tutor, pero la situación en vez de mejorar empeoró más aún, porque el nuevo profesor no le aceptaba en el aula. Al final la Consejería decidió, sin consultar a los padres, enviar a Rubén a un centro de Educación Especial, a lo que se negaron posteriormente.

A partir de ahí se inició una larga batalla judicial que se inició en el año 2011, comenzando con la inadmisión por parte del Tribunal de Castilla y León para la escolarización en un centro ordinario que ha concluido, por ahora, en un recurso de amparo denegado ante el Tribunal Constitucional, apelando a los artículos 27 y 14 de la Constitución Española así como a la Convención sobre los Derechos para las Personas con Discapacidad, que el pasado 16 de junio, rechazó este Tribunal el amparo solicitado.

Por otro lado, el Tribunal Superior de Justicia de Aragón (TSJA) ha condenado al Gobierno aragonés por vulnerar el derecho fundamental a la educación de un joven con autismo al excluirlo del programa especial que seguía en un centro escolar de Huesca sin ofrecer una alternativa a sus padres.

Según el Tribunal de lo contencioso-administrativo, que se apoya en informes técnicos de especialistas del propio centro escolar, la sustitución, por enfermedad, de la tutora que se ocupaba del programa y los cambios llevados a cabo en su funcionamiento agravaron las reacciones “agresivas y destructivas” del joven.

La sentencia responsabiliza a la Administración aragonesa de no ofrecer “alternativa alguna” al joven a pesar de los requerimientos de los padres, a quienes, según el Tribunal, se colocó en la tesitura de “tener que decidir por soluciones médicas y farmacológicas que, lejos de ser beneficiosas, están contraindicadas en casos como el presente”.

Los derechos fundamentales de la educación y la igualdad en relación con la discapacidad

Los tres casos que anteriormente se han presentado nos sirven para, dependiendo de cada comunidad, o bien atendiendo a la jurisdicción en la que recae la situación, observar como actualmente se regula cada uno de estos derechos así como la vinculación de estos con la discapacidad.

Aun así, a nivel internacional, como a nivel comunitario, hay una base legislativa ya consolidada, pero que no siempre respeta el principio de inclusión.

A nivel internacional

En el ámbito internacional, los derechos fundamentales de las personas con discapacidad se han reconocido en diversos textos legales a nivel internacional, donde se pueden recoger los más importantes: Declaración Universal de los Derechos Humanos, el Tratado por el que se establece una Constitución para Europa de 2004 y la convención de Nueva York.

La finalidad de la “Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad” es la promoción, protección y aseguramiento del goce pleno e igualitario de todos los derechos y libertades respecto a los discapacitados, así como promover el respeto de su dignidad inherente. Dicho texto entró en vigor en España el 3 de mayo de 2008.

Esta Convención parte de una base clara que es el que se reconozca el hecho de que existen múltiples discriminaciones y que se denuncie el que los Estados no tomen las medidas adecuadas, que se les obligue a los mismos a modificar o derogar leyes en aras de la extinción de la discriminación por discapacidad.

En relación a estos derechos, podemos hacer referencia al artículo 24 de la Constitución Española donde se reconoce el derecho de las personas con discapacidad a la educación sobre la base de la igualdad de oportunidades. Así, este artículo intenta asegurar un sistema de educación a todos los niveles, exponiendo que:

Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad, permitiendo, la Convención que se realicen “las modificaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular para garantizar a las personas con discapacidad el goce o el ejercicio en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales”.

A nivel estatal

A partir de 1978, la Constitución Española fue la que comenzó a indagar en esta materia. En primer lugar, el artículo 27 de la Constitución reconoce el derecho de todos a la educación siendo éste un derecho fundamental.

Además del anterior, el artículo 49 obliga a los poderes públicos a realizar una política de integración de los niños con discapacidad, concretamente, a prestar la atención que requieran para el disfrute de los derechos fundamentales, derechos que ostentan como el resto de las personas.

La Ley 13/1982, de 7 de abril de Integración de los Minusválidos (LISMI) realizó un desarrollo respecto de la educación. En los artículos 23 a 31 se establecen los principios de normalización y sectorización de los servicios, integración y atención individualizada que han de presidir las actuaciones de las Administraciones pública.

A partir de esta ley se fue creando un programa de integración en los colegios. El primer paso fue la derogación del Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, que estableció unas medidas que llevaron a la transformación del sistema educativo.

Más adelante, fue promulgada la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), se comenzó a recoger el significado de necesidades educativas especiales para dar respuesta a los alumnos sin exclusiones creando así el principio de integración. Así mismo, se propone a través de esta ley la identificación y valoración de las necesidades educativas especiales, encomendándose a equipos integrados por profesionales del orden psicopedagógico. Al final de cada curso se debían evaluar los resultados conseguidos por cada uno de los alumnos con necesidades educativas especiales.

En 1994 es de obligatoria mención la Declaración de Salamanca, efectuada al final de la Conferencia Internacional sobre necesidades educativas especiales que tuvo lugar en nuestro país organizada por la UNESCO. Dicha Declaración, aunque no vinculante, ha tenido una influencia decisiva en la legislación de numerosos países.

Así las necesidades educativas especiales fueron definidas en la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes y en el mismo años destaca el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, que regula las condiciones para la atención educativa a estos alumnos y dio lugar a la aparición de otros decretos de contenido similar en las Comunidades Autónomas

Pero no hay que olvidar en esta década la aprobación en diciembre de 2002 de la Ley de Calidad del Sistema Educativo, (LOCE) la cual contenía cuatro artículos dedicados a los alumnos con Necesidades especiales, los artículos 44 a 48.

Más adelante en la LOE (Ley orgánica de Educación) de 3 de mayo de 2006, se contemplaba la Educación Especial, en el *Título II de la Equidad en la educación, dentro del capítulo I como atención educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo*.

En su artículo 71 *concreta al alumnado que compone el colectivo: atención educativa por presentar necesidades educativas especiales; por dificultades de aprendizaje; por altas capacidades intelectuales; por incorporación tardía al sistema educativo y por condiciones desfavorecidas. Establece procedimientos y recursos para la identificación de necesidades*.

En el Artículo 72 *dispone que será la Administración quien se encargará de la dotación de recursos materiales y personales para la atención educativa de este alumnado*.

Los Artículos 73/74/75 *regulan al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de su discapacidad o trastornos graves de conducta y recoge su escolarización siguiendo los principios de Normalización e Integración con medidas flexibles no segregadoras*.

Artículos 76/77 *establecen la escolarización del alumnado con sobredotación y las medidas ordinarias y extraordinarias oportunas*.

Artículos 78/79 *hacen referencia a la escolarización y medidas educativas para el alumnado con escolarización tardía, inmigrantes o aquellos con deprivación socio-cultural, estableciendo las medidas oportunas*.

Actualmente la vigente ley LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa) dedica su TÍTULO II a la Equidad en la Educación, capítulo 1, al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y los artículos 72 al 79 a las mismas materias que la ley anterior.

Respecto a esta nueva normativa, el presidente de la organización Down España considera que esta nueva ley de educación incumple gravemente los mandatos de inclusión educativa que derivan de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad que antes hemos expuesto. Así mismo la LOMCE, en palabras de José Fabián Cámara (presidente de la Asociación Down¹), “no hace nada por avanzar en el enfoque de la inclusión. En sus propuestas de modificación no se tocan los aspectos referidos al alumnado con discapacidad. No sólo eso, sino que hay varios aspectos que la alejan de un sistema inclusivo, tales como la realización de pruebas de evaluación al final de etapa, o la dicotomía a la hora de pasar la evaluación del cuarto nivel de Secundaria Obligatoria, optando entre enseñanzas académicas que

¹ DOWN ESPAÑA pertenece a asociaciones de ámbito internacional como la European Down Syndrome Association (EDSA) y Down Syndrome International (DSI) y es miembro fundador de la Federación Iberoamericana de Síndrome de Down (FIADOWN) y del Instituto Iberoamericano de Investigación y Apoyo a la Discapacidad Intelectual. DOWN ESPAÑA es una entidad del CERMI y es miembro consultivo del Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas

llevará al Bachillerato o enseñanzas aplicadas que llevan hacia la Formación Profesional.”²

De acuerdo con estas afirmaciones, podemos observar en esta “nueva” ley que los artículos donde se recogía la atención educativa a los alumnos de necesidades especiales, no modifica sustancialmente el articulado anterior. La LOMCE no ha supuesto ningún tipo de avance, por tanto, problemas que se planteaban en la ley anterior no han sido subsanados. En mi opinión, este hecho no es que suponga un retroceso en la educación de los alumnos con necesidades especiales, como apuntan CERMI³, pero sí considero que, al no avanzar en la garantía de estos derechos a este tipo de alumnado, se sufre desigualdades, vulnerando derechos de igualdad recogido en la Constitución.

Como se ha señalado, el artículo 71 de la nueva Ley LOMCE expone que las administraciones han de tener los medios necesarios para que todos alcancen el máximo desarrollo personal, intelectual y social, así como asegura el que la administraciones puedan establecer planes de centros prioritarios en apoyo de los centros que escolaricen alumnados en desventaja social. Además le corresponde a la Administración, según dispone la ley, asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente.

Nivel comunidad autónoma.

A nivel comunitario, lo primero que hemos de entender que el Estado no tiene la competencia exclusiva sobre la educación, y por tanto, las Comunidades Autónomas deciden sus normas respecto a esta materia.

Destacamos en especial por su relevancia en Andalucía, la *Ley 17/2007 de 10 de Diciembre de educación en Andalucía* que resalta en su Título III los principios de garantizan la equidad en la educación andaluza. El título consta de tres capítulos. En el primero de ellos se establecen las diferentes tipologías de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, entre las que se encuentran las referidas al alumnado con necesidades educativas especiales debidas a diferentes grados y tipos de capacidades personales de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial, y se regulan los principios que regirán la atención del mismo y los recursos humanos y materiales que la Administración educativa pondrá a disposición de los centros docentes para su atención.

² Fabián, J. Web del Observatorio Estatal de la Discapacidad, (28 de Noviembre de 2013).

³ El Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad, más conocido por sus siglas, CERMI, es la plataforma de representación, defensa y acción de la ciudadanía española con discapacidad, más de 3,8 millones de hombres y mujeres, más sus familias, que conscientes de su situación de grupo social desfavorecido, deciden unirse, a través de las organizaciones en las que se agrupan, para avanzar en el reconocimiento de sus derechos y alcanzar la plena ciudadanía en igualdad de derechos y oportunidades con el resto de componentes de la sociedad.

En relación de este tema, resaltamos en la Comunidad autónoma Andaluza la *Orden de 25 de julio de 2008* donde se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. Según esta Orden, la adaptación curricular se define como *una medida de modificación de los elementos del currículo, a fin de dar respuesta al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo*

Los programas de adaptación curricular están dirigidos al alumnado de educación Primaria o de educación Secundaria Obligatoria que se encuentre en alguna de las situaciones siguientes:

- a) Alumnado con necesidades educativas especiales.
- b) Alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo.
- c) Alumnado con dificultades graves de aprendizaje.
- d) Alumnado con necesidades de compensación educativa.
- e) Alumnado con altas capacidades intelectuales

Un reto por alcanzar

Como hemos visto a nivel legislativo quedan garantizados los derechos de todos, independientemente de sus necesidades, a la educación. También es cierto que no siempre estos derechos se cumplen de forma igualitaria dependiendo de las diferentes comunidades autónomas o diferentes Tribunales. A modo de ejemplo describimos algunas situaciones y sentencias que nos hacen plantearnos el principio de igualdad y el objetivo de inclusión que recoge la propia ley.

Así mismo, en el día a día se presentan situaciones que, a pesar de estar regulado el principio de igualdad, no se reconoce.

Diego, es un niño de Tenerife de dos años y medio, con parálisis cerebral, un trastorno que de momento se manifiesta en forma de limitaciones motóricas. El problema que se manifiesta es la inadmisión en las escuelas infantiles públicas del municipio de San Cristóbal de La Laguna por su discapacidad.

El Consistorio admitió ingreso a su hermano, pero no la de Diego, alegando que el centro infantil carece de equipamiento y recursos para la atención del menor por su discapacidad.

Antes de denegar la admisión del niño, el Ayuntamiento pidió a los padres un certificado médico del pequeño y una copia de su certificado de discapacidad. Como la documentación afirmaba que era necesaria la presencia de un auxiliar de apoyo para el menor, el consistorio le denegó la entrada en el centro educativo, argumentando no tener presupuesto para ello⁴.

⁴ Servimedia, Madrid. Diario El Mundo (20 de Octubre de 2013)

Finalmente, han solicitado la ayuda del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI).

Una situación similar se denuncia en Marbella, donde un padre reclama la continuación de sus estudios en el centro de formación de su hija Irene que tiene una discapacidad del 96 por ciento, síndrome de Down y autista profunda. Según su padre, Irene, de 21 años, estaba matriculada en un curso de Formación Profesional en el Instituto Guadalpín, pero este año no le dejan continuar con su educación. “Todas las personas de Andalucía tienen derecho a seguir su formación”, reivindicó.⁵

En Valencia un niño de cinco años, afectado por espina bífida, no puede participar en las excursiones programadas en el centro al que acude porque carece de medios de apoyo. El pequeño acude al colegio 'Garganes' de Altea (Alicante), aunque vive en la localidad vecina de La Nucia. Su madre "lo lleva diariamente a Altea porque desde la Conselleria de Educación se le indicó que el colegio 'Garganes' era el más cercano a su domicilio en el que podrían atender sus necesidades educativas especiales".⁶

Pero estas situaciones, en muy reducidas ocasiones llegan a Tribunales, para que se les reconozcan el derecho vulnerado, o simplemente para que le den una razón que ellos fehacientemente consideran.

En los Tribunales españoles hay una gran variedad de opiniones respecto a la discapacidad en los colegios, entre las que destacan las siguientes:

En 1998⁷ se le denegaba la admisión en el colegio concertado Madre de Dios (Cádiz), a la hija de la recurrente, Irene B. M. La solicitud para que se dotara a dicho colegio de los medios necesarios para proceder a la escolarización de la niña fue denegada y ello a pesar de que sus hermanas están escolarizadas en dicho centro. Incluso estando próximo al domicilio el centro, se le propone un colegio más alejado pero “con mayores recursos”. El Tribunal Superior de Justicia de Andalucía, sentencia que recurría en amparo, que *“Al respecto cabe decir que la libertad de elección de centro escolar, en general, no es absoluta y que ha de armonizarse con la realidad de los medios disponibles por la Administración Educativa y sus necesidades de programación, de ahí que la escolarización esté sometida a los criterios de admisión”*.

La sentencia indica que la Ley no impone que todos y cada uno de los centros escolares tengan que estar dotados de los medios personales y materiales para lograr la integración de los menores con minusvalías, como la que padece la hija de la recurrente, sino que la integración lo es en el sistema educativo en general, y así se deduce cuando

⁵ Cerdeña, Marbella. Diario El Sur (16 de Septiembre de 2011)

⁶ Alicante. Diario Europa Press (2 de abril de 2009)

⁷ Tribunal Superior de Justicia de Andalucía, Sevilla (Sala de lo Contencioso-Administrativo). Sentencia de 16 diciembre 1998. RJCA\1998\4763.

distingue entre centros ordinarios, centros ordinarios con unidades de Educación Especial y centros de Educación Especial, denegando por tanto el recurso.

El Tribunal Constitucional, órgano constitucional que ejerce la función de supremo intérprete de la Constitución Española, y que reconoce expresamente el derecho a la igualdad, la no discriminación y el derecho a la educación, sin embargo, tampoco reconoce en Almería en 1998⁸ al recurrente el amparo que interpuso. La situación hacía referencia a su hijo de ocho años, afectado de autismo, y donde denunciaba que estaba recibiendo una educación de preescolar de cuatro años. Las razones de la denegación del amparo fueron expuestas por el Tribunal de la siguiente manera: *“que no hubo quiebra alguna de derecho fundamental antes bien evidencia una respuesta más que suficiente frente a un tratamiento profesional que intentaba dar a su hijo la educación más apropiada a sus circunstancias.”*

Y sin tener la necesidad de irnos tan atrás en el tiempo, en este mismo año se han dictados dos sentencias desfavorables por parte del Tribunal Constitucional en dos casos determinados. El primero de ellos el 27 de enero⁹ de este mismo año, un menor escolarizado en primero de educación infantil padece un importante retraso madurativo, según evaluación del equipo de orientación educativa y psicopedagógica de la Dirección Provincial de Educación. Este órgano entiende que necesita “un centro ordinario que cuente con especialista en Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje así como un Ayudante Técnico Educativo”. Los padres cambian al hijo de colegio y pasado el tiempo la Comisión de Escolarización Provincial dicta una resolución resolviendo escolarizar de oficio al menor en un Centro de Educación Especial debido a la existencia de una “Discapacidad psíquica grave”. Los padres fueron informados y estos se mostraron disconformes, y tras una larga batalla judicial interpusieron un recurso de amparo ante el Tribunal Constitucional por la vulneración de los derechos a la educación y a la igualdad en el momento en el que se acordó que el hijo de los recurrentes continuara escolarizado en un colegio público de Educación Especial en lugar de en un centro ordinario. Así, El Tribunal Constitucional deniega el amparo recurrido exponiendo que *“la resolución de 13 de octubre de 2011 de la comisión de escolarización de la Dirección Provincial de Educación de Palencia, así como las resoluciones judiciales que la confirmaron, que dispusieron la escolarización del hijo de los recurrentes en un centro de Educación Especial, no vulneraron su derecho fundamental a la educación ni a la igualdad, en atención a la existencia de una supuesta discriminación, al haber motivado y ponderado suficientemente las razones en que se basa la adopción de tal medida excepcional”*

⁸ Tribunal Constitucional (Sala Segunda). Auto núm. 230/1998 de 26 octubre. (RTC\1998\230 AUTO)

⁹ Tribunal constitucional (Sala Primera). 10/2014, de 27 de enero de 2014. (Recurso de amparo 6868/2012).

Finalmente, hace escasamente unos días¹⁰, el Tribunal Constitucional no ha admitido a trámite el recurso de amparo presentado por la familia de un niño de León con síndrome de Down para que sea escolarizado en una escuela ordinaria, según informó Down España en un comunicado.

Alejandro Calleja, como ya hemos explicado anteriormente, lleva tres años tratando de que su hijo pueda acudir a un colegio inclusivo. Rubén había permanecido desde pequeño en un colegio ordinario y estaba muy integrado, hasta que en el año 2009 el niño empezó a tener los primeros problemas, pues su profesor tutor no le aceptaba en clase, explica Down España. Fue entonces cuando a instancias de ese mismo profesor se solicitó un informe que determinó que el niño debería acudir a un centro de Educación Especial. Tanto la familia como el psicólogo, que atiende a Rubén desde su nacimiento, cuestionan estos informes técnicos.

Al final, la Delegación Territorial de Educación de León decidió, sin consultar a los padres, derivar a Rubén a un Centro de Educación Especial. Éstos se negaron a considerar "que en ese centro nuestro hijo iba a sufrir una regresión importante. Por eso Rubén lleva tres años aprendiendo en casa, porque no nos han dado otra solución y porque queremos luchar por el derecho de nuestro hijo a estudiar en inclusión", explica su padre.

Down España considera que la negación de educación inclusiva para Rubén es "un claro ejemplo de regresión en materia de inclusión educativa y una prueba evidente de la vulneración que sigue existiendo en materia de derechos fundamentales para las personas con discapacidad en España".

Conclusiones

Según los últimos datos oficiales, hay 156.092 estudiantes con discapacidad en España, de los cuales el 20% está en centros de Educación Especial y un 80% en centros ordinarios. *"Los centros de Educación Especial tienen que dar el relevo a los ordinarios para que la educación sea verdaderamente inclusiva y así acabar con una segregación educativa, que es discriminatoria y contradice los tratados internacionales ratificados por España"*, señala el presidente de COCEMFE¹¹

Hemos descrito cuál es la situación legal y real de algunos casos, afortunadamente no todos, de chicos y chicas respecto a la educación en nuestra desarrollada e "inclusiva" sociedad. Ante estas sentencias como las que hemos recogido, Down España cree que en este país no se está respetando la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU, que España ratificó en 2008 y

¹⁰ Servimedia.es (16 de Junio de 2014)

¹¹ (<http://forumcalidad.com/cocemfe-pide-personal-de-apoyo-en-todos-los-centros-donde-estudian-personas-con-discapacidad/>). (Recuperado el 2 de Julio de 2014)

que reconoce en su artículo 24 que “los Estados asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles para las personas con discapacidad”.

Efectivamente, no nos podemos quedar en el rechazo de algunas situaciones y casos de desigualdad, pues como dice esta Asociación, *“este asunto trasciende al caso concreto, pues se trata de una lucha por la defensa de un derecho fundamental de un niño con síndrome de Down y por eso es de vital importancia para nosotros”*¹².

Por otro lado y en el mismo sentido el CERMI explica que *“el TC no ha asumido el paradigma de la educación inclusiva, en toda su intensidad y alcance, que establece el tratado de derechos humanos de Naciones Unidas en materia de discapacidad”*. La consecuencia es que no se ha reconocido el derecho a poder elegir la modalidad de escolarización, como permite la legislación española. Además, el CERMI denuncia que *“el Tribunal, como otros muchos poderes públicos y operadores jurídicos, parecen desconocer en gran medida la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y deciden cuestiones como si esta no existiera o no comportara una interpretación radicalmente distinta de lo que era habitual hasta ahora, antes de la entrada en vigor, en el 2008, del texto internacional.”*¹³

En este sentido recuerda que en materia de educación inclusiva la Convención *“es profundamente transformadora y obliga a alterar los modelos, criterios y normas de funcionamiento que venía aplicándose hasta el momento en España.”*

Por ello, nos indica esta Confederación, hay muchas familias que se ven obligados a recurrir a la justicia y luchar durante largos periodos de tiempo para conseguir algo para lo que en realidad ya tienen derecho.

En toda la comunicación nos hemos estado refiriendo a la escolarización más o menos inclusiva de determinados alumnos y alumnas con discapacidad, con necesidades educativas especiales; si definimos la inclusión como:

“Un proceso de incremento de la participación de los alumnos en las culturas, currículos y comunidades de sus escuelas locales y de reducción de su exclusión de los mismos, sin olvidar, por supuesto que la educación abarca muchos procesos que se desarrollan fuera de las escuelas”. Ainscow (2001, p. 293)

“... Una escuela inclusiva es un lugar donde todos pertenecen, donde todos son aceptados y son apoyados por sus compañeros y por otros miembros de la comunidad escolar para que tengan necesidades satisfechas”. Arnáiz (1996, p. 28):

Los “contextos de riesgos”, en este alumnado van mucho más allá y lamentablemente presenciamos situaciones de segregación que van desde falta de

¹² (<http://www.sindromedown.net>. (Recuperado 2 de Julio de 2014)

¹³ <http://www.cermi.es>. (Recuperado 2 julio 2014)

apoyo, insuficiente formación académica, falta de docentes y recursos necesarios para los alumnos y sus familias y especialmente la existencia de barreras no solo físicas sino también afectivas, culturales, sociales e incluso culturales.

Estamos viviendo y somos espectadores muchas veces pasivos de realidades que nos rozan pero parecen que no nos afectan... No hay caminos intermedios, no se puede ser un poco inclusivo, moderadamente segregador, algo excluyentes... puesto que inclusión y exclusión son procesos interconectados, no hay espacios de pensamiento e intervención intermedios (Moya Maya, 2012). Esta no neutralidad debe reflejarse en todo el proceso del acto didáctico y de su postura dependerá toda nuestra intervención.

Como indica el CERMI, La educación no inclusiva es otro reto que "está muy lejos de cumplirse".

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Arnáiz Sánchez, P. (1996). *Las escuelas son para todos*. Siglo Cero, 27 (2), 25-34.
- Castellano Burguillo, E. et al (2010). *El derecho de los estudiantes universitarios con discapacidad a que se realicen las adaptaciones curriculares que resulten precisas para asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades*. Siglo Cero. Vol 4. (1), 63-83.
- Moya Maya, A. (2012). *Entre la inclusión y la exclusión no existen caminos intermedios*: En M.J. Cotrina y M. García. *Prácticas de educación inclusiva: diálogos entre escuela, ciudadanía y Universidad* (pp. 806-979). Cádiz. Universidad de Cádiz.



2. DESTINO INCIERTO: PROTECCIÓN DE LA NIÑEZ EN MOVIMIENTO

María del Pilar Ceballos-Becerril

ed.sevilla@tierradehombres.org

Resumen.

La Niñez en Movimiento engloba a todos esos menores que por diversos motivos como la guerra, el hambre, la pobreza o catástrofes de diversa índole, abandonan su hogar. Es una realidad global y compleja que comprende a buena parte de las víctimas cuya infancia ha sido o está siendo maltratada: menores en situación de calle, menores no acompañados, víctimas de trata, desplazados o refugiados, etc. Una infancia migrante es una infancia vulnerable, que hoy por hoy necesita de políticas sólidas que aboguen por la defensa de los derechos fundamentales de los menores, garantizando su protección independientemente de su origen, sexo, edad, religión o condición social.

Destino Incierto: Protección de la Niñez en Movimiento, es una campaña internacional dirigida por Terre des Hommes International Federation, que llega a España de la mano de Fundación Tierra de hombres, para informar, concienciar y promover la protección de los derechos de la infancia migrante.

Palabras clave: Niñez en Movimiento, protección, Derechos de la Infancia.



Introducción

En todo el mundo, millones de menores han dejado sus hogares, huyendo de la pobreza, de la violencia u otros desastres. Se trata de niños, niñas y adolescentes solicitantes de asilo, refugiados, apátridas, migrantes, menores no acompañados y víctimas de la Trata, que tan solo buscan un futuro seguro, pero su destino es incierto y es que durante su desplazamiento o en el lugar de destino pueden ser víctimas de explotación, abuso u otras formas de maltrato infantil. Este grupo grande y diversificado de Menores en Movimiento no es reconocido por la sociedad civil, o en cualquier marco internacional o política española, que tiende a tratar la protección de la infancia en categorías específicas (víctimas de trata, menores no acompañados, etc.) pero no vinculadas entre sí. Esto se traduce en un conjunto incoherente de políticas específicas de desarrollo, de derechos humanos y de migración, que no son capaces de promover

una respuesta adecuada para garantizar los derechos de estos menores y un vacío que dificulta la movilización de la sociedad civil para actuar sobre esta problemática. Por ello, es sumamente complicado establecer un cálculo aproximado de las dimensiones del fenómeno en nuestro país.

La Ley Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo promulga el respeto por los Derechos Humanos y la promoción de la igualdad de oportunidades, con especial atención a la integración social de los sectores de la población más vulnerables como son la infancia y la juventud en riesgo (entre los que se incluyen menores desplazados, refugiados y retornados), colectivo prioritario sobre el que Fundación Tierra de hombres (Tdh) quiere centrar la atención con el presente proyecto.

Recientemente, el Congreso de Ministros del Gobierno de España aprobó el Anteproyecto de Ley que actualiza la legislación española en materia de protección de la infancia. Las grandes líneas de esta reforma incluyen el desarrollo y concreción de la definición del interés superior del menor, que va en sintonía con la Observación General nº 14 del Comité de Derechos del Niño: “Derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial“, aprobada en 2013 y que incluye los derechos y principios de actuación como el derecho a ser oído, derechos de los menores extranjeros no acompañados, la protección contra la violencia; la mejora de los sistemas de información, etc.

Además, el 14 de abril de 2014, entró en vigor el III Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) gracias al cual las y los menores o sus representantes cuentan con instrumento de Derecho Internacional, igual al de los adultos, para denunciar violaciones graves, como los casos de violencia, explotación o discriminación, que no se resuelvan debidamente en el ámbito nacional ante el Comité de Derechos del Niño de Naciones Unidas. Este mecanismo de denuncia supone un refuerzo de los mecanismos nacionales y regionales existentes encargados de resolver situaciones de vulneración de los derechos de niños y niñas.

Sin embargo estas nuevas políticas y líneas de actuación necesitan, en primer lugar, llegar a las y los menores beneficiarios, ya que habitualmente estos desconocen los recursos con los que cuentan, más aún si se hallan en situación de riesgo, y necesitan por tanto a su vez del trabajo en red de Organizaciones del Tercer Sector, Instituciones y otras entidades para poder ser transformadas en acciones concretas en pro de las metas promulgadas.

Fundación Tierra de hombres desarrolla desde hace años campañas de protección de la infancia que han contribuido a evidenciar la necesidad real de trabajar en profundidad la cuestión de la infancia migrante. Ya en 2007 se iniciaba con carácter

nacional, la campaña de Sensibilización -Stop al Tráfico de Niños-, materializada en Andalucía en el proyecto homónimo ejecutado en 2008-2009 gracias a la colaboración de la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional al Desarrollo (AACID) y enmarcado dentro de la Campaña Internacional - Stop Infancia sin Derechos-. Este proyecto ha logrado los objetivos establecidos de promoción, difusión y formación sobre los Derechos Humanos y la Violación de los mismos en lo referente a la existencia del Tráfico y de la Trata de niños, niñas y adolescentes en la población española. Hemos podido observar una nueva conciencia crítica a partir de las intervenciones realizadas en el marco del proyecto, sobretodo la implicación de un variado grupo de jóvenes voluntarios/as universitarios/as que adoptaron una postura comprometida y activa con la temática de DD.HH. y de la Infancia. Dicho punto de partida permitió impulsar el desarrollo y evolución de otras acciones y proyectos de sensibilización de Tdh en Andalucía, enfocados al abordaje de la Trata Infantil, tales como – Stop a la Explotación Sexual Infantil – y -Stop a la Trata de Niños, Niñas y Adolescentes II- gracias al apoyo nuevamente de la AACID y los Ayuntamientos de Málaga y Sevilla respectivamente.

No obstante, estos años de trabajo nos han permitido descubrir que la Niñez en Movimiento es un fenómeno tremendamente complejo, amplio y desconocido, suponiendo una visión muy reduccionista y negativa el hecho de abordarla solo atendiendo a ciertos colectivos concretos (menores víctimas Trata, menores no acompañados) generalmente vinculados algún hecho delictivo. De esta necesidad de trabajar una visión más amplia, integral y positiva, surge la Campaña Internacional “Destino Incierto: Protección de la Niñez en Movimiento” lanzada en 2012 por la Federación Internacional Terre des hommes, a la que pertenece Fundación Tierra de hombres. Dicha campaña se inicia en España en 2013 con el proyecto de Tdh “Menores en Movimiento: promoción de la participación ciudadana para garantizar sus Derechos” financiado por la Agencia Española de Cooperación al Desarrollo (AECID) y en Andalucía, con un primer acercamiento muy superficial en 2014 a través del proyecto “Fortalecimiento del Voluntariado Joven Líder en Derechos Humanos y Género para la Educación en Valores de la Sociedad Civil Andaluza” con la colaboración de Obra Social la Caixa, manifestándose la necesidad de un abordaje más profundo de la cuestión.

Destino Incierto: Protección de la Niñez en Movimiento.

Destino Incierto: Protección de la Niñez en Movimiento, es una campaña internacional dirigida por Terre des Hommes International Federation, que llega a España de la mano de Fundación Tierra de hombres, su filial española, para informar, concienciar y promover la protección de los derechos de la infancia migrante.

Se trata de una campaña innovadora con tres objetivos principales:

- Sensibilizar sobre los complejos fenómenos migratorios y riesgos a los que están expuestos niños y niñas.
- Compartir las lecciones aprendidas gracias a los proyectos puestos en marcha sobre el terreno.
- Ayudar a las autoridades para que respeten y cumplan con sus obligaciones, velando ante todo por el interés superior del o la menor.

“Destino incierto” aborda todos los aspectos de la movilidad de los menores, así como la necesidad de poner en marcha alternativas a la migración y el refuerzo de los mecanismos de protección tradicional, dando lugar a soluciones básicas y concretas basadas en la experiencia de las organizaciones miembros de la Federación Internacional, adquiridas a través de los proyectos llevados a cabo en el Norte de África, América Central y en el Sureste Asiático.

Con la presente campaña, Fundación Tierra de hombres desea promover la protección y el interés superior del o la menor migrante, mediante estrategias de sensibilización, acción e incidencia política.

- Sensibilización a través de la visibilización de todas aquellas violaciones de derechos que sufren niños, niñas y adolescentes debido a la falta de protección y servicios específicos en su desplazamiento.
- Acción mediante programas que desarrollan soluciones e implementan medidas de protección para las y los menores desde su lugar de origen hasta su destino final.
- Incidencia política para influir en la creación y el fomento de prácticas, leyes y decisiones políticas en pro de soluciones que respondan a las necesidades e intereses de la Niñez en Movimiento.

En este sentido, se tiene en cuenta de manera prioritaria la opinión y el punto de vista de las y los menores, protagonistas absolutos de su desarrollo personal e informadores fidedignos de las verdaderas demandas de protección necesarias durante su desplazamiento.

Las diez demandas de Terre des Hommes para la Campaña Destino Incierto (Terre des Hommes International Federation, 2012):

Frente a las necesidades de protección y servicios que demanda la Niñez en Movimiento, la Federación Internacional Tierra de hombres ha definido diez demandas fundamentales para su campaña:

La Niñez en Movimiento es un fenómeno global, complejo y en crecimiento. El desplazamiento engloba aspectos geográficos, sociales y emocionales.

1ª Demanda: La Niñez en Movimiento tiene derecho a una protección basada en el interés superior de la niñez, asegurada por la Convención de Derechos de la Infancia (CDN/89), sin discriminación por su status de migrante, género, edad, salud, nacionalidad, creencias religiosas, culturales o de cualquier otra índole.

Para muchos niños, niñas y adolescentes desplazarse a otros lugares es la única opción que tienen para asegurar su supervivencia. En otros casos, se trata de una oportunidad para encontrar una vida mejor.

2º Demanda: Estas niñas, niños y adolescentes, así como sus familias, deberían encontrar alternativas a su movilidad dentro de sus países y comunidades de origen con el fin de asegurar su bienestar y perspectivas de desarrollo. Esto incluye la no discriminación en el acceso a servicios esenciales tales como la educación, la salud, la justicia, la vivienda y también a su sustento y su desarrollo.

El principal entorno protector de la Infancia es la comunidad local, que desarrolla un importante papel en la protección de la Niñez en Movimiento.

3º Demanda: Las prácticas comunitarias de protección en consonancia con los Derechos de la Infancia deberán ser respetadas, al mismo tiempo que deberán estar vinculadas a la legislación y las políticas de protección nacionales.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

La niñez que se desplaza dentro de sus países o cruzando fronteras acaba por perder su red de protección social - familia, amistades, etc.- Garantizar la continuidad de una red de protección social durante su desplazamiento demanda el trabajo continuo de diversos agentes establecidos en las diferentes localidades geográfica implicadas.

4º Demanda: la protección de la Infancia debería empezar por su propio empoderamiento en el marco de sus comunidades y por extensión garantizar dicha protección y el acceso a los servicios fundamentales durante su desplazamiento y en el lugar de destino.

5º Demanda: Los agentes deben de conciliar normas locales, legislación nacional, cooperación transnacional y políticas internacionales.

En los países de tránsito y de destino, las prácticas de los Estados y de las autoridades públicas no respetan generalmente los Derechos de la Infancia.

6º Demanda: Los Estados deben poner fin a las prácticas que violan los derechos de la Niñez en Movimiento en base a su status de migrante, como pueden ser las detenciones, la deportación y las “devoluciones en caliente” a sus países de origen.

7º Demanda: Los Estados deberían tomar decisiones basadas en el estudio de caso por caso, buscando soluciones duraderas para la Infancia y respetando la opinión y el interés superior del y la menor. Deberá realizarse una evaluación de riesgos y documentar cualquier decisión de repatriación y reunificación familiar, antes de efectuarse. La repatriación no es una opción automática, sino una más entre otras muchas.

Proteger la Niñez en Movimiento o apoyar a este colectivo en la definición y realización de su proyecto de movilidad, involucra a un amplio conjunto de actores interesados, en especial, a la propia infancia. Frecuentemente las decisiones respecto a la infancia son llevadas a cabo sin tener en cuenta sus opiniones. También es frecuente que la niñez se desplace como consecuencia de las decisiones de otras personas adultas, en un inseguro, precipitado y desprotegido contexto.

8º Demanda: conforme a la Convención de Derechos de la Infancia, los Estados, ONGs y demás agentes de protección están obligados a escuchar a las niñas, niños y adolescentes y tener en cuenta sus opiniones a la hora de tomar cualquier decisión.

No toda la Niñez en Movimiento sufre abuso o explotación. Después de desplazarse, muchos de ellos y ellas disfrutan de un mejor acceso a derechos y servicios, mejorando sus perspectivas de futuro y la de sus familias.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

9º Demanda: Estados, ONGs y demás profesionales que implementan programas dirigidos a la Niñez en Movimiento tienen la obligación de escuchar a la Infancia, sus experiencias y expectativas a la hora de desarrollar e implementar proyectos dirigidos a este colectivo.

La Niñez en Movimiento permanece invisible en los debates públicos o es negativamente retratada por las sociedades de acogida, percibiéndola como una amenaza. Sin embargo, la experiencia demuestra que sólo con una protección adecuada y la promoción del apoyo, esta niñez consigue integrarse y puede contribuir sustancialmente al desarrollo tanto de las sociedades de acogida como de las de origen.

10º Demanda: el debate público respecto a la protección de la Niñez en Movimiento debe ser fomentado en base a los hechos e historias de los niños, niñas y adolescentes involucrados. Los y las menores en movimiento deben de ser considerados titulares de derecho y agentes activos de su propio desarrollo. Las políticas públicas y las soluciones deben basarse en la evidencia, evitando la instrumentalización de la Infancia, lo que podría llevar a fomentar la xenofobia y la discriminación.

Conclusiones

La Niñez en Movimiento es un fenómeno global y complejo in crescendo que no puede seguir siendo ignorado por las políticas locales, nacionales e internacionales. Es un fenómeno que permanece aún hoy día invisible para gran parte de la sociedad actual y/o sesgado por estereotipos negativos que lo señalan como una amenaza.

Se hace por tanto patente la necesidad de un amplio trabajo de sensibilización e incidencia política que permita la visibilización del problema y la búsqueda soluciones, así como el trabajo en red de los distintos agentes implicados en la protección de la infancia.

Las acciones y medidas políticas y legislativas a adoptar deben ir encaminadas a garantizar el interés superior del y la menor por encima de su condición de migrante, sexo, raza, religión o condición social.

Para la implementación de acciones en pro de la protección de la infancia migrante, es necesario en primer lugar, tener en cuenta su opinión, reforzando su condición de agentes activos de su desarrollo personal.

Referencias bibliográficas

- Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (2014). Instrumento de Ratificación del Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a un procedimiento de comunicaciones, hecho en Nueva York el 19 de diciembre de 2011. *Boletín Oficial del Estado*, 31 de enero de 2014, núm. 27, pp. 6453-6462.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2014). *Anteproyecto de Ley de Protección a la Infancia*. Recuperado el 30 de Junio de 2014, de <https://www.msssi.gob.es/normativa/docs/Lproteccioninfancia.pdf>
- Terre des hommes International Federation (2012). *Las diez demandas de Terre des hommes para la campaña Destino Incierto*. Recuperado el 30 de Junio de 2014, de <http://destination-unknown.org/wp-content/uploads/DU-campaign-10-demands-31.10.2012-ES.pdf>

United Nations Human Rights (1989). Convention on the Rights of the Child. Recuperado el 30 de Junio de 2014, de <http://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/crc.pdf>

United Nations Human Rights (2013). General comment N°14 (2013) on the right of the child to have his or her best interests taken as a primary consideration (art. 3, para. 1). Recuperado el 30 de Junio de 2014, de http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?Lang=en&TreatyID=5&DocTypeID=11



3. ¿QUÉ QUEDA TRAS 25 AÑOS DE LA CONVENCIÓN DE DERECHOS DEL NIÑO EN LA OPINIÓN PÚBLICA? EL CASO DE HUELVA

Iván Rodríguez Pascual

ivan@uhu.es

Resumen.

Se han cumplido ya 25 años desde la ratificación por NNUU de la Convención de Derechos del Niño (CDN). Uno de los objetivos principales de dicho texto legal era el de promover su difusión, como instrumento de concienciación de los derechos del niño tanto entre la población adulta como infantil. Sin embargo, 25 años después, surgen dudas sobre la calidad de su conocimiento y difusión. En este texto, procedente de una investigación del grupo de aula de la asignatura *Sociología de la Familia y la Infancia del Grado en Trabajo Social* de la UHU, se analizan, mediante procedimientos cuantitativos, algunos indicadores al respecto referidos al ámbito de la opinión pública onubense. Destaca el contraste entre el amplio apoyo que dicha población muestra por los derechos del niño y el bajísimo conocimiento de la propia CDN.

Palabras clave: Infancia-Derechos-Encuesta

Introducción: 25 años de derechos de niños y niñas

La Convención de Derechos del Niño (CDN) es algo más que un texto jurídico o un tratado internacional. Es un texto de planteamiento renovador, porque reconoce a niños y niñas su condición de individuos capaces, que además ha previsto las bases de su propia diseminación en la opinión pública. Efectivamente, el artículo 42 compromete a los Estados que la suscriban “a dar a conocer ampliamente los principios y disposiciones de la Convención por medios eficaces y apropiados, tanto a los adultos como a los niños”. De su capacidad para hacerse visible, para permear el imaginario o representación colectiva y las viejas nociones sobre lo que la infancia es y representa, depende su potencial transformador. Por eso su conocimiento por parte de la población, su presencia en el ámbito subjetivo y macrosociológico de los valores y las actitudes de una sociedad, es tan importante.

No cabe duda, por otra parte, que la CDN es un texto complejo que refleja una disparidad enorme a la hora de concebir la infancia, sus límites y sus condiciones, al igual que aglutina distintas expectativas adultas en torno a lo que significa ser un niño.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Por esa razón la Convención es, en un cierto sentido, un texto de compromisos no sólo entre estados y agentes, sino entre visiones del niño (Pilotti, 2001); también el compromiso que busca un “equilibrio entre el concepto del niño como sujeto de derechos, cuyas capacidades evolutivas deben respetarse y la obligación del estado de proporcionarle una protección especial” (Hodkin y Newell, 2004: 20). Las razones para apoyar la CDN e incorporar el llamado enfoque de derechos a nuestros análisis sobre la situación de la población infantil estriba, además, en algunos motivos básicos que con demasiada frecuencia pasan desapercibidos (Gaitán y Martínez, 2006):

- En primer lugar, no siempre advertimos que niños y niñas habitan una posición social débil y subordinada al criterio de la población adulta, sin que esto sea garantía alguna para su bienestar sino más bien un factor de inhibición de su crecimiento como ciudadanos plenos y sujetos activos en el ejercicio de sus libertades y responsabilidades.
- En segundo lugar las interferencias que generan las visiones nostálgicas que los adultos alientan cuando toman decisiones o enjuician la vida de los niños, y que frecuentemente sustituyen la voz de los propios niños.

A pesar de este intento de compromiso aquello que hace verdaderamente singular al texto es el intento de desplazar el centro de gravedad de los argumentos sobre la infancia desde las necesidades y la consideración del niño desde el punto de vista de objeto de protección hacia su consideración en tanto sujeto activo y de derechos (humanos). Para ello la CDN despliega tres ejes que contienen los derechos de niños y niñas, la protección, la provisión y la participación. Los adultos deben, en este esquema, orientar a niños y niñas hacia el *ejercicio activo de sus derechos en función de sus facultades y condiciones* (Liebel y Martínez, 2009). Como veremos, estos grandes ejes temáticos no son igualmente aceptados por el conjunto de la opinión pública onubense, lo que nos da que pensar sobre el verdadero alcance de la CDN como texto transformador en nuestro contexto inmediato. Por último, la difusión de los derechos de niños y niñas no es una mera cuestión de buena voluntad ni un ejercicio comunicativo, sino la garantía de que convivimos niños y adultos en el marco adecuado de respeto tanta hacia las facultades de la población infantil como a su creciente autonomía ya que para este propósito se señala al Estado y sus instituciones que deben desempeñar un papel clave mediante la creación de un marco jurídico y político que promueva la realización universal y consecuente de los derechos del niño (Ladsdown, 2005). Lamentablemente, el estudio (por desgracia no suficientemente actualizado) de nuestra representación social de la Infancia apunta más bien al hecho de que la población adulta entiende a niños y niñas más como sujetos dependientes que como agentes autónomos y con capacidad de acción. Por ejemplo, Casas (1998) define la representación social de la infancia en la sociedad española gravitando en torno al núcleo figurativo “aún-no”. Aún no maduros, aún no capaces y, por tanto, fundamentalmente inmaduros. Otros estudios,

como el de Marta Martínez y Andrés ligero (2003), recalcan el hecho de que los individuos menores de edad son representados antes como problemas privados y responsabilidades familiares que como agentes sociales autónomos dotados de derechos cívicos.

Es necesario hacer constar, por otro lado, que en nuestro contexto existen deficiencias en la difusión de este instrumento jurídico y es un hecho que los propios organismos internacionales que velan por los derechos humanos de niños y niñas ya han hecho constar. Así, aunque reconoce esfuerzos parciales encaminados a difundir estos derechos en el conjunto de la población española¹⁴, el Comité de Derechos del Niño (en adelante CRC) seguía incluyendo esta cuestión en sus observaciones finales al tercer y cuarto informes periódicos presentados por el Estado español (CRC, 2010) al recomendar a este que “prosiga su labor de asegurar la amplia difusión y comprensión por parte de los adultos y niños de todas las disposiciones de la Convención” incluyendo en esta labor programas educativos para niños, pero también formación específica para personal adulto que trabaja con niños y niñas. Otros autores coinciden también en hacer un balance agrisado de la situación de los derechos del niño en nuestro contexto, marcado por grandes esfuerzos que no excluyen todavía importantes déficits no sólo en la propia difusión de los derechos humanos de los niños sino en la prevención de las violaciones de estos derechos, con énfasis en el escaso recorrido de la participación infantil y las medidas de provisión que aseguren el bienestar de los niños y niñas españoles (Gaitán y Liebel, 2011). Por último, no abundan en nuestro contexto los intentos de indagar en la representación colectiva de los derechos de niños y niñas. La última gran encuesta sobre la Infancia y su percepción fue la que realizó el CIS en 2006 (Actitudes ante la infancia), si bien no estaba específicamente orientada a esta cuestión. Pero sí sabemos que, de hecho, en la propia población infantil y juvenil existe un amplio desconocimiento de la CDN y su articulado. En su estudio sobre el bienestar subjetivo de niños y adolescentes, por ejemplo, se encontró que apenas 4 de cada 10 niños/as de 1º de ESO declaraba conocer la CDN (Casas y Bello, 2012). Si tenemos en cuenta que este grupo de población está más expuesto, en el entorno de las instituciones educativas, al discurso sobre los derechos del niño, resulta poco realista esperar de los adultos un conocimiento y familiaridad con la CDN que supere estas cifras. Por último, es necesario hacer mención que el estudio de la CDN no agota en modo alguno el estudio de los derechos del niño, que son más amplios y complejos de aquella codificación específica que propone la Convención y acaba por remitir a sus propios contextos sociales y políticos y visiones subjetivas sobre lo que significa ser “sujeto de derechos” y actuar como tal (Liebel, 2013)

¹⁴ Esfuerzos del que habremos de desdecirnos, obviamente, ya que estaban ligados a la puesta en marcha de la asignatura “Educación para la Ciudadanía”, que ha sido una de las primeras víctimas de la política educativa del ministerio de Educación en la última legislatura.

Partiendo de estas premisas, lo que en este texto nos proponemos es sintetizar los principales hallazgos de una experiencia de investigación colaborativa en el marco de la docencia de la asignatura *Sociología de la Familia y la Infancia* (Grado en Trabajo Social) que perseguía dos grandes objetivos:

- Describir en qué medida la opinión pública onubense conoce y está familiarizada con la CDN y su articulado, midiendo el grado de apoyo que los distintos derechos tienen entre la población adulta.
- Detectar posibles divergencias y deficiencias en la representación que las personas adultas parecen poseer sobre los derechos del niño y la propia Convención, con objeto de verificar si la difusión de la CDN ha permeado suficientemente la imagen del niño y sus derechos en el imaginario colectivo o si, por el contrario, nos encontramos con formas de resistencia a la concepción de niñas y niños como sujetos de derecho.

La percepción de los derechos de niños y niñas en la población onubense: primeros resultados

-Notas metodológicas

La presente investigación es el fruto del esfuerzo del grupo de aula de la asignatura *Sociología de la Familia y la Infancia* (Grado en Trabajo Social-UHU). Como parte del trabajo docente presencial de la asignatura en el curso 2013-14 se propuso al alumnado la realización de una investigación sobre la percepción de la población onubense alrededor de los derechos de niños y niñas y la propia Convención. Con ayuda del profesor de la asignatura, se desarrolló un cuestionario de y se diseñó una encuesta representativa para Huelva capital. El objetivo era medir, a través de varias baterías de preguntas que proporcionaban una serie de ítems vinculados al articulado de la CDN, el grado de consenso/disenso en torno a los derechos de niños y niñas, expresado como grado de acuerdo o desacuerdo con dichas proposiciones o ítems por parte de la población adulta. Finalmente la respuesta (el grado de acuerdo) se medía conforme a una escala Likert de 5 puntos donde 1 representaba “nada de acuerdo” y 5 “muy de acuerdo”. La ficha técnica de la encuesta es la siguiente:

Figura 1: ficha técnica

| |
|--|
| <p>Universo: Población onubense mayor de 18 años residente en la capital Tamaño Muestral: 359 casos Error: $\pm 5,17\%$ para $p=q=0,5$</p> |
|--|

Diseño muestral: polietápico aleatorio, estratificado según edad y sexo en cada distrito de Huelva Capital

Trabajo de campo: 23 abril-2 de mayo de 2014

Fuente: elaboración propia

-¿Conocemos el texto de la CDN?

Uno de los objetivos del estudio era evaluar hasta qué punto la población conoce la propia CDN en tanto documento público. Dado que uno de los objetivos era su difusión y el trabajo de sensibilización hacia los derechos de niños y niñas que significaba su conocimiento tanto por la población adulta como infantil, es importante medir si la población objetivo (en este caso sólo personas adultas) habían tenido contacto con el texto en alguna de sus formas y si lo conocían. Igualmente nuestro cuestionario medía si la población era capaz de identificar correctamente el ámbito del documento (internacional) y su antigüedad (25 años). Teniendo en cuenta que desde algunas instituciones se están haciendo algunos esfuerzos por conmemorar esta pequeña efeméride, así como por difundir los propios derechos de niños y niñas, era de esperar que en 2014 el volumen de personas familiarizadas con la CDN pudiera ser significativamente alto. Sin embargo, los resultados avalan justo la interpretación contraria.

Lo cierto es que, al menos en lo que respecta a Huelva Capital, el grado de conocimiento de la CDN es singularmente bajo. Como puede observarse en la Tabla que ofrecemos a continuación apenas un tercio de la población recuerda “haber leído o conocido por otros medios” el texto de la Convención. Esto no es garantía de que tengan una imagen precisa sobre la CDN. En realidad, como evidencian los propios datos, la mayoría de los entrevistados y entrevistadas no identifica correctamente el ámbito internacional del documento (sólo 3 de cada 10 lo hace) y todavía es más significativo el muy reducido volumen de los que consiguen acertar el número de años transcurridos desde la aprobación de la CDN, que no llega a 3 de cada 10. Esto no sólo deja una pobre imagen en cuanto a nuestro conocimiento global del texto de la CDN, es además un indicador de muy escasa presencia en la opinión pública de la importancia de la celebración de sus primeros 25 años de vida.

Tabla 1: Conocimiento de la Convención de Derechos del Niño (CDN) por parte de la población onubense según distritos

| | Huelva (%) |
|--|-------------------|
| Onubenses que afirman conocer y haber leído la CDN | 31,8 |

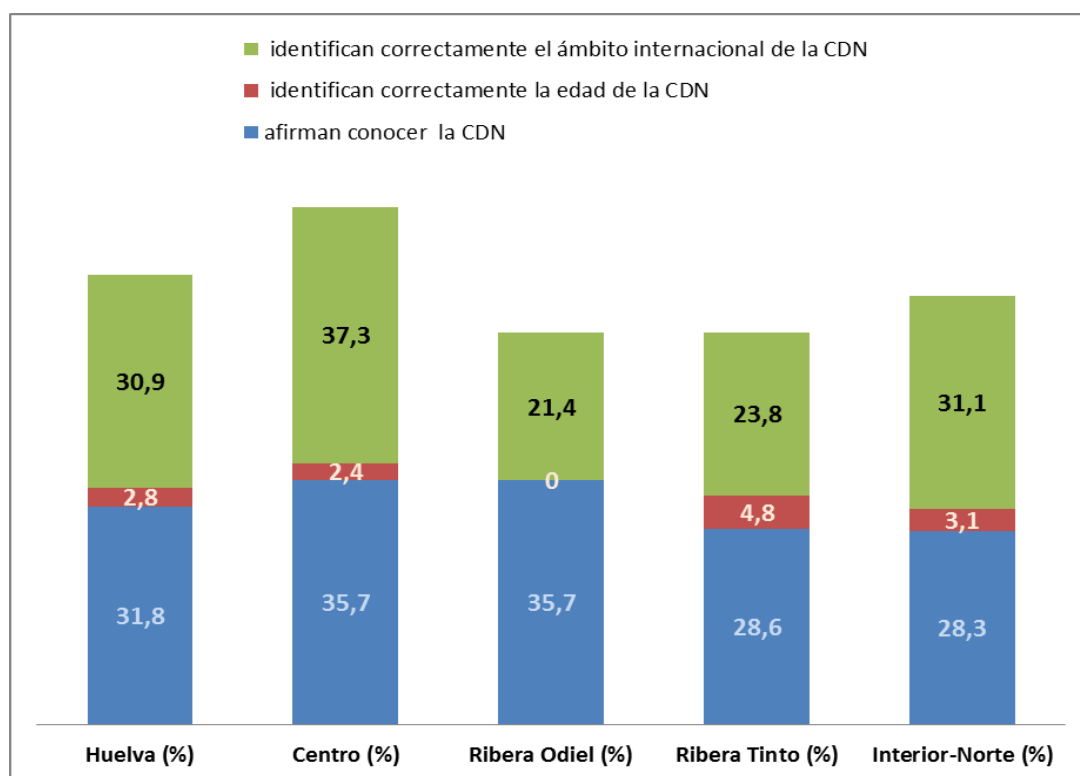
| | |
|---|------|
| Onubenses que identifican correctamente la fecha de aprobación de la CDN | 2,8 |
| Onubenses que identifican correctamente el ámbito internacional de la CDN | 30,9 |

Igualmente resultan llamativas las importantes diferencias que se han encontrado a este respecto entre los grandes distritos de la capital¹⁵. Como puede apreciarse fácilmente en el gráfico nº 1, el grado y exactitud del conocimiento de la CDN oscila de manera muy expresiva entre estas cuatro grandes áreas de nuestra ciudad, aunque de manera general puede deducirse que es máximo (aunque no elevado) en el distrito Centro, estando 7 puntos porcentuales por encima del promedio onubense, y mínimo en los dos distritos ribereños (Odiel y Tinto). Merece la pena destacar que ningún entrevistado fue capaz de identificar correctamente la edad de la CDN en la zona de la ciudad que linda con el río Odiel, pero también que el conocimiento aparentemente más bajo (son diferencias pequeñas) lo tenemos en el Interior-Norte donde apenas un 28,3% de entrevistados dicen conocer o haber leído este texto.

Gráfico 1: Conocimiento de la Convención de Derechos del Niño en la población onubense, por distritos (% respuesta)



¹⁵ Dado que los y las entrevistadas/os son residentes en Huelva capital y se ha recogido la información sobre su distrito de residencia, hemos agrupado estos en cuatro grandes áreas urbanas en función de sus características geográficas y sociodemográficas: a) el distrito Centro, que incluye casco histórico y sus zona de expansión (Pescadería y Matadero), b) la llamada Ribera del Odiel (Molino de la Vega, Las Colonias, Navidad y Marismas del Odiel), c) La Ribera del Tinto, agrupando tanto las barriadas de Pérez Cubillas como Rosales e Isla Chica y finalmente d) El Interior-Norte, que contiene tanto a La Orden como Nueva Hispanidad, Prolongación de la Avda. Andalucía y Diego Sayago.



Fuente: elaboración propia

Aunque por razones de economía de espacio no hemos querido profundizar en estas diferencias, es muy obvio que el diferente perfil socioeconómico de cada distrito juega aquí un papel muy importante. No es muy aventurado suponer que distritos con población con mejores niveles de instrucción y estatus socioeconómico más alto (como el caso del centro de la ciudad) sean también aquellos donde se acumula la población que ha tenido un mejor acceso a este texto y conoce mejor su naturaleza bien por motivos profesionales como por haberlo conocido como parte de su formación, además de otras fuentes. **ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN**

No queremos cerrar este apartado sin referirnos a otras cuestiones más vinculadas a la manera en que la población adulta onubense entiende la infancia como etapa de la vida. En este sentido, aunque pueda tener sólo un valor anecdótico, llama la atención la enorme disparidad con la que nuestros entrevistados y entrevistadas han considerado la cuestión del límite de edad de la propia infancia. Les hemos pedido que definan un límite a partir del cual, según su propia opinión, ya no podamos considerar más que las personas son niños sino adultos, pudiendo estos entrevistados señalar una edad cualquiera a su elección. Si bien era de esperar por lo que ya sabemos sobre esta cuestión (Rodríguez, 2013) que un volumen importante de los mismos señalara edades entre los 14 y los 18 años como límite superior para considerar que un individuo ha

dejado de ser niño¹⁶, los resultados han sido muy llamativos por su extrema dispersión. Así, ninguno de los sujetos encuestados señaló una edad por debajo de los 10 años pero si hubo más de un 10% de encuestados que señalaron una edad por encima de los 18 años (en algunos casos muy por encima); el resto optaron por apuntar para dicho límite de edad al período entre 15 y 17 años (el 33,6%) o bien los 18 años que coinciden con la mayoría de edad (con muchas excepciones) en nuestro contexto legal (el 30,8%).

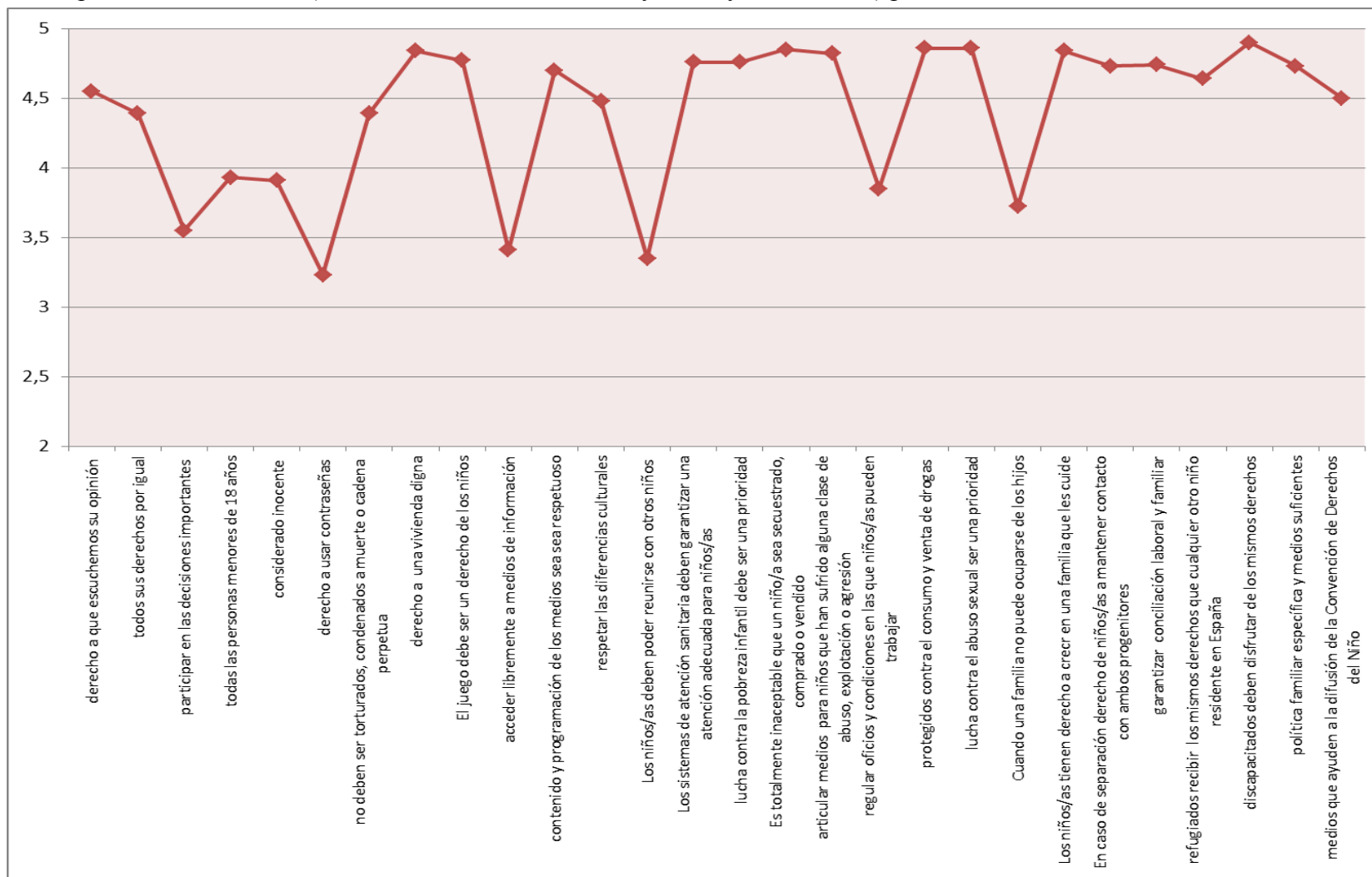
-Los derechos de niños y niñas, la percepción de la opinión pública onubense

Presentamos a continuación un conjunto de datos que resumen, si bien de manera descriptiva, la percepción que la población adulta onubense tiene de los derechos de niños y niñas. Con objeto de facilitar su lectura e interpretación hemos considerado, además de calcular las puntuaciones medias para cada ítem (recuérdese que estas oscilan entre 1-“nada de acuerdo” y 5-“muy de acuerdo”) ofrecer, por un lado, la relación de aquellos ítems que han gozado de un apoyo más claro por parte de los onubenses, para posteriormente aclarar cuáles son los que han encontrado un consenso más bajo. Medimos el apoyo calculando la proporción de onubenses entrevistados que dicen estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo” (puntuaciones 4 ó 5 de la escala)” con los ítems propuestos en el cuestionario. Los ítems que aglutinan un mayor acuerdo se han agrupado en la llamada zona de consenso (gráfico 3) y los de menor acuerdo en la denominada zona de disenso o apoyo minoritario (gráfico 4). Cabe destacar, no obstante, que incluso en los derechos que recaban menos apoyo por parte de los sujetos entrevistados, este sigue siendo relativamente alto (alrededor del 44%), por lo que esta distinción no debe interpretarse en términos absolutos, sino analíticos y siempre desde un punto de vista relacional.



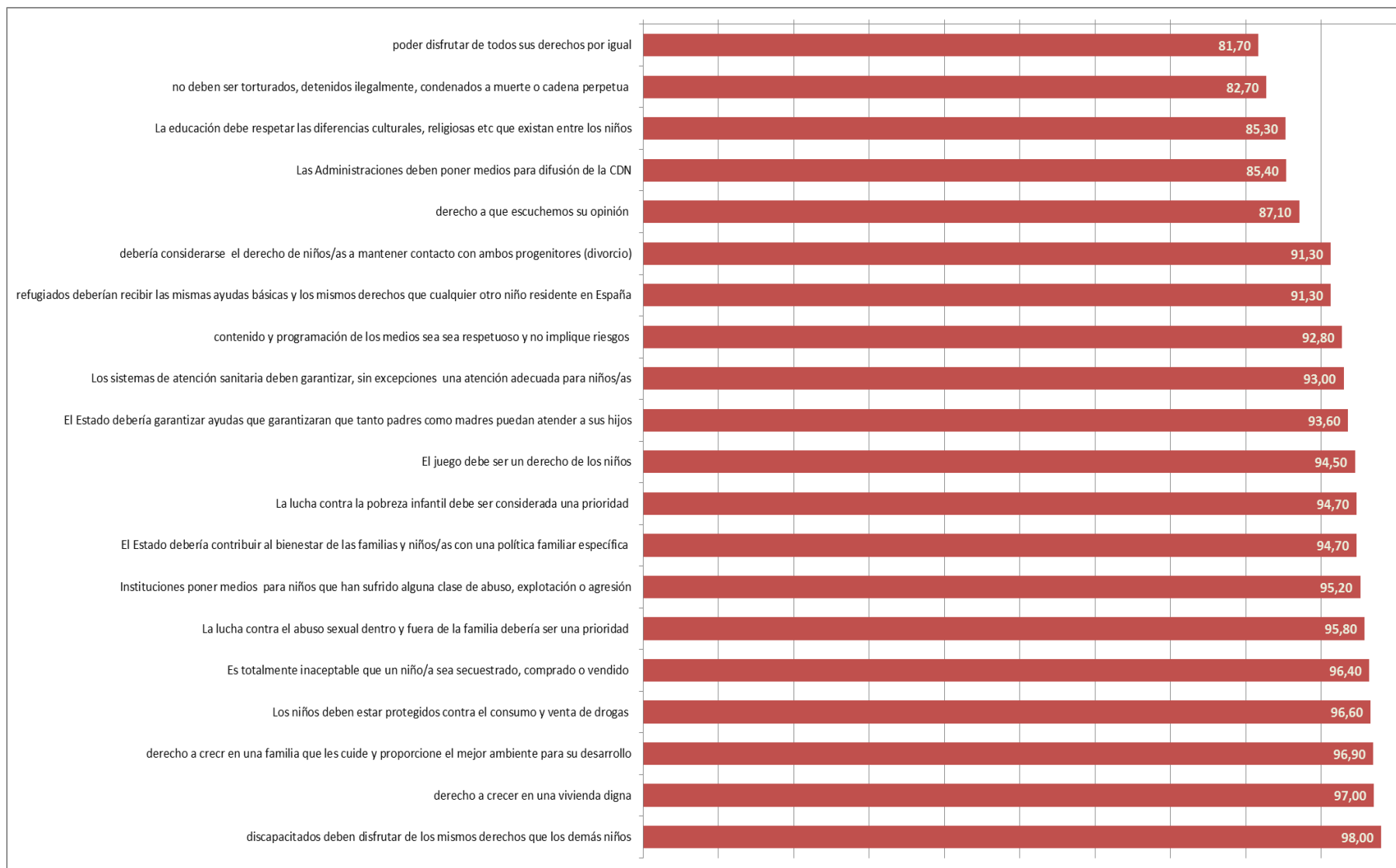
¹⁶ Recuérdese que 18 años, o en su defecto lo que señale cada legislación nacional, es la edad escogida por la propia CDN para marcar ese límite superior en su artículo 1.

Gráfico 2: puntuaciones medias (donde 1 es “nada de acuerdo” y 5 “muy de acuerdo”) para cada uno de los ítem de derechos consultados.



Fuente: elaboración propia

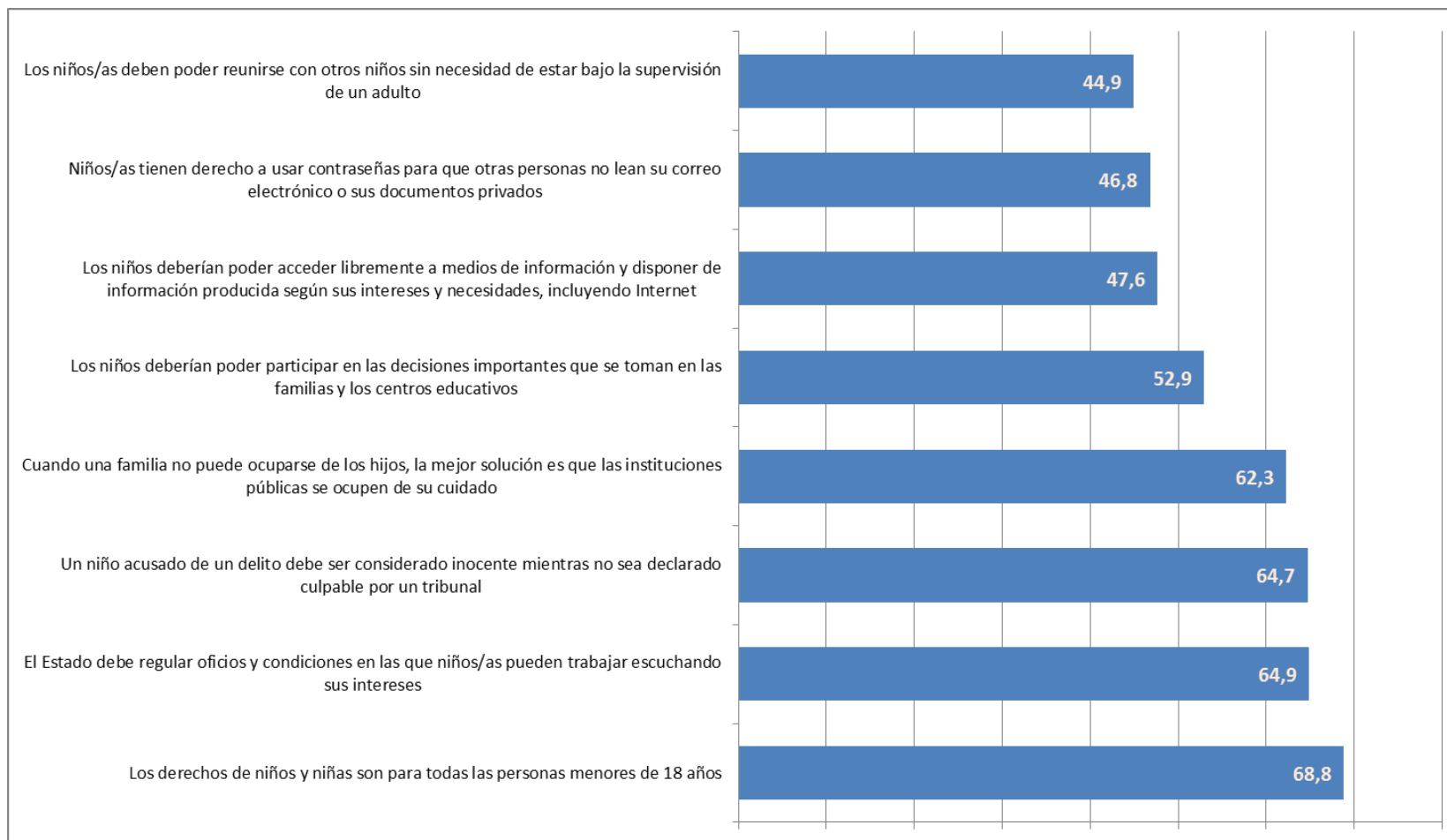
Gráfico 3: zona de consenso muy mayoritario (% entrevistados que se muestran “de acuerdo”+”muy de acuerdo”)



Fuente: elaboración propia

Gráfico 4: Zona de disenso o apoyo menos acusado (% entrevistados que se muestran “de acuerdo”+”muy de acuerdo”)





Fuente: elaboración propia

Los resultados de este ejercicio analítico son diversos pero apuntan hacia una opinión pública que, al menos en el caso onubense, parece globalmente favorable al conjunto de derechos de niños y niñas con reservas en ciertos derechos, normalmente relacionados con libertades civiles (acceso a la información y libertad de expresión y reunión, por ejemplo). Puede apreciarse en el gráfico nº 2 cómo las puntuaciones medias de la escala para cada ítem suelen ser valores elevados (entre 4 y 5 puntos) o relativamente elevados (por encima de 3 puntos). En algunos casos (derechos a tener una familia que les cuide; protección frente a la pobreza infantil, droga o el abuso sexual; derecho a sanidad y educación; también derecho a una vivienda digna...) esta puntuación roza el valor máximo y convive con una desviación típica moderada, lo que no sólo señala a una masiva aceptación (al menos declarativa) sino a una notable homogeneidad en la respuesta (escasa diversidad interna). Por contra, también tenemos el caso contrario: valores sensiblemente más bajos (por debajo de 3,5) y valores más altos para la desviación típica; es decir, los encuestados frente a ciertas proposiciones (derecho de los niños a la libre reunión; derecho al acceso libre a los medios y la información y derecho a proteger su privacidad con contraseñas) no sólo se han mostrado menos comprensivos sino que además su respuesta muestra una mayor variedad, lo que sugiere una acentuada división de opiniones. Algunos derechos singularmente importantes (por ejemplo, la participación de niños y niñas tomando parte en escuelas y familias de la toma de decisiones) han quedado estancados en un nivel “templado” de aceptación que no supera los 3,5 puntos.

Analicemos con un poco más de detalle el primer conjunto de valores, aquellos en los que las personas entrevistadas parecen mostrar un acuerdo masivo, lo que hemos denominado la *zona de consenso*. Como queda reflejado en el gráfico nº 3, hablamos de ítems referidos a ciertos derechos de niños y niñas que obtienen más del 80% de acuerdo (y en otros casos por encima del 90%). Como valor extremo tenemos el derecho de los niños y niñas discapacitados/as a disfrutar de los mismos derechos que el resto de menores de edad, con lo que se muestran de acuerdo o muy de acuerdo casi 98 de cada 100 personas encuestadas. En general, aquellos ítems que se refieren a la protección frente a situaciones más extremas e hirientes para la población infantil (abuso sexual; trata y explotación laboral; drogas; etc.) quedan claramente señalados por la opinión pública onubense como derechos necesarios y muy mayoritariamente aceptados. Igualmente reciben un apoyo indiscutible, por encima del 90%, los derechos relacionados con recibir atención sanitaria y una educación de calidad, disponer de una política familiar que favorezca el bienestar y la conciliación, o el derecho al juego y a mantener contacto con su padre y madre en caso de divorcio entre otros (este último con importantes diferencias entre entrevistados y entrevistadas). Por último, aunque siguen disfrutando de un respaldo mayoritario, otros derechos quedan por debajo de estos valores máximos. En este sentido podemos destacar, por ejemplo, el derecho a escuchar

la opinión de los niños (87,1% de personas dicen estar de acuerdo o muy de acuerdo con esto) o a que la educación respete las diferencias culturales de niños y niñas (85,3%). Llama la atención que el ítem referido al derecho de niños y niñas a no ser torturados, detenidos ilegalmente, condenados a muerte o cadena perpetua es uno de los que se encuentran en este grupo y con un valor más bajo (82,7%), cuando probablemente lo esperaríamos en el de los que han recibido un respaldo masivo. El escoramiento de la opinión pública española hacia posiciones muy críticas con el sistema de justicia juvenil y la percepción de que la delincuencia infantil y juvenil es una amenaza¹⁷ pueden estar influyendo en este caso. La zona de consenso, como vemos, es amplia e incluye buena parte de los ítems que se usaron en nuestra investigación y revela, fundamentalmente, una convergencia en la opinión pública hacia el respaldo mayoritario de los derechos más claramente orientados a la *protección* frente a amenazas y peligros del entorno y a la *provisión* de medios y políticas familiares y educativas que faciliten tanto el bienestar infantil como la vida familiar.

¿Qué ocurre en la llamada *zona de disenso*, donde hemos agrupado los derechos que parecen recibir menor apoyo o aceptación? En esta zona que representa la penumbra del conjunto de los derechos del niño tal y como han sido planteados a nuestros entrevistados, ya que identifica áreas de la protección y empoderamiento de niños y niñas ante las cuales existe cierta resistencia adulta, coexisten un conjunto de temas muy diversos pero agrupados entre sí por un único factor: representan en mayor o menor medida un desafío a la imagen clásica del niño subsumido y tutelado por la autoridad adulta y de la familia como espacio de natural expresión de esa autoridad.

Contemplamos en el gráfico nº 4, por ejemplo, *derechos civiles* relacionados con la libertad de expresión y de reunión y acceso a la información y a los medios, el *derecho al trabajo* de los niños, regulado en la GDN en su artículo 32, el *derecho a participar* o el derecho a la *presunción de inocencia*, entre otros. Para empezar resulta muy llamativo que este último, el derecho a que el menor de edad sea considerado inocente mientras un tribunal no lo considere culpable, reciba un apoyo tan bajo (apenas el 64% de los entrevistados se mostraron de acuerdo o muy de acuerdo) cuando es la base de la administración de justicia en nuestra sociedad. En un nivel parecido se sitúa la idea de que los derechos de niños y niñas son para todos los menores de edad (algo más del 68%), revelando esa contradicción interna ya comentada sobre los muchos límites etarios de la infancia. La intervención de los servicios públicos en la familia también recibe un apoyo bajo, pero relativamente alto dentro de este grupo, con algo más del 62% de personas que dicen estar de acuerdo o muy de acuerdo. Sorprendentemente, algo ciertamente llamativo en una sociedad donde la expresión “trabajo infantil” está marcada fuertemente desde una perspectiva abolicionista es el

¹⁷ Sobre esta cuestión, en la que ahora no podemos detenernos, puede consultarse (Rodríguez, 2011)

respaldo obtenido por el ítem que propone que el estado regule en ciertas condiciones el trabajo de los niños, apoyado por casi el 65% de los y las entrevistadas/os. Pero lo que resulta más significativo, desde nuestra perspectiva analítica, es que los derechos que han obtenido un menor respaldo por parte de la opinión pública onubense sean aquellos que han convertido a la CDN en un texto realmente innovador, al plantear claramente ciertos *derechos civiles que identifican al niño como un sujeto pleno*: básicamente el derecho a reunión y asociación, a la no injerencia en su privacidad, a la libertad de expresión y acceso a la información y también a la participación plena en entornos familiares y educativos. Todos ellos representan el conjunto de ítems que ha obtenido las puntuaciones más pobres de la encuesta en términos de consenso y apoyo por parte de los entrevistados, siempre por debajo del 50% de encuestados que afirman estar de acuerdo o muy de acuerdo (salvo en el caso de la participación en la toma de decisiones en familias y centros educativos, que está levemente por encima); es decir, en el mejor de los casos por cada persona que encontráramos a favor, existiría otra en contra, lo que representa un disenso bastante obvio en el conjunto de la opinión pública onubense. Creemos que este hecho no deja de estar ligado también a su naturaleza, ya que proponen una serie de derechos que no son fácilmente subsumibles bajo el enfoque proteccionista clásico ni fáciles de aceptar desde un enfoque normativo que considera al adulto como referente y autoridad, al identificar al niño como sujeto pleno y activo y estar claramente orientados hacia su *participación* en el medio social.

Conclusiones

¿Cuál es la impresión que queda sobre la pervivencia de la CDN en la opinión pública? ¿Cuánto se ha avanzado en el reconocimiento de los derechos de niños y niñas tal y como estos han sido expuestos en el articulado de la CDN? ¿Y cuánto nos enseña el caso concreto de la opinión pública onubense sobre las representaciones colectivas de estos derechos y de la propia Convención?

La investigación que hemos presentado no puede (ni pretende) dar una respuesta exhaustiva e inequívoca a todas estas cuestiones, pero creemos que apunta, sobre la base de datos rigurosos, a algunas vías interpretativas que pueden ayudarnos a hacer balance de los 25 años tras la proclamación (y posterior ratificación por parte del Estado español) del que es el texto más ambicioso (también probablemente el que ha aunado más críticas) de reconocimiento de derechos de niños y niñas.

Este balance debe comenzar necesariamente señalando el muy bajo conocimiento declarado de la propia CDN en tanto documento formal. Pocos onubenses (apenas un tercio) afirmaron haberlo conocido y eran muchos menos los/las que pudieron identificar correctamente su edad y su naturaleza. Parece simple deducir que la labor de difusión del texto de la CDN, pese a ser una de las obligaciones contraídas por

el Estado español, ha sido pobre o no ha logrado el objetivo de visibilizar el tratado entre la población adulta. Probablemente un estudio pormenorizado en el conjunto de la sociedad española o en otros núcleos urbanos deprende resultados diferentes, pero es difícil suponer que la opinión pública onubense constituya una excepción a este respecto, ya que el propio Comité de Derechos del Niño (CRC) ha señalado ya en varias ocasiones en sus informes preceptivos que la difusión de la CDN es una de las asignaturas pendientes en nuestro contexto. Esto es importante porque sin una difusión adecuada que posibilite confrontar esta nueva visión del niño como sujeto de derechos resultará mucho más complicado un cambio de paradigma en la representación colectiva de los derechos del niño y de la propia infancia.

Existen en este balance, sin embargo, elementos globales positivos. Por ejemplo, el *apoyo masivo que reciben muchos de estos derechos*. Cuando se ha pedido a los encuestados que muestren su acuerdo/desacuerdo sobre ítems que traducían el articulado de la CDN, aquellos vinculados a la protección y la provisión han recabado un apoyo muy mayoritario. Era de esperar, por otra parte, que aquellos derechos que refuerzan la representación del niño como un sujeto vulnerable y necesitado de protección fueran los que recibieran un mayor apoyo: por su perentoriedad, pero también porque encajan sin fisuras en la representación social del concepto infancia, por lo que sobre él sabemos. Podría decirse que la mayor parte de los derechos, tal y como han sido formulados en nuestra investigación, reciben un fuerte respaldo por parte de la opinión pública onubense y es difícil pensar que no lo recibieran igualmente en un contexto más amplio. Caso excepcional y necesitado de estudio lo representa la cuestión del relativamente bajo respaldo de la presunción de inocencia para las personas menores de edad, que apunta posiblemente a una visión distorsionada tanto de la realidad de la delincuencia infantil y juvenil como del propio sistema de justicia, y necesita de un estudio monográfico.

Sin embargo, no podemos dejar de citar en estas conclusiones que *elementos centrales del diseño de la CDN, como son los derechos civiles de niños y niñas, parecen recabar mucho menor consenso en la opinión pública*, en particular lo referido al derecho a la privacidad, el libre acceso a la información y la libertad de asociación y reunión (también lo referido a la participación infantil). El posible disenso identificado en estos casos apunta, en nuestra opinión, a posibles resistencias fuertemente ancladas en una representación social de la condición del niño que lo identifica desde una perspectiva subsidiaria de lo adulto y con una fuerte connotación de tutela y control. En este sentido, *la consideración del niño como sujeto de derechos, y más particularmente, de derechos civiles, capaz incluso de actuar autónomamente en la reivindicación de esos derechos, representa todavía una idea provocadora en el conjunto de la opinión pública* y es más que probable que active los mecanismos de alerta ante la idea de que reconocer este tipo de derechos es perder el control sobre lo que niños y niñas hacen y son. La labor de difusión efectiva de la CDN y, lo que es más importante si cabe, su visión de la

persona menor de edad como sujeto de derechos, al menos en el conjunto de la población adulta y a la espera de poder consultar a los propios niños y niñas, parece haber fracasado en buena parte.

El problema reside en que mientras esta situación subsista no tendremos una aceptación plena ni de los derechos del niño ni del niño como sujeto de derechos. Y es un problema que, si bien aquí aparece sintomáticamente ligado al análisis de la sociedad onubense, muy probablemente está instalado en un conjunto mucho más amplio de nuestras mentalidades, actitudes y valores. Lo que encontramos no es sino una identificación parcial de la opinión pública de un cierto bloque de derechos relacionados con la visión del niño como organismo necesitado de protección que *no sólo no facilita la transformación de nuestra representación colectiva, sino que puede, paradójicamente, reforzarla*. Y sin transformación en el sentido de identificar a niños y niñas como sujetos activos en la lucha por sus derechos e intereses, participantes y constructores de sociedad, ¿cómo hablar en verdad de una sociedad inclusiva y democrática?

Referencias bibliográficas

- Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.
- Casas, F. y Bello, A. (coords.) (2012). *Calidad de Vida y Bienestar Subjetivo Infantil en España. ¿Qué afecta al bienestar de niñas y niños de 1º de ESO?* Madrid: UNICEF- Universidad de Girona. (Grupo de Investigación ERIDIQV).
- Comité de Derechos del Niño (2010). *Observaciones finales a los informes presentados por los Estados partes en virtud del Artículo 44* de la Convención* (<https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/observaciones.pdf>) acceso 10-06-2014.
- Hodgkin, R. y Newell, P. (2004). *Manual de aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño*. UNICEF: Ginebra.
- Lansdown, G. y UNICEF. (2005). *La evolución de las facultades del Niño*. Florencia: UNICEF.
- Liebel, M. (2013). *Niñez y Justicia Social. Repensando sus derechos*. Santiago de Chile: Pehuén.
- Liebel, M. y Gatitán, L. (2011). *Ciudadanía y derechos de participación de los niños*. Madrid: Síntesis.
- Liebel, M. y Martínez, M. (Coord.) (2009). *Infancia y Derechos Humanos: hacia una ciudadanía participante y protagónica*. Lima: IFEJANT.

- Martínez, M. y Ligeró Lasa, A. (2003). Familia, infancia y derechos: Una mirada cualitativa desde la percepción adulta. *Portularia*, 3: 49-65.
- Pilotti, F. (2001). Globalización y Convención sobre los Derechos del Niño: el contexto del texto. Santiago: Naciones Unidas-Cepal.
- Rodríguez Pascual, I. y Morales-Marente, E. (2013). ¿Cuántas veces dejamos de ser niños? Un análisis de la representación social de la autonomía infantil. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 143: 75-92. (<http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.143.75>)
- Rodríguez Pascual, I. (2011). *Los peligrosos son los niños: una reflexión sobre la posición de la infancia en la nueva sociedad excluyente*. En: Cruz Díaz, M. y García Rojas, A. D. (coord.) *Aportaciones a la educación social: un lustro de experiencias*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.



4. GUÍA DE AUTOEVALUACIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LA INFANCIA PARA LOS CENTROS EDUCATIVOS. UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA DE UNICEF

Aida Urrea y Mar Català

mcatala@pip.udl.cat

Resumen

La comunicación presenta resultados de una investigación cuya finalidad es la integración curricular de la CDN en los centros de educación infantil, primaria y secundaria. Llevada a cabo por UNICEF- Comité español y la Universidad de Lleida. Uno de los objetivos conseguidos ha sido la elaboración de una “Guía de autoevaluación” que permite a las escuelas analizar el grado de integración de la CDN en su currículum. Este material responde a 4 áreas: educación en derechos, participación infantil, protección de la infancia y clima escolar. Áreas como la protección a la infancia repercuten en la prevención de posibles maltratos y negligencias. La participación, el clima y la educación en derechos facilitan la toma de consciencia y respeto hacia los demás. La guía es un material pedagógico para la promoción de los derechos de la infancia y a su vez un instrumento de prevención de situaciones de riesgo en la niñez.

Palabras clave: Enfoque de derechos, Protección, Prevención, Promoción de los Derechos del Niño. **ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN**

Introducción

Con la aprobación de la Convención de los Derechos del Niño (CDN) en 1989 se consiguió el reconocimiento de los niños como sujetos de derechos después de un largo camino social, cultural y político. Un sujeto de derechos con personalidad propia, necesidades individuales y con derecho a tomar decisiones que le afecten (Qvortrup, 2005; Corsaro, 1997; Verhellen, 2008; Villagrasa, 2009).

El enfoque de derechos, entendido como el paradigma que permite entender de forma holística a la infancia, está suponiendo un progreso en la óptica con que la sociedad mira a la infancia: pasando de ser objeto de derechos a ser sujeto de derechos. Esto implica que el niño participe de la vida social con sus opiniones y sus aportaciones reales a la misma, integrándose como un miembro activo de la sociedad en situación de

igualdad. (Balsells, Coiduras, Alsinet, & Urrea, 2012; Vaquero, Urrea, & Mundet, 2014). Este enfoque es el que permite la introducción de la CDN en los centros educativos, así como que la práctica docente integre el conjunto de principios éticos y normas universales de conducta (Guadix et al. 2013).

Se valora el enfoque de derechos como una herramienta de promoción al cambio de las prácticas de protección a la infancia, así lo corroboran los estudios que han integrado la CDN en el marco educativo, ofreciendo una serie de beneficios, es el caso anglosajón Rights Respecting Schools Award (RRSA) de UNICEF – del Reino Unido (Sebba & Robinson, 2010).

Un centro organizado en base a los valores que fomenta la Convención sobre los Derechos del Niño tiene una influencia significativa y positiva en la cultura de los centros educativos, en sus relaciones, en la inclusión, en la comprensión del mundo y en el bienestar de la comunidad educativa (Sebba & Robinson, 2010).

Cuando se integran los derechos de la infancia como principios, se transforma la realidad del centro educativo, mejorando la autoestima del alumnado, predisponiendo positivamente a la diversidad, reduciendo prejuicios, mejorando conductas y relaciones, proporcionando satisfacción al profesorado, fomentando la implicación del alumnado y mejorando los resultados académicos (Guadix et al., 2013).

Esto significa evolucionar desde un modelo en que la CDN es objeto de actividades de enseñanza-aprendizaje, hacia un modelo más holístico en el que la CDN pasa a ser el motor de la vida en el centro educativo, lo que garantizaría una mayor sostenibilidad y calidad educativa de las actividades desarrolladas hasta el momento. La integración de la CDN en este sentido, puede ser un buen instrumento de promoción de la infancia dado que el conocimiento de ésta permite a los niños y niñas conocer sus derechos y sus responsabilidades. Por un lado, conocer sus derechos dará pie a la auto-protección porque sabrán cuándo y cómo estos derechos se reconocen, se ignoran o se ven privados de ellos. Y por otro lado, conocer sus responsabilidades facilitará la auto-regulación, gestionando sus acciones y la interacción con el grupo de iguales (Balsells, Coiduras, Alsinet, Urrea, 2012).

Partiendo de este modelo holístico, entendemos la CDN como un instrumento de auto-percepción, auto-regulación y promoción de la infancia, que parte de la consciencia de uno mismo hacia el intercambio entre nuestra realidad externa y nuestra realidad interna.

Uno de los pilares del material que se presenta en esta comunicación, es la atención a la protección de la infancia. Protección, entendida como el derecho de los niños y de las niñas a ser protegidos contra determinadas acciones de otros, como el abandono, la explotación, el maltrato físico o psicológico o la negligencia entre otros (Balsells, Coiduras, Alsinet, & Urrea, 2012).

A continuación se presenta una parte del proyecto que UNICEF junto con la Universitat de Lleida está llevando a cabo desde de 2010, con la finalidad de Integrar curricularmente la Educación en derechos a los centros educativos de Infantil, Primaria y Secundaria.

Proceso de análisis de necesidades

El proyecto de investigación realizado por la Universitat de Lleida “Derechos de la infancia y educación para el desarrollo – análisis de necesidades del sistema educativo” tenía por finalidad impulsar la incorporación de la Convención de los Derechos del Niño en la organización escolar de los centros de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria.

Este se enmarca, dentro del programa educativo de UNICEF España, Enrédate con UNICEF, con el apoyo financiero de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).

Una incorporación de la CDN en los centros educativos, necesitaba de una investigación que permitiera conocer la realidad escolar y poder así ajustar el diseño de mecanismos de introducción del enfoque de derechos de la infancia.

Esta investigación tuvo tres objetivos, 1) diagnosticar las posibilidades y barreras de la organización escolar para fomentar la participación de los alumnos, favorecer un clima escolar que fomentara valores reconocidos por la CDN, dar a conocer la CDN a todos los colectivos representados e incorporarla en la documentación del centro.

Por otro lado, se pretendía 2) identificar las necesidades formativas de cada uno de los colectivos representados en los consejos escolares, relacionadas con la CDN, desde las dimensiones cognitiva, metodológica y actitudinal.

Y por último, 3) captar ideas emergentes y en valor que sirvieran para la introducción de la CDN en la organización de los centros educativos.

Así, en 2010, el equipo de investigadores del Departamento de Pedagogía y Psicología de la Universitat de Lleida, inician esta investigación desde una perspectiva participativa, con una muestra extensa de más de 2.300 niños y niñas y la colaboración de 124 personas vinculadas a la educación formal, a través de la metodología de grupos de discusión.

Los resultados mostraron que la comunidad educativa tiene una visión parcial de la CDN en la dimensión cognitiva. A nivel metodológico se apreciaron necesidades relacionadas con aspectos de metodología didáctica y organizativa para fomentar la CDN en el aula y el centro, respecto al enseñamiento-aprendizaje y sobre todo en

relación a la participación infantil. Por último, en cuanto a la dimensión actitudinal se detectaron tres barreras para la incorporación de la CDN. (Balsells et al., 2012)

Estas tres barreras fueron: 1) referente al planteamiento del enfoque de derechos, los niños fueron vistos como objetos de derechos y no como sujetos de derechos; y referente a los derechos de protección y provisión se percibieron sólo como necesarios en los países en vías de desarrollo; 2) una segunda barrera relacionada con los mitos y creencias sobre la infancia fue que ésta es portadora de derechos pero no de responsabilidades ; y una última barrera, 3) que no concibe la CDN como pattern, como un eje vertebrador de los proyectos educativos de los centros, entendiendo este como un modelo de valores a seguir, sino como una herramienta puntual para trabajar con actividades aisladas del aula y en eventos lúdicos.

La guía de autoevaluación

De esta evaluación de necesidades UNICEF con el asesoramiento de la Universitat de Lleida, elaboró una Guía de Autoevaluación teniendo en cuenta las necesidades detectadas. Esta Guía de Autoevaluación, es una herramienta con la que los centros educativos podrán realizar un ejercicio de reflexión grupal sobre sus prácticas diarias, relativas a la aplicación y seguimiento de los derechos de la infancia.

Esta guía de Autoevaluación se compone de toda una serie de fichas y materiales diseñados para llevarse a cabo de forma autónoma por los centros, aunque también contempla la opción de recibir acompañamiento por parte de UNICEF y de la UdL.

Un cuaderno principal, introduce el trabajo sobre derechos en los centros educativos resaltando ventajas, beneficios, compromisos así como la explicación del mapa del proceso a seguir. Una guía cuya finalidad es servir de marco de trabajo para los centros.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Otros cinco cuadernos, han sido diseñados y se dirigen específicamente a los diferentes grupos que forman la comunidad educativa, ya que se quiere dar voz a todos los colectivos implicados. Los cuadernos se distribuyen en: 1) Equipo directivo, coordinadores/as de ciclo y etapa, directores/as de departamento y miembros de los equipos de orientación; 2) Tutores; 3) Familias; 4) Alumnado y 5) Personal de Administración y Servicios, el responsable municipal, técnicos de comedor y de actividades extraescolares.

Estos, organizados en grupos de trabajo implementarán las secciones, respondiendo a unos enunciados que invitan a la reflexión grupal sobre:

- 1) La educación en derechos.
- 2) La participación infantil.
- 3) La protección de la infancia.

4) Y por último el clima escolar.

Por cada uno de estos puntos también se añade la elaboración de una lista de puntos fuertes y débiles más destacados por sección, así como unas propuestas de mejora.

Posteriormente, un grupo coordinador, formado por un representante de cada grupo, pondrá en común las ideas y reflexiones para llegar a un consenso y a unas líneas de trabajo comunes. Este proceso cuenta con un soporte virtual que facilitará la síntesis y la toma de decisiones.

Los centros reciben el acompañamiento de UNICEF en el proceso, y se benefician del apoyo de una plataforma virtual en la que tras pasar los resultados de sus fichas obtendrán un informe de mejoras y un termómetro de diagnóstico, sobre en qué punto se encuentra su centro respecto al trabajo de la CDN.

Proceso de implementación de la Guía de Autoevaluación

Actualmente el proyecto se encuentra en fase de implementación, y con una temporalización prevista de 2013 – 2015.

Los objetivos delimitados son:

a) Valorar la presencia de la CDN en el marco curricular de los centros educativos; b) Identificar las buenas prácticas de los centros como evidencias de una impregnación real en el currículo de la CDN; c) Explorar el grado de incorporación/ integración de la CDN en la práctica diaria, así como en el discurso de los diferentes colectivos representados en los consejos escolares en sus diferentes escenarios; y d) estipular las condiciones y procedimientos óptimos para la incorporación de la CDN en el marco curricular atendiendo formación, estructura organizativa, guía de autoevaluación y guía de integración curricular.

La valoración de la presencia de la CDN será, atender las cuatro áreas, así como los cuatro escenarios: niño, aula, centro y comunidad. Los diez principios de UNICEF, así como los tres niveles curriculares.

Es por este motivo que, una vez realizada esta primera fase de autoevaluación y autodiagnóstico se acompañará en la tarea de integración curricular. Siguiendo el modelo de la Guía de Autoevaluación, se facilitará una guía de integración curricular así como formación específica a través de un curso de experto en Derechos de la Infancia por la UNED. La finalidad es poder ofrecer todos los recursos y facilidades necesarias, obteniendo una impregnación total del trabajo en derechos capaz de transformar nuestra sociedad educativa.

Investigación evaluativa del proceso de implementación

UNICEF encarga a la Universitat de Lleida la tarea de evaluación.

Se trata de organizar de forma paralela el trabajo entre UNICEF, los centros educativos y la Universidad de Lleida que seguirá muy de cerca todo el proceso, dotándolo de efectividad y eficacia, evaluando los procesos seguidos y con el objetivo de llegar al perfeccionamiento del modelo.

La tarea de la Universidad de Lleida será la de investigación evaluativa. Por lo que, evaluará todos los procesos seguidos, desde el material físico pedagógico, la guía de autoevaluación, hasta el material online. Esta evaluación se realizará de forma paralela al proyecto y con el apoyo tanto de UNICEF como de los centros educativos participantes en el proyecto.

Como referentes teóricos del estudio se han utilizado Stufflebeam, D. L. (1993), reconocido por su evaluación de programas y su modelo hacia el perfeccionamiento, Modelo CIPP, y Odgen, T. et al. (2009) autor en la línea de la investigación basada en la evidencia y que ahonda en las condiciones necesarias para una exitosa implementación, atendiendo el contexto y los facilitadores como puntos clave.

Siguiendo estos referentes la estructura de la investigación evaluativa se compone por:

- *Evaluación del diseño.*
- *Evaluación de la implementación.*
- *Evaluación del proceso.*
- *Evaluación de los resultados.*

Para la parte del proceso de la investigación evaluativa basada en evidencias, se realizará un pretest al inicio y un postest al final para comprobar la eficacia del proyecto.

Para ello se usará la guía de autoevaluación, una herramienta que facilitará no solo a los investigadores del proyecto sino también a los propios centros, hacer más visible y reconocida su evolución. De esta forma será fácil apreciar los cambios que han ido sucediendo y qué resultados contrastables podemos adquirir al final del proceso.

Resultados

Durante Enero y Febrero se realizó la difusión del programa a nivel estatal. Los primeros resultados apuntan que los centros de educación muestran gran interés por incorporar la CDN en sus estructuras.

Actualmente, el proceso del proyecto se está desarrollando dentro de los plazos establecidos con normalidad, 50 centros escolares se han inscrito en la base de datos de

UNICEF interesados en el proyecto y contamos con 5 centros en los que realizar la evaluación intensiva a través de grupos de discusión y seguimiento intensivo.

Los resultados serán evidencia de la integración e impregnación total del trabajo en derechos en el Proyecto Educativo de Centro y en las programaciones de ciclo y aula de los centros educativos. Se prevé este trabajo como punto de partida a futuros pasos en esta dirección.

Conclusiones

Alguna de las conclusiones que hasta ahora nos ha mostrado este estudio es que el proyecto y en consecuencia el trabajo bajo el paradigma de enfoque de derechos, genera una herramienta base para los centros educativos, fomentando cohesión en sus actuaciones y creando un marco de referencia para la comunidad educativa.

La guía de autoevaluación quiere convertirse en un medio hacia la impregnación total de la Convención de los Derechos del Niño. Llegando a este modelo, podemos lograr todos los beneficios que el enfoque de derechos puede ofrecer a la comunidad educativa, empoderando a las personas que forman esta comunidad de sus aprendizajes y su tarea diaria.

Esta guía de autoevaluación da pie a que los centros participen y se involucren en un ejercicio de reflexión grupal que les ayudará a conocerse y a generar de este modo un cambio de mirada a su propia realidad. Facilitándoles el camino para la creación de propuestas que beneficiarán aspectos como el clima escolar, la participación y la protección. Se atiende así, el trabajo de la CDN como una medida de prevención y promoción de la infancia, generando así una herramienta de detección para los centros educativos, facilitando también medidas de provisión frente situaciones de riesgo en la infancia.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Podemos concluir con la idea que la integración de la CDN en el Proyecto Educativo de Centro y en las actividades de centro, ciclo y aula supone generar oportunidades para los niños y niñas que viven en contextos de riesgo ya que les ayudará a conocer sus derechos, ser partícipes de ellos y velar porque estos se cumplan.

Referencias bibliográficas

- Balsells, M.A.; Coiduras, J.; Alsinet, C.; Urrea, A. (2012). *Derechos de la Infancia y Educación para el Desarrollo. Análisis de necesidades del sistema educativo*. Madrid: UNICEF-Comité Español.
- Corsaro, W. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press

- Guadix, N., Belmonte, O., López de Turiso, A., Balsells, M. À., Coiduras, J., Alsinet, C., & Urrea, A. (2013). Transformando la educación desde los Derechos de la Infancia. Guía metodológica. Madrid: UNICEF Comité Español.
- Odgen, T. Amlund Hagen. K, Askeland. E, Christensen. B (2009) Implementing and evaluating evidence-based treatments of conduct problems in children and youth in Norway Research on Social Work practice september 2009 19:582-591
- Qvortrup, J. (2005). *Studies in modern childhood. Society, agency, culture*. New York: Palgrave Macmillan
- Sebba, J., & Robinson, C. (2010). Evaluation of UNICEF UK's Rights Respecting Schools Award. London.
- Stufflebeam, D; Shinkfield, A (1993) Evaluación sistemática Guía teórica y práctica Ediciones Paidós: Barcelona
- Vaquero, E., Urrea, A., & Mundet, A. (2014). Promoting Resilience through Technology , Art and a Child Rights-Based Approach, 3410.
- Verhellen, E. (2008). Contenuto, entrata in vigore e monitoraggio. En Belotti, V. y Ruggiero, R. (Coord.) *Vent'anni d'infanzia. Retorica e diritti dei bambini dopo la convenzione dell'ottantanove* (pp. 57-68). Milán: Edizioni Angelo Guerini.
- Villagrasa, C. (2009). Reflexiones en torno a la aplicación internacional de la Convención sobre los Derechos del Niño desde el derecho de participación: las pautas marcadas en los congresos mundiales sobre derechos de la infancia y de la adolescencia. En Villagrasa, C. y Ravetllat, I. (Coord.) *Por los derechos de la infancia y de la adolescencia. Un compromiso mundial desde el derecho de participación en el XX aniversario de la Convención sobre los Derechos del Niño* (pp. 55-80). Barcelona: Ed. Bosch.



5. LOS DERECHOS DEL NIÑO PARA LA PROTECCIÓN DE LA INFANCIA. NECESIDADES FORMATIVAS DE SUS PROTAGONISTAS

Aida Urrea Monclús
aurrea@pip.udl.cat

Resumen

Se presentan los resultados de una investigación destinada a identificar las necesidades formativas de los niños y niñas de 10 a 18 años en relación a la Convención de los Derechos del Niño (CDN). La muestra de estudio ha incluido a 2.263 participantes. El instrumento utilizado ha sido un cuestionario de dilemas morales. El análisis ha revelado que los niños y niñas conocen algunos de sus derechos pero, a su vez, tienen necesidades formativas respecto al conocimiento de la CDN en las 3 dimensiones de aprendizaje: cognitiva, comportamental y actitudinal. Conocer y vivir la CDN, reconociendo los derechos y responsabilidades que conlleva, capacita a los niños y niñas delante de situaciones adversas, ya sean con sus iguales o con adultos, lo cual previene situaciones de negligencia o maltrato. Éstas y otras necesidades sustentaran un programa socioeducativo de Derechos de los Niños dirigido a la infancia en contextos de riesgo.

Palabras clave: Derechos del Niño, Auto-protección, Prevención, Promoción, Infancia en riesgo



Introducción

El punto de partida de este análisis es la Convención de los Derechos del Niño (CDN), aprobada por las Naciones Unidas el 1989 y que es el primer instrumento jurídico vinculante que incorpora toda la gama de derechos humanos: civiles, culturales, económicos, políticos y sociales (Arias, Bello, von Bredow, & González-Bueno, 2010). Ésta, estipula en su articulado que su contenido tiene que ser difundido entre los niños y las niñas. Dice el artículo 42: *Difusión de la Convención, los niños tienen derecho a conocer los derechos que contiene esta Convención. Los gobiernos tienen el deber de difundirla entre los niños, niñas, adolescentes y personas adultas.*

El conocimiento de la CDN es un buen instrumento de promoción de la resiliencia en la infancia, y a su vez de protección, dado que éste permite a los niños y adolescentes conocer sus derechos y sus responsabilidades (Vaquero, Urrea, & Mundet,

2014). Conocer sus derechos da pie a la auto-protección, esto permite reconocer situaciones de falta de participación, abandono, abuso o negligencia más tempranamente e intentar evitarlas (Lansdown, 2011). Y, conocer sus responsabilidades facilita la auto-regulación, mejorando la convivencia y interacción con los otros (Balsells, Coiduras, Alsinet, & Urrea, 2012). Por eso la importancia de la Convención como modelo holístico y motor de la vida del niño (Guadix et al., 2013).

El enfoque de derechos, entendido como el paradigma que permite entender de forma holística a la infancia, es un marco conceptual ideal para aplicar la CDN. Éste reconoce a los niños, niñas y adolescentes como sujetos activos de su desarrollo y contribuye a la protección de la infancia ya que su objetivo es la mejora constante del bienestar infantil.

Objetivo

La comunicación que se presenta pretende dar a conocer resultados de una investigación que ha tenido como objetivo identificar las necesidades formativas cognitivas, procedimentales y actitudinales de los niños, niñas y adolescentes en relación a sus derechos. Concretamente, se analizan situaciones en qué participan otros niños, niñas y adolescentes para poder comprobar su grado de percepción hacia sus derechos de protección, provisión y participación.

La finalidad es transformar estas necesidades en los contenidos de un programa socioeducativo basado en el enfoque de derechos para la promoción de los derechos del niño dirigido a chicos y chicas en situación de vulnerabilidad.

Metodología

La muestra de estudio han sido 2.263 alumnos de ciclo superior de educación primaria, y de educación secundaria obligatoria, distribuidos por todo el territorio español. En cuanto al género, la muestra es equivalente ya que el 52% son chicos y el 48% son chicas. En relación a la edad los datos reflejan que los alumnos de primaria suponen un 56% de la muestra y los de secundaria un 44%.

Para recoger la información se adaptó un cuestionario de dilemas morales desarrollado por Casas y Saporiti entre otros (2005). La elección de este cuestionario fue porque los dilemas morales obligan a un razonamiento moral sobre los valores que están en juego, exigiendo una reflexión sobre el grado de importancia que damos a nuestros valores (Benítez, 2009). El cuestionario constó de 4 preguntas abiertas, 17 dilemas morales y 8 dilemas con justificación de la respuesta.

El análisis de los datos se realizó en base al tratamiento estadístico de los datos cuantitativos y al análisis de contenido de las preguntas abiertas con el apoyo de programas informáticos destinados a tales fines como el SPSS y el Atlas-ti.

Resultados

El resultado del análisis estadístico ha dado a conocer que los niños, niñas y adolescentes son conscientes de sus derechos y los perciben como primordiales. Podemos considerar que en general existe un grado de conocimiento elevado de los derechos de la infancia por parte de los chicos y chicas, ya que en la mayoría de los dilemas el grado de acuerdo es superior al 80%, y solo existe un menor acuerdo en derechos relacionados con la autonomía (resultados entre el 55% y el 75%) y la auto-percepción (33,7% y 26,1%), que atañen a la libertad de expresión y, al pensamiento, conciencia y religión. Pero aunque sean conscientes de sus derechos, el análisis de contenido, articulado en base a las tres dimensiones de aprendizaje: cognitiva, comportamental y actitudinal, revela que los niños y adolescentes tienen necesidades formativas respecto a sus derechos.

En relación con la dimensión cognitiva los niños y adolescentes saben que tienen derechos pero no conocen cuáles son. Algunos de estos derechos como la educación o la religión son vistos como una norma u obligación. Además, piensan que sus padres son quienes tienen que brindárselos y no reconocen que pueden ejercerlos ellos mismos. Los padres, únicamente, deben acompañarles en su desarrollo. No conocen que tienen derecho a su espacio personal, a ejercer su autonomía progresivamente de acuerdo con su madurez y a la participación en la toma de decisiones o resolución de situaciones que les afectan.

De acuerdo con la dimensión comportamental se percibe la falta de estrategias para ejercer sus derechos. Se entrevistó la normalidad del castigo como respuesta a un comportamiento incorrecto en vez de estrategias de mediación, de motivación para el cambio o de afrontamiento de los problemas. Asimismo, se reconoce la falta de habilidades para aceptar la diferencia y para cooperar y colaborar con los demás donde se percibe la individualidad en la mayoría de sus actos. Los resultados indican la falta de estrategias de participación y de autonomía, contrapuestas con sus deseos de libertad e independencia, a su vez que de vivir en sociedad y de aportar a ésta.

Por lo que respecta a la dimensión actitudinal los niños y adolescentes expresan como valor el individualismo, creen que deben actuar por ellos mismos y por consiguiente el resto también debe hacerlo. No existe una actitud cooperativa, colaborativa o de ayuda mutua y les cuesta pensar en los otros y reconocerlos como iguales en derechos. Esta última actitud se relaciona con los conceptos de Kohlberg de Hetero-percepción, ya que muestran aceptación si la situación les queda lejana, y de

Auto-percepción, ya que les es más difícil aceptar la situación si les es cercana (Kohlberg, 1992). En cambio, este individualismo no se refleja cuando exteriorizan que no son competentes para decidir libremente, para afrontar las situaciones que les afectan o para participar en la sociedad.

Para concluir los resultados, nos parece importante destacar dos de las necesidades sentidas: la autonomía progresiva y la participación. Con los datos cualitativos podemos comprobar la importancia y transversalidad de éstas ya que se reflejan en las 3 dimensiones analizadas. Además, podemos apuntar la coincidencia, también, en los datos surgidos del análisis cuantitativo, ya que los ítems con un acuerdo más bajo eran autonomía y autopercepción en cuanto a libertad de expresión y libertad de pensamiento, conciencia y religión.

Conclusiones

Podemos concluir que es necesario abordar estas necesidades formativas para prevenir situaciones de negligencia o maltrato y así proteger a la infancia. Como ya indicábamos en la introducción, los derechos de la infancia son un buen mecanismo para promover la resiliencia y para la protección de la infancia ya que capacita a los niños y adolescentes ante situaciones adversas y les permite auto-protegerse.

El primer paso para abordar estas necesidades formativas es la transformación de éstas en contenidos que sustenten el programa socioeducativo de promoción de los derechos de la infancia. Los contenidos resultantes dan respuesta a las necesidades surgidas del análisis de necesidades de sus protagonistas y a la clasificación habitual de los derechos del niño: Provisión, Protección y Participación (Casas, 1998). Estos son: 1. Los Derechos de la Infancia; 2. Tipologías de Derechos; 3. Derechos y responsabilidades; 4. Pobreza infantil en países desarrollados; 5. Pobreza infantil en países subdesarrollados; 6. Familia; 7. Identidad, no exclusión y aceptación de la diferencia; 8. Intimidad y privacidad; 9. Abuso y maltrato; 10. La opinión de los niños, visión desde la adultez; 11. Los niños como ciudadanos.

De acuerdo con la concepción del niño como sujeto de derechos donde debe ser sujeto activo de su propio desarrollo, el programa pretende incentivar la participación infantil. Para ello, la estructura de la propuesta socioeducativa tiene dos tipos de actividades. Por un lado, actividades de aprendizaje dirigidas con las que aprender conceptos y estrategias. Por otro lado, actividades de autogestión con las que favorecer la participación y la autonomía de los chicos y chicas. Con todo ello, se pretende que los niños y niñas elaboren un producto final que sirva para promocionar los derechos de la infancia con otros niños y niñas. En definitiva, una propuesta que se enmarca dentro de metodologías participativas como el aprendizaje – servicio y la ayuda entre iguales para empoderar a los niños y niñas y hacerles partícipes de sus aprendizajes.

En conclusión, este programa pretende ser una herramienta de promoción de la resiliencia y, más concretamente, de protección para la infancia. Por eso, la importancia de hacer un programa que se adapte a las necesidades y sobre todo a la población que más necesita esta herramienta, la infancia en contextos de riesgo.

Referencias Bibliográficas

- Arias, M., Bello, A., von Bredow, M., & González-Bueno, G. (2010). *La infancia en España 2010-2011. 20 años de la Convención sobre los Derechos del Niño: retos pendientes*. Madrid: UNICEF España.
- Balsells, M. À., Coiduras, J., Alsinet, C., & Urrea, A. (2012). *Derechos de la Infancia y Educación para el Desarrollo. Análisis de necesidades del sistema educativo*. Lleida.
- Benítez, L. (2009). *Actividades y recursos para educar en valores* (p. 141). Boadeilla del Monte: PPC.
- Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales* (p. 350). Barcelona: Paidós.
- Casas, F., Saporiti, A., González, M., Figuer, C., Rostan, C., Sadurní, M., ... Rago, M. (2005). *Tres miradas a los derechos de la infancia. Estudio comparativo entre Cataluña (España) y Molise (Italia)*. (F. Casas & A. Saporiti, Eds.) (p. 125). Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Guadix, N., Belmonte, O., López de Turiso, A., Balsells, M. À., Coiduras, J., Alsinet, C., & Urrea, A. (2013). *Transformando la educación desde los Derechos de la Infancia. Guía metodológica*. Madrid: UNICEF Comité Español.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral* (p. 662). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Lansdown, G. (2011). *Every child's right to be heard. A resource guide on the UN Committee on the Rights of the Child General Comment No.12*. London: Save the Children UK.
- Vaquero, E., Urrea, A., & Mundet, A. (2014). Promoting Resilience through Technology, Art and a Child Rights-Based Approach. *Revista de Cercetare Si Interventie Sociala*, 45, 144–159.

6.DIREITOS, POLÍTICAS E PRÁTICAS PARA A INFÂNCIA EM RISCO. O CONTEXTO PORTUGUÊS 25 ANOS DEPOIS DA ENTRADA EM VIGOR DA CONVENÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA.

Vânia S. Pinto

vaniasspinto@hotmail.com

Resumo.

No ano em que a Convenção dos Direitos da Criança celebra o 25.º aniversário, as crianças e jovens são em Portugal o grupo etário da população mais afetado pela pobreza e pela exclusão social. Esta realidade acentuou-se nos últimos anos com a crise social e económica, que afetou o rendimento e as condições de vida de uma grande parte das famílias, em resultado do desemprego e da redução dos apoios sociais. As crianças e os jovens em perigo destacam-se, neste âmbito, por se encontrarem indefesos e pela fragilidade da sua condição. O objetivo deste trabalho é refletir, a partir daquela contextualização, e das conclusões do relatório periódico do Comité dos Direitos da Criança das Nações Unidas sobre Portugal, recentemente publicado, sobre as políticas e as práticas para a infância, e os desafios que se colocam ao sistema de proteção para promover o desenvolvimento integral das crianças e jovens acolhidos.

Palavras-chave: Direitos, Acolhimento, Superior Interesse das Crianças e Jovens



Introdução

A quebra no rendimento e a diminuição das condições de vida nos últimos anos, resultante da crise social e económica, aproximam de modo surpreendente o padrão de vida atual dos modelos que caracterizaram outras épocas, num presente que incorpora de modo crescente a pobreza e o risco de exclusão social. Um número crescente de famílias e, particularmente, de crianças e jovens, vivem em privação material e vêm hipotecados ou suprimidos direitos humanos básicos, comprometendo o seu bem-estar, a sua sobrevivência e as suas expectativas de futuro.

Para Caride, a prevenção é sinónimo de transformação, uma vez que se define como “a promoção ativa de circunstâncias e atuações positivas para o desenvolvimento integral das pessoas, de modo a assegurar níveis mínimos de bem-estar para todos os seres humanos bem como para as sociedades em que vivem, considerados como um todo interrelacionado e complexo” (1999, p.31). As estratégias preventivas atuam no meio, de modo a reduzir ou eliminar os fatores negativos que condicionam o

Huelva (Espanña), 20-22 de noviembre de 2014

desenvolvimento do indivíduo, do grupo e da comunidade, e com o sujeito, para que possa enfrentar e superar fatores negativos que impeçam a sua integração social (Garrido & López, 1995).

O núcleo essencial da prevenção situa-se, deste modo, “para lá da manutenção da ordem social, visando antes a sua transformação, de modo a construir uma sociedade mais justa, equilibrada, solidária e com maior qualidade de vida” (Caride, 1999, 41). Contudo, a evolução ocorrida nos últimos anos coloca-nos perante um cenário diverso, no que diz respeito à população em geral e especificamente no caso do grupo etário das crianças e jovens, em que assistimos à falência gradual das intervenções socioeducativas de prevenção individual e estrutural.

O principal problema das pessoas excluídas ou em risco de exclusão é, naturalmente, a falta de rendimentos, resultante do crescimento do desemprego ou da sua cristalização em níveis elevados. Em Espanha, a difícil e precária inserção laboral dos jovens, e a consequente fragilidade económica, atrasa o processo de autonomização (Melendro, Rodríguez, González & De Juanas, 2013). No presente, neste país, cerca de um terço dos jovens encontra-se em risco de pobreza e de exclusão social (idem).

Em Portugal, a taxa de risco de pobreza agravou-se desde 2009, ano em que representava 17,9%. Em 2012, situou-se nos 18,7% (Instituto Nacional de Estatística, 2014). Se considerarmos apenas os rendimentos do trabalho, de capital e transferências privadas, isto é, antes de qualquer transferência social, a população residente em Portugal que estaria em risco de pobreza sobe para os 46,9%. Em 2009, este valor situava-se nos 43,4%.

O risco de pobreza para o grupo etário das crianças e jovens com menos de 18 anos é de 24,4%, o valor mais elevado em toda a população. Em 2011, esta taxa situava-se nos 21,8%. No caso das famílias com crianças dependentes, o risco de pobreza é superior em 3,5 pontos percentuais ao estimado para a população em geral. Se os agregados familiares tiverem 3 ou mais crianças o valor sobe para os 40,4%. Ou seja, as crianças são arrastadas pelas suas famílias, quando estas entram numa situação de pobreza e de insolvência, e tudo piora com a diminuição dos apoios prestados pelo Estado social. Exemplo disso é a diminuição do número de beneficiários do rendimento social de inserção, em 2013 e 2014, num contexto em que o número de pobres não para de aumentar. De igual modo, apesar da taxa de risco de pobreza ter crescido para o grupo etário até aos 18 anos, são cada vez menos as crianças e jovens que recebem abono de família.

Em suma, atravessamos um tempo em que o aumento da pobreza infantil compromete direitos humanos basilares, previstos na Convenção dos Direitos da Criança. A fome e as carências alimentares põem em risco o direito ao desenvolvimento, previsto no art.º 6º da Convenção. A inexistência de um espaço adequado para estudar e para fazer os trabalhos de casa, a falta de acesso a livros e a impossibilidade de participar em passeios e eventos escolares, que caracterizam o quotidiano de tantos jovens, compromete o art.º 28º, que consagra o direito à educação.

Faltar a consultas ou tratamentos ou não tomar os medicamentos prescritos compromete o direito à saúde e a cuidados médicos adequados previsto no art. 24º da Convenção. Quanto ao tempos de lazer, a impossibilidade de praticar atividades extracurriculares assim como a impossibilidade de convidar amigos para brincar ou simplesmente festejar dias especiais, viola o art.º 31º da Convenção, que estabelece o direito ao repouso e aos tempos livres, o acesso à cultura, às atividades recreativas e às artes.

A maioria das crianças encontra na sua família a oportunidade de aprender, de ter sucesso escolar e de se integrar de modo adequado no ambiente social que a rodeia. Todavia, num grupo minoritário de casos, em situação de risco ou de desamparo, as crianças são alvo de diversas formas de violência no seio da sua própria família. Paradoxalmente, o espaço que se define na sua essência pela proteção e pela satisfação das necessidades transforma-se num contexto de perigo para o bem-estar e para a integridade da criança, quando compromete a satisfação das suas necessidades físicas e psicológicas básicas de um modo particularmente grave (Rodrigo & Palacios, 1998). Nestas circunstâncias, e de acordo com a Lei em vigor, o Estado tem o dever de agir para assegurar a proteção da infância.

O mau trato é inibidor do desenvolvimento, ao enfraquecer ou reduzir a concretização do potencial que caracteriza a criança (Daniel, Wassell & Gilligan, 1999) e surge nas famílias mais insuspeitas (Almeida, André & Almeida, 1999). No ponto de vista de Garbarino e Eckenrode (1999), o mau trato define-se por uma combinação de quatro pontos, a intenção, os efeitos, a avaliação e os critérios, consistindo em “todo o ato de omissão ou ação por parte de um progenitor ou tutor que, por uma combinação de valores da comunidade e de apreciações de peritos profissionais, se considera inapropriado e lesivo” (p.22).

Em Portugal, a Constituição considera a família como um elemento fundamental da comunidade assegurando-lhe o direito à proteção do Estado e da sociedade, e a efetivação de todas as condições que permitam a realização pessoal dos seus membros. É mais importante crescer numa família do que nascer numa família. Se crescer é aprender é essencial encontrar, na infância e na adolescência, quem protege e se dispõe a educar, quem quer educar, quem faz desse processo a sua principal missão e procura reunir o tempo, o esforço e a dedicação incondicional para o fazer, sejam os pais ou outros membros da família biológica, sejam outras pessoas que, não tendo laços de parentesco com a criança, como sucede no caso da adoção e do acolhimento familiar, se disponibilizam para desempenhar aquele papel. Uma presença contínua que estimule, que se empenhe na relação, que crie e cultive os laços da vinculação segura, que visibiliza e resgata do anonimato.

O presente estudo tem assim como objetivo refletir sobre as políticas e as práticas para a infância, a partir das conclusões do último relatório periódico elaborado pelo Comité dos Direitos da Criança das Nações Unidas sobre Portugal (2014) bem como a partir dos dados que caracterizam a realidade do sistema de proteção português.

Metodologia

A Convenção dos Direitos da Criança pode ser definida como um quadro normativo e um instrumento orientador, uma vez que acompanha as políticas e a implementação prática das decisões nos estados partes, que têm a obrigação de reportar ao Comité dos Direitos da Criança das Nações Unidas a evolução do enquadramento das crianças e jovens no respetivo país. O Comité examina periodicamente as medidas implementadas em cada país no âmbito dos direitos consagrados na Convenção e monitoriza a sua evolução. A partir de uma análise de conteúdo pretendeu-se compreender quais as diretrizes do Comité face ao sistema de proteção de crianças e jovens em Portugal, mais especificamente ao nível do acolhimento alternativo à família biológica (Committee on the Rights of the Child, 2014).

O presente estudo pretendeu igualmente comparar as diretrizes descritas no último relatório periódico do Comité dos Direitos da Criança das Nações Unidas a Portugal (Committee on the Rights of the Child, 2014) e os dados do Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens (CASA) que analisa a realidade das crianças e jovens, dos 0 aos 21 anos, em acolhimento familiar ou institucional no sistema de proteção português (Instituto da Segurança Social, 2014).

Análise e Discussão dos Resultados

O Comité dos Direitos da Criança das Nações Unidas enumerou diversas recomendações a serem implementadas em Portugal, de acordo com os pilares e os artigos da Convenção dos Direitos da Criança e tendo como objetivo garantir a intervenção com base no superior interesse da criança.

Direcionando o enfoque para as crianças e jovens retirados da sua família biológica e integrados em acolhimento alternativo, o Comité destacou as seguintes diretrizes: a importância da proteção e promoção dos direitos das crianças e jovens, o apoio às famílias biológicas, o urgente investimento na medida de acolhimento familiar, o desenvolvimento de políticas de desinstitucionalização, a relevância da integração em acolhimento alternativo adequado e ajustado à opinião e ao superior interesse da criança ou jovem, assim como o suporte, monitorização e acompanhamento dos agentes envolvidos no acolhimento alternativo (Committee on the Rights of the Child., 2014).

Importa assim compreender como se concretiza este plano de intenções no sistema de proteção português, perante as diferentes áreas em que as diretrizes se podem enquadrar.

Ao nível da importância da proteção e promoção dos direitos das crianças e jovens (Committee on the Rights of the Child, 2014), considera-se que os documentos legislativos e orientadores da prática refletem os esforços de desenvolver um novo modelo no sistema de proteção português. Este assenta no princípio de que as crianças e jovens são atores sociais, cuja proteção deve ser sinónimo de promoção dos seus

direitos. Igualmente a Lei de Promoção e Proteção de Crianças e Jovens (Lei n.º 147/99, de 1 de Setembro) tem como principal objetivo promover os direitos e proteger as crianças e jovens, pôr termo às situações suscetíveis de afetarem a sua segurança, saúde, formação e educação, para garantir o seu bem-estar e desenvolvimento integral (art. 1.º). O quadro legal abrange as crianças ou jovens, isto é, a pessoa com menos de 18 anos ou a pessoa com menos de 21 anos, que solicite a continuação da intervenção iniciada antes de atingir os 18 anos.

Porém, um dos direitos base da criança ou jovem, o de viver num ambiente familiar mesmo nas situações em que é retirado da sua família biológica, não é salvaguardado pois o sistema de proteção português encontra-se direcionado para a medida de acolhimento em instituição, uma vez que apenas 4,4% das crianças e jovens acolhidos estavam enquadrados numa família de acolhimento em 2013 (Instituto da Segurança Social, 2014). Realidade esta que justifica as restantes diretrizes enunciadas pelo Comité.

Para o Comité é essencial desenvolver-se uma política preventiva ao nível da retirada das crianças e jovens, o que legitima o reforço da prestação de apoio às famílias biológicas, com o objetivo de que estas consigam manter ou recuperar rapidamente as suas responsabilidades parentais (Committee on the Rights of the Child, 2014).

A legislação portuguesa seleciona os pais como as pessoas melhor posicionadas para conhecer as necessidades do filho e para o proteger, seja ao nível da sua integridade física, moral e equilíbrio emocional, considerando assim a função educativa como principal vector das responsabilidades parentais (arts. 4.º, al. g, Lei n.º 147/99, 36.º, 67.º, CRP, 5.º, CDC; Martins, 2008). De acordo com cada caso e contexto, e sempre que se justifique, são aplicadas medidas com vista à proteção das crianças e jovens, em meio natural de vida, isto é, apoio junto dos pais, apoio junto de outro familiar, confiança a pessoa idónea e apoio para a autonomia de vida. A aplicação de medidas de acolhimento, que implicam a retirada da criança ou jovem do seu contexto de vida, é considerada apenas em situações extremas.

De acordo com cada caso e contexto, e sempre que se justifique, são aplicadas medidas com vista à proteção das crianças e jovens, em meio natural de vida, ou medidas de acolhimento, que implicam a retirada da criança ou jovem do seu contexto de vida, como sucede no acolhimento familiar, acolhimento em instituição e confiança a pessoa selecionada para a adoção - podendo esta ser considerada a executar no meio natural de vida ou de colocação mediante a existência ou não de laços de parentesco - ou a instituição com vista a futura adoção (Lei n.º 147/99).

Perante a necessidade de aplicação de uma medida de colocação, a primazia deveria ser atribuída ao acolhimento familiar, por ser o contexto que melhor permite, em princípio, o desenvolvimento completo e harmonioso das crianças e jovens (Lei n.º 147/99; Delgado, 2006, 2008). Porém, a prática afasta-se com frequência desta

intenção, uma vez que como observámos anteriormente apenas uma minoria das crianças e jovens estavam enquadrados em famílias de acolhimento.

Ao nível da necessidade de suporte, monitorização e acompanhamento dos agentes envolvidos no acolhimento alternativo implementou-se em 2008 o Plano DOM - Desafios, Oportunidades e Mudanças - que visava qualificar os lares de infância e juventude, seguido em 2012 pelo Plano SERE+ - Sensibilizar, Envolver, Renovar, Esperança, MAIS, com o objetivo de dar continuidade à implementação de medidas de especialização da rede de Lares de Infância e Juventude (Instituto da Segurança Social, 2014). Destacando mais uma vez o enfoque em estratégias que visam o investimento do sistema de proteção português na institucionalização.

Conclusões

As crianças e jovens continuam a ser identificados como dos grupos mais afetados pela pobreza e pela exclusão social. As crianças e os jovens em perigo destacam-se, neste âmbito, por terem sido expostos a diversas formas de maus tratos, por se encontrarem indefesos e pela fragilidade da sua condição (Carmo, 2010; Delgado, 2008).

Face aos dados apresentados, não restam dúvidas que o sistema de proteção português está direcionado para a medida de acolhimento em instituição, que representava 95,6% em 2013. Estes resultados afastam-se das diretrizes presentes em diversos documentos, que apontam para a desinstitucionalização (Committee on the Rights of the Child, 2009; Instituto da Segurança Social, 2014).

Gersão (2004) reforça a importância da passagem das crianças e jovens pelas instituições ser o mais breve possível, apesar do retorno à família nem sempre ser possível por não conseguirem ser “pais suficientemente bons”, isto é, que adquiram ou recuperem as condições e competências necessárias para o desenvolvimento e a educação dos filhos, embora consigam manter com eles laços significativos que devem ser preservados. O ambiente familiar é um fator primordial para o crescimento e bem-estar das crianças e jovens, para que estes desempenhem plenamente o seu papel na comunidade e para que a comunidade cumpra os deveres fundamentais que lhe cabem num Estado social de direito.

Importa assim uniformizar as orientações legislativas com as ações que permitem promover direitos e liberdades ao nível da cidadania e participação. No caso específico das medidas de colocação, salienta-se a necessidade de se investir na seleção de um meio familiar alternativo que garanta, de modo provisório ou contínuo, o bem-estar, os cuidados de saúde, a habitação, a educação, ou seja, a proteção e o desenvolvimento integral das crianças e jovens em acolhimento, assegurando o seu superior interesse a partir de uma proteção que seja sinónimo da promoção dos seus direitos.

Legislação e documentos de referência

Constituição da República Portuguesa

Convenção dos Direitos da Criança

Lei de Protecção de crianças e jovens em perigo nº 147/99, de 1 de Setembro

Referencias Bibliográficas

- Almeida, A., André, I. & Almeida, H. (1999). *Famílias e maus tratos às crianças em Portugal. Relatório Final*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Caride, J. (1999). Tratamientos pedagógicos generales. In J. Ortega (Coord.), *Pedagogía Social Especializada* (pp.31-41). Barcelona: Ariel.
- Carmo, R. (2010). A justiça e o abuso de crianças e jovens. Um caminho em constante construção. In: T. Magalhães (Ed.), *Abuso de Crianças da Suspeita ao Crime* (pp. 189-203). Lisboa: Lidel.
- Committee on the Rights of the Child (2014). Third and fourth periodic reports of Portugal. (CRC/C/PRT/CO/3-4). 31 January. : Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights (OHCHR).
- Daniel, B., Wassell, S. & Gilligan, R. (1999). *Child Development for Child Care and Protection Workers*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Delgado, P. (2006). Mas depois quero voltar. Families for children: O acolhimento familiar em Glasgow. *Revista Infância e Juventude*, 3, 33-158.
- Delgado, P. (2008). A criança em risco e a relação escola-família. Protecção e sucesso educativo. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15, 113-122.
- Garbarino, J. & Eckenrode, J. (1999). *El significado del maltrato*. In J. Garbarino & J. Eckenrode, *Porque las familias abusan de sus hijos* (pp. 15-44). Barcelona: Granica.
- Garrido, G. & López, L. (1995). *La prevención de la delincuencia: el enfoque de la competencia social*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Gersão, E. (2004). Adopção: mudar o quê? In: *Comemorações dos 35 anos do Código Civil e dos 25 da Reforma de 77 - Volume I - Direito da Família e das Sucessões* (pp 833-849). Coimbra: Coimbra Editora.
- Melendro, M.; Rodríguez, A.E.; González, A.L. & De Juanas, A. (2013). Intervención socioeducativa y nuevas formas de exclusión social en la adolescencia. In S. Torío; O. García-Pérez; J.V. Peña y C.Mª. Fernández García (coords.): *La crisis social y el Estado del Bienestar: Las respuestas de la Pedagogía Social* (pp. 136-144). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Instituto da Segurança Social (2014). *Casa 2013. Relatório de caracterização anual da situação de acolhimento das crianças e jovens*. Lisboa: Instituto da Segurança Social.
- Instituto Nacional de Estatística (2014). *Rendimento e condições de vida - 2013*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.

Martins, R. (2008). *Menoridade, (In)capacidade e Cuidado Parental*. Centro de Direito da Família, Coimbra, Coimbra Editora.

Rodrigo, M. & Palacios, J. (1998). La familia como contexto de desarrollo humano. In M. Rodrigo & J. Palacios (Coord.), *Familia y desarrollo humano* (pp.25-44). Madrid: Alianza Editorial.



7. LA PROTECCIÓN DE MENORES. MUCHO CAMINO POR RECORRER TODAVÍA. “APORTACIONES DESDE LAS FAMILIAS AFECTADAS: PROPUESTAS PARA LA MEJORA DE LOS SERVICIOS DE PROTECCIÓN DEL MENOR”

Francisco Cárdenas Ropero
asociaciondefensamenores@gmail.com

Resumen.

El artículo es una aportación para la mejora de los servicios de protección del menor hecha desde la experiencia de cientos de familias afectadas por lo que consideran decisiones injustas de los técnicos de las administraciones responsables. Tras constatar el problema, oculto hasta ahora, se hace un breve análisis de dónde venimos y en qué situación estamos, y las tendencias de futuro previsibles. Por último se hacen algunas propuestas para solucionar las principales disfunciones que el actual sistema tiene dando contenido al “interés superior del menor”

Palabras clave: protección de menores, desamparo, riesgo, servicios sociales

El respeto a los derechos de nuestros menores es una prioridad en nuestra sociedad, que debería dedicar a ello lo mejor de sí misma.

Cualquier familia, en el sentido más amplio e integrador de este concepto, puede tener, a lo largo de su vida, dificultades de muchos tipos: económicas, personales... e incluso necesitar ayuda para salir adelante lo mejor posible. Y con frecuencia, hay menores implicados que sufren las consecuencias de esos problemas. Una actitud, lo que parece que todos esperan y aceptarían, es que en casos así la Administración ayudara en ejercicio de la función que tiene de garante de un estado social del bienestar determinado. ¿Qué político no ha manifestado en algún momento que lo primero son las personas?

Pero bien al contrario, cuando se da una situación de este tipo, y se recurre a la ayuda de los servicios responsables de menores, o ellos deciden irrumpir en tu vida, la reacción es –demasiado a menudo– justo la contraria. El primer paso es quitar al niño de esa familia. Y se justifica desde el punto de vista de la prevención. Prevención, en todo caso, de los técnicos de la Administración que ven así cubiertas sus espaldas ante posibles problemas que se pudieran generar. Un niño arrancado de una familia en

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

dificultades y puesto en un centro seguro que no nos generará problemas y contribuirá, además, a mantener en funcionamiento un enorme sistema muy cuestionado desde prestigiosas organizaciones como Amnistía Internacional. En España se da la paradoja de que somos el país con más adopciones internacionales, pero también el que más niños tiene en instituciones ¿Pero, de verdad es lo mejor para ese menor?

Todos los expertos coinciden en que no. Que el último recurso siempre ha de ser arrancar a un niño de su familia, intervención que debe estar reservada a casos muy excepcionales. Y sin embargo, desde la Administración y con demasiada frecuencia, es lo primero que se hace. Experiencias muy dolorosas, en las que graves negligencias en la actuación de los responsables públicos derivaron en daños irreparables a menores, han hecho que el péndulo esté ahora en el lado opuesto. Cuesta entender que una madre sin trabajo pierda a su hijo por esa razón, y ese hijo sea depositado en un centro que cobra 3.000 euros al mes por su cuidado. O que la Administración no cumpla una sentencia (hay muchos mecanismos para dilatar una ejecución de sentencia) que obliga a devolver a unos niños a sus padres absueltos de infundadas acusaciones de maltrato. O que mujeres víctimas de violencia machista sean doblemente castigadas porque como medida cautelar se les retira el hijo. O que padres luchen desesperadamente por ver a sus hijos y sean marginados simplemente por ser hombres. O que un menor sea encerrado en un centro sin ninguna justificación hasta que la administración se da cuenta del error y lo deja ir meses después...

Los servicios de protección de menores en España necesitan una profunda renovación. Como también ocurre en otros ámbitos, la distancia entre las buenas voluntades políticas, incluso las leyes, y el quehacer diario de los funcionarios implicados es demasiado grande.

Somos muchas las organizaciones que pedimos en este ámbito más control de la Administración, mediante la creación de organizaciones en las que se den cita todos: afectados, administración, profesionales, representantes del tejido social...

Aunque las competencias en la protección de menores están transferidas a las Comunidades Autónomas, encontramos –por desgracia– muchas similitudes en las maneras de actuar.

Son siempre situaciones diferentes, cada una un mundo, pero se repiten unas actuaciones que todas las personas afectadas denuncian: se prejuzga, se toman decisiones que luego se han de justificar como sea, los adultos se sienten maltratados, no se recibe ayuda,...

El “interés superior del menor” es el principio que todo lo rige. Y todos estamos de acuerdo, excepto cuando se convierte en una patente de corso que la Administración esgrime para justificar cualquier paso, cualquier decisión que toma. Inexplicablemente miles de niños están en una situación legal de “desamparo”, que no se justifica en

absoluto y debería reservarse para aquellos casos de una gravedad manifiesta, casos que todos podemos imaginar. Como mucho estarán en una situación de riesgo, ante las dificultades familiares que señalaba al principio. Pero entonces los técnicos de la Administración no podrían campar a sus anchas y necesitarían intervención judicial.

La Administración, delante de un juez, tiene presunción de veracidad. Y eso está muy bien, pero si existen los mecanismos de control para alejar las arbitrariedades. Con frecuencia asistimos a juicios en los que la familia que lucha por sus hijos aporta infinidad de pruebas, y la Administración, en el mejor de los casos, ninguna y con frecuencia calumnias o interpretaciones. No necesita pruebas.

Y aunque es muy difícil que un juez lo haga, cada vez son más los que cuestionan el quehacer de una Administración necesitada de aire nuevo. Hace un tiempo una condena a la Generalitat de Cataluña a pagar un millón de euros (sí, lo han leído bien) a una familia. Poco después otra sentencia que ordenaba a esta misma Administración la devolución inmediata a una madre de la niña arrancada injustamente. Muy recientemente otra decisión del Tribunal Supremo de Asturias ordenando la devolución de una niña a su padre... Y además de la importancia de la decisión en sí, es de destacar toda la argumentación de las sentencias, en las que se pueden leer frases como "... se demuestra el fracaso del sistema".

Fracaso del sistema. Lo dicen los jueces que se enfrentan cada día a situaciones parecidas.

No deja de sorprender que si se habla con la administración, se quejan de la lentitud de la justicia. Si se habla en el entorno de la justicia, entonces la queja es en sentido contrario. Y mientras tanto entre unos y otros, si me lo permiten, la casa sin barrer. No deja de ser chocante que una máxima responsable de estos asuntos en una comunidad autónoma pida, en el Senado, más formación para los jueces. ¿Y para sus técnicos? ¿O querría decir mayor sumisión? Aunque también reclamaba leyes que den más agilidad, cuando luego pueden tener un papel encima de la mesa meses y meses, manteniendo el estado de desamparo innecesariamente.

Demasiadas disfunciones, que derivan en situaciones particulares incomprensibles y muy dolorosas, pero que de alguna manera nos afectan a todos. Afectan a nuestra salud como sociedad, que no puede permitirse que las calumnias, la prepotencia, las falsas sospechas, los comentarios sacados de lugar... acaben causando perjuicios muy graves a tantos menores, indefensos por su naturaleza, y a tantos adultos, desprotegidos por un sistema que necesita una renovación profunda.

Quizá deberíamos cambiar algunas cosas desde la raíz, y en vez de fijarnos sólo en los factores de riesgo hacerlo también en las potencialidades de la familia, en su sentido más amplio, para saber entonces cuales son los factores de protección. Está demostrado que los países que dedican grandes esfuerzos a la intervención familiar,

muchos menores pueden volver a sus casas y las familias pueden resolver las dificultades que en un momento puntual hayan tenido.

De dónde venimos

Para entender la situación actual de la protección de menores en España es importante saber de dónde venimos. Aunque el primer Tribunal Tutelar de Menores fue creado en el año 1922, la Ley vigente durante la mayor parte del siglo XX data de 1948. Los menores infractores de la ley penal y los menores desamparados, eran recogidos por este tribunal e ingresados en centros hasta su mayoría de edad. Entonces se consideraba que el *bien del menor* era recibir una cierta educación hasta que fuera mayor, con independencia de la causa que había motivado el ingreso. En todo este proceso no intervenían jueces, fiscales ni por supuesto abogados. Aquel tribunal especial velaba por todo en *beneficio del menor*. Años después, la Constitución Española de 1978 estableció que nadie puede ser privado de libertad sin procedimiento previo, y por tanto, también los menores pasaron a ser iguales que los adultos ante la ley. Aún así la norma de 1948 siguió vigente hasta que una sentencia del Tribunal Constitucional la declaró inconstitucional. Desde entonces los menores infractores deben tener un proceso penal con garantías, ante un juez de la jurisdicción, con un abogado y un fiscal. En estos casos se les aplicarán medidas dirigidas a su reeducación.

Se inició entonces un proceso de transferencia de competencias a las Comunidades Autónomas, que las fueron asumiendo y en 1985 se elaboró la primera Ley de Infancia del nuevo período democrático. Es interesante el preámbulo de esta ley, pues explica por qué se llega a la redacción de la protección de la infancia de esa forma y de donde se venía. Se reguló desde tres ámbitos: el tratamiento de la delincuencia juvenil, la prevención y la tutela de menores por inadecuado ejercicio de la potestad o inexistencia del mismo por parte de sus padres o tutores. Se aprobaron las primeras leyes de infancia, se organizaron los primeros departamentos de atención al menor... conformando poco a poco la situación actual. Una situación extremadamente compleja, donde conviven en algunos casos más de veinte tipos diferentes de entidades en una sola comunidad autónoma y todas preocupadas por el bienestar del menor.

En algún caso como el de Cataluña las funciones de tutela y guarda de los menores desamparados pasaron a manos de la Dirección General de Protección de Menores de la Generalitat, lo que hoy es conocido como Dirección General de Atención a la Infancia y la Adolescencia (DGAIA), que inicialmente dependía del Departamento de Justicia. Pero el sistema es similar; la protección del menor por inadecuado ejercicio de la potestad, la ostenta la administración. Su revisión judicial sería a través de los jueces de familia. Si hay un menor en riesgo se prioriza la celeridad en la toma de decisiones frente a las garantías procesales que conlleva todo proceso judicial, que de por sí ya es lento, al exigir pruebas antes de realizar acciones y tomar decisiones. La letra de la ley no es desacertada. El problema es su interpretación. La distinción del

menor en riesgo o en desamparo, que la norma distingue, en la realidad no es así. La dinámica de trabajo ha hecho que las administraciones asumieran multitud de tutelas y declaraciones de desamparo, como medida preventiva, no ante hechos probados. En respuesta a ello se dice que no se está protegiendo al menor si hay que esperar a que sea maltratado para actuar. Sin embargo, actualmente el proceso de resolución de desamparo carece de garantías procesales y administrativas.

Si el proceso administrativo estuviera basado en pruebas objetivas y garantías procesales, como en cualquier otro proceso judicial, estaríamos ante una situación correcta. Pero no es así cuando la retirada de un niño puede durar media hora o dos años. No hay límites a la intromisión en la intimidad de las familias en aras del presunto *interés del menor*. El niño debe estar en su familia y con la debida vigilancia de la administración, pero no al revés. Además, superados todos estos obstáculos, en un proceso judicial las familias no tienen pruebas de los menores porque no tienen acceso a ellos durante el proceso. El ámbito civil está para que los particulares discutan sus diferencias, pero como excepción, también se hace con los asuntos de menores en los que una de las partes es la Administración. Así que es imposible hablar de igualdad de derechos entre unos y otros.

En los últimos cuarenta años hemos asistido en este país a cambios importantes en todas sus estructuras. Las diferentes partes que conforman el estado se fueron adaptando, abriéndose y democratizándose. Así pasó en educación, sanidad, justicia, seguridad... ámbitos que vieron modificados sus planteamientos con mayor o menor fortuna. Aparentemente también los servicios de protección del menor participaron de este cambio. Hemos visto la situación de la que veníamos.

A pesar de los evidentes cambios formales, creo que se heredaron prácticas y actitudes que no están tan lejos de aquella época de arbitrariedad, donde el control era nulo. Donde el poder de un técnico (o quien hiciera esas funciones en ese momento) era total y podía decidir sobre la vida de un menor, y por tanto de su familia, sin dar explicaciones a nadie. Donde era poseedor de "la verdad". Por supuesto, sin controles judiciales ni de ningún otro tipo. Y esas actitudes y maneras de hacer subyacen todavía en buena parte del quehacer de nuestros responsables de menores.

Quiero dejar claro también, aunque sea obvio, que no todos los técnicos son así, ni todos los responsables políticos comulgan de esta organización. Que la administración hace muchas veces lo que ha de hacer, por dolorosas que sean sus decisiones y actuaciones que lleva a cabo. Que por desgracia las situaciones de extrema gravedad en las que la administración ha de intervenir se dan. Aunque son las menos. La gran cantidad de quejas, errores graves, decisiones injustas que están aflorando en los últimos años (no porque haya más, sólo porque pueden salir a la luz) nos lleva a pensar que es necesario replantear en profundidad nuestro sistema de protección del menor.

Un problema que no por oculto es menos importante. Oculto porque las familias se ven lacradas por la retirada de un hijo (“... *algo habrán hecho...*”) o por su incapacidad para denunciar el problema por falta de recursos, de información, o porque pleitear con la administración no es fácil.

Lo que ocurre ahora

En la Asociación para la Defensa del Menor, APRODEME, no paramos de recibir cada día mensajes desesperados de personas que han visto retirada la tutela de sus hijos. De abuelos o tíos que no son valorados como familia extensa, de padres y madres que ven impotentes cómo su hijo es internado en un centro, con un limitadísimo régimen de visitas y desde esta situación han de “reconstruir los vínculos familiares...”. Familias de acogida que se sienten ninguneadas por la administración, instrumentalizadas. Demasiados mensajes de dolor e impotencia.

Las situaciones por las que muchas familias han de pasar son inverosímiles. Si bien todo el mundo sabe que uno es inocente hasta que no se demuestre lo contrario, aquí pasa al revés. Las familias han de demostrar que son “buenas” frente a las afirmaciones del funcionario de turno, guiado muchas veces por sospechas, llamadas anónimas, indicios...

Existe un principio que ha hecho fortuna y que está recogido en todas las leyes y sentencias: el interés superior del menor. Cualquier decisión se justifica por el interés del menor. Pero ha acabado convirtiéndose en una coletilla sin contenido, como reconocen prestigiosos juristas y algunas sentencias de altos tribunales. Tan solo existe el interés de cada menor en concreto, que sólo en casos muy excepcionales será otro diferente al de estar en su familia. Por muchas dificultades que esta familia tenga.

Aprodeme reúne cientos de casos de familias que se sienten maltratadas por la administración. Hasta ahora han sido casos aislados, no visibles. No puede ser que tantos y tantos se equivoquen.

Los servicios de protección del menor deben existir y lo harán bien muchas veces, pero los dramas humanos que hay en la actualidad son suficientemente graves como para concluir que hay que modificar el sistema de protección de menores.

A modo de rápido diagnóstico señalo lo que pasa hoy en día:

- Un técnico, por vía administrativa retira un menor. Sin derecho de defensa ni garantías procesales. El sistema actual es perverso; los equipos técnicos realizan un informe propuesta y los jurídicos la validan, le dan formato jurídico y la ejecutan. Con posterioridad, una vez el menor está fuera de su entorno, pueden transcurrir hasta seis meses para un nuevo informe en que se confirme o no, la resolución administrativa.

Ahora los técnicos aúnan en su labor las tareas de evaluar, juzgar y resolver sobre un caso, reuniendo las funciones de policía, técnico y juez, sin que haya separación de poderes ni otras instancias que intervengan. Esto otorga a los técnicos el poder de decidir sobre las vidas de los usuarios sin dar cuentas.

Por eso califico el sistema actual de perverso: una actuación por vía administrativa¹⁸ que ha de recurrirse ante un juez, sin el menor con su familia.

- El expediente administrativo incluye lo que los técnicos consideran adecuado, porque lo hacen ellos. No todo. Esto lleva admitir denuncias anónimas, sospechas, indicios... Con frecuencia se leen expresiones como "... se sospecha que...". Además, con frecuencia el expediente se construye sobre la base de informes de hace años, en un caso que ha ido pasando de equipo en equipo arrastrando afirmaciones o describiendo situaciones de hace años, que no tienen por qué seguir vigentes.
- No existen protocolos claros de actuación. Estos protocolos están definidos en la comunidad científica. Pero su aplicación se deja a voluntad del técnico correspondiente. La arbitrariedad en las decisiones está servida.
- No se da copia de los expedientes, o se ponen muchas dificultades. Con frecuencia el afectado ve su expediente por primera vez cuando acude a juicio, ya que es obligatorio. En definitiva, limitación del derecho efectivo de defensa. Hay que destacar, como praxis positiva, una reciente disposición de la Dirección General de Atención a la Infancia y Adolescencia en Cataluña conforme es obligatorio dar esta información, estableciendo los mecanismos administrativos para ello.
- Una situación recurrente es lo que los abogados definen como "la inversión de la carga de la prueba". Ante acusaciones de cualquier tipo las familias han de demostrar que son buenas, que cumplen, que no son ciertas determinadas afirmaciones... Nuestro estado de derecho funciona, precisamente, en sentido contrario.
- La administración se excede en su injerencia. Está claro el principio de prevención. Pero con frecuencia ésta es malentendida. Por ejemplo, son numerosos los casos en los que se disparan todas las alarmas ante un posible caso de maltrato a un menor que es llevado por sus padres a urgencias. El médico avisa a los servicios sociales y estos se personan en el hospital, quizá

¹⁸ Cualquier resolución en derecho administrativo puede recurrirse. El recurso paraliza la ejecución hasta que se resuelve. Así pasa en cualquier parte del derecho administrativo menos en el ámbito de menores. Se comunica la resolución y se ejecuta en el mismo momento. Posteriormente se puede recurrir frente a los mismos técnicos que te la acaban de imponer y ejecutar.

acompañados de la policía, para retirar al menor que ha sido víctima de un accidente doméstico. Cualquiera puede imaginar la situación.

- Las prioridades están invertidas. Si todos coinciden en que un menor ha de estar en su familia como opción preferente, o en la familia extensa como segunda opción, o en una familia de acogida ajena cuando esto no es posible, y sólo ingresado en un centro en casos extremos, las prioridades no parecen ser estas. Tomando como base sólo el criterio económico¹⁹, a ayuda en la propia familia se destinan 1.275 € anuales. Para acogimiento en familia una media de 2.600 € anuales. Si es en familia ajena la cantidad es de 3.130 € y en centros esta cantidad asciende a 30.000 a 40.000 euros anuales por menor. Es decir la opción prioritaria merece 3,5 euros diarios por menor y la última 130 euros
- Por otra parte están apareciendo sentencias durísimas contra el sistema, que tendrían que llevarnos a pensar, y sobre todo a cambiar:

Una sentencia del Tribunal Supremo²⁰ que revoca una sentencia de la AP de las Islas Baleares coincidente con la de primera instancia y dice: *“la sentencia recurrida no tiene en cuenta más que de forma retórica, el interés del menor”...*, ... *“se invoca a los simples efectos introductorios, el criterio del interés del menor, que se identifica en los textos que se citan y que según la sentencia recurrida constituyen “cita obligada”, pero no se aplica ningún criterio integrador del interés ...”, o... “ni se explica por qué considera que dicho interés está bien protegido...”*

Una sentencia de la Audiencia provincial de Sevilla²¹ en la que el juez ha de decirle a la Administración que no existe desamparo, sino únicamente carencias de tipo material y económico.

O el caso de un niño abandonado por sus padres biológicos que lleva dos años atendido por un matrimonio. La sentencia²² da a este hecho, el de la tutela efectiva, un estatuto legal. La administración no lo admite, cree que la consideración legal está por encima del cuidado efectivo y real. El juez no permite el abuso que supone declarar a ese niño en desamparo, para así tener las manos libres y llevarlo a otra familia.

¹⁹ Los datos corresponden a Cataluña. Probablemente las proporciones no sean muy diferentes en otras comunidades

²⁰ Sentencia de 25 de mayo de 2012 del Tribunal Supremo

²¹ Sentencia 4/2005 de 19 de enero de la sección 6ª de la AP de Sevilla

²² Sentencias 181/2004 y 183/2004 de la sección 1ª de la AP de Cádiz

O el caso de un menor, acogido en una familia, que después de más de un año está perfectamente integrado. El juez obliga²³ a que sea adoptado por esta familia, aunque la administración no les haya dado la idoneidad. Para el juez lo primero es la felicidad del menor, por encima de los protocolos administrativos.

O la sentencia del Tribunal Supremo²⁴ que reconoce el derecho a relacionarse con los miembros de su familia, haya o no lazos biológicos, y en la que se define el “interés del menor”, que no es otra cosa que salvaguardar los derechos fundamentales de la persona, los derechos de su propia personalidad.

O una sentencia en la Audiencia Provincial de Barcelona²⁵ contra el Instituto Catalán de Acogimiento y Adopción, ICAA, que pretende establecer hasta cuántos hijos hay que tener, ya que a una familia con tres biológicos que quieren adoptar dos hermanos les dice que no, que sólo uno.

O una resolución del Tribunal Supremo²⁶ en la que la jueza establece que unas menores no están en desamparo, contradiciendo a la administración, que no acepta que la madre se ha recuperado, porque la administración prescinde de los menores y se centra en la madre, lo que no acepta el tribunal. Y en la misma línea un varapalo a la administración que no reconoce que un padre se puede rehabilitar y – con los controles y apoyos necesarios- recuperar a su hijo²⁷

Podríamos poner más ejemplos en los que el juez dice “...se demuestra el fracaso del sistema...”, o se establecen indemnizaciones millonarias, o incluso cuando el Síndic de Greuges de Cataluña, el Defensor del Pueblo, dice en el Parlamento: “...revisen en profundidad los procedimientos²⁸”.

Demasiados casos en los que la tutela administrativa ha sido una lacra. Y estos son los que llegan a los tribunales, los que tienen detrás familias con capacidad y recursos para pleitear. Son muchos más los que, comprensiblemente, no se denuncian. Demasiados casos de abuso del “desamparo” con la consiguiente retirada de la tutela.

²³ Sentencia del Juzgado de 1ª Instancia núm 29 de Madrid de 24 de febrero de 2011

²⁴ Sentencia del TS 320/2011 de 12 de mayo

²⁵ Sentencia nº 377/2009 de 29 de junio de la sección 18ª de la AP de Barcelona.

²⁶ Sentencia del TS 800/2011 de 14 de noviembre

²⁷ Sentencia del TS 84/2011 de 21 de febrero

²⁸ Informe al Parlamento de 2009 del Síndic de Greuges, publicado en mayo de 2010, página 171. En relación a una queja sobre un proceso de acogimiento se dice: “...El Síndic consideró que la situación puesta de manifiesto a través de esta queja refleja la necesidad de que la Administración revise en profundidad los procedimientos y las instrucciones a las instituciones colaboradoras de integración familiar (ICIF), defina con precisión la actuación que deben llevar a cabo para garantizar la buena crianza y la seguridad del niño acogido y establezca los mecanismos necesarios para evitar que las disfunciones producidas se vuelvan a repetir.”

Un sistema que fracasa porque, por ejemplo, sólo el 20% de los menores que entran en centros sale con la secundaria²⁹, o porque buena parte de los hijos de menores tutelados son a su vez tutelados. Un sistema de protección que fracasa porque sólo se dedica al control, no a dar soporte a las familias. Todo se hace por el niño, pero sin el niño.

Y hacia dónde vamos

El Consejo de ministros ha aprobado recientemente (abril de 2014) el anteproyecto de ley para la protección de la infancia. Es una ley que viene a poner orden en la abundante legislación, incorporando alguna novedad importante, aunque muchas de las cosas que se plantean ya se podían hacer con la normativa actual. Por ejemplo, se establece que ningún menor de 3 años esté en un centro, algo reiteradamente manifestado por responsables políticos de todos los gobiernos. Nadie obliga ahora a que no sea así, aunque bienvenido sea que se recoja en una norma de rango superior.

En los debates en el Senado se hablaba de romper con el criterio excesivamente biologicista³⁰. En el fondo, la ley está estableciendo que el menor y su familia son dos entidades separadas y que lo que conviene al menor es algo que trasciende al hecho de crecer y estar *en su familia*. No se entiende que el mejor lugar para un menor es SU familia, por muchos problemas que tenga. No se entiende que la felicidad de un menor también pasa por la felicidad de unos adultos, sus padres. Se subraya que la reintegración de un menor en su familia no es un derecho de los padres. Echamos de menos alguna afirmación como “el niño tiene derecho a crecer y educarse en el seno de su propia familia”³¹.

La Ley dará más prerrogativas a la Administración responsable de menores para intervenir. Se establece un nexo claro entre las situaciones de riesgo y de desamparo, como graduaciones diferentes de una realidad., cuando las diferencias de temática, gravedad, urgencia son importantes. Las situaciones de riesgo, menos graves, deberían estar fuera del sistema de protección, y no cuestionarse que ese menor estará mejor fuera de su familia.

Y no se corrige lo que consideramos una pieza definitiva del sistema. La declaración de desamparo sigue en manos de técnicos de la administración de menores, no del sistema judicial. No ocurre así en países de nuestro entorno como Francia, Italia,

²⁹ Cifra estimada de diferentes estudios, no hemos encontrado estadísticas oficiales

³⁰ “Hay que romper con ese criterio excesivamente biologicista que ha venido inspirando la actuación de las administraciones y de los jueces en los últimos años” (Comisión del Senado, acta nº 118, pg. 23).

³¹ Artículo 1º de la Ley de protección italiana: L 184 de 4/05/1983, corregida por la L 149 de 28/03/2001

Portugal o Inglaterra, o más lejanos como Perú. Nuestro sistema se desjudicializa cada vez más.

Una de las novedades más importantes, positiva, hace referencia a la “**adopción abierta**”: el adoptado podrá mantener contacto con su familia de origen, por supuesto con las autorizaciones adecuadas y el visto bueno de los implicados. Es una buena medida porque normalizará situaciones que se dan que los menores pueden vivir con total naturalidad, en ocasiones mucho más que los adultos.

También es de destacar el reconocimiento del derecho de los menores de 12 años a ser oídos.

La Ley hace una opción clara por el acogimiento. En un país tan solidario como el nuestro sorprende que esta no sea ya la opción mayoritaria, que no haya más familias acogedoras, y que su experiencia, con frecuencia, sea tan mala. Muchas se quejan de que son ninguneadas por la administración, utilizadas como simples instrumentos.

Con todo habrá que esperar a los reglamentos que desarrollarán la ley y sobre todo a su aplicación.

Algunas propuestas

- Trasladar la condición de desamparo al ámbito judicial. En la actualidad sólo el ámbito judicial garantiza el derecho efectivo de defensa. El argumento en contra de la celeridad, la urgencia de actuar ante situaciones graves no se aguanta: ahí está la violencia de género, donde es un juez, no un técnico, el que decreta una orden de alejamiento.
- El reconocimiento de los vínculos afectivos (los únicos que entiende un menor) por encima de los vínculos legales o administrativos. Los técnicos de la administración de menores deberían fijarse más en las potencialidades de la familia y no sólo en los factores de riesgo. El reconocimiento de que el mejor sitio para el menor es su familia, y que sólo en casos excepcionales deberá ser separado de ella. No puedo dejar de citar aquí el testimonio de una abuela en lucha por la tutela de su nieto. En su vida profesional fue asistente social en el ámbito de menores. Iba a las casa, cenaba con las familias, les buscaba recursos... y nos explicaba cómo en toda su vida profesional tan sólo en una ocasión tuvo que separar al menor de su familia.
- Establecer mecanismos para la evaluación de resultados, transparencia, acceso a la información.

Mayor transparencia en una organización compleja, con importante intervención del sector privado a través de contratos, subvenciones... , con redes tupidas de entidades, fundaciones, empresas...

- Que haya un sistema de auditoría y evaluación: Establecer un sistema de indicadores de calidad, que se mantenga en cada memoria anual y que incluya elementos como: ¿cuántos menores que pasan por centros se rehabilitan? ¿cuántos hijos de tutelados vuelven a su vez a ser tutelados? Habría que ir más allá de los actuales datos cuantitativos (cuántos niños tutelados, en centros...) para evaluar la eficiencia del sistema.
- Un mayor control y más participación de colectivos y profesionales no vinculados a la administración directamente. Cuando una parte del estado como es la protección del menor tiene tanto poder han de existir los mecanismos que garanticen que no se abuse de ese poder. La policía, que lleva una pistola que te puede matar, tiene sus mecanismos de control internos para evitar errores o situaciones que pueden ser muy graves. En la actualidad, en el ámbito de menores, ese control no existe. Cuando es un juez el que ha de revisar y decidir sobre una situación quiere decir que ya ha pasado mucho tiempo, que familia y administración están claramente enfrentadas. Que el problema debería haberse resuelto mucho antes.

Estas son sólo algunas propuestas, hay muchas más.

Acabemos con tantos dramas ocultos, con tanto dolor. Administración y familias han de ser cómplices en la búsqueda de la felicidad de nuestros menores. Creemos en la prevención, en la ayuda a la familia, en poner a trabajar lo bueno y mejor de nuestra sociedad en la protección del menor y de sus familias. Hoy, por desgracia, estamos muy lejos todavía.

★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

8. DESARROLLO MOTOR, UN DERECHO INSOSLAYABLE

Aydeè Luisa Robayo Torres

alrobayot@unal.edu.co

Resumen.

Esta ponencia pretende poner en tensión esta categoría del Desarrollo motor más allá de la biologización (medicalización) que se hace de esta, para presentarla en la agenda del marco jurídico que apela a estas experiencias motoras como posibilidades de ejercicio del derecho.

Palabras clave: Desarrollo, niño(a), motor, derecho, experiencia

Introducción

El desarrollo motor del ser humano se refiere a las sucesivas transformaciones por las que pasa un óvulo fecundado hasta convertirse en sujeto de derechos y luego en un adulto (1). De hecho, el movimiento fue requisito necesario para que un óvulo que se desplaza, se mueve, transita por una trompa uterina, se encuentre con uno o varios espermatozoides, que también en movimiento, en verdadera carrera, logran fundirse para hacerse vida humana.

Comprender esta categoría implica hablar de un tema que es tanto interdisciplinar e intersectorial, como proceso continuo, progresivo y complejo. Si bien, el desarrollo sicomotor está mediado, influenciado, vitalizado y catalizado por factores genéticos, del medio ambiente, también son los factores sociales, emocionales y culturales los que interactúan entre sí de forma dinámica y modifican de forma significativa el potencial del crecimiento y desarrollo (2). El desarrollo motor es la solución de posibilidad para tener experiencias comunicativas, cognitivas (3) sociales, y apuesto que también es la base para las experiencias democráticas. No por nada nos referimos a la acción política continuada como *Movimiento Social*.

Posibilitar el movimiento, aprender y enseñar a moverse, tener experiencias de movimiento, son resultados tangibles del comportamiento del cuerpo humano, de niños y niñas, que el campo de la medicina, la psicología, la terapia ocupacional, la fisioterapia, y seguramente otros campos de saber también, han explorado; han querido incluso

predecir (4), interpretar, y por supuesto, evaluar, en términos incluso de evidenciar la iatrogenia que producen nuestros bien intencionados *tratamientos*, sobre el desarrollo ulterior de nuestro niños(as). Estudiamos como impacta al sistema de salud la política pública sobre temas evidentemente relacionados con el movimiento (5), la accesibilidad del espacio público, los controles prenatales, la nutrición de la gestante, pero no logramos ubicar el tema en el marco del Derecho.

Un ejemplo:

El niño(a) al que se refieren los nativos e inmigrantes en pedagogía

- Para poner un marco interpretativo a esta falencia jurídica, permítanme compartirles los hallazgos que tuve en una investigación previa en torno al lugar de enunciación que tienen dos comunidades de las múltiples que habitan la Universidad Pública de mi país (6).

Las comunidades narrativas existen en la Universidad, y en la Universidad Pública, gestionan un mercado lingüístico concreto, filian, segregan, ¡nos clasan! Declarar la existencia de estos linajes, clases, comunidades, no para “*producir rencores*” (7) o para prescribir calidades entre ellas, sino para reconocerlas como poseedoras de ciertos regímenes de saber y poder, de prácticas y rituales particulares. Comunidades todas, que ofrecen una interpelación en término de su construcción sobre las categorías Niño(a), desarrollo motor, derecho; que aún no ha sido motivo de pesquisas, de análisis de interpretación.

Como bien lo plantea Aracely de Tezanos: *“En los discursos sobre la Educación, la Pedagogía, la Enseñanza o la profesión docente, este carácter mágico que tiene la enunciación de ciertas palabras, ha estado siempre presente. Así sucede en el inicio de la consolidación del Estado en la historia de nuestros países, con la educación del pueblo que promovieron los ilustrados liberales del Siglo XIX, cuando reformaron nuestras escuelas para formar ciudadanos”*, es decir, para formar nuestros niños y niñas.(8), y la forma como negociamos significados nos filia a comunidades de práctica con **enfoques en el servicio, en la atención, en la política pública, del derecho**, diferenciadores; comprendidos estos como esa mezcla artesanal e intelectual del quehacer docente, clínico, político (9) de la que se desprenden resultados materiales, creación de conocimiento, y negociaciones de significados propios de cada comunidad.

Creo necesario el preguntar por la construcción que hacen, transmiten, reproducen, estas comunidades en torno a las categorías de niño(a), desarrollo motor, y por sobre todo, del derecho.

¿Quiénes son los nativos e inmigrantes?

Si bien estas unidades de análisis de nativos e inmigrantes, las acuña Persky (10) en tanto el territorio allí referido es el de las tecnologías de la información, creo que la pedagogía siente a menudo como si hubiéramos traído a una población de extranjeros cargadamente robustecidos pero ininteligibles, para darles la potestad de cometer educación. “*No pueden entender a menudo lo que están diciendo los inmigrantes*” (11). Analizar estas comunidades educativas, implica proponer los dos ámbitos de

Cada una de estas comunidades haciéndose portavoz de un mecanismo de reconocimiento social de un discurso, configurando una significación como campo de disputa, con interpretaciones múltiples, pero que igualmente debe tener algunas regularidades, las cuales me interesa develar.

Para el caso, dos comunidades que configuro en los escenarios de socialización que modulan, facilitan o inhiben intencionalmente o no, el desarrollo motor, la escuela (Nativos) y el ámbito de la protección sanitaria, del área de la salud (Inmigrantes)

- **Nativos:** vale decir, formadores de formadores, aquellos que su saber primario presuntamente yace en apuestas concretas y explícitas sobre el aprendizaje, la enseñanza, la pedagogía y la educación.

Persky (2001) los caracteriza como aquellos que han “nacido y crecido con...” (10), yo los enuncio como **aquellos (as) que han nacido y crecido en pedagogía**, y que se enlazan con una lengua, que posee una apuestas epistémica concretas en torno al derecho, los modelos de desarrollo motor en el ámbito cognitivo, y que privilegian una construcción particular de la niñez, la infancia, el niño y la niña.

- **Inmigrantes:** venidos de estancos de saber distintos a la pedagogía, pero que han logrado su filiación, merced a una apuesta más bien marginal de la pedagogía, fruto de negociaciones del significado de aprendizaje, educación, etc. Un significado negociado, que en palabras de nuevo de Wenger (12), “*es al mismo tiempo histórico, y dinámico, contextual y único*”. Esta es mi aldea, y no puedo, lo confieso, *hacer el nombre* de los y las de mi aldea, solo diré que llegamos de otras tierras, sin más valija que la de creer que sabemos hacer y que sabemos *enseñar a saber hacer*; espejismo que nos ubica en una clase y nos camufla en un campo plagado de incertidumbres y pauperizaciones “*Y con este equipaje empezamos a ¡cometer educación!*” (13)

No creo que exista un mejor ejemplo de estas comunidades, que los **profesores del área de salud (médicos y no médicos)**. Tradicionalmente la sólida formación clínica, científica, y administrativa, han sido consideradas “*como sostén del desempeño del docente universitario en el área de la salud, desestimándose los saberes pedagógicos*”(14), o su apuestas en torno al sujeto de derechos para ubicar allí la

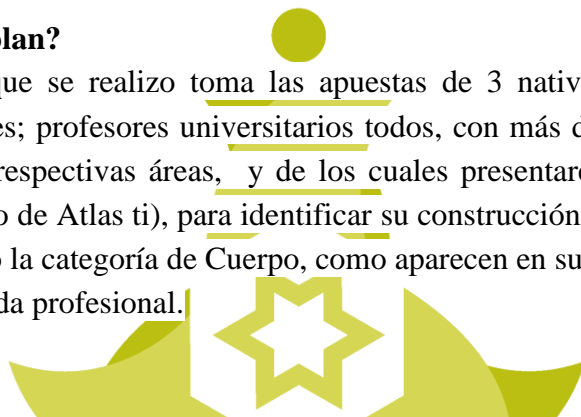
infancia , y conservando la mirada de un rol adaptado del mundo clínico, donde se propone cubrir las necesidades de formación en estos temas del derecho, vía seminarios optativos, o como es mi caso, siendo trashumantes de congresos donde se trata el tema.

Es decir, que la tarea de la posicionarse de cada a los derechos del niño(as) para esta comunidad, radica en la “*la trasmisión de un cuerpo establecido de conocimientos* (15) sobre el cuerpo (16), la salud y la enfermedad.

De este modo, “*corporizan un modo de racionalidad cognitiva, donde la actividad profesional descansa en meras actividades rutinarias*” (16).

De que niño(a) hablan?

El estudio que se realizo toma las apuestas de 3 nativos y 3 inmigrantes, 3 hombres y 3 mujeres; profesores universitarios todos, con más de 30 años de ejercicio profesional en sus respectivas áreas, y de los cuales presentare el análisis categorial (realizado por medio de Atlas ti), para identificar su construcción en torno a la categoría de Niño(a) así como la categoría de Cuerpo, como aparecen en su narraciones en torno a la educación a su vida profesional.



| Docente | Niño(a) | Cuerpo |
|------------------------|--|--|
| <p>Pedagoga</p> | <p><i>El niño es un distractor para nosotros.</i></p> <p><i>Tu coges al niño que es un ser que produce ternura, admiración y uno usa al niño; la política dice que nosotros tenemos que tenemos que darle, y yo no quiero hacer bobitos gordos</i></p> <p><i>el gobierno eran muy metido con los niños</i></p> <p><i>si ese niño tiene dificultades y la maestra hace eso y todos jugamos lo mismo, todos somos iguales</i></p> <p><i>yo adoro estos chinos, es que cada uno es un mundo!</i></p> <p><i>mira no importa que se separen papá y mamá ellos tienen problemas de grandes y los grandes pueden tener muchas cosas que tu no entiendes, pero lo único que tu tienes que tener seguro es que papá y mamá te adoran en el alma y que tu siempre cuentas con uno y con el otro, tranquilo</i></p> <p><i>los niños son seres que sienten, que piensan y que tienen expectativas frente a la vida. Resolvamos ese</i></p> | <p><i>en conclusión: los cuerpos se dilatan con el calor</i></p> <p><i>La humanidad se ha perdido en los seres humanos, los seres humanos piensan, es la era de la técnica y entonces son robots los que hacen las cosas, pero yo creo que hemos dejado de paso, el ser humano como ser humano</i></p> |

| | | |
|----------------------------|---|--|
| | <p><i>problema.”</i></p> <p><i>Los niños sabían que eran lo primero para mi, mi despacho siempre abierto, sin cortinas...</i></p> <p><i>Yo tuve que poner en la balanza , aquí los niños y aquí a ustedes maestras</i></p> <p><i>Yo miraba a esos chiquitos, y me decía “yo que hago con estas cositas?”.</i></p> | |
| Cartógrafo | <p><i>le pediría a estas nuevas generaciones, que estudien!, pero sobre todo, que amen mucho a Colombia!</i></p> | <p><i>El cuerpo con el que máss de 20 veces subí las cordilleras y el páramo con estudiantes,</i></p> |
| Epidemologo | <p><i>a los niños hay que instruir en temas vitales</i></p> | <p><i>Cuando a uno le aplican una vacuna y la aplican porque detrás de la vacuna hay una teoría, y hay una teoría que ha sido confirmada por experimentos y la vacuna tiene el efecto predicho por la teoría, pero una teoría no acaba con los problemas</i></p> |
| Neumóloga pediatría | <p><i>a lo mejor los niños hoy en día tienen capacidad muy grande de explorar</i></p> <p><i>entonces uno cómo se va a dedicar a la pediatría si a uno no le gusta la pediatría, entonces a mí me parece un poco imperdonable que estando uno metido en eso, como que no se entregue de lleno</i></p> | <p><i>Eran unos temas de pruebas de función respiratoria, de esos bien complicados pero el tipo era absolutamente maravilloso.</i></p> |
| Neonatólogo | <p><i>Yo me ocupo de apoyar a las chiquitas y a los chiquitos en sus primeros minutos de vida</i></p> <p><i>Porque los niños siempre me gustaron. Porque tal vez pensé que uno podría evitarles muchas cosas los niños, no específicamente en lo biológico sino en lo social y entonces escogí el lado de la pediatría,</i></p> | <p><i>en la clínica práctica, que era lo normal en lo normal, lo anormal en lo normal, lo normal en lo anormal y lo anormal en lo anormal. Eso que suena como un trabalenguas, pero que es una clave conceptual extraordinaria para entender los resultados de laboratorios y de ciertas pruebas</i></p> |
| Fisioterapeuta | <p><i>..había otras niñas, entonces ya comenzamos a acompañarnos y a hacer empatía.</i></p> | <p><i>el cuerpo pecado. A mí eso me impactaba mucho</i></p> <p><i>Del abuso y la objeto, el cuerpo manipulado, el cuerpo intervenido manipulación del cuerpo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Cuerpos máquina, cuerpos</i> |

| | | |
|--|--|------------------------------------|
| | | <i>objetos, cuerpos vulnerados</i> |
|--|--|------------------------------------|

Los nativos ubican al niño(a) en su condición de *estudiantes*, aquellos a quienes educar, sujetos para la formación. Los dotan de necesidades educativas a ser cubiertas.

Los inmigrantes por su parte, ubican a los niños en la categoría de *pacientes*, y desde allí enfilan su batería para proveer cuidado de su salud. Una sorpresa encontrada es que el caso de la neumóloga pediatra, su narración ni siquiera ubica un cuerpo de los niños(as), sino que alude a sus pulmones para centrar en ellos las posibilidades concretas de su acción profesional. Esta condición atomiza el cuerpo niño, impidiendo que se logre tejer el tema del desarrollo motor.

¿De qué desarrollo motor hablan?

Sorprende que mientras **los nativos** relacionan este proceso con actividades lúdicas, la exploración de los escenarios naturales, con las teorías comportamentales bien aprendidas, sobre la expresión de este proceso en las condiciones cognitivas; no logran relacionar el desarrollo motor con un proceso que esta mediado por las condiciones del aula, por los recursos físicos de los que dispone o carece, incluso por la necesidad de control de este desarrollo en tanto implica una movilidad en el aula que molesta, que perturba el control, que obliga a pensar en ritmos individuales para su promoción y cuidado.

Los inmigrantes son taxativos a la hora de apostar por el desarrollo motor en términos de la dicotomía Normalidad-Anormalidad, el tener baterías para colocarle un rotulo que nos indique en que baremos, percentil, etc. se encuentra este niño(a), para dar indicaciones al cuidador sobre los aspectos a intervenir, o bien lo relacionan rápidamente con la discapacidad motora, y ubicado allí, determinar los servicios que deberán proveerse para ellos y ellas.

Ninguna de estas dos comunidades lo ubica en el terreno del derecho.

Ambas comunidades aluden a autores comunes, donde un Paiget o un Ajuriaguerra serán nombrados para legitimar argumentos en pos de una y otra mirada.

¿De cuáles derechos hablan?

Los nativos relacionan el tema del derecho en el escenario educativo, creen que condiciones como acceso, oportunidad, equidad e inclusión, deben ser constitutivas y constituyentes del derecho a la educación de nuestros niños y niñas.

Por su lado los inmigrantes, privilegian el tema de la salud como derecho de nuestros niños, en un sistema de salud, que para el caso colombiano, aún pervive bajo la mirada del mercado, es decir, donde se concibe la salud en el tenor del *servicio*.

Conclusiones

La existencia de estas divergencia en torno a las categorías descritas presentan la manera en la cual cada comunidad de practica entiende su mundo, una peculiaridad del carácter de cada una de ellas, unas singularidades en la forma como conciben a los niños y niñas, como privilegian el sentido de su desarrollo motor, pero por sobre todo, de un entender y practicar el sentido del derecho de los niños. Atisbar la existencia de estas diferencias son requisitos básicos a la hora de proponer una política pública, un programa por o para el desarrollo, así como un plan de defensa de los derechos de los niños y niñas; en tanto es desde estas claridades categoriales, que se fundamentan los alcances esperados, las necesidades satisfechas, o el desarrollo motor del cual estamos hablando.

No basta con tener equipos o grupos interdisciplinarios pensando el tema del desarrollo motor, necesitamos un consenso mínimo que nos indique si estamos hablando del mismo desarrollo motor, si cuando apostamos porque la bipedestación, como logro del ser humano para estar sostenido por su propios pies, con o sin ayuda de dispositivos externos, no solo concretamos al Homo-sapiens, sino que le da una lugar a la voz de aquel que política “se alza en sus pies” para ser escuchado. No de otro modo podremos comprender cuando una investigación de inmigrantes, como Quiñones y cols.(17), partiendo de un análisis biomecánico, de esos empírico analíticos que nos gustan tanto, concluyen su investigación, diciendo que la bipedestación asistida es un derecho, y que mientras el personal del cuidado de la salud no lo entienda así, seguirán nuestro niños y niñas en situación de discapacidad, esperando porque un médico así lo asuma, y ordene oportuna y eficientemente el dispositivo, los servicios, la atención centrada en el derecho al desarrollo motor.

Para terminar, sigo creyendo que el desarrollo motor, como posibilidad de experimentar las potencialidades, las disponibilidades corporales, las libertades del moverse y conmoveerse, son un derecho insoslayable, inaplazable, de una población de ciudadanos que no puede seguir siendo atendido bajo la falacia de que son el “futuro de nuestro país”. Nuestros niños y niñas NO son el futuro de ningún país, son el presente real y contundente que necesita respuestas políticas, sociales, colectivas ahora.

Referencias bibliográficas

- Maganto C, Cruz S (2008).DESARROLLO FÍSICO Y PSICOMOTOR EN LA ETAPA INFANTIL, on line, disponible en http://www.sc.ehu.es/ptwmamac/Capi_libro/38c.pdf, consultado: Enero 2014.
- Thelen, L. (1989). The (re)discovery of motor development: learning new things and old field. *Development Psychology*, Vol.25: 946-949.

- Longobardia E, Spatarob, y Clelia P (2014), The relationship between motor development, gestures and language production in the second year of life: A mediational analysis *Infant Behavior & Development* 37: 1–4.
- Nuysink J y cols (2013) Prediction of gross motor development and independent walking in infants born very preterm using the test of infant motor performance and the alberta infant motor scale. *Early Human Development*, Vol.89, (9): 693–697.
- Rangel Sh y cols (2008) Alarming trends in the improper use of motor vehicle restraints in children: implications for public policy and the development of race-based strategies for improving compliance. *Journal of pediatric surgery* vol.43 () HYPERLINK "http://www.sciencedirect.com/science/journal/00223468/43/1"1): 200–207
- Robayo, A (2013) *Subjetividades docentes en la Universidad pública colombiana, comunidades de práctica a propósito de sus narrativas*. Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Amador, Juan Carlos. (2008). *Memoria y producción de subjetividades docentes, experiencias de sí y políticas educativas 1970-2007*. *Nodos y Nudos*, 3:33-43.
- De Tezanos (2012) *¿Identidad y/o tradición docente? apuntes para una discusión*. *Rev Perspec Educ*, Vol 51 (1):1-28..
- De Tezanos, A. (2006). *El Maestro y su Formación: tras las Huellas y los Imaginarios*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Persky, M. (2001). *Nativos e inmigrantes digitales*, en; [http://www.marcprensky.com/writing/PrenskyNATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](http://www.marcprensky.com/writing/PrenskyNATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf), consultado en Mayo 2014.
- Pisticelli, A (2005). *Inmigrantes digitales vs. Nativos digitales*, Santillana, en, <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/nuevos-alfabetismos/inmigrantes-digitales-vs-nativos-digitales.php>, consultado Mayo 2014.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica, significado e identidad*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Robayo, A. (2007). *Lección de Maestros*, tesis de grado para obtener el título de Maestría en desarrollo Educativo y Social, CINDE.
- Maffesoli, M. (2004). *Yo es otro, en Debates sobre el sujeto*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Pérez, M. (2002). *Profesión: docente de medicina*. Bogotá: Colección sede, Universidad Nacional de Colombia.
- Sigerist, H. (2007). *Historia y sociología de la medicina: selecciones*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Doctorado en salud pública.
- Quiñonez K, Robayo A y García A (2013). Diseño de un prototipo de bipedestador para población pediátrica con espina bífida. *Rev.Fac.Med*.Vol.61(4): 423-429.

9. EXPERIENCIA DE RED INTERNACIONAL PARA LA RECONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA DEL NIÑO-A.

Antonia Picornell-Lucas

toi@usal.es

Resumen

Se ofrece una visión general de la situación de los niños-as en el mundo, dando cuenta de la situación de pobreza y falta de ciudadanía de la infancia en el siglo XXI. Este retroceso en el bienestar social de los niños-as es fruto de la pasividad de las políticas ante la crisis económica mundial actual.

La infancia sigue siendo invisible, como ocurría antes de la CDN (1989). Y la sociedad reacciona creando agrupamientos de miembros y entidades de la sociedad civil que, bajo criterios de colaboración y transparencia, persiguen una meta: la cohesión social.

Como ejemplo de lucha contra la exclusión social infantil se crea la Red Iberoamericana para la Docencia e Investigación en Derechos de la Infancia (REDidi), que, desde un enfoque de derechos, desea profundizar en el debate democrático entre las estructuras públicas y los movimientos sociales activos, identificando posibilidades de actuación en los sistemas de protección social.

Palabras clave: Infancia, Derechos, Cooperación, Ciudadanía.

Introducción

Las circunstancias socioeconómicas y políticas mundiales de los últimos años han elevado el volumen de niños-as expuestos a situaciones de pobreza y de precariedad social, aumentando las situaciones de desprotección social. El reciente informe de UNICEF Comité Español (2014) alude al grave problema estructural que supone que un 27.5% (2.306.000) de los niños-as españoles menores de 18 años se encuentre bajo el umbral de la pobreza. Pero si acudimos a otros países europeos, del entorno latinoamericano o de cualquier otro continente, encontramos que, aunque pareciera que las sociedades han avanzado, todavía existe pobreza, desigualdad, inequidad y los niños-as no disfrutaban de sus derechos. Los ejemplos pueden ser varios y diferentes entre sí. Según Save the Children (2014), tomando como referencia la base de datos EU-SILC

(2013)³², en los Estados Miembros de la UE28, el 28% del total de los niños-as menores de 18 años está en riesgo de pobreza o exclusión social. Otro ejemplo: la mortalidad de los niños-as menores de 5 años en algunos países del África subsahariana sigue siendo elevada, estimada en el 10% de los nacimientos (UNICEF & WHO, 2013). En América Latina y el Caribe, el 20% de los adolescentes, de 12 a 18 años, no asiste a la escuela (Rico y Trucco, 2014); o el ejemplo más reciente de crisis humanitaria de los menores migrantes mexicanos no acompañados³³. Y en el Asia meridional –India, Pakistán– el subdesarrollo y la pobreza infantil interfiere en todos los derechos de la infancia. Siguen existiendo desigualdades y los derechos de los niños-as, como ciudadanos que son, no se respetan.

Cierto es que se han conseguido logros en la protección de la infancia, gracias a los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), aprobados por la ONU en el año 2000, cuyo objetivo era fortalecer el desarrollo mundial. Así lo refleja el *Informe 2014*, reflejando el esfuerzo notable de algunos países por alcanzar dichas metas. Aunque, también indica que, a pesar de todo, es necesario redoblar esfuerzos para una nutrición suficiente, la reducción de la mortalidad infantil, el acceso a instalaciones sanitarias y la escolarización primaria, además de disponer de datos e indicadores de desarrollo puesto que la falta de ellos hace difícil establecer políticas de desarrollo eficaces. Es por ello que la ONU se plantea una continuación de este trabajo, una agenda de desarrollo post 2015, que será realidad tras las consultas que se están realizando a los países sobre los temas que consideran esenciales para un desarrollo global. Tales contribuciones indican que “la reducción de la pobreza, el acceso a una educación de calidad, a salud, agua y saneamiento, la igualdad entre hombres y mujeres siguen siendo importante en sus agendas; así como la necesidad de reducir el hambre y la desnutrición, abordar las diferentes formas de desigualdad, asegurar la sostenibilidad del medio ambiente y auspiciar asociaciones a nivel nacional e internacional” (ONU, 2013: 19). Por lo tanto, aún quedan huecos, en bastantes países, para conseguir un desarrollo universal y, en consecuencia, un óptimo desarrollo infanto-juvenil.

Pero, a pesar de los compromisos de los gobiernos, las políticas de infancia no constan como una de las prioridades gubernamentales, reduciendo en ocasiones la inversión en infancia y, por lo tanto, actualmente, experimentando una involución los derechos de los niños-as, aquéllos que proclama la CDN (1989), cuyo 25 aniversario celebramos en este año.

Este debilitamiento del sistema de protección social de la infancia quizá es consecuencia de la falta de visibilidad de los niños-as. Por ello, se hace necesario favorecer un cambio social en las representaciones y en las actuaciones de la sociedad, construyendo nuevas propuestas para identificar y crear soluciones que puedan

³² http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/microdata/eu_silc

³³ http://www.condistintosacentos.com/las-condiciones-del-triangulo-norte-y-los-menores-migrantes/#_edn1

fortalecer a las instituciones y a los profesionales que trabajan con los niños-as. Este desafío a las políticas públicas para garantizar el bienestar infantil solo podrá ser posible creando sinergias entre organizaciones públicas y entidades de la sociedad civil que trabajan en el campo de los derechos de la infancia.

La promoción y defensa de los derechos del niño-a desde la cooperación: misión de REDidi.

Cuando hablamos de ‘sociedad en red’ automáticamente lo asociamos a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TICs) y a las redes sociales virtuales; Internet, diría Castells (2002). Pero este concepto puede adquirir otro significado, como el que hace referencia a una alianza colaborativa que surge de la ciudadanía y cuyos miembros comparten una meta común, también denominado ‘trabajo en red’ o *networking*. Se trata de nuevas formas de relación surgidas en contextos desfavorables por la necesidad de aunar esfuerzos y con el objetivo de transformar situaciones de vulnerabilidad. Los ejemplos pueden ser infinitos: pequeñas empresas, agrupaciones de municipios, colectivos profesionales, asociaciones, etc. Y donde las barreras geográficas no constituyen un problema para la comunicación por la facilidad y rapidez que nos permiten las herramientas de la Web 2.0 –Blog, Wikis, Redes sociales-, como contextos de comunicación.

Nos encontramos ante una nueva realidad, la Redarquía (Cabrera, 2012); en una dimensión comunitaria de redes colaborativas donde prima la confianza, la transparencia, la calidad y la innovación frente a las instituciones jerárquicas y rígidas. Éstas son las características que definen a la Red Iberoamericana para la Docencia e Investigación de los Derechos de la Infancia (REDidi)³⁴; una plataforma internacional para fomentar el conocimiento, la investigación y la intervención en el campo de los derechos de los niños-as, que ayuden a generar experiencias y diálogo para servir de estímulo a las políticas sociales.

Por otra parte, una de las prioridades de la cooperación internacional española es la defensa de los derechos humanos y, en concreto, el *IV Plan Director 2013-2016 de la Cooperación Española* (AECID, 2013) enfatiza la necesidad de priorizar la infancia en las políticas de cooperación al desarrollo, desde un enfoque basado en los derechos de la infancia (EBD). Un enfoque cuyo objetivo es “conseguir que éstos – los derechos de la infancia - dejen de ser únicamente una formulación teórica y que su aplicación se haga presente en todos los procesos” (Gaitán y Martínez, 2006).

Y nace REDidi; proyecto creado por profesorado del Grado en Trabajo Social de la Universidad de Salamanca e impulsado activamente por el Instituto Universitario de Iberoamérica de la USAL para contribuir de manera positiva a una equidad distributiva

³⁴ <http://redidinfancia.wordpress.com/>

para todos los niños-as en el ejercicio y acceso a sus derechos. Se trata de una red transnacional cuyo fin es reunir a profesionales de instituciones que trabajan en el campo de los derechos infanto-juveniles en un espacio común, mediante acciones de cooperación, que ayuden a incrementar la preocupación de las políticas públicas por los niños-as, garantizándoles el pleno ejercicio de todos sus derechos, como por ejemplo el de participación (art. 12 CDN); es decir, ejercitar su ciudadanía, distinguiendo “las prácticas distorsionantes como lo son la manipulación, la decoración o la presencia simbólica” (IIN, 2010: 32).

Para poder contribuir a que los niños-as puedan ejercitar su derecho a “vivir sus vidas con dignidad, libres del hambre y del miedo a la violencia, opresión o injusticia” (Objetivos de Desarrollo del Milenio, párrafo 6), el 23 de abril del 2014 se firma el Acta Fundacional de REDidi, en la I Reunión Plenaria³⁵ de los miembros de la Red y en el marco del I Congreso Internacional de Trabajo Social, celebrado en Murcia. Este evento es el producto final de una serie de contactos y encuentros previos con potenciales miembros de la Red, a la cual, hasta estos momentos, se han adherido instituciones públicas, entidades de la sociedad civil y profesionales - que a título individual han deseado sumarse como asesores -. Las instituciones que han rubricado su adhesión pertenecen a los siguientes países: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, España y Portugal, aunque se siguen tramitando nuevas adhesiones a REDidi.

El proceso metodológico de trabajo colaborativo y comunicación corporativa de la Red se realiza por medio de servicios de información tecnológica, con herramientas presenciales (encuentros anuales³⁶, grupos de discusión...) y virtuales (bases de datos, audiovisuales, publicación científica, comunidades online, videoconferencias, web, mail, e-learning...). Esta estrategia ha dado lugar a la creación de un laboratorio virtual, en la plataforma Moodle de USAL, para el intercambio de buenas experiencias, la movilidad de investigadores, doctorandos y profesionales, en definitiva, la difusión social del conocimiento, Todas estas técnicas nos permiten crear “oportunidades para la colaboración multilateral de profesionales y entidades... por medio de acciones de formación, investigación, intervención e innovación” (Picornell, 2014: 74). En definitiva, se pretende gestionar eficazmente la comunicación, tanto interna como la que la Red proyecta al exterior para mejorar la cultura corporativa.

REDidi trabaja desde una estructura democrática y activamente participativa, a través de nodos monográficos y especializados de trabajo en las diferentes líneas de acción situadas en el campo de las políticas sociales destinadas a la protección de los derechos de la infancia.

³⁵ http://eventos.um.es/event_detail/687/sections/703/reunion-plenaria-redidi.html

³⁶ El punto de partida es el *Seminario Internacional de Políticas de Ciudadanía e Inclusión Social de la Infancia y de la Juventud*, a celebrarse en Salamanca, del 26 al 28 de noviembre de 2014.

Conclusiones

Hace más de una década, Castells (2002) afirmaba que los nuevos movimientos sociales iban a aventajar a las estructuras dominantes por su transparencia y confianza. Y efectivamente, el tejido social ha ido fortaleciéndose, creando alianzas estratégicas para luchar contra la pobreza, ante el cambio de valores de la administración pública. En esta situación de crisis del Estado de Bienestar emergen estas nuevas realidades que se articulan solidariamente para desafiar a las instituciones, asegurando un entorno acogedor para los ciudadanos y, en concreto, en el caso de REDidi, para los niños-as.

Desde un principio de justicia social, REDidi pretende convertirse en un recurso comprometido con la reflexión y la investigación-acción participativa para ayudar a comprender y transformar la realidad actual de los niños-as que, en España, alcanza una tasa de exclusión del 35% (FOESSA, 2014), y a nivel mundial, según el último informe de la ONU (2014), relacionado con los ODM, los indicadores apuntan a que el progreso en la reducción de la pobreza infantil no ha sido el esperado.

Por ello, entre los objetivos de la Red sobresale fortalecer la construcción y el desarrollo de grupos de trabajo que contribuyan a la sostenibilidad de los derechos de la infancia formulando e implementando propuestas de acción. Esto permitirá identificar las fortalezas y debilidades de las políticas sociales de infancia en el ámbito iberoamericano e internacional, creando conocimiento transferible a la sociedad.

Pero la cohesión social solo será posible estableciendo un debate democrático entre las estructuras públicas y los movimientos sociales activos, aspiración de REDidi, vinculando personas y recursos, creando comunidad.

Referencias bibliográficas

- AECID - Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (2013). *IV Plan Director de la Cooperación Española, 2013-2016*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.
- Cabrera, J. (2012). *Redarquía. Más allá de la jerarquía*. Madrid: Rasche.
- Castells, M. (Ed.) (2002). *La Era de la Información. Vol. I: La Sociedad Red*. Madrid: Alianza Editorial.
- FOESSA (2014). *Análisis y perspectivas 2014: Precariedad y cohesión social*. Madrid: Cáritas.
- Gaitán, L. y Martínez, M. (2006). *El enfoque de derechos de la infancia en la programación*. Madrid: UCM.
- IIN – Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes (2010). *La participación de niños, niñas y adolescentes en las Américas*. Montevideo, Uruguay: OEA – Organización de Estados Americanos.
- ONU (2013). *Inicia la conversación global. Puntos de vista para una nueva agenda de*

- desarrollo*. Nueva York: Naciones Unidas.
- ONU (2014). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe 2014*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Picornell, A. (2014). Trabajar conectados desde la Universidad: El caso REDidi. *Revista Lugares de Educação [RLE]*, 4 (9), 70-82. <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle/article/view/19007> Paraíba, Brasil.
- Rico, N. y Trucco, D. (2014). *Adolescentes. Derecho a la educación y al bienestar futuro*. Santiago de Chile: UNICEF-CEPAL.
- Save the Children (2014). *Pobreza infantil y exclusión social en Europa. Una cuestión de derechos*. http://www.savethechildren.es/docs/Ficheros/670/Informe_Pobreza_infantil_y_exclusion_social_en_Europa.pdf
- UNICEF Comité Español (2014). *La infancia en España. El valor social de los niños: hacia un Pacto de Estado por la Infancia*. Madrid: UNICEF.
- UNICEF & World Health Organization (2013). Levels and trends in child mortality. http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/Informe_2013_Niveles_y_tendencias_en_mortalidad_infantil.pdf



10. DERECHOS Y DEBERES EN LAS PRÁCTICAS DE CRIANZA (PC)

Berta Rotstein de Gueller, Ana Paula Soláns y Antonella Caggianelli
antocaggianelli26@hotmail.com

Resumen.

Estudiar PC es un modo de indagar acerca del ejercicio de deberes y derechos dentro del hogar, donde los miembros se desenvuelven en complejas redes de relaciones interactivas en (des) equilibrio dinámico con el contexto. Las PC trascienden hacia el ámbito público registrando variabilidad en la socialización de los niños. El objetivo de esta presentación es transmitir los resultados relativos al ejercicio de derechos y deberes, de tres investigaciones no estándar (cualitativas) con entrevistas en profundidad a madres e hijos (2009 a 2013). Uno de los hallazgos fue el paralelismo entre la omisión de la explicitación de los Deberes en los Derechos del Niño y lo que sucedía en la población estudiada respecto a la presencia de tres PC distintas (imposición, guía, libre albedrío). Éstas no siempre se orientaban hacia opciones culturales que requerían mayor tolerancia a la frustración y ejercicio de los deberes, como el caso de la escolaridad.

Palabras clave: Prácticas de Crianza – Derechos Deberes - Locus de control

Introducción



La construcción y aceptación de los derechos proviene del reconocimiento social, ningún derecho opera en el vacío. Todos están intrínsecamente validados por los deberes u obligaciones que los complementan, única forma de instalar una ética que se constituye en soporte de la dignidad humana. En el hogar el ejercicio de los derechos-deberes fluyen cotidianamente. Es allí donde el derecho a un nombre exige llamar al otro por el propio, donde el derecho a una vivienda digna fuerza a todos los miembros a colaborar con las tareas del hogar, donde el derecho a ir a la escuela exige asumir responsabilidades y obligaciones.

Dentro de los hogares en tanto “Unión voluntaria de personas basada en el principio de residencia común; como estrategia de supervivencia, tienen una economía conjunta. Puede incluir vínculos sentimentales, de autoridad, de solidaridad, de poder o presentar solo alguno de ellos” (Quintero Vázquez, 2007:75), las familias constituyen grupos de convivencia basados en el parentesco, filiación y alianzas en el cual sus miembros desarrollan afectos, socialización y satisfacen necesidades sexuales, sociales,

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

emocionales y económicas así como la transmisión de normas, valores, símbolos, ideología que les confieren una identidad (Quintero Velásquez, 2007:59). Es en este ámbito, donde se desarrollan complejos entramados de relaciones interactivas y derechos-deberes, en un (des)equilibrio dinámico tanto al interior del hogar como hacia el exterior.

Las prácticas de crianza (acciones, procesos y omisiones) dan cuenta del ejercicio de los Derechos y Deberes entre los integrantes de la familia. De algún modo, expresan lo que sucede, a nivel micro, con los convencionalismos legislativos a los que adhiere la sociedad pero en el ámbito privado. Las familias son permeables a lo que sucede en sus contextos. Del mismo modo, sus prácticas privadas trascienden al ámbito público debido a la permanente interacción de sus miembros con ámbitos y personas externos al hogar. Este trabajo se enfoca los hallazgos sobre Derechos y Deberes de tres estudios no estándar (cualitativos) sobre Prácticas de Crianza en contextos socio-económicos desfavorables. Estos hallazgos responden a 42 entrevistas en profundidad a madres que fueron transcritas y analizadas con la Teoría Fundamentada de los Datos.

Las Prácticas de crianza y Locus de control

Las PC constituyen un conjunto de acciones vinculares situadas (espontáneas, reflexivas y/o reproductivas) en el marco de la crianza³⁷, que influyen en los niños, adolescentes y adultos tanto en sus padres y/o personas convivientes cuya proyección excede los límites del hogar. Emplazadas en contextos socio-culturales, económicos y temporales específicos, influirán en la afectividad, moral, cognición, comunicación, corporalidad y socialización de sus miembros entre otros aspectos. Se reconocen tres modos en los cuales estas PC se despliegan: imposición, guía y albedrío. (Rotstein de Gueller y Soláns, 2013).

Desde la perspectiva de la educación, el proceso de socialización de los niños consiste en la transmisión de saberes y formas culturales relevantes para desarrollarse en espacios y tiempos específicos, de cuya asimilación depende la supervivencia (Ander-Egg, 2009). En este sentido, los niños a través del contacto con otras personas entre las cuales se destacan los adultos responsables de la crianza (padres), se les transmiten ciertos aspectos de la cultura en la que se desenvuelven, tales como normas, valores, códigos simbólicos, reglas de conducta. Dichos aspectos de la cultura, responden a expectativas sociales situadas y gran parte de ellos serán adquiridos e internalizados por miembros de la familia.

La situación de Argentina a nivel macro goza de una posición privilegiada debido a que del 30% de la población de niñ@s (más de 12 millones), solo un 0.25 no viven con sus padres por abandono o maltrato (UNICEF-SENNAF, 2012) Esto implica que el resto convive con sus familias de origen. No obstante, también se sabe que, un

10.3 % de dichos niños vive bajo la línea de pobreza, el 2% bajo la de indigencia (UNICEF, 2012), un 9% pasa hambre, un 17% sufre problemas de habitabilidad y un 30% carece de obra social (Barómetro de la Deuda Social Argentina, 2009).

Además, dentro de los patrones locales el modelo familiar tradicional burgués (Prada, Actis y Pereda, 1989; Jelín, 1984), está constituido por dos grandes ejes: la madre y el padre. Las madres son las encargadas de los deberes domésticos, asignación de recursos y espacios al interior del hogar, cuidado, orden, limpieza organización, vestimenta e higiene, así como una asignación diferencial de derechos-deberes entre sus miembros. Por su parte, los padres se ocupan de la provisión económica. Asimismo, también tradicionalmente, suele asignarse el rol de afectividad y mantenimiento de los lazos sociales a las madres, mientras que a los padres el de los límites y castigos.

En este contexto, puede decirse que las PC tienen lugar dentro de modelos familiares de división de roles asignados a dos géneros. Se espera del rol parental que dote a sus grupos familiares de ciertos patrones de salud, como por ejemplo procurarles alimentos, vacunación, mantenimiento o recuperación de la salud, higiene y espacios de descanso (sueño) que aseguren la supervivencia de sus miembros, principalmente los niños (Cardona Ríos, 2010), quienes también deben ser enviados a la escuela. Respecto a este último punto, la escolarización de niños en Argentina alcanza el 99%. (UNESCO, 2012).

Pero el rol educativo asignado es muy distinto y menos objetivable dentro del hogar. Este responde al supuesto de que corresponde a los padres, ejercer ciertos grados de control, apoyo y estructuras estables (González Tornaría et al, 2001). Aunque los modelos tradicionales lo establezcan, no se sabe en la realidad a quién se atribuye, cómo y hasta qué punto, la responsabilidad sobre el resultado de las acciones que suceden en el hogar. Si éstas se atribuyen a la propia persona, como agente que procura aquello que obtiene, se denomina *locus* interno; por oposición, si se atribuyen los sucesos a otros agentes o al azar, se lo llama *locus* externo (Garrido, 2005; Harrington and Boardman, 1997; Lieury y Fenouillet 2006).

)³⁸. De develarse estas atribuciones, pueden registrarse la jerarquización (tensión) que se le dan a las prácticas dentro de cada hogar, respondiendo a la interpretación particular de derecho-deber de cada uno de sus miembros.

Los Deberes y Derechos del Niños

En Argentina, la familia se concibe como el núcleo social en el cual nacen los derechos-deberes vinculantes entre los integrantes de un hogar. La Constitución Nacional refiere en varios artículos la protección de la familia como obligación de Estado. El Código Civil de la Argentina en el artículo 265 concede la autoridad a los padres en el cuidado de los menores. Entre los deberes de crianza se reconocen, entre otros, los de desarrollo, alimentación, la reflexión crítica para la guía y orientación así como enseñanza de normas para su realización material y espiritual.

Asimismo reconoce diversos Tratados Internacionales con jerarquía Constitucional, como la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, la Declaración Universal de Derechos Humanos y el Tratado Internacional: Declaración Internacional de los Derechos del Niño (1989) entre otros. Si bien hace reserva de algunos incisos, nunca plantea los deberes. Curiosamente el único Tratado que enuncia explícitamente los Deberes es la Declaración Americana de los Deberes y Derechos del Hombre. Aún así, se registró que en el primer Capítulo, 28 artículos refieren a los Derechos, mientras solo contiene 10 artículos relativos a los Deberes en el segundo Capítulo.

En la actualidad, UNICEF Argentina (2014) ha ampliado la mencionada Declaración de los Derechos del Niño, refiriéndose a Niños, Niñas y Adolescentes. Esto indica una preocupación por el género pero mantiene la omisión deliberada respecto a los deberes en sus publicaciones. Por otra parte, elige pronunciarse con obligaciones tácitas y/o del Estado, refiriéndose ocasionalmente a los padres y jamás a los niños.

Esta Declaración también explicita que el Estado debe respetar las responsabilidades, derechos y deberes de los padres en el marco de la propia cultura, pero elude la pronunciar en qué consisten los mismos, cuál es el rol específico del Estado (¿paternalismo o control?) y cómo lo ejerce. Cuantitativamente la declaración refiere 39 veces a los derechos y solo tres veces a los deberes. Estos últimos son exclusivos de los padres. En este contexto, Argentina se reserva una aclaración en el inciso f del Artículo 24, aduciendo que la planificación familiar atañe indelegablemente a los padres de acuerdo a sus principios éticos y morales, indicando que la obligación del Estado es la de adoptar medidas apropiadas para los padres y la educación para la paternidad responsable (vacía de contenido), reiterando las expresadas incertidumbres. De hecho, se interpreta que todo aquello que no se constituye o ejerce fehacientemente como responsabilidad o deber parental y de los niños, pareciese ser delegado al Estado.

Por otra parte, y en lo que refiere a los niños, el mensaje alude a un sujeto responsable tácito alternado con el del Estado. Por ejemplo: El estado debe respetar los deberes y derechos de los padres pero no establece cuáles son. El nivel de vida – adecuado- es una responsabilidad tácita de algún actor, así como la vida, niveles de salud, (respecto a las drogas, no los protegen específicamente de su comercialización, sino del uso y la producción) exámenes periódicos, esparcimiento, vida cultural, descanso y juego, entre otros. Parece entenderse que, el Estado se hará cargo de la responsabilidad de todo lo que no asuman miembros de las familias.

Para Legendre (1994) un padre, (ya sea padre/madre o adulto responsable) es “lo institucional puro”, es decir el que instituye al hijo como sujeto social, ciudadano. Esto requiere una “habilitación” no solo en el reconocimiento social, sino por sus hijos y otros miembros del grupo familiar, entre quienes se desarrollará una relación en la que se entranan cuestiones personales, sociales, jurídicas, en tanto falta de explicitación de obligaciones y control de las mismas, en el marco legislativo, económico, cultural y

afectivo. Por su parte, el pasaje de ser hijo a ser padre/madre (en ocasiones abrupto), se considera un pasaje natural y esperado ante el cual, el ejercicio idóneo no requiere preparación alguna. En el marco de otros aspectos de la vida en sociedad, no se acepta ese pasaje “natural”, sino que se obliga a las personas a preparación anticipada y exigida con controles externos. Tal es el caso de la escolaridad, y formación académica y/o profesionalmente. En este sentido, hay una postura mágica: basta con el hecho de concebir un hijo para estar preparado para ser padre y exigir al Estado que asuma responsabilidades por tal efecto.

Decisiones de método

Uno de los estudios se basó en una indagación cuantitativa de condiciones de vida realizado por la Fundación Ideas³⁹ sobre 2133 hogares de familias con hijos que tenían necesidades básicas insatisfechas (NBI) de la Pcia de Bs As. Rca Argentina. A partir de los primeros resultados, se seleccionaron intencionalmente las familias de mayor riesgo (hacinamiento) entrevistándose a las madres (mayores de 18 años). Debido a los hallazgos y la gran presencia de las prácticas Aleatorias y abandono escolar, por muestreo teórico se realizó el segundo estudio que abordó madres cuyos hijos tenían problemas escolares. Finalmente, fundados en las excepciones de los niños que eran buenos alumnos dentro de un contexto de hermanos y padres con escolaridad incompleta y abandono, se realizó el tercer estudio con muestreo teórico que indagó familias que tuviesen hijos con y sin problemas escolares.

En los tres estudios se indagó la población con entrevistas en profundidad con guía dando prioridad a la voz de sus protagonistas y evitando introducir categorías supuestas por los investigadores (teóricas). Estas fueron transcritas y analizadas con la Teoría Fundamentada de los Datos. Solo el último estudio indagó madres y niños. Por lo tanto, para los objetivos de esta exposición de enunciar cómo jugaban los derechos-deberes en estos hogares; no como conceptos abstractos, sino como acciones en la vida cotidiana, y qué podrían decir éstos del contexto familiar, se tomaron solo las entrevistas a las madres en todos los casos mayores de edad.

En cuanto a la selección de casos (no probabilístico) se siguió un muestreo teórico divergente entonces en cada estudio. En el primer estudio se tomaron entrevistas en sus propios hogares durante días hábiles, entre las 9 y 13,30 hs, cuyas características comunes: eran condiciones estructurales precarias, NBI, nacionalidad argentina, escolaridad obligatoria incompleta, proveniencia de familias numerosas y no trabajaban o sus condiciones laborales eran precarias. Las entrevistas se realizaron en el hogar por varios motivos. En primer lugar, porque la legislación de la Rca. Argentina, concibe a la familia como núcleo social en el cual nacen derechos-obligaciones con fuerza legal vinculante entre sus integrantes, uno de los cuales es la crianza (desarrollar, alimentar, orientar, instruir, enseñar normas). En segundo lugar, porque permitiría realizar

observaciones del hogar e interacciones entre las personas que en él estuviesen. Esto no fue posible en los siguientes estudios.

En el segundo estudio, se entrevistaron madres que asistían al Gabinete Psicopedagógico del Hospital Escuela de la Universidad Abierta Interamericana⁴⁰ (servicio gratuito en zonas desfavorables) cuyos hijos tenían severos problemas escolares. El tercero se realizó por un muestreo intencional buscando casos en los cuales las condiciones socio-económicas fuesen similares a las anteriores pero que al menos uno de sus hijos no tuviesen problemas escolares. Esta población incluyó familias de Ciudad de Buenos Aires, Conurbano Bonaerense e Interior de la Provincia de Buenos Aires. De los tres estudios se analizaron 42 entrevistas a madres.

Hallazgos

Entre los hallazgos relevantes se reconoció la presencia de tres tipos de PC: imposición, guía y albedrío. En cuanto a la relación de éstas con los derechos del niño se observó que las prácticas se configuraron acorde a jerarquizaciones que respondieron según el ámbito, sucesos, edad y sexo de los hijos.

En cuanto al Derecho a la Educación, las PC de imposición en niños menores a 10 años, respondieron en todos los casos al Locus Interno de las madres. Cabe señalar que la escolaridad primaria y secundaria en Argentina es gratuita y obligatoria. Los padres que cobran planes sociales, asignaciones familiares y/o por escolaridad dependen, en parte, de los certificados de escolaridad que tramitan en las escuelas. Asimismo, la institución escolar cumple un rol de cuidado, dado que los niños quedan por varias horas bajo la responsabilidad de otros adultos. No obstante, se registró en el primer estudio que las madres no enviaban a sus hijos a la escuela si no contaban con ropa limpia. De este modo la ropa limpia era más importante que la asistencia a la escuela, aún cuando en esta institución se les daba una merienda reforzada y almuerzo.

Aunque, en general, las madres reconocieron en sus discursos un valor jerarquizado a la escuela las PC eran de guía “yo le digo que estudie, para que sea alguien el día de mañana” “Yo le digo que estudie para que no tenga que trabajar tanto”, sin revelarse en acciones. De hecho, las entrevistas develaban la carencia de verbalizaciones concretas de organización, sumada a la presencia de hijos que abandonaron la escuela al menos durante el año de las entrevistas.

Se observó que a partir de los 10 años (aproximadamente), las PC con respecto a la escolaridad eran de albedrío, respondiendo al Locus Externo de las madres “no quiso ir más a la escuela”, “se quedó libre” “se juntaron las faltas y no la dejaron entrar más” / “lo agarraron de punto, “no podía hacer las tareas, es muy blandito”. Cabe destacar que, complementariamente, el locus interno de los niños era el que dominaba los sucesos. El código in vivo “blandito”, implicaba que las madres aceptaban esta

posición en el cual los niños se negaron a asistir a la escuela o cumplir con ciertos deberes u obligaciones.

Esta atribución de dominio de sucesos a los hijos, se extendió a otros ámbitos como la colaboración en el hogar “*nunca hace nada*”, “*se queda tirado en la cama*”. Dichas acciones sin embargo se llevaban a cabo en el hogar, gracias al Locus Interno de las madres que, respondiendo al rol tradicional, llevaban adelante por sí mismas las actividades domésticas “*yo hago todo, limpio, los llevo, los visto...*”. Por sí mismo, el accionar percibido de los niños y de las madres a través de las verbalizaciones, manifiesta un desequilibrio entre los derechos-deberes en la distribución de las tareas domésticas en el hogar. Más allá de ello se percibe una ausencia en acciones atribuidas al rol paterno.

En particular, dos madres manifestaron mantener las prácticas de Imposición de continuidad escolar, aún ante dificultades explícitas de sus hijos (repetencia escolar, dificultades en el aprendizaje). Dentro de estas prácticas se registraron acciones de organización y asistencia a la escuela. En algunos casos implicaron cambios en los turnos e inclusive de institución (Ej. de escuela media a escuela de adultos) “*repitió 3 veces ahora va a la nocturna.... a la tarde lleva a los más chicos [hermanos] a la escuela.*”

El tercer estudio, enunció casos en que el locus interno de los niños privilegiaba la escuela. Estos continuaban asistiendo por propia decisión aún sin ser alumnos aventajados, a diferencia de otros hermanos e inclusive sus progenitores. En conjunto, las madres de los tres estudios reconocieron las dificultades (sociales, cognitivas, motrices, relacionales, etc.) tanto dentro como fuera de la escuela. Los sucesos se atribuyeron a un locus externo a ambos, madres e hijos. Se atribuye interpretativamente que esta situación pueda responder a la carencia de recursos para afrontarlas y/o a considerar las dificultades como límites. En cualquier caso, coinciden con intermitencias en la asistencia a la escuela y abandono (a partir de los 10 años).

Complementariamente, se revelaron alianzas itinerantes en los discursos maternos. En ellas, se alternaba una asociación crítica madre-maestra opuesta a una madre-hijo; en ambos casos se confrontaba al tercero en discordia. Por ejemplo, en el primer caso la alianza madre-maestra se oponía al hijo “*mi hijo me tiene re-podrida*” “*la maestra no lo aguanta más*”. En el segundo madre-hijo interpelaban a la maestra “*que las traigan acá a las maestras, me voy a agarrar de los pelos*”, “*no la queremos a la maestra*”. “*es vago*”, “*todo mal sobre B.*”

Un recurso difundido en las entrevistas, fue el de fijar etiquetas para sus hijos frente a los problemas y errores; por omisión éstos no eran considerados fases a atravesar, parte de un proceso mayor sino una estructura estática. Del mismo modo los pares dicotómicos todo-nada parecían estar cumpliendo la misma función. Se conjeturó que la falta de experiencias exitosas en relación a la escolaridad de los padres pudo haber generado esta jerarquización. En síntesis, estas PC colaboraban lesionando el derecho-deber de Educación.

En cuanto al Derecho a la salud, también se alternan las PC. De hecho se evidenciaron ciertas PC de imposición, evidentes cuando se refirieron a las vacunas que se suministraron a sus hijos. Todas las madres sabían de las vacunas y expresaron fehacientemente haberlas administrado, aunque no pudieron detallar cuáles eran y el calendario correspondiente, pero manifestaron que este control se lleva en las salitas de salud “*las tiene la doctora en la computadora*”. Fue llamativo que todas refiriesen a las vacunas, hasta que se develó que era una exigencia para cobrar planes sociales y otras asignaciones, aunque no manifestaron que se pide también en el ingreso escolar. Además, se observó que los llevan a los niños pequeños a los centros de salud del Estado para controles periódicos.

Pero las PC de imposición se desdibujaron en cuanto a la salud alimentaria. Los alimentos se jerarquizaban de acuerdo a sus gustos personales o cultura familiar, y no por el valor nutricional de los mismos. Al indagarse sobre estas PC, las madres relataron que tenían asignadas cierta cantidad de alimentos por familia, que se repartía en centros de distribución del mismo barrio (liderados por punteros políticos). Al mismo tiempo, indicaron no retirarlas periódicamente, por varios motivos. Uno de ellos, porque consideraban que el horario asignado 8 a 10 de la mañana era muy temprano (estas familias ven televisión hasta la madrugada). Otro era que no se “*llevaban*” con la persona que los repartía. Uno muy destacado fue que a ellas no les gustaba la leche, expresando darles a cambio “*té*” o mate. Algunas aludieron proporcionar leche a sus hijos ante indicación de algún profesional de la salud “*porque tenía bajo peso*”. Lo que sí se registró en las entrevistas que las madres amamantaban a sus hijos a libre demanda, hasta niños de dos o tres años.

Del mismo modo que la leche, otros alimentos no gozaban de jerarquía alguna en su cultura familiar, como era el caso de la polenta (harina de maíz) “*soy muy fina para esas cosas*”, “*no es comida para humanos*”. Asimismo, aunque manifestaron que sus niños almorzaban y merendaban en la escuela, las madres desconocían el menú que se le suministraba. El primer estudio (entrevistas en el hogar) reveló la escasa presencia de cocinas, heladeras, alacenas en tanto dispositivos para la conservación de alimentos. Sin embargo se registró la presencia de varios teléfonos celulares en todos los hogares, TV y antenas (televisión por cable), equipos de audio y lavarropas, así como pilas de ropa acumuladas sobre muebles e inclusive el piso.

En particular referencia al descanso, el predominio de PC era de albedrío en consonancia con un locus externo de las madres, al referirse a los niños “*...se levantan solas, cuando quieren*” [las hijas] / “*nos acostamos a las 11, 12 (...) ven tele hasta la 1 o 2*” / “*se levantan a las 10, 11 (...) se acuestan a la 1 o 2 y miran TV*”. Se estimó que varios factores podrían favorecer estas rutinas. Uno, era el hacinamiento (hasta 16 personas en un ambiente); otro, la posible falta de alimentos (la TV podría funcionar como pasatiempo); además, los problemas de seguridad a los que se refirieron en sus “*barrios*”. En conjunto, estos podrían contribuir a que los niños permanezcan despiertos en la madrugada y canalizar el uso de este artefacto como factor de

distracción. Pero también el riesgo de escaso tiempo de sueño, la falta de rutinas y el uso indiscriminado de la TV podían afectar la salud así como otros derechos-deberes de los distintos miembros de la familia.

Las referencias a la higiene personal han sido muy escasas. Entre los que se recolectaron se registraron PC divergentes. Por un lado las de imposición con una atribución al locus interno de las madres “...yo los baño a todos les guste o no”, por el otro las de guía “decía que se laven los dientes, la limpieza, todo eso...”. La que mayor relevancia cobró fue la limpieza de la ropa. Se destacó inclusive, la presentación de las personas durante las entrevistas en cuanto a su atuendo era impecable.

Al mismo tiempo, esto coincidió con ciertos sucesos culturales que cobraron prioridad en las entrevistas, fundamentalmente los sociales (salida, bailes y parejas) ante los cuales las madres se explayaron y exhibieron entusiasmo. Estas PC del ejercicio de libertades no coincide con atribuciones de responsabilidades en el hogar, escolaridad pero son válidas para asistir a los bailes “yo ahora trato (...) de darle libertad” [porque ya tiene 12 años] /. *Acá están entre cuatro paredes, no tienen donde estar, yo los entretengo con la TV, no hay un club, una cancha, nada, nada*”

La edad de 12 a 13 años, parece ser apropiada, para manejarse autónomamente en el ámbito de los bailes “Mira él, [señala a un hijo] tiene 13 años y va al baile” / “las salidas (...) tienen que ser independientes, ya tiene 12 años” En ocasiones en compañía de hermanos y/o amigos. Lo cierto es, que en algunas verbalizaciones se indicó que esta libertad comenzaba un poco antes en el tiempo “...solo no, yo les dejaba ir con los más grandes” [tiene ahora 12 años]. La distancia entre la salida y la convivencia en pareja e inclusive el embarazo es muy corta “Y como a los 15 recién... y empezó a salir con el hermano. Con el hermano y su amigo” [está en pareja desde los 16].

Estas PC de albedrío carecieron de verbalizaciones que indicaran PC de guía. Al respecto, no se mencionaron pautas de reflexión sobre el auto-cuidado de los niños en los ámbitos del baile, salidas o parejas. Esto obligó a suponer la presencia de un tema tabú, tanto como conjeturar que, tal vez, estos permisos pasen repentinamente la atribución de los sucesos de un Locus Interno de las madres al Externo (la edad de los hijos o posible presión de éstos últimos). En ninguno se cuestiona la legitimidad del valor de la salida al baile. Como se mencionó, si bien los progenitores se manifestaron temerosos de sus vecindarios y barrios (violencia, alcohol, drogas), estas condiciones no fueron atribuidas a los contextos de los bailes, incluyendo los traslados.

Por otra parte, es posible considerar que las condiciones de hacinamiento y estructurales pueden dificultar ciertas actividades al interior de sus hogares, pero dichas condiciones no pueden atribuirse a todos los hogares de los entrevistados. Prácticamente no se recolectaron otras alternativas para el uso del tiempo libre, en un caso un niño iba a fútbol, otros a las galerías con tiendas “en los feriados a veces los llevo de mis hermanos o al shopping, porque todo el día acá, no tienen que hacer”.

En conjunto, los aspectos registrados sobre alimentación, descanso, higiene, uso del tiempo libre, presencia de artefactos, muebles o animales, están indicando la ausencia de otros. Por sí mismos manifiestan una jerarquización que valoriza ciertas acciones y productos en detrimento de otros. Constituyen en sí mismos una valorización micro de los derechos-deberes al interior del hogar. El problema que se plantea es que, en algunos aspectos, ésta jerarquización es posiblemente disruptiva en relación con aquellas que plantean ciertos contextos sociales a nivel meso y macro, no solo lineamientos políticos en cuestiones sanitarias y científicas actuales y prioritarias de nuestro país, sino con el ejercicio de los Derechos-Deberes en el marco legislativo.

Conclusiones

Es en el desenvolvimiento de las PC al interior del hogar, un ámbito donde se puede registrar, en parte, el ejercicio de los derechos-deberes y sus omisiones a nivel micro. Las PC intervienen en la permanencia o modificación (provechosa o perjudicial) de las condiciones de vida de los miembros del hogar de acuerdo a la atribución de los derechos-deberes asignados o asumidos por los miembros acorde a la edad y posibilidades. Las condiciones de vida conforman una multiplicidad de dimensiones estrechamente ligadas a las percepciones de los actores sociales locales respecto a los cuales se constituyen y priorizan como necesidades humanas. Por lo tanto clasificarlas sería arbitrario, pero se pueden incluir el medio ambiente, vivienda, alimentación, indumentaria, educación, salud, empleo, seguridad, hábitat, tiempo libre, vínculos afectivos, entre otras. En la calidad de vida entonces, juegan factores inter-dependientes biológicos y culturales en los ámbitos familiares y sociales. Ferran Casas, (1992) incluye, entre ellas, las relaciones sociales, la organización familiar, valores, límites y castigos.

Las PC de imposición, guía o albedrío registran claramente una valorización de saberes y formas culturales relevantes (normas, valores, códigos simbólicos, reglas de conducta, etc.). Influyen en las mismas, la conjugación el locus interno/externo de los miembros de la familia. De ese modo, (des) armonizan con expectativas de otras personas, instituciones e inclusive marcos legislativos de los propios contextos, poniendo en riesgo (o no) aspectos del desarrollo de los niños, según la mirada de los observadores.

En estos estudios, se registró que ciertas PC limitan los Derechos del Niño, como en el caso de la continuidad en la escolaridad. De algún modo, el locus externo atribuido a las madres y el interno de los niños llegó a negar a muchos de estos últimos una educación que desarrolle su personalidad, aptitudes y capacidad física y mental hasta su máximo potencial según lo requiere UNICEF Argentina (2014). Pero también lo hizo respecto a otras cuestiones, como la salud (alimentación, descanso, etc.); inclusive arriesgó la protección social al privilegiar, por ejemplo, la exposición temprana a contextos de salidas y parejas sin la guía explícita o acompañamiento de los progenitores, en contextos barriales que las propias madres consideraban de riesgo.

Se acuerda con Becker (2009: 69) cuando dice que “*las personas hacen lo que tienen que hacer o lo que les parece bien hacer en cada momento*”; a esto se puede agregar lo que saben o pueden hacer. En el marco de la legislación sobre los derechos-deberes de padres y niños, se considera que la omisión de los deberes explícitos y detallados de ambos grupos, implica someter a los niños y por ende a sus grupos de pertenencia a un futuro pleno de incertidumbres. En definitiva, las PC no siempre se orientaron a opciones culturales (educación, alimentación, descanso, etc.) que requiriesen mayor tolerancia a la frustración entre los miembros de la familia, como tampoco hacia el ejercicio de los deberes que pudieran dotar a todos ellos de una mejor calidad de vida.

Sugerencias

Se recomienda a los psicólogos, psicopedagogos y docentes que propongan estrategias para develar la jerarquización de los distintos tipos de PC al interior del hogar, las atribuciones (locus) dentro de los ámbitos y eventos en que se desenvuelven. A partir de allí, proponer visiones de futuro para adoptar cambios (socialmente reconocidos por las partes en cuestión) en la valorización de prácticas significativas, para que éstas obren como facilitadoras en la adaptación de los niños ante aquellos aspectos o contextos adversos (internos o externos) dotando al grupo familiar de una mejor calidad de vida. Finalmente, a las personas que se desempeñan en políticas, que tomen en cuenta estudios científicos que develen las jerarquizaciones de prácticas en los hogares, para orientar las políticas de intervención sobre los mismos.

Referencias bibliográficas

- Ander-Egg, E. (2009). *Diccionario de Pedagogía*. Buenos Aires: Magisterio Río de la Plata.
- Barómetro de la Deuda Social Argentina. (2009). *Universidad Católica Argentina. Programa Observatorio de la Deuda Social Argentina*. Recuperado el 9, julio, 2014 de: http://www.uca.edu.ar/periodistas/Barometro_de_la_Deuda_Social_de_la_Infancia.pdf
- Becker, H. (2009). *Trucos del oficio*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Código Civil de la República Argentina y Legislación Complementaria*. (2003). Buenos Aires: Euros Editores
- Cardona Ríos, G.C. (2010). *Infancia y Calidad de Vida. Factores de la dimensión individual que contribuyen a la calidad de vida de los niños y niñas de primera infancia en estratos alto, medio y bajo de la Ciudad de Medellín*. Recuperado el 11, junio, 2011

- de:http://bibliotecadigital.usb.edu.co/jspui/bitstream/10819/531/1/Infancia_Calida_d_Vida_Cardona_2010.pdf
- Convención sobre los Derechos del Niño* (1990). Recuperada el 9, julio, 2014 de: [http://www.unicef.org/panama/spanish/convencion\(3\).pdf](http://www.unicef.org/panama/spanish/convencion(3).pdf)
- Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre*. (1948). Recuperado el 9, julio, 2014 de: <http://www.oas.org/es/cidh/mandato/Basicos/declaracion.asp>
- Declaración Universal de Derechos Humanos*. (1948). Recuperada el 9, julio, 2014 de: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Ferran Casas. (1992). Las representaciones sociales de las necesidades de niños y niñas, y su calidad de vida. *Anuario de Psicología* 53 (27-45). Recuperado el 9, julio, 2014 de: <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61042/88715>
- Garrido Genovés, V. (2005). *Qué es la psicología criminológica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- González Tornaría, M. L. Vandemeulebroecke, L. y Colpin, H. (2001). *Pedagogía Familiar. Aportes desde la teoría y la investigación*. Montevideo: Trilce.
- Harrington, C., Boardman, S. (1997). *Path to Success*. U.S.A.: Harvard
- INDEC, UNICEF. (2003) *Situación de los niños y adolescentes en la Argentina*. Recuperado el 9, julio, 2014 de: <http://www.indec.gov.ar/nuevaweb/cuadros/2/NyA-cuadro63.xls>.
- Jelín, E. (1984). *Familia y unidad doméstica: mundo público y vida privada*. Buenos Aires: Cedes.
- Legendre, P. (1994). En Degano J. *La Minoridad y la Causa de los Niños*. Recuperado el 9, julio, 2014 de: http://www.fpsico.unr.edu.ar/congreso/mesas/Mesa_13/degano.pdf
- Lieury, A., Fenouille, F. (2006). *Motivación y éxito escolar*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Prada, M.A., Actis, W., Pereda, C. (1989). *Infancia Moderna y Designación Social*. Madrid: Mostoles.
- Quintero Velásquez, A. M. (2007). *Diccionario especializado en Familia y Género*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas
- Rotstein de Gueller B., Soláns, A.P. (2013). *Prácticas de Crianza. Necesidades Básicas Insatisfechas y Problemas Escolares*. Berlín: Editorial Académica Española
- UNICEF. (2013). *Datos sobre la infancia en Argentina*. Recuperado el 9, julio, 2014 de: http://www.unicef.org/argentina/spanish/overview_11124.htm
- UNICEF-SENNAF (2012) *Estudio sobre la situación de los niños, niñas y adolescentes sin cuidados parental*. Recuperado el 9, julio, 2014 de: http://www.unicef.org/argentina/spanish/C_Parentales_final.pdf.
- UNICEF (2014) *Comunicación sobre los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes*. Recuperado el 9, julio, 2014 de: http://www.unicef.org/argentina/spanish/resources_10851.htm

11. DERECHOS DE LA INFANCIA Y LA TENSION TRABAJO-FAMILIA

Verónica Gómez U., Andrés Jiménez F. y Laura Lara

vgomezu@uautonoma.cl

Resumen.

En Chile existe una creciente preocupación por asegurar los derechos de la infancia; entre ellos, el derecho a la educación desde el nacimiento y a todo lo que implica el cuidado. En este estudio se examinan las tensiones entre estos derechos y las acciones estatales orientadas al equilibrio entre trabajo y familia, analizando las políticas sociales en el eje género/trabajo desde el punto de vista de la conciliación trabajo/familia. Posteriormente este análisis se relaciona con el concepto de autoeficacia parental como un posible indicador de la calidad del cuidado en la primera infancia en el contexto de familias que tienen dificultades para atender sus responsabilidades familiares y laborales. Los resultados constatan divergencias en las políticas hacia la conciliación trabajo/familia y las orientadas hacia la primera infancia que pueden, vía la tensión trabajo-familia, impactar en la percepción de autoeficacia parental y, con ello, en el derecho al cuidado de los menores.

Palabras clave: derechos infancia, políticas sociales, igualdad de oportunidades.

Introducción

A partir de la década de 2000, el Estado chileno ha manifestado una preocupación específica por la infancia/adolescencia –entendida como el periodo de vida que va entre los 0 y 18 años. Ello, por una parte, debido a los cambios en las configuraciones familiares verificadas en el país durante las últimas décadas, que han implicado un aumento en el número de familias que no se ajustan al modelo tradicional y foco de las políticas públicas chilenas –biparental, sancionada por matrimonio, donde hay una división del trabajo por sexo; por otra, debido a la constatación de que este segmento etario está particularmente expuesto a fenómenos que amenazan el cumplimiento de los derechos comprometidos para la infancia y adolescencia, tales como la pobreza, la falta de oportunidades educativas igualitarias, la violencia y el cuidado (*care*).

El presente trabajo examina las tensiones posibles entre las políticas públicas que buscan asegurar los derechos de la infancia, principalmente aquellos vinculados con el desarrollo integral de sus capacidades, y las medidas gubernamentales tendientes a

lograr una mayor equidad de género en el país. Argumentamos, básicamente, que además de ser un objetivo clave para la infancia en sí mismo (en términos de asegurar igualdad de oportunidades para menores de ambos sexos), una mayor equidad de género para las generaciones que actualmente están en la etapa de crianza puede favorecer directamente el cumplimiento de algunos derechos de la infancia. Ello, a través de una reforma de la organización social del cuidado, que implica asumir esta tarea como una responsabilidad social y, particularmente, a un cambio en la forma de concebir las relaciones entre dos de las más importantes esferas en la vida de todas las personas: el trabajo y la familia. Dado los actuales desequilibrios verificados en esta relación en Chile, plantearemos en las páginas siguientes, resultará difícil asegurar los derechos de la infancia tal y como se han establecido.

El contexto de los derechos

En Chile, la preocupación sistemática por el estado de la infancia data desde fines de los noventa. El retorno del país a la democracia (1990) estuvo marcado por la preocupación general sobre los costos sociales que la “década perdida” habían dejado en el país, en relación a la fuerte deuda social resultado de las políticas económicas y sociales de la década de 1980 (French-Davis, 2001), particularmente con la infancia: en 1990, el porcentaje de población en situación de pobreza se situó en un 38,6%. La misma tasa, en los menores de 18 años, era de 50,7%. Ese mismo año, 8,9% de los hogares sin menores fueron considerados pobres, en tanto 29% de los hogares con niños(as) y adolescentes podían ser calificados como tales (Ministerio de Desarrollo Social, 2011). Además de los impactos de la crisis de los 80, ello puede ser en parte atribuido al cambio rápido entre un modelo de políticas sociales que, en la formación incipiente del Estado de Bienestar chileno, tuvieron un fuerte componente “familiarista” –esto es, suponían un salario masculino suficiente para mantener al grupo familiar y la división sexual del trabajo dentro del hogar (Rosemblatt, 1995 y 2000) – a un modelo que tenía al individuo como unidad base de las remuneraciones y la protección social a partir de 1981⁴¹.

La definición de lineamientos y metas específicas para la infancia surgió a partir de la instalación de la cuestión en el ámbito internacional, con la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y la Cumbre Mundial en favor de la Infancia (Nueva York, 1990). En el ámbito latino-americano, los Compromisos de Nariño (Segunda Reunión Americana sobre Infancia y Política Social, en Santafé de Bogotá en 1994) y el Acuerdo de Santiago (tercera Reunión Ministerial Americana sobre Infancia y Política Social,

⁴¹ La asignación familiar (beneficio monetario correspondiente a un porcentaje extra del salario por esposa e hijos dependientes del trabajador) llegó a representar el 16% del salario de un obrero en el sistema existente hasta 1981. A partir de esa fecha, el sistema cambió a un sistema de capitalizaciones individuales en las cuales el aporte económico entregado por concepto de dependientes (conocidos como “cargas familiares”) disminuyó hasta representar aproximadamente el 4% del sueldo mínimo.

realizada en Santiago de Chile en 1996), permitieron establecer compromisos para los países latinoamericanos. Chile ratificó la Convención de Derechos del Niño en 1990 junto a otros 57 países, asumiendo el compromiso de asegurar a todos los niños y niñas (menores de 18 años) los derechos y principios que ella establece: la no discriminación, el interés superior del niño, su supervivencia, desarrollo y protección, además de su participación en las decisiones que los afecten. No obstante, la cuestión de la desigualdad de oportunidades de vida generadas en la infancia sólo apareció con fuerza en 2000, cuando se establece la Política Nacional a favor de la Infancia y la Adolescencia (0 a 18 años), promulgada como un marco ético y político para la infancia. El objetivo de la misma fue acentuar la preocupación pública por esta etapa de la vida y las inversiones sociales en niños, niñas y adolescentes.

El interés explícito por el bienestar de niños, niñas y adolescentes se daba también en un contexto de preocupación por una institución que juega un rol central en el cumplimiento de derechos para la infancia: la familia. Por una parte, se constataba y reconocía la diversidad de formas familiares como un rasgo legítimo en la sociedad chilena (Comisión Nacional de la Familia, 1994), avanzándose en reformas legales y fortalecimiento de mecanismos institucionales para hacer efectivos los derechos de los menores. Entre los cambios más importantes, podemos destacar la Ley de Filiación (1998), que reformó el Código Civil para acabar con la distinción entre hijos legítimos e ilegítimos; la Ley que creó los Tribunales de Familia (2005); la Ley de Violencia Intrafamiliar (1994 y 2005) y la Reforma Constitucional que hizo obligatoria la educación secundaria, garantizando 12 años de escolaridad⁴² (2003). Todas estas leyes apuntan simultáneamente a terminar con diferentes formas de discriminación y exclusión hacia los menores, y a garantizar un nivel básico de condiciones de vida y desarrollo personal para todos. Para inicios de la década de 2000, la cifra de pobreza infantil se había reducido a 28%, aunque indicadores relacionados, como los índices de desigualdad, no se han modificado mayormente hasta la actualidad.

Más allá de estas reformas legales, en el plano de las prácticas sociales, las configuraciones familiares también han cambiado significativamente. Dentro de las más importantes para el tema que nos ocupa, podemos destacar el cambio significativo producido en los roles femeninos: por una parte, las mujeres chilenas están incorporándose de manera creciente al mercado laboral, aunque todavía en proporciones inferiores a las de países con niveles de crecimiento económico y tasas de natalidad similares: el porcentaje de participación laboral femenina pasó del 31% en 1990 al 43,3% en 2011 (Ministerio de Desarrollo Social, 2011) (el promedio para América Latina fue de 50%, OIT, 2012). Una palabra de cautela es necesaria aquí, pues esta incorporación al mercado de trabajo se ha producido de manera muy desigual: en los

⁴² Hasta 2003, sólo los 8 años de educación primaria eran obligatorios por ley, lo que imponía al Estado la obligación de proveerla. A partir de 2003, bajo la administración del socialista Ricardo Lagos, se impuso la obligatoriedad de los 4 años de educación secundaria.

sectores de menores ingresos la participación laboral de las mujeres es mucho menor, y ha crecido más lentamente, que la de los estratos de mayores ingresos. Por otra parte, el número de hogares monoparentales se ha incrementado del 19,8% en 1990 al 27,4% en 2011. De este 27,4%, la gran mayoría –88,7%– son monoparentales (Ministerio de Desarrollo Social, 2011).

¿Cómo repercuten estos cambios en los derechos de la infancia? Las cifras nos sugieren la existencia de una tensión clara entre la creación de condiciones y marcos legales específicamente orientados hacia la infancia y la disparidad de condiciones que las familias enfrentan para proporcionar cuidado y satisfacer las necesidades básicas de los menores. En este punto, la desigualdad de género es relevante en una doble vertiente, a saber: primero, la expectativa social que asigna la responsabilidad de cuidado principal (sino exclusivamente) de niños(as) a las mujeres, comprometido en muchos casos sus posibilidades de desarrollo personal y laboral. Por ejemplo, según la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (MDS, 2011), entre las mujeres que no están trabajando o buscando trabajo, casi el 50% indicó razones vinculadas al trabajo doméstico o al cuidado de dependientes, mientras sólo el 10,5% de los varones en las mismas circunstancias señaló este tipo de razones. Los datos de las encuestas trimestrales de empleo realizadas por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) confirman esta tendencia: las mujeres trabajan menos horas y dejan sus trabajos por razones vinculadas a sus responsabilidades familiares en proporciones significativamente mayores que los varones. Y segundo, una mayor proporción de mujeres está asumiendo la tarea de proveedor principal del hogar en lo económico, en un escenario donde los derechos vinculados al cuidado son prácticamente inexistentes y se limitan al embarazo o al periodo post-parto. En el ámbito laboral se verifican, además, importantes brechas salariales por género que impactan –tal vez paradójicamente– a los grupos de mayor nivel educacional (INE, 2010). Son éstas las mujeres que, en principio, tendrían más incentivos positivos para incorporarse al mercado laboral, típicamente traspasando al mercado parte de las responsabilidades de cuidado, habitualmente contratando a otra mujer (Undurraga, 2013).

En este marco, el debate sobre la políticas sociales ha oscilado entre otorgar a las mujeres “tiempo para cuidar” y un debate más amplio (Reca, 2008), que permita replantearse lo que autoras como Arriagada (2013), Pautassi (2010) y Tronto (2013) identifican como la Organización Social del Cuidado (OSC), entendida como la forma de distribuir, entender y gestionar la necesidad de cuidados que está en la base del adecuado funcionamiento del sistema económico y la política social (Arriagada, 2013). A nuestro juicio, políticas del primer tipo –esto es, que propician condiciones para que las mujeres puedan responder a la expectativa social de ser las responsables por el cuidado de dependientes y el trabajo doméstico– pueden responder a una necesidad inmediata (la de conciliar trabajo remunerado y de cuidado). Sin embargo a mediano y largo plazo profundizaría las desigualdades de género presentes y futuras, favoreciendo

que los menores que hoy se benefician del cuidado de la madre u otro pariente femenino se vean obligados, a mediano plazo, a reproducir un rol que puede limitar sus propias opciones de vida. Según la Encuesta de Actividades de Niños, Niñas y Adolescentes (EANNA) de 2012, entre los menores que trabajan en tareas domésticas, las niñas están mucho más presentes que los niños en el rango de 21 horas a la semana o más, particularmente para el segmento entre los 15 y los 17 años (que incluye, en muchos casos, cuidar de hermanos más pequeños). Los varones, en tanto, están más representados en las tareas fuera del hogar.

Las políticas que buscan reformular la manera en que la sociedad resuelve sus necesidades de cuidado –en el caso que nos ocupa, de cuidado infantil– se centran en la noción de que el cuidado de personas dependientes y en situación de vulnerabilidad no es un problema que compete sólo a las familias (y dentro de ellas, a las mujeres), sino que debe ser asumido como una responsabilidad social. En esos términos, debe ser compartida por el Estado, los individuos y sus familias y por el mundo del trabajo remunerado. Este último actor resulta de particular importancia debido al rol crucial de la calidad de la inserción laboral de los padres para la satisfacción de las necesidades básicas de los menores; no obstante, también lo es desde la perspectiva de las relaciones familiares, como lo muestran los estudios sobre auto-eficacia parental que examinaremos en la sección siguiente.

Autoeficacia parental

La percepción de hombres y mujeres respecto de sus responsabilidades parentales es también un cambio importante verificado en las últimas décadas (White, 2005): al ya documentado movimiento de las mujeres hacia el ámbito de lo público, con mayor participación en actividades fuera del rol tradicional y cuestionamiento respecto de la atribución tradicional de responsabilidades domésticas, se suman estudios recientes que sugieren que los varones están mostrando mayor interés por participar en la crianza de sus hijos(as) (Aguayo, Correa y Cristi, 2011; JUNJI/UNESCO/Unicef, 2010; PNUD, 2010). Dicho interés no se traduce, necesariamente, en una mayor participación en el trabajo doméstico y de cuidado de sus hijos, especialmente en actividades como atender niños enfermos, cocinar y lavar para ellos (Olavarría, 2004; JUNJI/UNESCO/Unicef, 2010). No obstante, sí se reporta que una proporción importante de padres quisiera estar más presente: el estudio de Aguayo, Correa y Cristi (2011), basado en una encuesta representativa para tres grandes ciudades chilenas – Santiago, Valparaíso y Concepción– reporta que ocho de cada diez hombres entre 18 y 59 años (75,9%) con empleo remunerado y que tienen hijos con los que viven, indicaron que les gustaría trabajar menos si eso significara pasar más tiempo con sus hijos, mientras un 61,7% señaló que dedica muy poco tiempo a sus hijos por motivos de trabajo.

Aunque aún está en el imaginario colectivo que las mujeres tienen mayores responsabilidades en la crianza, particularmente en lo concerniente a la reproducción de la vida cotidiana, la percepción de auto eficacia parental –concepto referido a las creencias personales sobre las propias capacidades para lograr ser un “buen padre” o madre– resulta crucial para las relaciones entre padres/madres e hijos(as). En este sentido, se plantea que los padres que creen en sus propias habilidades se sentirán generalmente más satisfechos y capaces de hacer lo necesario para perseverar y lograr una tarea determinada. Ello incluye tener expectativas reales y ser capaces de percibirse a sí mismos como padres competentes (Farkas-Klein, 2008; Kendall y Bloomfield, 2005). Las competencias parentales se pueden definir como un conjunto de capacidades que permiten a los padres afrontar las tareas vitales de la parentalidad de acuerdo a las necesidades evolutivas y educativas de sus hijos con estándares socialmente aceptables, aprovechando el apoyo y las oportunidades que brinda el sistema familiar para desplegar dichas capacidades (Rodrigo, Maíquez, Martín y Byrne, 2008). Desde dicha perspectiva las competencias parentales son el resultado de un ajuste entre las condiciones psicosociales que se encuentran presentes en la familia (White, 2005).

Es aquí donde se registra la importancia del equilibrio (o bien, la tensión) entre trabajo y familia. Existe un cuerpo creciente de literatura argumentando que, independientemente del género, las personas que experimentan estrés en el trabajo tienen interacciones hostiles dentro del núcleo familiar, respondiendo con más sanciones a los comportamientos de sus hijos. Además, las investigaciones sugieren que aquellos que están físicamente y emocionalmente fatigados por el trabajo tienden a ser menos sensibles, participativos y solidarios con sus hijos. Lo que tiene directa relación con el término de autoeficacia parental, entendido como un factor importante en la elección de las conductas que los padres utilizan en la crianza de sus hijos, los esfuerzos que realizan para adaptarse a las diversas situaciones que se presentan y la perseverancia que muestran ante los obstáculos (Jones y Prinz, 2005; Lim y Leng, 2003).

Lo anterior es particularmente importante en un país caracterizado por extensas jornadas laborales. De acuerdo a reportes de la OCDE (2010), la jornada laboral en Chile es relativamente extensa en relación a los países de la OCDE, con más de dos mil horas anuales, lo que ubica al país en el tercer lugar del ranking de horas trabajadas entre los países miembros. En este sentido, el conflicto que se puede dar al tratar de conciliar el trabajo y familia presenta una correlación significativa y negativa con la calidad percibida en la interacción con los hijos y con la autoeficacia parental. Es decir, los niveles más altos de conflicto trabajo- familia están asociados a percepciones más bajas en la calidad de la interacción con los hijos y en la autoeficacia de los padres. Por tanto, al tener altos niveles de conflicto entre ambos dominios, se vería afectada la calidad de la interacción entre padres e hijos, y el sentimiento de autoeficacia que los primeros experimentan (Gali, Weisel y Tzuk, 2007; Lau, 2009).

Conciliación trabajo-familia y políticas sociales

En síntesis, las experiencias vividas en un dominio tenderán a afectar al otro (efecto conocido como *spillover* o *crossover*), y en consecuencia en la autoeficacia de los padres y la interacción que éstos tienen con sus hijos. Desde esta perspectiva, mientras los derechos de la infancia en relación al cuidado están siendo relativamente atendidos por la continua expansión de la oferta de jardines infantiles y salas cuna, las relaciones entre familia y trabajo han recibido escasa atención. Respecto al primer punto, los cupos en el sistema público de salas cuna y jardines infantiles han registrado un aumento sistemático desde 1990 y particularmente desde 2006, año en que la entonces Presidente, Michelle Bachelet (Partido Socialista) puso en marcha el programa *Chile Crece Contigo*, orientado específicamente a proveer apoyo integral para el desarrollo de los menores que se atienden en el sistema público de salud (un 83% en 2011 según datos del Ministerio de Desarrollo Social). Como parte de dicho programa, se procuró aumentar las tasas de cobertura bruta y neta de la educación pre-escolar. Para el tramo de 0 a 3 años, la cobertura neta de educación pre-escolar pasó del 6% en 1990 al 26% en 2011; en el tramo de los 4 y 5 años, la misma tasa pasó del 38% al 83% en el mismo periodo (Ministerio de Desarrollo Social, 2011; Ministerio de Desarrollo Social / Ministerio de Salud, 2011).

De acuerdo con los datos de la Encuesta CASEN de 2011, dentro de las razones de la no asistencia de los niños a la educación pre-escolar, la principal causa reportada por los progenitores de menores de 0 a 5 años 11 meses es que no se la considera necesaria, ya que tienen a alguien que cuida al niño en la casa, mientras que las razones económicas alcanzan, en conjunto, sólo el 1% de la población. Estos datos son consistentes con los de la Primera Encuesta Nacional de la Infancia, ENPI, de 2010 (JUNJI/UNESCO/Unicef, 2010), que señala que muchas familias no consideran necesaria la educación pre-escolar y estiman que el menor estará mejor cuidado en casa, especialmente en el tramo entre los 0 y los 3 años.

Sin embargo, desde la perspectiva de las políticas sociales, las oportunidades para proveer cuidado a dependientes están restringidas al periodo antes y después del embarazo y en caso de enfermedad del hijo menor de un año. En el primer caso, el post natal fue extendido en 2011. La ley 20.545 incorporó al régimen existente de descanso maternal –seis semanas de prenatal y 12 de postnatal– un permiso postnatal parental de 12 semanas, que extiende el descanso de maternidad a seis meses, con un subsidio equivalente al 100% del salario, hasta un tope de USD 3,000 mensuales. Así, la trabajadora podría tomar 12 semanas a jornada completa –en cuyo caso podría traspasar un máximo de seis semanas al padre– o bien 18 semanas a media jornada, teniendo derecho a percibir un 50% del subsidio que le correspondería si optara por la jornada completa. En este último caso, puede traspasar al padre un máximo de 12 semanas en media jornada. En ambas situaciones, el tiempo utilizado por el padre deberá ubicarse

en el periodo final del permiso y da derecho a un subsidio calculado sobre la base de las remuneraciones del beneficiario, con los mismos topes aplicables a la madre. Esta medida procuraba subsanar lo que se planteó como un uso excesivo de licencias médicas por enfermedad del hijo(a) menor de un año, beneficio garantizado por la ley N° 19.250 de 1993.

En la misma línea, la expansión de la oferta de salas cuna a través del *Chile Crece Contigo* proporcionó oportunidades de cuidado infantil para madres estudiantes y para quienes estén buscando trabajo en el 60% de menores ingresos de la población, pues la legislación laboral chilena sólo considera el derecho a sala cuna para las mujeres trabajadoras en organizaciones donde haya empleadas más de 20 mujeres. Estas medidas, insertas en una política que busca ampliar e igualar las oportunidades de niños y niñas de acceder a educación pré-escolar, tienen como objetivo secundario facilitar la inserción laboral de las madres. No obstante, la cuestión de las tensiones entre trabajo y familia no ha sido abordada explícitamente, ni siquiera por las políticas que promueven este doble rol (proveedora y cuidadora) para las mujeres. Como ejemplo, podemos mencionar el Ingreso Ético Familiar, una iniciativa legal que declara apuntar a incentivar el trabajo femenino –uno de los objetivos de la Ley 20.595, de mayo del 2012. Esta ley estipula un subsidio al empleo femenino destinado a incentivar la contratación de mujeres entre los 25 y 59 años y que estén en el 40% más vulnerable de la población (art. 21). El mismo paquete, sin embargo, contempla transferencias condicionadas al desempeño de roles maternos; específicamente, al cumplimiento con controles de salud y metas de asistencia escolar para niños y adolescentes.

Debeljuh y Jáuregui (2004) señalan que una forma de equilibrar las demandas del trabajo y la familia debe provenir tanto del propio individuo, del estado y de la empresa, quienes deben intervenir de manera simultánea. Se trataría de un esfuerzo concertado, pues la evidencia disponible sugiere que la posibilidad que los individuos tienen de “negociar” estrategias de conciliación entre responsabilidades familiares y laborales en el ámbito del trabajo remunerado está ligada con factores de estratificación social como el género y el tipo de ocupación (Gornick y Meyers, 2009; JUNJI/UNESCO/Unicef, 2010; Undurraga, 2013). En otras palabras, la actual organización social del cuidado no sólo reproduce desigualdades de género en la niñez, sino también profundiza brechas por clase social en el acceso a cuidado de calidad, por la vía de la percepción de autoeficacia parental.

El Estado y las organizaciones, por su parte, pueden promover políticas de conciliación trabajo-familia, definidas como todas aquellas iniciativas, adicionales a las que establece la ley, adoptadas por las organizaciones con el objetivo de crear condiciones en que los trabajadores puedan cumplir de forma óptima sus responsabilidades familiares y laborales (SERNAM, 2003). En Chile, este movimiento es incipiente: sólo en 2006 la administración Bachelet dictó un Código de Buenas

Prácticas Laborales y No Discriminación para la administración central del Estado⁴³, que, en lo pertinente, puede ser adoptado voluntariamente por las empresas privadas. También existe un programa de certificación voluntaria en buenas prácticas de conciliación trabajo-familia y equidad de género para las empresas privadas –el sello Iguala.

Sobre este punto, el estudio de Bosch et al. (2014) realizado en organizaciones públicas y privadas chilenas a directivos, personal de recursos humanos, y sindicalistas/dirigentes, tanto de empresas de los diferentes rubros como a instituciones del sector público, constató que el 61% de los encuestados no conocía el concepto de conciliación con co-responsabilidad para la compatibilización entre trabajo y familia. Este concepto apunta, precisamente, a la reconceptualización del cuidado de personas dependientes y otras actividades vinculadas a las obligaciones familiares en el sentido de reconocer su carácter social, como opuesto a la noción de que se trata de un asunto privado que compete exclusivamente a las familias. Y aunque se atribuye gran importancia a la familia y a los roles parentales, se reconoce al mismo tiempo una cultura del trabajo que premia la permanencia, durante largas horas, en el lugar de trabajo. Las políticas de conciliación (particularmente con co-responsabilidad) son percibidas como costosas y difíciles de controlar (Bosch et al., 2014), particularmente las de flexibilidad horaria que son, según el estudio realizado en 2013 por la Fundación Chile Unido, que otorga el premio “Mejores empresas para padres y madres que trabajan”⁴⁴, existe consenso en los colaboradores de las 114 organizaciones participantes (que incluyeron entidades públicas y privadas de diversos tamaños) respecto a que la flexibilidad en el horario de trabajo en base al cumplimiento de objetivos o trabajar desde la casa era la medida a la que se asignaba mayor prioridad y, paradójicamente, una de las menos implementadas.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Conclusiones

El debate sobre la familia como foco de las políticas públicas en general, y de infancia en particular, ha seguido una trayectoria compleja en términos de avanzar hacia una estrategia integral para el cuidado y protección del desarrollo físico y mental de los niños(as) y adolescentes, como la que promueve la Convención de los Derechos del Niño(a). Desde el Informe Nacional sobre la Familia (1994) se empieza a plantear la necesidad de reconocer las capacidades y recursos de las familias como oportunidades para el desarrollo de sus integrantes. Así, la Política Nacional de Protección a la Infancia y Adolescencia, a la que ya nos hemos referido, concibe a los menores como

⁴³ Dicho código fue elaborado por una Comisión Gubernamental, coordinada por el Servicio Nacional de la Mujer e integrada, además, por el Ministerio de Trabajo y la Dirección Nacional de Servicio Civil y que contó con asesoría técnica de la Oficina Internacional del Trabajo.

⁴⁴ Por tratarse de un premio al cual las organizaciones se presentan (auto-selección), utilizamos este estudio sólo a modo de ilustración.

portadores de derechos y como un grupo estratégico para el desarrollo del país (Unicef, 2005). En este trabajo hemos argumentado que ello implica transitar desde una concepción del cuidado de niños(as) como una responsabilidad familiar (principalmente femenina) a una donde se lo conceptualice como una responsabilidad social de los individuos (hombres y mujeres), del Estado y del mundo del trabajo “productivo”. Esto es, hacia una conciliación con co-responsabilidad, dada la importancia que el equilibrio trabajo familia y los fenómenos de *spillover* tienen para la calidad de las relaciones entre padres/madres y sus hijos(as), así como para el aseguramiento del tiempo necesario para proporcionar cuidado.

Desde esta óptica, si bien la ampliación de la oferta pública de cuidado infantil y otras medidas tendientes a incrementar el apoyo estatal para que las familias lleven a cabo las tareas de cuidado son muy importantes, también lo es revisar las relaciones entre el mundo del trabajo remunerado y la familia. Es en este punto en donde entra el término de cor-esponsabilidad parental, la cual según Paterna y Martínez (2009) se logra definir por medio de tres componentes principales: Compromiso (Tiempo en interacción cara a cara con el menor), Accesibilidad (estar física y psicológicamente presente para atender las necesidades del niño), y responsabilidad (asumir las tareas de cuidado y bienestar día a día). Para que ello ocurra en un contexto donde es también parte de la política estatal de equidad de género que las desigualdades en el mundo del trabajo y de la familia se desdibujen cada vez más, favorecer que padres y madres tengan posibilidades de equilibrar sus responsabilidades laborales y familiares es una medida indispensable para asegurar los derechos de la infancia.

Referencias Bibliográficas

- Aguayo, F., Correa, P., & Cristi, P. (2011). *Encuesta IMAGES Chile. Resultados de la encuesta internacional de masculinidades y equidad de género*. Santiago: CulturaSalud/EME.
- Arriagada, I. (2013). Desigualdades en la familia: trabajo y cuidado en Chile. En C. Mora, (ed.) *Desigualdad en Chile: la continua relevancia del género* (pp. 91-112). Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Bosch, M., Cano, V., Riumalló, M. & Tarud, C. (2014). *Estudio Percepciones y Prácticas de Conciliación y Corresponsabilidad en Organizaciones Públicas y Privadas*. Recuperado el 02 de julio de 2014, de: <http://www.ese.cl/publicaciones/estudio-percepciones-y-practicas-de-conciliacion-y-corresponsabilidad-en-organizaciones-publicas-y-privadas/>
- Comisión Nacional de la Familia (1994) *Informe [de la] Comisión Nacional de la Familia*. Santiago: Servicio Nacional de la Mujer.
- Debeljuh, P. & Jáuregui, K. (2004). Trabajo y Familia: Hacia una cultura familiar amigable en el contexto Latinoamericano. *Esan-cuadernos de difusión*, 16, 91-102.
- Farkas-Klein, C. (2008). Escala de Evaluación Parental (EEP): desarrollo, propiedades psicométricas y aplicaciones. *Universitas Psychologica*, 7(2), 457-467.

- Ffrench-Davis, R. (2001). *Entre el neoliberalismo y el crecimiento con equidad: tres décadas de política económica en Chile*. Santiago: Dolmen Ediciones.
- Fundación Chile Unido (2013) *Estudio mejores empresas para padres y madres que trabajan. Informe General 2013*. Recuperado el 7 de mayo de 2014, de: <http://www.chileunido.cl/wp-content/uploads/2014/01/Informe-General-Estudio-Mejores-Empresas-2013.pdf>
- Gali, R., Weisel, A. & Tzuk, K. (2007). Work- family conflict within the family: Crossover effects, perceived parent child interaction quality, parental self-efficacy, and life role attributions. *Journal of Career Development*, 34, 79-100.
- Gornick, J. & Meyers, M. (2009). Institutions that support gender equality in parenthood and employment. En J. Gornick y M. Meyers (eds.) *Gender equality: transforming family divisions of labor* (pp. 3-66). Londres: Verso.
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE) (2010). *Nueva Encuesta Suplementaria de Ingresos*. Recuperado el 13 de marzo de 2014, de: http://www.ine.cl/filenews/files/2011/noviembre/pdf/NESI_11.pdf
- Jones, T. & Prinz, R. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. *Clinical Psychology Review*, 25, 341- 363.
- JUNJI/UNESCO/Unicef (2010). *Encuesta Nacional de la Primera Infancia, ENPI 2010 – Resultados Preliminares*. Santiago: JUNI/UNESCO/Unicef. Recuperado el 12 de diciembre de 2013, de: http://web.integra.cl/doctos_cedoc/archivos/documentos/Informe%20Final%20Preliminar%20ENPI.pdf
- Kendall, S. & Bloomfield, L. (2005). Developing and validating a tool to measure parenting self-efficacy. *Journal of Advanced Nursing*, 51(2), 174-181.
- Lau, Y. (2009). The impact of Fathers' work and family conflicts on children's self-esteem: the Hong Kong case. *Social Indicators Research*, 95, 363- 376.
- Lim, V. & Leng, G. (2003). Effects of parental job insecurity and parenting behaviors on youths self-efficacy and work attitudes. *Journal of Vocational Behavior*, 63(1), 86–98.
- Ministerio de Desarrollo Social (2011) Encuesta CASEN 2011, módulo Infancia y adolescencia. Recuperado el 15 de mayo de 2012, de: http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/layout/doc/casen/publicaciones/2011/RESULTADOS_FINALES_INFANCIA.pdf
- Ministerio de Desarrollo Social / Ministerio de Salud (2011) *Cuatro años creciendo juntos: Memoria de la instalación del Sistema de Protección Integral a la Infancia Chile Crece Contigo, 2006-2010*. Recuperado el 15 de mayo de 2012, de: http://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2013/05/ChCC_MEMORIA.pdf.
- Ministerio de Desarrollo Social/ Ministerio del Trabajo/ OIT (2013). Principales resultados encuesta de actividades de niños, niñas y adolescentes (EANNA). Recuperado el 13 de marzo de 2014, de: http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/layout/doc/eanna/presentacion_EANNA_28junio_final.pdf
- OECD (2010). *Employment Outlook, Moving Beyond The Job Crisis*. Washington: OECD.
- Olavarría, J. (2004). ¿Dónde está el nuevo padre? De la retórica a la práctica. En X. Valdés & T. Valdés (eds.), *Familia y vida privada: ¿transformaciones, resistencias o nuevos sentidos?* (pp. 215-250). Santiago: CEDEM/FLACSO.

- Paterna, C. & Martínez, M. (2009). Influencia de las variables de género en la distribución de las tareas domésticas y de cuidado. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(2), 241-249.
- Pautassi, L. (2010). Cuidado y Derechos: la nueva cuestión social. En S. Montaña & C. Calderón (eds.) *El cuidado en acción: entre el derecho y el trabajo* (pp. 69-92). Santiago: CEPAL/AECID/UNIFEM.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2010). *Género: los desafíos de la igualdad*. Santiago de Chile: PNUD.
- Reca, I. (2008). *Políticas para la conciliación de las responsabilidades laborales y familiares en Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay*. Documento de consultoría. Santiago: PNUD/ OIT.
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., Martín, J.C. & Byrne, S. (2008). *Preservación Familiar: un enfoque positivo para la intervención con familias*. Madrid: Pirámide.
- Roseblatt, K. (1995). Por un hogar bien constituido. El Estado y su política familiar en los Frentes Populares. En L. Godoy, E. Hutchinson, K. Roseblatt & M. Zárata (eds.), *Disciplina y desacato* (pp. 13-24). Santiago de Chile: SUR – CEDEM.
- Roseblatt, K. (2000). *Gendered compromises. Political cultures and the state in Chile, 1920-1950*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.
- Servicio Nacional de la Mujer (2003). *Conciliación entre la vida laboral y la vida familiar de trabajadores y trabajadoras chilenos/as*. Departamento de Estudios y Estadísticas, n°76. Santiago: SERNAM.
- Tronto, J. (2013). *Caring democracy: markets, equality and justice*. Nueva York: New York University Press.
- Undurraga, R. (2013). Mujer y trabajo en Chile: ¿qué dicen las mujeres sobre su participación en el mercado laboral? En C. Mora (ed.) *Desigualdad en Chile: la continua relevancia del género*, (pp. 113-141). Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Unicef (2005). *Situación de los niños y niñas en Chile. A 15 años de la ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño 1990-2005*. Recuperado el 13 de marzo de 2012, de: <http://www.unicef.cl/centrodoc/ficha.php?id=138>.
- White, A. (2005). *Assessment of parenting capacity. Literature review*. Centre for Parenting and Research. Ashfield, Australia: Department of Community Services.

12. DERECHOS DE LA NIÑEZ EN LA ESCUELA PRIMARIA DE EL SALVADOR

ESTUDIO REALIZADO EN CENTROS ESCOLARES PÚBLICOS DE PRIMERO A SEXTO GRADOS DE EDUCACIÓN BÁSICA

Aydeé Rivera de Parada

aydee.rivera@gmail.com; aydee.parada@uees.edu.sv

Resumen

Estudio descriptivo, cualitativo, identifica la dinámica y evolución de la aplicación de derechos de la niñez en el sistema educativo público de El Salvador. Se revisaron los programas de estudio en 5 escuelas de diferentes zonas geográficas de áreas urbana y rural, en donde se entrevistaron docentes, niños, niñas, directores/as, padres/madres de familia; se consultó a responsables de las políticas públicas de protección de niñez y adolescencia y responsables de políticas educativas.

Se encontró que existe una amplia normativa que fundamenta la promoción y aplicación de los derechos de la niñez en El Salvador, organismos gubernamentales y no gubernamentales que trabajan con programas de atención a la niñez, suficiente material educativo, pero, incipiente iniciativa de unir esfuerzos de todas las entidades involucradas. En la escuela se incorpora el estudio de derechos, diseñados con secuencia y gradualidad. Todos los actores se muestran conocedores. Según los niños, algunos castigos incluyen golpes y la suspensión de la escuela, algunos son víctimas de modelaje de vicios de alcohol, drogas, acoso y violaciones sexuales. No obstante, se conocieron experiencias exitosas que incluyen tratamiento a niños y sus familias.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Palabras clave: derechos de niñez, aplicación de CDN, participación ciudadana, El Salvador.

Introducción

La población en El Salvador es mayoritariamente joven, el 61.7% son menores de 30 años; la población menor de 15 años representa el 35 por ciento de la población y la población de 15 a 49 es el 50%. La dinámica poblacional se ha caracterizado por mantener tasas relativamente altas de natalidad. Según el PNUD en el Informe de Desarrollo Humano en El Salvador, la pobreza también sigue siendo alta y no está bien calculada. La densidad poblacional se calcula alrededor de 315 habitantes por Km² (ADS, 2003). Para el 2004, el índice de analfabetismo a nivel nacional fue de 15.5%

con mayor incidencia en el área rural, la escolaridad promedio de las personas mayores de 6 años fue de 5.6 grados.

El Salvador se ha caracterizado históricamente por presentar una estructura de distribución concentrada del ingreso y este a su vez está muy relacionado con las remesas familiares. En el 2002 el quintil más pobre disminuyó su participación a 2.4 por ciento del total de ingresos y el quintil más rico la aumentó al 58.3 por ciento, factor que evidencia las grandes desigualdades socioeconómicas. En la última década las desigualdades en la distribución de los ingresos lejos de reducirse se han profundizado (PNUD, 2003)

El país tiene el compromiso de alcanzar los objetivos de desarrollo del milenio, esencialmente a disminuir la pobreza; pero a pesar de los esfuerzos realizados, la situación económica y social imposibilita a muchos niños, niñas y adolescentes que asistan a la escuela y el acceso a servicios básicos de salud, negando así los derechos fundamentales de ellos y sus familias.

En relación con el planteamiento anterior, el propósito de éste estudio es conocer como se promueven y aplican los derechos de la niñez en la escuela primaria, con un enfoque cualitativo para profundizar en casos focalizados. Se considera que la aplicación de tales demuestra el cumplimiento de la CDN que a su vez contiene los indicadores para dar seguimiento al desarrollo de la población infantil en El Salvador.

Fundamentación del estudio

...“Solamente a medida que nos acerquemos a la realización de los derechos de toda la infancia, los países se acercarán a los objetivos del desarrollo y de la paz”. “Pero como advierte el Estado Mundial de la Infancia de 2005, para cerca de la mitad de los 2.000 millones de niños y niñas que viven en el mundo real, la infancia es cruda y brutalmente diferente del ideal al que todos aspiramos. La pobreza deniega a los niños y las niñas su dignidad, pone en peligro sus vidas y limita su potencial. Los conflictos y la violencia les impiden disfrutar de una vida familiar segura, y traicionan su confianza y su esperanza. El VIH/SIDA mata a sus progenitores, a sus maestros, a sus doctores y a sus enfermeros. Y también les mata a ellos... La amenaza que pesa sobre muchos niños y niñas compromete nuestro futuro colectivo” Kofi A. Annan (2005)⁴⁵

La anterior pronunciación del Secretario General de las Naciones Unidas ilustra el panorama mundial de la realidad de muchas niñas y niños que aun no logran realizar sus sueños de infancia y vivir una vida digna, lo que se transforma en una bomba potencial para la destrucción del futuro, considerando que la sociedad del mañana radica en la niñez de hoy.

⁴⁵ UNICEF 2005, del prólogo del Estado Mundial de la Infancia., pp vii.

En Latinoamérica, a pesar de mostrar mejores avances (aparte de Europa que muestra estabilidad) en comparación con el resto del mundo, la pobreza y los conflictos sociales desgastan la estabilidad familiar y como consecuencia coartan la posibilidad de que la niñez goce de una vida plena.

El Salvador no es la excepción, pues aunque teóricamente se promulguen los derechos de los niños y niñas; aun falta mucho por hacer porque en la realidad los derechos de la niñez se irrespetan con frecuencia en diversas formas, desde la imposibilidad de defender sus propios puntos de vista hasta la discriminación socioeconómica que a su vez genera múltiples deficiencias de salud y desarrollo.

La Constitución de la República de El Salvador, reconoce a la familia como base fundamental de la sociedad e impone el deber de dictar la legislación necesaria para su protección, integración, bienestar y desarrollo social, cultural y económico; en los artículos del 1 al 6 se refiere a los derechos individuales, del 32 al 36 se refiere a la protección de la familia y menores, derivándose en al menos 10 leyes secundarias, como la ley del nombre de la persona natural, Código de Familia y Ley procesal de familia, Ley contra la violencia intrafamiliar, ley contra la pega, entre otras. Así mismo reformas que han dado origen a entidades como la Secretaría Nacional de la Familia y Comisión de la Familia, la Mujer y la Niñez.

De la normativa mencionada se deriva la Política Nacional para el Desarrollo Integral de la Niñez y Adolescencia; a su vez se apoya en el ámbito internacional en la Convención sobre los derechos de niño (CDN), ratificada por El Salvador en 1990, directrices de las naciones unidas para la prevención de la delincuencia juvenil (ONU 1990), Las reglas de las Naciones Unidas para la protección de los menores privados de libertad (ONU,1990) y otros convenios internacionales sobre la erradicación del trabajo infantil con la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y convenciones internacionales.

Se han creado dependencias del Estado; existe la Secretaría Nacional de la Familia, el Instituto de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia, ahora ISNA, Secretaría de la Juventud, la Gerencia de la Mujer y el niño en el Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social, la Dirección de Educación Inicial y Parvularia en el Ministerio de Educación. También ha sido muy importante la contribución que los organismos no gubernamentales nacionales o internacionales ofrecen en programas de atención a la niñez. Éstos registran sus programas de atención a la niñez en el ISNA para iniciar sus operaciones.

Se muestran algunos avances desde los acuerdos internacionales que proclaman los derechos de la niñez, en especial desde la ratificación de la Convención de los Derechos de la Niñez (CDN) por El Salvador en 1990; se reafirman los compromisos con la firma de los Acuerdos de Paz en 1992 que dieron por finalizado el conflicto civil armado, cuya etapa mas intensa ocurrió en la década de los 80s; se crea el Instituto de Protección al Menor (ISPM, antes Tutelar de Menores), con su respectiva ley vigente desde mayo de 1993 y tiene por objeto ejecutar y vigilar el cumplimiento de la política

Nacional de Atención al Menor; con esto se incorpora una serie de aspectos a las políticas de educación y salud. En educación se incorpora el componente de educación inicial al menos dentro de la Ley, pues operativamente no existe la capacidad de atención masiva.

Desde el 2001 el ISNA por medio del División de Atención Preventiva, procura unir esfuerzos con municipalidades, escuelas, unidades de salud y organizaciones no gubernamentales, para promover el cumplimiento de la política y desarrollar programas en pro de las y los niños. Así existe una serie de esfuerzos repartidos en determinadas zonas geográficas del país; en dichos programas se les brinda apoyo para la incorporación y permanencia a la escuela y a la atención en salud. Los programas de atención a niños van desde dotarles de paquetes escolares, vestuario, alimentos hasta la construcción de viviendas en algunos casos cuando los niños son apadrinados por familias con posibilidades económicas de otros países.

Paralelamente, dentro del currículo educativo nacional se introduce el estudio de los derechos de la niñez a partir de la ratificación de la CDN en 1990, pero desde la escuela se ve poco protagonismo por la promoción y tratamiento real, aunque indirectamente se ha logrado elevar un poco la atención de los padres cuando los niños conocen y reclaman más sus derechos, sin embargo se considera que no es solamente el estudio de los derechos en el ambiente escolar, sino lo más importante es propiciarlos desde la familia y sociedad en general; en este sentido se ha trabajado escasamente desde las escuelas de padres, en donde se reúnen una vez al mes para hablar sobre cómo apoyar a los niños en la escuela y pocas veces se tratan los derechos de los niños en esas sesiones.

A pesar de los esfuerzos señalados se evidencia la necesidad de buscar mejores estrategias de promoción y divulgación de los derechos de la niñez y se considera la escuela primaria como una fuente primordial que por medio de los docentes se debe tratar de empoderar a la familia y comunidad sobre la aplicación y defensa de éstos.

Objetivo general. Identificar la dinámica y evolución del tratamiento de los derechos de la niñez en el sistema educativo nacional desde la perspectiva de los principales actores (docentes, niños/as, directores/as, padres/madres de familia y responsables de políticas públicas).

Objetivos específicos:

1. Identificar la presencia de los derechos de la niñez y adolescencia en las políticas públicas nacionales.
2. Identificar la presencia de los derechos de la niñez y adolescencia en el currículo del Sistema Educativo Nacional Identificar como está incorporada la perspectiva de Derechos en el currículo

3. Indagar sobre los conocimientos y promoción de los derechos de la niñez en la escuela por parte de los docentes y directores en interacción con los niños, padres de familia y comunidad.
4. Identificar cómo se aplican y se les da tratamiento a los derechos de la niñez en la escuela por parte de los docentes y directores en interacción con los niños, padres de familia y comunidad.
5. Describir cómo se monitorea y se evalúa el tratamiento a los derechos de la niñez en la escuela por parte de los docentes y directores en interacción con los niños, padres de familia y comunidad.

Metodología

Se propuso desarrollar un estudio exploratorio descriptivo con el objetivo de identificar la promoción, aplicación y monitoreo de los derechos de la niñez en la escuela primaria del sistema público, al año 2005. Con el propósito de profundizar en el análisis contextual cualitativamente, se entrevistó con preguntas abiertas y a profundidad a 7 informantes calificados (6 responsables de las políticas de la niñez y adolescencia y 1 responsables del currículo educativo nacional); se realizaron entrevistas a profundidad con los niños/as mediante grupos focales, se realizaron entrevistas individuales y abiertas a docentes y directores; mediante un cuestionario, se entrevistó con preguntas abiertas a madres/padres.

Tabla 1. Diseño de muestra conceptual (Centros Escolares de zona urbana y rural, oriente, centro y occidente del país)

| Zonas | Áreas | C.E. | 1°,2°,3° Grados | | 4°,5°,6° Grados | | Docentes | Directores Directoras | Padres Madres |
|-----------|-------|------|--------------------|-------|--------------------|-------|----------|--------------------------|------------------|
| | | | Niños | Niñas | Niños | Niñas | | | |
| Oriente | urb | | 3 | 3 | 3 | 3 | 6 | 1 | |
| | rural | | 3 | 3 | 3 | 3 | 5 | 1 | |
| Centro | urb | | 3 | 3 | 3 | 3 | 5 | 1 | |
| | urb | | 3 | 3 | 3 | 3 | 6 | 1 | |
| Occidente | rural | | 1 | 0 | 1 | 3 | 1 | 1 | |
| Totales | | | 13 | 12 | 11 | 13 | 23 | 5 | 1 |

La investigación se inició con la revisión documental: Contenido de la Convención de los Derechos de la Niñez (CDN), la Constitución de la República, políticas, leyes y códigos en relación a niñez y adolescencia y otros.

Se trabajó con una muestra de cinco Centros Escolares entre las tres zonas del país, focalizando los distintos actores, como se describe a continuación: 5 Centros escolares focalizados por zonas: oriental, central y occidental, considerando centros urbanos y rurales. Al interior de la escuela se focalizaron 3 tipos de actores claves: niños/as, docentes y directores/as; en cada una se realizaron 2 grupos focales con niñas y niños, un grupo de primero a tercer grado y otro de cuarto a sexto grado; a los docentes, directores/as, padres y madres de los niños se les entrevistó individualmente.

En total se realizaron 9 grupos focales con 26 niños y 28 niñas, 23 entrevistas a docentes, 5 entrevistas a Directores/as, 3 entrevistas a padres y 11 entrevistas a madres de niños, 6 responsables de Políticas de La Niñez y Adolescencia del Instituto de Protección Integral de la Niñez y la Adolescencia. 1 responsables de la Política Educativa del Ministerio de Educación (MINED)

Resultados

Además de la revisión de leyes y normativas, se revisaron los programas de estudio de 1° a 6° grado (para uso de los docentes) y la “Colección Cipotes”⁴⁶, (para uso de niñas y niños) que son textos oficiales de apoyo por cada una de las asignaturas⁴⁷ de de 1° a 6° grado; en las asignaturas de Ciencias Sociales. Según las entrevistas a docentes y directores en las otras asignaturas se trata de aplicar derechos y deberes de los niños como eje transversal (en juegos y actividades de comunicación y relaciones interpersonales), pero no hay contenidos específicos que desarrollar. De acuerdo con las sugerencias del programa de estudios se trata de enseñar sobre los derechos de los niños en los niveles de memoria, comprensión, análisis, aplicación utilizando ejemplos adecuados para la edad y contexto del niño. Desde la perspectiva del currículo nacional lo que se quiere lograr es “garantizar una educación de calidad e igualdad de oportunidades para toda la niñez; promover y divulgar los derechos de la niñez y adolescencia...” (responsable de currículo Ministerio de Educación)

1. Programas de estudio y Colección Cipotes

Al revisar el contenido los programas de estudio y la ‘Colección Cipotes’ se encontró una incorporación gradual y secuencial de los derechos y valores humanos;

⁴⁶ La “Colección Cipotes” son libros de texto ilustrados para el uso de los niños y niñas de 1° a 6° grado en las escuelas públicas, diseñados por autorización del Ministerio de Educación El Salvador. El contenido de la CDN se incorpora en forma gradual en los diferentes niveles de estudios en la asignatura de Estudios sociales.

⁴⁷ Las asignaturas básicas que se imparten en la escuela primaria son cuatro: Lenguaje, Matemática, Ciencia Salud y Medioambiente y Estudios Sociales.

enfatisa la importancia y valores familiares así como buena parte del contenido de la CDN y Derechos Humanos en general.

En los grados de primero a tercero se enfatiza la convivencia familiar y los derechos a la vida, salud, educación, igualdad e identidad; así como deberes y valores de convivencia familiar y grupal. En los grados de cuarto a sexto se incorporan los derechos con mayor énfasis y se suma el estudio de los derechos humanos, incorporando al plano familiar la convivencia social, la valoración del trabajo, el apoyo de los gobiernos, derechos y deberes de los trabajadores, conocimiento de la realidad nacional y servicios básicos indispensables, conocimiento de organismos internacionales como la ONU, Convenciones internacionales, el Contenido completo de la CDN, enfatiza la realización del proyecto de vida considerando evitar riesgos psicosociales como el embarazo precoz y otros.

En el currículo en general se incorpora el estudio de los valores como un eje transversal en todos los niveles y asignaturas; éstos guardan estrecha relación con los deberes y derechos fundamentales, el estudio de derechos también aparece sutilmente en pequeñas dosis en muchos contenidos, pero en especial y con mayor énfasis en los objetivos de los programas de estudio y contenidos de la 'Colección Cipotes' de la asignatura de ciencias sociales según la siguiente tabla.

En las entrevistas a los niños, docentes y directores de escuelas se pudo constatar que efectivamente conocen los derechos según la literatura revisada. En general se maneja muy bien el discurso entre éstos tres tipos de actores. Sin embargo, al indagar sobre la práctica y aplicación de los mismos se nota mucha deficiencia.

2. Conocimientos del contenido de la CDN que tienen niños y niñas

Los niños por su parte expresan muy bien sus conocimientos sobre derechos, deberes y valores familiares, refieren sentirse protegidos en salud, educación, recreación, respeto; pero manifiestan conocer situaciones de niños que faltan a la escuela por trabajar y ayudar en tareas del hogar, niños que son castigados privándoles de lo que más les gusta, incluso de ir a la escuela.

| Tabla 3. Derechos que los niños y niñas conocen según entrevistas | |
|--|---|
| Aspectos | Respuestas de los niños |
| Personas que les han hablado sobre sus derechos | Profesores, papá, mamá, abuelos, tios tías, amigos |
| Derechos que tienen como niños | A jugar, a recreo, estudiar, alimentación, salud, tener un nombre, a ser respetados y protegidos, que se nos escuchen |

| | |
|--|---|
| | nuestras opiniones y sentimientos, a participar |
| Sienten que sus derechos son respetados. | Si, porque nos dejan jugar, nos llevan a pasear, nos atienden cuando nos enfermamos, nos mandan a la escuela, nos respetan nuestras opiniones. |
| Castigos en escuela y casa | Cuando nos portamos mal no nos dejan ir al baño, regaños, no nos dejan jugar, a veces nos castigan... (se refieren a golpes) |
| Conocen niños que no estudian por trabajar, ¿Qué hacen? | Si, venden cosas, verduras, frutas en el mercado; venden dulces, charamuscas, agua, chocobananos, chicles en la calle, lavan carros, cuidan carros, en talleres, embolsan cosas en el supermercado, en vivero, son cobradores en buses, son payasitos, los mandan a picar leña para vender. Se van a abonar, chapodan, jalar leña para vender |
| Alguna vez han hecho trabajos que sienten que no son de niños y niñas? | Abonar, chapodar, sembrar maíz, jalar agua, vender minutas, vender pan. |

La mayoría de niños y niñas dicen que las personas que les hablaron de derechos son sus docentes y familiares, expresan que sus derechos son respetados al no haber realizado trabajos pesados, pero si ayudan en las tareas de la casa; a pesar de que en preguntas de verificación dicen después que algunas veces son castigados, cuando han realizado algunas tareas que sentían que no eran para niños y conocen de otros niños que no asisten a la escuela.

Algunas opiniones de niños que conocen a otros niños que no estudian son las siguientes: *“... trabajan pero para... para sacar adelante a la mamá”, “Tienen problemas con la familia y prefieren trabajar que seguir estudiando... problemas, necesidad, desintegración”*

“Ellos no pueden venir a la escuela por ir a trabajar, los papás no pueden obligarlo a ir a trabajar sino a venir a estudiar; pero el papá dice que es mejor que vayan a trabajar para que aprendan mas; pero no es correcto...”, *“Hay unos que van a la loma a picar leña y hay unos que las mamás los mandan a vender cosas al mercado, porque no tienen dinero para que los manden a la escuela”, “tengo un primo que tiene 10 años que se fue de la escuela a los 8, todavía tiene oportunidad de venir a la escuela; pero a segundo grado porque de segundo se fue y no quiere venir porque dice que lo maltratan”*.

Respecto a la prioridad de protección la mayoría de niños y niñas considera que en casos de desastres serían los primeros en recibir protección y que les dan orientaciones para casos de desastres. En sus expresiones demuestran los niveles de pobreza económica a que están sometidos muchos niños y niñas, que por trabajar no

asisten a la escuela, así como muchos niños dedican parte de su tiempo a estudiar y trabajar a la vez, para apoyar económicamente a su familias.

De los 53 niños entrevistados, 6 tienen retraso en 1 y 2 años de escolaridad y 12 repiten grado, de ellos la mayoría viven con ambos padres; 30 de ellos manifestaron que hay riñas en sus hogares, refiriéndose a discusiones entre mamá y papá, regaños de hermanos, gritos, castigos y consejos.

Lo anterior es una ilustración de la existencia de niños que se retrasan en los grados de escolaridad y repiten -se conoció el caso de una niña de 12 años de tercer grado que ya ha repetido grado 2 veces-, también se muestra que la mayoría de niños se desarrollan en ambientes hostiles en la mayoría de casos entre riñas y discusiones provocadas por los mismos miembros de su familia, violando el derecho de la niñez a desarrollarse en un ambiente saludable y de armonía familiar.

No obstante, los padres de familia manifiestan conocer los derechos a la salud, educación, vivienda y protección de los niños e informan que algunas veces se ven obligados a castigar a los niños con golpes o privándolos de los que más les gusta como jugar o ver la televisión.

3. Conocimientos, promoción de los derechos de la niñez en la escuela por parte de los docentes y directores en interacción con los niños, padres de familia y comunidad (ONG y otros)

En cuanto a los derechos de la niñez que conocen y promueven los diferentes actores, hay similitud en cuanto a conocimientos que los docentes imparten a los niños en las aulas, definitivamente ha trascendido hasta los padres -al menos en teoría-. En cuanto al cumplimiento de derechos por parte de los padres/madres los conocen y los cumplen poco. Respecto a capacitaciones recibidas por docentes no hay un tratamiento equitativo, depende de las áreas geográficas que las instituciones de apoyo consideren, mientras en una escuela todos habían recibido alguna capacitación en otra ningún docente lo había hecho. Respecto a la participación de los medios de comunicación en cuanto a la promoción de derechos los entrevistados aportan que muy poco o nada se utilizan por ello, al contrario contribuyen a fomentar antivalores con programas no adecuados para niños. Al momento del estudio existían 32 ONGs activas registradas en el ISNA con 46 programas de atención y prevención a la niñez; lo que significa que algunas han registrado más de un programa y su distribución cubre la mayoría de departamentos del país.

4. Aplicación y tratamiento de los derechos de la niñez en la escuela por parte de los docentes y directores en interacción con los niños, padres de familia

| |
|--|
| Tabla 10. Aplicación de los derechos de la niñez en la escuela por parte de los docentes y directores en interacción con los niños, padres/madres de familia |
|--|

| Aspectos | Docentes | Directores/as | Padres/madres | Actores de la comunidad |
|---|--|--|--|--|
| Derechos de niñez que promueven y cómo lo hacen. | Según contenidos y objetivos de los programas de estudio, como valores, como eje transversal en las actividades diarias, promoviendo valores, en celebraciones de lunes cívicos, en escuelas de padres. | En la signatura de estudios sociales, en actividades deportivas, charlas a alumnos los lunes cívicos, como eje transversal y en escuelas de padres. | Atención en salud cuando los niños se enferman; mandarlos a escuela, dar permiso de jugar y divertirse, al protegerlos. Se les pone horario y disciplina para que cumplan con sus obligaciones y derechos, inculcando valores. | Atención en salud, campañas de vacunación, apoyo a la adquisición de materiales educativos, Todas las entidades coordinan con la escuela; algunas tratan de coordinar con la mayoría de actores locales posible. |
| Acciones en casos de violación de derechos de alumnos | Se habla con el alumno y el padre de familia y cuando es necesario se denuncia. Algunos docentes dicen que no pueden hacer nada porque los mismos padres de familia los amenazan y les pueden poner contra denuncia porque finalmente los niños tiene miedo de declarar la verdad "... y la vida es muy bonita hay que saberla vivir" (docente entrevistado) | Investigar con los alumnos, hablar con el docente, aconsejar a los padres, se interviene directamente con el padre responsable y se le busca y se le da seguimiento; finalmente si es necesario se coordina con la entidad correspondiente como el ISNA y Juzgado de Familia, PNC. | Platicar con sus hijos, sincerarse, es necesario concientizar a los padres para que traten bien a sus hijos o ponerlos en tratamiento con siquiátras. | Cada una de las entidades tiene su respectivos procedimientos de acuerdo con las leyes de familia para cada caso. |

Los derechos que más promueven y aplican son la salud, educación, protección, recreación. Los docentes y Directores los promueven como eje transversal en las clases, en la celebración de lunes cívicos, en las escuelas de padres y en las actividades rutinarias acompañados de la práctica de valores; los padres de familia lo hacen en su

hogar, por su parte los organismos comunitarios lo hacen por medio de sus programas de atención.

Para el tratamiento de violación de derechos hay diferentes procedimientos, pero todos los actores dicen aclarar primero la situación con las partes involucradas por medio del diálogo y luego remitir el caso a las entidades correspondientes.

En las escuelas se ha implementado el Programa Escuela de Padres, que son sesiones de capacitación y orientación a los padres de familia por medio de charlas mensuales, en la mayoría de veces atendidas por los mismos docentes. El contenido del programa de escuelas de padres generalmente es elaborado con base en consultas con los mismos padres y tratan temas relacionados con el apoyo a los hijos en tareas escolares, comunicación, armonía y responsabilidades familiares. Los padres insisten en que también es necesario que los niños aprendan sus deberes y hacen énfasis en la colaboración en tareas y trabajo del hogar, manifiestan que a veces se ven obligados a castigar a sus hijos/as, con regaños y golpes o privándolos de lo que les gusta. Por su parte los niños corroboran esta situación incluyendo entre las privaciones ir a la escuela.

Los actores escolares tienen amplio conocimientos sobre derechos pero en la práctica manifiestan muy poco interés por velar y dar seguimiento a la defensa de derechos, refieren que los derechos de los niños y niñas son violados por sus padres y familiares principalmente con abuso físico y psicológico; según lo expresado por directores de los centros escolares, en la escuela tienen diferentes procedimientos para dar seguimiento a violaciones de derechos a niños por parte de docentes y padres de familia, con ello se interpreta la existencia de violaciones de derechos de ambas partes incluso por los mismos docentes –se conoció un caso de embriaguez y violación sexual de profesor a alumna de 8° grado, sin que la dirección escolar tome cartas en el asunto-. Los docentes manifiestan que a falta de garantías que respalden la seguridad personal, es difícil hacer denuncias ante los juzgados de familia y otras entidades responsables porque corren el riesgo de ser contra denunciados por los inculcados e incluso ponen en riesgos sus vidas, porque los mismos agredidos callan por miedo a sus violadores, progenitores o encargados, en el caso de violaciones sexuales, las víctimas también temen enfrentarse al estigma y discriminación de la misma sociedad.

Refieren que los medios de comunicación no informan permanentemente sobre derechos; al contrario, promueven una cultura de antivalores y desarmonía familiar con programas infantiles con irrespeto y alto grado de violencia o incitación a la misma, novelas que ilustran infidelidad y desintegración familiar, películas de guerras, mediante las cuales los niños van aceptando como normal la problemática y ya no les extraña afrontarla diariamente, perdiendo así, la sensibilidad humana y social.

Sin embargo, se conoció la experiencia exitosa de una maestra que al detectar problemas en sus alumnos y desafiando las condiciones mencionadas ha logrado implementar estrategias que le han permitido influir significativamente a solucionar casos de niños encerrados en conflictos familiares, ha logrado persuadir a

padres/madres de niños/as maltratados y acercarlos a la escuela para darles orientación, al punto que un padre que ingería licor y golpeaba a la esposa al cabo de un año ya no lo hace; de forma admirable ha cambiado la vida de niños y su familia.

Por parte de los responsables de la Política de la Niñez y adolescencia se constató que tienen conocimiento de situaciones de violación de derechos de la niñez y adolescencia en buena proporción y que por ello están promoviendo la cultura de denuncia y prevención de violaciones con la implementación del programa de prevención y promoción de la CDN de la División Preventiva.

5. Presencia del Contenido de la CDN en las Políticas Públicas y monitoreo de su cumplimiento e indicadores de seguimiento.

En el ISNA y en el MINED se lleva un registro de información de cobertura de los programas de atención y prevención orientados a la niñez y adolescencia, en ambas dependencias del estado existe un espacio de atención de denuncias de violación de derechos, pero según los responsables de la Política de niñez y adolescencia, ellos velan por el cumplimiento de derechos pero las otras instancias “como procuraduría, fiscalía, juzgados tienen que ver en cuanto a darle seguimiento respectivo según como el niño ha sido maltratado o abusado...” (Responsable de política de Niñez y Adolescencia).

6. Indicadores básicos de seguimiento a los derechos de la niñez y adolescencia en El Salvador según contenidos de la Convención de los Derechos de la Niñez (CDN).

a. Derecho a la Educación. De acuerdo con el Informe Mundial de la Infancia 2006 sólo el 69% de la población salvadoreña ha alcanzado el 5° grado (2000-2004: pp 114). Según indicadores educativos del MINED⁴⁸ se observa un incremento porcentual de matrícula de parvularia, básica y media del 2000 a 2004 en 14.5 y de 2003 a 2004 en 3.5.

b. Derecho a la Salud y a la vida. Según la Dirección Nacional de Estadísticas y Censos la esperanza de vida subió de 69.4 a 70.9 años de 1998 a 2004 respectivamente. De la Encuesta Nacional de Salud Familiar 2002/2003 (FESAL) realizada por la Asociación Demográfica Salvadoreña (ADS) se estima que la mortalidad infantil estuvo alrededor de 24.6 por mil en el 2003 incluyendo entre las causas las infecciones ITS/VIH-SIDA que va en aumento.

c. Derecho a la Protección.⁴⁹ Actividades coordinadas desde el ISNA para velar por la protección de menores: Censo Nacional de Entidades que desarrollan programas, proyectos o servicios con niñez y adolescencia, el cual se realiza cada dos años y reuniones con representantes legales y directores de entidades y programas a fin de coordinar y asesorar sobre los hallazgos encontrados en el seguimiento a sus programas. También propicia el fortalecimiento técnico a personal en atención directa a niñez y

⁴⁸ Ministerio de Educación El Salvador (2003 – 2004: pp 2). Indicadores Educativos, Dirección Nacional de Monitoreo y Evaluación

⁴⁹ Información registrada por el ISNA en Plan estratégico del Instituto de al Niñez y Adolescencia (ISNA, 2004-2009, pp. 6-13) El Salvador y en entrevista realizada por RIA a ISNA, Op. Cit. pp 1-6, 10-15.

adolescencia como a directores de programas en las siguientes temáticas: derechos de la niñez, legislación y familia, disciplina alternativa, terapia sobre abuso sexual, herramientas legales para centros de protección, fortalecimiento en educación inicial desde el currículo educativo del MINED.

d. Explotación de niños, niñas y adolescentes.⁵⁰ El Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC) de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), conjuntamente con el ISNA, está desarrollando acciones contra el trabajo infantil en El Salvador con énfasis en las peores formas. Según el ISNA el trabajo infantil obedece a causas de origen cultural. De 1999 al 2002, dejaron de trabajar 64,537 niños y niñas según consta en la Encuesta de Hogares. El trabajo infantil por género indica que hay una niña por cada dos niños ocupados. El Ministerio de Trabajo autorizó en 1999 a 1,709 adolescentes menores de 18 años para que pudiesen desempeñar trabajos remunerados, esta cantidad descendió en el 2002 a 1,525 autorizaciones.

e. Explotación sexual comercial de la niñez. Según un estudio realizado en la zona portuaria de El Salvador en 1998⁵¹, las edades de las niñas prostituidas son entre 9 y 18 años, prevaleciendo las edades mayores de 13. Al entrevistar a los padres y encargados se encontró que un 64% de los padres tiene hijos fuera del hogar, así mismo las madres manifestaron que sus ingresos económicos son insuficientes para solventar sus necesidades primordiales, por lo que se evidencia la pobreza y la desintegración familiar.

De un estudio realizado por el ISNA en el año 2002 a niñas egresadas del Hogar Rosa Virginia Pelletier y cuyo motivo de ingreso fue la Explotación Sexual Comercial, se obtuvo el siguiente perfil: Promedio de edad, 15 años, una de cada tres están en el rango de 12 a 14 años de edad; dos de cada cinco, han alcanzado el primer ciclo de Educación Básica; 13 de cada 100 niñas están acompañadas. De esta información podemos estimar que las niñas sometidas a las condiciones anteriores, no alcanzan un nivel de desarrollo, oportunidades y existencia dignas.

Otro estudio realizado en Centroamérica y República Dominicana, revela que el patriarcado en éstas culturas está relacionado con la participación de hombres como ‘beneficiados’ en la explotación sexual comercial ESC en menores de edad y que no es suficiente que existan leyes que califiquen como delitos éstas prácticas, “se requieren acciones tendientes a reeducar la sexualidad de los hombres jóvenes y adultos”, he aquí surge la necesidad de involucrar a la sociedad civil en la toma de conciencia y educación para la vida, garantizar cambios profundos para el bien de niños y niñas. Casos de violación sexual a la niñez (con o sin comercialización están a la orden del día), mas comúnmente entre familiares, allegados o de profesores a alumnos/as.

⁵⁰ Información proporcionada por el ISNA en Plan estratégico del Instituto de al Niñez y Adolescencia (ISNA, 2004-2009, pp. 6-13)

⁵¹ Guzmán Pineda, P. E. (1998: 29-31). La niñez y adolescencia Prostituida en la Zona Portuaria de El Salvador, Legislación Nacional y Centroamericana. Procuraduría para la Defensa de Los Derechos Humanos, Procuraduría Adjunta para la Defensa de los derechos Humanos de la Niñez

f. Niños, niñas y adolescentes con necesidades especiales. El Instituto Salvadoreño de Rehabilitación de Inválidos, ISRI, brinda el servicio de rehabilitación integral a la población con discapacidad que lo demanda, por medio de 10 centros de atención y 3 unidades especiales y apoyo.

Conclusiones

En El Salvador, desde 1990 se ha venido fortaleciendo un marco legal y normativo que propicia la aplicación de la Convención de los Derechos de la Niñez, CDN, desde la Constitución de la República, Leyes, Política de Niñez y Adolescencia, instituciones, organismos gubernamentales y no gubernamentales con programas de promoción, prevención y atención.

En la Ley General de Educación y el currículo educativo se incorpora de manera gradual y secuencial los contenidos de la CDN desde el nivel preescolar, con énfasis en los grados de primero a sexto; los actores educativos muestran conocimientos sobre ésta, pero reconocen que la promoción y aplicación de los derechos y deberes de los niños y niñas en el país se encuentra todavía en una incipiente etapa.

Se reconoce el dominio teórico básico de lo contenido en la CDN por parte de los actores educativos, incluyendo a los padres/madres o encargados de los niños y niñas, aunque estos últimos con menor dominio. Sin embargo se deja ver poco compromiso, protagonismo y empeño en el cumplimiento y aplicación de los mismos en el ámbito escolar, por parte de padres/madres de familia, encargados y comunidad en general

Los actores escolares reconocen que pocos medios de comunicación social informan permanentemente la importancia del cumplimiento de derechos humanos en especial de la infancia, por el contrario promueven una cultura de antivalores y desarmonía familiar con programas infantiles con irrespeto y alto grado violencia o incitación a la misma.

Al interior de la escuela existen diferentes procedimientos para atender casos de violaciones de derechos y se implementan como llamados de atención verbales, diálogos, acuerdos y amenazas de aplicación de leyes. También existen otras instancias receptoras de denuncias como los juzgados de familia, defensorías de la niñez y oficina de atención en el Ministerio de Educación.

En resumen, en El Salvador se cuenta con un amplio marco normativo y suficiente material bibliográfico del contenido de la CDN y demás derechos fundamentales, así también hay múltiples iniciativas de instituciones y organismos gubernamentales y no gubernamentales que desarrollan programas de prevención y atención a la niñez y adolescencia; se desarrollan estudios de investigación con cierta frecuencia y trascendencia, encaminados a sistematizar la problemática existente; pero tal como lo advierte el Informe Mundial de la Infancia 2006, las causas macro estructurales directamente relacionadas con esta problemática radica en la pobreza, exclusión, desigualdad social y económica, falta de recursos básicos de información

para la población que usa los servicios de educación públicos, la poca conciencia, responsabilidad y educación para la vida entre los padres de familia y demás actores educativos, falta de práctica de valores y promoción de los mismos entre la sociedad salvadoreña; agregando que prevalece una cultura patriarcal (machista) relacionada directamente con la desintegración familiar y como consecuencia, los hijos sufren diferentes niveles de exclusión familiar y económica y aunque la mujer es la jefa de hogar en estos casos, no es sinónimo de autonomía porque la situación social y económica la excluye a ella y a sus hijos.

Recomendaciones

Las recomendaciones son en buena parte los aportes de los actores entrevistados, se considera urgente aprovechar las normativas, condiciones y voluntades existentes e incrementar estrategias y acciones concretas, mayor compromiso y participación de la sociedad civil y la unificación de esfuerzos entre los diversos organismos e instituciones.

1. A los padres/madres de familia modelar e inculcar en sus hijos la práctica de valores en su hogar y comunidad, aplicando y velando por el cumplimiento de derechos y deberes de los niños/as y que éstos a su vez se desarrollen dignamente en un ambiente de paz y armonía familiar.
 2. A los y las docentes y directores/as fortalecer la aplicación de derechos y deberes desde el centro escolar, modelando plenamente la práctica de valores, alto sentido de responsabilidad, convivencia armoniosa y pacífica, en el centro escolar y fuera de él. Reconsiderando su delicada labor de educar, formar y transformar las bases (la niñez) de una sociedad que garantice el desarrollo humano.
- ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN**
3. A los docentes y directores conducir eficientemente el programa escuela de padres al menos cada mes, desarrollando contenidos didácticamente elaborados para promover la toma de conciencia y cumplimiento de derechos y deberes de los niños, niñas y adolescentes, transformándose en verdaderos agentes de cambio e intensificar la orientación a las familias y comunidades con el firme propósito de desarrollar la conciencia y participación de una sociedad civil comprometida con la solución de problemas de la niñez y adolescencia.
 4. A los y las docentes y directores/as, propiciar el acercamiento con los responsables de los niños o familiares, especialmente de aquellos que revelen sufrimiento físico, moral o psicológico; explotación laboral, acoso y violación sexual u otro tipo de agresión para brindar orientación y atención como consejería familiar en apoyo a la solución de de éste tipo de problemas. Considerando que ésta es una labor delicada y compleja deben rescatar las mejores prácticas pedagógicas y experiencias de

formación integral-familiar exitosas, aplicadas por algunos docentes, pues según el estudio existen, aunque muy pocas.

5. A la Dirección de Educación Básica del MINED con apoyo de docentes de los centros escolares, deben propiciar alianzas con universidades para realizar investigaciones y rescatar las prácticas exitosas, para ello deben integrar al Proyecto Educativo Institucional (PEI), el desarrollo de investigaciones en centros escolares, a nivel aula, escuela y comunidad, local, departamental y nacional, de manera que puedan focalizar y estudiar con mayor exactitud las Necesidades Intereses y Problemas (NIPs) de sus estudiantes. A la vez desarrollar el PEI propiciando la participación directa de líderes comunitarios y comunidad en general. Paralelamente es importante sistematizar y aprovechar experiencias valiosas de solución y replicar las mejores prácticas pedagógicas, familiares y comunales.
6. El MINED en coordinación con ISNA deben propiciar fuertes nexos con organismos de apoyo para fortalecer de forma sistemática, los programas de capacitación docente, incluyendo especialmente el contenido de la CDN, para que las educadoras y educadores sean capaces no solo de transmitir conocimientos teóricos con los niños, sino también modelar y velar por la aplicación de los derechos fundamentales.
7. AL ISNA y MINED aprovechar el amplio marco normativo para promover la aplicación efectiva de los derechos de la niñez y establecer nexos de cooperación formal con universidades de manera que puedan proveerse de estudios científicos que sustenten propuestas de implementación de programas de desarrollo de la infancia y adolescencia en las áreas de salud, educación, recreación, de justicia, etc. y su respectivo monitoreo y seguimiento.
8. El ISNA y MINED deben elaborar y ejecutar un plan anual de comunicación, incorporando estrategias de información y formación en valores relacionados con la aplicación y exigencia de derechos de la niñez y adolescencia; que incluya y comprometa directamente a los medios de comunicación y a la empresa privada a cumplir con su responsabilidad social, patrocinando y auspiciando espacios de comunicación masiva en radio, prensa escrita y televisión de forma permanente.

Referencias bibliográficas

Constitución de la República de El Salvador (2005) Con sus reformas, prontuario, Himno Nacional y Oración a la Bandera. Editor Ricardo Mendoza Orantes.

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF (2005). Estado Mundial de la Infancia 2005, La infancia amenazada pp. vii Gobierno de El Salvador, Secretaría Nacional de la Familia.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF (2006) Informe Mundial de la Infancia. Excluidos e Invisibles pp 98,104, 114
- Gobierno de El Salvador, Secretaría Nacional de la Familia. Principios rectores del anteproyecto de Código de la Niñez y de la Adolescencia de El Salvador. Ilustración para niños s/f.
- Gobierno de El Salvador. Código de Familia (publicado en Diario oficial N° 173, el 20 de septiembre de 1994)
- Gobierno de El Salvador. Ley Procesal de Familia (publicado en Diario oficial N° 173, el 20 de septiembre de 1994)
- Guzmán Pineda, P. E. (1998). La niñez y adolescencia Prostituida en la Zona Portuaria de El Salvador 29-31. Legislación Nacional y Centroamericana. Procuraduría para la Defensa de Los Derechos Humanos, Procuraduría Adjunta para la Defensa de los derechos Humanos de la Niñez.
- Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes. Convención de los Derechos del Niño, en línea.
- Instituto de desarrollo Integral de la Niñez y Adolescencia ISNA (2004-2009). Plan estratégico institucional, pp. 6-13 El Salvador, formato PDF, en línea: www.isna.gob.sv; consultado el 15/01/06.
- Ministerio de Educación El Salvador (1994-1999). Ley General de Educación y Reglamentos.
- Ministerio de Educación. Programa de estudio 1°,2°,3°,4,5° y 6° grado de educación básica, asignatura de Estudios sociales. El Salvador, C.A. , 1999-2004.
- Ministerio de Educación. Colección Cipotes, Estudios Sociales 1,2,3,4,5 y 6. República de El Salvador, C.A. 1996
- Ministerio de Educación (MINED) El Salvador. Indicadores educativos 2003-2004 en formato PDF (pp.3). en línea. www.mined.gob.sv, consultado el 15/01/06.
- MINED Indicadores Educativos 2003, 2004 PDF
- Política Nacional para el Desarrollo Integral de la Niñez y Adolescencia. Segunda Edición, Agosto de 2002
- Salas Calvo, J.M. y Guadamuz, A.C. (2004). Explotación sexual comercial y masculinidad, un estudio regional cualitativo con hombres de la población general pp 186-189. Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC). Coordinación subregional para Centroamérica, Panamá y República Dominicana Oficina Internacional del Trabajo (OIT), Primera edición.

13. VULNERACIÓN DE DERECHOS Y REPERCUSIONES PSICOLÓGICAS DE LA POBREZA EXTREMA EN MENORES INMIGRANTES DEL POBLADO “EL GALLINERO” (MADRID). UN ESTUDIO INTERDISCIPLINAR.

Carlos Pitillas Salvá
cpitillas@upcomillas.es

Resumen.

Presentamos un estudio interdisciplinar (jurídico y psicológico) acerca de la vulneración de derechos, las repercusiones psicológicas y los procesos de construcción de sentido en una muestra de menores inmigrantes que habitan en el asentamiento chabolista “El Gallinero” (Madrid). Éste es el primer estudio que conocemos de este fenómeno, donde los menores son informadores directos acerca de su estado psicológico y de sus opiniones, expectativas, necesidades, aspiraciones y preocupaciones relacionadas con sus condiciones de vida. Se describe la metodología del estudio, así como los resultados fundamentales, que atañen a la ausencia de una protección de derechos básicos (vivienda, espacios de juego, sanidad, higiene, educación, etc.) así como a la presencia de indicadores postraumáticos y de una construcción ambivalente y compleja del sentido y de las percepciones acerca de la propia vida. Se analizan también algunas de las políticas públicas que se han desarrollado alrededor de este asentamiento y de la situación de sus menores.- Finalmente, se señalan algunas posibles líneas de intervención futura.

Palabras clave: pobreza extrema, derechos de la infancia, metodología cualitativa, trauma, construcción de sentido.

Entre las realidades a las que tienen que enfrentarse los menores inmigrantes, la pobreza extrema es tal vez la más devastadora para su calidad de vida, para sus derechos y su salud mental. Con este estudio pretendemos realizar un acercamiento riguroso a la vulneración de los derechos básicos y las repercusiones psicológicas de los menores que habitan en el poblado chabolista “El Gallinero”, en la ciudad de Madrid. Estos menores, pertenecientes a familias de inmigrantes rumanos de etnia gitana, constituyen un ejemplo de pobreza en los grandes núcleos urbanos y de la realidad del cuarto mundo. Se trata, en este sentido, de un estudio que consideramos necesario y tremendamente

valioso para comprender, con profundidad, algunas de las implicaciones de los procesos migratorios para la salud mental de los más pequeños.

La metodología de este estudio combinó el análisis jurídico con el desarrollo de estrategias de obtención y análisis de datos propios de la investigación cualitativa: grupos de discusión, entrevistas individuales y sesiones de juego simbólico. Con estos procedimientos se sondearon las representaciones que tienen estos niños de su entorno físico, de su modo de vida, de las relaciones intra y extrafamiliares que definen la vida en su poblado, así como su percepción acerca de los problemas que definen a su comunidad (tales como la violencia, el alcoholismo o la delincuencia), su proyección hacia el futuro y posibles indicadores de estrés postraumático presentes en el juego.

Los resultados apuntan a que existe una serie de derechos básicos que se vulneran sistemáticamente en estos niños y adolescentes. Se revisan, en este sentido, el derecho a un nivel de vida adecuado, educación, protección frente a la violencia y salud, entre otros. Este análisis indica que la vulneración de estos derechos se produce a través de varias vías. El análisis cualitativo de los testimonios y las sesiones de juego y de discusión revela que estos menores son capaces de construir activamente una percepción compleja y sofisticada de su vida actual, sus posibilidades de futuro, sus proyectos y los posibles obstáculos a los que deben enfrentarse, las relaciones interpersonales en las que están implicados, etc. Los resultados del análisis del juego revelan la presencia de indicadores postraumáticos, reflejados en una baja coherencia narrativa, baja regulación emocional durante el juego o la presencia de temáticas de catástrofe, violencia, indefensión, etc.

Finalmente, se discuten algunas de las características definitorias de la intervención pública en este contexto, y algunas de las propuestas que se derivan de nuestra investigación.





**REDES SOCIALES Y ENTORNOS
VIRTUALES DE APRENDIZAJE**

★ **A I C E** ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

14. ELABORACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS TIC EN EL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

María del Carmen Martínez Serrano

mcmartin@ujaen.es

Resumen.

La comunicación versa sobre los resultados parciales obtenidos en un proyecto de innovación docente aprobado en la convocatoria realizada por el Vicerrectorado de Docencia y Profesorado de la Universidad de Jaén (2013/2015).

En él se especifican cómo los estudiantes matriculados en dos asignaturas correspondientes al Grado de Educación Infantil, han confeccionado un banco de actividades multimedia útiles y realistas para la mejor adquisición de las competencias de las asignaturas.

Así pues, los estudiantes de la materia de “Multimedia en Educación Infantil y Primaria” diseñaron actividades propuestas y de forma conjunta con los estudiantes de la materia “Sociedad, Familia y Redes de Comunicación”, dentro de las sesiones prácticas de las asignaturas.

En definitiva, con este proyecto se ha aunado la oportunidad tanto de diseñar herramientas como de compartir los conocimientos con otros alumnos generando procesos de aprendizaje activo.

Palabras clave: TIC, Aprendizaje Colaborativo, Educación Infantil.
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Introducción

La asignatura de Familia, Sociedad y Redes de Comunicación es una materia básica de seis créditos que deben cursar todos los estudiantes del grado de Educación Infantil. Esta asignatura la imparten conjuntamente dos departamentos, Pedagogía (3,70 créditos) y Psicología (2,30 créditos). La materia aborda tres bloques de contenido fundamentales:

Un primer bloque está destinado al conocimiento de la familia como unidad educativa así como el conocimiento de la diversidad existente de este concepto en la actualidad.

Un segundo bloque tiene como objetivo estudiar la orientación familiar así como las estructuras existentes en todo centro educativo para dar cabida a la comunicación y relación entre maestros- tutores y padres y madres.

El último bloque aborda las Nuevas Tecnologías de la Información y su impacto en la educación familiar, haciendo hincapié en las redes de comunicación.

La segunda asignatura implicada en este proyecto se denomina Multimedia en educación infantil y primaria. Es una asignatura de seis créditos ofertada en los Grados de Educación Infantil y Primaria conducente a obtener la mención de Tecnologías de la Comunicación y la Información.

Los temas que conforman esta materia hacen referencia a: la informática y los multimedia (concepto, características e integración curricular); a las presentaciones visuales didácticas; a los recursos multimedia (análisis, evaluación y aplicación para la educación infantil y primaria) y a las herramientas para la comunicación, colaboración y formación continua del profesorado (el e-learning, el aprendizaje y el trabajo colaborativo en red en la formación continua del profesorado).

Por tanto, esta asignatura está relacionada directamente con las tecnologías de la información y comunicación. Además de este aspecto, lo más interesante en ella son las competencias de su guía docente que hacen referencia a: la capacidad de saber trabajar en equipo con otros profesionales de dentro y fuera del centro en la atención a cada estudiante (CFB21), valorar la importancia del trabajo en equipo (CFB29) y fomentar experiencias de iniciación a las TIC (CFDD09).

Actividades Elaboradas por los Estudiantes

La experiencia que presentamos forma parte de un proyecto de innovación docente aprobado por el Vicerrectorado de docencia y profesorado para la convocatoria 2013/2015. Dada su extensión abordaremos en esta comunicación la primera fase del proyecto.

Entre sus objetivos cabe destacar la colaboración interdepartamental como medio de intercambio de elementos curriculares. Así, pues las cuatro profesoras implicadas en la docencia de la asignatura básica mantuvimos una reunión con la finalidad de consensuar los contenidos, teniendo en cuenta la diversidad de nuestro alumnado, pues no todos los discentes están capacitados ni muestran la misma motivación hacia la materia de ahí que debamos diversificar las actividades propuestas así como la profundización de las mismas.

Otro de nuestros objetivos fundamentales fue la implementación de una metodología constructivista, activa, participativa y colaborativa. Para ello invitamos a un seminario a todos los alumnos de las dos materias implicadas para explicarles nuestro proyecto y así decidir libremente la participación en el mismo. Dado el gran número de personas interesadas se decidió la formación de equipos de cinco integrantes para el reparto de actividades. Estos equipos estuvieron conformados por alumnos de las dos materias, siendo el coordinador un estudiante matriculado en la asignatura optativa

(Multimedia en Educación Infantil y Primaria). Cada equipo diseñó cada una de las actividades que enumeramos a continuación:

Micropildoras:

Una micropildora es un recurso audiovisual con una duración aproximada de un minuto (un concepto, un minuto), que combina animación de imágenes simples y algún texto, con un lenguaje sencillo, y que tiene como objeto la transmisión y difusión del conocimiento a través de la explicación de un concepto, idea o información de manera sintética.

Para construir este recurso audiovisual es necesario que el grupo de alumnos seleccione el tema en el que se quieren centrar. Para ello le proporcionamos una serie de términos relacionados con el tema de la familia. Seguidamente deben crear un guión donde se especifique cada una de las secuencias. Con todas las ideas en orden, proceden a elaborar los materiales necesarios para esta actividad que culmina con la grabación de vídeo y audio y su posterior edición y difusión en youtube.

Presentaciones Visuales Didácticas:

Las presentaciones colectivas realizadas por medios informáticos son documentos informáticos que pueden incluir varios elementos, que se presentan de forma integrada en una unidad o colección de diapositivas. Los estudiantes a lo largo de sus estudios universitarios deben realizar esta tarea en multitud de ocasiones para sus exposiciones; por ello pensamos que sería idóneo que ellos mismos aprendieran a realizar presentaciones visuales didácticas sencillas.

Para esta tarea cada grupo de estudiantes eligió un tema y con unos principios básicos a considerar para su diseño, realizaron una presentación con una longitud máxima de veinte diapositivas.

Actividades Web 2.0:

La Web 2.0 nos permite aprovechar la oportunidad de aprender de otros usuarios, compartiendo conocimientos y generando un nuevo rol de los protagonistas del proceso de enseñanza- aprendizaje como creadores activos del conocimiento. Y todo esto utilizando herramientas sencillas, con software libre.

Sería por tanto aquella que nos facilita la actualización de los contenidos y donde el aprendizaje cooperativo adquiere su mayor potencial.

Concretamente, los estudiantes han realizado herramientas de publicación tales como los wiki, webquest y cazas del tesoro.

Actividades realizadas con software de autor:

La cuarta y última actividad es el diseño de actividades sobre los conceptos más difíciles o abstractos de la materia que para hacerlos más amenos se recurrió a la ayuda de los programas de autor. Para ello se propusieron dos opciones de software de fácil manejo: Hot Potatoes y JClíc. El resultado fue la creación de actividades interactivas didácticas tales como crucigramas, puzles o sopas de letras.

Uso de Foros:

Los foros han supuesto un instrumento muy útil de comunicación. En cada de las dos asignaturas implicadas en el proyecto de innovación docente se habilitó un foro dentro de la plataforma ILIAS. Dicho foro tenía tantas cadenas como grupos componía la materia, de esta manera los componentes del grupo podían comunicarse sobre diversos asuntos relacionados con la tarea sin límite de horarios o de presencialidad, dado que estos grupos eran muy heterogéneos (pertenecientes a dos asignaturas de distinto curso y en ocasiones también de grado).

Conclusiones

Al finalizar la primera parte de esta experiencia cabe decir que el balance es bastante positivo. La buena actitud mostrada por los estudiantes de la asignatura de Multimedia en Educación Infantil y Primaria ha sido óptima en todo momento, pues han trabajado bien las tareas propuestas y han entregado dichas actividades en el tiempo indicado. Además cabe resaltar la formación en TIC que poseían dichos discentes, muchos de ellos han colaborado con los compañeros de otros grupos asesorándoles y formándoles en las dudas y lagunas que presentaban para finalizar tanto la herramienta demandada como la entrega virtual de ésta.

Por otro lado, la formación de estos grupos tan heterogéneos (estudiantes de distinto curso, asignatura y en ocasiones de grado) han supuesto una ayuda importante ya que estas diferencias eran solventadas con palabras de ánimo en los foros habilitados.

Referencias Bibliográficas

- Araque, N. (2009). Los medios de comunicación, desde su vertiente didáctica, dentro de la Universidad. *Revista de Ciencias Sociales*, nº 3, pp. 1-21.
- Guía Docente de la Asignatura Familia, Sociedad y Redes de comunicación. Disponible en https://uvirtual.ujaen.es/pub/es/informacionacademica/catalogoguiasdocentes/p/2013-14/1/120A/12011006/es/2013-14-12011006_es.html. Consultado el 6 de Febrero de 2014.
- Guía Docente de la Asignatura Multimedia en Educación Infantil y Primaria. Disponible en https://uvirtual.ujaen.es/pub/es/informacionacademica/catalogoguiasdocentes/p/2013-14/1/120A/12013009/es/2013-14-12013009_es.html Consultado el 6 de Febrero de 2014
- Tárraga, R. y otros (2013). Desarrollo de la competencia tecnológica de modo transversal en la formación inicial del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 11, nº 3, pp. 383-402.

15. PRESENCIA DE LAS REDES SOCIALES EN LA EDUCACIÓN. EXPERIENCIAS Y PROPUESTAS DE ACTUACIÓN

Daniel Rodrigo Cano y Pablo Maraver López.

agencia.dani@gmail.com, pablomaraverlopez@gmail.com

Resumen.

El desarrollo de la tecnología en los últimos años permite asegurar que las redes sociales pueden convertirse en útiles herramientas a incorporar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La formación en materia audiovisual resulta fundamental para mejorar el futuro de las nuevas generaciones, mediante la prevención de situaciones de riesgo y la alfabetización mediática. Por este motivo, en el presente trabajo se ofrecen indicadores que apuntan a la necesidad de incluir la competencia mediática en el currículum educativo. Esta incorporación debe ser llevada a cabo a lo largo de todo el ciclo vital, pero especialmente en aquellos sectores más significativos para que, desde las edades más tempranas, las personas podamos desarrollar las destrezas y habilidades para la colaboración en una sociedad cambiante como es la sociedad del conocimiento.

Palabras clave: competencia mediática, prevención, colaboración (entre 3 y 5 palabras).



Introducción ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Los autores Bringué y Sábada (2009) aciertan a denominar “generación interactiva” como aquella que “destaca por el uso global que realiza de todos los servicios y contenidos de Internet” y tiene datos que son abrumadores: “el 71% de los adolescentes utiliza las redes sociales con un ligero predominio de las chicas frente a los chicos. Por edad, a partir de los 14 años el uso de redes sociales supera el 80% hasta alcanzar una cota máxima de uso del 85% a los 17 años”.

En la misma línea el informe La Sociedad de la Información apunta que en 2013 el 71,6% de la población española había accedido a internet en los últimos tres meses, de los que el 94,5% de los jóvenes (16-24 años) han participado de alguna red social en los últimos tres meses (Fundación Telefónica, 2014).

Las redes sociales como Facebook, YouTube, Twitter y Tuenti, especialmente pero también LinkedIn, Vkontakte, Google+, Myspace, Flickr, Yelp, Scribd, Pinterest,

Tripadvisor, Instagram, y un sin fin más... lo queramos o no ya forman parte de nuestras vidas. El fácil acceso y el número de horas que los adolescentes pasan ante las mismas preocupan a expertos y organizaciones que como la UNESCO plantea programas para aprender a leer a través del móvil (West y El Chew, 2014) o diferentes directivas europeas a favor de la alfabetización mediática desde el año 2007 como bien recoge Aguaded (2013), y, anteriormente, en 2009 la Revista Comunicar en su número 32 había dedicado un número a las Políticas de educación en medios, donde se recoge numerosos ejemplos de alfabetización mediática en Marruecos, Mauritania, Túnez, Senegal, Nigeria, Siria, Egipto, Jordania (Naji, 2009), en el continente indio (Das, 2009), en Hong Kong (Cheung, 2009), Corea del Sur (Jeong, 2009), Canada (Wilson y Duncan, 2009)... otras iniciativas más cercanas y directas como pantallasamigas.net⁵² que asesoran, investigan, difunde y crean materiales con la misión la promoción del uso seguro y saludable de las nuevas tecnologías y el fomento de la ciudadanía digital responsable en la infancia y la adolescencia.

Las redes sociales y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) están por todos lados, al alcance de toda la ciudadanía. Aunque tal y como indica Cobo, lo importante no es tanto el acceso a las TIC sino la habilidad para combinar y generar nuevos conocimientos; así pues, “las tecnologías digitales no son más que una interfaz que permite acceder a información y explotarla para generar valor agregado” (Cobo, 2010: 140-141). Ahora bien, como coinciden muchos expertos, es necesario trabajar con los estudiantes destrezas y habilidades relativas a la búsqueda y selección crítica de la información, a la capacidad de construir conocimiento de forma colaborativa y de trabajar en equipo y en red.

Las personas aprendemos aquello que nos suscita interés, todo lo que nos motiva y en lo que hemos tenido la oportunidad de participar activamente. Por ello, la incorporación de las tecnologías y las redes sociales en el proceso de enseñanza aprendizaje de las nuevas generaciones se ha convertido en una necesidad. Así, encontramos ya escuelas con profesorado que incorpora las tecnologías en el aula, ofreciendo al alumnado la oportunidad de investigar, manipular, descubrir y adquirir el conocimiento a través de la interacción con los nuevos recursos disponibles. En este sentido, desde las universidades debemos continuar trabajando para formar a futuros profesionales que sean capaces de desempeñar su labor educando en medios a las nuevas generaciones. Tal y como afirman Pérez y Delgado (2012), “es necesaria una acción educativa para conseguir ciudadanos competentes mediáticamente, que sepan buscar y discriminar la información, comprenderla, expresarse con y a través de los medios, participar activamente, comunicarse...”. Además, su estudio pone de manifiesto que hay un creciente interés por la formación en medios, enfocándose hacia los docentes encargados de la preparación de las competencias de su alumnado.

⁵² <http://www.pantallasamigas.net/>

La implantación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) contempla la competencia digital como una de las competencias del currículo, y cita las TIC como importantes tan solo aparecen alusiones referentes a la educación para los medios en los criterios de evaluación de algunos bloques de contenido de las áreas de Educación Primaria. A modo de ejemplo, en el caso de los criterios de evaluación del bloque 1 del área de Lengua Castellana y Literatura encontramos: “valorar los medios de comunicación social como instrumento de aprendizaje y de acceso a informaciones y experiencias de otras personas”; o dentro del bloque 2 para la expresión artística –la cual aparece como una asignatura optativa a elegir por las diversas Comunidades Autónomas españolas- encontramos: “Organiza y planea su propio proceso creativo partiendo de la idea, recogiendo información bibliográfica, de los medios de comunicación o de Internet, desarrollándola en bocetos y eligiendo los que mejor se adecúan a sus propósitos en la obra final, sin utilizar elementos estereotipados, siendo capaz de compartir con otros alumnos el proceso y el producto final obtenido”. Esta situación nos permite asegurar que se va a obviar las directivas europeas de una asignatura sobre educación mediática que fomente el espíritu crítico y reflexivo limitando el acceso a una democracia digital y a un gobierno abierto y participativo.

En los últimos 20 años las políticas educativas regulan normas y dotan de presupuestos para la inclusión de las TIC en el sistema educativo, sin embargo, en el estado español no se incluye en los currículos la competencia de “tratamiento de la información y competencia y digital” hasta la Ley Orgánica de Educación en 2006 en Educación Infantil y Primaria, en 2007 se incluirá también en Educación Secundaria Obligatoria. Hasta llegar a la formulación de la normativa y al programa Escuela 2.0, se desarrollaron distintos proyectos como ATENEA, el programa nacional de tecnologías de la información y la comunicación (PNTIC), la creación del centro nacional de información y comunicación educativa (CNICE) y transformado en el Instituto de Tecnologías Educativas (ITE) (Area, 2012).

A finales del año 2008, el Parlamento Europeo definía la alfabetización mediática como «aquella que implica la capacidad de comprender y valorar críticamente los diversos aspectos de los distintos medios de comunicación, consiguiendo filtrar certeramente la información recibida a través del torrente de datos y de imágenes» y recomendaba la inclusión de una asignatura de educación mediática en las escuelas europeas. Además, Ferres y Piscitelli (2012) afirman que «La competencia mediática comporta el dominio de conocimientos, destrezas y actitudes relacionados con seis dimensiones básicas, de las que ofrecen los indicadores principales. Estos indicadores tienen que ver, según los casos, con el ámbito de participación como personas que reciben mensajes e interaccionan con ellos (ámbito del análisis) y como personas que producen mensajes (ámbito de la expresión)». En la misma línea, Gutiérrez y Tyner (2011) nos remarcen que «la alfabetización mediática se centran en cinco posibles

competencias básicas, a las que nos referimos como las 5Cs: comprensión, pensamiento crítico, creatividad, consciencia intercultural y ciudadanía».

A la hora de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje, hay que tener presente que no se da exclusivamente en el ámbito escolar. Por lo tanto, para conseguir el éxito en la educación, debemos abarcar también la familia y la sociedad. En el estudio realizado por Larrosa y García-Fernández (2014), se evidencia la necesidad de colaboración entre las familias y las instituciones educativas, sobre todo a medida que va aumentando la edad de los estudiantes. Una implicación activa de la familia en la vida escolar de sus hijos es el mejor aliado para el éxito de la educación. Estos autores proponen en su estudio una serie de atributos y recursos para la colaboración entre familia y profesorado basados en la confianza, el compromiso y la satisfacción.

Estas innovaciones tienen asociados situaciones de riesgos que afectan al individuo, a la familia, a la educación y a la sociedad. La generalización de los ciberhogares, entornos equipados y conectados, Bringué y Sábada (2009) con habitantes menores de 18 años “autónomas y autodidactas, movilizadas, multitareas, creativas y precoces en el uso de las nuevas tecnologías, que aprovechan al máximo las pantallas para comunicarse, conocer, compartir, divertirse y, en menor medida, para consumir”.

La necesidad de fiabilidad en la información en un mundo global y de fácil acceso a la misma desde la tecnología móvil como el “dispositivo más utilizado para acceder a la internet por el 63,2%”, por los jóvenes de 16 a 24 años (Fundación Telefónica, 2014) conlleva el riesgo “de no saber diferenciar las informaciones veraces” (Vinader y De La Cuadra, 2012). Además el inicio en la telefonía móvil por parte de los menores españoles se sitúa alrededor de los 10-12 años (Caldeiro y Agueda, 2012)

Compartiendo la visión de Robles y Molina (2007) “las brechas digitales son consecuencia de las desigualdades sociales que se estructuran en las sociedades modernas”, es necesario estar atentos y resolver, a través de políticas de reducción de la brecha pero también desde la educación para recortar la distancia que se produce por edad, clase social o el nivel de estudios.

Otros riesgos asociados al mal uso de las TIC por parte de adolescentes como las que se describen en pantallasamigas.net: ciberviolencia de género, cyberbullying, grooming, sexting, sextorsión, cibercrimitos, derecho a la privacidad y tecnoadicciones.

Ante los riesgos descritos como el posible aumento del consumo dada la facilidad de acceso al mismo, la falta de capacidad crítica para discernir la información veraz de la que no lo es y las distancias de la brecha digital por motivos sociales, nos exige analizar un conjunto de herramientas y redes sociales a partir de experiencias educativas mediadas por las nuevas tecnologías con la finalidad de evidenciar las

fortalezas y debilidades de la presencia de las redes sociales en el contexto educativo y así poder realizar propuestas de actuación que persigan la optimización de la educación.

Redes sociales en experiencias educativas

Dedicamos este apartado al análisis de experiencias educativas actuales llevadas a cabo mediante la utilización de las nuevas tecnologías. El uso de blogs en la educación se puede considerar un clásico dentro de la educación TIC dado que desde el año 2001 redes de profesores utilizaron weblogs en el ámbito anglosajón, con portales como Schoolblogs.com o Education Bloggers Network, en todo caso hoy se continúan utilizando lo que Tíscar (2005) denomina “edublogs, por tratarse de un procesos de enseñanza-aprendizaje en contexto educativo.”

En España las primera experiencias citadas por Tíscar (2005) parte de la universidad a partir de 2004 en la Universidad de Navarra y hoy es una herramienta extendida en todos los niveles educativos y en distintos ámbitos que utilizan bitácoras por su dinamismo y proyección (Meneses y Ballesteros, 2008).

El edublog permite al alumnado publicar información, imágenes y otros recursos. El empleo de esta herramienta en el aula facilita el aprendizaje para el alumnos en la organización del discurso, fomenta el debate, facilita la construcción de la identidad y la creación de comunidades de aprendizaje, potencia el compromiso con la audiencia. Para el docente el uso de la bitácora permite un apoyo al e-learning, facilitan la documentación y el seguimiento de los alumnos (Tíscar, 2005).

Además los edublogs permiten procesos enseñanza-aprendizaje específicos como el que indica Ojeda (2013) en el establecimiento de competencias lectoescritoras a partir del desarrollo de actividades constructivistas relacionadas con el área de Lengua Castellana. En esta ocasión, las competencias analizadas fueron la competencia textual, la competencia pragmática, la competencia gramatical y la competencia semántica. Los resultados evidenciaron numerosas ventajas a la hora de utilizar el blog para el desarrollo de las actividades escolares entre las que se destacan: la estimulación y mejora de las competencias lectoescritoras, la motivación del alumnado y su rol activo, la interacción entre los estudiantes y el docente, el trabajo en equipo, el aprender a usar adecuadamente elementos como sonidos, imágenes, vídeos y animaciones, y finalmente, el uso de un espacio virtual de aprendizaje para la visibilidad y la retroalimentación del aprendizaje.

En concreto los edublogs “proporciona información sobre cómo escriben los estudiantes, qué construcciones realizan, cómo realizan las actividades propuestas, cómo llevan a cabo el proceso de aprendizaje mediado por el uso del blog, y cómo ayuda el blog en las competencias lectora, escritora y comunicativa” (Ojeda, 2013)

Redes como Educablog⁵³ o Innova⁵⁴ o Novadors⁵⁵, intercambian información y experiencias en Educ@conTIC⁵⁶, un portal que presenta miles de experiencias, orientaciones y realidades sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en línea. Experiencias educativas que se realizan a través de las TIC son, hoy en día, numerosas, como ejemplo el TOP 100 de las innovaciones educativas publicado recientemente por la Fundación Telefónica que recoge proyectos eficaces para fomentar las vocaciones científico-tecnológicas (Fundación Telefónica, 2014b).

El desarrollo de los edublogs ha experimentado un fuerte crecimiento dada la facilidad en la edición y mantenimiento de los mismos, soportes gratuitos como Blogger o Wordpress así como la posibilidad de integrar de forma sencilla imágenes, sonidos y vídeos.

Por otro lado, cabe resaltar que en la lista publicada cada año por Jane Hart del Centre of Learning & Performance Technologies sobre las 100 mejores herramientas para el aprendizaje, en 2012 las tres que encabezaban la lista eran, por orden, Twitter, Youtube y Google Drive. Siguiendo el orden cronológico, Youtube apareció en 2005 para compartir vídeos, Twitter llegó en 2006 convirtiéndose en la principal red de microblogging a través de 140 caracteres, y Google Drive es un programa para almacenar y crear documentos en línea de forma colaborativa que surgió en 2010.

A continuación relacionamos algunas experiencias con estas redes sociales:

Twitter: Twitter es una red social que nos permite comunicarnos, aprender, compartir y proponer tareas motivadoras a nuestro alumnado que accede fácilmente desde sus dispositivos móviles de forma continua. Esta herramienta permite compartir enlaces a diferentes espacios de Internet como vídeos, prensa digital, fotografías, revistas científicas de investigación, blogs, sitios web, otras redes sociales, etc.

Diferentes proyectos colaborativos educativos utilizan twitter como herramienta para compartir la información recogidos por López García, Sánchez Gómez y Palacios (2013) entre ellos, proyecto Espurn@, Cero en Conducta, Lóva, El Barco del Exilio....

En el estudio de Iglesias y Rodrigo (2013) se propuso al alumnado de una asignatura utilizar Twitter como canal de comunicación e interacción fuera del aula con objeto de incentivar la búsqueda de información en la red y de compartir el conocimiento entre los propios compañeros. Para esto se creó un *hashtag* específico para la asignatura. Respecto a la monitorización, cabe señalar una advertencia a fin de facilitar la tarea: la herramienta *hootsuite* permite monitorizar el *hashtag* utilizado, mostrando el flujo de mensajes enviados, lo cual ayuda a que el docente pueda ir

⁵³ <http://www.educablog.es/>

⁵⁴ <http://www.red-innova.net/Inicio-Redes>

⁵⁵ <http://www.novadors.org/>

⁵⁶ <http://www.educacontic.es/>

haciendo comentarios en clase sobre los enlaces más interesantes y también facilita el control de la cantidad y tipo de mensajes enviados por cada estudiante.

Youtube: El vídeo educativo ha sido un recurso muy utilizado aunque inicialmente “como una sucesión de imágenes de bajo nivel de estructuración” (De Pablos, 1986).

No es de extrañar que encontremos cada día más experiencias educativas que utilizan Youtube como recurso para el proceso de enseñanza-aprendizaje, como ejemplos el desarrollo de los MOOCs, como la Khan Academy⁵⁷ o los Ted Talk⁵⁸ o los desarrollados en el CEIP Gran Capitán de Montilla en la provincia de Córdoba en el que se utilizó Youtube para el Desarrollo de la competencia matemática (Ramírez, 2012). Por ello, es importante destacar ciertos aspectos positivos y negativos de la facilidad con la que podemos acceder y utilizar esta red. Como aspectos negativos destacan la falta de privacidad de las personas, ya que cualquier situación grabada puede ser subida a la red y ser visualizada por millones de personas. También la cuestión de los derechos de autoría de las producciones es un factor a tener en cuenta. Podemos encontrar vídeos y otros materiales audiovisuales que son reproducidos en la red sin la autorización de sus autores. Finalmente, factores como la discriminación, imágenes inadecuadas como la exposición de menores, drogas o violencia, pueden ser visionados al estar al alcance en la red.

Por otro lado, los aspectos positivos son el respeto a la libertad de expresión, el intercambio de información a escala mundial sobre cualquier temática, nos acerca al conocimiento de otras culturas. También el componente de la diversión que atrae a miles de jóvenes a visualizar vídeos que despiertan la curiosidad.

El siguiente ejemplo trata de un profesor de física que fomenta la realización por parte del alumnado de presentaciones que versan sobre el contenido estudiado en su asignatura. Tras la elaboración, deben presentar su producción en el aula en equipos de tres miembros. Para poder llevar a cabo esta experiencia, el alumnado es estimulado para desarrollar al máximo su creatividad, consultar libros, páginas web, revistas, programas de televisión y radio...durante la exposición, los compañeros de clase pueden realizar preguntas al equipo. Lo importante es despertar el interés del alumnado hacia la física, mostrando fenómenos de la naturaleza y artificiales que ejemplifican los tópicos estudiados. Para ello, los vídeos deben responder a criterios de originalidad, calidad y corta duración. Se encuentra que los vídeos sobre situaciones reales son los que despiertan mayor interés (Kamers, 2012).

Google Drive (Docs) Google pone a disposición de sus usuarios herramientas y aplicaciones, algunas son gratuitas personalizables y sin publicidad que permiten

⁵⁷ <https://www.khanacademy.org/>

⁵⁸ <http://www.ted.com/>

trabajar conjuntamente y mejorar el proceso de aprendizaje. Las Google Apps para educación que se incluyen son Gmail, Google Calendar, Google Drive y otros.

Google Drive ayuda a compartir documentos, hojas de cálculo, presentaciones, dibujos y formularios. Permite colaborar en tiempo real y publicar documentos a todo el mundo a través de la Red.

Benito y Casado (2012) desarrollaron una experiencia con Google Docs en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Burgos, en el marco de la asignatura Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación. De la misma forma Iglesias y Rodrigo (2012) compararon el uso de Google Drive en las asignaturas de “Técnicas de Investigación Social” (1º curso) y “Sistemas de Relaciones Laborales” (2º curso) del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad de Cádiz, por una parte, y por otra el curso de Experto Universitario en Sistemas de Información Geográfica y Topografía, impartido por la Universidad de Sevilla

Propuestas de actuación

Fruto del análisis de las experiencias educativas expuestas, a continuación se presentan algunas propuestas de actuación para intentar facilitar que el uso de las redes sociales en la educación sea cada día de mejor calidad. Por ello presentamos en la tabla 1 aspectos positivos o beneficios del uso de las redes sociales en la educación y aspectos o necesidades de mejora.

| Aspectos positivos | Necesidades de mejora |
|--|--|
| Aprendizaje significativo y motivación | Formación del profesorado, alumnado y familias |
| Selección de información y participación activa | Incorporación en el CV educativo |
| Fomenta la interacción profesorado-alumnado-familias | Control y supervisión adulta |
| Trabajo colaborativo | Requiere tiempo para prevenir riesgos del uso inadecuado de las redes sociales |
| Supervisión docente | |
| Prevención de riesgos de internet | |

Tabla 1. Aspectos positivos y necesidades de mejora

Entre las ventajas de la incorporación de las redes sociales en la educación podemos observar que el alumnado se mostrará más motivado a la hora de trabajar en un formato que le resulta cómodo y dinámico. Cuando es el propio alumnado el protagonista de su aprendizaje, aumenta la funcionalidad y significatividad del mismo. Otro aspecto fundamental es la selección de información. Estamos sobrecargados de información, pero en multitud de ocasiones no logramos acceder al contenido que realmente buscamos y nos conformamos con lo primero que aparece en nuestro camino. Es muy importante saber introducir palabras claves de búsqueda y poder localizar información de calidad para poder trabajar con ella. La participación activa del alumnado en el proceso de enseñanza aprendizaje no es fácil de conseguir en una clase magistral. Por el contrario, si nos encontramos en el marco de internet, la participación está prácticamente garantizada. Los estudiantes pueden lanzar preguntas al profesor en cualquier momento, y estas pueden ser resueltas en el momento o con posterioridad, al mismo tiempo que quedan almacenadas y disponibles para acudir a ellas en caso de necesitarlo. Ya habíamos hecho mención a la importancia de la relación familia y escuela. Al respecto, cabe destacar que los escenarios online fomentan la interacción de toda la comunidad educativa. Las familias pueden acceder fácilmente a los contenidos que trabajan sus hijos en clase para continuar desarrollándolos en casa. Trabajar en entornos virtuales de aprendizaje facilita el trabajo de modo colaborativo. Un estudiante puede aportar información, corregir lo que sus compañeros han realizado, todo ello en cualquier momento y desde cualquier lugar. Otra ventaja para el profesorado es la supervisión continua que puede realizar de la actividad que le permite seguir todo el proceso de elaboración, la participación de los componentes del grupo de trabajo y realizar un seguimiento de cada componente. Finalmente, este formato nos permite prevenir los riesgos de usos inadecuados de internet, permaneciendo alerta y sensibilizando a nuestro alumnado para que sean desarrollen la capacidad crítica y el uso inteligente de los recursos disponibles en la red, es decir, su competencia mediática.

Es necesario atender a las nuevas alfabetizaciones como indican Área (2012) como la “alfabetización audiovisual”, la “alfabetización tecnológica o digital” “alfabetización informacional” y la “multialfabetización”, especialmente si la pretensión es la formación integral, el uso intelectual, social y ético de la persona, el desarrollo de los aspectos cognitivos, emocionales, actitudinales y axiológicos y en post de un progreso democrático y para evitar desigualdades sociales.

Por otro lado, somos conscientes de la existencia de una serie de carencias que merecen recibir nuestra atención para que dejen de ser consideradas necesidades de mejora y pasen a formar parte del listado de aspectos positivos. Entre las necesidades de mejora cabe mencionar la formación en competencia mediática para el profesorado, alumnado y familias. Situándonos en el ámbito nacional, en España, en el marco de la convocatoria I+D del Ministerio de economía y competitividad, se está llevando a cabo

el proyecto coordinado “La competencia mediática⁵⁹ en un entorno digital: Diagnóstico de necesidades en tres ámbitos sociales”. Dentro del cual se lleva a cabo, entre otras tareas, el análisis de los planes de estudio y la evaluación de la competencia mediática en la educación infantil, primaria y secundaria, con la finalidad de determinar las acciones educativas necesarias. Fruto de estos proyectos en los que trabajan de forma colaborativa profesionales de todo el territorio nacional, surgen numerosos estudios, que recogen información de las diferentes provincias españolas, obteniendo resultados significativos que apuntan las líneas de intervención más prioritarias, analizando la realidad de estos tres colectivos para tratar de detectar las necesidades y aportar soluciones que les permita mejorar su competencia mediática. Además, la necesidad de incorporar la educación mediática en el currículum educativo planteada por el Parlamento Europeo hace más de 5 años es aún un reto por completar.

Conclusiones

La educación debe avanzar teniendo en consideración el ritmo que va marcando la sociedad. Las redes sociales necesitan la presencia de la educación en sus contenidos. Cabe preguntarse de qué serviría Facebook si no compartiera recursos y orientaciones útiles para la educación, de qué serviría YouTube si no contuviera vídeos pedagógicos, de qué serviría Twitter si no permitiera la expresión libre del conocimiento... Resulta una obviedad que tanto para comprender la realidad, como para hacernos entender, es necesario emplear un mismo lenguaje. A partir de las redes sociales analizadas, podemos considerar su utilización en el proceso de enseñanza aprendizaje como un recurso a tener muy en cuenta, como complemento de las distintas técnicas y estilos docentes. El simple hecho de utilizar las redes sociales en la educación no garantiza la mejora de la educación, a este respecto, resulta clave la Pedagogía, buscando así “soluciones pedagógicas y no tecnológicas” (Cabero, 2007).

El estudio realizado por Ojeda (2013), demuestra la importancia de involucrar la tecnología al aula de clase de cualquier asignatura, ya que esto genera cambios en las metodologías y en general en el proceso de enseñanza aprendizaje. En su estudio, tanto alumnado como profesorado valoran la importancia de integrar la tecnología al aula de clase, logrando insertar la herramienta del blog para obtener un aprendizaje significativo y real que se hace necesario en esta sociedad del conocimiento y la información.

Es evidente el aumento del uso de Internet como medio de comunicación entre la población infantil y adolescente, sobre todo de las redes sociales. Por ello compartimos la opinión de Solano et al (2013) al afirmar que resulta imprescindible realizar propuestas educativas orientadas a la integración curricular de estas herramientas de comunicación, colaboración e interacción social entre el alumnado, así como promover

⁵⁹ www.competenciamediatica.es

el desarrollo de iniciativas que den protagonismo a centros, profesorado y familias en espacios sociales y educativos en Internet, permitiendo así hacer confluir las posibilidades educativas de estas aplicaciones y herramientas de comunicación entre los diferentes agentes educativos, y superar la brecha cognitiva que se ha puesto de manifiesto en los jóvenes españoles ya que muy pocos de los alumnos encuestados en su investigación, utilizan las redes sociales como herramienta para estudiar o realizar las actividades escolares.

La web 2.0 o web social que sustenta las redes sociales y las comunidades de aprendizaje descritos en este artículo facilitan la construcción del conocimiento a partir de la colaboración social. Para ello el docente debe facilitar las asociaciones entre iguales donde se entremezclan expertos y novatos, docentes y alumnos. Además se trata fortalecer permanentemente las relaciones de la red que se establecen a través de la inteligencia colectiva (Bartolomé y Grané, 2009), por lo que es fundamental compartir el conocimiento a través de herramientas con códigos libres y abiertos.

El análisis del uso de diferentes herramientas TIC descritas en este artículo ponen de manifiesto la necesidad de capacitar a los ciudadanos y ciudadanas para que sepan interaccionar de manera madura con los mensajes ajenos y para que sean capaces de producir y de difundir mensajes que contribuyan al desarrollo personal y a la mejora del entorno social. (Ferrés, Aguaded y García Matilla, 2012)

Referencias Bibliográficas

- Aguaded, J. I. (2013). El programa <<Media>> de la Comisión Europea, de apoyo internacional a la educación en medios. *Comunicar*, 40, 07-08. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-01-01>
- Area, M. (2012). La alfabetización en la sociedad digital. En: Area, M., Gutiérrez, A. y Vidal, F. (Comp.), *Alfabetización digital y competencias informacionales*. 3-42. Barcelona: Ariel
- Bartolomé, A. y Grané, M. (2009). Herramientas digitales en una Web ampliada. En de Pablos (Comp.), *Tecnología Educativa (La formación del profesorado en la era de internet)*. Ediciones Aljibe, Málaga.
- Benito, V. y Casado, R. (2012). Google docs: una experiencia de trabajo colaborativo en la universidad. *Enseñanza & Teaching*, 30, 159-180
- Bringué, X. y Sábada, C. (2009). *La generación interactiva en España*. Madrid. Ariel.
- Cabero, J. (2007). Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 45. Disponible en: <http://investigacion.ilce.edu.mx/stx.asp?id=2281>
- Caldeiro, M. C. y Aguaded, J. I. (2012). Ciudadanía, pantallas y educación: la competencia mediática En los menores. *Revista educ@arnos*, 4, 51-68.

- Cheung, C. (2009). Reforma educativa y educación en medios como agentes de cambio en Hong Kong. *Comunicar*, 32, 73-83. (DOI: 10.3916/c32-2009-02-006).
- Cobo, C. (2010). ¿Y si las nuevas tecnologías no fueran las respuesta? En: Piscitelli, A., Adaime, I., y Binder, I. (Comp.), *El proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. 131-146. Buenos Aires: Ariel.
- Das, B. (2009). La educación en medios como proyecto de desarrollo en el subcontinente indio. *Comunicar*, 32, 51-64. (DOI: 10.3916/c32-2009-02-004).
- De Pablos, J. (1986): *Cine y enseñanza*. Madrid, MEC.
- Ferrés, J., Aguaded, J. I. y García Matilla, A. (2012). La competencia mediática de la ciudadanía española. *ICONO 14. Revista de comunicación y tecnologías emergentes*, 10, 23-42
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, vol. XIX, N°38, pp. 75-82.
- Fundación Telefónica (2014). *La sociedad de la información en España 2013*. Madrid: Ariel.
- Fundación Telefónica (2014b). *Top 100 innovaciones educativas*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2011). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 38, 31-39. DOI: 10.3916/c38-2012-0-03
- Hart, J. (2012). *Top 100 tools for learning 2012*. Disponible en: <http://c4lpt.co.uk/top100tools/>.
- Iglesias, M. y Rodrigo, D. (2012). Metodologías Participativas y web 2.0, En Cobo, D., Jaén, A., López Meneses, E., Martín Padilla, A. Molina, L. (Comp.), *I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa*. 713-724
- Iglesias, M. y Rodrigo, D. (2013). La web 2.0 en el proceso de enseñanza aprendizaje: una experiencia de innovación docente universitaria. *Cuestiones Pedagógicas*, 22, pp. 299-313.
- Jeong, H. (2009). Historia, política y prácticas de la educación en medios en Corea del Sur. *Comunicar*, 32, 85-95. (DOI: 10.3916/c32-2009-02-007)
- Larrosa, F y García-Fernández, J.M. (2014). Percepciones de familias y profesorado de educación primaria y secundaria sobre los deberes y derechos docentes y posibilidades de colaboración. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 11, pp. 7-28.
- López García, C. Sánchez Gómez y Palacios (2013). Estado actual de los proyectos colaborativos educativos en Twitter. *Historia y comunicación social*, 18, 733-751
- López Meneses, E. y Ballesteros, C. (2008). Caminando hacia el software social: una experiencia universitaria con blogs. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 32, 67-82
- Naji, J.E. (2009). Educación en medios ante la brecha digital en los países del Sur. *Comunicar*, 32, 41-50. (DOI: 10.3916/c32-2009-02-003).

- Kamers, N. J. (2012). O youtube como ferramenta pedagógica para o ensino de física. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 7, pp. 127-139.
- Ojeda-Vargas, N. (2013). El blog educativo y su utilización para estimular las competencias lectoescritoras. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 8, pp. 38-60.
- Pérez, A. y Delgado, A. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 29, 25-34.
- Ramírez García, A. y Lorenzo, E. (2012). Desarrollo de la competencia matemática en educación primaria a través de la resolución de tareas. *edmetic, Revista de Educación Mediática y TIC*; 2, 48-65
- Robles, J.M. y Molina, O. (2007). La brecha digital: ¿una consecuencia más de las desigualdades sociales? El análisis de caso para Andalucía. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 13, 81-99
- Solano, I. M., González-Calatayud, V. y López-Vicent, P. (2013). Adolescentes y comunicación: las TIC como recurso para la interacción social en educación secundaria. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 42, 23-35.
- Tíscar, L. (2005). Blogs para educar. Usos de los blogs en una pedagogía constructivista. *Revista Telos*, 65. Disponible en: <http://telos.fundaciontelefonica.com/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=2&rev=65.htm>
- Vinader, R. y De la Cuadra, E. (2012). Televisión 2.0: Las estrategias comunicativas en la web 2.0. *Estudios sobre el mensaje periodístico*. 18. 909-918
- West, M. y El Chew, H. (2014). *Reading in the mobile era: A study of mobile reading in developing countries* Unesco: París
- Wilson, C. y Duncan, B. (2009). La implementación de programas de educación en medios: el caso Ontario. *Comunicar*, 32, 97-107. (DOI: 10.3916/c32-2009-02-008).

16. REDES SOCIALES PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL EN ATENCIÓN INFANTIL TEMPRANA

M^a del Pilar Ibáñez Cubillas, M^a Jesús Gallego Arrufat y Emilio Lizarte Simón
pcubillas@ugr.es

Resumen.

Esta comunicación presenta el potencial de las redes sociales para la atención infantil temprana, en auge en la actual Sociedad del Conocimiento, y que adopta la forma de Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA) como herramienta para la intervención, formación e investigación.

El objetivo de esta comunicación es realizar una revisión que trate de hacer visible la potencialidad de las CVA para la atención infantil temprana en redes sociales, generando un conjunto de indicadores basado en algunas de las áreas más relevantes del desarrollo infantil.

Este conjunto de indicadores forma parte de un proyecto basado en la creación de CVA de habla hispana para la atención infantil temprana, dirigido a analizar y promover el potencial de las comunidades en este sector. Esperamos que de esta visión panorámica se puedan extraer argumentos para optimizar la comunicación virtual entre profesionales, familias, investigadores, estudiantes y demás personas interesadas.

Palabras clave: Comunidad Virtual de Aprendizaje, Atención Infantil Temprana, Redes Sociales

Introducción

En el contexto de la sociedad de la información, debido a los cambios económicos y sociales ligados a la innovación tecnológica, el conocimiento y, por tanto, la educación han adquirido un mayor valor.

Dicha sociedad está potenciando el aprendizaje a lo largo de toda la vida, en el que la formación y la adquisición de destrezas o habilidades elementares son necesarias para el desarrollo en el ámbito social y laboral. Así, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) pueden ser significativas en el ámbito formativo y educativo como medio de aprendizaje, presente en una variedad de formatos, como es el e-learning o teleformación entre otros. Concretamente, las redes sociales como entornos

favorecidos por las TIC, han supuesto un espacio de desarrollo profesional y formativo en la actualidad (Coutinho & Lisboa, 2013).

El uso y aplicación de las nuevas tecnologías en los contextos de aprendizaje y formación han adquirido diversas vías, ofreciendo enormes posibilidades para la construcción de comunidades virtuales de aprendizaje (CVA) a través de la web 2.0, como Blog, Marcadores sociales, Wikis, Redes sociales, o Microblogging (Cabero y Llorente, 2010; Davis, Clayton, Bullock, Hargiss y Butts, 2010; De Haro, 2006; Junta de Andalucía, 2013; Peña-López y Balagué, 2012; Sevillano, 2009).

Las CVA son definidas como “...comunidades de personas, que comparten unos valores e intereses comunes, y que se comunican a través de las diferentes herramientas de comunicación que nos ofrecen las redes telemáticas, sean sincrónicas o asincrónicas” (Cabero, 2006, 4). Del mismo modo, según César Coll, las comunidades virtuales de aprendizaje son “grupos de personas o instituciones a través de la red que tienen como foco un determinado contenido de tarea de aprendizaje” (Coll, 2001). Así, tal y como indica Gairín (2006), las CVA se caracterizan por el conjunto de personas conectadas en red que comparten un determinado contenido de aprendizaje, aunque mantienen las características generales de las comunidades virtuales.

Las CVA se han extendido al ámbito educativo y formativo por el uso de las TIC como herramienta facilitadora para la comunicación y medio para promover el aprendizaje (Coll, 2001; Salinas, 2003). Del mismo modo, las CVA se desarrollan de forma vertiginosa a través de las redes sociales (Torres-Díaz, Jara y Valdiviezo, 2013) ya que favorecen la publicación de información, la comunicación y un aprendizaje constructivista y colaborativo (Gómez, Roses y Farías, 2012).

Las redes sociales ofrecen una variedad de posibilidades para interactuar en diversas vías y encontramos numerosas redes sociales orientadas a una multiplicidad de intereses. Por ello, es necesario definir y elegir aquellas redes sociales que sean más adecuadas para nuestras situaciones de aprendizaje. En el ámbito de las CVA en las redes sociales son escasos los estudios, al igual que la atención infantil temprana (AIT) es un ámbito poco estudiado en este contexto.

La AIT “Se entiende como “el conjunto de intervenciones, dirigidas a la población infantil de 0-6 años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlos. Estas intervenciones, que deben considerar la globalidad del niño, han de ser planificadas por un equipo de profesionales de orientación interdisciplinar o transdisciplinar” (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2005).

Concretamente en Andalucía, estos programas de intervención son realizados por profesionales sanitarios, educativos y sociales, así como los propios padres y

madres. Debido a las particularidades de la AIT, se hace necesaria una especialización de los profesionales, que son licenciados o diplomados universitarios del ámbito de la salud, educación y servicios sociales. (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2005).

En esta comunicación, señalamos la importancia de establecer las percepciones de los profesionales de la AIT en cuanto a sus necesidades de formación y comunicación. Se traduce en CVA que cubran las expectativas y necesidades que los profesionales precisan sobre la atención infantil temprana. Poner de relieve las deficiencias que presentan los profesionales en el desarrollo infantil y vincularlas con su desarrollo profesional, hará explícitos aquellos aspectos que precisan mejora o formación, porque no basta con poner de relieve sus carencias sin permitirles obtener aquellos beneficios que las CVA en redes sociales pueden aportar como herramienta de aprendizaje y formación.

Contextualización

Este conjunto de indicadores forma parte de un proyecto basado en la creación de CVA de habla hispana para la atención infantil temprana, dirigido a analizar y promover el potencial de las comunidades en este sector. El proyecto está formado por profesionales de la educación recién titulados o en ejercicio de la Comunidad Autónoma de Andalucía y por los contactos realizados en América Latina en el proyecto matriz. Sin embargo, nos encontramos en una fase inicial del proyecto piloto.

Así, la información obtenida será proporcionada por los usuarios participantes en los diversos grupos de AIT creados en las redes sociales de Facebook y LinkedIn de habla hispana.



Metodología

Para llevar a cabo el análisis de temáticas en redes sociales sobre AIT, se establecerá una metodología donde se recopilará la información necesaria para obtener los soportes de objetivos, intereses o problemáticas y así, definir las inquietudes de las comunidades virtuales.

Concretamente, se seleccionan y enumeran los grupos de habla hispana generados en las redes sociales, Facebook y LinkedIn, como CVA en torno a la atención infantil temprana.

En primer lugar, se hará un estudio de aquellas temáticas que hayan sido tratadas en los grupos desde su origen hasta la actualidad. Para ello, se establecerá un sistema de categorías preliminar que permita agrupar las aportaciones según el área de intervención de los profesionales, educativos, sociales o sanitarios.

En un segundo momento, se especificarán y enumerarán las aportaciones centradas en el ámbito educativo, ya que es el área donde está inmerso nuestro proyecto. Una vez enumeradas la variedad de temáticas, serán seleccionadas aquellas categorías que hayan tenido una mayor visibilidad en las CVA de las redes sociales mencionadas.

Este análisis se realizará en un principio con aquellos grupos abiertos, para continuar con los grupos cerrados que hayan aceptado nuestra petición.

Conclusiones

Las CVA proliferan de forma vertiginosa al ser aceptadas por la sociedad como grupos sociales que surgen en internet ante un contenido de aprendizaje. Así, las CVA suponen un medio interactivo para establecer relaciones personales, intercambiar ideas e información promoviendo un aprendizaje autónomo y de interés, suponiendo un espacio innovador para los procesos de enseñanza-aprendizaje.

A través de las CVA se propicia el desarrollo de habilidades centradas no solo en el aprendizaje, sino de habilidades para el desarrollo personal y social, pues los usuarios deben de interactuar de forma respetuosa y contribuir a la formación desde procesos de enseñanza-aprendizaje colaborativo en contraste con las habilidades individuales. Por lo tanto, las CVA plantean un desafío en educación, pues el aprendizaje virtual implica una acción en la que los usuarios no están presentes físicamente pero sin embargo, diseñan y crean un espacio de aprendizaje para desarrollar competencias técnicas y digitales entre otras.

Las redes sociales tienen un gran impacto en la sociedad, pues transforman los estilos de vida y cambian las prácticas a un ritmo vertiginoso. Las redes sociales se han convertido en parte del aprendizaje social, lo cual puede ser beneficioso usado convenientemente o por el contrario también puede crear comportamientos que susciten problemas. Aun así, los grupos creados en redes sociales se convierten en CVA ante las oportunidades de interacción que ofrecen estos espacios generando entornos de colaboración y participación activa a través de contextos virtuales.

Por otro lado, la importancia social de la educación y atención infantil temprana, no cubierta como sería deseable, nos lleva a promover CVA en redes sociales, y realizar análisis relevantes para su mejora. Concretamente, la atención infantil temprana supone un proceso que influye decisivamente el desarrollo de la persona, y por consecuencia en la sociedad, ya que el aprendizaje se realiza con mayor facilidad en esta etapa, es decir, se asientan los conocimientos y habilidades posteriores para la vida, de ahí, la importancia de estimular y atender a este sector de la población más vulnerable. Los niños que reciben este tipo de intervención tienen un menor grado de abandono escolar y una mayor probabilidad de progresar en niveles superiores de la

educación, por lo que, una buena educación supone una mayor probabilidad de éxito como adulto.

Por lo tanto, generar un conjunto de indicadores tratados en las redes sociales sobre la AIT y ser empleado en una CVA concreta, puede poner de relieve un déficit formativo en esta área, ya que no solo profesionales, sino las propias administraciones y familias parecen ser sectores que demandan atención en este ámbito, pues tratan de encontrar en las redes sociales el apoyo e información necesario. Como conclusión destacamos, por tanto, la importancia del aspecto social en las CVA.

Referencias Bibliográficas

- Cabero, J. (2006). Comunidades Virtuales para el aprendizaje. Su Utilización en la enseñanza. *EduTec*, 20. Extraído El 20 De enero de 2008 Desde <http://www.uib.es/depart/gte/gte/edutec---e/revelec20/cabero20.htm>
- Cabero, J. y Llorente, M.C. (2010). Comunidades virtuales para el aprendizaje. *Revista electrónica de tecnología educativa*, (34), pp 1-10.
- Coll, C. (2001). Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del fórum universal de las culturas. *Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona, 5-6 de octubre.
- Coutinho, C. P., & Lisboa, E. S. (2013). Social networks as spaces for informal teacher professional development: Challenges and opportunities. *International Journal of Web Based Communities*, 9(2), 199-211.
- Davis, L.J., Clayton, P., Bullock, C., Hargiss, K. y Butts, B. (2010). *Social networking sites as virtual communities of practice: a mixed methods study*. USA: Proquest
- De Haro, J.J. (2011). *Redes sociales para la educación*. Madrid: Anaya.
- Gairin, J. (2006). Las comunidades virtuales de aprendizaje. *Educar*, (37), pp 41-64.
- Gómez, M., Roses, S., y Farias, P. (2012). El uso académico de las redes sociales en universitarios. *Comunicar*, No. 38, Vol. 19, 2012.
- Junta de Andalucía (2013). *Innovación para la Formación: Comunidades Virtuales de Aprendizaje*. Recuperado el 13 / 02/ 2014 de <http://www.juntadeandalucia.es/economiainnovacioncienciayempleo/chequedeinnovacion/blog/2013/05/comunidades-virtuales-de-aprendizaje-innovacion-para-la-formacion/>
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2005). *Libro blanco de la atención temprana*. Madrid, Real Patronato sobre Discapacidad
- Peña-López, I. y Balagué, F. (Coords.)(2012). *Acción comunitaria en la red*. Barcelona: GRAÓ.
- Salinas, J. (2003). *Comunidades Virtuales y Aprendizaje digital*. EDUTEC'03, artículo presentado en el VI Congreso Internacional de Tecnología Educativa y NNNT aplicadas a la educación: Gestión de las TIC en los diferentes ámbitos

educativos realizado en la Universidad Central de Venezuela del 24 al 27 de noviembre del 2003.

Sevillano, M.L. (Dir.) (2009). Competencias para el uso de herramientas virtuales en la vida, trabajo y formación permanentes. Madrid: Pearson.



17. LA FAMILIA Y LAS TIC EN LA ETAPA DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA ANDALUZA: LA VISIÓN DEL MAESTRO Y DEL ESTUDIANTE.

Manuel Delgado García y José Antonio Ruíz Rodríguez

manuel.delgado@dedu.uhu.es

Resumen.

El presente trabajo parte de una investigación desarrollada a través de un Proyecto de Excelencia de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, mediante el que se analizan “buenas prácticas en integración de las TIC en la educación primaria y secundaria en Andalucía”.

Nuestro objetivo se centra en conocer el rol que desempeñan las familias en relación al proceso de integración y uso de las TIC en la educación primaria andaluza, desde el marco de los Centros catalogados como “Centros de buenas prácticas en integración TIC”. En concreto partimos de un estudio de casos múltiples (siete CEIPs) donde la opinión de maestros y alumnos guía la investigación.

Entre los resultados obtenidos podemos destacar la necesidad de implicar aún más a las familias en los Centros o, dotarle de mayor información sobre el uso de las TIC de cara a mejorar la “educación TIC” de los jóvenes andaluces.

Palabras clave: TIC, educación primaria, familia, buenas prácticas.

Introducción

La presencia de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en los Centros educativos es un fenómeno que se ha visto intensificado en los últimos años en todo el territorio español, con la presencia de numerosos Planes de dotación tecnológica para las aulas escolares. Esta es una situación que en Andalucía se ha visto potenciada por diferentes Planes (Proyectos Centros TIC en 2003 o el Programa Aulas TIC 2.0 en 2009) que han servido para consolidar la presencia de las TIC en la educación (Primaria y Secundaria), dibujando así una red telemática e interconectada a distintos ámbitos del panorama educativo-social.

Es por tanto una realidad que “*la sociedad digital está configurando un modo de acceder, usar e interaccionar con las tecnologías que sobrepasa los límites de la Escuela y cubre un amplio entorno socio-cultural y formativo*” (Ballesta y Cerezo, 2012:134), dando lugar a la distinción de dos generaciones de usuarios de esta nueva cultura tecnológica que se ha instaurado a nivel socioeducativo: por una parte nos encontramos con aquellos quienes tratan de hacer un esfuerzo por adaptarse a los avances (*inmigrantes digitales*), y por otro, tenemos a aquellos quienes han nacido dentro de esta realidad (*nativos digitales*) y acceden a la cultura tecnológica desde una perspectiva mucho más interactiva (Domingo y Fuentes, 2010).

En este escenario es donde el proyecto⁶⁰ al que se asocia este trabajo cobra especial relevancia. A través del análisis de las “buenas prácticas declaradas” de integración de las TIC en los Centros educativos, nos aproximamos desde la visión de los principales responsables de este óptimo proceso dinámico a la realidad que experimenta otra de las instituciones mediadoras en la formación de los jóvenes, como es la familia, y a la que consideramos fundamental atender en el proceso de inmersión de esta cultura tecnológica para poder conocer cuál viene siendo su rol en el seno de Centros en los que el binomio TIC-Educación es una realidad patente y consolidada a través de amplias trayectorias ligadas a la enseñanza a través de entornos virtuales de aprendizaje.

Marco situacional

La presencia de las TIC en los Centros educativos supone tomar en consideración a la alfabetización digital como “*la puerta hacia un nuevo mundo, a una nueva forma de concebir la educación, el trabajo, la vida, etc. En suma es la puerta a una nueva cultura*”. (Moreno, 2008:137). No obstante, para la consagración de esta afirmación queda aún un largo camino por recorrer puesto que como afirman algunos estudios (Area, 2008, 2010; Coll, 2008), a pesar de disponer la Escuela de recursos tecnológicos para desarrollar una práctica pedagógica apoyada en los mismos, en muchos casos esto último no supone necesariamente una alteración sustantiva del modelo de enseñanza tradicional, con lo cual nos encontramos que sigue siendo necesario mejorar el modelo didáctico para que garantice una correcta integración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En esta línea una de las propuestas de acción se corresponde claramente con el planteamiento de iniciativas en las que la participación de la comunidad educativa, en general, sea el punto de partida, y donde en particular, la familia pueda intervenir en la formación de sus hijos y colaborar en la medida de los acuerdos establecidos para ayudar en la consecución de un proceso positivo de integración de las TIC en la

⁶⁰ Proyecto de Investigación de Excelencia (P07-HU-03035) denominado “Buenas prácticas en integración de TICs en Centros de Educación Primaria y Secundaria de Andalucía”.

educación, rompiendo así con la muy abordada “brecha digital”; entendiéndose esta última como la situación de diferencia de acceso, de desigualdad de oportunidades de participación en cuanto a las personas que acceden y utilizan eficazmente las tecnologías y los que no (Bautista, 2010; Ballesta y Cerezo, 2012; Ballesta y Lozano, 2007).

La relevancia de la participación de la familia en la consecución de estos propósitos, ha de tener como claro objetivo el conocimiento e interpretación de la realidad educativa que envuelve y condiciona el aprendizaje y la formación personal de sus hijos y de ahí, que la legislación sea un claro exponente desde el que se invita a lograr dicho objetivo. En concreto, completamos el trabajo de Pérez-López y Gómez-Narváez (2009) en el que recogen algunos de los postulados que las leyes más próximas en el tiempo recogen sobre la implicación y participación de la familia en los Centros escolares:

⇒ ***Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación***

“La hace partícipe junto a la comunidad escolar y al propio alumno individual del éxito escolar de todo el alumnado. Tendrán que colaborar con el trabajo de sus hijos e hijas y con la vida de sus Centros para lograr una educación de calidad basada en principios de solidaridad y sostenibilidad.

Una de las funciones del profesorado señala, es buscar la colaboración con las familias. Además las Administraciones adoptarán medidas para incentivar la colaboración familia y Escuela”.

⇒ ***Ley 17/2007 de 10 de diciembre de Educación de Andalucía***

“Refleja la importancia de las familias y las AMPAS en la educación del siglo XXI; uno de los objetivos de la ley es fomentar la participación de las familias en la educación de sus hijos e hijas.

También se establece la obligación de colaborar con los Centros y el profesorado. Los Centros facilitarán la relación entre las AMPAS y los equipos directivos”.

⇒ ***Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.***

“Reconoce que la educación es una tarea que afecta de manera muy particular a las familias, así pues son necesarios canales y hábitos que nos permitan restaurar el equilibrio y la fortaleza de las relaciones entre alumnos y alumnas, familias y Escuelas. Las familias son las primeras responsables de la educación de sus hijos y por ello el sistema educativo tiene que contar con la familia y confiar en sus decisiones.

Es competencia del director impulsar la colaboración con las familias y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos y alumnas”.

Por lo tanto, parece evidente que la participación de la familia en la Escuela se debe de entender como una variable a tener presente cuando hablamos de mejorar el proceso de aprendizaje mediatizado por las TIC ya que, la continua delegación de funciones que ésta institución ha cedido a la Escuela, ha marcado una relación entre ambas desde la distancia, la desconfianza y la desvalorización mutua (Delgado, 2008). No obstante, como primer agente de socialización y lugar desde donde se adquieren los valores fundamentales para analizar y comprender el mundo exterior, la familia ha de educar en valores y en la toma de decisiones con respecto a la contribución que las TIC hacen a la educación de sus hijos y como tal, complementar la labor que desde los Centros educativos se viene haciendo al respecto (Bas Peña y Pérez de Guzmán Puya, 2010), para así evitar que el uso de éstas en los Centros educativos sea una mera extensión de lo que para hoy en día son utilizadas en los hogares, donde *“el uso y consumo de las TIC especialmente está asociado al ocio, el entretenimiento (...), todo ello sin salir de la propia habitación. Y es este perfil de consumidor joven que se desarrolla fundamentalmente desde el hogar, el que se imita y sirve de modelo al alumnado de menor edad”* (Ballesta y Cerezo, 2012:136).

En definitiva, se podría decir que las teorías contemporáneas del aprendizaje convergen en que en la medida en que los entornos de enseñanza estén centrados en la comunidad, se favorecen las condiciones de aprendizaje para la mayoría del alumnado, de ahí que sea necesario el continuum comunicación familia-Escuela para lograr que la participación *“forme parte de nuestro estilo de vida, y, por tanto, trascienda a las intervenciones puntuales, originadas por algún acontecimiento puntual y descontextualizado”* (Bas Peña y Pérez de Guzmán Puya, 2010:45).

Este es un reto complicado, pero como recoge el Consejo de Europa (2007) *“una educación eficaz en las tecnologías de información y comunicación es una de las bases de una verdadera ciudadanía democrática en el mundo presente y futuro”*, de ahí que la participación e implicación de las familias en la integración de las TIC en los Centros educativos se convierta en objeto de investigación, para así determinar el grado de consecución de este reto en los Centros que desarrollan *“buenas prácticas en integración TIC”* en Andalucía.

Diseño metodológico

La estructura metodológica que da forma al estudio parte de un enfoque descriptivo-interpretativo para el que se establecen varios objetivos con la finalidad de atender y analizar el rol que desempeñan las familias (experiencias de participación y compromiso de las familias) en la realidad educativa (integración y funcionalidad de las

TIC) que se está desarrollando en las aulas de los Centros TIC de educación primaria, y todo apreciado desde la óptica de los principales agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje (profesorado y alumnado).

Por tanto, para aproximarnos a ello establecemos como *objetivos específicos*:

- ↳ Analizar las percepciones, vivencias e interpretaciones de los profesores y alumnos participantes en el estudio.
- ↳ Describir las prácticas y experiencias reconocidas por los participantes respecto de las familias.

A raíz de estos objetivos, y dada la complejidad que supone estudiar la incidencia de la familia en el fenómeno del proceso de enseñanza-aprendizaje mediatizado por las TIC, la investigación se sustenta en una metodología de índole cualitativo, en la que el *estudio de casos múltiple* se postula como la estrategia principal desde la que acceder a los informantes clave, pero en la que el uso de técnicas concretas como la entrevista o los grupos de discusión es esencial para profundizar en las percepciones, pensamientos y vivencias experimentadas por los sujetos participantes en el estudio.

En concreto, este trabajo sintetiza los resultados obtenidos a partir de una población de referencia, como son los Centros TIC andaluces, sobre la que se ha realizado dos tipos de muestreo (de caso típico ideal y “bola de nieve”) con los que cerciorarnos de acceder a los Centros más representativos (catalogados como de “buenas prácticas”) en el uso e integración de las TIC. A raíz de ello la muestra se compone de 7 **Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIPs)** (asociados cada uno a un número del 1 al 7) repartidos por la comunidad autónoma andaluza (Figura I).

Figura I. Distribución de la muestra



Fuente: elaboración propia (2014)

Delimitados los Centros de referencia, el proceso de acceso a la información se produce a través de la colaboración de los principales agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediatizado por el uso de las TIC. Hablamos del profesorado y el alumnado. En el caso de los primeros, han formado parte del estudio aquellos agentes más implicados en el proceso de promoción y desarrollo de la integración de las TIC en sus Centros, comprendiendo desde equipos directivos, profesorado más implicado y coordinadores TIC, junto a los cuales se han mantenido entrevistas de carácter semiestructurado⁶¹; por otro lado, en el caso de los alumnos, se ha trabajado con aquel alumnado que se encuentra inmerso en la experiencia TIC (cursos de 5º y 6º de primaria), junto a los cuales se ha procedido a realizar grupos de discusión representativos de cada curso.

La información obtenida con cada una de las técnicas empleadas ha sido analizada en base a un sistema de categorías (figura nº II), generado en el software MAXQDA (versión 2010), que engloba, inicialmente, una dimensión deductiva en base a los contenidos teóricos tratados y desde los que se han obtenidos las principales referencias para afrontar la temática y, posteriormente, una dimensión inductiva que subyace al análisis de los propios datos obtenidos tras el proceso de recogida de información.

Figura II. Diseño categorial básico



Fuente: elaboración propia (2014)

En base a esta disposición de la información recopilada en cada uno de los siete Centros objeto de estudio, a continuación se presentan los resultados obtenidos para cada uno de ellos.

Resultados

⁶¹ El sistema de codificación al que responden los distintos códigos existentes en el texto se corresponde con la siguiente disposición dentro de un paréntesis: Estrategia empleada para la recogida de información: Entrevista (E), Grupo de Discusión (GD), + fuente de información personal: Coordinador TIC (ECO), Director de Centro (DC), Secretario (S), Profesor (P) + número asignado a la fuente. Por ejemplo (ECO,6): Entrevista al Coordinador TIC número 6 del Centro correspondiente.

Dado el carácter cualitativo de la investigación, la estructura que da orden a este apartado viene marcada por las declaraciones/manifestaciones extraídas de los informantes claves de cada Centro y clasificadas en cada una de las dos grandes categorías de análisis diseñadas.

Centro nº 1 (Provincia de Huelva)

a) Grado de conocimiento

Las familias expresan una alta satisfacción por la enseñanza y la atención que reciben sus hijos e hijas en el Centro y destacan, tanto los recursos a los que tienen acceso como el modelo educativo actual. En ese sentido, señalan el positivo avance y las transformaciones observadas como consecuencia del Proyecto TIC. Así el profesorado y el Equipo Directivo coinciden en identificar a los padres y madres como personas, por lo común, muy preocupadas y atentas a las cuestiones escolares.

“Cuando empezaron las TIC tenían miedo de las cosas malas que decían de Internet, pero se ha informado a los padres de lo que es todo esto. Ahora los padres están muy involucrados” (EP, 2).

El profesorado reconoce que existe un Plan de Actuación que alcanza tanto a las dimensiones informativas y formales (proceso de matriculación, tipo de estudios, visita al IES...) como otras de carácter pedagógico y, a este respecto, los padres y madres les expresan su satisfacción con la continuidad del Proyecto TIC, pues es de su conocimiento que el instituto de la localidad también posee este proyecto.

“A través del Consejo Escolar conocen la situación y a través de sus hijos saben y se preocupan si utilizan el ordenador o no” (ECO).

b) Nivel de implicación

La participación de las familias en la vida del Centro es alta y muy próxima a la iniciativa de los profesores. Gracias a esta colaboración se han desarrollado con éxito muchas actividades fuera y dentro del Centro. En concreto, y en relación a la incorporación de las TICs al Centro, el rechazo inicial a los malos hábitos que podía producir en el alumnado el uso de internet en el aula es sustituido, tras varias reuniones informativa junto a los padres (solicitadas por éstos últimos), por una importante toma de conciencia sobre el valor educativo que este posee como herramienta didáctica.

“Cuando empezamos hubo charlas a los padres y dimos a conocer el proyecto. Le dijimos en qué consistía y lo que queríamos conseguir” (EDC).

“Si pedimos colaboración de la familia, la familia se implica. Ahora, por parte de la familia, esa iniciativa no la tienen. Tiene que haber algún docente que sea el motor, para que eso funcione” (EDC).

Además esta implicación es bastante fluida sobre todo en lo concerniente a la dimensión tutorial o cuando se organiza algún trabajo por proyectos. Estas dos son las grandes “áreas de acción” desde las que se hace más visible la participación de las familias en los Centros con respecto a la integración de las TIC.

“En muchas ocasiones se preguntan qué es un Centro TIC y hay que explicárselo” (ECO).

“Cuando vienen a una tutoría les enciendo el ordenador y les digo lo que han hecho sus hijos en el ordenador” (EP, 1).

Con todo ello, en este primer Centro, la preocupación y el grado de conocimiento por la integración y el uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje correlaciona positivamente entre las familias y, paulatinamente, su colaboración con el Centro mejora.

Centro nº 2 (Provincia de Sevilla)

a) Grado de conocimiento

En este Centro los informantes clave nos han transmitido que desde hace varios años hasta ahora la dotación tecnológica en los hogares de las familias cuyos hijos están en este Centro educativo se ha incrementado y, por tanto, el conocimiento de lo que supone atender a la revolución tecnológica sí que pueden llegar a conocerlo.

“Sé que el aumento de las líneas de internet en casa ha sido una consecuencia de tener a los hijos en un Centro TIC y esto es positivo para fomentar el conocimiento por parte de la familia en relación a estas herramientas, pero creo que ello no ha servido más que para generar mayor autonomía en los niños y ofrecerles una nueva forma de distracción y de interacción social” (ES)

No obstante, otra cosa es conocer lo que supone para el Centro y para el proceso de aprendizaje de sus hijos el desarrollo de un Proyecto TIC. En esta variable los agentes participantes en la investigación afirman que la preocupación de la familia por informarse deja aún mucho que desear y no es todo lo positiva y activa que desean y de

hecho, son los propios profesores los que han de promover iniciativas desde las que tratar de hacer llegar a los familiares las consecuencias de proyectar una enseñanza apoyada en las TIC o inclusive la labor que deberían de adquirir estos últimos en dicho proceso.

“Hay muchos padres a los que tú les explicas en una reunión a principio de curso lo que vas a hacer en clases, además de otras muchas cosas que les vas explicando durante el curso, y entonces apoyan mucho más nuestro trabajo; pero todavía te sigues encontrando con algunos padres que vienen a quejarse” (GD, I).

“El año pasado el Ministerio dio la posibilidad de hacer un curso, el cual ofrecimos a los padres, y la participación que encontramos fue muy baja; pero aún con todo, nuestro objetivo fue acercarlos un poco a que conocieran cómo trabajábamos, a que conocieran cómo funcionaba el correo electrónico, cómo podían acceder desde sus casas a determinados sitios webs, etc. Y ante ello, su preocupación diríamos que es la misma que pueden poseer por otros ámbitos de trabajo en los que sus hijos se encuentran involucrados en el Centro” (ED).

b) Nivel de implicación

Esta escasa preocupación que se aprecia en la mayoría de las familias que están adscritas a la comunidad educativa del Centro, tiene su reflejo en la implicación directa en las distintas actividades que puedan promoverse para mejorar la integración de las TIC en el proceso de aprendizaje del alumnado.

“El año pasado hubo un programa de llevar internet a las familias, que además lo gestionaba la Consejería de Innovación, en el convenio con la de Educación, y se hicieron cursos para los padres. Pues a pesar de ser un Centro TIC y de estar repitiendo durante muchos años este tema, hubo una afluencia mínima de padres a los cursos de las tardes, venían como cinco o seis a que les dices una sesión de internet y a ver cómo podías ayudarle para luego ellos ayudar a sus hijos en la utilización de internet” (ECO).

Es por tanto una colaboración intermitente y puntual (depende de los intereses de los padres), y en la que no todo el colectivo de familias se encuentra implicado. Es especial el respaldo que pueden recibir de aquellas que poseen una relación más directa con el Centro (miembros del AMPA o inscritos en algún proyecto del Centro) que de aquellas otras a las que se les cita con mayor ahínco ante su despreocupación.

“La relación familia-Escuela deja mucho que desear, la comunicación es la que es; solo hay varias familias que tienen un trato más cercano con la Escuela, porque sean miembros del Consejo Escolar o algo” (ED).

Por todo ello, es inconmensurable el esfuerzo al que se ven sometidos los docentes para tratar de revertir esta situación y de ahí que aprovechen las mínimas ocasiones en las que los padres entran en el Centro para tratar de demostrarles el trabajo que se hace con las TIC y lo positivo que sería su participación para lograr que el proceso de integración de las mismas mejorase con su proyección en el hogar.

“En general los padres están satisfechos. Cuando vienen tú los metes en la clase, les enseñas las cosas y, cuando ellos ven lo que hacen, entonces es cuando ellos desde sus casas entran en el aula virtual y ven lo que hemos publicado, ven nuestros trabajos, y así los incitamos más a participar y a implicarse en promocionar este modelo de enseñanza. Es así como logramos que se afronten algunos trabajos de interés en esta temática” (EP2)

Con todo este panorama, el Centro desde el que hemos sondeado la labor de la familia con respecto a mejorar el proceso de integración de las TIC en la educación primaria, sigue precisando de la labor de los profesores para que ésta se incremente y se convierta en una variable prioritaria dentro de las preferencias que este colectivo puede tener sobre la educación de sus hijos.

Centro nº 3 (Provincia de Córdoba)

a) Grado de conocimiento



La inmersión tecnológica que reconocen haber experimentado los hogares de los alumnos del Centro, es un claro ejemplo para conocer el grado de importancia que la familia le otorga a esta herramienta en el seno del hogar.

“En casa hacemos uso del ordenador para jugar a los videojuegos, y también en algún caso para hacer las tareas”.

“(...) para usar el ordenador tengo que tener el permiso de mis padres, pero luego estoy solo en el ordenador. (...) solo cuando algo las tareas y tengo alguna duda sí que me ayudan a realizarla” (GD, 1).

No obstante, esta preocupación por el uso de las TIC en el hogar no es trasladada al Centro y el profesorado reconoce que la familia posee un escaso conocimiento sobre lo que viene a suponer la puesta en práctica del Proyecto TIC, aunque si bien se

puntualiza que están de acuerdo en la incorporación de las TIC a la vida curricular del alumnado.

“Las familias muestran inquietud desde que tienen conocimiento de la utilización de ordenadores por parte de sus hijos” (EP, 2).

“Yo sé que muchos alumnos tienen medios en sus casas para trabajar con las TIC y que sus padres también lo hacen, pero esto no se transfiere al Centro” (ECO).

b) Nivel de implicación

En este Centro en concreto, el profesorado lamenta la escasa participación de los progenitores en la vida del Centro, así como en las diferentes actividades que los estudiantes realizan en las diferentes asignaturas del currículum.

“Encontramos una escasa participación y motivación hacia las diferentes cuestiones relacionadas con el Centro. Así: no se preocupan del nivel o progreso académico de sus hijos y no muestran interés por el apoyo en casa; el porcentaje de familias que acuden a las reuniones que se convocan ronda el 20% a pesar del horario adaptado y estudiado para mayor asistencia; la participación en campañas de colaboración es prácticamente nula” (ECO).

Así pues, pese a estar inmersos en el “boom tecnológico”, las familias de los alumnos pertenecientes a este Centro y que desarrollan un proceso de aprendizaje mediatizado por las TIC, no transmiten una excesiva preocupación por el uso de estas herramientas en el proceso de enseñanza de sus hijos, y tampoco se muestran como agentes participativos en las diferentes actividades que el Centro dispone sobre las temáticas de las TIC o cualquier otra que implique su utilización de manera colateral.

Centro nº 4 (Provincia de Jaén)

a) Grado de conocimiento

El profesorado de este Centro reconoce que la situación de la familia no se podría tachar de una “despreocupación” total hacia lo que supone el trabajo con las TICs, pues en algunos casos, han tratado de formarse e informarse sobre la utilización de los programas con los que trabajan sus hijos (condición necesaria para poder ofrecerles su ayuda en la realización de tareas). En todo caso, se reconoce que esta participación ha bajado en intensidad en cuanto a su presencia física y se ha canalizado a través de otros medios como puede ser la plataforma virtual (PASEN) empleada en el Centro o la página web del mismo.

“Los padres saben los que es un Centro TIC y saben lo que se hace y lo que no se hace. Pero que es algo que le suena, a la gran mayoría, porque es bastante lejano el terreno y, por lo menos, hasta ahora no se han metido ni se han querido meter aunque se le haya ofrecido que vengan a clase. [...] Últimamente si se está produciendo cierto repunte de que quieren saber y que les gustaría recibir información en casa y en caso de que si se conectan a la página Web del Centro” (EP, 2).

Además, son familias que en sus domicilios poseen recursos tecnológicos con los que sus hijos completan el proceso de aprendizaje llevado a cabo en los Centros, y como tal, poseen cierto grado de conocimiento sobre las potencialidades y usos de estas herramientas.

“P: ¿Han dicho vuestros padres que también quieren aprender? - Todos: Sí. (...) Por ejemplo, hacer presentaciones. (...) No saben utilizar los programas que tienen el ordenador” (GD, 2).

“(...) A mí mis padres si yo estoy haciendo un trabajo en el portátil o en el ordenador de mi casa, me dicen: es mejor que ponga esta foto en vez de esta otra que se ve menos...” (GD, 1).

No obstante, la práctica totalidad de la información que reciben para poder ser partícipes de las actividades propuestas corre a cargo de lo que sus hijos les transmiten. Son los hijos los que ponen al día a los familiares de lo que realizan en el Centro con los ordenadores, el uso que se les da, el tipo de limitaciones que se han tomado con respecto su utilización o las condiciones en las que se solicita su participación.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

“Mis padres, a mí, por lo menos a mí sí me preguntan, yo les cuento las cosas que hacemos, las actividades, los trabajos” (GD, 1).

“¿Por qué lo conocen porque vosotros se lo habéis contado o han venido ellos? - Chico: Pues, cuando tenemos algún trabajo se lo enseñamos. [...] Les decía todo lo que hacía, desde que llegaba el profesor, que lo ponía para hacer las actividades, para consultar” (GD, 2).

b) Nivel de implicación

En lo que respecta al nivel de implicación y participación de las familias en el Centro para potenciar el uso de las TIC en el proceso de enseñanza de los alumnos, el profesorado y los estudiantes entrevistados vuelven a poner el énfasis en que a pesar de todos los esfuerzos por parte del coordinador y de aquellos profesores más implicados

en el Proyecto, el Centro se viene encontrando desde hace unos años con un gran problema: la escasa participación de las familias.

Aseguran que en la mayoría de los casos la participación de los padres en este Proyecto viene ligada a la organización de algunos eventos en los que se les brinda la oportunidad de participar pues en caso contrario la participación suele estar muy reducida a reuniones puntuales.

“Hace poco tuvimos cursos para los padres, cursos organizado por el AMPA, curso de perfeccionamiento en las Nuevas Tecnologías y sí que se apuntaron muchos padres y de hecho estuvieron trabajando a nivel individual y pudieron apuntarse en ello” (ECO).

Teniendo esto presente, a la luz de los datos recopilados entre los alumnos, se puede intuir que su actitud hacia el aprendizaje apoyado en las TICs es aún reticente, ya que además de lo comentado anteriormente, en la mayoría de las ocasiones siguen optando por priorizar un modelo educativo en el que las actividades “en el cuaderno” y los estudios a partir del libro de texto sean prioritarias frente a la utilización del portátil, del que desconfían en cuanto al uso indebido que se pueda llegar a hacer por parte de sus hijos y al que se le achacan críticas como el tamaño reducido de la pantalla o lo perjudicial de una larga exposición ante él.

“A mí me dicen que haga primero los deberes, que estudie un poco y luego me puedo poner con el ordenador a hacer las actividades. (...) A mí hay veces que me apagan el ordenador y me dicen: haz las tareas de la casa y haz los deberes y después haz lo que quieras, pero primero los deberes. (GD, 1)

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

“¿Vuestros padres lo apoyan o lo critican? - Chica: Lo critican. Por ejemplo, como el portátil es chico se tiene que fijar más la vista” (GD, 2).

Frente a esta situación de reticencia y escasa participación, el Centro no ha cejado en su empeño por promover la participación de las familias y así, a través de su web y de la propia administración con la aplicación PASEN (en la propia web), han buscado promover un mayor acercamiento entre Centro y familia, lo que parece que actualmente está dando algunos frutos.

“(...) Se han abierto nuevos canales. La página Web del Centro funciona a tope en todo tipo de recursos. Es una herramienta de comunicación básica desde el dictado, materiales, alumnos, libros. (...) La misma herramienta de PASEN, la plataforma que creó la Junta para la comunicación con la familia, también se usa, no todo lo que debería, pero también se usa para comunicarse con el

profesorado. La página Web es el elemento principal de comunicación con la familia y de hecho se ven en las gráficas, con las entradas que tenemos” (EP, 1).

Toda esta situación genera un clima de Centro un poco enrarecido, en el que el profesorado echa en falta un mayor apoyo por parte de la familia, de manera que este se traduzca en posibles actividades conjuntas en beneficio del alumno o en una mayor cantidad de (in)formación sobre qué se hace, cómo se hace y qué deberían de aportar.

“(…) En general, depende del profesorado. Cuando se tiene reuniones de clase y los alumnos van a casa contando todo lo que ha hecho y acuden luego los padres a las tutorías, pues sí, se han trabajado muchas cosas y los padres están satisfechos, de hecho, las clases que lo trabajan se les nota ese grado de satisfacción porque ven que es una realidad, pero luego también echan de menos que se generalicen a todo el Centro que a lo mejor que hay clases que no se usan tanto y le gustaría que se usasen más” (ECO).

En definitiva, nos hemos encontrado ante un Proyecto TIC que no ha logrado motivar a toda la comunidad educativa por igual y la relación familia-Escuela queda muy condicionada por el sobresfuerzo de un profesorado que debe de ingeniárselas para fomentarla en el día a día.

Centro nº 5 (Provincia de Almería)

a) Grado de conocimiento

Al igual que sucede en varios de los Centros anteriores, un dato destacable apuntado por el profesorado es el hecho de que en las últimas convocatorias del Plan de Familias realizadas por la Consejería de Empleo y Desarrollo Tecnológico, un buen número de familias han participado y adquirido un ordenador de última generación, lo que hace que un sector importante del alumnado disponga de esta herramienta en su domicilio y de acceso a Internet. Con lo cual el grado de familiarización con este tipo de herramientas es notable por parte de las familias.

“En casa tengo internet y mis padres tienen también ordenadores para trabajar con ellos” (GD, 1).

“En mi casa todos tenemos portátiles y tablets” (GD, 2).

Por otra parte, con respecto al conocimiento que las familias poseen sobre el Proyecto TIC, los entrevistados aseguran que las noticias sobre el mismo llegan a través de los hijos y a través de una circular que el propio Centro envió a los padres para mantenerlos informados y hacerles partícipes del mismo. Así la mayoría conoce la

tecnología de la que dispone este Centro, y además, esto se ve favorecido porque algunas de las madres son miembros del Consejo Escolar o bien, están relacionadas con el Centro profesionalmente, impartiendo talleres, clases de apoyo, etc.

“... a mis padres les ha costado esto de las nuevas tecnologías, son mayores y les cuesta. Yo les voy enseñando algunas cosas en casa sobre cómo funcionan los ordenadores y qué se puede hacer” (GD, 1).

b) Nivel de implicación

En cuanto a la implicación directa con el Proyecto, como sucede en casos anteriores, los entrevistados hacen ver que la participación de la familia en el Centro se encuentra muy limitada y pese al gran esfuerzo realizado por los profesores y por el propio Centro para captar su incidencia en el proceso de integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ésta sigue manteniendo una distancia considerable con la práctica que se desarrolla en el aula.

“...la educación no es sólo en el Centro... no pueden ser dos mundos diferentes, la familia y los profesores deben estar conectados... siempre digo que tenemos un Centro buenísimo, que se apunta a todos los proyectos que van saliendo, pero claro, si luego no acompañan los padres, por mucho que los maestros hagan...” (ECO).

El Centro defiende una filosofía de trabajo concreta, apoyada en el trabajo colaborativo junto a la Comunidad educativa, y para ello dispone de recursos con los que facilitar la participación e implicación de la familia en la consecución de los objetivos marcados con el Proyecto TIC, pero a pesar de ello, la familia hace un uso muy escaso de dichos medios.

“Los padres no se implican mucho, existe una plataforma virtual (“PASEN”), que apenas utilizan” (EP, 1).

Con todo ello, el Proyecto TIC que diseña este Centro se ve coartado en cierta medida por la pasividad que la familia muestra ante el reto de integrar las tecnologías en el marco de la educación en la etapa de educación primaria.

Centro nº 6 (Provincia de Granada)

a) Grado de conocimiento

Este Centro es quizás es más diferente de los Centros que presentamos, en este caso, la familia posee una larga trayectoria de participación y colaboración con el Centro con anterioridad a la asunción del Proyecto TIC, con lo que el grado de conocimiento de los diferentes presupuestos que implica la incursión de un Proyecto de estas dimensiones en el Centro es bastante notable desde el inicio. Es más, es la propia familia la que en muchos casos reconoce la necesidad de trabajar con este tipo de herramientas e induce al Centro a disponer de las mismas, llegando inclusive a financiar parte de la dotación del mismo.

“Precisamente por la corriente o por la historia de Centro la familia se suscribe a ese Proyecto” (ED).

“Me gustaría hacer un inciso porque estamos hablando de cómo el colegio se fue adaptando a esa tecnología que aparecía, para la que no ha habido nunca financiación por la administración, o sea que lo que había era un sistema de financiación voluntaria de la familia, y así salía para un año comprar un ordenador, al año siguiente una impresora, tinta, etc.”. (ED).

Por tanto es un Centro en el que la plenitud del conocimiento, por parte de las familias, de lo que supone la integración de las TIC en la educación primaria es un hecho consumado y que en gran medida ha venido a responder a una necesidad social percibida por este colectivo y transmitida a la propia institución educativa, quien al mismo tiempo ha dado una respuesta acorde a las demandas y ha sabido mantener a la familia como agente de colaboración en el día a día de la práctica de aula, para así obtener resultados muy positivos durante estos años.

“Con esa filosofía (cooperativas de aula y apoyo económico de las familias) el Centro iba aumentando los recursos tanto pedagógicos como técnicos, y digamos que la utilización de la informática o de cualquier tipo de tecnología como una herramienta más, surge por una necesidad y por una adaptación a la vida que nos va llegando” (ED).

“Las mismas familias son las que ya te demandan y vienen buscando ese tipo de enseñanza, por lo cual también de alguna forma es tener la necesidad de darle lo que están pidiendo, ese tipo de enseñanza en el que creen y que van buscando. Así el Centro lo eligen a conciencia” (ES).

b) Nivel de implicación

En cuanto a la participación directa de las familias en la integración de las TIC, el elevado grado de conocimiento sobre el desarrollo de este Proyecto en el Centro, hace que ésta sea uno de los pilares básicos para su adecuada promoción.

Como ya decíamos, el proceso de participación de las familias oscila desde la implicación económica en régimen cooperativo con el Centro, hasta la participación directa en las actividades que se proponen desde el Centro para trabajar con las TIC.

“Si hacemos una actividad, procuramos que la actividad tenga algún apéndice en donde la familia pueda participar (...) El Centro está abierto. Es decir, que también depende de qué dinámica establezcas dentro del Centro, pues si por ejemplo, el Centro lo cierras, a los niños los padres los recogen y los dejan en la puerta y no entran, con lo que a lo mejor ya estás creando una serie de barreras que impiden luego cuando tú los llamas que estos asistan. Así que aquí está abierto el Centro. No tenemos nada que esconder” (ED).

Se podría decir que éste es un Proyecto compartido con los padres y del que se les informa en mismo el momento en que van a matricular a los niños; en definitiva, se garantiza la viabilidad del mismo, configurando un clima de Centro en el que predomina la comunicación y cooperación entre profesores, familia y alumnos, que se traducen en actividades conjuntas y en un continuo intercambio de información en el que el contacto físico se complementa también con la dimensión virtual, representada por la página web del Centro, por la plataforma educativa creada por la Administración y puesta a disposición de la familia, o por la posibilidad de participar en los distintos foros y blogs creados en la plataforma virtual que sostiene todo el contenido didáctico de cada nivel educativo.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

“El colegio ha sido sensible siempre a cualquier situación de problemática social, pero también es verdad que el colegio ha estado implicado en muchas situaciones que en otras condiciones no lo habría hecho” (EP, 1).

“Durante el curso, los maestros realizan actividades en las que se invita a los padres a participar, con lo cual esto es no un coto privado del magisterio sino que todo el mundo puede aportar algo” (ED).

Así pues, este es un Centro en el que las TIC además de ser motor del aprendizaje del alumnado, es un medio desde el que conectar con la familia y ampliar la red de comunicaciones con el resto de la comunidad educativa.

Centro nº 7 (Provincia de Cádiz)

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

a) Grado de conocimiento

En este último Centro, el conocimiento que la familia obtiene de lo que supone el proceso de integración de las TIC en la educación de sus hijos sigue un patrón muy similar al que se produce en los Centros anteriores. En este caso, pese a que no todas las familias disponen de herramientas TIC en los hogares, sí que parece existir cierto interés por mantenerse informados sobre la evolución y la práctica de los hijos con respecto al uso de las TIC.

“En mi casa no tenemos aún internet y solo de vez en cuando contrata mi padre internet-Wifi” (GD, 2).

“El interés de las familias es positivo y siempre reciben información por parte de los hijos sobre qué es lo que hacemos en el aula y cuál es su papel fuera de esta” (EP, 1).

Esta interacción para obtener información ha variado notablemente con el uso de las TIC y son precisamente éstas las que sirven de nexo de unión entre ambos agentes de la comunidad educativa, con lo que podríamos decir que en este caso las TIC son medio y fin para la comunicación familia-Escuela (especialmente la plataforma PASEN y el correo electrónico).

“En el caso de que los padres no acudan (en su mayoría) a las convocatorias de reunión del profesorado para explicar algún tema relacionado con las TIC, ahora pueden recibir información de sus hijos a golpe de mensaje de telefonía y esto, a su vez, les animan a tomar decisiones educativas” (ECO).

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

“La página web del Centro permite poder compartir las actividades realizadas con toda la comunidad educativa. Esto supone un valor añadido de conocimiento de lo que se hace en las aulas y fuera de ellas. No debemos olvidar que muchas de las opiniones de los padres están basadas exclusivamente en los comentarios de los hijos, y no en informaciones directas del profesorado o de los responsables de la institución” (EP, 2).

“Los padres agradecen que se les envíen mensajes por teléfono móvil; me dicen que incluso si su hijo se ha portado mal, se lo diga por correo” (EP, 1).

Aún con todo ello, el profesorado entrevistado admite que sigue siendo muy poco frecuente y escasa la preocupación que muestra la familia por conocer el significado de lo que supone trabajar desde un modelo de enseñanza ligado al empleo de las TIC como herramienta fundamental (que no única) en el mismo.

“Los Centros escolares han perdido buena parte del reconocimiento de ser un ‘lugar de conocimiento y aprendizaje privilegiado’. Así, la disminución de la valoración social de la institución escolar ha conllevado una ‘relajación’ de los esfuerzos realizados por muchos padres por implicarse en la tarea educativa coordinada con el profesorado. La construcción de una comunidad de aprendizaje tendrá, por tanto, que orientarse hacia formas de comunicación que favorezcan y potencien la cooperación entre los distintos miembros de la comunidad para mejorar los proyectos que se inician, tanto los ligados a las TIC como cualquier otro” (ED).

b) Nivel de implicación

A pesar de la insuficiente participación de la familia en el Centro (declarada por el profesorado) para el desarrollo del Proyecto TIC, éste sigue ofreciendo a los padres iniciativas en forma de cursos con los que mantener “viva” la participación de aquellos que tradicionalmente vienen haciéndolo y de aquellos otros que puedan beneficiarse de la misma.

“Los padres están preocupados por el uso de Internet y aunque no todos lo tienen instalado en casa, aún así participan en actividades dirigidas a los padres y madres; algunas de estas actividades son del tipo de alfabetización digital que se realizan por las tardes en las mismas aulas que su hijos utilizan por las mañanas” (ECO).

Quizás el motivo principal que los entrevistados encuentran para la baja participación de las familias se asocia directamente con la consideración negativa de ésta hacia el uso del ordenador en la enseñanza, con lo que tanto fuera como dentro del aula el respaldo que esta herramienta es desigual entre los principales colectivos que intervienen en la enseñanza del estudiante.

“Los padres me transmiten que los alumnos al usar tanto internet están haciendo un mal uso de la lengua, han perdido en caligrafía, en usar el diccionario y es mayor cada vez el número de faltas de ortografía...” (EP, 2).

“La familia ve el uso del ordenador como algo complementario pero no fundamental en la enseñanza” (ECO).

En todo caso, la participación con aquellas familias que más conectan con el Centro sirve para mejorar el rendimiento del alumnado y en ello coinciden tanto profesores como alumnos.

“A través de la plataforma PASEN y la conexión con los padres, podemos enviar datos de la evaluación de los alumno (entre otras posibilidades) y ello hace que la familia tome iniciativas para evitar bajadas de rendimiento en sus hijos” (EP, 1).

“A mis padres les envían mensajes sobre lo que hacemos en el colegio y a veces me dicen que haga las tareas que tengo pendiente” (GD, 2).

En definitiva, la presencia de la familia en este Centro con respecto a la mejora de la integración de las TIC se polariza entre los que mantienen un contacto continuo en el esfuerzo por colaborar con el Centro y aquellos otros que se desentienden un poco más de los aportes que estas herramientas pueden brindar a la educación de sus hijos.

Conclusiones

De los resultados obtenidos en el transcurso de esta investigación y en base a las dos grandes categorías de análisis, podemos extraer las siguientes conclusiones para dar respuesta a los objetivos propuestos inicialmente que tienen como foco de interés, identificar la labor desempeñada por las familias cuyos hijos cursan la etapa de educación primaria en Centros catalogados como “Centros de buenas prácticas en integración de las TIC en educación”.

En primer lugar, y dando respuesta al grado de conocimiento que tanto profesores como alumnos otorgan a las familias con respecto a desarrollo de la integración de las TIC en la educación primaria, hemos podido observar cómo la familia y los Centros educativos están integrando las TIC en sus realidades desde velocidades diferentes (Hernández Almagro, 2012). En este sentido la influencia de considerar a la familia como “inmigrantes digitales” o “nativos digitales” (Domingo y Fuentes, 2010), por el hecho de disponer en sus hogares de material suficiente como para tener un claro bagaje cognoscitivo de lo que supone trabajar con las TIC y emplearlas para el aprendizaje de sus hijos, hace que sus ideas con respecto a lo que el Proyecto TIC implica en su puesta en práctica en las aulas se aproxime o se aleje mucho de aquello para lo que en un principio ha sido configurado.

En todo caso, cuando la preocupación de la familia se ve reducida considerablemente con respecto a este proceso de integración de las TIC, el profesorado reconoce que los propios alumnos son uno de los medios más eficaces para mantener un halo de esperanza en relación a la transmisión hacia los familiares de lo que éstas suponen para el Centro y para su aprendizaje, como es afrontar su proceso formativo desde el marco de las cultura digital.

Además de los alumnos, el profesorado sigue sin cejar en el intento de atraer a más familias a los Centros escolares, y como tal, junto a los tradicionales métodos de reuniones o notas informativas presenciales, actualmente se emplean los propios

recursos TIC para hacer llegar a los padres información y formación desde la que mejorar su grado de conocimiento con respeto a este proceso (Lozano et al., 2013).

En segundo lugar, si nos hacemos eco de la situación de la familia en cuanto a la implicación/participación directa en el proceso de integración de las TIC en los Centros educativos de la etapa de primaria, los resultados obtenidos a partir de las informaciones aportadas por profesores y alumnos partícipes de esta investigación y de esta etapa educativa apuntan claramente a la necesidad de mejorar la escasa participación que en general (salvo el Centro de la provincia de Granada) la familia adopta como tónica general (Area, 2008, 2010; Coll, 2008).

Esta es una situación a retomar en los Centros adscritos a los Planes de Escuelas TIC puesto que la familia sigue siendo el responsable máximo de la educación de sus hijo y no puede, ni debe, renunciar a tal responsabilidad (Hernández Almagro, 2012); en todo caso las familias deben de proyectar en sus hijos la preocupación por su formación y la actitud activa ante el uso de las TIC es un recurso muy útil para orientar, aconsejar y aportar nuevos puntos de vista al proceso de aprendizaje de los estudiantes. Pero frente a ello, en la actualidad los resultados contemplan una realidad bien distinta, en la que la participación de las familias se asocia a iniciativas puntuales que, bien el propio Centro o bien los propios profesores de manera individual proponen para tratar de fomentar esta participación entre ambos agentes, en vez de caracterizarse dicha relación por un clima de continua interacción y de retroalimentación positiva para ambas partes (Bas Peña y Pérez de Guzmán Puya, 2010).

Quizás últimamente la concienciación que progresivamente crece entre el profesorado y sobre todo, el empleo de las plataformas virtuales (PASEN) como medios de conexión virtual familia-Centro, están haciendo que la participación de las familias (desde la distancia) se incremente y se muestren como miembros más activos en el seguimiento del progreso de sus hijos, soliciten algunas iniciativas formativas para comprender mejor el funcionamiento de determinados software, o participen activamente en el desarrollo de propuestas marcadas por los Centros para trabajar con las TIC.

Estos son por tanto los pasos más indicados para acabar por minimizar al máximo una tendencia, muy comentada por la literatura especializada, como es la de la “brecha digital”. Solo con la conexión familia-Escuela y la continua retroalimentación entre ambos agentes se eliminarán las barreras que hasta ahora vienen enfrentando el desarrollo e integración de las TIC en el interior de los Centros educativos con el que éstas han prosperado en el seno de los hogares familiares. Y aunque como hemos visto las posibilidades de mejora son una realidad, los avances que encontramos en algunos de los Centros que desarrollan “buenas prácticas” de integración TIC han de servir para motivar a las familias a participar de lleno en un Proyecto de estas características y aquellos otros que puedan poseer otras similares.

Referencias bibliográficas

- Area, M. (2008). La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Investigación en la Escuela*, 64, 5-17.
- Area, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los Centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, 352, 77-97.
- Ballesta, J. y Lozano, J. (2007). Los medios de comunicación, ¿nos igualan o nos diferencian? *Enseñanza*, 25, 45-67.
- Ballesta, J., y Cerezo, M. (2012). Familia y Escuela ante la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación. *Educación XXI*, 14(2), 133-156.
- Bas Peña, E. y Pérez de Guzmán Puya, M. (2010). Desafíos de la familia actual ante la Escuela y las tecnologías de información y comunicación. *Educatio siglo XXI*, 28 (1), 41-68. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10201/27099>
- Bautista, A. (2010). *Desarrollo tecnológico y educación*. Madrid: Fundamentos.
- Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC. Expectativas, realidad y potencialidades. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 72, 17-40.
- Consejo de Europa (2007). *Decisión 2006/1982/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, relativa al Séptimo Programa Marco de la Comunidad Europea para acciones de investigación, desarrollo tecnológico y demostración (2007a 2013)*. Madrid: Ministerio de Ciencia y Tecnología.
- Delgado, P. (2008). A Criança Escola-Família. Protecção e Sucesso Educativo. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15,113-122.
- Domingo, M. y Fuentes, M. (2010) Innovación educativa: Experimentar con las TIC y Reflexionar sobre su uso, *Píxel-Bit*, 36,171-180.
- Hernández Almagro, J.F (2012). *Familia y TIC. Responsabilidad de la familia en la educación de sus hijos ante la presencia de las TIC. Ocio y/o conocimiento*. Trabajo de Investigación. Recuperado de: <http://reunir.unir.net/handle/123456789/606>
- Lozano et al. (2013). Las tecnologías de la información y la comunicación en la relación familia-Escuela. *Revista Fuentes*, 13, 173-192.
- Moreno, M. (2008) Alfabetización digital: el pleno dominio del lápiz y el ratón, *Comunicar*, 15(30), 137-146.
- Pérez-López, A. y Gómez-Narváez, M. (2009). La Biblioteca escolar: lectura, TICs y familia. En *II Conferência Internacional "Bibliotecas para vida, bibliotecas e Leitura"*, Auditório da Universidade de Évora 18 a 21 de Novembro de 2009. Recuperado de: <http://eprints.rclis.org/17544/1/EvoraFinal.pdf>

18. FUTUROS DOCENTES COMO MEDIADORES EN LAS INTERACCIONES SOCIALES ONLINE DURANTE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA

Raquel Barragán, Luisa Vega y M^a del Rosario Rodríguez

rbarragan@us.es luiveg@us.es mrrodri@us.es

Resumen

Esta investigación presenta parte los resultados de un estudio piloto, realizado en la Universidad de Sevilla entre estudiantado de la Facultad de Ciencias de la Educación. El objetivo principal es conocer las competencias didácticas que tienen los/as estudiantes del Grado de Maestro sobre el uso educativo de las Redes Sociales. Éstas forman parte de la vida social de los niños/as y adolescentes, sin embargo su uso, a la vez que, ventajas puede reportar riesgos. En este sentido el ámbito educativo debería ser el contexto donde adquirir las competencias para el uso adecuado y responsable de las mismas.

Se ha diseñado un instrumento *ad hoc* constituido por cuatro dimensiones. Cada bloque aglutina una serie de cuestiones que conforman una entrevista estructurada. Los resultados parciales, serán tratados desde la perspectiva del análisis de contenido que nos permitirá profundizar en los conocimientos, habilidades y estrategias metodológicas que pueden tener los futuros docentes como mediadores en las interacciones sociales *online*.

Palabras Clave: Redes sociales virtuales, infancia y juventud, docentes mediadores, educación.

Introducción

El concepto de sociedad de la Información (SI), también denominada Sociedad de la Comunicación, señala la fuerte dependencia de las sociedades postindustriales contemporáneas de los medios de comunicación de masas, y de manera más reciente, de las tecnologías de la información y comunicación (en adelante, TIC) y redes sociales virtuales (en adelante, RSV). El avance del software social y los sitios de redes sociales, amparados bajo el concepto de *web 2.0*, han provocado una enorme aceptación masiva, lo que les ha granjeado una posición principal como fuente informativa a nivel mundial, merced a las plataformas móviles que soportan canales sociales tan conocidos como Facebook, Twiter, Linkedin, entre otros. En este tipo de sociedad las TIC en su conjunto, y las nuevas tecnologías de red, constituyen la metáfora y la herramienta mediadora para el desarrollo de las competencias comunicativas y relacionales que en la actualidad se requieren de las personas, los grupos y las organizaciones. Tanto es así que las directrices planteadas por la UNESCO (2008) suponían el desarrollo de competencias en TIC en los centros educativos de todos los niveles académicos, al enfatizar la importancia de las habilidades en TIC para el desarrollo personal y social en relación a los cambios del entorno. Asimismo, la UNESCO presentó las normas sobre competencias en TIC para docentes, de tal manera que en la conjunción de

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

requerimientos tanto para docentes como para discentes, se enfatizaba la importancia de aquéllas en las sociedades actuales, valor subrayado especialmente por los países miembros de la OCDE (Aypray, 2010).

Si bien la sociedad está inmersa en esta incuestionable realidad tecnológica, ciertos sectores de la población actual: niños/as y adolescentes están viviendo su plenitud porque han nacido y crecido con estas tecnologías. La innata actitud a la apropiación de las nuevas tecnologías facilita su integración a la nueva sociedad de la comunicación. En efecto, Marc Prensky ya estableció la diferencia en el uso de las TIC en términos de brecha generacional, al incluir el término de “nativos digitales” que define y perfila a quienes han nacido en un mundo constituido por y alrededor de tecnologías digitales, frente a los “inmigrantes” o adultos para quienes estas tecnologías advienen e irrumpen en su realidad vital (Prensky, 2001:1). Según Varela (2006) conforman un grupo de nacidos entre 1982 y 2002, y desde nuestra consideración, a partir ahí en adelante. La niñez y adolescencia de estos nativos está socializada con estas herramientas digitales que van más allá del *currículum* académico del contexto escolar, por lo que la escuela como institución y los docentes como agentes de la misma deberán adecuarse y dar respuesta a estos contextos complejos y acelerados que precisarán de “capacidades de aprendizaje de segundo orden, aprender como aprender y cómo autorregular el propio autoaprendizaje” (Pérez y Pérez, 2013:69)

La investigación que a continuación desarrollamos, tiene como principal objetivo indagar las competencias didácticas que poseen *a priori* los estudiantes de primer curso de Grado de Maestros en Educación Primaria sobre el uso educativo que se debería hacer de las redes sociales en la niñez y adolescencia, como futuros educadores. En la contextualización del estudio se ofrece unas breves pinceladas de las redes sociales en la niñez y adolescencia, para después centrarnos principalmente en los riesgos a que están abocados estos sectores de población. A continuación, enfatizamos el papel de la escuela y profesorado en el aprendizaje de las competencias digitales para un buen uso y un uso responsable de las redes. La concreción de los principales objetivos, dará paso a la presentación de la metodología. Los resultados y conclusiones, seguidas de las referencias bibliográficas cerrarán la presentación de este estudio piloto.

Redes sociales en la niñez y juventud. Breves pinceladas.

El concepto de “red” es el elemento por antonomasia de la era digital omnipresente y omnipotente. Desde el puro concepto semántico del término, se entiende por “red” algo descentralizado, una malla, algo amplio, un tejido... Si bien las redes sociales son consustanciales a las relaciones humanas, como fenómenos remotos y espontáneos, el éxito más divulgado y reciente viene de la mano de Internet que abre un nuevo campo para los investigadores de las relaciones sociales, haciendo posible una reformulación del sentido de lo que se interpreta como “social”. Las primeras investigaciones de las interacciones sociales *on-line* acuñaron el término de

comunidades virtuales. En *The Virtual Community* Howard Rheingold, a quien se le atribuye haber acuñado el término "comunidad virtual", las define como "...agregaciones sociales que emergen de la red cuando un número suficiente de personas entablan discusiones públicas durante un tiempo lo suficientemente largo, con suficiente sentimiento humano, para formar redes de relaciones personales en el ciberespacio" (Rheingold, 1993: 5).

Los nativos configuran una generación precoz en el uso de las tecnologías, cada vez más asequibles y universales. Martínez y Solano (2011:7) advierten que "... han nacido en un mundo donde las TIC tienen una presencia generalizada. Para ellos su uso forma parte de su cotidianidad". Esta silenciosa y abrumadora realidad se pone de manifiesto en el informe de *La Generación Interactiva en España. Niños y adolescentes ante las pantallas* con datos tan contundentes como los siguientes: antes de los 10 años, muchos niños y niñas de este país tienen acceso a todo tipo de pantalla. Más de la mitad cuenta con teléfono móvil, tres cuartas partes tienen acceso habitual a internet y, prácticamente todos (9 de cada 10) juegan de forma más o menos periódica a los videojuegos. Los autores de este estudio, Bringué y Sábada, denominan a estos nativos "generación multipantalla" que utilizan estas tecnologías para "comunicar" (mail, sms, chat...), "conocer" (webs, descargas,...), "compartir" (RSV), "divertirse" (juegos,...) y, hasta "consumir" (compras *online*).

Murdochovicz et al. (2010) muestran que los adolescentes están en las redes sociales fundamentalmente por dos motivos: "para tener mi sitio personal", y "para construir una red de amigos". De esta manera es posible considerar que la vida social en la niñez y en la juventud se desarrolla entre dos esferas: la virtual (*online*), en la que vínculos y nexos de las generaciones de nativos se establecen en el ciberespacio, y la real (*off line*) en la que se establecen relaciones tradicionales directas, cara a cara. Ellos y ellas acceden y salen de ambos universos con la mayor naturalidad y de manera permanentemente, sin necesidad de distinguir sus fronteras de manera explícita. Ante este mundo cotidiano que cambia vertiginosamente, adoptaremos la perspectiva teórica que entiende que la realidad se construye socialmente (Berger y Luckman, 1968) ya que ello nos auxilia a la hora de entender nuestros colectivos de estudio –niñez y adolescencia- en su realidad circundante, al construirse la misma a través de la interacción dialógica entre ellos y su entorno; entorno que ya no es exclusivamente *off line* sino también la realidad *online* de cada persona.

El iphone se ha convertido para estos colectivos en el elemento *per se* motivador que conecta con el mundo, con su mundo a distintos niveles: almacena y reproduce música, integra teléfono, cámara de fotos, acceso a internet y a RSV, todo aquello que permite "estar conectado permanentemente" con la red de amistades, con la red social: chatear, mandar mensajes, colgar fotos, vídeos,... La interacción con los demás es un elemento esencial en la socialización de la niñez y adolescencia que ocurre en múltiples contextos:

- Entorno familiar. En la niñez y preadolescencia la familia sigue siendo nuclear. Normalmente entre los 8 y 12 años, niños/as aún siguen prefiriendo pasar el tiempo con sus padres.
- La institución escolar. Aunque con un carácter formal, es el microcosmos social en el que experimentan sus valores, normas, hábitos, símbolos,...Es también el lugar en el que acontece "el desafío a la autoridad de los adultos, el intercambio de experiencias, la conversación permanente, el estar permanentemente con los tuyos (Pérez- Díaz y Rodríguez, 2008: 16).

Ambas instituciones, familia y escuela han dejado de ser el principal núcleo de contención y ambas se ven imposibilitadas en acompañar a los nativos digitales en la socialización por medio de los nuevos canales que la modernidad ofrece.

- Los pares. Siempre han sido considerados de vital importancia como agentes socializadores, tal vez de manera especialmente significativa en la adolescencia. El papel jugado por las amistades en esta etapa vital, difícilmente puede comprenderse en estos tiempos, sin tener en cuenta a las tecnologías. En efecto, internet ha generado nuevas formas de sociabilidad en todos los ciclos vitales, aunque con un mayor peso específico entre los nativos digitales. La interacción y la recreación inmediata y permanente hoy es en simultáneo, a través de múltiples pantallas, en tiempo real y sin necesidad de presencia física. "En la actualidad las tecnologías de la información y de la comunicación están permitiendo a las personas relacionarse entre sí de formas muy diferentes. La interacción social ha dejado de ser patrimonio exclusivo del contexto presencial para estar cada vez más presente en la comunicación que se produce en red" (Martínez, 2011:15).

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Riesgos de la generación nativa como víctimas y participantes de las redes sociales.

Las dudas y dilemas suscitados por la actual sociedad frente a los beneficios y riesgos de estas generaciones nativas ante las TIC, se configura en una temática propia de la historia circundante que vivimos. Aunque se trata de un campo de estudio relativamente reciente y en formación, donde la rapidez y novedad de los resultados no permite hacer afirmaciones tajantes, existe un consenso en torno a la existencia de consecuencias positivas y negativas. En efecto, el desarrollo propio y el *tempus fugit* de la sociedad informacional, no sólo ha puesto en evidencia los factores positivos consustanciales a ella, sino también el riesgo derivado del impacto impredecible en diferentes ámbitos sociales (económico, político, laboral, de ocio,...) y personales, atrayendo la atención tanto pública, académica y política. La seguridad de la infancia está provocando una considerable ansiedad pública, incluso miedo social (pánico, como

término sociológico, *social panic*), consecuencia de la inocencia y libertad de la infancia (Garmendia et al., 2011). “En el caso de España, se observa que es el país europeo con la mayor proporción de noticias sobre este tema en los periódicos, con una acentuada preocupación por los riesgos, por encima de las ventajas u oportunidades” (Orjuela, 2010:19). Se añade a ello una cierta carga de incertidumbre provocada por la aparición y adopción de nuevas y complejas tecnologías, por ejemplo, las tecnologías móviles y dispositivos personales que han diversificado notable e intensivamente las formas y maneras de conectarse los menores.

Niñez y adolescencia son dos colectivos, pues, especialmente vulnerables que, pese a su precocidad de uso, están más expuestos a potenciales daños ante su seguridad, bienestar y desarrollo social; riesgos que se ven incrementados en la medida en que aumentan los contenidos y servicios de la Internet extendidos a distintas esferas de la vida social (Livingstone, 2007). Además, esta generación nativa digital, por su propia naturaleza e inclinación, indaga, busca y explora nuevos horizontes, de forma especial en las redes, sin capacidad para abordarlas y sin que se produzca ningún tipo de filtro ni intervención de persona adulta reguladora, pudiéndose topar con vivencias y experiencias virtuales no previstas que pueden convertirse en auténticas pesadillas reales.

La mayor parte de los estudios han tratado los riesgos, tanto como víctimas (riesgo pasivo) o partícipes (riesgo activo), de las generaciones más jóvenes frente a internet y las redes sociales. Existen grandes diferencias entre correr riesgo y sufrir daño, y tanto los responsables de diseñar políticas como los padres y educadores deben tener claras estas distinciones. No obstante, cabe tener presente que “el uso que los niños hacen del entorno en línea así como su comportamiento y su vulnerabilidad difieren según la edad. Es preciso reconocer las capacidades evolutivas del niño mediante estrategias de protección apropiadas para su edad y nivel de comprensión” (UNICEF, 2012:7).

Las principales temáticas de riesgo de menores podrían condensarse en torno a las siguiente líneas: privacidad, cyber-bullying y acoso online, contenidos no deseados (violencia, ...), uso problemático y comportamientos adictivos. Veamos someramente algunos de sus rasgos:

- Privacidad. Publicación inadecuada de información personal y robo de datos (mediante un uso compartido excesivo o cualquier otro medio). También se produce como consecuencia del intercambio de información personal, contraseñas o datos de la familia al subirlos, publicarlos, compartir fotos, ...
- Cyber-bullying y acoso online. Es el uso de tecnologías de comunicación para dañar a otros. En efecto, se trata de un comportamiento dirigido y repetido para infligir daño. Normalmente se da en una relación asimétrica: víctima y uno o más victimarios. En la mayoría de las ocasiones, niños y adolescentes víctimas de cyber-bullying no comunican a sus padres o adultos acerca de lo

que están padeciendo, no solo por la vergüenza derivada de tales actos, sino además por temor a perder el “tesoro” que abre las puertas de su mundo: el iphone.

- Contenidos no deseados. En este caso niños y adolescentes pueden recibir o encontrar (o producir o difundir) contenidos violentos, pornográficos que se encuentren con extraños que conocieron en la web, que reciban o encuentren contenidos racistas, o que fomenten la anorexia,...
- Uso problemático y comportamientos adictivos. Se crea una dependencia y el comportamiento se vuelve automático, emocionalmente activado y con laxo control. El niño/a o adolescente sopesa los beneficios de la gratificación inmediata, pero no repara en las consecuencias a largo plazo. El abuso puede facilitar el aislamiento, el bajo rendimiento, el desinterés por otros temas, los trastornos de conducta... (Echeburúa y De Corral, 2010).

Otro tipo de riesgos son spyware, virus y programas de software malintencionados, estafas, comercialismo excesivo,.... En 2011, la OECD elaboró un informe titulado *La protección de los niños en línea: Riesgos a los que se enfrentan los niños en línea y políticas para protegerlos*. En 2012, la OECD adoptó la *Recomendación del Consejo sobre la protección de niños en línea* que establecía tres principios clave:

- Fortalecimiento
- Proporcionalidad y valores fundamentales
- Flexibilidad.

Las redes sociales se han convertido en la otra realidad que aleja uno de los mayores fantasmas de las personas: la soledad. Se han erigido en el antídoto por antonomasia de la exclusión social, entendida ésta en sentido lato. A través de ellas se reestructura la identidad, se expresan las emociones sin un referente material (no hay cara), se comparte el tiempo, la historia personal,...., pero sus efectos no deseados son tan reales como ellas, pese a la virtualidad que las sostiene.

Papel de la escuela y el profesorado en el aprendizaje de competencias digitales para un buen uso de las Redes Sociales Virtuales

La escuela y la familia han sido a lo largo de la historia los entornos responsables de la educación y socialización de niños y jóvenes, en cambio, en los nuevos escenarios virtuales, la mediación de los adultos se torna más escasa y de menor calidad debido al menor control y dominio por parte de éstos. Como hemos visto anteriormente, el uso de los entornos virtuales conllevan muchas ventajas que todos deberíamos aprovechar pero estos entornos no están exentos de riesgos, Por ello se pretende que el alumnado reciba a través de sus tutores y profesores, pautas concretas y adquiera una serie de capacidades y habilidades que le permita identificar los riesgos y

afrontarlos de forma segura, sabiendo enfrentar de manera crítica y fundamentada las informaciones a las que pueda llegar de manera libre y en definitiva haciendo un uso positivo de la red.

Pensamos que está sobradamente justificado el papel de la escuela y del profesorado en la educación de niños y jóvenes en entornos virtuales.

Por otra parte, cada vez más estudios nos demuestran que la formación del profesorado es un elemento determinante en el éxito o fracaso educativo (Eurydice 2006, Eurydice 2013, Hanushek 2004, Hattie 2008, OECD 2005) e incluso no sólo a nivel académico, en un futuro cercano, sino también a nivel profesional y económico (Chetty, et al. 2012, Hanushek & Woessman 2007), por lo tanto, pensamos que queda sobradamente justificado el estudio y preocupación por la formación que recibe el profesorado en torno a competencias relacionadas con las herramientas web 2.0.

La formación competencial en TIC, para nuestro estudio nos interesan especialmente las relacionadas con entornos virtuales, que debe recibir el futuro maestro podrían ser de diferentes tipos, pasando por una formación **instrumental** básica, formación **científica** y **formación didáctica** de las TIC, estas últimas hacen referencia a estrategias y métodos de aprendizaje que provoquen la integración y uso genérico y saludable de las redes sociales online en el aula. Lo que otros autores han denominado competencias didáctico-metodológicas (Quintana 2000) La capacidad para utilizar e incorporar adecuadamente las herramientas que ofrece la web 2.0 en el aula, en actividades de enseñanza-aprendizaje, competencias que según revelan algunos estudios en muchos casos se revela como no adquirida (Pérez, 2008).

Objetivos

Como se ha planteado con anterioridad, el uso y participación de los niños y jóvenes en las redes sociales *online* ha aumentado en los últimos años. Se ha descubierto que en esta dinámica juega un papel fundamental el tipo de formación/educación que perciben por parte del entorno social que les rodea, como es el caso de la escuela que debería ser el contexto donde adquirir las competencias para el uso adecuado y responsable de las redes sociales *online*. En este sentido, el propósito de este estudio es conocer las competencias que están desarrollando los estudiantes del Grado de Maestro sobre el uso educativo de las Redes Sociales, haciendo especial hincapié las competencias didáctico metodológicas por considerarlas clave en el proceso de integración en contexto de aprendizaje.

Los objetivos de la investigación se concretan en:

- Analizar el conocimiento y utilidad que hacen los futuros docentes de las RSV.
- Conocer la percepción que los estudiantes del grado de maestro tienen sobre las ventajas y riesgos derivados del uso de las Redes.

- Comprobar el grado que *a priori* presentan sobre metodologías didácticas para el desarrollo de competencias digitales en el desarrollo profesional de sus prácticas docentes.

Metodología

El estudio llevado a cabo adopta una metodología de corte cualitativo con el fin de estudiar y comprender si los futuros docentes, actualmente estudiantes del Grado de maestro, poseen competencias didácticas para formar a los niños/as y adolescentes sobre un buen uso de las Redes Sociales Online. Se ha seleccionado esta metodología por considerar que nos permitirá profundizar más en ciertos aspectos y también porque nos ha permitido indagar en las competencias del alumnado sin que exista pre establecimiento de códigos o categorías, de tal manera que éstos han afluido de sus discursos sin ningún tipo de connotación o predisposición a dar respuestas previamente elaboradas.

Participantes

La investigación que presentamos se trata de un estudio piloto que se verá ampliado durante el curso 2014-2015 a todos los cursos del grado de maestro de primaria de la Universidad de Sevilla.

En este estudio, se han seleccionado 100 estudiantes de primero del Grado de Maestro de primaria pertenecientes a la Universidad de Sevilla con edades comprendidas entre 18 y 20 años para la realización de las entrevistas cualitativas, con el fin de recabar información sobre las competencias didácticas que poseen sobre el uso educativo de las RSV que permitiera conocer cuáles son las diferentes utilidades que le darían en la formación de niños/as y adolescentes. Para ello, realizamos un muestreo no probabilístico mediante la técnica de muestreo teórico de casos típicos para la selección de los estudiantes, utilizando como criterios de inclusión:

- Tener una experiencia de uso de alguna red social de mínimo un año (Tuenti, Facebook, Twitter, LinkedIn).
- Ser alumnado de primero del grado de maestro; c) estar cursando el segundo cuatrimestre.
- Haber cursado durante el primer periodo académico alguna materia relacionada con las TIC.

Esta muestra no tiene intención de ser representativa a nivel estadístico, ni generalizable, ya que su función en el estudio es exploratoria orientada a comprender y analizar las competencias que los estudiantes del Grado de Maestro tienen sobre los posibles usos e integración de las Redes Sociales online en el aula. La generalización en este caso depende de la representatividad de los casos respecto a las proposiciones teóricas y contextualización de los casos (Martínez Benlloch y Bonilla, 2000).

Instrumento y procedimiento

Para la realización de este estudio, se ha utilizado las técnicas de encuesta, en concreto se ha diseñado una entrevista estructurada confeccionada *ad hoc*. La guía de preguntas de la entrevista consta de cuatro bloques diferenciados:

- Datos socio demográficos.
- Nivel de conocimiento y utilidad de las redes sociales.
- Ventajas y riesgos del uso de las redes sociales.
- Inmersión de las redes sociales en las prácticas docentes.

Para la realización del estudio se ha realizado un muestreo incidental, para ello se contactó primero con el profesorado que impartía docencia en el segundo cuatrimestre del Grado, para informarles de la iniciativa y posteriormente acudir a las clases en turnos de mañana y tarde con la previa autorización del profesorado que impartía clases. Las fechas de realización de las entrevistas fueron previamente acordadas y negociadas con el profesorado para no interferir en otras actividades de formación durante el segundo cuatrimestre del 2014.

La reunión constó de dos partes. Una primera consistente en la presentación de la prueba piloto, objetivos y estructura de la entrevista. Y, la segunda parte, se centró más concretamente en la realización de las entrevistas por parte del alumnado. Al comienzo de la sesión se entregó a los participantes la guía de cuestiones y se informó de la duración aproximada así como del anonimato y confidencialidad con que se trataría su información.

Tras la recogida de datos estos fueron transcritos y analizados utilizando el software *Atlas-ti 6.0*. La elaboración de categorías ha seguido un proceso inductivo. La lectura de las entrevistas realizadas ha permitido definir de forma inductiva las categorías de las cuales surgen de las respuestas del alumnado participante. Se han codificado en total 107 enunciados, aplicándose el método de comparación constante para dar consistencia a la codificación, usando para ello la herramienta “memos” del programa utilizado, la cual sirve para describir las categorías y los criterios de aplicación

Para garantizar el criterio de estabilidad y consistencia en la aplicación del sistema de categorías, se aplica el índice de concordancia de Kappa a sendas codificaciones realizadas por dos observadoras independientes, obteniéndose un coeficiente de 0,80 para la categoría utilidad de las redes sociales, 0,90 para la categoría ventajas y riesgos y 0,85 para la categoría tipo inmersión digital.

Resultados

En este apartado procedemos a mostrar los resultados del estudio piloto, los cuales están organizados en tres bloques que se corresponden con los objetivos planteados en la investigación. En una primera parte, presentamos los resultados relativos al nivel de conocimiento y utilidad de las RSV percibida por los estudiantes del Grado de Maestro. En el segundo apartado, mostramos las ventajas y riesgos del uso de las redes sociales. En el tercero, analizamos la inmersión de las redes sociales en las prácticas docentes.

- **Nivel de conocimiento y utilidad de las redes sociales.**

Aquí se presenta un listado de 28 tipos de redes sociales online que conocen los estudiantes, bien sea por oídas o, porque conocen los beneficios y utilidades que reportan.

Tabla. Redes Sociales Virtuales

| REDES CONOCIDAS | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|-----------------|------------|------------|
| ASK | 4 | 4,34 % |
| BADOO | 9 | 9,78 % |
| BLOGGER | 4 | 4,34 % |
| FACEBOOK | 90 | 97,82 % |
| FACETIME | 3 | 3,26 % |
| FOROS | 2 | 2,17 % |
| GOOGLE+ | 1 | 1,08 % |
| HELLO | 2 | 2,17 % |
| INSTAGRAM | 63 | 68,47 % |
| LINKENID | 3 | 3,26 % |
| LINE | 21 | 22,82 % |
| MESSENGER | 13 | 14,13 % |
| OUTLOOK | 12 | 13,04 % |
| PLATAFORMAS | 2 | 2,17 % |
| REDTUBE | 2 | 2,17 % |
| SERIES LY | 5 | 5,43 % |
| SKYPE | 21 | 22,82 % |
| SNACK | 2 | 2,17 % |
| SNAPCHAT | 9 | 9,78 % |
| TELEGRAM | 17 | 18,47 % |

| | | |
|---------------|----|---------|
| TUENTI | 89 | 96,73 % |
| TUMBLR | 10 | 10,86 % |
| TWITTER | 85 | 92,39 % |
| VIBER | 4 | 4,34 % |
| VKONTAKT E | 2 | 2,17 % |
| WECHAT | 1 | 1,08 % |
| WHATSAPP | 45 | 48,91 % |
| YOUTUBE | 2 | 2,17 % |

Figura. Redes Sociales Virtuales

Como se puede observar, de todo el listado, las RSV más populares por parte del estudiantado son: Facebook con un 97,82% ,seguido de Tuenti con un 96,73% y Twitter con un 92,39%. Estos porcentajes coinciden directamente con la idea de que aquellas redes sociales son las que les aportan más ventajas o beneficios. Además coincide con ser las más conocidas y las más utilizadas.

Tabla. Tipos de RSV y utilidad

| DATOS DE UTILIDAD | | Frecuencia | Porcentaje |
|-------------------------|------------|------------|------------|
| Tipo de red que utiliza | Sí (85) | Blogger | 1,08 % |
| | | Facebook | 73,91 % |
| | | Instagram | 29,34 % |
| | | Tuenti | 21,73 % |
| | | Series.ly | 4,34 % |
| | | Tumblr | 3,26 % |
| | | Twitter | 76,08 % |
| | | Line | 4,34 % |
| | | Outlook | 5,43 % |
| | | Redtube | 1,08 % |
| | | Skype | 7,60 % |
| | | Snapchat | 2,17 % |
| | | Telegram | 5,43 % |
| | | WhatsApp | 35,86 % |
| Varias | 2,7 % | | |

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

| | | | | |
|------------------|-----------------------|-------|----|---------|
| | No (1) | ---- | 1 | |
| | No contesta (6) | ----- | 6 | |
| Finalidad | Comunicativa | | 65 | 70,65 % |
| | Lúdica | | 20 | 21,73 % |
| | Informativa | | 34 | 36,95 % |
| | Socialización | | 14 | 15,21 % |

Sin embargo cabe destacar la finalidad con la que las usan el alumnado, destacando que de 100 estudiantes entrevistados, ninguno de ellos las utiliza o las utilizaría con una finalidad educativa, sino que su propósito principal es destinarlas a una función comunicativa (70,65%) o meramente informativa (36,95) seguido de una finalidad lúdica (21,73%). Un ejemplo de ello lo podemos observar en el siguiente extracto:

***Extracto 48:** La finalidad que le doy es para obtener información, relacionarse con los demás y compartir ideas y momentos con aquellas personas que quieran. Para compartir vídeos, hablar con amigos e informarse de todo lo que pase en el mundo rápidamente.*

***Extracto 52:** No cuesta nada comunicarse con los amigos. Informarse en todo momento de lo que está pasando. Relacionarse de manera inmediata. Que no se use de forma racional. Se acose a compañeros. Pueden relacionarse con personas que no conocen y pueden tener malas intenciones.*

• **Ventajas y riesgos del uso de las redes sociales**

Este apartado incluye los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas cuando se le preguntaba al alumnado por el tipo de percepción que tenían sobre aquellas redes sociales que más utilizaban en su vida académica y personal.

Tabla. Prácticas de uso de las RSV

| PRÁCTICAS DE USO | | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|-------------------------|------------------------------|-------------------|-------------------|
| Ventajas de uso | Aprendizaje | 20 | 21,73 % |
| | Comunicaciones eficaces | 73 | 79,34 % |
| | Control paterno | 2 | 2,17 % |
| | Informarse | 36 | 39,13 % |
| | Fotos fácilmente compartible | 4 | 4,34 % |
| | Proporciona ocio | 9 | 9,78 % |

| | | | |
|---------------------------|---------------------------------|----|---------|
| | Socializan | 22 | 23,91 % |
| | NS/NC | 2 | 2,17 % |
| Desventajas de uso | Acoso | 30 | 32,60 % |
| | Acceso a contenidos inadecuados | 21 | 22,82 % |
| | Dependencia | 30 | 32,60 % |
| | Descontrol paterno | 2 | 2,17 % |
| | Hablar con desconocidos | 12 | 13,04 % |
| | Manipulación externa | 8 | 8,69 % |
| | Ortografía | 3 | 3,26 % |
| | Privacidad | 40 | 43,47 % |
| | Veracidad de los contenidos | 17 | 18,47 % |
| | NS/NC | 1 | 1,08 % |

La distribución de los datos en las preguntas que miden las ventajas de uso, nos muestra que un porcentaje muy elevado (79,34%) afirman que la principal oportunidad que ofrecen es, que gracias a ellas pueden establecer una comunicación más rápida y efectiva con las personas que los rodean pudiéndose crear así nuevas redes de contacto o afianzar aquellas que ya están establecidas. Los discursos recogidos mediante entrevistas reflejan estas percepciones:

Extracto 78: *El usar las redes sociales tiene muchas ventajas como aumentar relaciones y estar actualizados de lo que ocurre a su alrededor. Comunicarse. Aprender idioma. Conocer mundo.*

Extracto 82: *Sirve para una mayor integración social. Mejor comunicación. Es cómodo y rápido. Aumenta tus posibilidades de comunicación y relación.*

Sin embargo pese a esta afirmación también ponen de manifiesto que una de sus mayores preocupaciones es la falta de privacidad que sienten al ver que muchos de sus datos personales, fotos... pueden ser vistos o utilizados sin permiso por personas ajenas a su entorno, de ahí que se sitúen como principales riesgos la falta de privacidad con un 43,47% seguido de la percepción de dependencia a las redes con 32,60%

Extracto 86: *El principal problema puede ser no utilizarla de forma racional. Relacionarse con personas con malas intenciones. Acoso a los compañeros. Si se hace un mal uso, pueden mandar fotos o vídeos indebidos.*

- **Inmersión de las redes sociales en las prácticas docentes**

Este apartado presenta los resultados derivados del bloque de preguntas que tienen como finalidad recabar datos sobre el grado de inmersión digital que tienen los

participantes en las entrevistas de las redes sociales en las prácticas docentes. Para ello, se realizan preguntas sobre el tipo de finalidad educativa que le darían a las RSV en sus prácticas docentes, así como el tipo de estrategias de aprendizaje que utilizarían para llevar a cabo buenas prácticas para un uso adecuado de éstas por parte de los niños/as y adolescentes.

Tabla. Prácticas docentes con las RSV

| PRÁCTICA DOCENTE | | FRECUENCIA | PORCENTAJE | |
|---|-------------------------------------|-------------|------------|---------|
| Redes sociales con finalidad educativa | SÍ (50) | Twitter | 20 | 21,73 % |
| | | Facebook | 11 | 11,95 % |
| | | Outlook | 6 | 6,52 % |
| | | WhatsApp | 8 | 8,69 % |
| | | Series, l y | 1 | 1,08 % |
| | | Blog | 2 | 2,17 % |
| | NO (37) | ---- | 37 | 40,21 % |
| | No contesta información catalogable | ---- | 5 | 5,43 % |
| No necesario | ----- | 1 | 1,08 % | |
| Objetivos educativos | Divulgativo | 35 | 38,04 % | |
| | Educativo | 49 | 53,26 % | |
| | Organizativo | 25 | 27,17 % | |
| | Evaluativo | 10 | 10,86 % | |
| Estrategias de aprendizaje | Estudio de casos | 1 | 1,08 % | |
| | Concienciación | 4 | 4,34 % | |
| | No contesta | 24 | 26,08 % | |
| | Conferencia | 44 | 47,82 % | |
| | Juego | 2 | 2,17 % | |
| | Prevención | 3 | 3,26 % | |
| Buenas prácticas | Aprender | 5 | 5,43 % | |
| | Información | 11 | 11,95 % | |
| | Investigación | 3 | 3,26 % | |
| | Comunicación | 7 | 7,60 % | |

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

| | | | |
|--|-------------|----|---------|
| | No contesta | 21 | 22,82 % |
|--|-------------|----|---------|

Cómo se puede observar, y teniendo en cuenta las entrevistas, a nivel educativo la red que perciben como más segura para formar al alumnado es Twitter con un 21,73% seguido de Facebook con un 11,95%, y las utilizarían principalmente con una función educativa (53,26%), es decir, para formar al alumnado para la adquisición de competencias tecnológicas, creativas y sociales. De este modo se potenciarían buenas prácticas en el uso de las redes sociales como por ejemplo no poner datos personales al alcance de cualquier persona, saber restringir los perfiles creados, no aceptar a personas desconocidas, utilizarlas como nuevas vías de documentación e información, etc. Los discursos recogidos mediante entrevistas muestran esta idea:

***Extracto 98:** Mostrándoles noticias reales sobre casos en los que el uso inadecuado de las redes sociales ha causado problemas y debatiendo sobre ello. Dando pautas sobre la privacidad, publicación de fotos para que no se mantenga la privacidad. No dejar que todo el mundo vea tus fotos. No hablar con personas desconocidas. No utilizarlos para hacer Bullying. Escribir correctamente. Hablar con personas ajenas. Insultar o amenazar a personas. Usar la web cam con desconocidos.*

Sin embargo a pesar de estas respuesta cabe señalar que cuando se le pregunta al alumnado por el tipo de estrategias educativas que pondrían en marcha para conseguir las anteriores buenas prácticas un alto porcentaje (26,08) no sabe o no contesta, esto puede ser debido a que a pesar de que cursan asignaturas relacionadas con las TICs, no se les forma en este tipo de herramientas que son el futuro de la educación.

Conclusiones y prospectiva

Los primeros datos que hemos obtenido nos revelan que los futuros maestros que forman parte de nuestro estudio, conocen y utilizan las redes sociales pero desconocen la mayoría de usos provechosos que se pueden realizar con ellas, entre otros los usos educativos que pueden tener. También muestran un claro desconocimiento a nivel didáctico sobre cómo integrar las RSV en el aula y sobre las posibles estrategias que pueden llevar a cabo para que el proceso sea efectivo. En cuanto al conocimiento de los posibles riesgos que derivan de sus uso si parecen tener un conocimiento claro como consumidores de la misma pero igualmente se muestran asépticos a cómo prevenir el los riesgos a través de buenas prácticas educativas. Todo esto nos demuestra que se encuentran en un nivel competencial muy básico donde predominan las competencias instrumentales básicas como usuarios, en cambio no hemos encontrado atisbo de competencias de orden cognitivo y didáctico (Quintana 2000) que hagan referencia al uso de criterios justificados para su elección y capacidad reflexiva sobre las mismas, así

como a la creación de actividades y dinámicas de aprendizaje que supongan el acceso al currículum del alumnado y la atención a la diversidad.

Como ya se ha comentado con anterioridad, la presentación investigación se ampliará para el curso 2014-2015 a todos los grupos y cursos del grado de maestro en educación secundaria de la Universidad de Sevilla, con ello pretendemos comprobar la evolución competencial del alumnado en su paso por la formación universitaria y comprobar el nivel formativo alcanzado tras su paso por la formación universitaria inicial como maestros y maestras.

También de cara al próximo año nos planteamos la necesidad de profundizar en la influencia que tienen las creencias sobre el proceso de aprendizaje los futuros maestros y maestras ya que opinamos que la integración de las RSV en la escuela sea efectiva, es necesario un cambio del concepto mismo del aprendizaje, donde el alumnado se tome como un ser activo y protagonista de su propio crecimiento.

Referencias Bibliográficas

- Aypay, A. 2010. Information and communication technology (ICT) usage and achievement in Pisa 2006. TOJET. The Turkish Online Journal of Educational Technology. 9 (2), 116-124, disponible en <http://www.tojet.net/volumes/v9i.pdf>
- Berger, P.L. and Luckman, T. (1968). La construcción de la realidad social, Buenos Aires: Amorrortu.
- Bringué, X y Sábada, Ch. 2009. La Generación Interactiva en España. Niños y adolescentes ante las pantallas. Madrid: Ariel, Colección Fundación Telefónica. Disponible en: http://www.osimga.org/export/sites/osimga/gl/documentos/d/Bringue-Sadaba_Generacion-interactiva-espana-1.pdf
- Castells, M. (2006): La era de la información. Economía, sociedad y cultura. (vol. III) Siglo XXI Editores, Madrid (5ª edic.).
- Chetty, R., Friedman, J.N. y Rockoff, J.E. (2012). “The Long- Term Impacts of Teachers:
- Echeburúa, E y De Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto, Adicciones, vol.22, nº 2, 91-96.
- Eurydice (2006). Quality assurance in teacher education in Europe. Brussels, Belgium: European Commission
- Eurydice, (2013). Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Garmendia, M., Garitaonandia, C., Martínez, G., Casado, M. A. (2011): Riesgos y seguridad en internet: Los menores españoles en el contexto europeo. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Bilbao: EU Kids Online.

- Hanushek, E. A. (2004). Some simple analytics of school quality (Working Paper No. 10229). Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Hanushek, E.A. y Woessman, L. (2007). The Role of Education Quality for Economic Growth, World Bank Policy Research, Working Paper n° 4122.
- Hattie, John (2008) Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta- Analyses Relating to Achievement. NY: Routledge
- Livingstone, S. (2007). Los niños en Europa. Evaluación de los riesgos de Internet. Telos, n° 73, pp. 52-69.
- Martínez, F. y Solano, I. (Eds.) (2011). Comunicación y relaciones sociales de los jóvenes en la red, Alcoy: Marfil.
- Murdochovicz, R., Marcon, A., Sylvestre, V. y Ballestrini, F. (2010). Los adolescentes y las redes sociales. Disponible en; <http://www.me.gov.ar/escuelaymedios/material/redes.pdf>
- Orjuela, L. (2010). La tecnología en la preadolescencia y adolescencia: usos, riesgos y propuestas desde los y las protagonistas.
- OECD-CERI (2006). New Millenium Learners Project. Disponible en <http://www.oecd.org/edu/nml>
- Organisation for Economic Co- operation and Development (OECD) (2005). Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers. Paris, France: Author
- Pérez, P. (2009). “Metodología docente y evaluación del Prácticum”. En BOLÍVAR, A. (Dir.). Conocimiento y competencia profesional del profesor universitario sobre enseñanza y el aprendizaje en entornos de Tecnología avanzada de la Información y la Comunicación. Proyecto de Excelencia de la Consejería de Innovación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Andalucía.
- Pérez, A. y Pérez, L. (2013). Competencias docentes en la era digital. La formación del pensamiento práctico. Revista Temas de Educación, n° 19, 67-83.
- Pérez-Díaz, V. y Rodríguez, J.C. (2008). La adolescencia, sus vulnerabilidades y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Madrid: Fundación Vodafone España.
- Prensky, M. (2001): “Digital Natives, Digital Immigrants”. On the Horizon, NCB University Press, Vol. 9 No. 5.
- Quintana, J. (2000). Competencias en tecnologías de la información del profesorado de Educación Infantil y Primaria. Revista Interuniversitaria de Tecnología Educativa, núm 0, p.166-174.
- Rheingold, H. (1993). The virtual community. Addison-Wesley. Reading, USA.
- Teacher value added and Student outcomes in Adulthood, Working Paper 17699 <http://www.nber.org/papers/w17699>
- UNESCO, 2008: ICT competency standards for teachers. Policy Framework. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156210e.pdf>

UNICEF, Centro de investigaciones Innocenti. La seguridad de los niños en línea. Retos y estrategias mundiales. Disponibles en: http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ict_spa.pdf

Varela, F. (2006). La generación net y sus retos virtuales. Disponible en: http://sepiensa.org.mx/contenidos/2005/generacionNet/genNet_1.html.



19. LA INTEGRACIÓN SOCIAL A TRAVÉS DE LAS REDES SOCIALES PARA LA INFANCIA Y JUVENTUD CON SÍNDROME DE DOWN

Manuel Antonio Conde del Río y Javier Córdoba León
manuelantonioconde@gmail.com, javiercordobaleon@gmail.com

Resumen.

Esta comunicación es una investigación y estudio de como las Redes sociales, y en concreto la red social Facebook, puede ayudar a la mejora de la integración social de los niños y adolescentes con Síndrome de Down. Como la implementación de un programa concreto sobre un uso adecuado y correcto de la red social Facebook, dirigido a jóvenes con síndrome de Down no sólo aumenta la socialización de estos, sino que además disminuye los riesgos que pueden aparecer por el uso inadecuado o desconocimiento de las Redes Sociales para los jóvenes Down.

Palabras clave: Redes Sociales, infancia, juventud, integración y Síndrome Down

Introducción

Vivimos en una sociedad donde el uso generalizado de las redes sociales no es un hecho reservado para un cierto sector de la población, el uso de las redes sociales es algo cotidiano y generalizado para toda la ciudadanía. Son millones de usuarios los que acceden a las redes sociales habitualmente en todos los países del mundo, en muchos casos el uso de las redes sociales es algo cotidiano en la vida de los seres humanos, especialmente en occidente donde el índice de penetración de las redes sociales en la vida cotidiana de las personas es un dato a tener en cuenta.

Las redes sociales, se han convertido en herramientas con accesibilidad desde cualquier dispositivo electrónico (ordenadores, tablets, smartphones,...), por lo que se han popularizado y han pasado a ser no solo un lugar donde expresar pensamientos, sino es un lugar donde se expresan sentimientos, lo que generan en los seres humanos también otros sentimientos, lo que convierte a las redes sociales en lugares donde no solamente pasamos nuestros ratos de ocio, sino que también se convierten en lugares donde vivimos nuestra vida digital, que en muchos casos, utilizadas de forma racional y adecuada, nos ofrecen oportunidades para favorecer nuestra vida offline.

Las redes sociales se han convertido en una herramienta que nos puede ayudar a vivir nuestra vida con más calidad, una herramienta que nos ofrece oportunidades para la socialización con otros individuos y colectivos, y nos ofrece oportunidades para salir de nuestro individualismo y compartir nuestros sentimientos y deseos.

Si entendemos y comprendemos que las redes sociales son una buena herramienta para la socialización, podemos descubrir como las redes sociales pueden ser también una buena herramienta para la socialización y la apertura del mundo a los jóvenes con Síndrome de Down, a través de la puesta en marcha de distintas herramientas y programas que favorezcan la integración de estos jóvenes en la red social. De igual forma, estos programas, pueden favorecer para la disminución de los factores de riesgo que pueden enfrentar los jóvenes al iniciar sus procesos de socialización en las redes sociales.

Socialización de jóvenes con Síndrome de Down

El profesor Stephen W. Hawking, en la introducción del Informe Mundial sobre la discapacidad realizado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 2011, nos ofrece una visión sobre la discapacidad muy distinta a la que desafortunadamente tiene la ciudadanía de forma generalizada.

“La discapacidad no debería ser un obstáculo para el éxito. Yo mismo he sufrido una neuropatía motora durante la práctica totalidad de mi vida adulta, y no por ello he dejado de desarrollar una destacada carrera profesional como astrofísico y de tener una feliz vida familiar” (Organización Mundial de la Salud, 2011).

Según la RAE, el significado exacto de discapacidad es *“Cualidad de discapacitado”* (Real Academia Española, www.rae.es), si a continuación buscamos discapacitado, la explicación que encontraremos es la siguiente: *“Dicho de una persona: Que tiene impedida o entorpecida alguna de las actividades cotidianas consideradas normales, por alteración de sus funciones intelectuales o físicas”* (Real Academia Española, www.rae.es). En nuestra opinión, es una definición, de ambas palabras un poco exigua, por lo que a continuación daremos una visión más amplia de la discapacidad.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) vio la necesidad de utilizar una terminología respetuosa y precisa, pues el nombre que se le da a las cosas es también como se enfrenta a la misma, por lo que la denominación actual es *“persona con discapacidad”* en lugar de discapacitado o minusválido tal como se ha venido utilizando

en España desde la promulgación de la LISMI en 1982 (Ley de Integración Social de Minusválidos, 1982).

En el Informe mundial sobre la discapacidad realizado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) (Organización Mundial de la Salud, 2011) podemos encontrar un análisis de la situación mundial de las personas con discapacidad, resaltando los problemas y necesidades que existe en el mundo, en él se destaca, entre otras muchas cosas, la necesidad de llevar a cabo más inversión a la hora de investigar e impulsar políticas destinadas a crear una sociedad más inclusiva.

Según el informe editado por la OMS, la discapacidad es inherente a la condición humana ya que todo el mundo a lo largo de su vida sufrirá algún tipo de discapacidad, ya sea física, psíquica o motora.

En la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) celebrada en el 2006 y aprobada por las Naciones Unidas se pretende *“promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente”*. En esta convención se pone la primera piedra para crear una reestructuración tanto para comprender como para dar respuestas a nivel mundial sobre esta tesitura.

El propósito del informe es hacer ver a gobiernos y sociedades la importancia de la discapacidad, dando la máxima información disponible y dando respuestas y recomendaciones para adoptar las posibles mejoras tanto a nivel nacional como internacional. (Organización Mundial de la Salud, 2011)

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Según las estimaciones de la OMS y el Banco Mundial (Organización Mundial de la Salud, 2011) se piensa que alrededor del 15% de la población mundial padece algún tipo de discapacidad (más de mil millones de personas según un sondeo realizado en 2010), tal como se puede observar en la Tabla 1. Estas cifras están en alza debido al envejecimiento de la población mundial y al incremento de enfermedades crónicas derivadas de la discapacidad.

Tabla 1. Población Mundial de personas con Discapacidad.

Fuente: Elaboración propia. Datos recogidos de (Organización Mundial de la Salud, 2011)

El estereotipo del discapacitado suele ser aquel que se basa en sillas de ruedas, sordas, ciegas o con algún problema genético, pero debido a la combinación de problemas personales, ambientales o de salud el abanico se abre mucho más.

Los obstáculos de las personas que padecen algún tipo de discapacidad es amplio véase como ejemplo las insuficientes políticas y normas, las actitudes sociales negativas, la poca prestación de servicios y los problemas para conseguir estas, financiación insuficiente, la falta de accesibilidad, consulta y participación así como la falta de datos y pruebas del problema. (Organización Mundial de la Salud, 2011)

En España, se ha publicado recientemente el informe “Estrategia Española sobre Discapacidad 2012-2020”, donde tras realizar un diagnóstico y un marco de actuación se extraen los siguientes objetivos: (Ministerio Sanidad, Política Social e Igualdad, 2011)

- Accesibilidad al entorno físico, transporte, tecnologías y como vamos a tratar en el proyecto a las TIC´s.
- Mejorar el conocimiento social acerca de la discapacidad y las barreras que encuentran.

- Participación de las personas con algún tipo de discapacidad dentro de la sociedad, evitando la exclusión.
- Igualdad entre las personas con discapacidad y el resto de la sociedad a través de la legislación vigente y una política activa que promueva la igualdad y la inclusión del discapacitado.
- No discriminar, eliminando el agravio comparativo con el resto de la sociedad.

A continuación, vamos a centrarnos en una discapacidad psíquica como es el Síndrome de Down, y para situarnos queremos recoger la definición de síndrome de Down según la Federación Española de Síndrome de Down.

“El síndrome de Down es una alteración genética producida por la presencia de un cromosoma extra (o una parte de él) en la pareja cromosómica 21, de tal forma que las células de estas personas tienen 47 cromosomas con tres cromosomas en dicho par (de ahí el nombre de trisomía 21), cuando lo habitual es que sólo existan dos.” (Federación Española de Síndrome de Down, www.sindromedown.net)

El Síndrome de Down, al ser una alteración genética, que no una enfermedad, no es posible prevenirlo hoy día, al no ser una enfermedad no tiene tratamiento médico específico aunque si para las enfermedades que puede acarrear el tener esta alteración genética. (Federación Española de Síndrome de Down, Programa Español de Salud para personas con Síndrome de Down)

Según esta federación (Federación Española de Síndrome de Down, Programa Español de Salud para personas con Síndrome de Down), existen 3 tipos de alteraciones cromosómicas en el síndrome de Down.

ASOCIACION INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

- Trisomía 21

Es el tipo más común de Síndrome de Down, y se produce de manera temprana en el proceso de reproducción celular debido a un error genético.

El par cromosómico 21 tanto del ovario o del espermatozoide no realiza su separación como debe ser y de esta manera el gameto contiene 24 cromosomas en lugar de lo natural que son 23.

- Translocación cromosómica

Se produce cuando un cromosoma 21 se rompe y algún fragmento de este se une de manera excepcional a otra pareja, generalmente al 14, por lo que se tiene en una

pareja mayor carga genética, provocando que el niño/a nazca con Síndrome de Down, este tipo es un caso raro.

- Mosaicismo o trisomía en mosaico

Este tipo se produce cuando una vez formado el cigoto se produce un proceso de división celular y no se separa correctamente, por lo que una de las células tendría en su par 21 tres cromosomas y la otra solo uno.

Los rasgos físicos y su desarrollo dependerá del porcentaje celular que tenga en su organismo, por lo general en este tipo el grado de discapacidad intelectual es más bajo.

En el periodo comprendido entre 1980 y 2007 se diagnostican en España que 11 de cada 10.000 niños que nacen padecen Síndrome de Down, aunque resulta importante destacar el descenso progresivo que se da posteriormente: entre 1980 y 1985 la estadística era de 14,78 nacimientos de niños y niñas con Síndrome de Down sobre 10.000 nacimientos y en 2007 la tasa descendió hasta 8,09 por cada 10.000 nacimientos. (Federación Española de Síndrome de Down, II Plan de Acción para personas con Síndrome de Down en España, 2009)

Tabla 2: Número de recién nacidos con síndrome de Down en España. Tasas por cada 10.000 nacidos. 1980-2007

| Período | Por 10.000 |
|----------------|--------------|
| 1980-1985 | 14,78 |
| 1986-2006 | 10,5 |
| Año 2007 | 8,09 |
| Totales | 11,33 |

Fuente: Estudio Colaborativo Español de Malformaciones Congénitas (2008).

La explicación que encontramos a este descenso de nacimiento de niños y niñas con Síndrome de Down que da un Equipo Investigador del Estudio Colaborativo Español de Malformaciones Congénitas (ECEMC): “La frecuencia global está disminuyendo a razón de 3,9 casos menos cada año por cada 100.000 nacimientos (0,39 por 10.000). Sin embargo, dentro del grupo de edad materna igual o superior a 35 años, el descenso es mucho más marcado, ya que cada año se están registrando 28,6 casos menos por cada 100.000 nacimientos (2,86 por 10.000). Ello es debido a que existen planes de diagnóstico prenatal específicamente dirigidos a la detección del síndrome de Down, y a que están especialmente enfocados a los grupos de mayor riesgo, es decir, a las madres de mayor edad. En cuanto a la frecuencia en madres jóvenes menores de 35 años, ya se había identificado previamente un descenso leve

pero estadísticamente significativo, aunque no en todas las Comunidades Autónomas. Esa tendencia es debida a la aplicación de los nuevos marcadores ecográficos en el diagnóstico prenatal en madres jóvenes”. (Federación Española de Síndrome de Down, II Plan de Acción para personas con Síndrome de Down en España, 2009)

Un dato significativo y muy importante, es que en España viven aproximadamente 34.000 personas con Síndrome de Down, el cual representa un porcentaje de la población muy importante a tener en cuenta, y de igual forma nos gustaría destacar que aproximadamente el 60% de las personas con síndrome de Down están comprendidas entre la franja de edad de los 16 a los 40 años de edad. (Federación Española de Síndrome de Down, II Plan de Acción para personas con Síndrome de Down en España, 2009)

Tabla 3: Distribución estimada de la población con síndrome de Down en España por grupos de edad y sexo. Año 2008.

| Grupo edad | Varones | Mujeres | Total |
|--------------|--------------|--------------|--------------|
| 00 a 05 | 1338 | 1082 | 2420 |
| 06 a 10 | 203 | 776 | 979 |
| 11 a 15 | 839 | 1366 | 2205 |
| 16 a 20 | 939 | 894 | 1833 |
| 21 a 25 | 1246 | 1847 | 3093 |
| 26 a 30 | 4283 | 990 | 5273 |
| 31 a 35 | 3037 | 2570 | 5607 |
| 36 a 40 | 2814 | 1324 | 4138 |
| 41 a 45 | 2432 | 1379 | 3811 |
| 46 a 50 | 719 | 666 | 1385 |
| 51 a 55 | 1712 | 540 | 2252 |
| 56 y más | 470 | 499 | 969 |
| TOTAL | 20032 | 13933 | 33965 |

Fuente: Elaboración propia a partir de la Encuesta sobre Discapacidades, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia (2008), Padrón Municipal 2009 y Estudio Colaborativo Español de Malformaciones Congénitas (2008).

Si nos centramos a nivel educativo de la población mayor de 16 años podemos comprobar que cada vez es mayor la alfabetización de las personas con Síndrome de Down al igual que aquellos con estudios superiores o secundarios. (Federación Española de Síndrome de Down, II Plan de Acción para personas con Síndrome de Down en España, 2009)

Tabla 4: Distribución de la población española con síndrome de Down mayor de 16 años por grupos de edad y nivel de estudios terminados en el año 2008. Porcentajes

| | 16 a 20 años | 21 a 35 años | 36 años y más | Total |
|-----------------------------------|--------------|--------------|---------------|-------|
| No sabe leer o escribir | 24,0% | 42,1% | 75,0% | 55,9% |
| Estudios primarios incompletos | 59,8% | 36,0% | 17,1% | 28,8% |
| Estudios primarios o equivalentes | 10,2% | 18,5% | 7,0% | 12,9% |
| Educación secundaria o superior | 6,0% | 3,4% | 0,9% | 2,4% |

Fuente: Elaboración propia a partir de la *Encuesta sobre Discapacidades, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia* (2008)

Para que la integración de las personas con síndrome de Down se lleve a cabo dentro del sistema educativo y la inclusión en el mercado laboral se debe empezar a trabajar desde las primeras fases educativas, ya que como nos dicen familiares y profesionales: “No tiene sentido que desde pequeños se les proteja y luego queremos que salgan al mercado laboral.” (Federación Española de Síndrome de Down, II Plan de Acción para personas con Síndrome de Down en España, 2009)

“Las personas con síndrome de Down presentan generalmente retraso en el desarrollo de la inteligencia conceptual (también llamada académica o analítica: uso de símbolos, desarrollo del lenguaje y resolución de problemas); sin embargo los aspectos sociales (relaciones humanas y habilidades sociales) y adaptativos de la inteligencia (adaptación con éxito al entorno en el que se encuentran) suelen estar menos afectados” (Federación Española de Síndrome de Down, Programa Español de Salud para personas con Síndrome de Down). Las habilidades sociales y de sociabilización de las personas con síndrome de Down no están afectadas gravemente en la mayoría de los casos, por lo que es posible, y gracias a una intervención temprana, que las personas con síndrome de Down puedan llevar una vida social sana.

Es importante tener claro también algunos conceptos básicos sobre la sociabilización y las redes sociales como posible método de integración para todos los colectivos, y de una forma especial para los colectivos de personas con discapacidades.

Es importante tener dos conceptos claros, que son la “sociabilización” y la “familia”, y queremos mostrar una definición de James W. Varder recogida en el Manual Didáctico para la Escuela de Padres, que define la socialización como “el proceso por el cual los individuos en su interacción con otros, desarrollan las maneras de pensar, sentir y actuar que son esenciales para su participación eficaz en la sociedad”, y por otro lado, el concepto de familia que viene definido en dicho manual “la unión de personas que comparten un proyecto vital en común, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, afectividad, reciprocidad y dependencia” (Durán Gervilla, y otros, 2002)

Podríamos decir, que la sociabilización se inicia en el seno de la familia y se extiende a lo largo de la vida, pero es el momento de los inicios de las relaciones sociales donde se tienen que atender de una forma más específica y capacitar a los agentes socializadores de las mayores capacidades para que su tarea pueda tener la mayor calidad posible.

UNICEF en su publicación “Internet Segura: Redes sociales sin riesgos ni discriminación”, de 2011, pone de manifiesto tanto las dificultades y los riesgos, referente al uso que los niños y los jóvenes hacen de internet, así como la orientación y algunas prácticas saludables, que pueden ayudar a los padres y madres, en un proceso de acompañamiento educativo imprescindible, para los niños y niñas que han nacido en un mundo digitalizado. “Nativo digital” es el término que se ha acuñado para unos niños y jóvenes que entienden las Tics como su forma natural de relacionarse. (UNICEF, 2011)

En año 2010, UNICEF realizó una investigación entre los adolescentes, que mostró que las redes sociales, especialmente Facebook, son las herramientas de comunicación más usadas por los adolescentes. (UNICEF, 2011). En el documento de “Redes Sociales sin Riesgos ni discriminación” de UNICEF, en apartado de recursos y consejos, habla especialmente a las madres y padres, indicándoles algunos puntos que deseamos destacar por su sencillez, pero importante mensaje.

“- Usar nosotros las tecnologías y navegar por Internet, experimentando y aprendiendo cuáles son sus posibilidades, servicios y funciones. Es una excelente forma de comprenderlos mejor y de facilitar el diálogo con las chicas y chicos.

- Conocer las características de las redes sociales, foros y otros sitios en los que participen.

- Dentro de lo posible, acompañar sus actividades en Internet.”

Los jóvenes menores, van a hacer uso de las redes sociales, esa es una situación inevitable, pero como escribe Susana Finkelievich “Lo importante es intentar promover el uso de Internet para la participación directa de los jóvenes en la vida pública”. (Finkelievich, 2002), el acompañamiento de los jóvenes en la red, no es solo una tarea educativa, se convierte también en una importante herramienta educativa para fomentar en los jóvenes su responsabilidad de participar activamente en la vida pública en su comunidad más cercana.

“En una sociedad avanzada el derecho a la educación garantiza que todos los niños/as y jóvenes tienen acceso a una educación de calidad con igualdad de oportunidades en la que se ofrece una respuesta activa a la diversidad”. (Federación Española de Síndrome de Down, II Plan de Acción para personas con Síndrome de

Down en España, 2009) También podemos entender por una educación de calidad, el derecho a la formación para las personas con síndrome de Down para que adquieran competencias y capacitaciones sobre las TIC, y que estas puedan ayudarles, no solo desde la perspectiva de la educación, sino también desde la perspectiva social, como una mejora de la calidad de vida, al contribuir a reducir sus limitaciones y aumentar su autonomía personal.

Conclusiones

Con el estudio que realizamos, encontramos la evidencia clara de que debemos ayudar a la sociabilización de las personas con síndrome de Down, para ello, y puesto que vivimos en una sociedad tecnológica, llegamos a la conclusión de que podríamos utilizar estas nuevas tecnologías como camino para conseguir la integración social de estas personas, capacitándolas para un uso normalizado y con garantías a través de las redes sociales, en especial la más conocida y la que más usuarios tiene, como es Facebook.

Estas personas recibirán unas nociones básicas de su usabilidad, de sus beneficios y peligros, es decir, un acompañamiento en los primeros momentos en los que el joven se registra en la red social, hasta que tiene las capacidades necesarias para hacer un uso normalizado y habitual de la misma.

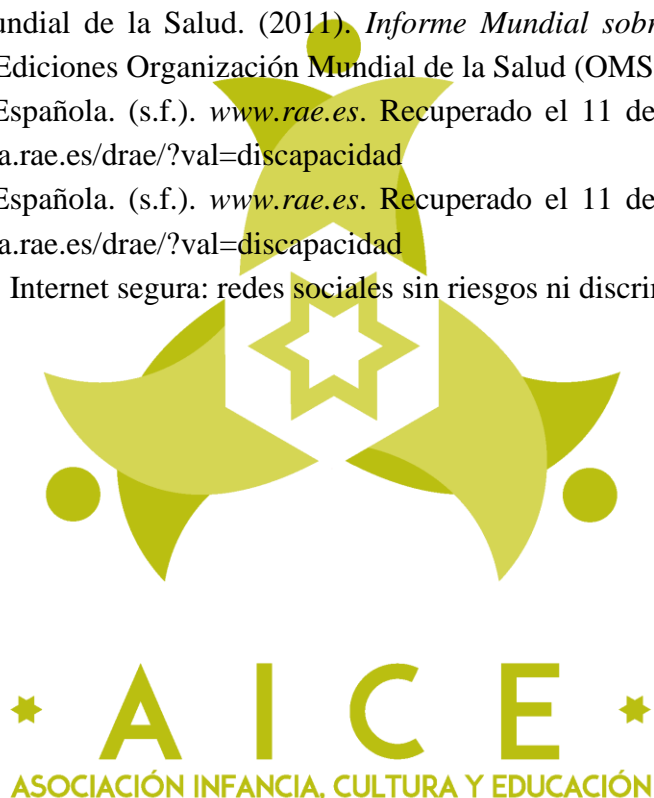
De esta manera, la utilización de esta red social nos servirá como herramienta para mejorar la socialización, la comunicación y para incrementar el nivel de integración de personas con Síndrome de Down, para ello crearemos unos objetivos que intentaremos llevar a cabo a través de un proyecto que prepararemos, basado en un taller donde se enseñará a estas personas a manejar esta y otras redes sociales.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Referencias Bibliográficas

- Durán Gervilla, A., Tébar Pérez, M., Ochando Korhonen, B., Martí Chiva, M., Bueno Cañigral, F., Pin Arboledas, G., y otros. (2002). *Manual Didáctico para la Escuela de Padres*. Alicante: Fundación para el Estudio, Prevención y Asistencia a las Drogodependencias.
- Federación Española de Síndrome de Down. (2009). *II Plan de Acción para personas con Síndrome de Down en España*. Madrid: Federación Española de Síndrome de Down.
- Federación Española de Síndrome de Down. (s.f.). *Programa Español de Salud para personas con Síndrome de Down*. Madrid: Federación Española de Síndrome de Down.

- Federación Española de Síndrome de Down. (s.f.). *www.sindromedown.net*. Recuperado el 17 de Mayo de 2014, de <http://www.sindromedown.net/index.php?idMenu=6&idIdioma=1>
- Finquelievich, S. (2002). Siposio Latinoamericano y del Caribe "la informática y los jóvenes". *"La informática y los jóvenes: redes sociales de inserción, acción y contención"* (pág. 9). La Habana : Instituto de Investigaciones Gino Germani .
- Ley de Integración Social de Minusválidos. (7 de Abril de 1982). *Ley 13*.
- Ministerio Sanidad, Política Social e Igualdad, G. (2011). *Estrategias sobre discapacidad*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Organización Mundial de la Salud. (2011). *Informe Mundial sobre la Discapacidad*. Ginebra: Ediciones Organización Mundial de la Salud (OMS).
- Real Academia Española. (s.f.). *www.rae.es*. Recuperado el 11 de mayo de 2014, de <http://lema.rae.es/drae/?val=discapacidad>
- Real Academia Española. (s.f.). *www.rae.es*. Recuperado el 11 de mayo de 2014, de <http://lema.rae.es/drae/?val=discapacidad>
- UNICEF. (2011). Internet segura: redes sociales sin riesgos ni discriminación.





EDUCACIÓN EMOCIONAL

★ **A I C E** ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

20. COMPETENCIAS PARENTALES PROMOCIÓN DE LA EMPATÍA EN LA PRIMERA INFANCIA

Magdalena Gelabert Horrach y Francisco J. Caparrós Bauzá
magdalenagelabert@gmail.com franciscojcaparros@elauvo.org

Resumen.

Muchas son las potencialidades sobre las que podemos basar nuestras intervenciones socioeducativas dirigidas a proveer o mejorar habilidades de crianza positivas, pues los estudios han demostrado de qué manera padres y/o cuidadores son capaces de adquirir nuevas habilidades para reducir resultados negativos en sus hijos (Kumpfer & Alvarado, 2003).

Abordamos la empatía como una habilidad social esencial para el adecuado desarrollo que como tal, debe ser planteada en el diseño y aplicación de programas de apoyo a la parentalidad, el propósito pasa fundamentalmente por capacitar a padres y cuidadores en la gestión emocional, pues se ha demostrado que se puede facilitar la regulación emocional y conductual de los niños mediante la promoción de la previsibilidad del entorno (Brody y Ge, 2001) y protegiendo a los niños de la exposición a acontecimientos potencialmente estresantes (Power, 2004).

Palabras clave: empatía, gestión emocional, programas de apoyo a la parentalidad.

Introducción

Numerosas investigaciones basadas en la evidencia corroboran que los niños que aprenden a gestionar sus emociones y tienen la fortuna de experimentar y desarrollar empatía en la primera infancia, tanto con sus cuidadores como en la escuela, son menos violentos que los que no han tenido la oportunidad de hacerlo. También se sabe de la importancia de las habilidades cognitivas, que se construyen socialmente a través de las interacciones con el apoyo de los adultos al responder con calidez, pues “en la especie humana las relaciones son la fuente principal desde donde aprendemos nuevas formas de afrontar emocionalmente la vida” (Riera, 2010, p.13). De la misma forma ha quedado demostrado que los efectos del estrés prenatal y post natal, en el desarrollo cognitivo y emocional de los niños puede ser moderado e incluso eliminado si éstos disponen de un

ambiente externo que les posibilita establecer un vínculo de apego seguro, tal y como señalan Ignacia Arruabarrena y Joaquín de Paúl (2012).

A tal efecto revisaremos cómo los programas de apoyo a la parentalidad basados en la empatía son capaces de desplegar en los padres, nuevas habilidades prosociales y de regulación emocional que repercutirán en los niños, aspectos esenciales que favorecen el éxito en las relaciones sociales. Para ello partiremos de la descripción de las estrategias de los programas basados en la evidencia científica, penetrando en los criterios comúnmente aceptados a la hora de determinar su evidencia y efectividad.

Pretendemos analizar la empatía como factor principal en el diseño y aplicación de programas de apoyo a la parentalidad positiva. Programas que hayan demostrado su efectividad, basados fundamentalmente en capacitar a padres y cuidadores, para que se impliquen en el fomento de la empatía, una habilidad social esencial en el adecuado desarrollo de los niños.

Fundamentación

En la actualidad apenas se discute la relación entre empatía, violencia y fracaso personal y escolar, por lo que no pretendemos desvelar nada nuevo, simplemente, intentaremos analizar desde otro punto de vista la necesidad de dotar a los niños de competencias socioemocionales para que puedan enfrentarse con éxito a las exigencias del ambiente en el que les ha tocado vivir y minimizar los efectos del inadecuado cuidado en los primeros años de vida. Tal vez, los estilos de crianza puedan darnos una explicación de porqué algunas personas son capaces de empatizar con los demás y otras nunca lo consiguen. La identificación consciente de uno mismo con los demás comienza con el desarrollo de la empatía en los primeros años.

La empatía es la capacidad de ponerse en el lugar del otro, pero no parece tarea fácil ya que interpretamos el mundo y los estados emocionales de los demás en función de nuestros patrones y de nuestro aprendizaje. Para diversos autores, la empatía es un elemento clave de la vida moral (Etxebarria, Pascual & Conejero, 2001). El término engloba tres destrezas fundamentales, la capacidad para compartir los sentimientos de la otra persona, la capacidad cognitiva para intuir lo que otra persona está sintiendo y una orientación prosocial que implica acudir compasivamente hacia el socorro de esta persona (Decety y Jackson, 2004).

Según Mestre, Pérez, García y Martí (1998), varios estudios demostraron que buena parte de las diferencias existentes en el grado de empatía, están relacionadas con la educación que los padres proporcionan a sus hijos.

La empatía poco a poco está ocupando el espacio en la agenda científica (Renzetti 2012). Podemos entenderla como una combinación de factores genéticos, neurológicos y sociales. Baron-Cohen (2012) argumenta cómo la falta de empatía radica, parte en el cerebro, parte en los genes y en parte en el trato recibido en la primera infancia, o lo que es lo mismo, si los padres o cuidadores fueron crueles o

negligentes. De Waal (2008) sostiene, por su parte, que la empatía es un mecanismo evolutivo que orienta el comportamiento altruista asociado a un comportamiento prosocial. Para ello centra sus hipótesis en estudios etológicos, que explicarían la empatía como precursora de un comportamiento altruista conducta de ayuda, que se da a pesar de que ésta suponga costo para el autor. Por otra parte, también baraja la posibilidad de que el comportamiento prosocial o altruista puede estar motivado por el deseo de reducir la excitación negativa inducida por la vivencia de la angustia del otro. Según Renzetti (2012) se han identificado varios genes que parecen estar relacionados con el comportamiento empático, y que, al menos 10 áreas cerebrales se activan a la hora de controlar funciones como el reconocimiento y la respuesta emocional. Hay pues un componente genético, que media con factores sociales como la estabilidad en la infancia y las demandas ambientales. El estrés, a la hora de hacer frente al ambiente, podría desactivar respuestas emocionales adaptadas, afirmación apoyada en las observaciones realizadas por Renzetti (2012) mediante técnicas de observación neurológica que son capaces de observar una zona cerebral de vital importancia para la expresión empática: la amígdala, zona en la que Baron-Cohen coincide en asegurar que se trata de la zona del aprendizaje emocional.

Según Martí, Martí, Puerta, (2011) para Damasio (2005), la empatía es una emoción social que biológicamente tendría su origen en la regulación homeostática de emociones primarias subyacentes a mecanismos de cooperación y castigo social que, con el desarrollo evolutivo de los lóbulos pre-frontal, temporal y parietal, aumentan las capacidades cognitivas para evaluar emociones y decidir conductas. Se considera entonces que la empatía sería una evolución de emociones primarias, como el miedo, la tristeza o la alegría, hacia emociones sociales que mediante combinaciones de acciones establecieron guiones cognitivos de acción. Así como motivaciones para auto-regular la activación del organismo. Siguiendo esta senda evolutiva, de Waal (2008) considera la empatía como el impulso que motiva la conducta prosocial y se da en seres humanos y algunos animales, debido a que la empatía y la conducta prosocial están positivamente relacionadas a nivel fenotípico (Martí, Martí, Puerta, 2011).

Las emociones son la base sobre la cual se sustentan los procesos de aprendizaje y memoria, la información emocional es básica para la elaboración de cualquier función mental y el buen funcionamiento de las relaciones sociales (Mora, 2013). El aprendizaje es la capacidad para constituir nuevos conocimientos e interpretarlos sobre aprendizajes anteriores. Por lo que las primeras experiencias son determinantes, no porque se inscriban de forma más efectiva en el sistema de interconexiones neuronales, sino más bien porque son la base de futuros aprendizajes (Linden, 2010).

A la activación fisiológica de la emoción le corresponde el impulso que orienta la conducta hacia determinados fines. Hernández-Guanir (2010) asocia los circuitos del bienestar subjetivo a las creencias y, especialmente a los moldes mentales, pues éstos modulan los procesos motivacionales que incitan a la acción. Los define como “enfoques personales que interpretan las necesidades y las metas, la disposición a

conectarse con la realidad, las estrategias para afrontar los inconvenientes y las frustraciones, así como la evaluación y la explicación de los resultados obtenidos” Hernández-Guanir (2010, p.18) y es por tanto, en este marco, donde debe incidir la intervención socioeducativa.

Familia y estilos parentales.

La familia representa el influjo primordial en el desarrollo de una niña o niño (UNICEF, 2007), en este informe, el término “Familia” se define como grupo de personas que viven juntas, comen juntas y participan juntas de actividades cotidianas. Irwin, Siddiqi & Hertzman, (2007), citando el mismo informe, suman al término “Familia” las consecuencias de la convivencia familiar y concluyen que esta convivencia supone el principal influjo en el desarrollo durante la infancia y el influjo está determinado por el clima que se genera en el núcleo de convivencia, sujeto a las normas y a los sistemas de control que los padres ejercen sobre sus hijos. Los prototipos o patrones de control parental que influyen en el clima familiar son: *Permissive* (Permisivo), *Authoritarian* (Autoritario) y *Authoritative* (autoritativo) y el *disengaged parents*, figuras parentales no comprometidas (Alvarado, 2012).

Afortunadamente nadie discute que el entorno familiar merece especial protección, sin embargo ésta no debe dirigirse en exclusiva hacia el sistema familiar pues, proteger el adecuado desarrollo de la infancia requiere tener en cuenta que está compuesto por una serie de subsistemas relacionales que tienen funcionamientos interdependientes. Las incidencias que puedan tener lugar en cada uno de estos subsistemas tienen repercusiones sobre el resto de subsistemas. Proteger y cuidar este grupo obliga a prestar atención a cada uno de los sistemas que conforman la unidad familiar (Herrera & Darío, 2012).

Un estudio realizado por Oliva, Hidalgo, Martín, Parra, Ríos y Vallejo en 2007 definen el núcleo familiar como el punto de encuentro intergeneracional, donde mediante las interacciones que se establecen entre hijos y progenitores, los adultos ponen en práctica un proyecto de educación y socialización de los miembros más jóvenes del sistema.

Por su parte, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), definen la familia como el “grupo fundamental” y el “entorno natural” para el crecimiento y el bienestar, admitiendo también la existencia de varios modelos de familia que se extiende más allá del modelo “nuclear”, incidiendo, del mismo modo, en el hecho de que los padres y los cuidadores son los actores principales en la formación de la identidad y el desarrollo de habilidades, conocimientos y conductas, además de ser los garantes de la realización de los derechos de la infancia.

La familia es deudora del cumplimiento de su función educativa y socializadora, Martínez (2009). Para ello se han de tomar en consideración múltiples factores que determinan la estructura y el funcionamiento de la misma. Es pues, en el entorno familiar, donde se establecen prácticas educativas que se convierten en punto de

referencia donde los estilos de socialización condicionan el desarrollo de competencias emocionales, el manejo de estrategias de afrontamiento y niveles de prosocialidad (Henaoy & García, 2009). Y es el espacio idóneo para la prevención.

Sabemos que los padres de niños agresivos se caracterizan por ser altamente críticos y punitivos con sus hijos y más proclives a atribuir la mala conducta de éstos a causas estables de predisposición, comparados con padres de hijos sin problemas. Estos procesos de atribuciones tienden a agravarse en el transcurso del tiempo (Sanders & Morawska, 2010).

Henaoy y García, (2009) piensan que el tipo de disciplina y prácticas de crianza empleadas en el hogar puede vincularse con el desarrollo personal, emocional, social y también moral, de los hijos e hijas. Havighurst, Wilson, Harley, Prior & Kehoe (2010). Insistiendo en esta idea, consideran que la regulación emocional y la expresión adecuada y positiva de las emociones, y las reacciones de apoyo que posibiliten el afrontamiento de estados emocionales negativos de los hijos, en definitiva, la alfabetización emocional, son aspectos que facilitan la competencia socioemocional de los hijos.

El aprendizaje socioemocional.

Desde el modelo del procesamiento de la información se entiende que interpretamos las situaciones en función del contexto, en el que analizamos las causas de las situaciones, es decir consideramos la perspectiva de los otros, evaluamos la satisfacción de nuestras metas, comparamos los resultados con las expectativas y valoramos si el intercambio ha sido adecuado.

Para realizar este análisis hacemos uso de la información almacenada en la memoria “esquemas sociales, o conocimiento social” (Giménez & Quintanilla 2009). Es decir debemos poseer habilidades temperamentales y de regulación emocional, para las que hace falta haber vivido situaciones emocionales que aumentaran en calidad y cantidad nuestras interacciones. El conocimiento social y emocional se enriquece a través de la experiencia.

Saarni (2011) analiza el peso de la cultura en las transacciones sociales y entiende que su eficacia radica en la competencia emocional basándose en estudios realizados respecto del papel de la socialización en la formación de reglas culturales para el afrontamiento, expresión y representación de diversas emociones.

Hatfield y Rapson (in press), sostienen que las personas tendemos a imitar de forma automática las expresiones faciales, expresiones vocales, posturales y comportamientos instrumentales de los que nos rodean, lo que nos conduce a sentir un pálido reflejo de las emociones de los demás, como consecuencia de tal retroalimentación. El resultado es que tendemos a capturar las emociones de los otros, esta idea tiene especial relevancia cuando hablamos de relaciones entre padres e hijos. Los estudiosos de diversas disciplinas como la neurociencia, la biología, la psicología social, la sociología y la psicología del desarrollo, entienden que el contagio emocional

primitivo es de vital importancia en la comprensión de la cognición humana, las emociones y la conducta (Decety y Jackson, 2004).

En un estudio realizado por Vílchez (2007), donde analiza la importancia de la formación de nuestro sistema emocional durante la infancia, éste destaca las dificultades de los padres para preparar a sus hijos en el manejo de las habilidades socioemocionales, estudiando la promoción de las competencias emocionales en el entorno familiar y en la educación de los hijos y concluyendo que los factores emocionales son transversales pero determinantes para las relaciones, tanto personales como íntimas, en el ámbito de este subsistema humano y educativo que es la familia. Entre otros aspectos de interés, concluye que en el ejercicio parental, los factores emocionales no son fáciles de manejar para los padres, pues en la mayoría de los casos carecen ellos mismos de habilidades y formación socioemocional, por tanto, desconocen cómo desplegar y potenciar en sus hijos una habilidad que favorece el éxito en la integración social y la capacidad para crecer como seres humanos.

Nuestro cerebro ha evolucionado para compartir estados emocionales, a diferencia de otros grandes simios. En los últimos seis millones de años, los humanos hemos evolucionado para alcanzar la capacidad del “yo siento que tú sabes lo que siento”. (Riera, 2010, p.13). La experiencia afectiva y comunicativa entre padres e hijos es un proceso bidireccional entre componentes cognitivos y emocionales que van evolucionando a medida que avanza el desarrollo de los hijos (Ballester, March & Pascual 2013). Las relaciones parentales incluyen, inequívocamente experiencias afectivas denominadas de distintas formas: atmósfera o clima emocional, cultura emocional, estado de ánimo colectivo o emociones colectivas y/o compartidas, que tendrán un peso importante en las trayectorias futuras. La investigación sobre el ánimo de los padres indica cómo las dificultades anímicas y el estrés de la madre están asociados con problemas emocionales y conductuales (Sanders & Morawska, 2010). Por otra parte, insisten en que las interacciones padres-hijos afectan a múltiples dominios de desarrollo, las consideran como procesos psicosociales específicos que engloban creencias, emociones y conductas grupales, es decir, de origen colectivo de causalidad social, compartidas y de carácter funcional y efectos adaptativos (Fultz, Batson, Fortenbach, McCarthy & Varney 1986).

Si la familia como unidad va más allá de la independencia en la suma de sus miembros, tal como señala Peñalver (2009), las emociones familiares, tienen una existencia por sí mismas, es decir, las familias son también emocionales, también sienten. Damos por sentado que las emociones son sentidas a nivel individual, pero nacen de las relaciones interpersonales (Riviera & Grinko, 1986), el fruto de las interacciones familiares en las primeras etapas de la vida es también, el proceso a través del cual los niños adquieren los conocimientos, actitudes y habilidades para reconocer y manejar sus emociones, establecer y alcanzar metas positivas, demostrar cuidado y preocupación por los demás, tomar decisiones responsables y manejar situaciones interpersonales con éxito, a este tipo de aprendizaje le llamamos aprendizaje social y

emocional, pues los padres desde el momento del nacimiento, buscan la conexión emocional con sus hijos, la tendencia natural es a cogerlos en brazos, a ponerlos cara a cara, y buscar algún intercambio de señales que les hagan sentir, aunque de manera rudimentaria, de forma similar (Riera, 2010).

Al mecanismo por el cual las emociones del grupo son compartidas y convertidas en emoción colectiva se le denomina contagio emocional. Son aquellas emociones individuales trasladadas al plano colectivo, la importancia de este fenómeno radica en la capacidad de algunos miembros para influir sobre el resto (Barsade & Gibson, 1998). Tenemos conocimiento sobre sus ventajas o inconvenientes y sabemos que las actitudes parentales moderadamente controladas y receptivas, se asocian positivamente con la autoestima, los logros académicos, el desarrollo cognitivo y sobre todo con menores problemas de conducta (Sanders & Morawska, 2010). Estas competencias socio-emocionales, que pueden desarrollarse también a lo largo de toda la vida, y que podemos interpretar como críticas, implican dotar a los hijos de habilidades que les permiten controlar emociones negativas, hacer frente al estrés de forma adecuada y resolver conflictos de forma creativa, y contribuir de manera constructiva a la comunidad, tal como queda patente en el documento de colaboración para el aprendizaje académico, social y emocional que publican en la Collaborative for Academic, Social and Emotional CASEL Learning (2005), Devaney, O'Brien, Keister, Resnik, & Weissberg. En la que se identifican cinco grupos básicos de competencias emocionales y sociales interrelacionados que garantizan el éxito. El primero de ellos es la conciencia de uno mismo, y autoconcepto positivo. El control de los impulsos unidos a la perseverancia para hacer frente a los desafíos expresando adecuadamente las emociones. La conciencia social, ser capaz de ponerse en el lugar de los otros y empatizar con los demás, reconocer y apreciar las similitudes y diferencias. En este apartado también se incluyen, el conocimiento y uso de los recursos de la familia, la escuela y la comunidad como base segura de crecimiento.

Queda patente la importancia otorgada a las habilidades de relación representadas por la competencia en establecer y mantener conexiones sanas y gratificantes basadas en la cooperación, esto supone la adecuada resistencia a la presión social, la prevención, gestión y resolución de conflictos interpersonales, el apreciar y buscar ayuda cuando sea necesario, y la toma de decisiones responsables, basadas en el examen de las normas éticas y sociales, el respeto por los demás, tomando en consideración las consecuencias de las acciones y contribuir al bienestar colectivo (Payton, Weissberg, Durlak, Dymnicki, Taylor, Schellinger & Pachan, 2008). También forma parte de este escenario un “análisis crítico de la realidad a fin de mejorarla con una intencionalidad dirigida hacia la emancipación como aspecto fundamental, es decir, dirigida por valores de justicia social” (Fernández, 2003, p.54).

Según se desprende de las conclusiones del congreso virtual sobre Competencias Familiares, Strengthening Family Strategy (2013), queda evidenciado que los modelos internos activos que se gestan durante el primer año de vida en relación a la interacción

con los agentes socializadores, principalmente la familia, determinan las relaciones sociales durante la niñez y la adolescencia, siendo el apego inseguro un factor que predice problemas conductuales y relacionales.

La teoría del apego, de John Bowlby, analiza la importancia de los primeros años de vida, momento en el que se establecen las díadas, las tríadas, tétradas, señaladas también por el modelo ecológico de Bronfenbrenner y los contextos del desarrollo y socialización de las personas (Ortiz, 2005).

Incrustada en el campo de la salud mental infantil, Buchanan (2008), analiza la teoría del apego que deriva del psicoanálisis. Buchanan afirma, en base a esta teoría, que cuando un niño es animado a explorar su entorno y encuentra consuelo al volver al lado de la madre (es decir, cuando la madre responde a las señales del bebé), se forma una relación de apego seguro. Las madres que permiten a sus hijos formar patrones de apego seguro son capaces de colmar todas sus necesidades de forma apropiada y proporcionar señales empáticas (Gelabert & Izquierdo, 2013).

En su trabajo sobre la construcción de la autoestima Ortiz (2005) afirma que a lo largo del proceso de crianza se gestan relaciones interpersonales basadas en el compromiso e implicación emocional entre padres e hijos, un lazo que impulsa a buscar la proximidad y el contacto con los otros a lo largo del tiempo. Basándose en la teoría del apego (Bowlby, 1982) que se ha convertido en el principal marco conceptual para entender los procesos de vinculación y regulación emocional. El niño o la niña entra a la vida sana a través de la puerta del apego seguro Barudy (2009). Por consiguiente, promover competencias parentales sanas debe ser prioridad en el orden de cualquier intervención familiar pues los programas que plantean el fortalecimiento familiar como eje central de la intervención socioeducativa producen cambios importantes, tanto en los padres como en el núcleo del sistema familiar.

Sin embargo el ejercicio de la parentalidad positiva no siempre es tarea fácil, en situaciones carenciales o difíciles, el trauma de los padres se incorpora de alguna manera a un tipo de dinámica relacional que dificulta el proceso de individuación y formación de la identidad de los hijos, por lo que éstos son víctimas de una serie de mandatos, expectativas y legados que impactan directamente en la realización de sus proyectos vitales (Faúndez, Brackelaire & Cornejo, 2013). Son muchos los estudios dedicados a analizar los mecanismos de la transmisión transgeneracional del trauma de los padres y cómo éste repercute en los hijos. Desde diferentes enfoques los estudios han permitido comprender cómo las experiencias traumáticas, marcan el tipo de relaciones familiares que se establecen en los grupos familiares (Faúndez y Cornejo, 2010). Estudios internacionales sobre el trauma y sus consecuencias en el clima familiar, aseguran que los heridas psicosociales, no solo afectan a las víctimas directas y sus familias, sino que tienen consecuencias sobre varias generaciones de descendientes (Faúndez, Brackelaire y Cornejo, 2013). En un estudio realizado por Havighurst, Wilson, Harley, Prior y Kehoe en 2010, sobre la aplicación del programa Tuning in to Kids, programa que tiene como objetivo mejorar las prácticas socioemocionales de

padres con niños en edad preescolar, constató que un mayor conocimiento acerca de las experiencias familiares de origen puede ayudar a romper patrones intergeneracionales de crianza negativos (Leerkes & Crockenberg, 2006), en la aplicación de este programa de coaching emocional, los padres fueron alentados a explorar cómo las experiencias familiares de origen, habían dado forma a la manera en que vivían sus emociones, incluyendo el análisis de las interacciones entre padres e hijos.

El argumento de los teóricos sobre la noción de clima es que, según este se presente en cada grupo familiar, dará consistencia y ordenará el ambiente sociofamiliar y modelará las conductas de los miembros del grupo como una tentativa de adaptación a las demandas ambientales.

Las variables contextuales juegan un importante papel en la transmisión transgeneracional del trauma psicosocial, la teoría ecológica desarrollada por Bronfenbrenner (1917-2005) intenta explicar este tipo de fenómenos psicosociales centrándose principalmente, en los contextos sociales en los que viven los niños y las personas. Erik Erikson (1902-1994) presenta una revisión del desarrollo de la vida de las personas en etapas, es un enfoque teórico que permite comprender cómo la competencia socioemocional puede ser transmitida de padres a hijos y como la motivación de logro puede ser el hilo conductor de la misma.

La cultura en el que se desarrollan los niños propicia diferentes reglas para expresar las emociones, es el entorno cultural el que facilita la comprensión de las mismas a través del modelado y el aprendizaje vicario. Los niños, a través del aprendizaje observacional, toman las acciones y visiones del mundo que les rodea filtradas por las percepciones que tienen de sus padres. La sociedad y los adultos con los que hemos compartido nuestras vidas tienen una influencia significativa sobre la forma en que tratamos a los demás (Sloan, 1994), y es el componente cultural el que impone los límites y las reglas, el que regula sus expresiones y las vinculan al rango social. Esta comprensión de la expresión emocional, involucra aspectos tales como, intensidad de la expresión, persistencia de la misma o inhibición de ésta (Henaoy y García, 2009).

La capacidad parental para evocar emociones positivas en los hijos promueve la flexibilidad y la creatividad en el pensamiento y la resolución creativa de problemas. El afecto positivo inducido por la calidez de los cuidados parentales puede mejorar la capacidad de los niños a la hora de modular su comportamiento, por tanto, sus estados afectivos (Lundy, 2007; Moreno, Klute & Robinson 2008; Spinrad & Stifter, 2006 y Swick, 2005). Cuando las relaciones con los padres son cálidas y de apoyo, los niños manifiestan menos problemas de adaptación, sabemos que son capaces de apoyarse en el andamiaje emocional de los padres y también, capaces de manejar los impulsos de forma adaptativa a la hora de interactuar y aprender.

Es durante las interacciones de crianza cuando los niños se vinculan fuertemente con sus cuidadores, y esta íntima conexión, les proporciona la capacidad emocional para desarrollar empatía, componente vital para el desarrollo social y emocional, ésta, surge en el ámbito de las relaciones consistentes y solidarias durante los primeros años de

vida en estrecha relación con la calidad de los cuidados (Forman, Aksan & Kochanska, 2004).

En situaciones de carestía afectiva la indefensión aprendida es *el estado psicológico que se produce frecuentemente cuando los acontecimientos son incontrolables* (Seligman, 1983), la falta de experiencia de control sobre las prácticas del sujeto deriva en estados de inhibición y pasividad (García-Vega, 2010). Responsable de conductas de abatimiento y derrota frente a las vicisitudes que resultan incontrolables e invencibles.

Seligman deriva sus estudios hacia otro concepto igualmente apasionante, el “optimismo aprendido”, corriente científica que evoluciona hasta hacerse con el término de psicología positiva, disciplina que se centra, al contrario que la psicología tradicional en las fortalezas humanas, aquellas “virtudes” que nos permiten aprender, disfrutar, ser alegres, generosos, serenos, solidarios y optimistas (García-Vega, 2010). El hallazgo permite afirmar con evidencia científica que la autentica felicidad no solo es posible, sino que al margen del componente genético, las personas pueden alcanzarla identificando y utilizando aquellas fortalezas y rasgos positivos que posee pues la psicología positiva tiene un sustrato científico en el análisis riguroso de la relación causa efecto entre las actividades que se proponen y los resultados obtenidos (García-Vega, 2010).

Seligman considera que la prevención es importante, y hace especial mención a la inmunización conductual para prevenir la aparición de la indefensión aprendida (Seligman, 1975), por lo que deduce que enseñar a los individuos a alcanzar un nivel superior de satisfacción personal tanto en el trabajo como en la familia es prioritario y puede lograrse llenando sus vidas de sentido, y gozando de buenos sentimientos (eudaimonía)⁶². Construir algo mejor en la vida al tiempo que se reparan aquello que no funciona adecuadamente (García-Vega 2010), es espacio propio de la atención socioeducativa y emocional, esencialmente recomendable para la promoción de la empatía como base de los programas de apoyo a la parentalidad.

Programas de apoyo a la parentalidad.

La inadecuada crianza en la vida de un niño tiene consecuencias en su desarrollo el apego inseguro desemboca en mecanismos de afrontamiento inadaptados, escasa regulación emocional, problemas de aprendizaje y baja competencia social Gordon (2003), quedan comprometidas “estructuras cerebrales encargadas de la regulación y modulación de los aspectos instintivos y emotivos del comportamiento, y en particular las áreas límbicas de la corteza, desempeñan un papel fundamental en los procesos de la memoria” (Levi-Montalcini, 2010, p.46). Siendo los vínculos de apego seguros los pilares de las

⁶² Plenitud de ser es una palabra griega clásica traducida comúnmente como “felicidad”. Aristóteles lo entendió como ejercicio virtuoso de lo específicamente humano, es decir, la razón. El uso popular del término se refiere a un estado de la mente y alma, relacionado con la alegría o al placer.

respuestas empáticas que facilitan la regulación emocional (Mikulincer, Gillath, Halevy, Avihou, Avidan, & Eshkoli, 2001).

Si bien la disfunción en los cuidados parentales puede conducir al abuso y al abandono infantil, los programas de educación para padres se han desarrollado para mejorar las actitudes de crianza, conocimientos y las prácticas de crianza (Palusci, Crum, Bliss & Bavolek, 2008). Los programas de apoyo a la parentalidad han demostrado ser una herramienta de gran potencial para mejorar los resultados de los hijos, por lo que el apoyo a los padres es una prioridad en los países sensibilizados en la especial atención a la infancia ya que en lo que respecta al costo beneficio, nutrir psico-socio-emocionalmente a los niños pequeños y dotarles de habilidades a través de experiencias de calidad tempranas produce un retorno económico para la sociedad a corto plazo (Cohen, Onunaku, Clothier & Poppe, 2005).

Rigurosas investigaciones proporcionan evidencias sobre efectos significativos en un amplio rango de aspectos del desarrollo infantil de los programas diseñados para mejorar el cuidado parental temprana, manteniéndose los de resultados positivos una vez finalizada la intervención, incluso durante la adolescencia y madurez temprana (Arruabarrena y de Paúl (2012). Podemos llamar programa a aquella disposición anticipada y planificada de un conjunto de acciones y recursos ordenados en el tiempo y dirigidos a la consecución de objetivos determinados (Ferrer, 2010).

Las conclusiones del Congreso Internacional Virtual sobre Competencias Familiares, Strengthening Family Strategy, realizado en Palma (Mallorca) del 9 al 20 de diciembre de 2013 organizado por el la Universidad de Illes Balears, UIB son claras, la atención a las pautas de crianza, así como la adecuación de los estilos parentales, es una de los mejores estrategias para combatir las dificultades de las dinámicas familiares y el favorecer el proceso de desarrollo psico-socio-educativo de los niños.

Las competencias parentales englobarían el conjunto de capacidades que permiten a los padres afrontar de forma flexible y adaptativa la educación de sus hijos, de acuerdo con las necesidades evolutivas y educativas de éstos y en sintonía con los estándares sociales, aprovechando todas las oportunidades y apoyos que les ofrecen los sistemas de influencia (Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne & 2008)

Recurrir a diversos elementos de la teoría del aprendizaje social y cognitivo, de la influencia social y de la aceptación, con el fin de reforzar los cambios en la cognición, afecto y conducta de los padres sería para Sanders y Morawska, (2010) reforzar el impacto de la intervención de las habilidades parentales.

Por lo que respecta al diseño e implementación de contenidos teóricos e instrumentales de un programa de apoyo a la parentalidad positiva, Sanders y Morawska (2010) entienden que los padres son más receptivos cuando en los programas se hace referencia a habilidades como: (a) otorgar atribuciones o creencias disfuncionales sobre las razones de los cambios en las conductas de los niños, (b) mejorar la autoeficacia de los padres y de sus expectativas positivas;(c) activar los apoyos sociales, y (d) aprender a manejar los impactos de situaciones dolorosas que

interfieran con la paternidad efectiva. Las prácticas educativas son uno de los pilares que permiten la formación y desarrollo de componentes emocionales infantiles y se entiende que han de tener impacto en el desarrollo de sus hijos e hijas, independiente de las características psicológicas que tenga el niño o la niña (Henaoy & García, 2009).

Las acciones puestas en marcha por un programa de parentalidad positiva deben tener en cuenta la labor de los profesionales y el rol que dentro de la aplicación de los mismos, ejercen, trabajar con poblaciones de riesgo requiere de una intervención multi disciplinar, en este sentido la cohesión de este equipo será de vital importancia ya que permite trabajar de forma amplia aportando conocimientos de distintas áreas, proporcionando la necesaria complementariedad que requiere la puesta en práctica del diseño (Ferrer & Riera, 2007). Cada día más los servicios de atención a la infancia que apuestan por la prestación de servicios basados en la evidencia de los programas de crianza (Hodnett, Faulk, Dellinger & Maher, 2009)

Según (Kumpfer, Xie & O'Driscoll, 2012) los programas de prevención enfocados a la unidad familiar promueven relaciones saludables e incluyen la mejora de la comunicación y el vínculo, mejoran los niveles de supervisión y organización familiar así como el establecimiento de normas y un control competente de las conductas.

Sabemos que cuantos más factores de riesgo presente un núcleo familiar, más probabilidades tiene para fomentar y desarrollar una socialización indeseable, por otra parte cuantos más factores de protección presente, más se reducirá la influencia de factores de riesgo. Por tanto debemos tener como objetivo equilibrar factores de riesgo y de protección, intentando potenciar estos últimos trabajando desde la psicología positiva destacando y reforzando elementos positivos siendo los factores de riesgo y protección una guía para la elaboración de programas de prevención (Orte & Grupo Gifes, 2013).

Hodnett, Faulk, Dellinger & Maher (2009), abordan el proceso de selección de programas de apoyo a la parentalidad positiva en Louisiana's child welfare agency, the Office of Community Services (OCS) en combinación con otros organismos nacionales, valorando los siguientes criterios:

1. El programa debe tener un enfoque principal en la prevención del abuso infantil o negligencia y algunas pruebas de la eficacia dentro de la población de bienestar infantil.
2. Los materiales de capacitación y manuales deben estar disponibles y a la vez debe ser flexible y adaptable para acomodarse a poblaciones especiales a menudo involucrados en el sistema de bienestar infantil (es decir , los padres con niveles más bajos de funcionamiento cognitivo).
3. El programa debe ser capaz de ser implementado por profesionales, pero no necesariamente a nivel clínico.
4. El programa debe incluir un componente que permita a los padres para poner en práctica las habilidades aprendidas.

5. El programa debe reflejar una intensidad y duración consistente con las recomendaciones para un nivel de tratamiento de intervención.
6. El programa va dirigido a los diferentes estilos de aprendizaje mediante la incorporación de una variedad de la enseñanza los métodos y los ajustes.

El programa debe apoyarse en los puntos fuertes de los padres y ser culturalmente sensible.

Metodología y estrategias de búsqueda.

Realizamos una revisión exhaustiva de programas de parentalidad positiva basados en la empatía cuya prioridad fuera dotarles de capacidades socioemocionales dirigidas a la gestión apropiada de su mundo emocional, siendo la paternidad un ejercicio de reciclaje de nosotros mismos más que la formación de nuestros hijos (Salom & Moreno, 2012). Concretamente, nos centramos en realizar un análisis de sus características metodológicas principales.

Esta revisión bibliográfica incluyó también el manejo de libros publicados sobre el tema, sin embargo el grueso de la misma está constituido por estudios de tipo científico, los cuales han supuesto, una de las fuentes primarias de información.

Durante los meses de junio, julio, agosto y septiembre de 2013 realizamos la búsqueda de artículos primarios en las principales bases de datos:

En la realización de la búsqueda, se emplearon los siguientes descriptores, según los niveles de búsqueda:

- *Educational programs, empathy in children, social learning, emotions (psychology) in children, social intelligence. Neuro-responsibility, social responsibility, human values, evolution, empathy.*
- *Group climate; youth correctional facility; empathy, Affective computing, emotion; human interaction; intervention, sensitivity, discipline, externalizing problems, socials emotions and positive parenting.*

Centramos la fuente primaria de la búsqueda en las bases de cuyos resultados pudimos discriminar referencias, principalmente meta-análisis. En segundo lugar las referencias que hacían alusión a libros (fuente secundaria de información) fueron consultadas en la medida de lo posible. El resto, fueron rastreadas en las bases de datos anteriormente mencionadas.

Otra estrategia de búsqueda consistió en la consulta de algunas guías de tratamiento eficaces.

Finalmente, también se consultaron libros y artículos que, junto con los anteriores, completaron la fuente secundaria de información en la que se basa nuestro trabajo.

Las estrategias de búsqueda anteriormente descritas se llevaron a cabo entre los meses de junio y noviembre de 2013.

Criterios de inclusión y selección.

En la revisión de la literatura incluimos estudios debidamente referenciados y catalogados en las principales bases de datos, ciñéndonos a criterios de búsqueda que garantizan suficientemente calidad y rigurosidad de los contenidos.

Para la inclusión de los estudios encaminados a determinar el estado de la cuestión hemos intentado priorizar los estudios realizados los cinco últimos años ceñidos a los criterios esquemáticos de la literatura científica basados en la evidencia.

Hemos dado prioridad a estudios realizados en los últimos cinco años, pero también hemos considerado algunos anteriores ya que nos han parecido pertinentes para apoyar los contenidos.

Para la exposición de programas parentales, que han demostrado su evidencia, nos hemos centrado en:

California Evidence-Based Clearinghouse for Child Welfare (CEBC), en Louisiana's child welfare agency, the Office of Community Services (OCS) y Healthy Child Manitoba.

No se incluyeron los estudios que compararon dos tipos diferentes de programas domiciliarios sin un grupo control.

La población diana son padres con niños en edad preescolar o menores con desventajas sociales tales como la pobreza, monoparentalidad o minoría étnica.

Se excluyeron los estudios si se dirigían a reclutar subgrupos clínicos particulares de padres.

Se trata de intervenciones grupales, administradas por profesionales, capacitados, diseñadas para mejorar el desarrollo infantil intelectual y socioemocional a través de la intervención socioeducativa, con los padres.

Resultados

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Identificamos tres experiencias, que combinan intervenciones comunitarias con intervenciones domiciliarias, para padres con hijos en edad preescolar que abordan el fomento de la inteligencia emocional y social a través del desarrollo y promoción de la empatía con el objetivo de interrumpir el ciclo de la violencia. Hemos descartado todos los programas que no hacen especial referencia a las habilidades socioemocionales y hemos seleccionado los que creemos se centran en la empatía como componente principal.

Tuning in to kids (tik).

Este programa persigue la mejora de las prácticas socioemocionales de padres con hijos en edad preescolar. Basado en la evidencia científica trabaja en base a que la respuesta emocional competente y el entrenamiento en la regulación de las emociones influyen en el funcionamiento emocional y conductual de los niños.

El programa alienta los cambios en la crianza, sobre todo incide en las creencias y atribuciones sobre el comportamiento de los niños al tiempo que aumenta la conexión emocional entre padres e hijos.

A los padres se les enseña los cinco pasos del coaching emocional (Gottman y De Claire, 1997) a través de una serie de ejercicios, juegos de rol. Se utilizan, también materiales audiovisuales y estrategias de psicoeducación.

Tuning in to Kids (TIK), ha sido calificado positivamente por el CEBC en las áreas de: Tratamiento del comportamiento perturbador (niños y adolescentes) y entrenamiento para Padres .

The nurturing parenting program (npp).

Se basa principalmente en la teoría del aprendizaje social, que apoya la idea de que la mayoría de los patrones de crianza se aprenden en la infancia y se repiten en el futuro.

Este programa enseña técnicas de crianza fundamentados en estilos parentales democráticos y se basa en la creencia de que los cambios emocionales positivos en los padres, repercuten en las interacciones positivas de los hijos.

El programa fue elegido como el programa marco para el uso en todo el sistema de atención a la infancia para Louisiana's child welfare agency, the Office of Community Services (OCS).

Root of empathy.

Raíces de Empatía es un programa que se ofrece de forma universal en el entorno de la educación pública como un programa preventivo.

El programa está dirigido fundamentalmente a niños en edad escolar pero utiliza las bases de la crianza positiva para la aplicación de los contenidos con lo cual interviene directamente, también, sobre padres que tienen hijos preescolares a los que implica en la promoción y gestión de prácticas de crianza positivas basadas en el fomento de la empatía.

Mery Gordon es la responsable del diseño del programa Root of Empathy. Trabaja para el buen desarrollo de la primera infancia basándose en la premisa de que la empatía es una habilidad para la crianza que conduce hacia una sociedad menos violenta. Es un programa de intervención preventiva que trabaja para romper la transferencia intergeneracional de la mala crianza de los hijos y la violencia.

Análisis e interpretación de los datos.

Para apoyar la necesidad de integrar acciones socioeducativas rehabilitadoras en el contexto nos basamos en el prologo del primer informe de la Fundación Botín (2008) sobre Educación Emocional y Social en el que tras un análisis internacional, elaborado gracias a las aportaciones de expertos de reconocido prestigio, se remarca la necesidad de generar capital humano, a través de la educación integral de las personas, campo de

actuación preeminente de la intervención socioeducativa, y deja claro que: la educación tiene como función principal el desarrollo intelectual y académico al tiempo que facilita un crecimiento saludable en el ámbito físico, psíquico y social para conseguir un nivel adecuado de bienestar, equilibrio y felicidad.

Tras el análisis de la documentación que hemos revisado a lo largo de este trabajo podemos asegurar que, el abuso y la negligencia en la primera infancia tienen efectos devastadores sobre el desarrollo de los niños y que estos factores son, posiblemente, precursores no solo de problemas de aprendizaje sino que también son responsables de la externalización de conductas tanto en la infancia como en la edad adulta, también ha quedado claro que en ambos aspectos prevalecen bajos niveles de empatía, tanto en padres como en hijos.

Conviene recordar que para intervenir en el mundo emocional debemos ser conscientes de que las emociones según Antonio Damasio (2010), son programas de acciones, en amplia medida automáticos, confeccionados por la evolución, el resultado es un cambio en el estado corporal cuya zona cerebral implicada es la amígdala. Los efectos de la crianza sobre la autoestima y el autoconcepto, están debidamente documentados, siendo los sentimientos, siguiendo nuevamente a Damasio, la adecuada atención al cambio corporal, sensación sentida vinculada a la emoción.

Sabemos qué actores participan en el almacenamiento de las percepciones como recuerdos, la amígdala y el hipotálamo, estas regiones permiten “que las emociones influyan en el aprendizaje mediante la activación de las conexiones recíprocas que van de la amígdala a las vías sensoriales” (Levi-Montalcini, 2010, p.46).

Los resultados de un estudio realizado por Forman, Aksan & Kochanska en (2004) proporcionaron evidencia en relación a las respuestas imitativas ante los cuidados sensibles como el reflejo de la receptividad del niño hacia la salud materna. Los continuos avances en neurociencia y psicología nos permiten afirmar, “que las emociones son un factor necesario para el desarrollo de las habilidades morales” (Hernández, 2009, p.21), también existen evidencias que demuestran que las interacciones emocionales con el cuidador fomentan el desarrollo emocional del niño y también influyen en la maduración de las partes del cerebro encargadas de la conciencia y la regulación emocional (Palomera, 2009), pues cuando el cuidador es incapaz de regular los excesivamente bajos niveles de arousal emocional y/ o excesivamente altos niveles de arousal emocional negativo del niño, éste sufre permanentes alteraciones en el desarrollo morfológico del córtex orbitofrontal, comprometiendo la capacidad de regular procesos excitatorios de la amígdala y otras estructuras subcorticales (Palomera, 2009).

Es pues, obligada la necesaria intervención en competencias familiares para intervenir en las primeras experiencias infantiles, aquellas que determinarán los modelos internos de trabajo que tienen su origen en los primeros contactos ambientales que inevitablemente, serán para toda la vida, pues éstos influyen sobre las expectativas y el comportamiento de los individuos en las relaciones, incluyendo la paternidad y la

maternidad en la próxima generación (Egeland, 2010). Desde el paradigma de la inteligencia emocional está comúnmente aceptada la dimensión personal de la vida que no escapa en absoluto a los efectos positivos de un buen desarrollo de las competencias emocionales (Bisquerra, 2007).

Lo que es común en la agresión y en la crianza abusiva/negligente son los bajos niveles de empatía por lo que fomentar la empatía, es crucial para la buena crianza de los hijos, es una habilidad que nos permite identificarnos con los sentimientos de otras personas e inhibe la agresión.

En último extremo y a falta de recursos compensadores que lo impidan, pues en la actual coyuntura económica, el aumento constante del nivel de pobreza infantil y juvenil “expone a los niños a numerosos factores de riesgo que comprometen su calidad de vida y funcionamiento psicológico” (Oros, 2009, p.288), el desarrollo de la primera infancia depende de las condiciones en las que los padres o cuidadores crían a sus hijos, nadie discute que métodos basados en el buen trato permiten que el cerebro se desarrolle emocionalmente estable y por tanto menos violento. En este trabajo ha quedado claro que es prioritario realizar programas orientados a capacitar a los padres y cuidadores para la crianza basada en el afecto y el cuidado positivo, también ha quedado claro que los padres tienen el encargo de mediar entre sus hijos y el ambiente, pues son los enlaces de éstos con el mundo exterior, por lo que si no tienen habilidades deben adquirirlas para gestionar el estrés ambiental con el fin de que éste no comprometa el adecuado sistema cerebral de sus hijos, y en definitiva, acompañarles en la tarea de aprender a regular sus emociones. Los programas de competencia parental deben implicarse en aspectos socioemocionales, pues estos aspectos, tradicionalmente olvidados, también han demostrado su eficacia a medio y largo plazo.

Las investigaciones indican que el cerebro es un órgano dependiente de la experiencia y las experiencias negativas, tales como el maltrato infantil, contribuyen a que la estructura del cerebro de un niño que no ha sido adecuadamente tratado, sea sustancialmente diferente del que ha gozado de una parentalidad positiva y comprometida con su crecimiento socioemocional.

Participamos de la idea de que la empatía debe fomentarse en todos los niños, para ello es indispensable que los padres sean un escudo protector entre los más pequeños y el ambiente pues, durante el período de desarrollo rápido del cerebro, la adversidad tiene un impacto devastador en el desarrollo del bebé y su cerebro.

Los programas de competencias familiares que han demostrado evidencia científica en el apoyo a la parentalidad positiva, están basados, fundamentalmente, en prácticas multicomponentes y multifactoriales cuyo foco son perspectivas ecológicas, que suponen poner el acento en la interacción entre los sistemas y contextos y en identificar los recursos y fortalezas que existen en estas interacciones y en cada uno de los sistemas, desde los más próximos a los más distantes (Poyatos-García, 2014).

El análisis del costo beneficio de la intervención socioeducativa temprana dirigida a la prevención de la violencia y las conductas desajustadas confirma que, la

adecuada promoción de habilidades socioemocionales de los niños pequeños y la adquisición de habilidades del comportamiento a través de experiencias educativas tempranas de calidad, produce un retorno económico a la sociedad. El beneficio del principio de intervención en la primera infancia comprendería, las habilidades no cognitivas, el comportamiento, la motivación y el auto control.

Los niños con habilidades sociales y emocionales sanas son capaces de consolidar amistades duraderas y relaciones íntimas, capacidades que les serán de enorme utilidad, ya que también inciden en la calidad de la atención que dispensarán a sus propios hijos en el futuro, también les capacita para mantener un trabajo, y convertirse en ciudadanos productivos (Choen, Onunaku, Clothier & Pooppe, 2005). En esta revisión sobre la empatía y sus componentes asociados en los programas de competencia y apoyo a la parentalidad positiva, hemos conseguido alcanzar los objetivos propuestos en un principio y confirmar las hipótesis formuladas.

Enmarcar la empatía y sus elementos asociados, el aprendizaje socioemocional nos ha permitido obtener información sobre la repercusión del clima en el hogar y sobre la calidez de las relaciones parentales y conocer cómo responden los padres empáticos a las demandas de sus hijos.

A tenor de los datos obtenidos podemos afirmar que es el ambiente familiar es responsable de generar procesos empáticos, siendo la empatía una habilidad que se aprende y que debe fomentarse a través de las relaciones tempranas pues son éstas el marco en el que se desarrolla la empatía y en este proceso, juegan un importante papel las prácticas parentales positivas, siendo éstas, las que más correlacionan con la empatía, manteniéndose los resultados positivos a largo de toda la vida.

Las diferencias que podemos destacar respecto de los tradicionales programas de competencias parentales es que, los programas de apoyo a la parentalidad basados en la empatía, desplazan la atención de la conducta del niño hacia las pautas emocionales de los padres. Por otra parte, los programas de competencia parental basados en la empatía producen cambios sustanciales en los niños, les capacitan para ser más competentes en las relaciones sociales, ser menos violentos y tienen mayor éxito escolar y social a corto y largo plazo.

Conclusiones

De la teoría del apego puede desprenderse que la promoción de la empatía favorece vinculaciones sanas y consolida sistemas de apego saludables. Por lo que respecta a la teoría de la transmisión transgeneracional del trauma, ésta aporta una base teórica apoyada en la evidencia que nos permite actuar sobre las prácticas socioemocionales de los padres, pues no se discute que el mayor conocimiento sobre nuestros procesos mentales nos da poder sobre ellos. Las investigaciones aportan datos suficientes para corroborar que las personas que abusan de sus hijos tienen dificultad para percibir las emociones. A menudo malinterpretan el temor por la ira y responden inadecuadamente, dificultando la transmisión intergeneracional de la empatía.

Tras la revisión de la documentación, podemos constatar que los estilos parentales y el involucramiento afectivo son determinantes en el desarrollo psicosocial de los niños. De la calidad de estas relaciones dependerá la adecuada socialización de los hijos, y ésta determinará también el clima familiar que da consistencia y ordena el ambiente y las respuestas conductuales -tanto de los hijos como de los padres-, que son el objetivo prioritario de las intervenciones preventivas.

Existe una extensa literatura que vincula los cuidados en la infancia y la adecuada adquisición de habilidades socioemocionales. En este trabajo nos hemos centrado en el desarrollo de la empatía a través de los cuidados que, padres y cuidadores, proporcionan a sus hijos en la primera infancia, así como en una revisión de programas de apoyo a la parentalidad, pues entendemos que es la familia el agente encargado de integrar a los niños, de forma sana y con garantías, al mundo social.

Desde el marco teórico del aprendizaje socioemocional, hemos intentado evidenciar las ventajas de la crianza empática, y tras la revisión de estudios y análisis empíricos llegamos a la conclusión de que la crianza, basada en la empatía, supone manejar y comprender una compleja red de conocimientos interrelacionados que vinculan las primeras experiencias infantiles a las percepciones; aspecto éste definitorio ya que, en función de éstas, puede verse comprometida la capacidad para tomar perspectiva, elemento esencial que permite comprender los estados emocionales de los otros y, por tanto, comprender los orígenes de la conducta. Esta red vincula, asimismo, la capacidad de atención y de escucha con los procesos de aprendizaje en la infancia, procesos que determinarán los modelos internos en la edad adulta, vinculando del mismo modo la comunicación afectiva con la autoevaluación consciente y contribuyendo a rebajar los niveles de violencia, también a favorecer las condiciones que apoyan la salud emocional y proporcionan una base segura que garantiza el éxito social y académico. Las investigaciones basadas en la neurociencia cognitiva han demostrado estrechas correlaciones entre las capacidades de atención y la capacidad empática.

En conclusión, podemos decir que la empatía es una cualidad innata, base emocional de la conducta moral, favorecedora de las relaciones humanas. Es la habilidad que nos permite identificar y validar los sentimientos propios y los de las personas que nos rodean. Es una competencia social que nos permite comprender nuestras circunstancias y las de los demás, y cómo éstas influyen en nuestras formas de actuar, permitiéndonos aventurar las consecuencias que estas conductas tendrán en las personas que nos rodean. Fisiológicamente, su adecuada atención tiene como función inhibir las respuestas agresivas, ya que al percibir el miedo y el dolor en el semblante de los otros, despierta en nosotros el deseo de apaciguar y reconfortar a quienes nos rodean, es decir, nos capacita para la conducta prosocial.

Sin temor a equivocarnos, podemos asegurar que la empatía no se enseña de forma explícita, pero sí que se aprende. La pregunta que sigue a esta afirmación sería: ¿cómo podemos fomentarla? Pues bien, la mejor manera de experimentar empatía es

participando satisfactoriamente del mundo social, y esta tarea corresponde esencialmente a padres o cuidadores.

Los programas de apoyo a la parentalidad, generalmente han prestado atención a los componentes conductuales de los hijos y han desarrollado estrategias que, si bien obtienen resultados basados en la evidencia, dejan de lado aspectos socioemocionales que implican la gestión y el reconocimiento de procesos emocionales que pertenecen a la esfera íntima de los padres, factores sustancialmente determinantes ya que el aprendizaje vicario contribuye a la reproducción de los paquetes emocionales de los padres en los hijos.

Hemos constatado, también, que muchos padres y cuidadores manifiestan carencias socioemocionales que impiden la adecuada atención hacia sus hijos y que tienen, del mismo modo, dificultades para validar y reorganizar los estados emocionales de sus hijos mediante la regulación y la toma en consideración de las emociones negativas para que sean capaces de autoregularse. Se trata de entender que, en lugar de tratar de controlar las conductas de los hijos, es importante actuar básicamente sobre el clima y el ambiente familiar, conociendo los aspectos de la transmisión generacional del trauma emocional, que es indispensable manejar de forma adecuada y competente para que los hijos aprendan, a su vez, a autocontrolarse, pues el autocontrol es una habilidad esencial que todo niño necesita para aprender.

Los programas que tienen como objetivo mejorar las prácticas socioemocionales de los padres con niños en edad preescolar, inciden en el conocimiento de las experiencias familiares tempranas, ayudando a romper patrones intergeneracionales de crianza negativos. El programa Tuning in to Kids al igual que los dos programas estudiados, tienen como objetivo prioritario, mejorar las prácticas socioemocionales de los padres. En diversas evaluaciones se ha constatado que, un mayor conocimiento acerca de las experiencias familiares de origen puede ayudar a romper patrones intergeneracionales de crianza negativos. Esta tipología de programas operan también en el ambiente, y un objetivo específico de las intervenciones es mitigar los efectos del estrés en la infancia, pues parten de la base que las carencias ambientales, activan instintos primitivos de supervivencia incompatibles con la capacidad para ser compasivos y que, además, tienen consecuencias nocivas en la capacidad para absorber nuevas informaciones.

Una de las variables esenciales de las intervenciones basadas en la empatía es la especial atención a los estilos de comunicación y de vinculación de los padres hacia sus hijos, donde es primordial que los niños aprendan a leer las expresiones faciales y adquieran un amplio y adecuado vocabulario emocional, pues cuanto más extenso sea su repertorio a la hora de referirse a emociones y sentimientos, mejor podrán expresar sus propias necesidades y emociones, y del mismo modo serán capaces de interpretar las emociones y los sentimientos de los demás. En un estudio longitudinal que analizó el rendimiento escolar y las conductas desajustadas en los niños, se determinó que la capacidad de crianza de los hijos es más importante que los ingresos familiares.

Referencias Bibliográficas

- Alvarado, K. (2012). Empatía y clima familiar en niños y niñas costarricenses de edad escolar. *Actualidades Investigativas en Educación*, 12(3), 1-27.
- Arruabarrena, I. y de Paúl, J. (2012). Early Intervention Programs for Children and Families: Theoretical and Empirical Bases Supporting their Social and Economic Efficiency. *Psychosocial Intervention*, 21, 117-127.
- Ballester, L., March, M., & Pascual, B. (2013). Development of the prosocial behaviour in children from the increased of the familiar strengthening. GIFES. Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques. Universitat de les Illes Balears.
- Baron-Cohen, S. (2012). Empatía cero. Nueva teoría de la crueldad. Alianza editorial.
- Barsade, S. y Gibson, D. (1998). Group emotion: A view from top and bottom. In D. Gruenfeld (Ed.), *Composition*, 81-102. US: Elsevier Science/JAI Press.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. *Las competencias emocionales (Emotional competencies)*. Rafael Bisquerra Alzina y Núria Pérez Escoda Departamento MIDE. Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona.
- Brody, GH. Y Ge, X. (2001). Linking parenting processes and self-regulation to psychological functioning and alcohol use during early adolescence. *Journal of Family Psychology*, 15, 82-94.
- Buchanan, F. (2008). Mother and Infant Attachment Theory and Domestic Violence: Crossing the Divide. *Australia: School of Nursing & Midwifery*. Recuperado el 15/03/13, de, http://www.austdvclearinghouse.unsw.edu.au/PDFfiles/StakeholderPaper_5.pdf
- Cohen, J., Onunaku, N, Clothier, S., Poppe, J. (2005). *Helping Young Children Succeed. Strategies to Promote Early Childhood Social and Emotional Development*. Early Childhood. National Conference of State Legislatures.
- Damasio, A. R. (2005). The neurobiological grounding of human values. En J. P. Changeux, A. R. Damasio, W. Singer, & Y. Christen (Eds.), *Neurobiology of human values* (pp. 47-56). London: Springer Verlag.
- Damasio, A. R. (2007). Neuroscience and Ethics: *Intersections*. *American Journal of Bioethics* 7(1), 3-7.
- de Waal, F. (2008). Putting the altruism back into altruism: The evolution of empathy. *Annual Review of Psychology*, 59, 279-300.
- Decety, J. y Jackson, P. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 71-100.
- Egeland, B. (2010). Programas de intervención y prevención para niños pequeños, basados en el apego. *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia*. Alemania: Centre of Excellence for Early Childhood Development.

- Etxebarria, I., Pascual, A., & Conejero, S. (2001). La empatía raíz emocional de la conducta moral. II *Congreso internacional de inteligencia emocional*. Santander: Fundación Botín.
- Faúndez, X. y Cornejo, M. (2010). Aproximaciones al estudio de la Transmisión Transgeneracional del Trauma Psicosocial. *Revista de Psicología*, 19(2), 1-12.
- Faúndez, X., Brackelaire, J., y Cornejo, M. (2013). Transgeneracionalidad del Trauma Psicosocial: Imágenes de la Detención de Presos Políticos de la Dictadura Militar Chilena Reconstruidas por los Nietos. *Psykhe (Santiago)*, 22(2), 83-95. Recuperado el 23 de diciembre de 2013, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282013000200007&lng=es&tlng=es.
- Fernández, A. (2003). *La intervención socioeducativa como proceso de investigación*. Valencia: Nau llibres.
- Ferrer, M. (2010). Los programas de intervención familiar y de apoyo a la parentalidad. *Boletín de Estudios e Investigación*, 11, 39-56.
- Ferrer, M. y Riera, M. (2007). El rol i les intervencions dels professionals en programes socioeducatius per a famílies de risc. *Enginy. Col·legi Oficial de Psicòlegs de les Illes Balears*, 16(17), 31-39.
- Forman, D. Aksan, N. y Kochanska, G. (2004). Toddlers' Responsive Imitation Predicts Preschool-Age Conscience. *Psychological Science*, 15, 699-704.
- Fultz, J., Batson, CD, Fortenbach, VA, McCarthy, PM, y Varney, L. (1986). Evaluación Social y la hipótesis del altruismo empatía. *Revista de Personalidad y Psicología Social*, 50, 761-769.
- Fundación Marcelino Botín. (2008). Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. Santander. Christopher Clouder.
- García-Vega, L. (2010). *Análisis psicohistórico de la obra de Martin E. P. Seligman*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid Facultad de Psicología departamento de psicología básica II (procesos Cognitivos).
- Gelabert, M., Izquierdo, L. (2013). *Danza Movimiento Terapia: una propuesta para implementar en programas de competencia parental*. Comunicación presentada en Strengthening Family Strategy, Palma de Mallorca. España.
- Giménez, M. Quintanilla, L. (2009). Competencia" social, "competencia" emocional: una propuesta para intervenir en Educación Infantil. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 32 (3), 359-373.
- Gordon, M. (2003). Roots of Empathy: responsive parenting, caring societies. *Keio Journal of Medicine*, 52(4), 236-43.
- Hatfield, E., Rapson, R. y Le, Y.(in press). Primitive emotional contagion: Recent research. In J. Decety and W. Ickes (Eds.). *The social neuroscience of empathy*. Boston, MA: MIT Press.

- Havighurst, S., Wilson, K., Harley, A., Prior, M. y Kehoe, C. (2010). Tuning in to Kids: improving emotion socialization practices in parents of preschool children-findings from a community trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 51(12), 1342-1350.
- Henaoy, G. y García, M. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 7(2), 785-802.
- Hernández, M. (2009). Ética y emociones: de la inteligencia emocional a la educación moral. *Avances en el estudio de la inteligencia emocional I congreso internacional de inteligencia emocional* (21-25). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Hernández, P. y Fernández, A. (2009). Moldes mentales de la ansiedad: una perspectiva de inteligencia emocional. *Avances en el estudio de la inteligencia emocional I congreso internacional de inteligencia emocional* (265-269). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Hernández-Guanir, P. (2010). *Manual. Test de estrategias cognitivo-emocionales. Moldes*. Madrid: Tea. Ediciones, S.A.
- Herrera, G. Darío, I. (2012). *Empatía. Guía de entrenamiento*. Bilbao: Zerbikas Fundazioa.
- Hodnett, R. Faulk, k. Dellinger, A, Maher, E. (2009). *Evaluation of the Statewide Implementation of a Parent Education Program in Louisiana's Child Welfare Agency: The Nurturing Parenting Program for Infants, Toddlers, and Pre-School Children*. Seattle: Casey Family Programs.
- Irwin, L., Siddiqi, A. y Hertzman, C. (2007). *Desarrollo de la Primera Infancia: Un Potente Ecuilizador*. Informe Final para la Comisión sobre los Determinantes Sociales de la Salud de la Organización Mundial de la Salud.
- Kumpfer, K. y Alvarado, R. (2003). Family-Strengthening Approaches for the Prevention of Youth Problem Behaviors. *American Psychologist*, 58 (6/7), 457-465.
- Leerkes, E. y Crockenberg, S. (2006). Antecedents of mothers' emotional and cognitive responses to infant distress: The role of mother, family, and infant characteristics. *Infant Mental Health Journal*, 27, 405-428.
- Linden, D. (2010). El cerebro accidental. La evolución de la mente y el origen de los sentimientos. Barcelona: Paidós.
- Lundy, B. (2007). Service learning in life-span developmental psychology: Higher exam scores and increased empathy. *Teaching of Psychology*, 34, 23-27.
- Martí, J., Martí, M., Puerta, C. (2011). Hacia un modelo de neuro-responsabilidad: una perspectiva de la responsabilidad social desde el desarrollo humano. *International Journal of Psychological Research*, 4(1), 24-28.
- Martínez, R. (2009). *Programa-guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales*. Ministerio de anidad y política social. Secretaría general de política social y consumo. Dirección general de política social de las familias y de la infancia. Madrid.

- Mestre, V., Pérez, E., García, L. y Martí, M. (1998). Educación familiar y desarrollo de la afectividad en los hijos. *Familia: Revista de ciencias y orientación familiar*, 16, 47-64.
- Mikulincer, M., Gillath, O., Halevy, V., Avihou, N., Avidan, S., & Eshkoli, N. (2001). Attachment theory and reactions to others' needs: Evidence that activation of the sense of attachment security promotes empathic responses. *Journal of Personality and Social Psychology* 81, 1205-1224.
- Mora, F. (2013) *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza editorial.
- Moreno, A., Klute, M., & Robinson, J. (2008). Relational and individual resources as predictors of empathy in early childhood. *Social Development*, 17, 613-637.
- Oliva, A., Hidalgo, V., Martín, D., Parra, A., Ríos, M., & Vallejo, R. (2007). *Programa de apoyo a madres y padres de adolescentes*. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación Universidad de Sevilla. Consejería de Salud. Andalucía.
- Oros, L. (2009). El valor adaptativo de las emociones positivas: Una mirada al funcionamiento psicológico de los niños pobres. *Interamerican Journal of Psychology*. 43(2), 288-296.
- Orte, C. y Grupo Gifes. (2013). Los programas de prevención basados en la evidencia científica: el ejemplo de la adaptación de un programa americano al contexto español. Comunicación presentada en Strengthening Family Strategy, Palma de Mallorca. España.
- Ortiz A. (2005). *Violencia doméstica: modelo multidimensional y programa de intervención*. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Palomera, R. (2009). El posible papel del contexto familiar en el desarrollo de la inteligencia emocional. *Avances en el estudio de la inteligencia emocional* / coord. Por, Pablo Fernández Berrocal. 455-460.
- Palusci, V., Crum, P., Bliss, R., Bavolet, S. (2008) Changes in parenting attitudes and knowledge among inmates and other at-risk populations after a family nurturing program. *Children and Youth Services Review*, 79-89.
- Pascual, E. (2012). Los espacios mentales de la integración conceptual. *Lingüística cognitiva*, 147-166.
- Payton, J., Weissberg, R., Durlak, J., Dymnicki, A., Taylor, R., Schellinger, K. & Pachan, M. (2008). Positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: *University of Illinois at Chicago and affiliated with the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)*.
- Power, TG. (2004). Stress and coping in childhood: The parents' role. *Parenting: Science and Practice*, 4(4), 271-317.
- Poyatos-García, Ana. (2014). Familias acogedoras de menores: un análisis desde el modelo de red social. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 14(1), 59-71.

- Renzetti, E. (2012). Evil and empathy: *Scientists shed light on hearts of darkness*. Recuperado el 05/07/2013 de, <http://www.theglobeandmail.com/life/health-and-fitness/health/conditions/evil-and-empathy-scientists-shed-light-on-hearts-of-darkness/article588816/?page=4>
- Riera, R. 2010. *La conexió emocional. Formació i transformació de la nostra manera de reaccionar emocionalment*. Octaedr. Barcelona.
- Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne (2008) *Preservación familiar. Un enfoque positivo para la intervención con familias*. Madrid. Pirámide.
- Saarni, C. (2011). Emotional Development in Childhood. *Sonoma State University, USA*. Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia.
- Salom, E., Moreno, J., Salom, E., Moreno, J. (2012). *Desarrollo de la conducta prosocial a través de la educación emocional en adolescentes*. Madrid: CCS.
- Sanders, MR. & Morawska, A. (2010). ¿Es Posible que el Conocimiento de los Padres, las Competencias y Expectativas Disfuncionales, y la Regulación Emocional mejoren los resultados de los Niños? *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia I. Centre of Excellence for Early Childhood Development .Tema. Habilidades Parentales*. Recuperado el 05/12/13 de, <http://www.encyclopedia-infantes.com/Pages/PDF/Sanders-MorawskaESPxp.pdf>
- Seligman. M.E.P. (1983). *Indefensión*. Ed. Debate: Madrid
- Sloan, J. (1994). Giving children a choice: a proposal for developing empathy. *Between The Species: An Online Journal for the Study of Philosophy and Animals*, 10(3), 106-113. Recuperado el 01/05/2013, de, <http://digitalcommons.calpoly.edu/bts/vol10/iss3/6/>
- Spinrad, T. L., & Stifter, C. (2006). Toddlers' empathy-related responding to distress: Predictions from negative emotionality and maternal behavior in infancy. *Infancy*, 10(2), 97-121.
- Swick, K. (2005). Preventing violence through empathy development in families. *Early Childhood Education Journal*, 33, 53-59.
- UNICEF (Fondo de Naciones Unidas para la Infancia) (2007). State of the World's Children 2007—women and children: the double dividend of gender equality. Recuperado el 24/03/2013 de, <http://www.unicef.org/sowc07/>.
- United Nations Office of the High Commission for Human Rights (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos) (CRC). (1990) *Convención sobre los Derechos del Niño*. Ginebra, Naciones Unidas. Consultado el 24/03/2010, en <http://www.unhchr.ch/html/menu3/b/k2crc.htm>.
- Vílchez, L. (2007). Análisis de aspectos emocionales en las interacciones familiares y en la educación de los hijos. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 17, 105-130.

21. “ESCOLA ESTIMADA”

Merxe Montaner Darás y Fran Vela Ferrer

merxemontaner@yahoo.es

Resumen

Se trata de tres pequeñas localidades en la Comunidad Valenciana, Llaurí, Polinyà del Xúquer y Albalat de la Ribera, con muy pocos habitantes, por lo que no existen políticas juveniles.

El tema central, es la educación emocional. Cada vez más, en los Institutos aparecen brotes de violencia. Desde la perspectiva en la que consideramos, que una intervención educativa adecuada, puede tener efectos beneficiosos sobre el sistema de regulación emocional en los jóvenes, potenciando y enseñando a controlar las emociones en el joven.

Teniendo en cuenta los componentes de la inteligencia emocional de Goleman: el autoconocimiento, el autocontrol, la auto motivación, la empatía y las habilidades sociales, serán la base principal.

El ámbito escolar representa una continuación en el desarrollo del autoconcepto la autoestima, las relaciones interpersonales, sociales, etc. en definitiva si trabajamos las emociones del alumno antes de que aparezcan brotes de violencia, podremos prevenir la violencia en el Instituto.

Palabras clave: Emociones, Violencia, Educar



Introducción

La propuesta nace, a partir de que se constata que los jóvenes cuando llegan al Instituto son cada vez más violentos y que los actos de violencia se producen cada vez más tempranamente.

Las causas de la violencia son múltiples y variadas, y suelen surgir por la interacción entre el alumno y el entorno donde realiza o desenvuelve sus actividades. En cada uno de sus espacios encontramos factores de riesgo como la exclusión social, la ausencia de límites, la desestructuración de las familias, etc.

En el proceso del tránsito a la vida adulta, los jóvenes manifiestan, en ocasiones, conductas disruptivas que afectan aquello que les rodea. Este comportamiento se debería de estudiar e intervenir desde el binomio escuela-familia, puesto que es esta misma realidad donde se observan más claramente estas actuaciones.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

En este sentido el adolescente evidencia, desde el punto de vista educativo unos mayores déficits en habilidades sociales y personales y la falta de objetivos académicos a corto y largo plazo. Por otro lado, a nivel familiar se percibe poca comunicación entre los adultos, una baja dedicación de tiempo de los padres para atender sus necesidades emocionales y educativas, una falta de contacto con el centro educativo además de un desconocimiento de las actividades de ocio y de sus grupos de referencia.

Por todas estas razones es cuando nos planteamos este proyecto, una acción formativa que se desarrolle a lo largo del curso lectivo y que su finalidad sea transmitir una serie de conocimientos basados en la educación emocional, competencias sociales y comunicación interpersonal.

La propuesta también incluiría hacer partícipe a la familia y por supuesto al centro educativo, porque de esta forma toda la comunidad educativa se implica en el proceso y podremos realizar un seguimiento de los conocimientos y habilidades adquiridas.

Al mismo tiempo que observaremos que al aplicar el programa, a lo largo de diferentes cursos la violencia en el instituto debería ir desapareciendo. Y aumentando la autonomía y competencias emocionales en el joven.

Contenido de ESCOLA ESTIMADA-Educació Emocional

Cuando trabajamos la educación emocional, no siempre podemos dedicar el mismo tiempo a todas las temáticas que forman parte del contenido. Por lo que trabajaremos principalmente la autoestima, pues es una parte importante de la educación emocional, el propio autoconocimiento, y la comprensión del alumno, la propia percepción de su personalidad, y lo que es más importante, “como soy”, “como me ven los demás”, o “como quiero ser”, son contenidos que se trabajan en la autoestima. El concepto que uno tiene sobre sí mismo, incide en la calidad de vida de las personas y el respeto por uno mismo es fundamental. Podemos decir que no podemos huir de nosotros mismos, y este es el primer paso en las emociones, conocernos.

Las emociones nos permiten desarrollar una función adaptativa, preparan nuestro organismo para una conducta exigida por las condiciones y también cumplen una función social, comunicando nuestro estado de ánimo, permitiendo a los demás predecir nuestro comportamiento, al igual que nosotros predecimos o nos avanzamos a los de los demás. Para ello son cuatro las habilidades básicas que se trabajan como contenido, la percepción, evaluación y expresión de las emociones, la asimilación emocional, la comprensión y análisis de las emociones y la regulación emocional, para ello se presentaran y se enseñará a distinguir las emociones básicas.

Trabajaremos una metodología mayoritariamente práctica (dinámicas y reflexiones) para favorecer el desarrollo de las competencias emocionales. A veces no solo la información es suficiente.

Unas buenas competencias emocionales y una inteligencia emocional desarrollada no garantizan que se utilicen para bien o para mal. Por lo que hay que prevenir que no se utilicen con malos propósitos. Es por lo que trabajaremos normas de conducta y buenos hábitos como turno de palabra, respeto hacia los demás en las opiniones, pero sobretodo la identificación de las emociones correctamente y reconocer las emociones en los demás trabajando la empatía.

Para poder entender la educación emocional, tenemos que saber respetar las normas básicas de comportamiento y respeto hacia los demás.

Desde Europa (PISA), nos dicen que hemos de educar en actitudes, valores y normas solo en contenidos, PISA, intenta relacionar los conceptos con el saber. Lo cual podemos conseguirlo con contenidos sobre normas, comportamiento, respeto y relaciones interpersonales de forma transversal en todas las materias.

Formará parte del contenido el conocer la empatía. La empatía nos va ayudar a ponernos en el lugar del otro y poder entender diversos puntos de vista, que evitaren conflictos y situaciones que cambian al empatizar con los demás, y para ello utilizaremos ejemplos y materiales audiovisuales, para que el alumno, pueda llegar a poner en práctica este contenido.

Como hemos podido observar, nos centraremos en cinco contenidos básicos, los cuales iremos desarrollando en subapartados para ampliar los mismos y que el aprendizaje del alumno sea lo más significativo posible, los principales contenidos a los que nos referimos son:

- Autoestima
- Emociones
- Normas de conducta
- Empatía
- Relaciones interpersonales

Las actividades que hemos tratado en el proyecto, han sido puestas en práctica en tres centros de primaria, en las localidades de Llaurí, Polinyà del Xúquer y Albalat de la Ribera, todas ellas pertenecientes a la Comunidad Valenciana y muy próximas entre sí, además de ser localidades muy pequeñas.

Las actividades que hemos puesto en práctica versan sobre la educación emocional, que es la temática general del proyecto, y hemos trabajado en cada actividad un aspecto diferente que a continuación detallamos:

- Actividad 1.- Proyectamos un corto sobre un cuento en el que aparecen un tigre y un ratón, el tigre quería ser como el ratón para llegar a los lugares más pequeños y el ratón quería ser como el tigre para dejar de temer a los animales. Finalmente formaron un equipo y entre los dos vivieron experiencias enriquecedoras. En esta actividad trabajamos la **empatía**, puesto que uno se ponía en el lugar del otro, por lo que intercambiaban emociones y aprendían de la propia experiencia. Posteriormente lo aplicábamos en clase.

- Actividad 2.- Realizamos una explicación sobre que significa la **autoestima** y que en función de la misma, podemos estar más contentos, con más ganas de hacer cosas, y cuando tenemos una autoestima más alta estamos más seguros de nosotros mismos. Después lo debatimos entre todos y pusimos ejemplos prácticos.
- Actividad 3.- Fue una de las actividades más divertidas para los alumnos, puesto que consistía en poner la cara de la emoción que nos tocara representar, tales como alegría, pena, enfado, etc. Después tenían que **reconocer que emoción representaba** cada uno de los compañeros y finalmente que se sentía al expresar el gesto.
- Actividad 4.- Esta actividad, fue un poco más complicada de llevar a cabo, puesto al inicio de la clase no llegaban a **comprender las tres diferencias**. Se trataba de una actividad que constaba de tres partes en la que primero tenían que escribir como consideraban que eran sus compañeros, después, como consideraban que eran ellos, y como les gustaría que les vieran los demás. Finalmente y al leerlo en voz alto termino siendo una actividad divertida y les sirvió para autoconocerse más.
- Actividad 5.- Pasamos un video editado por la Consejería en la que una alumna invita a su fiesta de cumpleaños a toda la clase excepto a otra alumna, a la que le amenaza diciéndole que si quiere ir a su fiesta tendrá que llevarle la mochila todos los días. En este video los alumnos expusieron sus puntos de vista y finalmente intentaron lo más **asertivos** posible en la situación planteada.
- Actividad 6.- Esta actividad fue, la que más les gustó y la que más pena les dio abandonar. Se trataba de crear un grupo de whatsapp, entre las tres localidades para que los alumnos se conocieran y pudieran establecer **relaciones interpersonales**. En primer lugar se dejaron claras las normas a seguir y luego se presentaron uno a uno, y cada día expresaban cuáles eran sus gustos musicales, colores, etc. Fue una de las experiencias más enriquecedoras de todo el curso tanto para los alumnos como para mí, como administradora del grupo.
- Actividad 7.- En esta actividad aprendieron a **escuchar**, puesto que hablaban todos a la vez, y repetían siempre las mismas preguntas, por lo que realizábamos varios minutos de silencio para aprender a estar callados. También trabajamos que la música ejerce influencia sobre **nuestro estado de ánimo**, por lo que escuchábamos música relajante, alegre, triste, y cada uno expresaba que estado de ánimo le producía el escuchar esa música.
- Actividad 8.- Visualización de la Película “El Club de los Emperadores”. Una película que se fundamenta en la rectitud de la enseñanza de modelos tradicionales en escuelas como las de Oxford o Cambridge. Al mismo tiempo que veíamos la película, la comentábamos y sobretudo observábamos las diferencias existentes entre el tipo de enseñanza que los alumnos conocen y las que se expresaban en la película. De esta forma aprendíamos a respetar las **normas de**

conducta y de la importancia de las mismas para la formación de todas las personas que convivimos en la sociedad.

Conclusiones

El proyecto que hemos desarrollado, se centra en la inclusión de la educación emocional en el Curriculum de tres centros de primaria, además de trabajarlo como materia transversal. Estos centros tienen en común la falta de políticas juveniles.

Los destinatarios, son alumnos que cursan sexto curso de primaria y las tres localidades tienen en común que irán al mismo centro de secundaria en el próximo curso.

Nos llama mucho la atención que el índice de violencia que se detecta en el centro de secundaria, es cada vez más elevado, y aparece a edades más tempranas.

Como consecuencia del elevado número de actos violentos que se producen en el instituto, nos planteamos implantar un proyecto sobre educación emocional titulado “Escola Estimada” para preparar a los alumnos en el tránsito de primaria a secundaria.

Para que los alumnos tengan una buena aceptación, utilizaremos como herramienta la Animación Sociocultural.

Decidimos, abordar la educación emocional, de dos formas, una individualmente y la otra colectivamente y para ello trabajamos las siguientes temáticas: empatía, autoestima, emociones, relaciones interpersonales, escucha activa, normas de conducta y el propio autoconocimiento del alumno.

Para poder poner en práctica el proyecto, planificamos, coordinamos, buscamos información, evaluamos, etc. y llevamos a cabo todo el proceso

En referencia a las conclusiones sobre el proyecto podemos decir:

- Que el proyecto ha funcionado como esperábamos puesto que los alumnos han respondido positivamente ante el mismo.
- No podemos saber si realmente todos los objetivos han sido alcanzados, puesto que no podemos observar, si el índice de violencia ha bajado de inmediato, sino que se observará en el instituto a lo largo de los años.
- A nivel general, podemos decir que el proyecto ha tenido muy buena aceptación por toda la comunidad educativa.

En cuanto a las conclusiones sobre el alumnado:

- Muy buena aceptación en general.
- Algunos alumnos son reacios a los cambios.

- Los destinatarios han mejorado el nivel de sus competencias.

Finalmente, solo nos queda por decir que ha habido momentos más duros, donde teníamos que recurrir a nuestras propias experiencias y momentos mucho más gratificantes, donde todo lo planeado se cumplía tal y como estaba previsto. Por lo que es importante, que los educadores sigamos formándonos continuamente para poder transmitir, los contenidos, de la forma más adecuada a cada uno de los destinatarios y asegurarnos de que estos contenidos realmente sean comprendidos por el alumno. Por lo que tendremos que recurrir a diferentes estrategias.

Referencias bibliográficas

- Agulló, M.J., Filella, G., García, E., López-Cassà, E., Bisquerra, R.(2010). *La Educación Emocional en la práctica*. Barcelona: Horsori-ICE
- Alonso-Gancedo, N., Iriarte, C.(2005), *Programa educativo de crecimiento emocional y moral*: PECEMO, Archidona (Málaga): Aljibe.
- GROP (2009). *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños*. Barcelona: Parramón.
- Romans, M., Petrus, A. y Trilla, J. (2002). *De profesión: educador(a) social*. Barcelona: Paidós.

Videos

- Autoestima para niños (Youtube)
- Consejos para autoestima Louise Hay
- Quisiera ser como tu (Youtube)
- Yo soy un oso (cuentos infantiles)



22. DISCIPLINA POSITIVA UNA ESTRATEGIA DE AMOR PARA LA PROMOCIÓN DE PAUTAS DE CRIANZA Y MANEJO DE LAS EMOCIONES

Socorro Astrid Portilla Castellanos

sportilla2@unab.edu.co

Resumen.

La propuesta pedagógica parte del estudio realizado por espacio de dos años en una población vulnerable de Bucaramanga, con niños entre 3 y 5 años en escolaridad. La investigación inicial estuvo encaminada a determinar causas de maltrato infantil en espacios educativos y en el hogar; logrando establecer como situaciones relevantes del fenómeno social las escasas pautas de crianza con que ingresan los niños a la escuela y el deficiente manejo de las emociones que tienen los adultos frente a los comportamientos inadecuados de los niños, y de estos frente a sus pares ante situaciones cotidianas de la vida escolar.

A partir de estos hallazgos se diseña una estrategia fundamentada en proyectos pedagógicos de aula apoyados en la metodología de disciplina positiva y el modelo teórico de ecología Humana propuesta por Brofenbrenner, La propuesta de apoyo en cartillas con talleres para niños, escuela de padres y proyectos pedagógicos de aula para el maestro.

Palabras clave: Disciplina positiva, manejo de emociones, Pautas de crianza.

Introducción

Las pautas de crianza o patrones de comportamiento han sido desde siempre un elemento primordial en la formación integral de los individuos; si se retoma los orígenes del vocablo crianza desde la Real Academia de la Lengua, necesariamente se tiene que pensar en nutrir, cuidar, alimentar, orientar, instruir elementos esenciales para la supervivencia desde los primeros años, es decir son aquellas orientaciones que se dan al individuo para que logre una sana convivencia en un grupo social algo; así como las indicaciones que da un director de orquesta a sus músicos para que todos suenen armónicamente.

Históricamente los grupos sociales han establecido una serie de comportamientos, actitudes, creencias y modos de ser en la cotidianidad de las

comunidades, la salud, la higiene, la alimentación, la convivencia, entre otros son aspectos relevantes que requieren de atención especial durante la primera infancia. Los padres o cuidadores son los encargados de promover la adquisición de estos hábitos y posibilitar a los niños adquirir una serie de comportamientos que les permitan adaptarse fácilmente a su contexto, pero cuál es la realidad de algunas poblaciones infantiles que han crecido sin esta orientación y son ellos mismos, el contexto, la violencia, el maltrato infantil, el hambre, la pobreza quienes dan esas pautas.

Algunos de estos pequeños son padres prematuros al tener que enfrentarse al cuidado y crianza de sus hermanos sin contar con las condiciones físicas y psicológicas que le permitan establecer pautas en sus pares.

Al llegar a la adolescencia muchos de estos infantes agobiados por el trabajo infantil y la crianza obligada de sus hermanos deciden conformar familias en busca del afecto que nunca se les brindó, situación que repite el ciclo, ya que al enfrentarse a la responsabilidad económica de una familia tienen que trabajar todo el día fuera de casa como sus padres, dejando los niños al cuidado unos de otros, convirtiéndose entonces esta situación en un círculo tormentoso donde impera por lo general el deficiente manejo emocional y escasas pautas de crianza.

Es relevante mencionar como fundamento teórico del presente estudio que en la crianza se hacen presentes procesos psicosociales tales como: Las prácticas de crianza establecidas entre los miembros de los grupos sociales y los roles que cada uno de estos desenvuelve en el contexto que rodea al infante, principalmente los comportamientos de los padres o cuidadores, hermanos mayores o parientes cercanos, como lo menciona Bandura ejerciéndose aprendizaje por imitación y en su teoría Bronfenbrenner la familia microsistema de aprendizaje social.

Por otra parte, las pautas de crianza relacionadas con las reglas que establecen los padres o cuidadores en el hogar de acuerdo a las normas sociales y finalmente las creencias acerca de esas prácticas, es decir los conocimientos adquiridos en el hogar, comportamientos que se repiten de generación en generación sobre la manera de educar, cuidar criar niños. Al respecto Aguirre (2000) hace referencia a las creencias como aquellos convencimientos que se comparten entre los miembros de una familia y que van pasando de generación en generación hasta convertirse en un comportamiento común en la comunidad.

Siguiendo a DeMause(1991) cabe mencionar el desarrollo histórico que ha tenido la infancia y las múltiples concepciones de crianza desde modelos dominados por el infanticidio y el abandono en la edad antigua hasta una crianza basada en derechos de infancia.

Para este autor durante la edad antigua los padres no tenían conocimiento suficientes para cuidar los niños, no se establecen pautas, los niños son dejados en abandono, algunos sobrevivían otros; la gran mayoría moría de hambre, enfermedades, o a manos de sus padres. Durante la edad media esta situación de abandono sigue presente en la infancia algunos de los infantes las familias los regalaban o internaban en

monasterios, no existían las muestras de cariño de padres a hijo, la educación se fundamentaba en el castigo físico y psicológico. Se acude a los castigos corporales para formar la voluntad del niño, se considera el niño como un adulto en miniatura el cual desempeña roles de adultos con las mismas exigencias.

En el periodo de la revolución industrial el niño es considerado material de trabajo, mano de obra barata, la crianza se orientaba a la socialización del infante, poco a poco se fueron creando lazos de apego y cercanía con los padres hasta lograr una crianza sin castigos ni premios, una crianza a partir de acuerdos como lo establece la disciplina positiva metodología propuesta para la presente investigación, a partir de los postulados propuestos por Alfred Adler, en la que plantea que los comportamientos tienen propósitos y dirección orientados al reconocimiento social. Los niños desde su primera infancia reconocen los comportamientos positivos y negativos (Adler,1954), a través de la educación consiente y eficaz se puede desarrollar en el niño habilidades sociales para vencer la inseguridad, ofreciéndole oportunidades para que se relacione consigo mismo y con los demás. Adler sostiene que si el niño presenta mal comportamiento es porque algo pasa en su entorno, no porque el actúe por maldad. Un principio básico de esta teoría radica en el hecho que todas las personas merecen ser tratadas con dignidad y respeto, reconoce la importancia del adulto como guía del proceso de formación advirtiendo que la represión y castigo en los niños puede hacerlos sentir inferiores y afectar a futuro su autoestima y personalidad.

Internacionalmente el tema de disciplina positiva ha sido trabajado principalmente por Jane Nelsen, en su libro *Disciplina positiva*, desarrolla un tratado completo sobre cómo manejar algunos comportamientos inadecuados de los niños a través de pautas de crianza, es uno de los textos que escribe dirigido a padres, pues cuenta con otra publicación dirigida a los maestros y estrategias para promover hábitos y valores a través de la disciplina positiva, el texto lo fundamenta en la teoría de Disciplina social propuesta por Adler.

Otro referente tomado en cuenta fue el libro publicado por Juan Castro Posada, y Joao dos Santos, “Del castigo a la disciplina positiva”: Más allá de la violencia en la educación, el texto refleja el análisis de la violencia en la escuela, causas de comportamientos agresivos en los niños y métodos utilizados por los maestros para manejar estos comportamientos.

Por otra parte Catalina Almeida, realizó un estudio denominado *Estrategias para el manejo de disciplina en la niñez temprana*: un estudio de caso, trabajo presentado como tesis para obtener el título de maestría en educación, Universidad San Francisco de Quito, Ecuador año 2009, publicado posteriormente por Editorial Quito USFQ. En el libro plantea diferentes posturas acerca de la disciplina escolar, teorías psicológicas que la soportan así como estrategias que puede utilizar el maestro para manejar comportamientos agresivos en los niños de preescolar. La disciplina positiva tiene su base en las enseñanzas de Alfred Adler y Rudolph Dreikurs. Adler fue un estudioso de la conducta del ser humano cuyas ideas permanecen vigentes; desarrolló la psicología

individual la cual se aplica para mejorar las relaciones interpersonales del individuo, la familia y la sociedad.⁶³

De acuerdo a esta teoría existen 3 modelos o estilos bien definidos para el manejo de la disciplina (tanto para el hogar como para el salón de clase). Estos tres modelos disciplinarios son muy diferentes el uno del otro y son los siguientes:

- a) El Modelo para Manejar la Disciplina Restrictivo
- b) El Modelo Para Manejar la Disciplina Permisivo
- c) El modelo denominado la Disciplina Positiva

El Estilo Restrictivo⁶⁴

El modelo restrictivo, también conocido como punitivo o relacionado con el castigo, tiene las siguientes características:

- El Control Excesivo
- Orden sin libertad
- No se dan opciones
- Afirmación: "tu haces esto porque yo te lo digo, y punto."

Los *objetivos principales* del modelo de la disciplina restrictiva son los siguientes:

- La obediencia
- La unilateralidad
- El no desacuerdo
- Ideas paternas con único valor

El Estilo Permisivo⁶⁵

El estilo permisivo (o de permisividad total) es el opuesto del estilo punitivo / restrictivo pero es igualmente dañino. Tiene las siguientes características:

- No existen límites
- Hay libertad sin orden

⁶³ tomado de : <http://eduemotion.wordpress.com/8-disciplina-positiva/>

⁶⁴ Tomado de: <http://aprender.jardininfantil.com/2009/10/3-modelos-para-el-manejo-de-la.html>

⁶⁵ Idem

- ilimitadas posibilidades de elección
- Afirmación: "Tu puedes hacer lo que quieres."

Existen varias razones por las cuales un padre de familia o un profesor adapta un estilo de disciplina permisiva.

El Estilo Permisivo Inconsistente

Este estilo se encuentra mucho en personas a quienes se les dificulta decir que no. Quieren complacer a todo el mundo y por lo tanto terminan perdiendo el control y/o el manejo sobre sus alumnos o hijos. El padre o educador permisivo inconsistente tiende a manejar inadecuadamente las rutinas y sus normas y límites son confusos.

Los objetivos principales del estilo de la disciplina permisiva inconsistente son:

- Evitar Problemas
- Fines educativos confusos (el padre o educador siente confusión sobre cómo se debe educar)

El Estilo Permisivo Sobre-protector

Muchos de los padres u profesores que adaptan un estilo de disciplina permisiva sobre-protectora vivieron en medios autoritarios. Tuvieron una niñez tan traumática que se fueron para el otro extremo; el de la permisividad total.

Los *objetivos principales* del estilo de la disciplina permisiva sobreprotectora son:



- Protección absoluta
 - Por nada le puede pasar algo a mi hijo(a).
 - Para el sobreprotector, proteger significa meter al niño en una caja de cristal.
- Conformismo
- No exigencia
- Culpa como medio de educación

Es importante tener en cuenta que los papas o profesores totalmente flexibles (sea por sobreprotección o por inconsistencia) generan niños totalmente intolerables y muchas veces inmanejables tanto en la casa como en el salón.

El Estilo de la Disciplina Positiva⁶⁶

El modelo de la disciplina positiva es un intento para manejar la disciplina sin caer en ninguno de los 2 extremos anteriormente mencionados. En el pasado la tendencia fue muy punitiva o restrictiva. Sus impactos fueron bastantes negativos y eso hizo que muchas personas re-evaluarán su forma de corregir. El problema fue que la reevaluación del sistema restrictivo llevo a una libertad total. Llevo a una disciplina demasiada permisiva que a su vez creo nuevos problemas; iguales o peores a los anteriores. Nació por lo tanto un modelo de disciplina equilibrada llamada disciplina positiva.

La disciplina positiva tiene las siguientes características:

- Firmeza con dignidad y respeto
- Libertad con orden
- Limitada capacidad de elección
- Afirmación: "Tu puedes elegir y hacer lo que desees, dentro del respeto por los demás."
- aprende a tomar decisiones
- Sentimientos de seguridad (El alumno / niño se siente seguro en el hogar o espacio educativo)
- No se teme al error: (ej. El niño tiene que entender que el regaño o llamada de atención no afecta el amor que el adulto le puede tener.)
- Se considera al otro (cuando yo funciono desde este tipo de disciplina, el adulto ha hecho el trabajo de mostrarme la relación que tiene mi comportamiento con el otro y yo lo entiendo.) Yo entiendo que puedo

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Los *objetivos principales* de la disciplina positiva son:

- Tolerancia: El manejo de la diferencia (pero no como decir todo lo tengo que tolerar o permitir)
- Aceptación incondicional del ser humano, mas no de sus conductas
- Consideración de la persona
- Crear Autonomía
- Reciprocidad
- Crear niños que enfrentan el desacuerdo de una manera positiva.

Método

⁶⁶ Idem

El trabajo presentado hace parte de la investigación en curso “Diseño de actividades lúdico pedagógicas para promover el manejo de las emociones y la implementación de disciplina positiva en niños del nivel preescolar mediante el uso de recursos didácticos Multimediales” el estudio se desarrolla con 160 estudiantes de instituciones educativas públicas y privadas en Bucaramanga, 8 maestros y 80 padres de familia aproximadamente. Con los niños se ha aplicado el instrumento del Instituto Colombiana de bienestar familiar para determinar comportamientos pro sociales y en riesgo, con los padres de familia encuesta y entrevista para determinar qué tipos de pautas establecen en el hogar y las características de los padres.

La propuesta cuenta con 10 encuentros de escuelas de padres en los que se trabajan temas relacionados con el manejo de las emociones y el estableciendo de pautas de crianza a través de la disciplina positiva dando relevancia al papel de la familia en el desarrollo socio-afectivo de los niños. 6 macro proyectos pedagógicos de aula al interior de los cuales se establecen los indicadores de desempeño para el nivel transición y actividades didácticas para dinamizarlos en el aula teniendo como referente el tema del manejo de las emociones principalmente en aspectos relacionados con autoestima, el reconocimiento de sí mismo y de los demás y el fortalecimiento de las pautas de crianza.

Conclusiones.

Durante el proceso investigativo se han podido llegar a las siguientes conclusiones preliminares.

- Los niños permanecen solos, en compañía de adultos poco competentes o en su defecto bajo el cuidado de hermanos mayores o cuidando hermanos menores durante periodos prolongados de tiempo.
- La mayoría de los hogares que hacen parte del objeto de estudio son familias disfuncionales, algunas de estas bajo situaciones de riesgo por violencia intrafamiliar o presencia de maltrato infantil.
- Los comportamiento en riesgo más frecuentes en los grupos observados guardan relación a la dificultad que tienen los niños de interactuar con el otro, trabajar en equipo, seguir ordenes, respetar al compañero, atención dispersa y comportamientos agresivos físicos y verbales.
- Los padres de familia poco asisten a las reuniones de escuelas de padres, se han detectado casos de maltrato por negligencia y psicológico, a pesar de ser citados no acuden a la institución.
- Se ha evidenciado que la mayoría de padres de familia no promueve pautas de crianza positiva en los niños, no establecen acuerdos y en ocasiones los corrigen con golpes y malas palabras.

- Se hace necesario buscar estrategias efectivas que logren vincular a la familia en el proceso de formación integral.
- Sensibilizar a padres de familia acerca de la importancia de fomentar pautas de crianza en los niños, que sea el hogar el principal microsistema de formación en valores.

Referencias Bibliográficas

- Aguirre, E. & Durán, E. (2000). Socialización: Prácticas de Crianza y cuidado de la salud Socialización: Bogotá, D. C., CES - Universidad Nacional de Colombia.
- Ariès, Ph. (1973). L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime. Paris: Seuil.
- Bronfenbrenner, U. (1985) Contextos de crianza del niño, problemas y perspectivas, infancia y aprendizaje, Paidós, Barcelona.
- Chabot, Daniel (2009) Pedagogía Emocional, sentir para aprender, integración de la inteligencia emocional en el aprendizaje, Alfaomega, México.
- DeMause, L. (1991) . Madrid, Historia de la Infancia Alianza.
- Miller, P. (1995). El desarrollo y la socialización de la conducta prosocial. En Hinde, R & Groebe, J. (Ed.) Cooperación y conducta social . Madrid: Ed. Visor.
- Nelsen, J. (2002). Disciplina positiva: consejos que invitan a la cooperación entre padres e hijos basados en la dignidad y el respeto, Editorial Oniro.
- Villalba, C. (1993). Redes Sociales: Un concepto con importantes implicaciones en la intervención comunitaria. Intervención Psicosocial. Revista sobre igualdad y calidad de vida. 1993. Vol 2. España: Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid, 2003. Pp 8 – 9.



23. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL AULA DE INFANTIL

M^a del Valle Martín Saborido y Noemí Serrano Díaz

noemi.serrano@uca.es

Resumen

Los aspectos socioemocionales son habitualmente olvidados en la escuela tanto en los ciclos de Educación Infantil como en Primaria y aún más en Educación Secundaria. Tratar en la Etapa de Infantil aspectos como la empatía, reconocimiento de emociones primarias, el fomento de la amistad o el disfrute de las relaciones con los demás, repercuten en el desarrollo psicológico-afectivo del niño. Estos aspectos favorecen la autoestima y el bienestar del alumnado y le proporcionará unas relaciones saludables en su edad adulta. Según el Currículum oficial las emociones deben estar presentes en todas las áreas: Conocimiento de sí mismo y Autonomía Personal, Conocimiento del Entorno, Lenguaje: Comunicación y Representación. Desarrollamos, concretamente, una propuesta didáctica para segunda etapa de Educación Infantil, en la que se trabajan las seis emociones básicas.

Palabras clave: Educación Emocional, Educación Infantil, Programa de Inteligencia emocional.



Introducción

En este trabajo pretendemos realizar un acercamiento las emociones en al aula de Educación Infantil, concretamente a las emociones en la formación del sujeto. En el aula de Educación Infantil dan comienzo las primeras relaciones afectivas del niño fuera del entorno familiar y en contextos educativos, por lo que nos parece interesante su abordaje en esta etapa educativa.

Las emociones están presentes en todos los procesos evolutivos: en el desarrollo de la comunicación, en el conocimiento social, en el procesamiento de la información, en el apego, en el desarrollo moral, etc. También es fundamental en la toma de decisiones que realizamos diariamente. Vivimos las emociones en cualquier espacio y tiempo, en la familia, en la escuela, en nuestro entorno próximo, etc. Sin estos revestimientos protectores y amorosos, un niño no puede progresar con salud y alegría, porque crece desvalido, frágil y carente de la posibilidad de ser autónomo y de vivir con la oportuna ayuda física, psíquica y emocional de los demás.

El mundo emocional da comienzo en el mismo momento del nacimiento a través de procesos neuronales que se desarrollan en una parte del cerebro, concretamente en el área lateral-temporal, en este se localizan las emociones, los sentimientos, los recuerdos y todo lo relacionado con el ámbito afectivo.

Para Berk (2004) algunas de estas emociones se desarrollan de forma secuencial en las primeras edades y afirma que desde el nacimiento hasta los seis meses de vida, el niño ya tiene presente casi todas las emociones básicas. En su evolución, entre el *séptimo y duodécimo mes*, en el niño aumentan algunas emociones como la ira y el miedo y utiliza al cuidador como una base de seguridad; a la vez, mejora la autorregulación emocional y de este modo va surgiendo en él la habilidad para detectar el significado de las expresiones emocionales de los otros y desarrollar la referencia social. Para este autor, en el *primer y segundo año* de vida del niño, aparecen las emociones autoconscientes, aunque dependen de la presencia de los otros y lo que éstos representan para el niño. Entre el *tercer y cuarto año*, se desarrollan en el niño habilidades conductuales activas y cognitivas para participar en la autorregulación emocional; también surge la destreza para ajustarse a las reglas de manifestación. Además mejora en este periodo su comprensión de las consecuencias y señales conductuales de las emociones. Por último, la respuesta empática comienza a ser más reflexiva. Esta evolución de la que nos hace referencia habla Berk, es necesaria para adquirir una adecuada conducta prosocial en el niño. “La *conducta prosocial* aparece durante la etapa preescolar, y a ello contribuyen decisivamente los padres, de modo que cuando tienen relaciones sólidas con los hijos, éstos suelen consolar a sus hermanos mucho más que los niños que no las tienen.” (Martín y otros, 2009:119). Según sostiene Brizendine (2007) se ha observado que las niñas son más empáticas que los niños, incluso a la edad de diez meses, esto se explica por la presencia de estrógenos, que es la causa de un tipo de conducta comunicativa y prosocial que no está tan presente en los barones.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Algunas de las emociones ya mencionadas se denominan emociones primarias. Estas, ya Darwin las identificó como innatas, porque cuando determinados actos se han hecho costumbre o hábito, pasan a ser hereditarios (Rodríguez, 2000). Las emociones primarias aparecen de forma espontánea y natural en la vida de todos los seres humanos y están claramente ligadas a indicios físicos. Estas son: el miedo, la ira, la tristeza, el asco, la alegría y la sorpresa (Guil, Serrano y Mestre, 2014). Así mismo, “las emociones sociales o secundarias aparecen según el desarrollo personal de cada individuo y carecen de expresión facial característica” (Guil, Serrano y Mestre, 2014:83).

A continuación abordaremos, una a una, las distintas emociones básicas:

Según Redorta y otros (2006) el *miedo* es la emoción que se experimenta ante un peligro real e inminente, que nos ayuda a defendernos de las adversidades. El miedo es activado por amenazas a nuestro bienestar físico o psíquico. Es normal sentir miedo ante algunos acontecimientos. Pero a veces se siente miedo irracional La forma más

habitual de afrontar el miedo es la huida o evitación. Si esto no es posible, el miedo motiva a afrontar el peligro. Ante la experiencia de miedo el organismo reacciona rápidamente, creando una gran cantidad de energía. Sin embargo, si la reacción es excesiva, la eficacia disminuye produciéndose un bloqueo emocional (un ataque de pánico)

Otra de las emociones básicas es la *ira*, que se puede definir “como una emoción con connotaciones negativas activada por la creencia de haber sido ofendido, produciéndose un sentimiento de dolor, así como deseo o impulso de venganza. A nivel subjetivo se vive enojo, irritación, furia, rabia, dificultad o incapacidad para una eficaz ejecución del pensamiento cognitivo, sensación de impulsividad, de actuar física o verbalmente de manera intensa e inmediata y finalmente, impaciencia por actuar. Se experimenta como una experiencia aversiva, desagradable e intensa.” (Guil, Serrano y Mestre, 2014:88). La ira, sirve para preparar la acción dirigida a la protección y defensa de la integridad propia de la descendencia y de los bienes o posesiones, defensa de creencias, juicios y valores. Esta emoción provoca una serie de conductas como son movilizar energía para su autodefensa o ataque, impulso para atacar e inhibir las reacciones indeseable de los demás y evitar el enfrentamiento.

Dentro de las emociones básicas también se encuentra la *tristeza*, según Redorta y otros (2006) suele desencadenarse por la pérdida irrevocable de algo que se valora como importante. Conviene dejar claro que la tristeza, igual que otras emociones es adecuada en cierta medida, por ello lo mejor que se puede hacer es aceptar y tolerar esta emoción, tanto en sí mismos como en los demás. El problema surge cuando esta emoción se alarga más de lo razonable. Existe una desmotivación en la persona, se asocia con la pérdida de esperanza y en situaciones más extremas pueden desembocar en depresión o incluso en suicidio. La tristeza actúa como una llamada de ayuda; se propone captar la atención de los demás. La cohesión social y el sentimiento de pertenencia a un grupo son formas de afrontar la tristeza.

Otra de las emociones básicas es el *asco*, esta se podría definir como “una emoción compleja generada por algo fuertemente desagradable o repugnante, o por una impresión desagradable causada por algo. Implica una respuesta de rechazo hacia un objeto deteriorado, de un acontecimiento psicológico o de valores morales repugnantes. A nivel subjetivo se experimenta la necesidad de evitar o alejarse del estímulo que la genera. Si éste es oloroso o gustativo, se experimentan sensaciones de náuseas.” (Guil, Serrano y Mestre 2014:90). El asco, sirve para proteger nuestra salud física y psicológica, así como potenciar hábitos saludables, higiénicos y adaptativos.

Dentro de las emociones básicas también se encuentra la *alegría*, Redorta y otros (2006) la define como la emoción que produce un suceso valorado como favorable. Esta se activa a través de acontecimientos positivos para la persona. Un tercer nivel de activación de la emoción de la alegría se deriva de aquellos acontecimientos que corroboran el concepto de autovalía de la persona. Las principales causas de alegría son: las relaciones con los amigos, las satisfacciones básicas y las experiencias exitosas. Los

estados de alegría y tristeza son contagiosos. Queremos estar con personas alegres e intentamos evitar estar con personas tristes. La alegría facilita la empatía, lo que favorece la participación de conductas altruistas, de compromiso social y voluntariado. Genera actitudes positivas hacia uno mismo y hacia los demás, lo que favorece la autoestima, la autoconfianza, etc. Cuando esta se desborda estamos ante una situación de euforia que, como todas las emociones, conlleva un fuerte desgaste emocional, los excesos de euforia tienen también efectos psicossomáticos negativos, como pueden ser cambios importantes en la presión arterial o, también, efectos sociales graves cuando la situación se produce en grupo y en situaciones de relación social masiva.

Por último abordaremos la *sorpresa*, esta emoción se podría definir como una emoción neutra, sin carga de afecto positivo o negativo, ni agradable, ni desagradable que supone una reacción ante algo imprevisto o extraño. Es una de las emociones más breves que existen. Se produce de forma súbita ante una situación novedosa o extraña y desaparece con la misma rapidez que surge. Suele dar paso, también de forma muy rápida, a otras emociones. La atención, la memoria de trabajo y en general todos los procesos psicológicos se dedican a procesar la estimulación responsable de esta reacción (Guil, Serrano y Mestre, 2014:91).

Las emociones y su aprendizaje en el aula de educación infantil

Según la Orden 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía, el desarrollo de las emociones está presente en todo el currículum. Así podemos contemplar en la normativa el desarrollo de sentimientos y emociones. Además, dentro de los objetivos generales para la etapa de infantil se especifica que *los niños deben construir su propia identidad e ir formándose una imagen positiva y ajustada de sí mismo, tomando gradualmente conciencia de sus emociones y sentimientos a través del conocimiento y valoración de las características propias, sus posibilidades y límites*. También establecer relaciones sociales satisfactorias en ámbitos cada vez más amplios y teniendo en cuenta las emociones, sentimientos y punto de vista de los demás, así como adquisición gradual de pautas de convivencia y estrategias en la resolución pacífica de conflictos. Esta orden también refleja explícitamente que la escuela de Educación Infantil deberá proporcionar situaciones comunicativas para desarrollar, entre otros aspectos, las emociones.

Finalmente, en cada área de conocimiento se reflejan aspectos relacionados con el desarrollo emocional en la etapa, estas son: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, Conocimiento del entorno, Lenguaje: representación y comunicación.

Respecto a la manera en que los niños aprenden en la escuela según Martín y otros (2009) hay diversidad de enfoques que muestran distintas maneras de interpretar la naturaleza humana, entre estos se encuentran, el *mecanicista/empirista*, que se encuadraría también la psicología conductista (Piaget), el enfoque *organicista* del aprendizaje y del desarrollo humano y el *contextual-dialéctica* (Vygotski). En un aula de infantil, se observan diariamente multitud de situaciones que se pueden desarrollar de

diferentes maneras, algunas pueden depender completamente de la responsabilidad del discente y otras de la responsabilidad del profesorado y las circunstancias que acontezcan en el aula. De cualquier modo, estas deben ser reguladas en el aula por el profesor/a, para gestionarlas de manera adecuada. Desde nuestra perspectiva, creemos que no existe una fórmula magistral que asegure los resultados en el aprendizaje de las niñas y niños ya que todos los enfoques o teorías tienen sus puntos fuertes y débiles. Sin embargo pensamos que el enfoque *constructivista* y el *contextual* se complementan muy bien, ya que las personas construye su conocimiento interaccionando con su medio físico y social, y por ello creemos que, en el desarrollo humano interfieren procesos compartidos entre personas produciéndose el aprendizaje de forma social (contextual) y en otras ocasiones el aprendizaje se desarrolla de forma cognitiva, ya que el niño va construyendo o constituyendo su propio conocimiento (constructivismo). Multitud de situaciones de aprendizaje que se producen en el aula, se producen por imitación. El aprendizaje vicario o social es una de adquisición de conductas nuevas, por medio de la observación. Por este motivo, según Palou (2004) los profesores son, el punto de referencia afectivo y de seguridad dentro del contexto educativo. Los maestros son aquellas personas que acogen y contienen al niño, a la familia y a las diferentes culturas, así como a las distintas maneras de hacer personal y profesional de sus compañeros de equipo. Por este motivo, los profesores según este mismo autor, requieren de una serie de características, que favorecen el desarrollo emocional en educación infantil. Estas son: coherencia, límites claros, afecto, separación (dejar espacio al niño), hábitos (modelo de comportamiento), reflexión y optimismo. Además, existen actitudes según Palou (2004) en el docente que facilitan un crecimiento emocional adecuado en los niños, como son: *transparencia, confianza, tacto, paciencia, responsabilidad, elasticidad y armonía.*

Según Díez Navarro (2013), un maestro que quiera crear un ambiente en su clase en el que convivan los aprendizajes y los sentimientos ha de ofrecer a los niños escucha, presencia, cuidado, valoración, atención y freno. Conviene que el maestro enseñe a los niños a “saber leer” los gestos, las miradas, los tonos de voz, las posturas y demás aspectos del lenguaje corporal que acompañan o sustituyen los mensajes que lanzan a los demás. El maestro ha de hacer presentes en el aula los temas importantes y movilizados que plantean dudas a los niños en este momento evolutivo: el cuerpo, el sexo, la frustración, la muerte, nacer, crecer, enfermar, las amistades y enemistades...

Cuando el niño llega a la escuela aparecen nuevas personas importantes en su desarrollo personal: los iguales. Según Martín y otros (2009) los compañeros de clase son agentes cruciales para el ajuste correcto tanto psicoemocional como socioeducativo y conductual de los alumnos, ya que tienen perspectivas similares y favorecen la adquisición de habilidades sociales, lazos de amistad, adaptación a nuevos roles sociales, etc. Los compañeros o iguales pueden influir en el niño, en aspectos tales como el rendimiento académico, la competencia social, el comportamiento antisocial,

etc. Algunos investigadores determinan que los alumnos con tendencia a comportamientos antisociales se suelen unir en círculos de amistades donde se puede potenciar las conductas delictivas, sin embargo en los alumnos con tendencia a comportamientos prosocial, es frecuente que el rendimiento académico y la adaptación social sean adecuados (Martín y otros, 2009).

Conclusiones

Este trabajo es el resultado de nuestra preocupación por la necesidad que existe en muchas aulas de Educación Infantil de cultivar las emociones, no sólo trabajando las propias emociones, sino, a través de ellas, buscando educar, en lo posible, desde la comprensión, el afecto y el cariño.

En el Currículum oficial se muestra que las emociones deben estar presentes en todas las áreas del conocimiento para un adecuado desarrollo socio-afectivo del niño. Es necesario, por tanto, recalcar el papel primordial e indispensable que ocupan las mismas en esta etapa, no solo a nivel educativo, sino en su vivencia personal e individual para lograr así, un mejor desarrollo integral de su personalidad.

Existe gran variedad de situaciones dentro del aula que facilitan la intervención del profesorado, provocando ambientes en los que el niño puede expresar, sin vergüenza, lo que siente, ya sea malestar, alegría o pena, para que pueda entender las emociones manifestadas por otros compañeros y/o saber canalizar las propias.

Consideramos que en la escuela no sólo se deben tener en cuenta las emociones “positivas” como compartir, ser cariñosos, respetar, no hacer daño, etc., sino también aquellas, no tan correctas o tan bien vista por la sociedad, como la ira, la tristeza, el miedo, los celos y que, sin embargo, son necesarias que los niños las expresen para aprender a conocerlas y controlarlas. Pero si sólo trabajamos en el aula las emociones “positivas” presentaremos a nuestros alumnos un mundo irreal y engañoso, dejándolos sin apoyo para afrontar y manejar las emociones que conllevan aspectos más “negativos” para la sociedad. Ya que como sostiene Saarni (1989; 1990) a medida que la capacidad cognitiva crece y se amplía su relación social, aprenden a controlar los propios sentimientos de tal forma que lo que expresan puede no reflejar necesariamente lo que sienten. Esto viene condicionado por las reglas de expresión emocionales de la propia cultura.

Partir de las características de cada niño, de su momento evolutivo, sus intereses, sus deseos y preferencias, será una vía privilegiada para que los aspectos emocionales surjan de manera fluida y natural, imprescindible para el desarrollo integral de nuestros niños.

Para concluir quería destacar una vez más, la influencia que tienen las emociones sobre el mundo del aprendizaje, ya que como explica Díez Navarro (2013) “En la escuela son los aconteceres afectivos los que dan soporte y significación a los aprendizajes curriculares, por ser los verdaderos motores del mundo interior de cada

cual y los contenedores de todas nuestras experiencias, de nuestros deseos, miedos, recuerdos, cariños, rivalidades e incertidumbres. Y es que el mundo de los sentimientos influye poderosamente sobre el mundo del aprendizaje y puede darle alas o frenarlo, darle alegría o agobio, darle apertura o cerrazón.”

Referencias bibliográficas

- Berk, L.E. (2004). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Madrid: Panamericana.
- Brizendine, L. (2007) *El cerebro femenino*. Barcelona. RBA Libros
- Díez Navarro, M.C. (2013). Los afectos conforman el entramado interno que sostiene la escuela. En Díez Navarro, M.C. (2013). *10 ideas claves. La educación infantil*. (pp.61-71) Barcelona: Editorial Graó.
- Guil R., Serrano, N., Mestre, J.M. (2014). Influencia de las emociones en la comunicación eficiente. En Martínez y Guerra, (Coords.) *Aspectos psicosociales de la comunicación*. (pp.83-93) Madrid: Ediciones Pirámide. .
- López, L. (2013). *Relajación en el aula. Recursos para la Educación Emocional*. Las Rozas (Madrid): Wolters Kluwer
- Martín Bravo, C. y Navarro Guzmán (2009)(Coords.). *Psicología del desarrollo para docentes*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. (Boja nº169 de 26/08/2008)
- Palou, S. (2010). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona: Editorial Graó.
- Pujol, E. y otros. (2013). *El gran libro de las emociones*. Badalona. Editorial Parramón.
- Redorta, R. y otros. (2006). *Emoción y conflicto: aprenda a manejar las emociones*. (pp. 67-82) Barcelona: Editorial Paidós.
- Rodríguez, R.A. (2000). *La expresión de las emociones en Charles Darwin. Educación en valores y valores para la educación. Thémata: Revista de filosofía*, nº 25, 335-344.
- Saarni, C. (1989). Children´s understanding of strategic control of emotional expression in social transactions. En C. Saarni & P. L. Harris (Eds.), *Children´s understanding of emotion*. New York: Cambridge University Press.
- Saarni, C. (1990). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. En R. Thompson (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Socioemotional development*, 36, (pp. 115-182). Lincoln: University of Nebraska Press.

24. LA HOSPITALIZACIÓN INFANTIL: “ENSEÑANDO A LOS PADRES”

Estrella Serrano Guerrero, Silvia Escudero Pérez, y Patricia Delgado Ríos
silviaescudero85@gmail.com

Resumen

Existe una tendencia a la utilización del hospital como primera línea de combate contra la enfermedad infantil. Esto tiene un coste que suele ser abonado por el propio niño (inquietud, agotamiento, depresión, miedo a la separación/desconocido, sentimientos de culpa...). Existen evidencias del impacto psicológico que la hospitalización puede causar en los niños y de la importancia de la preparación de los padres como agentes para minimizar tales efectos perjudiciales. Para ello, hay diferentes estrategias que pueden ser empleadas: información adaptada a la edad, control emocional, entrenamiento en relajación y respiración, imágenes emotivas, autoverbalizaciones, control estimular, ensayo conductual... Además, se debe contemplar la vuelta a casa como parte del proceso ya que el niño que vuelve, no es el mismo que al que se hospitalizó, pudiendo aparecer diferentes reacciones (conductas vengativas/regresivas, rol de enfermo, etc.), para las cuales los padres también pueden seguir diferentes recomendaciones (no posiciones rígidas, ni excesiva permisividad).

Palabras clave: hospitalización, infancia, impacto psicológico, preparación a la hospitalización.



Introducción

Se estima que alrededor de un 25% de los niños menores de 18 años se ha hospitalizado al menos una vez. Entre un 10% y un 37 % de los niños hospitalizados presentaría trastornos psicológicos significativos secundarios a este evento.

Hace años la hospitalización implicaba una separación forzosa entre padres e hijos calificándose este hecho, por muchos autores, como algo catastrófico, especialmente, entre los 8 meses y los 5 años. Ala Moncriell en 1952 demostró el efecto positivo que tenía la incorporación de las madres de los niños menores de cinco años hospitalizados convirtiendo la presencia de estas en un factor determinante para la prevención de problemas psicológicos. En este contexto, se hablaba del “síndrome de privación materna” en niños hospitalizados con alteraciones

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

psicológicas, concluyendo que era la separación, y no el hospital, la que causaba trastornos del comportamiento en los niños, que podían acabar con marasmo físico y afectación intelectual y que podía, incluso, llegar a ser irreversible después de un cierto tiempo de separación, aun restituyendo a los padres. En este sentido son bien conocidos los trabajos de Spitz, sobre las reacciones de lactantes hospitalizados por largos períodos, quienes después de un tiempo no reconocían a sus madres y no establecían lazos afectivos con otras figuras sustitutas. Por su parte, Bowlby, en 1952, demostró alteraciones psicológicas a largo plazo que se manifestaban en niños con experiencias de hospitalización difícil, quienes habían sido visitados por sus padres, pero sin que se permitiera la permanencia estable de ellos. Se planteó la importancia de la vivencia de la privación materna y la ansiedad de separación que afectaba especialmente al apego en los niños menores durante la hospitalización, teniendo consecuencias posteriores en el desarrollo emocional.

No obstante, y aunque la separación sea un factor fundamental, la hospitalización en sí misma puede tener repercusiones negativas en la infancia debido a la poca capacidad de asimilación y procesamiento y a muchos otros factores que iremos viendo más adelante. En una investigación realizada en el Servicio de Pediatría del Hospital Clínico San Borja Arriarán (HCSBA) de Chile, intentaron determinar si un mal ambiente hospitalario tiene influencia en el estado emocional de los niños. Los resultados revelaron que el 50% de estos presentaron alteraciones emocionales durante la hospitalización. Igualmente, existen diferentes estudios donde los hallazgos demuestran que aproximadamente el 30% de los niños hospitalizados presentan síntomas ansiosos o depresivos durante el periodo de la hospitalización y en algunos casos posteriormente al mismo dependiendo de la calidad posterior del apoyo familiar.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Los padres y la hospitalización

Antes de centrar la atención en el impacto psicológico que puede suponer la hospitalización en la infancia, es importante no pasar por alto las diferentes reacciones que los padres tienen ante la misma, pues determina en gran medida la vivencia del niño de esta experiencia.

Como decía el Dr. Castrillón en el libro “Ser padres, ¿una misión imposible? (García-Castrillón de la Rosa, 2007), para los padres, la enfermedad y la hospitalización de un hijo supone una agresión que puede manejarse de diferentes formas. Este autor diferencia entre distintos “tipos” de padres en función de sus reacciones. Por un lado, referencia a los “padres capaces” definidos como “aquellos que tienen la capacidad de controlar sus propias angustias y fantasías mostrándose, a pesar de su sufrimiento, tranquilos confiados y dispuestos a colaborar y ofrecer la máxima información”. Esta actitud es percibida por el niño quién se tranquiliza y se siente menos amenazado.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

No obstante, también referencia en su libro, la otra cara de la moneda, es decir, la de los “padres incapaces”. Se refiere con este término a aquellos padres que, aún con la mejor intención y cariño por su hijo, no poseen capacidad para su propio control y/o regulación emocional. En este sentido habla de madres y/o padres “desbordados por su propio sufrimiento que arrastran a su hijo a su confusión y desesperación, dificultando, incluso a veces, la labor de los profesionales e influyendo en que el niño interprete la situación como una amenaza”. Igualmente, cuando habla de “padres incapaces” también incluye aquellos a los que les falla el “sistema de frenos” y se muestran impositivos, agresivos, desconfiados y amenazantes. Esta actitud es explicada por este psiquiatra como “la expulsión hacia el exterior de la vivencia de agresión, que los padres interiorizan, por la enfermedad y la hospitalización de su hijo, haciendo responsables a los demás de la misma y dificultando también, de esta manera, la labor profesional y potenciando una reacción en el niño desadaptativa”.

Por último, Castrillón, no olvida señalar aquellas ocasiones en las que junto al niño enfermo no solo están los padres sino que nos encontramos con toda la “familia-tribu”, es decir, los abuelos/as, los tíos/as, los cuñados/as, los primos/as e incluso los vecinos/as. Todos tiene algo que decir y que aportar por lo que el enfermo, en vez de sentirse acompañado, tiende a sentirse inquieto, nervioso y asustado.

El niño y la hospitalización

Por otro lado, e íntimamente relacionada con la reacción de los padres, está la reacción del propio niño ante la hospitalización. La reacción de sus progenitores no es el único factor que influye en la respuesta a la hospitalización (Siegel, 1983; Siegel y Hudson, 1992). Existen otras variables como la edad, el sexo, el desarrollo cognitivo, el diagnóstico médico, la duración de la hospitalización, las experiencias previas con procedimientos médicos y el hospital, la naturaleza y tiempo de la preparación para la hospitalización o el ajuste psicológico pre-hospitalario.

Teniendo en cuenta todos estos factores las reacciones de los niños ante la hospitalización pueden ser muy diversas, no obstante, las más comunes (Zetterström, 1949) pasan por problemas de alimentación (rechazo o hiperfagia), alteraciones del sueño (insomnio, pesadillas o fobias a la oscuridad), regresión a niveles de comportamiento más primitivos y pérdida de los niveles adquiridos previamente (enuresis o encopresis), movimientos espasmódicos e involuntarios de la cara o los párpados, depresión, inquietud, ansiedad, terror a todo lo que implica un hospital (personal médico, agujas, procedimientos diagnósticos y a la ingestión de fármacos), miedo a la muerte., mutismo, etc.

Como mencionamos anteriormente, a pesar de que se concluyó que no era la hospitalización en sí misma, sino la separación de los progenitores la que generaba tales

consecuencias en los niños sí que se han descrito reacciones sindrómicas en niños hospitalizados. Robertson describe tres fases por las que evoluciona el niño durante el ingreso en el hospital e interpretadas como un intento del menor por adaptarse a la experiencia. La primera, la “fase de protesta”, caracterizada por la presencia de llanto desesperado y notable angustia que responde a una creencia hasta la fecha, fundada en las experiencias previas de respuesta de la madre ante esta expresión. El niño tiene que adaptarse a esta nueva experiencia desconocida donde su madre no responde a su llanto. No es raro que en esta fase se observe expresión de miedo y rechazo ante cualquier aproximación del personal médico. Puede durar horas o semanas. En la segunda fase, la “fase depresiva y/o de desesperación”, el niño se muestra triste, abatido, con tendencia al aislamiento, rehusando el juego y las muestras de afecto, también se altera la alimentación y el sueño, tienden a mirar hacia la puerta de la habitación y muestran poca resistencia a la manipulación. Por último, la tercera fase, la “fase de negación” donde el niño se muestra dócil, sumiso, obediente, con indiferencia a la llegada y partida de los padres, se relaciona muy amablemente con los médicos, soporta las pruebas con colaboración, mostrando más interés por el entorno, etc. Parece estar feliz y algunos autores la llaman reacción de adaptación, pero implica la negación del dolor, la angustia y la tristeza de la situación mediante mecanismos de defensa, en definitiva la represión de los sentimientos verdaderos.

Por otro lado, otro factor sumamente importante en niños por encima de un año, hace referencia a la cantidad y calidad de la información que recibe acerca de su enfermedad y su proceso de hospitalización. Aquí tenemos que volver a hacer referencia al Dr. Castrillón (2007) que argumentaba que, cuando un niño es hospitalizado sabe inmediatamente que algo no va bien pues desde muy pequeños adquieren el concepto, adaptado a su edad, de lo que es un médico y de su labor. Por ello, cuando no reciben ningún tipo de información no comprenden la situación ni la decisión de sus padres, sintiéndose maltratados por ellos, abandonados, rechazados y castigados. A esto se le suma la propia enfermedad, la vivencia de abandono y rechazo, y un gran sentimiento de culpa, soledad e indefensión. En cambio, cuando la información es adecuada y adaptada a su edad el niño, ante la hospitalización, protestará, se rebelará, se negará, pondrá resistencias pero acabará asumiendo la situación y seguirá confiando en sus padres.

Preparación a la hospitalización

Por todo lo descrito hasta ahora es importante preparar a los niños para la hospitalización. En este sentido, existen dos miedos fundamentales en ellos. Por un lado, el miedo a la separación; y por otro, el miedo a lo desconocido. Para neutralizar el impacto de estos miedos, los padres deben transmitir confianza y seguridad. El niño debe entender que sus padres van a acompañarlo durante el proceso y además debe comprender, en la medida de lo posible, que le está ocurriendo. Para ello, sus padres

pueden darles información adecuada, precisa y adaptada a su edad de todo aquello que va ir ocurriendo durante la hospitalización. La idea es que si se le cuenta cómo va a desarrollarse su estancia en el hospital, la realidad de la información “disuelve la fantasía persecutoria y maléfica” (Castrillón, 2007). Igual que nos ocurre cuando vemos una película de terror por segunda vez, sabiendo lo que va a ir ocurriendo, el miedo que nos genera se atenúa. Dentro de la información que debemos dar a nuestros hijos cuando van a ser hospitalizados está incluida una explicación del por qué de la misma, de esta manera, se “diluye el sentimiento de culpa-castigo que el niño atribuye a la misma” (Castrillón, 2007). Existen múltiples recomendaciones para padres de niños que van a ser o están hospitalizados. Por ejemplo, incluir en la maleta el juguete o libro preferido del niño para mantener continuidad entre el hogar y ambiente familiar y el nuevo y extraño del hospital. Como se ha expuesto con anterioridad es importante explicar al niño cuanto se sepa al respecto de la hospitalización y/o pruebas a realizar. No se debe engañar ni mentir ya que esto solo aumentará el miedo del niño y disminuirá la confianza que este tiene en el adulto. Para transmitir la información se recomienda utilizar el plural para evitar miedos de separación. Igualmente de importante es, tal y como decíamos al principio al describir las reacciones de los padres, controlar y/o regular las emociones, actitudes y conductas para no angustiar más al niño. Esto implica comprender y atender las fases por las que ha de atravesar el niño durante la hospitalización. Otra estrategia para facilitar el proceso supone la verbalización de planes futuros para que el niño advierta que la hospitalización no es eterna y por supuesto contestar a cuantas preguntas él formule.

Ya al margen de cómo los padres pueden minimizar el impacto psicológico que puede suponer el proceso de enfermedad y/o hospitalización en sus hijos, cabe destacar que existen programas psicológicos dirigidos también a este fin. Los objetivos que se persiguen en este tipo de programas pasan por reducir la vulnerabilidad del niño y los padres al estrés de la hospitalización, potenciar la habilidad del niño y sus padres para afrontar la ansiedad, desarrollar o mantener el sentimiento de competencia que facilita el afrontamiento eficaz de padres e hijos, promover la participación de los padres como apoyo del niño y tener en cuenta la individualidad del niño en relación al nivel de funcionamiento cognitivo.

Para todo ello se emplean diferentes técnicas psicológicas como el entrenamiento en relajación y respiración, estrategias distractoras y de imaginación, las autoverbalizaciones y/o autoinstrucciones, el control de estímulos, el ensayo de conducta y el reforzamiento positivo, entre otras.

Los programas de preparación psicológica con niños hospitalizados suelen incluir alguna modalidad de relajación muscular profunda y de respiración para reducir la activación vegetativa. Con niños menores de 7-8 años resulta muy apropiado y efectivo utilizar un juego para inducir la relajación. Una de las elecciones puede ser la

técnica de relajación, de Kendal y Braswell (1986), denominada “robot-muñeco de trapo”.

Combinadas con estas técnicas suelen utilizarse estrategias distractoras y de imaginación, un ejemplo de ello sería la técnica de imágenes emotivas (Lazarus y Abamovitz 1962), dónde se emplean héroes infantiles como Superman, Batman o Spiderman. Jay (1988) relata la siguiente historia imaginada por una niña, en la que intervenía Wonderwoman, para afrontar el procedimiento de aspiración de la médula ósea:

“Ella imagino que Wonderwoman iba a su casa para pedirle ser el nuevo miembro del equipo del superpoder. Wonderwoman le daría poderes especiales que la harían tan fuerte y resistente para aguantar cualquier cosa. Wonderwoman pidió que se le hiciesen algunas pruebas para demostrar estos superpoderes. Las pruebas se llamaban aspiración de la médula ósea y pinchazo espinal. Estas pruebas dolían, pero con sus nuevos superpoderes, ella podía respirar profundamente y permanecer tumbada. Wonderwoman se sintió muy orgullosa cuando comprobó que los superpoderes funcionaban y la niña entró en el equipo del superpoder”.

Siguiendo esta línea, también se utilizan autoverbalizaciones de apoyo que implican frases dirigidas a infundir valor en el niño (“puedo manejar la situación”); o minimizar el carácter aversivo de la misma (“pronto habrá pasado todo”). Otra de las técnicas más empleadas es el control de estímulos, por ejemplo, acondicionar la sala de despertar de la planta de cirugía con estímulos externos placenteros: acuarios, música relajante, plantas, juguetes, etc. con el fin de que resulte agradable y tranquilizador para el niño. Por último, el ensayo de conducta y de las habilidades aprendidas se suele efectuar en un marco lúdico, como el “juego de los médicos”. Esto consiste en darle al niño material médico (mascarillas, vendas, fonendo, etc.) para que lo manipule jugando con un muñeco a través del cual el niño desempeña el rol de “entrenador” del mismo en conductas de afrontamiento. Esto permite la ejecución de los comportamientos recientemente adquiridos y también desensibiliza al niño al ropaje, el instrumental y procedimientos médicos a los que va a ser expuesto y posibilita la expresión de sus temores y necesidades. Finalmente, señalar que todas estas técnicas se complementan con el reforzamiento positivo de las habilidades y conductas adaptativas.

Volviendo a casa

Llegando a este punto, ya hemos abordado el antes, el durante y faltaría el después de la hospitalización. Debemos entender “la vuelta a casa” como parte del proceso de la hospitalización y no asumir que ésta finaliza al alta médica. En este sentido conviene destacar que “el niño que regresa a casa no es el mismo niño al que se hospitalizó” (Castrillón, 2007). El niño que vuelve a casa ha vivido unas experiencias que implicaran cambios en su comportamiento habitual.

Podemos encontrarnos con niños que reaccionan de muy diversas formas tras la hospitalización. Una posibilidad puede implicar la presencia de alteraciones conductuales tales como irritabilidad, desobediencia, intolerancia y agresividad. Tal y como comentaba el Dr. Castrillón, esta reacción está ligada a una vivencia del proceso hospitalario de abandono, rechazo y agresión por lo que esta respuesta podría implicar “un aspecto vengativo a la vez que una tentativa de comprobar o poner a prueba el cariño de los padres”. Si los padres reaccionan sin comprender a su hijo y haciendo uso del castigo ante estas conductas puede que las relaciones padres-hijos se dañe y se reactive en la adolescencia. En otras ocasiones, el niño se muestra apático, desganado, tendente al llanto, muy sensible, con alteraciones en el sueño y apetito, dependiente de la madre, sin ganas de salir y/o jugar, etc. Esta respuesta implica una “reacción depresiva por el dolor y las pérdidas experimentadas durante la soledad de su hospitalización” (Castrillón, 2007).

También son frecuentes las reacciones regresivas que afectan a los hábitos ya adquiridos (encopresis, enuresis, dormir con los padres, terrores nocturnos/pesadillas, vómitos frecuentes, etc.). Curiosamente, hay ocasiones, en las que los padres refieren que el niño se comporta mucho mejor que antes tras la hospitalización, que ésta le ha servido para hacerse más reflexivo, estar más controlado y comportarse mejor.

También puedes aparecer cambios en la esfera social, no solo a nivel de iguales mostrándose más retraídos y tímidos, sino también en las relaciones fraternales. Igualmente, en el ámbito escolar puede presentarse un descenso del rendimiento.

Para terminar, señalar que ante todas estas posibles reacciones tras la hospitalización los padres deben mostrarse comprensivos y tolerantes. No obstante, lo más importante implica no adoptar posiciones extremas, es decir, ni excesiva rigidez castigando cualquier conducta inadecuada, ni excesiva indulgencia y/o permisividad calificándolo de “enfermito” solo así podrán ir, progresivamente, aliviando el conflicto.

Conclusiones

Ya desde los años 50 queda demostrado que la hospitalización en la infancia supone un proceso estresante para el niño y sus familiares que puede tener un efecto perjudicial y negativo en su desarrollo psicológico-emocional. Existen numerosos factores implicados en este proceso y que pueden atenuar o potenciar las reacciones emocionales en el niño y sus familiares. Para reducir al máximo tales repercusiones existen programas basados en técnicas psicológicas, que tiene en cuenta tales factores, fundamentalmente dirigidos a la preparación de los niños y sus familiares ante la hospitalización. Tales programas han resultado eficaces reduciendo el impacto que la hospitalización de un hijo puede generar en los padres y en el propio niño. No obstante, no se han puesto en marcha en todos los hospitales y además tampoco existe formación específica de los profesionales para su realización. Es necesario un reconocimiento de los procesos psicosociales que intervienen en la experiencia de enfermedad y

hospitalización del niño y su familia, que no todos los profesionales conocen. Por tanto, deben ser instruidos, no solo en el uso de técnicas psicológicas adaptadas a dicho propósito sino también, en el reconocimiento de tales factores y sus influencias con el fin de ofrecer una atención integral y de calidad que contemple no solo los factores físicos de la enfermedad y la hospitalización sino también, las variables psicológicas puestas en marcha durante y posteriormente a la misma, evitando así repercusiones negativas a largo plazo.

Referencias Bibliográficas

- García-Castrillón de la Rosa, C. (2007). *Ser padre: ¿una misión imposible?* Madrid: Editorial Glosa, S.L.
- Alfaro Rojas, A.; Atría Machuca, R. (2009). *Factores ambientales y su incidencia en la experiencia emocional del niño hospitalizado*. Revista Pediatría Electrónica, 6(1): 36-54.
- Méndez, F.X.; Ortigosa, J.M.; Pedroche, S. (1996). *Preparación a la hospitalización infantil (I): Afrontamiento del estrés*. Psicología Conductual, 4(2): 193-209.
- García R., Herrera M.S. (1994). *Aspectos psiquiátricos del niño hospitalizado*. En: Montenegro H., Guajardo H. *Psiquiatría del niño y del adolescente*. Santiago de Chile: Editorial Salvador.
- Moix, J. (1996). *Preparación psicológica para la cirugía en pediatría*. Archivos de pediatría, 47(4): 211-217.



25. LOS ORDENES DE AYUDA DE BERT HELLINGER EN EL DESEMPEÑO PROFESIONAL DEL /A EDUCADOR/A SOCIAL

Isabel Heredia Lluva, Susana Garbayo Ruiz
eiseleioa@leioa.net

Resumen

El acompañamiento a las familias desde la Pedagogía Sistémica basada en el método de las constelaciones familiares de Bert Hellinger tiene como objetivo encontrar y restablecer el orden natural en el contexto familiar.

Las herramientas que utilizamos (entrevista, genograma, muñecos, dibujos...) facilitan la valoración identificando los nudos que generan los conflictos y devolviéndonos nuevas imágenes de solución.

Esta tarea, requiere de un aprendizaje y un entrenamiento en una nueva forma de mirar a las personas desde una actitud personal de humildad y reconocimiento de nuestros propios límites. Esto nos lleva a aceptar la realidad de la familia de una manera empática y sin juicio, y permite ordenar, incluir y centrar la mirada en la solución.

La aplicación de este enfoque nos sitúa en el lugar adecuado como educadores, liberándonos de responsabilidades y cargas que no nos competen y previniendo situaciones de estrés emocional.

Palabras clave: Intervención socioeducativa, pedagogía sistémica, órdenes.

A I C E
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Introducción

Nuestro contexto de trabajo es el Equipo de Intervención Socio-Educativa (EISE) perteneciente al Departamento de Bienestar Social del municipio de Leioa (Bizkaia). Este programa se lleva a cabo de forma subcontratada por la Cooperativa Agintzari de Iniciativa Social y en la actualidad el equipo esta formado por 6 Educadores/as Sociales.

Para situarnos, el municipio de Leioa se halla enclavado en la comarca del gran Bilbao y posee una población aproximada de 30.000 habitantes.

El EISE tiene como finalidad el apoyo a los/as menores, adolescentes y familias residentes en el municipio en situación de dificultad personal, familiar o social y el modelo de intervención se desarrolla en 3 niveles metodológicos: individual, grupal y comunitario.

El EISE de Leioa lleva 23 años de funcionamiento. En este tiempo hemos ido buscando nuevas respuestas ante los retos de la intervención socioeducativa con familias. El equipo ha ido profundizando y formándose en nuevas teorías y paradigmas. Entre ellas, destacamos el trabajo sobre constelaciones familiares y pedagogía sistémica. Desde esta mirada, hemos empezado a experimentar nuevas formas de hacer en el trabajo tanto individual como grupal de los/as menores y sus familias.

A continuación expondremos brevemente algunos de los principios básicos de la Pedagogía Sistémica según el enfoque de Bert Hellinger, y explicaremos las herramientas que utilizamos en nuestro trabajo desde esta teoría. Por último, nos detendremos en los cinco órdenes de ayuda que nos sirven de guía en la intervención socioeducativa con familias, y que nos ayudan a colocarnos en nuestro lugar como educadores/as para favorecer el proceso de acompañamiento.

La intervención socieducativa, aprendiendo a mirar de otra manera, una realidad en el municipio de leioa (bizkaia)

1. Los órdenes de los sistemas de bert hellinger

La Pedagogía Sistémica señala que el mundo está conformado por sistemas de los que las personas somos parte (sistema familiar de origen, sistema familiar actual, sistema educativo, sistema social, sistema laboral, sistema político...). Estos sistemas funcionan a través de unas leyes de orden: pertenencia, jerarquía y equilibrio.

Aplicado al ámbito sociofamiliar, la familia es un sistema y como tal responde a estos tres órdenes. Cuando hay algún desorden se producen los conflictos.

La Pedagogía Sistémica en el ámbito de la intervención familiar nos enseña a mirar el orden y dejar de mirar únicamente el conflicto en la familia, lo que genera posibilidades de cambio y puede llevar a cubrir las necesidades básicas no resueltas, mejorar las relaciones familiares y generar contextos más adaptativos.

Expondremos a continuación en que consisten estos tres ordenes mencionados

Orden de pertenencia

“Todos los miembros de una familia tienen los mismos derechos de pertenecer a ella” (Hellinger,2001:491)

Así, cuando alguien es excluido la generación siguiente lo va a representar y repetirá patrones excluidos para incluir lo que fue negado y con ello intentar restablecer el equilibrio. Pueden excluirse no solo personas sino también comportamientos.

Ej: a veces en una separación de pareja se puede excluir a uno de los progenitores, cuando el niño/a necesita la inclusión del padre y la madre.

Ej: a veces en las familias también se excluyen comportamientos como el alcoholismo, adicciones , trastornos mentales,

Orden de jerarquía

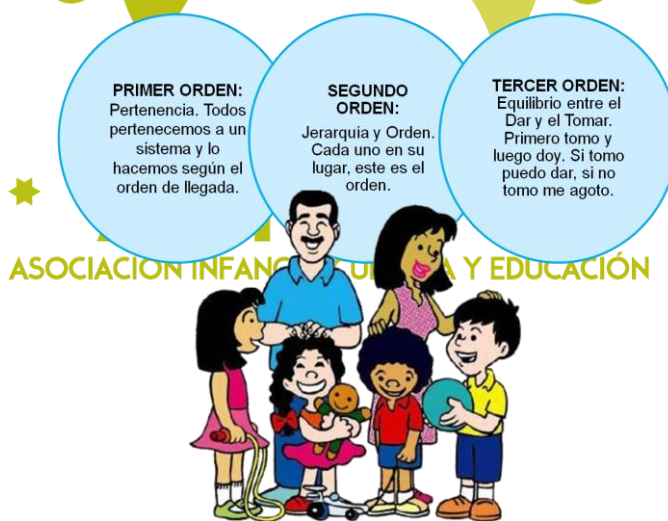
El que llega el primero tiene prioridad sobre el que llega después. La familia no es un sistema igualitario, la jerarquía es una necesidad de los sistemas, sino sería un caos. Cada uno tiene su lugar.

Ej: familias que quieren ser un sistema igualitario y donde se tratan padre/madres –hijos/as como iguales, cuando lo real es que existen un orden jerárquico, primero están los padres y después los hijos. Dentro de los hijos también hay una jerarquía, primero esta el mayor, luego el segundo....

Orden de equilibrio entre el dar y el tomar

Siempre ha de haber un equilibrio entre el dar y el tomar, este intercambio crea los vínculos en el sistema familiar. Si se rompe el equilibrio entre lo que sus integrantes dan y lo que reciben la relación se resiente, excepto en la relación padres-hijos, los padres siempre dan y los hijos siempre toman.

Ej: en una pareja para que no haya conflicto ha de darse un equilibrio entre lo que cada uno da y lo que recibe.



2. Herramientas

Otra aportación del enfoque sistémico a la intervención socioeducativa son las herramientas metodológicas que propone para recoger datos y explorar los “órdenes” en los sistemas familiares. De esta forma, en nuestro trabajo manejamos algunas herramientas hasta ahora no utilizadas (dibujos proyectivos o trabajo con muñecos..) y

otras que ya veníamos utilizando, pero que han sido ampliadas con una visión diferente desde este enfoque (entrevista, genograma). Todas ellas nos aportan mayor cantidad de información valiosa (verbal y no verbal) para entender la situación y ver qué posición ocupa cada persona en la familia. Este hecho facilita la valoración de los casos y posibilita la búsqueda de un orden más adecuado dentro el sistema familiar.

-La entrevista:

Es el espacio en el que se define el marco de la intervención, clarificando desde el inicio que estamos al servicio de la familia, depositando en ella la autoridad y fuerza de su situación.

Es importante colocarse conscientemente en el espacio de entrevista para mantener el orden. Para ello, los educadores/as debemos tener en cuenta:

- la inclusión de todos los miembros de la familia en la entrevista. Si no viene uno de los miembros se deja una silla vacía. (orden de pertenencia)
- invitar a sentarse a cada uno en su lugar : padre a la derecha, madre a la izquierda , hermanos por orden de edad a la izquierda de la madre. (orden de jerarquía)
- equilibrar los tiempos de exposición entre padre y madre (orden de equilibrio)
- Mantener una actitud de escucha, no juicio, mirar donde mira el usuario, mirar la solución, estar atento a las proyecciones, autoobservación emocional...
- Estar atentos a la postura corporal y a los contenidos verbales.

Al tiempo que profesionalmente mantenemos un orden, también en la entrevista exploramos si se producen desórdenes en el sistema familiar del usuario/a.

-Genograma o árbol genealógico.

Al elaborar el genograma el objetivo que perseguimos es ver donde está el desorden y a partir de ahí incluir y ordenar el sistema, aportando imágenes de reconocimiento y solución.

El genograma puede realizarlo el/la educadora o elaborarlo con la propia familia.

El simple proceso de construir un genograma con la familia es en si mismo terapéutico porque va a aportar consciencia y transformación de la mirada respecto de su situación y abrir así caminos de solución para la persona.

El proceso de construcción del genograma es más importante que el resultado, se convierte en catalizador, haciendo posible cuestionar viejas creencias y ver como han tenido lugar situaciones.

Hay una serie de elementos a tener en cuenta a la hora de elaborar el genograma:

- Recabar información de al menos tres generaciones, en los que se recogen los sucesos trágicos y sus fechas (síndrome del aniversario): muertes, accidentes, enfermedades, adicciones, abortos, abusos.... También se señalan las repeticiones de esquemas de comportamiento en varias generaciones (adicciones, enfermedades...).

-Además, se da una exploración de los órdenes dentro del sistema familiar: pertenencia (si hay miembros excluidos del sistema), jerarquía (alteraciones en la misma, como hermanos que ejercen de padres, abuelas de madres...) y desequilibrios en el dar y el tomar (como hijos que cuidan de sus padres/madres o padres/madres que demandan cuidado de sus hijos/as)

-Representaciones con muñecos:

Los muñecos son una herramienta que nos permite pasar de un diálogo o conflicto expresado en el plano mental unidimensional al plano espacial tridimensional.

Se trata de que la persona usuaria elija muñecos (playmobil, Disney.....) para representarse a él y a los miembros de su familia o bien una situación concreta problemática y colocarlos en el espacio, con el fin de mostrar visualmente múltiples dimensiones de la realidad de la persona. Este acto de sacar fuera, de posibilitar verlo sin necesidad de contarlo, facilita la toma de conciencia y el descubrimiento de nuevas alternativas de solución.

Los muñecos, generan escenas claras que permiten visualizar las imágenes simbólicas que anidan en el interior de la persona.

Pueden facilitar la tarea de reformular preocupaciones, conflictos o aspectos cotidianos estresantes y aportan información precisa en relación al orden de los sistemas familiares según Berth Hellinger.

La información que aporta el trabajo con los muñecos es siempre en PRESENTE, es decir, en este momento preciso, cómo la persona está vivenciando o elaborando interiormente un conflicto o situación. Es muy importante ir a lo esencial de la información que se está manifestando.

Esta técnica es válida tanto para la recogida de información como para mostrar imágenes de solución "orden".

Existen algunos parámetros en lo que fijarnos de cara a poder mostrar el orden/desorden de la familia:

1-Posición: como coloca a los miembros de la familia.: ¿Falta algún miembro? Podemos ver si se encuentran todos y si están en su lugar.

Una lectura correcta sería, de izquierda a derecha: el padre, la madre, y los hijos por orden de llegada: primero el mayor, después el segundo, etc;

Observar si incluye en la configuración a aquellas personas que hayan muerto a temprana edad y los posibles abortos.

Constatar si hay espacios vacíos o huecos entre los muñecos. Si es así, éstos indican la presencia de alguien no reconocido. En ese caso podemos preguntar.

2-Tamaño: la magnitud de las figuras indica el orden.

Los/as niños/as deben ser algo más pequeños/as que los padres, aunque tengan mayor estatura física; aunque en esto puede haber cierta flexibilidad, lo importante es cuando las diferencias son significativas.

3-Tipo de muñeco, sobre todo cuando utilizamos muñecos simbólicos, tener en cuenta el significado arquetípico de la figura elegida.

-El Dibujo de la familia:

Herramienta especialmente valiosa con hijos/as en edad infantil y adolescencia

El dibujo permite plasmar nuestro mundo interior en un plano, en un mapa en el que las cosas aparecen con más claridad.

Los dibujos nos permiten ver dónde está la mirada de la persona que los hace.

No se trata de evaluar las habilidades artísticas sino de poder detectar a través de algunos parámetros como se sitúa alguien en el sistema familiar y si existen desordenes.

Para analizar un dibujo desde el enfoque sistémico, debemos fijarnos en los indicadores comentados en la representación de muñecos. Además de estos, tendríamos en cuenta también los colores que se utilizan porque son una referencia que nos habla del ánimo o las emociones dominantes de quien elabora el dibujo en ese momento concreto

3. Los órdenes de la ayuda

El Enfoque sistémico-fenomenológico plantea imprescindible que el/la profesional encuentre el orden natural en la relación de ayuda, esto es, el lugar que le corresponde como educador/a.

Bert Hellinger distingue 5 órdenes de ayuda en la relación profesional-usuario/a. En nuestro caso, en la relación socioeducativa que se produce entre el/la educador/a y la familia (adultos/as y menores).

Para entender estos ordenes, hemos partido de una serie de preguntas que nos llevan a una reflexión personal y profesional.

Primer orden de ayuda: uno solo da lo que tiene y solo espera o toma lo que necesita.

¿Cuál es mi lugar en las intervenciones que realizo?

¿Cuáles son mis límites?

¿Cuáles son mis "puntos ciegos"? ¿Cuando las circunstancias y procesos de las personas usuarias... "resuenan" con procesos personales míos y me incapacitan como profesional.?

El dar y el tomar en la relación de ayuda tiene unos límites. Conocerlos y respetarlos son las claves para una ayuda humilde. (ej: ser conscientes de las emociones

no trabajadas que nos despiertan determinadas situaciones con las que nos encontramos, como malos tratos, abusos, situaciones económicas de subsistencia etc...ya que nos permite activar las medidas oportunas como trabajo/terapia personal, cambio de educador/a,)

Los desórdenes serían:

- dar en la relación educativa aquello que nosotros/as no tenemos. Sería importante conocerse a uno/a mismo/a, nuestros orígenes, circunstancias y nuestros propios límites.

Ej: cuando no tenemos elaborado una parte de nosotros mismos, como duelo por un ser querido, una enfermedad, difícilmente podremos ayudar en estos procesos a las familias

-dar aquello que nosotros creemos que necesita la familia, pero que la familia no pide. La familia no va a tomar aquello que no necesita, aunque se lo demos.

Rastrear la necesidad sentida de la familia.

Ej: cuando el educador/a elabora objetivos educativos de intervención para la familia sin compartirlas ni consensuarlos con ella.

-dar lo que la familia nos pide pero que a nosotros no nos compete. Es posible que la familia deposite en el educador/a responsabilidades que no le corresponden, por ejemplo pidiéndole que actúe como si fuera su madre o padre o el/la de sus hijos/as.

Segundo orden de ayuda: aceptar la realidad tal y como es. ver las fortalezas y debilidades de los usuarios/as.

¿Qué es útil y que me debilita en relación a quienes piden mi ayuda?

¿Cuáles son mis expectativas? ¿parto con alguna intención?

*¿Cuáles son las circunstancias de las situaciones, casos... en los que intervengo?
¿Las acepto? ¿Me rebelo?*

¿Qué está sucediendo y cuál es mi actitud en relación a lo que sucede?

Hay circunstancias de las familias que no se pueden cambiar y hay que respetarlas. *Ej: enfermedades hereditarias, pérdidas trágicas...*

El/la educador/a ha de someterse a estas circunstancias y solo intervenir hasta donde ellas lo permitan.

El/la educador/a debe respetar y asentir a la realidad de los usuarios tal cual es. Ha de ver donde están las fortalezas y las debilidades y trabajar con ellas.

Por ejemplo, en el ámbito de la protección de menores, el/la educador/a ha de partir de la aceptación de la realidad de éstos/as y, por lo tanto, de la aceptación de que sus padres y madres, puedan o no aportar cuidado y protección al hijo/a, son los mejores

que tienen, ya que en su principal función, la de dar la vida, lo han hecho bien. Esto requiere el agradecimiento de los hijos.

Incluso en situaciones en las que la familia extensa o la administración han de asumir la guarda y custodia del niño/a, debemos entender que el comportamiento de los padres y madres responde a una fidelidad hacia el sistema familiar (repetición de un esquema familiar de funcionamiento). Desde esta premisa las familias están más disponibles para ser ayudadas, para aceptar herramientas o estrategias que les ofrezcamos.... Desde una actitud de pena, compasión o moralidad se debilita nuestra intervención y la posibilidad de ayuda.

Haya lo que haya en la vida, todo se puede coger desde la fortaleza, incluso las circunstancias más negativas. Podemos mirar la debilidad de tal forma que sirva para fortalecernos. Esto se hace extrayendo los aprendizajes que las experiencias negativas nos pueden aportar.

Ej.: a un adolescente el sentir los efectos negativos de sus consumos (ansiedad, paranoias...) le puede servir de acicate para dejar dichos consumos.

Ej: repetir curso puede ser el límite para que un/a menor empiece a aplicarse escolarmente.

Ej: una medida judicial en un menor puede permitir un cambio en su comportamiento futuro.

El desorden sería pretender cambiar, negar o tapar la realidad/circunstancias de las familias porque a nosotros como educadores nos genera malestar o no podemos soportarla.



Tercer orden de ayuda: relación de ayuda de adulto a adulto.

¿Como me sitúo en relación a las FAMILIAS....?

¿Tengo necesidad de ser necesitado o reconocido?

El/la educador/a ha de situarse en la relación educativa de igual a igual, de adulto a adulto porque es lo que fortalece y da poder y responsabilidad a la familia.

Hay que tener en cuenta que en la relación educativa también se dan delegaciones, fidelidades, chantajes afectivos. Nadie está libre, por su propia historia familiar, y por la fuerza de los vínculos y las transferencias, de caer en estas implicaciones.

Es fácil creernos con superioridad y autoridad para cuidar a las personas usuarias, o reñirlas, lo que les lleva a seguir siendo niños/as emocionales. A veces los

mismos usuarios buscan en el educador un padre o una madre. Ambas posturas debilitan al usuario/a y le hacen dependiente.

El objeto de la relación educativa es decirles

“Tú eres el padre/madre, yo solo soy un/a educador/a que te va a acompañar durante un tiempo, tienes la fuerza suficiente para hacer las cosas lo mejor que puedas y sepas, tienes tu propio padre y madre”.

De esta forma les/as devolvemos a su lugar. Es importante reforzarles sus capacidades para que ellos/as mismos/as puedan tomar el control de sus vidas y afrontar las dificultades con confianza en sus posibilidades.

El desorden sería intentar ayudar ocupando el lugar de padres o salvadores que se dirigen a un niño o alguien débil.

Cuarto orden de ayuda: la relación de ayuda trasciende a la persona y mira su sistema familiar.

¿Quiénes forman parte del sistema?

¿Tengo en cuenta a todos los miembros del sistema: el perpetrador, el excluido, el silenciado...?

¿Quién o quienes no ocupan su lugar?

Partiendo de la idea de que los conflictos y situaciones que traen las familias tienen su origen en su propio sistema familiar, en la relación de ayuda el/la educador/a ha de conocer el funcionamiento de ésta para ver las posibles soluciones.

La actitud del/la educador/a ha de ser de empatía hacia todo el sistema familiar, sin exclusiones. **ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN**

El desorden sería no tener en cuenta a personas decisivas del sistema del usuario/a que tienen en sus manos la clave para la solución, sobre todo aquellos que fueron excluidos o rechazados por la familia. *Ejemplo: enfermos mentales, alcohólicos, maltratadores, abortos...que puedan existir en la familia hay que tenerlos en cuenta porque forman parte del sistema, lo cual no implica una presencia física de estos en la convivencia familiar.*

Quinto orden de ayuda: aceptación de la persona y de su sistema tal como es, sin juzgarle.

¿Cuáles son mis códigos, mi sistema de valores?

¿Entiendo los códigos de las familias diferentes a los míos? ¿los juzgo?

¿Interfieren los juicios que hago de las familias en el proceso de intervención socioeducativa?

Aceptar las personas, sus sistemas familiares y las circunstancias que lo rodean, tal cual son, **sin juicio**.

Intentar entender las situaciones de las familias no contaminando nuestra percepción con códigos o valores propios. El que verdaderamente ayuda no juzga. Sería importante como educadores/as tener conciencia de cuando estamos juzgando para que así interfiera menos en la relación educativa o podamos poner medidas

Partiendo de esta actitud, encaminar nuestro trabajo hacia que la persona usuaria acepte y/o se reconcilie con su sistema y sus circunstancias, también desde el no juicio.

El desorden sería juzgar al otro/a, a las familias; o no tener ninguna conciencia de que lo hacemos.

Conclusiones

Como equipo hemos constatado que “El trabajo con constelaciones familiares nos permite obtener en muy poco tiempo una serie de informaciones sobre un sistema familiar que pueden servir a la persona que configura el sistema para aclarar su lugar y su papel en dicho sistema familiar” (Gómez, 2010: 232)

Por otro lado, el acompañamiento educativo a las familias llevado a cabo desde esta mirada: respeto, no juicio, aceptar las circunstancias, mirar todo el sistema, tratarles de adultos... genera para los profesionales un sentimiento de liberación o alivio, ya que no cargamos con la responsabilidad de las situaciones y de los destinos de las familias sino que mostramos la realidad y dejamos en ellos el protagonismo de su proceso de cambio.

Nos hace estar más presentes, más conscientes, más centrados y más disponibles.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Los órdenes de ayuda nos permiten resituarnos cuando perdemos la perspectiva en el trabajo con una familia, nos aportan claves sobre las que reflexionar para volver a encontrar un buen lugar como profesionales desde donde acompañar y ayudar

Conocer y aplicar los órdenes de la ayuda y sus claves en la intervención socioeducativa nos ayuda a evitar situaciones de frustración profesional y fatiga emocional.

Referencias bibliográficas

- Hellinger, B (2012) *Los órdenes de la ayuda*. Buenos Aires: Alma Lepik
 Hellinger, B (2001) *Ordenes del amor*. Barcelona. Herder

Gómez, F. (Director). (2010). *Intervención social con familias*. Madrid. Editorial Mc Graw Hill.

Weber, G. (1999). *Felicidad dual*. Barcelona. Herder.

Publicaciones en Internet

Pastor Bustamante, A. “*Del amor ciego al amor sano. El enfoque sistémico – emocional*”

II Jornadas de atención a la familia. Las Palmas de Gran Canaria 2007

Traveset M. *Programa “Educación Emocional Sistémica”*. Recursos didácticos de educación emocional desde un enfoque sistémico. Licencia de estudios departamento de educación, Generalitat de Catalunya 2005 (<http://www.mercetraveset.com> <http://phobos.xtec.es/sgfprp/resum.php?codi=1022>)



26. PROGRAMA PARA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ADOLESCENTES EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD SOCIAL EN EL MARCO DE LOS SERVICIOS SOCIALES MUNICIPALES.

Ricardo Concha García y Elena García Hernández
eiseleioa@leioa.net, agintzari@agintzari.com

Resumen

Espacio resiliente y referencial desde el que acompañar el proceso de construcción de la identidad de los adolescentes y de sus intercambios sociales. Integrando aportaciones de la pedagogía sistémica de Bert Hellinger y del Mindfulness.

Contempla la promoción de las competencias y habilidades sociales, los dinamismos vitales de motivación y autoestima, el apoyo afectivo y la participación social.

La práctica desde 2006, con 80 adolescentes, nos lleva a integrar la promoción de la Inteligencia Emocional como elemento determinante.

“Investigaciones confirman que los y las adolescentes emocionalmente inteligentes, poseen mejores niveles de ajuste psicológico y bienestar emocional; tienen mayor calidad y cantidad de redes interpersonales y de apoyo social; tienen menos comportamientos disruptivos, mayor rendimiento escolar, afrontan mejor el estrés y consumen menos sustancias adictivas” (Extremera, N. y Fernández-Berrocal 2003).

El proceso de vinculación y de coordinación con agentes sociales y familiares es determinante en la alta adhesión de los y las adolescentes al programa.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Palabras clave: Adolescencia, inteligencia emocional, pedagogía sistémica, acompañamiento, mindfulness.

Introducción

Desde los inicios del Servicio E.I.S.E en 1991, los y las profesionales valoraron la conveniencia de desarrollar acciones socioeducativas grupales con chicos y chicas en edad adolescente como forma de dar respuesta a las distintas necesidades individuales y grupales que iban surgiendo entre los y las adolescentes. Eran formas de hacer muy pasionales, intuitivas y a pie de calle, aunque con escasa base teórica, metodológica y procedimental, y con muy escasa visibilización y reconocimiento entre el resto de agentes sociales y educativos de la comunidad.

A lo largo de estos años, hemos observado un progresivo enriquecimiento y evolución del quehacer profesional a todos los niveles, en lo que sin duda ha contribuido el disponer de un marco legal, el respaldo del personal responsable municipal, y la incorporación de nuevos paradigmas teórico prácticos que han venido a enriquecer nuestra comprensión y práctica de la experiencia socioeducativa.

Así mismo, los cambios sociales y las nuevas formas de estar y relacionarse en la comunidad y sobre todo los cambios observados en la familia, como principal espacio de aprendizaje social y personal, han motivado la continua adaptación de nuestras propuestas metodológicas a estas nuevas necesidades emergentes.

En este sentido la intervención grupal con adolescentes está sujeta a continua revisión y cambio, aunque manteniendo siempre la misma intención de ser agentes educativos que aportemos escenarios y experiencias educativas significativas que acompañen y promuevan el desarrollo integral de los y las adolescentes.

Identificación de claves metodológicas para lograr la adhesión de los y las adolescentes a programas socioeducativos.

Contextualización del programa.

El programa para el desarrollo de la inteligencia emocional en adolescentes en situación de vulnerabilidad social (en adelante Programa) es implementado por los profesionales del Equipo de Intervención Socioeducativa de Leioa (E.I.S.E), Servicio, a su vez adscrito a los Servicios Sociales municipales de Leioa, al área de infancia , juventud y familia.

El EISE, a lo largo de sus 23 años de andadura, ha venido desarrollando acciones socioeducativas para la promoción de la infancia y la adolescencia en situación de riesgo de desprotección leve y moderado a través de acciones socioeducativas concretas con infancia y adolescencia y sobre todo con las familias en las que crecen, siempre desde un planteamiento de trabajo en red junto con los recursos y profesionales sociales, sanitarios y educativos de la comunidad.

El Programa se plantea con el objetivo básico de aportar a los y las adolescentes que se encuentran en situación de vulnerabilidad social, un espacio de referencia. Entendiendo referencia, no exclusivamente, con el papel que puede suponer el educador o la educadora como modelo o patrón de conducta, sino referencia también del grupo de participantes, de los y las agentes sociales y educativos colaboradores y colaboradoras en el Programa y también la referencia de sus propias vivencias y del espacio donde se realizan la mayoría de las actividades, localizado en los propios locales del EISE.

El Programa, tiene carácter estable, con duración de curso escolar a razón de una sesión semanal de dos horas y media aproximadamente, lo que supone la realización de

más de treinta sesiones por edición. El ámbito de actuación es municipal, siendo requisito imprescindible que los adolescentes sean vecinos del municipio de Leioa.

El número de adolescentes de entre 13 y 18 años de edad que participan en el programa varía entre los doce y los dieciséis participantes, en función de su perfil y recorrido previo en proyectos socioeducativos individualizados y o familiares en el EISE.

El grupo no se disuelve a la finalización de la edición en el mes de Julio, sino que se valora caso por caso la conveniencia o no de renovar su participación en la siguiente edición del programa. De este modo, en cada inicio de edición se cuenta con un grupo matriz inicial, que facilita la rápida adaptación de los y las nuevas participantes a las características y dinámicas del Programa.

La participación en el Programa es voluntaria por parte del y de la adolescente y ha de contarse como mínimo, con el conocimiento y consentimiento explícito de los progenitores o tutores legales, estableciendo, siempre que sea posible contactos periódicos con ellos para contrastar información sobre la situación del y de la adolescente y si fuera valorado necesario articular alguna propuesta de apoyo y orientación parental, bien de carácter grupal o individualizado.

La procedencia u origen de las demandas de participación es diversa, aunque la mayoría de ellas es realizada por las personas profesionales del propio EISE, las Trabajadoras Sociales de los Servicios sociales de Base, los y las profesionales de la educación formal, básicamente personal de consultoría y orientación, o jefaturas de estudios, profesionales del ámbito de la Salud mental y de forma puntual, técnicos de servicios de protección especializados. Sin embargo con el paso de los años de implementación del programa se recogen demandas realizadas también por los propios y las propias adolescentes que son amigos y/o amigas de algún o alguna participante.

En función del recurso que da origen a la demanda de participación se activan protocolos diferenciados en los que inicialmente se valora la situación del o la adolescentes identificado y la adecuación del programa a las necesidades que tiene, seguidamente se diseña de forma conjunta el modo conveniente de informar y animar a la participación, tanto al o la adolescentes como a sus progenitores o tutores legales

En estos encuentros con los y las profesionales se enfatiza mucho en la necesidad de hacer una lectura de los indicadores de riesgo observados, atendiendo al factor de género, de forma que se hagan visibles situaciones que aunque no son disruptivas, entrañan daño emocional. De hecho a la hora de conformar el grupo de adolescentes participantes tomamos como referencia la paridad de sexos.

El Programa se realiza con la colaboración y la participación puntual de otros agentes de la comunidad para el desarrollo de temáticas específicas: terapeuta afectivo-sexual, enfermeras del Centro de Salud, monitor del local de ocio para jóvenes del municipio, así como del Equipo de Investigación, Evaluación, Clínica y Salud, de la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad del Deusto.

Marco teórico y realidad práctica

Investigación-Acción participativa

Entendemos esta propuesta socioeducativa desde el paradigma de la investigación-acción, como un proceso de continua búsqueda, integrando la reflexión en el análisis de la experiencia con objeto de inducir mejoras en el proceso socioeducativo.

Esta metodología plantea, también en su definición, la participación de los y las afectados, es decir de los y las propios adolescentes. De modo, que éstos/as sean actores implicados e implicadas y protagonistas del proceso de construcción del conocimiento y la intervención, alcanzando un mayor compromiso de mejora de su realidad.

Este aspecto, es difícil de articular sobre el terreno, dado que algunos y algunas participantes tienen bajo nivel de conciencia sobre cuales son sus dificultades, sintiéndoles sobre adaptados y sobre adaptadas a una situación de malestar y con muy escasas habilidades para la introspección emocional y la definición de necesidades y propuestas. Por otro lado nos encontramos con adolescentes más propositivos y propositivas, que centran exclusivamente las demandas en la realización de acciones lúdicas, que aunque positivas, no dejan de ser una extensión de las formas de ocio privadas, casi exclusivamente centradas en las nuevas tecnologías (manejándose en lo que se denomina zona de confort).

Asimismo, tenemos que contar con la tendencia del conjunto de agentes sociales, educativos y familiares que señalan y describen indicadores de riesgo, déficits, malestares y hacen propuestas sobre lo que necesitarían mejorar, aunque desde una óptica exclusivamente focalizada en el cambio del y de la adolescente.

En este sentido, el Programa se plantea realizar la “pirueta” de integrar las propuestas realizadas por los y las adolescentes, al tiempo que se van construyendo, desde el vínculo de confianza con el educador y de los sucesos que surgen en el grupo, una propuesta o mejor dicho, una experiencia educativa.

Estas propuestas experienciales, de partida, son vividas con cierto temor, poniendo al descubierto las defensas de cada adolescente y del propio educador por cuanto les remite a ellos y a ellas mismos provocando un interesante y en ocasiones también incómodo encuentro cada persona con ella misma y con la otra. Es el momento en el que se activa la persona bromista, la que se queda dormida, la que se va al baño, la que busca complacer al educador, y también el deseo de controlar la experiencia o el cuestionamiento sobre su utilidad por parte del/a educador/a.

Básicamente las experiencias nos llevan a responder a las mismas cuestiones básicas ¿cómo y desde dónde interpretamos la realidad que acontece a nuestro alrededor e internamente?, ¿cómo nos afectan estas interpretaciones? y ¿cómo podemos intervenir en esa realidad de forma más benefactora?.

Pedagogía sistémica

Las personas profesionales del servicio incorporamos como referencia teórico práctica la Pedagogía Sistémica, siendo este el modelo pedagógico que se desarrolla

como la aplicación a la educación del método sistémico fenomenológico de las Constelaciones Familiares creado por Bert Hellinger, quien identifica nuevas claves que amplían la comprensión de los sistemas humanos. Define una serie de leyes denominadas “Órdenes del Amor”, y plantea que el respeto de dichas leyes determina el desarrollo armónico del sistema y la persona o en caso contrario, su transgresión puede dar lugar a conflictos y enredos en los diferentes contextos de vida de la persona.

Esto nos ha permitido calibrar y estructurar con un mayor criterio y sentido, aspectos tan importantes como:

- Identificar cual es el lugar óptimo que el/la educador/a ha de ocupar en el proceso de intervención y vinculación educativa.
- Priorizar las experiencias que generen sentimientos de pertenencia y aceptación en el grupo
- La importancia de clarificar roles y funciones diferenciadas entre los educadores y las educadoras y los y las adolescentes, así como entre los y las adolescentes en función de su edad y antigüedad en el programa.
- Propiciar experiencias que equilibren el tomar y el dar al grupo, es decir estimular el altruismo y la ayuda con los y las iguales.

Viendo al y a la adolescente como perteneciente a varios sistemas humanos: la familia, la escuela, los y las iguales, etc. y superando la comprensión reduccionista en la que el/la adolescente es considerado un individuo aislado/a, con plena consciencia y con total capacidad para elegir y tomar sus propias decisiones desde el libre albedrío. Incorporamos y ponemos la mirada también en las redes de vinculaciones emocionales que el y la adolescente establece con cada uno de los sistemas a los que pertenece. Vínculos, sanos e insanos, que actúan como canales por donde transita la emoción, las ideas, la historia, las lealtades, los tabúes,....es decir, todo aquello que determina su identidad y les dan sentido de pertenencia y un lugar en los sistemas y en la vida.

En este sentido, sentimos que en el programa confluimos 16 personas físicas con sus respectivos 16 sistemas familiares internalizados, siendo la forma de estar en el programa cierto reflejo de su forma de estar en el sistema familiar.

La metodología integra lo fenomenológico, entendido como aquello que es obvio, y se dan en el presente, es decir, en cada sesión damos espacio para reconocer y acoger lo que cada adolescente trae a la misma: estados de ánimo, vivencias de la semana, expectativas, duelos, etc. De forma que la dinámica programada no pase como un rodillo sobre la necesidad emocional del momento. Entendiendo que la motivación que se les pide para la experiencia educativa ha de estar mínimamente anclada o conectada con su razón ¿para qué me vale? y en su emoción ¿siento el deseo o necesidad de aprenderlo?.

Creemos que es fundamental conseguir, que las personas participantes, vivan como suyo el programa (el tiempo, el espacio, las dinámicas, las relaciones), máxime

cuando la mayoría arrastran un bagaje de experiencias negativas entorno a lo escolar, una actitud de desconfianza inicial hacia el mundo de las personas adultas y casi ninguna experiencia educativa en la que ellas hayan tenido margen de decisión, opinión y acción.

Todos estos factores obligan al /la educador/a a tener cierta capacidad de improvisación y versatilidad a la hora de guiar la sesión en cuanto a dinámicas y tiempos. Pero al mismo tiempo creemos importante dar sentido, cuerpo teórico y saber trasladar de forma clara lo que hay tras cada una de las actividades y dinámicas.

La disponibilidad de figuras adultas próximas y positivas

Es muy importante para los y las adolescentes encontrar figuras adultas significativas que les sirvan de puente para ampliar su espacio más allá del círculo familiar. Cuando comprendemos los conflictos de los y las adolescentes y no nos distanciamos de los chavales y las chavalas censurándolos/as, logramos establecer vínculos afectivos que ellos y ellas necesitan para su adecuado desarrollo.

Asumiendo y aceptando que somos personas adultas a su mirada, que pertenecemos a otra generación, sin caer en lo ridículo de tratar de ser uno de ellos/as. Esta diferencia de etapas vitales que transitamos los y las adolescentes y los educadores y las educadoras, es un valor en si mismo, siempre que no sea aprovechado para decidir por ellos o ellas o hacerlos sentirse inferiores o incompletos/as. Los y las adolescentes también se sienten atraídos/as por nuestra experiencia vital, por nuestra “aparente” mayor estabilidad y calma emocional donde algunos interrogantes parece que se van esclareciendo.

Es compatible ser diferentes en recorrido vital y al mismo tiempo sentir interés y curiosidad por sus mundos. “Proximidad es al menos una mirada curiosa y, especialmente, una mirada interesada que da valor a lo que viven y a cómo lo viven.” (Jaume Funes. 2010). Recordando que las personas adultas hemos transitado o resuelto con mayor o menor éxito la adolescencia, aunque también con la humildad de sentirnos perdidos/as en algunas claves de la adolescencia actual. El esfuerzo de la personas adulta no ha de estar en aproximarnos, sino es resultarles accesibles para que nos planteen dudas y preocupaciones. Con la capacidad de poder estar cuando nos necesitan fuera del horario asignado para el Programa, estando localizables, con capacidad para poder acercarnos también a otros espacios como instituto, calle o el domicilio.

“En la adolescencia, educar se llama acompañar. Si la adolescencia es tiempo vital, itinerario, recorrido, proceso, ensayo, error, experimentación..., resulta lógico pensar que la forma de prestar atención, ayudar y educar se llame acompañar.”(Jaume. Funes. 2010). Para que se de este acompañamiento, el y la adolescente ha de querer ser acompañado/a y también se han de establecer una serie de acuerdos y límites en este acompañamiento. Implica una actitud de escucha activa, sin caer en respuestas aceleradas cargadas de sermones y prejuicios, supone confrontarle amorosamente sin confundir el rechazo a un determinado acto cometido por el y la adolescente con el

rechazo a su persona. Supone reconocer y valorar la realidad mental, emocional y relacional que se le presenta aquí y ahora, los esfuerzos y sus logros. Las personas adultas significativas debemos estar atentas para incentivar las situaciones en las que los y las adolescentes sientan afecto y aceptación, desarrollen confianza en sí mismos/as y en el entorno en el que se desarrollan y muestren una independencia responsable conforme a sus posibilidades, demostrándoles nuestro aprecio a pesar de no estar siempre de acuerdo con ellos/as.

La intención del educador y la educadora está en despertar el interés por la búsqueda activa de respuestas a sus propias inquietudes, en un ambiente de confianza que les ayude a asumir el riesgo de descubrir lo que sienten y quieren, desvelar sus necesidades intrínsecas, comprender sus intereses, dar espacio a su creatividad, al tiempo que integrar firmeza y responsabilidad como elementos necesarios que aportan contención y estructura.

El aprendizaje es "un proceso que se desarrolla en el individuo; los educadores no pueden forzarlo, ni imponerlo, ni realizarlo por ellos/as, pero si pueden facilitarlo y potenciarlo mediante las condiciones adecuadas." (Tausch, 1981).

Proponemos un acompañamiento al servicio del y de la adolescente y de sus progenitores y progenitoras o tutores y tutoras legales, es decir, trabajamos para que los padres y las madres nos sientan como aliados y aliadas suyos/as en el proceso de educar a su hijo y/o a su hija y no como rivales, evitando así descalificaciones y celos de los progenitores hacia el educador y la educadora por el vínculo de confianza que ha establecido su hijo o su hija con él o con ella. Es igualmente importante estar próximo al padre y la madre ofertándoles nuestro acompañamiento y orientación en esta difícil etapa familiar y reconociéndoles que la capacidad que muestra su hijo o su hija para vincularse con el programa y el educador y educadora se debe en gran medida a la calidad de sus primeros vínculos con el padre y la madre.

Esta doble relación con los y las adolescentes y sus progenitores y progenitoras se maneja y se resuelve de diferente manera según el caso. Inicialmente puede suponer una merma en el nivel de confianza del y de la adolescente con el educador o la educadora por el temor a que este delate a los padres y a las madres comportamientos, situaciones, o comentarios, sin embargo con el tiempo van ganando en confianza en la medida que ven nuestro respeto y discreción por los temas tratados, aunque aclarando que siempre que la situación planteada no suponga un riesgo significativo para su salud física o psíquica. Incluso en estos casos, con la suficiente elaboración educativa, se logra que los y las adolescentes accedan a solicitar el apoyo de los progenitores y progenitoras en situaciones comprometidas, sin que esto suponga una merma en la relación con el educador o la educadora.

En este sentido, los y las adolescentes, llegan a solicitar orientación sobre algunas situaciones de dificultad muy compleja y angustiante, como: embarazos no deseados o temor a estar embarazadas por prácticas sexuales sin protección, estados de ansiedad y percepciones paranoides de la realidad derivado de consumos de drogas,

fugas del domicilio por fuertes desavenencias con los progenitores y progenitoras, etc. En otras ocasiones se vuelven a acercarse adolescentes que ya concluyeron su participación en el Programa, para los que continuamos siendo referencias de apoyo.

Estas situaciones complejas precisan de una respuesta meditada para lo que se cuenta con el contraste del resto de profesionales del servicio, y pueden dar lugar a la puesta en marcha de intervenciones socioeducativas simultáneas al Programa grupal, de carácter individualizado con el o la adolescente y con su sistema familiar, desde la que poder abordar de forma más global la situación de dificultad.

¿Qué lugar ha de ocupar la persona educadora en la intervención?

Encontrar y mantener el centrado necesario durante las sesiones no es tarea fácil, ya que los vínculos, expectativas y emociones también habitan en nosotros y nosotras como educadores y educadoras. No obstante nos plantamos la intención de no enjuiciar y el evitar miradas desde la pena o la rabia por los condicionantes vitales y familiares que les están tocando vivir. Evitando el caer en adopciones simbólicas ni hacernos cargo de su destino, ya que todo esto a buen seguro los hace sentir mal, pequeños/as, incompletos/as y víctimas.

El/la adolescente se sentirá internamente muy incómodo/a en la relación educativa con la persona educadora si ésta desacredita a su familia, y esto es debido a que, mejor o peor, aquella es la única que tiene y como cualquier persona necesita reconciliarse con sus raíces y sentir que pertenece. Mirar con respeto la familia del y de la adolescente, es un elemento clave, incluso si no le dispensa un buen cuidado, lo que no significa que no se actúe para mejorar la situación. Entendemos que la fuente más importante de equilibrio para los/as adolescentes es la propia familia, incluso en la adolescencia.

En la relación educativa también se dan delegaciones, fidelidades, chantajes afectivos, también se moviliza el amor ciego, a menudo de los/las adolescentes hacia los/as educadores, y a veces a la inversa. Nadie está libre, por su propia historia familiar, y por la fuerza de los vínculos y las transferencias, de caer en estas implicaciones.

Es fácil creernos con superioridad y autoridad para cuidarlos, reñirlos, lo que les/as lleva a seguir siendo niños/as emocionales, por lo que el objeto de la relación educativa es decirles “tú eres el/la chico/a, yo solo soy un/a educador/a y además tienes la fuerza suficiente para hacer las cosas lo mejor que puedas y sepas, tienes tu propio padre y madre. De esta forma les/as devolvemos a su lugar. Es importante reforzarles sus capacidades para que ellos mismos y ellas mismas puedan tomar el control de sus vidas y afrontar las dificultades con confianza en sus posibilidades.

El/la educador/a, parte de la aceptación de la realidad del/la adolescente y, por lo tanto, de la aceptación de que sus padres-madres son los mejores que tiene y, a partir

de esta convicción, ayudar al/la adolescente en todo aquello que se pueda. Desde esta premisa el/la adolescente está más disponible a ser ayudado.

Inteligencia Emocional

La experiencia en el acompañamiento a los y las adolescentes nos ha llevado a dar cada vez más importancia y protagonismo al desarrollo de la llamada inteligencia emocional (en adelante I.E.), reconociendo la inseparable relación entre razón y emoción o dicho de otra forma entre la cualidad del pensamiento, la emoción sentida, el comportamiento y el sentimiento identitario. Estos elementos interactúan recíprocamente, por lo que entendemos que las propuesta de trabajo educativo que buscan un cambio en el comportamiento, han de pasar necesariamente por la adquisición de habilidades básicas en la comprensión y gestión de las emociones, estados de ánimo y en el tipo y calidad de los pensamiento intrapersonales o diálogos internos.

Los estudios que se han ido presentando en los últimos años, tanto dentro como fuera del contexto escolar, señalan “que a medida que los niños, las niñas y personas jóvenes van adquiriendo competencias emocionales, se observa en su comportamiento las consecuencias positivas que esto pueda tener y además, evidencian que las competencias emocionales pueden contribuir de forma positiva al bienestar personal y social del alumnado” (Bisquerra, R. y Pérez, N., 2007).

También existen evidencias empíricas que confirman que “los alumnos emocionalmente inteligentes, como norma general, poseen mejores niveles de ajuste psicológico y bienestar emocional; presentan una mayor calidad y cantidad de redes interpersonales y de apoyo social; son menos propensos a realizar comportamientos disruptivos, agresivos o violentos; pueden llegar a obtener un mayor rendimiento escolar al enfrentarse a las situaciones de estrés con mayor facilidad y consumen menor cantidad de sustancias adictivas” (Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P., 2003a y 2003b).

Siguiendo el modelo de habilidades emocionales de Mayer y Salovey (1997), “la I.E puede definirse como la habilidad de las personas para atender y percibir los sentimientos de forma apropiada y precisa; la capacidad para asimilarlos y comprenderlos de manera adecuada; y la destreza para regular y modificar nuestro estado de ánimo o el de los demás” (Mayer y Salovey, 1997; Mayer y Cobb, 2000; Mayer, Caruso y Salovey, 2000; Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P., 2004).

Este modelo identifica cuatro grandes componentes a ser incorporados por una persona emocionalmente inteligente:

1-La percepción y expresión emocional:

Se refiere a la identificación de las emociones en uno mismo y una misma y en la otra persona a través de los diferentes canales de información emocional,

desarrollando la capacidad para ponerles una etiqueta verbal, para distinguir su veracidad y su adecuación a la situación dada.

2-Comprensión emocional

Es la habilidad para comprender la información emocional que nos ha llegado a partir de los estados afectivos. Aprendiendo a observar como evolucionan las sensaciones físicas en el cuerpo, que pensamientos, personas o situaciones genera que tipo de emociones, con que necesidades nuestras conectan, que reacciones nos provocan. Esta comprensión emocional propia es previa y necesaria para comprender el mundo emocional del otro.

3-Facilitación emocional

Sabiendo que dependiendo del “escenario emocional de la mente”, esta generará un tipo de pensamientos u otros. Esta es la habilidad para generar, utilizar o aprovechar las emociones para ponerlas al servicio del pensamiento.

4-Regulación emocional

Es la habilidad para estar receptivo y receptiva y aceptar las emociones tanto positivas como negativas, sin bloquearles o negarlas, reconociendo la información que nos aportan y siendo capaz de modularlas o gestionarlas eficazmente en nosotros y nosotras y en otras personas.

La propuesta de trabajo sobre la I.E que implementamos se apoya en dos modelos existentes que incorporan las técnicas meditativas al servicio del desarrollo de la inteligencia emocional:

Por un lado el **Programa TREVA**, desarrollado por Luís López Gómez, diseñado como un conjunto de recursos para la enseñanza de la educación emocional en el contexto de la educación formal. Modelo que establece la formación previa de los profesionales con anterioridad al trabajo con niños/as y adolescentes, al entender que el propio grado de desarrollo vivencial de la inteligencia emocional de la persona profesional es determinante en el proceso de enseñanza posterior en el grupo. Este modelo desarrolla nueve recursos psicofísicos básicos: la atención, la respiración, la visualización, la voz, la relajación, la conciencia sensorial, la postura, la energía corporal y el movimiento. De cada uno de ellos se desarrollan ejercicios variados y adaptados al grupo.

Por otro lado integramos propuestas del **Programa de Inteligencia Emocional Plena, PINEP** (Ramos, N., Recondo, O, y Henríquez, H, 2011). Siendo este un programa que combina la práctica de la Atención Plena o meditación Mindfulness con una serie de ejercicios emocionales a los que la persona se enfrenta desde un estado Mindfulness como estrategia fundamental para gestionar las emociones que suscita la experiencia que está viviendo en ese momento.

“Al hablar de Mindfulness nos estamos refiriendo a un término anglosajón que suele traducirse como “Conciencia Plena” o “Atención Plena”, y que es estado de conciencia que se puede desarrollar a través de distintas técnicas meditativas. Una de

sus mayores ventajas, es que su práctica no depende de ninguna ideología ni creencia específica (aunque algunos autores lo sitúan en la tradición budista), por lo que sus beneficios son accesibles para cualquier persona que quiera probarlos” (Kabat-Zinn, 1990).

En Psicología, la definición de Mindfulness más extendida es la de Jon Kabat-Zinn (2003) que la define como “la conciencia que surge de prestar atención, de forma intencional, a la experiencia tal y como es en el momento presente, sin juzgarla, sin evaluarla y sin reaccionar a ella”. “La Atención Plena supone un tipo de auto-observación que podríamos llamar adaptativa, en contraposición a la auto-observación rumiadora o no-adaptativa” (Cebolla y Miró, 2007).

Valoramos que es de suma importancia entender el modo en que se relacionan con sus pensamientos y sus vinculaciones emocionales con ellos, porque eso va a determinar su comportamiento en una situación cualquiera.

En todo este proceso, la práctica de Mindfulness puede ser de gran ayuda, ya que el entrenamiento en Mindfulness hace que el y la adolescente puede llegar a “tomar conciencia de sus patrones condicionados y, por tanto, evite llevar a cabo respuestas impulsivas de las cuales normalmente derivan estados emocionales de naturaleza negativa” (Ramos, N., Hernández, S.M. y Blanca, M., 2009).

Una vez vista la conveniencia de no expulsar las emociones de nuestra vida, sino de integrarlas, “la Atención Plena ofrece la posibilidad de experimentarlas manteniendo cierta perspectiva frente a las mismas; de entender las interpretaciones que, de forma automática, son activadas en nosotros y nosotras cada vez que nos enfrentamos a un nuevo estado emocional; y, en último término, nos da la oportunidad de construir una forma nueva de relacionarnos con nuestro entorno”. (Franco, C., Mañas, I. y Justo, I., 2009) que facilita la gestión de las emociones que surgen a partir de la propia experiencia.

Estas propuestas metodológicas son muy novedosas, y como casi siempre ocurre, se incorporan inicialmente en el contexto de la educación reglada, teniendo que ser los y las profesionales de la educación social, los que intuyendo la gran contribución que estas programas pueden tener en el marco de la intervención social, los que tengamos que formarnos e ir haciendo nuestros pinitos, ensayo-error-ensayo, hasta articular propuestas adaptadas al perfil de los y las adolescentes en situación de vulnerabilidad y a nuevos contextos de espacio y tiempo.

La valoración que hacemos de incorporar estas propuestas metodológicas es positiva, por cuanto las personas profesionales nos lanzamos a incorporar elementos y recursos novedosos muy interesantes a las sesiones de taller, por ejemplo: que los y las adolescentes aprendan a calmarse y reconducir la atención a la respiración en momentos de crispación emocional o ante los exámenes, que aprendan a realizar una relajación progresiva como recurso para ayudar a conciliar el sueño, que aprendan a modificar su “escenario emocional” a través de una visualización o recuerdo positivo, que aprendan a distinguir pensamiento, emoción y sensación corporal, y a vivenciar la íntima relación

entre todas ellas, que aprendan a observar procesos internos con menor carga de juicio y autocrítica, etc.

Lógicamente, los tiempos y fases en que implementamos estas actividades, se diferencian bastante de lo que proponen los programas de referencia. Sin embargo creemos que no es malo que así sea, por cuanto que queremos huir de cualquier propuesta metodológica que nos impida estar cercanos y accesibles a lo que traen y proponen los propios y las propias adolescentes a cada sesión.

El papel de los grupos de iguales en la adolescencia

Existe sobrada literatura y experiencia que confirma como los grupos de iguales en la adolescencia juegan un papel fundamental e imprescindible en la evolución de este/a, y de cómo de forma natural y espontánea es reclamada por ellos y ellas. De hecho el que un o una adolescente no pueda acceder a un grupo de iguales puede repercutir en una baja autoestima, además de ser un indicador muy significativo de poder estar teniendo dificultades en el proceso de individuación.

Los y las adolescentes necesitan de sus grupos de iguales para, sobre todo, poder compartir una misma situación vital, la de oponerse, enfrentarse y separarse de los padres y de las madres. Es decir el grupo aporta contención emocional y afectiva, seguridad para probar cosas nuevas, diversión, aceptación y presta nuevos elementos de identidad diferenciados de los aportados por los padres y por las madres hasta ahora.

El grupo juega un papel fundamental en cuanto que permite compartir inseguridades, temores e información respecto a los cambios físicos y psicológicos, la sexualidad, los conflictos con las persona adultas, etc. en definitiva sobre todo aquello que le resulta vergonzoso tratar con las personas progenitoras por miedo a ser censurado/a o ninguneado/a. El grupo ayuda también a desdramatizar las dificultades particulares, a quitarles carga negativa, a observar que no le ocurre solo a él o a ella y a conocer otras formas de afrontamiento.

En el grupo, el y la adolescente se entrega a la otra persona, es el escenario natural donde se da, donde da a la vida, en forma de compañía incondicional, escucha, consejo, confianza, y todo esto es básico para sentirse querido/a, digno/a de confianza, en definitiva para construir una identidad equilibrada. Pero sobre todo es el espacio natural de diversión, se conexión total con la otra persona, de compartir pasiones e intereses.

Sin embargo, a pesar de lo que puede parecer, el contar con un grupo de iguales, no esta al alcance de todos/as los chicos/as que transitan por la adolescencia. No pocos adolescentes sufren rechazo o disponen de pocos habilidades sociales o simplemente los padres y madres dificultan el acceso a un grupo de iguales por miedos o por tener que cuidar de hermanos/as más pequeños/as o por haber inmigrado y carecer de red social. Por lo general son adolescentes no disruptivos que pasan desapercibidos o que sufren

algún tipo de acoso o rechazo, en todo caso es frecuente que sufran mucho a nivel emocional.

En este sentido, se busca incorporar al programa, también a aquellos y aquellas adolescentes que sufren esta situación de aislamiento social, jugando los diferentes agentes sociales, educativos o familiares de la comunidad un papel fundamental en su identificación. Para estas personas participantes el Programa supone en muchos casos el único escenario de “encuentro real” con otras personas iguales desde donde sentirse aceptado/a y perteneciente a un grupo de iguales (fuera del marco escolar). En este caso de forma guiada y acompañada por la persona educadora, de forma que se eviten el que repita modelos relacionales inadecuados.

Perfil de las personas participantes

El perfil de los y las adolescentes participantes que se adhieren a la propuesta del programa, viene determinado en gran medida por el carácter voluntario del mismo. Es decir su participación no viene exigida por mandato judicial y tampoco está integrado en el sistema educativo formal, en donde se daría la asistencia obligada. Esto nos exige presentar una propuesta abierta, en cierta medida ambigua, explicada en clave de “potencialidades”, que sea al mismo tiempo atractiva para los y las adolescentes y valorada como educativamente interesante para sus responsables legales y profesionales derivantes.

Para que el Programa llegue a ser un elemento referencial en el desarrollo del o de la adolescente, éste previamente ha de ser significativo, es decir ser importante, tener valor o relevancia para el o la adolescente. Y esto sólo puede ocurrir si el Programa responde a las necesidades de los y las adolescentes. La experiencia nos demuestra que la adolescencia, como etapa evolutiva tiene unas necesidades o retos compartidos y al tiempo que cada adolescente tiene unas necesidades particulares derivadas de sus múltiples condicionantes físicos, psicológicos, vinculares-relacionales, biográficos, etc. de las cuales puede ser consciente o no.

En este sentido los y las adolescentes con patrones relacionales muy establecidos en la huida y recelo hacia las personas adultas y que por lo general arrastran importantes problemas relacionales y vinculares con sus progenitores y progenitoras o tutores y tutoras legales y con el mundo del profesorado, por lo general tienen bajo nivel de adhesión al Programa. Así mismo como tampoco acceden adolescentes con importantes consumos de drogas ilegales, hecho que mediatiza enormemente su centro de intereses, su círculo social, los espacios que frecuentan y las relaciones con las personas adultas.

Sin embargo, el perfil de las personas participantes es heterogéneo, aunque todos/as ellos y ellas comparten el que sufren algún tipo de dificultad significativa que lastra y dificulta su proceso de desarrollo, aunque sin llegar a tener patologías mentales graves. Creemos que esta heterogeneidad de perfiles es buena en cuanto a que aporta mayor diversidad de modelos de identificación y que a nivel práctico aporta mayor equilibrio y contención.

Un porcentaje importante de las personas participantes pertenecen a familias con las que se han desarrollado, previamente o de forma simultánea, proyectos socioeducativos de carácter intensivo para el incremento de los recursos y competencias parento-parentales, que incluyen el aumento del nivel de comprensión sobre el proceso adolescente, la identificación de patrones vividos en su propia crianza y la modificación de dinámicas relacionales inadecuadas.

Sin embargo el alcance de los cambios positivos generado por y en la familia son muy desiguales, encontrándonos con sistemas familiares bastante enfermos cuyos progenitores y progenitoras o cuidadores y cuidadoras principales no aportan un adecuado cuidado emocional (expectativas positivas, acompañamiento y ayuda en la comprensión y gestión de las emociones, pautaje, normas y límites,, etc.), es decir, modelos referenciales pobres.

Aceptando esta realidad, y asumiendo que estas personas progenitoras o tutoras legales, son y hacen en cada momento lo mejor que saben y pueden, creemos conveniente aportar a estos y éstas jóvenes la referencia del Programa que en algunos casos de extenderá seguramente hasta la mayoría de edad y más allá. De esta forma aprovechamos el buen vínculo construido previamente con el educador o la educadora asignado a su familia.

Otra tipología de personas participantes, la representan aquellos/as adolescentes que sufren cierto aislamiento social. Aislamiento que puede ser transitorio debido al proceso migratorio en sus primeras fases, en las que la persona adolescente y su familia pueden carecer de referencias y red social que ayude en el proceso de adaptación al nuevo contexto. O aislamiento más prolongado en el tiempo y que con frecuencia el o la adolescente arrastra desde el ciclo educativo de primaria. Con frecuencia presentan escasas habilidades sociales, son educados/as desde la sobreprotección, son o han sido objeto de bullying, y/o no responden físicamente a los estereotipos de éxito imperantes.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Metodología

Las sesiones tienen una estructura común: acogida, propuesta de experiencia educativa y actividad libre. La experiencia nos lleva a proponer esta estructura, como la mejor forma de poder conjugar las necesidades de encuentro y propuestas de los adolescentes con las experiencias educativas guiadas por los educadores. De hecho la confianza o disponibilidad de los y las adolescentes a participar en las experiencias propuesta, parten necesariamente de la disponibilidad, curiosidad y aceptación previa por parte de los educadores de lo que ellos/as son y traen al grupo. Significando el Programa un espacio sano de encuentro intergeneracional en contraposición a otros espacios educativos excesivamente unidireccionales y sujetos al curriculum.

La acogida o fase inicial, dura treinta minutos y permite que los adolescentes vayan llegando al Programa, sin prisa, pero sin pausa, dando tiempo a llegar a los que viven más lejos o tienen horarios formativos más prolongados. La llegada paulatina

permite dedicar tiempos al saludo y la charla individualizada, lo que permite tomar la temperatura al estado anímico y emocional, a las preocupaciones y a lo que ha surgido a lo largo de la semana. Si la situación planteada es emocionalmente muy significativa, la dedicamos tiempo en el grupo, hasta que podemos dar paso a otras propuestas.

En esta fase de inicio permite el ensayo de habilidades sociales básicas como el saludo verbal y el saludo corporal a través de la toma de conciencia de la postura, la mirada, los rituales, al tiempo que van desarrollando su capacidad para describir su estado emocional, deseos y expectativas para la sesión. Para lograr ir un poco más allá del saludo automático de *¿Qué tal? -Bien o -sin más*; nos apoyamos, por ejemplo en imágenes de un gran collage con diversas expresiones y situaciones representadas o en metáforas del tipo: si fuera un color sería....., me siento como un....., o en hablar y contar desde el cuerpo y no con la palabra.

Otro aspecto al que damos mucha significación es a tener en cuenta las ausencias, mostrando interés por el o la adolescente que no ha acudido indagando los posibles motivos. Este aspecto ayuda a construir el sentimiento de grupo, lo que supone pertenecer, cuidar y ser cuidado por otros.

En esta fase de inicio se les explica razonadamente el objetivo y el beneficio de la propuesta y sobre todo se les activa anímicamente a participar en la experiencia educativa. Esto nos permite tantear el estado de ánimo, resistencias y a identificar a los o las participantes líderes y más activos que puedan actuar como tractores del grupo.

La propuesta educativa guiada por los educadores/as procura estar conectada a algún suceso o demanda explícita o implícita del grupo. Siempre se huye de propuestas teóricas que les evoque el modelo de clase magistral del instituto. Al contrario, las propuestas se lanzan a modo de reto o desafíos, algo que estimula rápidamente su curiosidad y energía, donde la palabra, el cuerpo y sobre todo su experiencia previa es tenida en cuenta. Es decir, partimos de considerar que ellos y ellas poseen el conocimiento y que lo que los educadores hacemos es ayudar a ordenar ese saber individual y colectivo. Los educadores, actuamos, a modo de director de orquesta o ecualizador de sonido, equilibrando la intensidad de las intervenciones, elevando el volumen de los participantes más tímidos e inseguros y bajando intensidad a los más protagonistas.

Entendemos las actividades no como un fin en sí mismo, sino como una excusa o medio a través del cual encontrarnos con nosotros mismos y con el grupo, como una forma de dar y recibir del grupo experiencias significativas que desde individualidad no son posibles. Confrontándoles y llevándoles a reflexionar sobre la posible similitud de cómo han actuado dentro de la sesión con lo que les ocurre en otros contextos de vida como la familia, instituto, iguales.

Estos son algunos de los bloques temáticos en los que se integran las dinámicas educativas propuestas por los y las educadoras:

- Construcción del espacio normativo.
- Construcción del espacio.
- Autoconocimiento y presentación al grupo.
- Cohesión de grupo.
- Expresión y creatividad.
- Cooperación y ayuda.
- Celebraciones.
- Talleres monográficos.
- Inteligencia emocional.
- Conocimiento de los recursos juveniles del entorno.
- Relaciones familiares.

La **fase final de actividad libre**, donde, como su nombre indica, los adolescentes pueden realizar diferentes actividades que permita el espacio como: utilizar el ordenador, internet, oír música, hacer manualidades, juegos de mesa, ping-pong o simplemente compartir charla. Es el momento de la sesión en la que los/as educadores/as pasamos a ser curiosos espectadores y respetuosos aprendices sobre las nuevas y siempre cambiantes formas de relación y expresión adolescente. Y también, el momento en que nos retan y nos batimos en duelo con el ping-pong, el ordenador, los juegos de mesa, etc.

Este momento de la sesión es adecuado para que los/as adolescentes integren la experiencia vivida anteriormente, a través del feedback con los/as educadores/as, intercambiando impresiones sobre la dinámica propuesta y su participación en la misma. Es el momento adecuado para ayudarles a fijar en su memoria y emoción experiencias significativamente positivas, de forma que las puedan evocar y les sirvan de anclaje emocional e identitario y en los momentos de dificultad.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Conclusiones

Damos valor al hecho de andar nuevos caminos reinventándonos a cada paso, acercando nuevos planteamientos teóricos y prácticos a la intervención socioeducativa con adolescentes, sintiéndonos alimentados y confiados en el latido siempre fresco de la “acción-reflexión-acción”.

Conscientes de que los y las adolescente están íntimamente vinculados al sistema familiar, el escolar y el del grupo de amigos/as etc. Vinculaciones sanas e insanas a través de los cuales fluyen emociones, los sentimientos, ideas, interpretaciones de la vida, expectativas y lealtades, con todo lo cual van forjan una identidad adulta.

Con todo esto, los y las adolescentes nos siguen expresando, eso sí, a su manera, la necesidad de sentirse acompañados durante este complejo trayecto de vida. Acompañamiento que se convierte en el arte de estar a la distancia justa, junto a,

accesible, interesado y asombrado por la increíble vitalidad y confiados en sus capacidades.

Referencias Bibliográficas

- Funes, J. (2010). *9 ideas clave, educar en la adolescencia*. Barcelona. Editorial Grao.
- Ramos, N., Recondo, O., Enriquez, H. (2012). *Practica la inteligencia emocional plena. Mindfulness para regular nuestras emociones*. Barcelona. Editorial Kairos.
- Ruiz Aranda, D y otros (2013). *Programa INTEMO. Guía para la mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Madrid. Ediciones Pirámide.
- Hellinger, B (2012) *Los órdenes de la ayuda*. Buenos Aires: Alma Lepik
- López Sanchez, F y otros (2006) *Programa Bienestar. El bienestar personal y social y la prevención del malestar y la violencia*. Madrid. Ediciones Pirámide.
- López Gonzalez, L.(2011). *Relajación en el aula. Recursos para la Educación Emocional*. Madrid. Editorial Wolters Kluwer.

Publicaciones en Internet:

- Traveset, M. Programa "Educación Emocional Sistémica". *Recursos didácticos de educación emocional desde un enfoque sistémico*. Licencia de estudios departamento de educación, Generalitat de Catalunya 2005 (<http://www.mercetraveset.com> <http://phobos.xtec.es/sgfprp/resum.php?codi=1022>)



27. RELACIÓN DE LA AUTOESTIMA CON LA SINTOMATOLOGÍA PSICOLÓGICA DISFUNCIONAL Y LAS ESTRUCTURAS COGNITIVAS PROFUNDAS EN ADOLESCENTES.

Ana Estévez y Elena García

aestevez@deusto.es, elenagarcia@agintzari.com

Resumen

La adolescencia es un periodo de cambios rápidos y demandas que impactan sobre el desarrollo psicológico (Benjet & Hernández-Guzmán, 2001) en el que se siguen conformando las estructuras cognitivas profundas, tales como los esquemas inadaptados tempranos (EIT), que podrían afectar a la sintomatología psicológica disfuncional (Young, 1999). El objetivo de este estudio es analizar la relación entre la presencia de síntomas psicopatológicos y de EIT y la autoestima en adolescentes.

La muestra de este estudio ha estado compuesta por 934 adolescentes de entre 12 y 18 años. Se han utilizado medidas para evaluar sintomatología psicológica disfuncional, autoestima y los EIT. Los resultados han mostrado que la autoestima correlacionaría negativamente con los esquemas inadaptados tempranos medidos, y con la sintomatología. Además, se han encontrado diferencias de género en sintomatología y en autoestima. Los hallazgos indican la importancia de valorar conjuntamente estas variables para la comprensión de las problemáticas en adolescentes.



Palabras clave: adolescencia, esquemas cognitivos, sintomatología psicológica disfuncional, autoestima, género.

Introducción

La adolescencia es un periodo de cambios rápidos y demandas que impactan sobre el desarrollo psicológico (Benjet y Hernández-Guzmán, 2001). Autores como Costello,

Mustillo, Erkanli, Keeler, y Angold (2003) señalan que un 13.3% de los adolescentes presentarían algún trastorno psicológico. En esta franja de edad, se ha señalado que podrían haber un incremento en la presencia de sintomatología psicológica disfuncional (Merikangas et al., 2010), así como un cambio en el tipo de sintomatología presente (Costello, Copeland, y Angold, 2011). La literatura apunta a que podría haber

diferencias de género en la prevalencia de la sintomatología psicológica disfuncional, como es el caso de la depresión, que afectaría al doble de mujeres que de hombres tras la pubertad (Hyde, Mezulis, y Abramson, 2008), mientras que los trastornos externalizantes afectarían en mayor medida a los hombres (Bartels, van de Aa, van Beijsterveldt, Middeldorp, y Boomsma, 2011).

A lo largo de la adolescencia, las estructuras cognitivas profundas siguen conformándose. Entre ellas se encontrarían los Esquemas Inadaptados Tempranos (EIT), que consistirían en patrones cognitivos y emocionales que se desarrollan en la infancia o en la adolescencia y se repiten a lo largo de la vida (Young, 1994). Los EIT podrían estar en la base de los trastornos psicológicos (Young, Klosko, y Weishaar, 2003). Se ha señalado la importancia de este enfoque en el estudio de los trastornos psicopatológicos en la adolescencia (Van Vlierbergue, Braet, Bosmans, Rosseel, y Bögels, 2010). Además, autores como Welburn, Coristine, Dagg, Pontefract, y Jordan (2002) apuntan a la existencia de diferencias de género en los esquemas presentes.

Por otra parte, la autoestima es de gran relevancia en el bienestar psicológico de las personas (Paradise y Kernis, 2002). Según Garaigordobil, Durá, y Pérez (2005), la alta autoestima se relacionaría con una menor presencia de síntomas psicopatológicos en adolescentes. Asimismo, los niveles de autoestima serían menores en mujeres que en hombres durante la adolescencia (Bachman, O'Malley, Freedman-Doan, Trzesniewski, y Donnellan, 2011). Algunos estudios indican que la autoestima podría estar también relacionada con la presencia de esquemas inadaptados tempranos en este periodo vital (Muris, 2006).

Por tanto, el objetivo de este estudio ha sido analizar la relación entre la presencia de síntomas psicopatológicos y de EIT y la autoestima en adolescentes, y analizar las diferencias de género presentes en las mismas.

Estudio sobre la relación de la autoestima con la presencia de síntomas psicológicos disfuncionales y de esquemas inadaptados tempranos

La muestra de este estudio ha estado compuesta por 934 adolescentes de entre 12 y 18 años, provenientes de centros escolares, universitarios, y centros de tiempo libre. La edad media de los participantes ha sido de 16.02 años ($DT = 1.24$). El 41.8% han sido mujeres y el 58.2% han sido hombres. De ellos, el 77.6% tiene España como país de nacimiento, y un 22.8% nació fuera de España. En concreto, la muestra nacida en el extranjero provenía de Europa (5.2%), América Latina (65.7%), Estados Unidos (1%), África (17.6%), países del Este (7.6%), Rusia (1.4%), y China (1.4%). En cuanto al nivel educativo, ha sido el siguiente: estudios secundarios (71.1%), estudios primarios (20.3%), Formación Profesional (7.6%), estudios universitarios (0.8%), y sin estudios

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

(0.3%). De ellos, el 98.7% estaba formado por estudiantes, un 1.2% estudiaba y trabajaba, y un 0.1% señalaba estar en el paro.

Los instrumentos utilizados en el presente estudio han sido los siguientes:

- *Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR)* (Rosenberg, 1989). Es un instrumento que sirve para medir la autoestima. Consta de 10 ítems en formato de respuesta Likert de cuatro puntos, de 1 (“Muy en desacuerdo”) a 4 (“Muy de acuerdo”). El rango de puntuaciones es de 10 a 40, considerándose que una puntuación entre 10 y 24 equivale a autoestima baja, de 25 a 35 autoestima normal, y de 36 a 40 autoestima elevada. En su validación a población española, se obtuvieron buenos valores psicométricos. Muestra un alfa de Cronbach de 0,87, y una fiabilidad test-retest de $r=0,74$ en el intervalo de un año.

- *Symptom Checklist-90-Revised (SCL-90-R)* (Derogatis, 1983). Es un instrumento multidimensional que cuestiona al individuo sobre la existencia e intensidad de 90 síntomas psiquiátricos y psicosomáticos. Se responde a través de una escala Likert de 0 (el síntoma no me molesta en absoluto) a 4 (me molesta de manera extrema), en función de la molestia que le hayan ocasionado en los últimos siete días. Explora nueve factores o dimensiones sintomáticas: somatización, obsesión-compulsión, sensibilidad interpersonal, depresión, ansiedad, ira-hostilidad, ansiedad fóbica, ideación paranoide y psicoticismo. Es autoaplicado, pudiendo responderse tanto individual como colectivamente. Está destinado a personas de entre 13 y 65 años de edad.

- *Schema Questionnaire – Short Form (SQ-SF)* (Young y Brown, 1994). El SQ-SF es un cuestionario de 75 ítems que evalúa quince esquemas tempranos inadaptados. Cada esquema es medido por cinco ítems, en escala Likert del 1 (“Totalmente falso”) a 6 (“Me describe perfectamente”). En este estudio se incluyeron 6 de dichos esquemas: imperfección, dependencia, apego, subyugación, inhibición emocional y autocontrol, los cuales obtuvieron buenos valores de consistencia interna en su adaptación española (Calvete, Estévez, López de Arroyabe y Ruiz, 2005).

Procedimiento

La realización del estudio ha sido precedida por una carta explicativa que contenía los aspectos que a continuación se detallan: entidad que solicita y que realiza el estudio; contenido y objetivos del estudio; duración y aspectos que se van a medir; posibilidad de realizar el estudio tanto en papel como a través de Internet; metodología de recogida de cuestionarios; consentimiento informado; voluntariedad de la realización del estudio; confidencialidad y anonimato de los datos obtenidos y teléfono y mails de los investigadores de referencia para poder contactar. Los cuestionarios se han recogido

tanto en formato de papel como a través de un cuestionario on line. En el caso de los cuestionarios de papel, en la mayoría de los casos, los investigadores del estudio se han desplazado a los centros para recoger los datos. En relación al cuestionario on line, el contenido de las preguntas ha sido el mismo que el utilizado en papel. Este estudio ha recibido el certificado de idoneidad ética por parte de la Universidad.

Resultados

Los resultados han mostrado que la autoestima correlacionaría negativa y significativamente ($p < .01$) con los siguientes esquemas inadaptados tempranos: Imperfección ($r = -.41$), Dependencia ($r = -.28$), Apego ($r = -.22$), Subyugación ($r = -.29$), Inhibición Emocional ($r = -.21$), y Autocontrol ($r = -.25$).

Asimismo, ha correlacionado negativa y significativamente ($p < .01$) con los siguientes síntomas psicológicos disfuncionales: ansiedad ($r = -.28$), ansiedad fóbica ($r = -.23$), somatización ($r = -.24$), obsesivo-compulsivo ($r = -.26$), sensibilidad interpersonal ($r = -.31$), depresión ($r = -.35$), hostilidad ($r = -.19$), ideación paranoide ($r = -.25$), y psicoticismo ($r = -.31$).

Por otro lado, se han analizado diferencias de género en las variables medidas. En la Tabla 1 se observan los resultados obtenidos:

Tabla 1. Diferencias de género en autoestima, sintomatología psicológica disfuncional, y esquemas inadaptados tempranos.

| | Hombres (n=543) | | Mujeres (n=391) | | |
|----------------------------|--------------------|------|--------------------|-------|----------|
| | M | DT | M | DT | F(1,933) |
| Autoestima | 32.15 | 5.90 | 31.28 | 5.54 | 5.16** |
| Imperfección | 8.85 | 4.53 | 8.77 | 4.33 | 0.07 |
| Dependencia | 9.45 | 4.71 | 9.25 | 3.96 | 0.50 |
| Apego | 8.72 | 4.47 | 9.27 | 4.22 | 3.61 |
| Subyugación | 9.92 | 4.93 | 10.52 | 4.90 | 3.38 |
| Inhibición Emocional | 10.34 | 5.46 | 9.93 | 5.26 | 1.36 |
| Autocontrol | 11.11 | 5.60 | 11.62 | 5.49 | 1.89 |
| Ansiedad | 6.84 | 6.01 | 8.91 | 6.99 | 23.50* |
| Ansiedad fóbica | 2.13 | 3.49 | 2.74 | 4.05 | 6.09** |
| Depresión | 9.85 | 8.68 | 15.02 | 10.67 | 66.57* |
| Obsesivo-Compulsivo | 9.68 | 6.87 | 11.79 | 7.70 | 19.45* |
| Sensibilidad Interpersonal | 6.43 | 5.97 | 9.73 | 7.48 | 56.28* |
| Somatización | 9.69 | 7.89 | 12.32 | 8.56 | 23.60* |

| | | | | | |
|--------------------|------|------|------|------|--------|
| Hostilidad | 5.97 | 5.24 | 6.40 | 5.65 | 1.40 |
| Ideación Paranoide | 5.27 | 4.38 | 6.62 | 5.01 | 19.30* |
| Psicoticismo | 5.42 | 5.77 | 7.03 | 6.84 | 15.27* |

* $p < .01$, ** $p < .05$.

Conclusiones

Los resultados han mostrado que la autoestima correlacionaría negativamente con los esquemas inadaptados tempranos medidos, y con la presencia de sintomatología psicológica disfuncional. Además, se han encontrado diferencias de género en sintomatología psicológica disfuncional y en autoestima. Los hallazgos indican la importancia de valorar conjuntamente estas variables para la comprensión de las problemáticas en adolescentes.

Referencias bibliográficas

- Bachman, J. G., O'Malley, P. M., Freedman-Doan, P., Trzesniewski, K. H., y Donnellan, M. B. (2011). Adolescent self-esteem: Differences by race/ethnicity, gender, and age. *Self and Identity*, 10(4), 445-473.
- Bartels, M., van de Aa, N., van Beijsterveldt, C. E., Middeldorp, C. M., y Boomsma, D. I. (2011). Adolescent self-report of emotional and behavioral problems: interactions of genetic factors with sex and age. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 20(1), 35-52.
- Calvete, E., Estévez, A., López de Arroyabe, E., y Ruiz, P. (2005). The Schema Questionnaire – Short Form: structure and relationship with automatic thoughts and symptoms of affective disorders. *European Journal of Psychological Assessment*, 21, 91-100.
- Costello, E. J., Copeland, W., y Angold, A. (2011). Trends in psychopathology across the adolescent years: What changes when children become adolescents, and when adolescents become adults?. *Journal of child psychology and psychiatry*, 52(10), 1015-1025.
- Costello, E. J., Mustillo, S., Erkanli, A., Keeler, G., y Angold, A. (2003). Prevalence and development of psychiatric disorders in childhood and adolescence. *Archives of general psychiatry*, 60(8), 837-844.
- Derogatis, L. R. (1983). *The SCL-90 administration, scoring and procedures manual*. Towson, MD: Clinical Psychometric Research.
- Garaigordobil, M., Durá, A., y Pérez, J. I. (2005). Síntomas psicopatológicos, problemas de conducta y autoconcepto-autoestima: Un estudio con adolescentes de 14 a 17 años. *Anuario de psicología clínica y de la salud*, 1, 53-63.

- Hyde, J. S., Mezulis, A. H., y Abramson, L. Y. (2008). The ABCs of depression: integrating affective, biological, and cognitive models to explain the emergence of the gender difference in depression. *Psychological review*, 115(2), 291-313.
- Merikangas, K. R., He, J. P., Burstein, M., Swanson, S. A., Avenevoli, S., Cui, L., Benjet, C., Georgiades, K., y Swendsen, J. (2010). Lifetime prevalence of mental disorders in US adolescents: results from the National Comorbidity Survey Replication–Adolescent Supplement (NCS-A). *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 49(10), 980-989.
- Paradise, A. W., y Kernis, M. H. (2002). Self-esteem and psychological well-being: Implications of fragile self-esteem. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 21(4), 345-361.
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent Self-image. Revised edition.* Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Van Vlierberghe, L., Braet, C., Bosmans, G., Rosseel, Y., y Bögels, S. (2010). Maladaptive schemas and psychopathology in adolescence: On the utility of young's schema theory in youth. *Cognitive therapy and research*, 34(4), 316-332.
- Welburn, K., Coristine, M., Dagg, P., Pontefract, A., y Jordan, S. (2002). The Schema Questionnaire-Short Form: Factor Analysis and Relationship between Schemas and Symptoms. *Cognitive Therapy and Research*, 26(4), 519-530.
- Young, J. E. (1994) *Cognitive therapy for personality disorders: A schema-focused approach.* Sarasota, FL: Personal Resource Exchange.
- Young, J. E., & Brown, G. (1994). *Young Schemas Questionnaire-SI.* New York, NY: Cognitive Therapy Center.
- Young, J. E., Klosko, J. S., y Weishaar, M. (2003). *Schema therapy: A practitioner's guide.* Guilford Publications: New York.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

28. RECURSOS PARA TRABAJAR LA COMPETENCIA EMOCIONAL CON MENORES EN RIESGO

M^a Inmaculada Pedrera Rodríguez y Francisco Ignacio Revuelta Domínguez
inmapedrera@unex.es, fird@unex.es

Resumen

La Educación Emocional como nueva perspectiva en el mundo educativo ha tomado importancia desde la aparición del concepto de Inteligencia Emocional. En esta comunicación se plantea un conjunto de recursos accesibles para trabajar con Menores en contextos de riesgo ya sea en los centros de menores y en los de acogimiento familiar. Se ofrece un paradigma de reflexión y orientaciones didácticas de intervención con los recursos seleccionados.

Palabras clave: Educación emocional, competencias, capacidades, recursos educativos tecnológicos.

1. Introducción

La situación de vulnerabilidad que presentan los menores en situación de riesgo hace necesario la puesta en funcionamiento, dentro de su educación, de dinámicas de enseñanza-aprendizaje en el proceso educativo que les permitan desarrollar habilidades y capacidades (competencias) que atenuen esta vulnerabilidad a nivel personal y social. Se trataría de trabajar estrategias didácticas que les doten de herramientas para que su realidad les marque, en lo menor de lo posible, su desarrollo personal y su éxito en la vida.

La historia vital de cualquier sujeto mediatiza su desarrollo y su personalidad, si bien no lo determina en su totalidad. La finalidad de la educación, que supone el desarrollo integral del sujeto, nos señala que, si atendemos al colectivo de menores, en general, y aquellos en situación de riesgo, de manera particular, dentro de la institución escolar se debe incidir en establecer y desarrollar contenidos educativos que ofrezcan la posibilidad de conseguir un adecuado desarrollo en los ámbitos personal y social. Se trataría de dotarles de competencias para que afronten con éxito los cambios que, inevitablemente, se producen en el día a día.

Para Toledano (2005), los menores que crecen en ambientes pobres en experiencias afectivas y de apoyo, se desarrollan con grandes inseguridades y miedos que les dificulta desarrollar una serie de competencias para establecer interacciones y relaciones exitosas con el entorno y consigo mismo negándoles la posibilidad de alcanzar una satisfacción personal.

Estas carencias y estos aprendizajes pobres en el desarrollo evolutivo, pueden hacer emerger estados o situaciones de vulnerabilidad en el niño o niña, que por sí mismos los sitúan en desventaja, inferioridad y en dificultad para afrontar las situaciones cotidianas más o menos complejas, conflictivas, adversas o de fuerte tensión. (Toledano, 2005)

La educación emocional, por tanto, una de las innovaciones psicopedagógicas de los últimos años, responde a demandas sociales que se le hacen a las instituciones educativas, donde se prioriza fomentar el bienestar personal y social del sujeto, así como mejorar su calidad de vida. (Bisquerra, 2009). Se trataría de tener en cuenta un proceso de enseñanza-aprendizaje que potencie el desarrollo humano. La educación emocional, por tanto, se entiende como

Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. (Bisquerra, 2006: 243)

Bisquerra (2006) entiende la educación emocional como una forma de prevención primaria inespecífica que pretende mitigar la vulnerabilidad de disfunciones en los procesos emocionales o prevenir su incidencia.

Si bien la intervención de la educación emocional, en cuanto a su vertiente preventiva, pretende capacitar a los sujetos en la adopción de comportamientos donde se encuentre presente los principios de prevención y desarrollo humano, en cuanto a que las emociones son educables, le educación emocional contribuye a minimizar los riesgos y a la adquisición de competencias que disminuyan o eliminen la vulnerabilidad de menores con éstas carencias. Se puede aprender a regular las emociones poniendo inteligencia entre los estímulos que generan una emoción y el comportamiento consecuente.

2. Delimitando la competencia emocional y la capacidad emocional en la Etapa de Educación Infantil.

Actualmente, la base del sistema educativo, tradicionalmente basado en la adquisición de conocimientos, está sufriendo un cambio el cual aboga por dirigir los procesos educativos a la adquisición de competencias (capacidades en la etapa de Educación Infantil). Entendemos por *competencias* el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se ponen en funcionamiento para ofrecer una respuesta adecuada y eficaz a las demandas que se nos realizan en un determinado contexto. Las *competencias emocionales* hacen referencia a la comprensión, expresión y regulación de forma ajustada de los fenómenos emocionales. (López Cassà, 2011). Están basadas en la inteligencia emocional, concepto introducido por Salovay y Meyer (1990) y popularizado por Goleman (1995). Por otro lado, puesto que la legislación educativa (L.O. 2/2006, de educación y L.O. 8/2013, para la mejora de la calidad educativa) habla del desarrollo de capacidades en Educación Infantil que posteriormente se traducirán en adquisición de competencias, definimos *capacidades emocionales* como

El desarrollo emocional que presenta el niño para construir conocimientos, habilidades y actitudes que le ayuden a ir tomando conciencia de sus emociones, aprender a expresarlas y regularlas con la ayuda del adulto. (López Cassà, 2011: 21)

Unas y otras – competencias y capacidades emocionales – abarcan variados elementos en los que no todos los autores coinciden. En cuanto a la *competencia emocional*, hacemos mención a los que recoge Bisquerra (2009) referido a las 19 competencias distribuidas en 4 dominios que proponen Goleman, Boyatzis y Mckee (2002: 69-73)

Competencias asociadas a la inteligencia emocional, Bisquerra (2009: 145)

| ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN | |
|---|------------------------------------|
| Competencia personal | Competencia social |
| Conciencia de uno mismo | Conciencia social |
| 1. Valoración social de uno mismo. | 10. Empatía. |
| 2. Valoración adecuada de uno mismo | 11. Conciencia de la organización. |
| 3. Confianza en uno mismo. | 12. Servicio. |
| Autogestión | Gestión de las relaciones |
| 4. Autorregulación emocional | 13. Liderazgo inspirado. |
| 5. Transparencia. | 14. Influencia. |
| 6. Adaptabilidad. | 15. Desarrollo de los demás. |
| 7. Logro. | 16. Catalizar el cambio. |
| 8. Iniciativa. | 17. Gestión de los conflictos. |

9. *Optimismo.*18. *Establecer vínculos.*19. *Trabajo en equipo y colaboración.***Tabla 1.** *Elaboración propia.* (Fuente: Bisquerria, 2009)

La composición de elementos de la *capacidad emocional* se distribuye en cinco bloques - conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, habilidades sociales y habilidades para la vida y el bienestar – haciendo referencia a 30 capacidades.

Capacidades emocionales

| Conciencia emocional |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Toma de conciencia de las propias emociones.</i> ▪ <i>Dar nombre a las emociones.</i> ▪ <i>Comprensión de las emociones de los demás.</i> ▪ <i>Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.</i> |
| Regulación emocional |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Expresión emocional apropiada.</i> ▪ <i>Regulación de emociones y sentimientos.</i> ▪ <i>Habilidades de afrontamiento.</i> ▪ <i>Capacidad para autogenerar emociones positivas.</i> |
| Autonomía emocional |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Autoestima.</i> ▪ <i>Automotivación.</i> ▪ <i>Autoeficacia emocional.</i> ▪ <i>Responsabilidad.</i> ▪ <i>Actitud positiva.</i> ▪ <i>Análisis crítico de normas sociales.</i> ▪ <i>Resiliencia.</i> |
| Habilidades sociales |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Dominar las habilidades sociales básicas.</i> ▪ <i>Respeto por los demás.</i> ▪ <i>Practicar la comunicación receptiva.</i> ▪ <i>Practicar la comunicación expresiva.</i> ▪ <i>Compartir emociones.</i> ▪ <i>Comportamiento pro-social y cooperación.</i> ▪ <i>Asertividad.</i> ▪ <i>Prevención y solución de conflictos.</i> |

- *Capacidad para gestionar situaciones emocionales.*

Habilidades para la vida y el bienestar

- *Fijar objetivos adaptativos.*
- *Toma de decisiones.*
- *Buscar ayuda y recursos.*
- *Ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida.*
- *Bienestar emocional.*
- *Fluir*

Tabla 2. *Elaboración propia.* (Fuente: López Cassà, 2011)

Entendemos estas capacidades y competencias como factores de protección de los menores en situación de riesgo que pueden ser utilizadas como indicadores para seleccionar recursos de satisfacción de sus necesidades básicas. Partimos de la taxonomía de necesidades básicas propuesta por López y otros (1995) y consideramos, de manera específica, las necesidades emocionales y sociales en la propuesta de recursos educativos que conduzcan a tal fin.

De la relación existente entre las necesidades socio-emocionales básicas de los menores y las competencias/capacidades que se ponen en juego para satisfacer dichas necesidades, hemos seleccionado 5 capacidades desde las que ofrecer recursos educativos que puedan ser utilizados por profesionales y personas a cargo de los menores que presentan esta situación. En esta ocasión, deben entenderse que el trabajo de estas capacidades actúa como *mecanismo de protección* de los menores en riesgo.

- ✓ reconocer los sentimientos y la manera de interpretarlos y comunicarlos
- ✓ reconocer expresiones del rostro asociados a las emociones
- ✓ reconocimiento de una emoción propia
- ✓ iniciarse en la regulación emocional
- ✓ reconocer emociones en los demás.

Taxonomía de necesidades infantiles

Necesidades físicas

Seguridad

Necesidades emocionales

- Seguridad emocional
- Participación y autonomía progresiva.
- Respeto al proceso de desarrollo psicosexual.

- Protección de riesgos imaginarios.
- Disposición de ayuda para la resolución de problemas o síntomas de malestar emocional.

Necesidades sociales

- Disposición de orientación y límites a la conducta.
- Aprendizaje del control de las emociones y conductas apropiadas para la participación social y el establecimiento de relaciones adecuadas con otras personas.
- Red de relaciones sociales.
- Interacción lúdica.

Necesidades cognitivas

Tabla 3. *Elaboración propia.* (Fuente: Basada en López y otros, 1995)

Desde la complejidad que supone el trabajo con menores en riesgo y el garantizar una atención integral a la población desprotegida, se hace necesario, de cara a la consecución de los objetivos educativos, establecer aquellos factores de protección para los que podamos ofrecer recursos con los que trabajar para el desarrollo integral de su personalidad.

La selección de los contextos de intervención se ha realizado en función de la posibilidad de recibir formación continua dentro del ámbito educativo no formal y establecido por la legislación vigente (Ley de Protección Jurídica del Menor, Decreto de regulación de organización y funcionamiento de los Centros de Acogida de Menores). Los Centros de Acogida de Menores (CAM), como servicio especializado, proporcionan una atención integral que garantiza el pleno desarrollo de su personalidad y les capacita para la plena integración en la sociedad. Por su parte, el acogimiento familiar “produce la plena participación del menor en la vida de la familia e impone a quien lo recibe las obligaciones de velar por él, tenerlo en su compañía, alimentarlo, educarlo y procurarle una educación integral”. (Disposición final sexta, punto 1, L.O. 1/1996 de Protección jurídica del menor).

3. Educación emocional y recursos para su desarrollo

El trabajo de la Educación emocional en la Etapa de Educación Infantil está delimitado por el trabajo de las capacidades emocionales. En la Tabla 4 se muestra los indicadores para la evaluación de competencias básicas en Educación Infantil que se

recomiendan desde organismos oficiales y, en concreto, se exponen aquellos indicadores de la competencia emocional⁶⁷.

Indicadores de evaluación de la competencia emocional en Educación Infantil.

| | |
|--|--|
| 1. Conocer, controlar y expresar sus sentimientos y emociones. | 4. Representar sentimientos y emociones. |
| 2. Manifestar afecto con los adultos y con los iguales. | 5. Comprender las intenciones y sentimientos de otros niños y adultos. |
| 3. Compartir y resolver conflictos. | 6. Tolerar la frustración y el fracaso. |

Tabla 4. *Indicadores de la competencia emocional en Educación Infantil.* (Fuente: <http://www.lascompetenciasbasicas.es/attachments/article/30/IndicadoresEEInfantil.pdf>)

A continuación, presentamos algunos recursos que se pueden utilizar en la propuesta de intervención, ya sea ésta de prevención primaria en instituciones educativas o de intervención directa en instituciones sociales donde se vean afectadas las capacidades emocionales de los menores en riesgo.

1. *Mis sentimientos.*

La unidad de trabajo nº 25 que nos ofrece el recurso multimedia de la Comunidad Educativa Asturiana se trabaja los contenidos de la comunicación y la capacidad de trabajo de las habilidades sociales. En ella, se expone un vídeo donde se ayuda a reconocer los sentimientos propios y la manera de interpretarlos y comunicarlos. Con este material puede trabajarse los indicadores números 1, 3 y 4 (vid Tabla 4).

⁶⁷ Hacemos notar las diferencias de tratamiento entre competencias y capacidades entre los autores expertos en el desarrollo de la inteligencia emocional y la educación emocional y los documentos oficiales de trabajo y desarrollo curricular de las diferentes Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas en las que no se hace una diferenciación adecuada al trabajo de competencias cuando en realidad debe indicarse que en la Etapa de Educación Infantil se trabajan capacidades.



Imagen 1. Unidad 25 Mis sentimientos (Fuente: http://nea.educastur.princast.es/repositorio/RECURSO_ZIP/1_ibcmass_u25/)

2. Las expresiones del rostro.

El portal *Agrega* puede ser útil a la hora de localizar recursos que podemos utilizar para trabajar la competencia emocional. En este caso, hemos localizado el material “La expresión del rostro” una actividad multimedia que ejemplifica las expresiones del rostro asociados a las emociones las cuales podemos ayudar a reconocer y trabajar. Se acompaña de una actividad interactiva que puede realizarse en Pizarra Digital. En esta ocasión podemos trabajar los indicadores 1 y 5 (vid. Tabla 4).

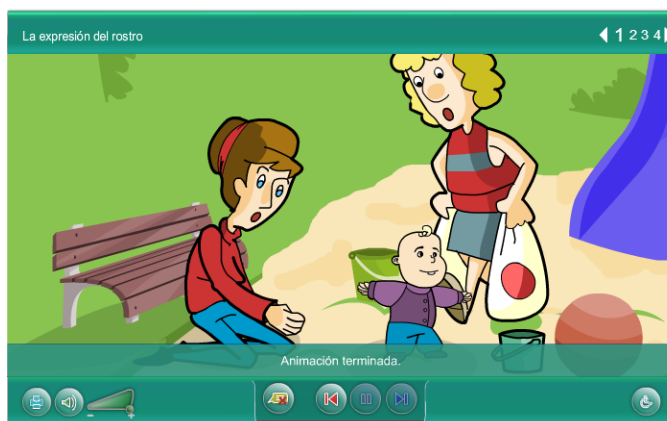


Imagen 2. La expresión del rostro (Fuente: <http://agrega.hezkuntza.net/visualizador-1/es/pode/presentacion/visualizadorSinSecuencia/visualizar-datos.jsp/>)

3. Una pequeña mirada al mundo.

Con este recurso de la *Obra Social La Caixa* se trabajan varios contenidos de forma globalizada, por un lado el reconocimiento de situaciones de la vida cotidiana,

por otro la atención a la diversidad de culturas. En cada actividad se trabaja la diversidad de género, cultural y racial. Está representada por un protagonista, masculino o femenino, de diferentes culturas del mundo, y se incluye el reconocimiento de una emoción asociada a la situación que es claramente cotidiana para el niño de 3 a 6 años. Es importante este recurso por la vinculación socioemocional y del tratamiento de la diversidad para aquellos centros de acogida donde se convivan menores de diferentes orígenes. Podemos trabajar con él los indicadores del 1 al 5 (vid. Tabla 4).



Imagen 3. Una pequeña mirada al mundo (Fuente: <http://www.educaixa.com/-/emociones>)

4. Documento de actividades en el aula.

Este documento a cuyo destino nos lleva la página web de Castilla La-Mancha “Papas 2.0” recoge un conjunto de actividades para desarrollar en el aula. Está centrado en el trabajo de las capacidades emocionales de infantil que hemos indicado en el cuerpo del trabajo. Este documento da ideas originales para el trabajo de la regulación emocional.

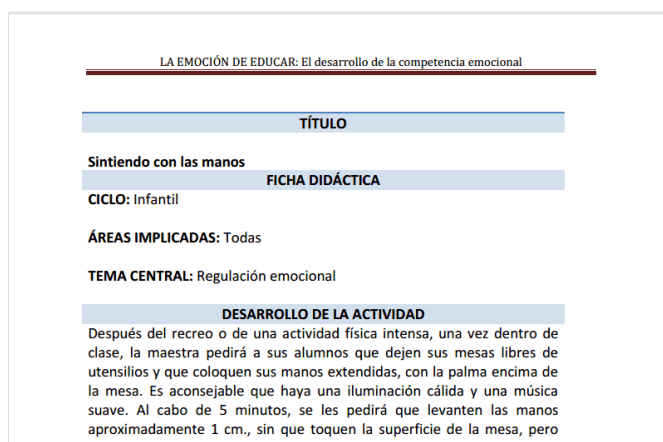


Imagen 4. Documento de actividades.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

(Fuente:

<https://docs.google.com/file/d/0B5nEYN1Qb3ITMk15ZWNKSnZRUINUYmZ1S3pBSHNwZw/edit>)

5. *Emotion Theatre*

Si pensamos que tenemos que trabajar las capacidades emocionales en la Etapa de Educación Infantil de forma global e integrada, puede ser que tengamos que recurrir a recursos que estén en otros idiomas. *Emotion Theatre* de la BBC es una actividad para trabajar la competencia emocional en idioma inglés. Esta actividad trabaja fundamentalmente el reconocimiento de emociones en los demás.



Imagen 5. *Emotion Theatre.*

(Fuente: <http://www.bbc.co.uk/cbeebies/tikkabilla/games/tikkabilla-emotiontheatre>)

5. Conclusiones

Cada día está más presente la educación emocional en contextos educativos. Las sociedades complejas han alcanzado un grado de educación formal único en la historia. Hasta ahora, los objetivos de la educación se centraban en fomentar la parte racional de nuestra conciencia, abandonando otros sectores del cerebro más desconocidos. Hoy tratamos de interrelacionar razón y emoción. Para conseguir este objetivo, las nuevas investigaciones en educación destacan principios y planteamientos metodológicos que tienen como finalidad dicha unión. La gran difusión de la Inteligencia emocional de Goleman y los postulados de las Inteligencia múltiple, de Gardner, dan soporte a un nuevo paradigma en educación, en el que predomina el bienestar personal como pilar sobre el que se construye los aprendizajes racionales.

Las nuevas ciencias cognitivas integran lo que podríamos denominar *neuroeducación* que engloban los planteamientos que acabamos de indicar. Sentir y aprender no son conceptos antagónicos, con estos nuevos planteamientos van unidos de tal forma que aprender es emocionarse, y al emocionarse construimos aprendizaje.

La educación emocional como nuevo paradigma que soporta los fundamentos educativos actuales, está construyéndose día a día. En esta construcción requiere reformular metodologías de intervención para poder llevar a cabo la construcción del nuevo *neuroaprendizaje*.

La educación emocional debe ser tenida en cuenta en contextos de intervención donde los indicadores de satisfacción de necesidades muestren éstos como deficientes. Apostar por la adquisición de competencias emocionales en menores es apostar por su proceso de desarrollo óptimo, por adquirir una seguridad emocional, por conseguir una progresiva autonomía y participación social responsable y comprometida. En definitiva, es apostar por un adecuado establecimiento de relaciones consigo mismo y con los demás.

A través de esta comunicación hemos pretendido visibilizar la educación emocional como un proceso de prevención y factor de protección ante situaciones sociales claramente discriminatorias. Dar a conocer una muestra de recurso presentes en la red, de acceso libre, gratuito que pueden ser utilizados en la educación formal y no formal. Mostrar los indicadores de evaluación que dan idea de las capacidades que se deben trabajar en la educación infantil. Facilitar la relación entre las competencias/capacidades emocionales como factor de protección en menores para la respuesta a sus necesidades básicas. Y finalmente, ofrecer recursos a profesionales y educadores de menores en situación de riesgo que faciliten su labor en el desarrollo integral del menor.

6. Referencias bibliográficas

- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra Alzina, R., Álvarez Fernández, M., & Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica. (2006). *Educación emocional y bienestar*. Las Rozas (Madrid): Wolters Kluwer.
- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de enjuiciamiento civil.
- Ley Orgánica 2/2006, de educación.
- Ley Orgánica 8/20013, para la mejora de la calidad educativa.
- López, F. y otros. (1995). *Necesidades de la infancia y protección infantil. Fundamentación teórica, clasificación y criterios educativos de las necesidades infantiles*. Madrid: Mº de Asuntos sociales.
- López Cassá, E. (2011). *Educación de las emociones en la infancia, de 0 a 6 años: reflexiones y propuestas prácticas*. Madrid: Wolters Kluwer.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Nueva York: Bantam Books. (Trad. Cast. Kairós, 1996).

Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

Toledano, L. (2005). Infancia en riesgo social. *Revista de Educación Social*, 4



29. PREVENCIÓN DEL SUICIDIO EN LA ADOLESCENCIA

Antonia Muñoz Salido, Juana María Hijano Muñoz y Antonio Ruiz Cazorla
antoniamusalido@gmail.com

Resumen.

La OMS define el suicidio como “un acto con resultado letal, deliberadamente iniciado y realizado por el sujeto, sabiendo o esperando su resultado letal y a través del cual pretende obtener los cambios deseados”.

El suicidio entre los jóvenes es una tragedia que se menciona pocas veces en nuestra sociedad, es un tema que impacta y cuestiona nuestro sistema familiar y social. Es importante conocer y reflexionar las causas que llevan a un joven a su autodestrucción, así como saber cómo prevenirlo, siendo en este punto donde vamos a centrar.

Palabras clave: Suicidio, adolescentes, prevención, entorno, familia.

Introducción

La OMS define el suicidio como “un acto con resultado letal, deliberadamente iniciado y realizado por el sujeto, sabiendo o esperando resultado letal y a través del cual pretende obtener los cambios deseados”.

El suicidio entre los jóvenes es una tragedia que se menciona pocas veces en nuestra sociedad, suele callarse y evadirse pues nos enfrenta con la realidad de que nuestros jóvenes encuentran la vida tan dolorosa que de forma consciente y deliberada se causan la muerte, es un tema que impacta y cuestiona nuestro sistema familiar y social. Es importante conocer y reflexionar en las causas que llevan a un joven a su autodestrucción, así como saber cuál es el significado de este acto y cómo prevenirlo, siendo en este punto donde vamos a centrar nuestro trabajo.

Desarrollo del Trabajo

OBJETIVOS

- Crear un proyecto útil y práctico para la **prevención** del suicidio en adolescentes.

- Informar a los adolescentes, familia y al personal docente sobre el suicidio.
- Dar a conocer las principales situaciones de riesgo y signos de alerta.
- Promover en el joven habilidades para vivir y manejar situaciones de su entorno.

MATERIAL Y METODOS

La **prevención** del suicidio en la adolescencia, lo constituye un trabajo de equipo que incluya maestros, médicos, enfermeras, psicólogos, trabajadores sociales y familia, en estrecha colaboración con las organizaciones comunitarias.

- Sesiones informativas no sólo sobre el suicidio, haciendo partícipe al adolescente y su entorno de la solución e invitándolos a buscar ayuda.
- Talleres y charlas educativas en las cuales reforzemos la autoestima del adolescente.
- Grupos de autoayuda para la detección de factores de riesgo y signos de alerta.
- Uso de material audiovisual alusivo al tema.
- Entrega de material informativo (folletos y trípticos).
- Líneas telefónicas de ayuda disponibles y direcciones actualizadas de los servicios socio-sanitarios.
- Implicación de los medios de comunicación evitando dar las noticias de forma sensacionalista no dando detalles sobre las características y circunstancias. Ofrecer la información sobre los recursos de ayuda disponibles.
- Lograr una coordinación con las distintas instituciones involucradas en la atención al adolescente con el fin de lograr apoyo logístico al proyecto de prevención del suicidio en la adolescencia.

RESULTADOS

Serán la implicación no sólo del adolescente sino de su entorno social y familiar, empleando las estrategias que hemos detallado anteriormente, para detectar conductas de riesgo, prevenirlas y darles solución.

Conclusiones

Las conductas suicidas en adolescentes son una situación de máxima gravedad que requiere la toma de medidas de carácter preventivo. Además de una correcta valoración del riesgo de este comportamiento y una adecuada actuación sobre el mismo por parte de un equipo multidisciplinar y familia.

Referencias bibliográficas

Organización Mundial de la Salud. (1992). Trastornos mentales y del comportamiento. Madrid: Meditor.

Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. (2011) Guía de Práctica Clínica de Prevención y Tratamiento de la Conducta Suicida. Madrid: Ministerio de Ciencia e innovación.

El Manual Merck de diagnóstico y Tratamiento. (2006). Madrid: 18ª Edición, Harcourt.



30. LA RESILIENCIA COMO CONCEPTO PEDAGÓGICO CLAVE EN LA INTERVENCIÓN SOCIO-EDUCATIVA CON INFANCIA EN CONTEXTOS DE RIESGO SOCIAL: UNA PERSPECTIVA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL

Juan José Leiva Olivencia y Antonio Salvador Jiménez Hernández

juanleiva@uma.es

Resumen.

La resiliencia es un concepto que está teniendo un extraordinario desarrollo teórico en los últimos tiempos. En este punto, el presente trabajo pretende suscitar el debate y la reflexión pedagógica crítica sobre su papel como instrumento o cualidad educativa que puede aprovecharse para mejorar la situación de la infancia en contextos de vulnerabilidad y riesgo social. Así pues, vamos a realizar un recorrido conceptual que nos ayudará a clarificar qué elementos pueden servir a los profesionales de la intervención socio-comunitaria y educativa para mejorar la situación de niños y jóvenes en situación de riesgo social, especialmente en estos momentos complejos y difíciles para la infancia. Además, pretendemos ofrecer algunas ideas para pasar de la teoría a la práctica, esto es, cómo articular iniciativas y acciones socioeducativas que impulsen la resiliencia desde la formación y el aprendizaje comunitario y la educación emocional.

Palabras clave: Resiliencia, Infancia, Vulnerabilidad, Contextos de riesgo social, Educación emocional.

A I C E
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

1. Introducción

Hablar de resiliencia es en la actualidad francamente necesaria dada la actual coyuntura económica, social y moral. Nadie duda de que la educación, el mundo de la formación en general, tiene una enorme responsabilidad para con la sociedad a la que sirve. El gran problema reside en la mercantilización y cosificación de la educación, lo cual está resultando perjudicial para amplias capas de la población que están al borde o en mismo abismo de la exclusión social.

Se afirma con mucha rotundidad que únicamente se debe valorar el esfuerzo personal, pero es algo hipócrita pensar que todos partimos de las mismas condiciones sociales, económicas y culturales. También hay posiciones de inmovilismo radical que no ayudan a intentar nuevas fórmulas pedagógicas que promuevan un cambio real para

muchos jóvenes que se ven abocados al fracaso escolar por la invariabilidad de un sistema educativo que hasta la fecha no ha dado señales visibles y positivas de una atención a la diversidad que haya sido eficaz y verdaderamente comprensiva.

En el ámbito de la educación, no son las leyes las que cambian las prácticas pedagógicas. No son las leyes, nuevas, recientes o antiguas, quienes moldean las prácticas de los docentes. No podemos negar que la estructura sistémica influye y condiciona, pero la educación por su propia fisonomía como hecho cultural y político, va más allá, tiene matices creativos que fluyen gracias a la inspiración y el trabajo diario de los docentes (Contreras, Sereno y Leiva, 2013). Decimos esto porque consideramos que las leyes no cambian la educación, son las prácticas cotidianas en las aulas las que transforman la educación y la pedagogía con mayúsculas. En este marco, la resiliencia se encuentra como un eje vector dentro de lo que sería el necesario impulso dinámico de una nueva educación, más imbricada en la realidad social y cultural. Una educación que teje relaciones interpersonales que dan sentido a la vida y al quehacer humano, y que tiene como función clave la búsqueda del desarrollo personal y la felicidad (Cortés, 2013a). Una educación, en síntesis, sin ningún tipo de aditivos.

Este es el marco conceptual en el que vamos a indagar y a plantear el concepto de resiliencia, constructo clave no únicamente en el ámbito social, sino también en el escolar, tanto formal como no formal.

2. La resiliencia como concepto pedagógico clave

Se entiende la Resiliencia desde la educación como un proceso de aprendizaje y cambio hacia una vida digna y feliz, jugando un papel fundamental en los contextos de exclusión como forma de superación de las barreras simbólicas y frustraciones sistemáticas a las que muchas personas se someten. Aprender y vivenciar otras formas de vida (sin obviar las experiencias de vida), se sitúa como una necesidad educativa.

De acuerdo con Grotberg (2006), se sitúa el fenómeno de la Resiliencia como la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, aprender de ellas, superarlas e, inclusive, ser transformado por éstas. En este sentido, Manciaux (2003), define resiliar (resilier) como recuperarse, ir hacia adelante tras una situación traumática o crítica, viviendo las pruebas y crisis de la vida para seguir proyectándose dignamente en la sociedad. En ambos planos de análisis se alude a los procesos educativos que intervienen en el cambio. Por lo tanto considero la resiliencia como el proceso de aprendizaje para una nueva construcción vital (transformación), de aquellas personas que han visto sus vidas atajadas por distintas contrariedades, ya sean por motivos de drogadicción, violencia sistemática, traumas profundos, esenciales en el ser humano y que requiere de su atención para que las personas se capaciten a poder desarrollar sus vidas de manera autónoma.

Tal y como plantea Cortés (2013b) en su estudio, se entiende la Resiliencia como un estado que se construye, donde existirían numerosos ámbitos educativos (escuela, familia y comunidad) generadores de estos factores potenciadores de la resiliencia, que serían a su vez protectores frente a la adversidad. De esta manera, cuando promovemos las condiciones resilientes en los miembros de una comunidad, estamos promoviendo su salud y calidad de vida.

En este sentido González-Arratia y Valdez (2011), definieron los factores resilientes relacionados con la personalidad adulta, y encontraron lo siguiente: que las personas con bajas puntuaciones en resiliencia presentan mayor ansiedad, hostilidad, depresión e impulsividad que las personas con altas puntuaciones en resiliencia. Esto constata que los individuos sometidos a altos niveles de estrés, presentan mayores niveles de ansiedad y depresión y menor resiliencia (Luthar, 2006).

Más adelante, nuevamente González-Arratia y Valdez (2012), volvieron a identificar en otro estudio algunos de estos factores protectores en una muestra de menores infractores de la calle. Así identifican diferentes variables tales como, relaciones intrafamiliares más favorables en cuanto a unión y expresión, locus de control interno y estilo de enfrentamiento directo, mayor autoestima, mayor seguridad en uno mismo y mayores expectativas sociales.

En nuestro país encontramos varios estudios científicos que ofrecen un amplio desarrollo conceptual de la resiliencia. Así, Tomasini (2013) explica la relación de las emociones positivas con varios conceptos entre los que encontramos la resiliencia. A continuación, otro estudio expone que ésta es un concepto estrechamente relacionado en el envejecimiento con éxito. Indica que estas personas resilientes han logrado mantener la salud física, psicológica y social, y han hecho adaptaciones para conservar su calidad de vida y bienestar. Además, identifica algunos factores directamente relacionados con personas mayores como: emociones positivas, concepto positivo de uno mismo, sentido de autoeficacia, sentido de control, espiritualidad, optimismo y buen humor, mantener una perspectiva cognitiva flexible, salud emocional a través de la actividad física, recursos sociales (familia, amigos, recursos comunitarios). Concluye que conocer estos factores y basar estrategias de intervención en ellos, puede enriquecer los programas dirigidos a mantener y a mejorar el bienestar en personas mayores, así como prevenir o “inmunizar” contra la vulnerabilidad y la adversidad (Jiménez, 2011).

En un ámbito más cercano, en el VIII Congreso Virtual de Psiquiatría, ya se mencionaba a la resiliencia como capacidad que se suscita a través de una actividad práctica que las autoras exponen en su estudio. Concretamente nos redactan la experiencia realizada a través de cuentos terapéuticos con niños y niñas del hospital de

día de la Unidad de Salud Mental Infantil y Juvenil del Complejo Hospitalario de Jaén (Ruíz y Riquelme, 2007).

Más recientemente y también en Andalucía, en el IV Congreso Internacional de Universidades Promotoras de Salud, Rodríguez (2009) en su aportación científica titulada *‘Universidad y Estilos de Vida’*, explica la importancia que tiene la promoción de “*activos para la salud*” y nombra a las habilidades para la resiliencia como algunos de éstos que se pueden identificar a nivel individual.

3. Interculturalidad y resiliencia

En la actualidad nadie duda de la relevancia de la interculturalidad como una propuesta de innovación socioeducativa adecuada y necesaria para promover la cohesión y el bienestar social y educativo de todos los jóvenes sin ningún tipo de excepción. En el caso concreto del contexto educativo, ni que decir tiene que son los profesionales de la educación agentes claves para la construcción de una escuela inclusiva de calidad, ya que es el instrumento pedagógico por excelencia (Aguado, 2003). En el caso de la construcción de una escuela intercultural, cuya calidad esté definida precisamente por la perspectiva intercultural de la propia diversidad cultural de su alumnado y de sus familias, su importancia es si cabe mayor, pues el reto actual de la diversidad cultural, fenómeno que está configurando un nuevo escenario educativo en nuestras aulas y escuelas, es cada vez más emergente e ineludible. Hasta hace escasamente una década o un poco más, pocos eran los profesores que tenían en mente como un elemento prioritario de la educación la diversidad cultural. En este sentido, el docente, como profesional comprometido con el análisis de los cambios sociales, viene observando en los últimos tiempos cómo sus aulas y escuelas están pasando de ser espacios culturales más o menos homogéneos a nítidamente plurales y heterogéneos, lo cual ha suscitado importantes inquietudes e interrogantes pedagógicas y didácticas entre los profesores. La multiculturalidad que define la situación escolar de muchos centros escolares viene dada por la existencia cierta de alumnos procedentes de diferentes lugares y culturas en espacios educativos comunes; algo, que en ningún momento constituye un esfuerzo educativo intercultural, sino que en verdad es una situación dada, real y objetiva. No obstante, ese cambio cualitativo –y también cuantitativo– ha tenido grandes repercusiones para el profesorado de nuestro país (Santos Rego, 2009; Soriano, 2008). En pocos años, la presencia creciente de alumnos de origen inmigrante ha supuesto todo un cambio en la *fisonomía* de nuestras aulas y escuelas, lo que ha supuesto la necesaria respuesta desde los principios de una educación democrática en una sociedad plural como la nuestra (Bartolomé, 2002; López Melero, 2004; Slavin, 2003; Sleeter, 2005; Soriano, 2008; Torres, 1998).

4. Principios de procedimiento para la promoción e intervención socioeducativa desde un enfoque de resiliencia: un caso práctico

La convivencia cultural es un reto social y educativo que debe atender a todo tipo de variables de índole personal, cultural, emocional, grupal..., en el sentido de que las propias organizaciones sociales y formativas sean instancias que favorezcan el intercambio y la interacción cultural. La resiliencia comienza y tiene pleno sentido cuando se generaliza el ámbito social y se promueve plenamente para todos los miembros de una comunidad sin ningún tipo de excepción. La clave de la participación democrática y crítica es el primer eje para la dinamización de procesos resilientes grupales en contextos socioeducativos de diversidad cultural. Esta participación crítica emerge desde la relación bidimensional entre macro y micro culturas (Ball, 1994, 1997), donde la persona sumergida en procesos resilientes requiere conocer y saber qué papel jugar en el entramado social y, así mismo, el motivo y deseo de su cambio. De acuerdo con Meirieu (2007), las relaciones educativas se establecen mediatizadas por el deseo de aprender; una vida resiliente se basa básicamente en ese deseo de emprender y generar nuevas formas de vida sin renunciar a su propio ser y su experiencia vivida y su trayectoria presente. El hecho entre comunidad y persona como factor esencial de una vida resiliente lo podemos apreciar mediante las palabras de Hassam, un joven marroquí que fue condenado siendo menor por un delito contra la salud pública, permaneció en un centro de menores infractores y su paso por esta institución se convirtió en una oportunidad educativa para él, y ha terminado siendo un joven resiliente, ya que ha llegado a ser educador en un centro de protección de menores.

“Una vez superado el mal trago de no saber que iba a pasar conmigo en el centro, pues decidí ponerme a estudiar, he sacado una titulación de pintor, he sacado el graduado escolar allí. He hecho dentro muchos talleres, he aprovechado el tiempo bastante, me ha servido todo, ya te digo como si fuera un becario, porque ha habido becarios antes que hacían más o menos el mismo trabajo que hacía yo. Yo allí he asumido bastante la responsabilidad, entonces pues me ha servido como experiencia luego en ese mundo, y luego la rabia de ver como muchos nos hacían su trabajo bien es lo que me motiva a ser educador”.

Existen diversos factores de resiliencia que son identificados en el contexto específico de la migración, que posibilitan el hecho de que las personas inmigrantes se puedan llegar a convertir en resilientes. Muchas de estas variables las podemos identificar en la historia de vida de Hassam y nos ayudan a comprender el proceso que ha ido siguiendo hasta llegar a ser lo que hoy es. El conocimiento de la comunicación verbal como no verbal juega un papel crucial en la relación intercultural. El

desenvolvimiento en la lengua del país de destino es un factor esencial para vencer el aislamiento y favorecer las relaciones sociales, las cuales son claves en el proceso de resiliencia. En el caso de Hassam él ha conseguido superar el tema del idioma, debido a las circunstancias que le han tocado vivir, aunque aún mantenga algunas dificultades de expresión, lo cual ha posibilitado en gran medida su adaptación en nuestro país. Además sumergido en su propio proceso de resiliencia se ve obligado a aprender e ir mejorando nuestra lengua continuamente, la cual le posibilita el entendimiento y la comunicación con los niños y niñas de los que es educador. De manera específica, el plantea que *“he mejorado mi forma de hablar con ellos, porque te exigen mucho hablar, porque te buscan, te hacen muchas preguntas.”* Un enfoque positivo es muy importante para la resiliencia, diferentes investigaciones han comprobado que las personas con un comportamiento funcional reconocen que el éxito de sus emprendimientos depende en parte de situaciones que ellos no pueden controlar, sin embargo comparten la convicción de que con objetivos, iniciativa y perseverancia pueden mejorar su situación. La perseverancia, el coraje, el aliento, la esperanza, el optimismo y el dominio activo son fundamentales a la hora de reunir la fuerza necesaria para soportar la adversidad y recuperarse de ella. Las personas resilientes ven la crisis como un desafío, lo afrontan de forma activa, con las energías puestas en controlar el reto y salen fortalecidos gracias a ello (Walsh, 2004). El caso de Hassam es todo un ejemplo de energía, positivismo y de afán de superación, desde el primer momento que ingresó en el centro, el cual se trataba de un castigo como respuesta a una conducta delictiva cometida por él, pero Hassam vio en aquello que le había sucedido más bien una oportunidad educativa, una nueva oportunidad que le brindaba la vida para volver a comenzar y decidió exprimirla al máximo, tomándose con mucho optimismo y con ganas de superarse a sí mismo, es decir consideró aquella crisis que estaba viviendo como un desafío personal. Así, el plantea que *“he aprovechado el tiempo bastante, me ha servido todo, como si fuera un becario que tuviera que aprender de todo aquello”*. La capacidad para crear vínculos sanos tras una experiencia crítica o traumática se ha relacionado directamente con las posibilidades de ser resiliente. La habilidad de relacionarse con otras personas, así como de pedir ayuda y relacionarse con un equipo de profesionales, favorecerá que las personas que han pasado por una mala experiencia puedan superarla. En el contexto de la migración, el establecimiento de vínculos afectivos con otras familias en este proceso, y es lo que Barudy se refiere con “retribalización”. Si profundizamos en la historia de vida de Hassam el reconoce en primer lugar que ha podido llegar a ser lo que hoy es porque tras su paso por el centro de menores supo poner distancia entre la nueva vida que él se había estado formando en el centro y lo que había sido su pasado hasta el momento, y también admite lo positivo que fue el hecho de poder encontrar unos adecuados vínculos que le proporcionaran la estabilidad que él necesitaba en aquel momento, y es que *“en mi caso no quería volver a la rutina, gente conocía un montón, pero no quería volver a esa gente ni a esos sitios, quería empezar de nuevo, y tuve mucha suerte, hice amigos todavía allí, empecé a salir, ya encontré quién me pudiera*

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

respaldar para que pudiera salir de permiso los fines de semana.” La resiliencia y el crecimiento requieren que la persona se reconcilie con su pasado e incorpore esa comprensión significativa a su vida actual, sus esperanzas y sueños futuros. Como observó Mary Catherine Bateson construir una vida implica reimaginar el futuro y reinterpretar el pasado continuamente a fin de dar sentido al presente (Walsh, 2004). Se suele decir que no se puede entender el presente sin conocer el pasado. Utilizando este símil, cabría decir que no se puede entender la experiencia migratoria y lo acontecido en el país de origen, así como todo lo que se ha dejado allí, porque todo ello da sentido a la decisión de migrar, al desarraigo vivido e incluye directamente en la experiencia de la migración. Según palabras de Hassam a él le han servido todas las vivencias y conocimientos que ha ido adquiriendo a lo largo de toda su vida, y ha sabido adoptar lo positivo de cada experiencia y desarrollarla en su vida actual.

“En Marruecos todavía se educa de otra manera, los niños maduran antes, por la necesidad, por la obligación que se les da y por eso yo creo que aprendí a actuar responsablemente...(...). Gracias a ese centro yo he vivido cosas que no hubiera vivido nunca. (...) Yo allí he asumido bastante la responsabilidad, entonces pues me ha servido como experiencia luego en ese mundo.”

Otro factor importante al que han de hacerle frente y superar las personas inmigrantes que se llegan a convertir en resilientes es el de los estereotipos, a la creencia generalizada que mantienen una considerable parte de la sociedad que no ven con buenos ojos que las personas inmigrantes residan en nuestro país. Por lo tanto las personas inmigrantes que son resilientes lo tienen aún más complicado, ya que no tienen que dejarse influir por tales prejuicios además de tratar de superar su propia situación de adversidad, y es que *“tienes que tener cuidado muchas veces como hablar, porque en muchos sitios si tu dices que vienes de un centro, pues para mucha gente los que están en centros son delincuentes. (...) La gente te mira mal por la calle por ser moro, y muchas veces me han dicho moro de mierda.”* Lo más llamativo de la historia de vida de Hassam es que tras haber superado todas las adversidades que se ha ido encontrando en el camino, le ha sabido sacar el máximo partido o el más beneficioso a cada vivencia recorrida, y hoy en día el tiene la oportunidad de ser educador de niños y niñas que se encuentran en la misma situación que un día estuvo él, y precisamente por eso él mejor que nadie los puede guiar por ese camino, porque según su propia opinión de todo se aprende pero aún más de los errores, tanto los propios como los ajenos, motivo por el cual hoy se siente orgulloso de ser educador, y es que *“(…) la rabia de ver cómo muchos no hacían su trabajo bien es lo que me motivó a ser educador, porque yo veía lo que necesitaba cada uno de mis compañeros en cada momento.”* Con el ejemplo expuesto de la vida de Hassam se ponen de manifiesto todas las variables que giran en torno a que una persona inmigrante se pueda llegar a convertir en resiliente, y que

determinarán si tal resiliencia se acaba mostrando o no desde una perspectiva intercultural.

Actualmente, en la literatura científica nos encontramos con múltiples y diversas definiciones sobre resiliencia (Pérez-Cea y González, 2013; Sandín y Sánchez, 2013; Sierra, 2013), lo cual nos da idea de la amplia amalgama semántica que implica este concepto en el ámbito psicosocial. Las primeras definiciones se centran en aspectos únicamente físicos y no contemplan otros factores psicológicos (Moreno, 2013), pero en la actualidad, se vienen realizando aportaciones y estudios que la vinculan con la construcción de la calidad de vida y el bienestar social, especialmente con personas y grupos con necesidades específicas.

Así pues, el primer eje sobre el que vehicula el desarrollo conceptual de la resiliencia sería la adversidad de la vida y el potencial necesario para su superación. En este sentido Grotberg (2003, p.1) define la resiliencia como *“la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, aprender de ellas, superarlas e inclusive, ser transformados por estas”*.

En segundo lugar, tenemos que subrayar que otro aspecto clave en la concepción de la resiliencia se sitúa en el foco o factor desencadenante que implica la puesta en práctica de competencias resilientes. En efecto, una enfermedad, una crisis vital o una situación aguda de estrés sostenido en el tiempo pueden constituirse en una pieza clave de la construcción de la resiliencia. Así, Manciaux y Tomkiewicz (2000, p. 316), plantean que la resiliencia es una forma de *“recuperarse, ir hacia delante tras una enfermedad, un trauma o un estrés. Es vencer las crisis de la vida, resistirlas primero y superarlas después, para seguir viviendo lo mejor posible. Es rescindir un contrato con la adversidad”*. **ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN**

Otra definición, se centra tanto aspectos sociales como individualistas del concepto expuesto. Así pues, cuando hablamos de promover esta capacidad, no sólo podemos subrayarla en personas de manera aislada, sino también en los propios ámbitos comunitarios y grupos sociales. De esta manera Grotberg (1995, p.7) plantea que la resiliencia sería *“una capacidad que permite a una persona, un grupo o una comunidad impedir, disminuir o superar los efectos nocivos de la adversidad”*.

Por último, la potenciación de los aspectos fundamentales de la psicología salugénica para poder hacer frente a las situaciones de dificultad es un matiz emergente en el concepto de resiliencia que ofrecen Masten, Best y Garmezy (1990, pp.425-444), quienes la caracterizan como una forma positiva de desarrollarse a pesar de la experiencia de un ambiente de alto riesgo. *“(…) tener competencias constantes ante situaciones de estrés crónico. Sanar de un trauma”*.

De acuerdo con Grotberg (2000) sólo alrededor de un tercio de las personas de diferentes partes del mundo demuestran habitualmente ser resilientes, esto es: se enfrentan a las adversidades, las superan y logran salir fortalecidos o transformados.

Si la resiliencia suscita hoy un gran interés en quienes trabajan en ambientes médicos, sociales, psicológicos y educativos, se debe ante todo a que hace cambiar de perspectiva e *“integra en un proceso coherente toda una serie de conocimientos y habilidades que nos invita a tener una mirada más positiva sobre los seres humanos y la existencia”*, (Vanistandael, 2006 p.149).

Así pues, tal y como exponen Manciaux y Tomkiewicz (2000, p.313) los agentes de la intervención psicosocial y los investigadores no examinarán tanto la patología cuanto la salud y la adaptación adecuada, ya que *“la resiliencia nos invita a positivizar nuestra mirada al prójimo y a modificar nuestras prácticas, empezando quizás por observar, identificar y usar mejor los recursos de quienes hemos de cuidar”*.

Para Luthar (2006) esta capacidad de es un recurso interno llamado *“optimismo”* o *“inteligencia emocional”* el cual evoluciona según la etapa de desarrollo en el que se encuentra la persona. De esta manera, los niños, adolescentes y adultos resilientes tienen mucho que enseñarnos, a nosotros nos corresponde sacar lecciones de su experiencia para mostrar que les permitió superar la adversidad.

Cada vez más voces de la comunidad científica y social consideran la resiliencia como una característica de la salud mental y comunitaria que requiere de un gran esfuerzo de evaluación y de valoración rigurosa por parte de las administraciones públicas (Tomasini, 2013). De hecho, la resiliencia ha sido reconocida como un aporte a la promoción y el mantenimiento de la salud en todos sus ámbitos. El rol de la resiliencia es desarrollar la capacidad humana de enfrentar, sobreponerse y de ser fortalecido e incluso transformado por las experiencias de adversidad. Es un proceso que, sin duda, excede el simple "rebote" o la capacidad de eludir esas experiencias, ya que permite, por el contrario, ser potenciado y fortalecido por ellas, lo que necesariamente afecta al bienestar y a la calidad de vida individual y social.

Cabe señalar aquí que la mayoría de investigaciones realizadas sobre resiliencia han tenido en la infancia temprana un momento preferente de estudio. Es un período excelente y apropiado para comenzar con la promoción de resiliencia y salud mental. En un volumen especial de la revista *American Psychologist*, Selligman y Czikszentmihaly (2000) explican cómo la resiliencia contribuye a la constitución de la calidad de vida, además de ser un "árbitro" de las experiencias negativas. Investigaciones realizadas recientemente, que miden la resiliencia, han demostrado cuán efectiva es para promoverla. El constructo de resiliencia ha sido muy criticado debido a la falta de

medición. La causa de ello, ha sido el surgimiento abrupto de esta concepción. Los primeros proyectos de investigación estaban focalizados en la relación existente entre padres que vivían en situación de pobreza o que padecían problemas patológicos y sus hijos. Para sorpresa de estos investigadores, un tercio de los niños estudiados no estaban siendo afectados negativamente por las condiciones de vida anteriormente descritas. Más aún, estos niños se desempeñaban bien, eran felices, tenían amigos y eran sanos mentalmente.

El estudio internacional de la resiliencia de Grotberg (1999), marcó un cambio importante en la medición de la misma, ya que ayudó a formalizar los hallazgos previos. Este proyecto consistió en determinar cómo los niños se habían transformado en resilientes. Estos estudios fueron la base para el desarrollo de una guía de promoción de resiliencia en niños “*fortaleciendo el espíritu humano*” (Grotberg, 1995).

Hiew et al. (2000) descubrieron que las personas resilientes son capaces de enfrentar estresores y adversidades, reducir la intensidad del estrés y provocar la disminución de signos emocionales negativos como la ansiedad, la depresión o la rabia; al tiempo que aumentaban la curiosidad y la salud emocional. Por lo tanto, la resiliencia es efectiva no sólo para enfrentar situaciones de infortunios sino también para la promoción de la salud mental y emocional. Lo que estaría directamente relacionado con la calidad de vida y el bienestar social.

Podemos concluir que la resiliencia es la capacidad personal de superar situaciones de dificultad o riesgos, a través de un proceso dinámico en el que se emplean con libertad factores internos y externos de la persona. Esto implica un manejo efectivo de la voluntad y el empleo de estrategias afectivas, sociales y de comunicación, que permitan reconocer, enfrentar y modificar la circunstancia ante una adversidad. En este sentido, esta noción de cambio se genera por aspectos que se vinculan con las posibilidades tanto estructurales, contextuales como personales y cotidianos de la experiencia. Sin ningún arraigo o sentido de apego a ningún elemento social es casi imposible el planteamiento de nuevas formas de vida (Leiva y Cortés, 2012)

Desde un enfoque pedagógico crítico, y teniendo en cuenta todos estos elementos, la resiliencia la conceptualizaremos dentro de la perspectiva de la *pedagogía de la re-afirmación* (Cortés y Villa, 2011), donde aparecen, entre otros, tres factores intervinientes en vidas Resilientes: la refracción⁶⁸, la responsabilidad⁶⁹ y la confianza⁷⁰.

⁶⁸ Entendemos Refracción, como el proceso de comprensión de proyección de su propia vida en otros y viceversa, la configuración o influencia de identidades en el yo personal.

⁶⁹ La responsabilidad como el elemento de deseo del cambio inserto en un compromiso social y personal con la comunidad y con su propia subjetividad.

⁷⁰ Definimos Confianza, como la posibilidad de poder desarrollarse como ciudadano, de poder proyectar su propia vida con posibilidad de poder conseguirlo.

Los tres componentes se sitúan entre una dimensión personal y colectiva de la persona e interfieren en planos subjetivos y aplicados a cada situación o caso, y es que “(...) la afirmación y el empuje personal de identificarse más allá de lo social (...), cobra valor la esfera colectiva, que debe apoyar ese proceso de reafirmación desde un encuentro íntimo al encuentro colectivo”. A continuación se presentan algunas de las características más evidentes de un sujeto resiliente desde distintas teorías que podríamos insertarlos como características innatas de los tres ejes procesuales intervinientes en una vida resiliente (Brooks y Goldstein, 2004; Cyrulnik et al., 2004; Grotberg, 2003; Melillo, 2004; Vanistendael y Lecomte, 2006):

1. Refracción:

- ✓ Empatía, sociabilidad y capacidad de llevarse bien con los demás.
- ✓ Autoconocimiento.
- ✓ Proyecto de vida.

2. Responsabilidad:

- ✓ Autonomía, autosuficiencia e independencia.
- ✓ Pensamiento crítico.
- ✓ Iniciativa, capacidad de planear, solución de problemas y trabajar con motivación e ilusión.

3. Confianza:

- ✓ Confianza y optimismo vital.
- ✓ Sentido del humor.
- ✓ Creatividad y pensamiento divergente.

A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Tras hacer una revisión exhaustiva de las definiciones del concepto de resiliencia que han planteado los principales autores que han investigado sobre el mismo, podemos concluir que la resiliencia es un concepto fundamental para trabajar y fomentar en el ámbito de la intervención socio-comunitaria debido a las potencialidades que ofrece. A través del mismo, podemos capacitar a las personas para afrontar las adversidades de la vida de una manera diferente. Se trataría de cambiar percepciones y estados, y con esto suscitaríamos cambio de actitudes, viéndose todo ello reflejado en un fortalecimiento personal producido por la experiencia –familiar y social fundamentalmente- que implica enfrentarse con las situaciones de crisis (Gentile, Mesurado y Vignale, 2013). Esto es significativo, no sólo por el bienestar producido en las personas con las que se trabaje, sino por el ahorro del coste socio-sanitario que podría generarse respecto a un afrontamiento mucho más desadaptativo de estas situaciones.

5. Conclusiones

El concepto de resiliencia está siendo configurado como un viaje conceptual que va del exterior al interior y viceversa. Un viaje que, como plantea Casasempere (2013) requiere de la institucionalización de la resiliencia como objetivo y función pedagógica propia de instancias socioculturales como la propia escuela. Los estudios que vienen a demostrar el impulso de transformación social que implica la resiliencia vienen a avalar el diseño de políticas sociales y educativas más libres, con menos ataduras administrativas y donde la participación deliberativa y crítica es un elemento fundamental de una pedagogía que pretende integrar lo emocional, lo vivencial y lo social en un hecho educativo crítico (Cortés, 2013b).

La resiliencia en contextos de interculturalidad es un fenómeno cada vez más presente en la complejidad del entramado social actual. En pocos años, en el caso de España, ha habido un incremento de población que cruzan fronteras buscando una vida mejor; en muchas de las ocasiones es la lucha diaria por la supervivencia, la dignidad y la búsqueda del arraigo social por una vida más digna y feliz (Marina y Válgoma, 2005). Históricamente el ser humano y las sociedades se han caracterizado por el movimiento de personas y en la creación de nuevos espacios que generan una mezcla de culturas dentro de comunidades que por unos motivos y otros, y con conflictos como motivo de desarrollo, se han ido conformando. Este desarrollo de nuevas subjetividades en contextos plurales ha provocado a lo largo de la historia puntos de inflexión que han ido caracterizando y nutriendo a las sociedades (Pérez-Cea, De Oña y Magaña, 2013). Las propias estructuras e instituciones se han tenido que ir forjando y dando espacios a estas nuevas realidades; aunque nunca ha sido tarea fácil, se tiene la esperanza sociológica e histórica de haber finalmente abordado este hecho como un elemento de dinamización, desarrollo y evolución social, cultura y jurídica (Marina y Válgoma, 2005).

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Por lo tanto lo que planteamos es que en la experiencia y en la trayectoria de la mayoría de personas que intentan cambiar su vida, por motivos tales como la inmigración, la drogodependencia, etc..., quedan en expectativas adormecidas y anuladas por la confrontación de las distintas culturas sociales y culturales. La cuestión reside en pasar de una visión fatalista de las experiencias particulares para tomar, de este modo, una postura afirmativa para afrontar las distintas peculiaridades. Por lo tanto, cuanto más poder se derive a los colectivos sociales, escuelas, comunidades... de poder decidir y conformar las realidades sociales, estaríamos dotando de ejercicio democrático a las estructuras de la sociedad; de otro modo, es seguir insistiendo en un modelo encorsetado y hegemónico en el entendimiento de la realidad humana.

Es necesario impulsar una formación específica, inclusiva e intercultural, para los profesionales de la acción social y educativo, y es que todavía persiste un enfoque enciclopedista o excesivamente “psicologista” de la resiliencia, Sin negar las aportaciones del mundo de la psicología a la resiliencia, conviene reorientar desde la pedagogía una mirada más holística e integradora de la resiliencia como factor que viene a proveer de nuevos recursos de empoderamiento emocional y social a muchos niños, jóvenes y familias.

Así, tal y como hemos reflejado en estas páginas, consideramos que las biografías de jóvenes resilientes deben ser tratados como focos de interés pedagógico en la formación de los profesionales, por un lado, y como ejemplo de superación y referente social para aquellos jóvenes o grupos de jóvenes que están en exclusión o en riesgo de exclusión social.

Referencias Bibliográficas

- AGUADO, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- ALEMÁN, C. y FERNÁNDEZ, T. (2006). *Política Social y Estado de Bienestar*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- AUBERT, A. y Otros (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- BALL, S. (1994). *Education reform: a critical and post structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- BALL, S. (1997). *La micro política de la escuela*. Madrid: Paidós Ibérica.
- BARTOLOMÉ, M. (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- BANKS, J.A. (2005). *Democracy and diversity: Principles and concepts for educating citizens in a global age*. Seattle: Center for Multicultural Education.
- BANKS, J.A. (2008). Diversity, Group Identity and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37 (3), 129-139.
- BARUDY, J. y DANTAGNAN, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- BOLÍVAR, A. (2004). Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (20), 15-38.
- BROOKS, R. y GOLDSTEIN, S. (2004). *El poder de la resiliencia. Cómo lograr el equilibrio, la seguridad y la fuerza interior necesarios para vivir en paz*. México DF: Paidós.

- CASASEMPERE SATORRES, A. V. (2013). Inmigración y escuela resiliente en educación primaria. Un estudio de casos con alumnado de familia inmigrante. Alicante: Universidad de Alicante.
- CONTRERAS, A., SERENO, C., y LEIVA, J. (2013). La resiliencia en menores: una perspectiva desde la Educación Social. In *I Congreso sobre retos sociales y jurídicos para los menores y jóvenes del siglo XXI* (p. 44).
- CORTÉS, P. y VILLA, J.M. (2011). Pedagogía de la Reafirmación I. La confianza, la responsabilidad y la refracción como elementos pedagógicos de la Resiliencia. *Diálogos*, 67-68.
- CORTÉS, P. (2013a). Vidas resilientes y pedagogía de la reafirmación. Estudio de la Identidad resiliente en contextos de desventaja social, cultural y jurídica. Málaga: RIUMA.
- CORTÉS, P. (2013b). El Guiño del Poder, la sonrisa del cambio. Estudio pedagógico sobre identidad resiliente en situaciones de desventaja social, cultural y jurídica. Málaga: SPICUM-Universidad de Málaga.
- CYRULNIK, B., TOMKIEWICZ, S., GUÉNARD, T., VANISTENDALE, S., MANCIAUX, M. *et al.* (2004). *El realismo de la Eunice. Testimonios de experiencias profesionales en torno a la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- FLECHA, R. (2010). "Prácticas educativas que fomentan la inclusión. Conclusiones del Proyecto Includ-ed". *Actas del Simposio Diversidad Cultural y Escuela: El desarrollo de la competencia intercultural*. Badajoz: Universidad de Extremadura.
- FLECHA, R. y PUIGVERT, L. (2010). Las comunidades de aprendizaje. Una apuesta por la igualdad. http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/pdf/flecha_puigvert_02.pdf. (17/6/2014)
- FREIRE, P. (2002). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.
- GENTILE, S., MESURADO, B., y VIGNALE, P. (2013). Resiliencia en familias: una intervención en contexto educativo de riesgo social. *Psicología y Psicopedagogía*, 6(17).
- GONZÁLEZ-ARRATIA, N.I. y VALDÉS MEDINA, J.L. (2011). Resiliencia y personalidad en adultos. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14 (4), 295-316.
- GONZÁLEZ-ARRATIA, N.I. y VALDÉS MEDINA, J.L. (2012). Resiliencia y factores protectores en menores infractores y situación de calle. *Psicología y Salud*, 22 (1), 49-62.
- GROTBERG, E. (2006). La resiliencia en el mundo de hoy. Como superar las adversidades. Barcelona: Gedisa.
- IRVINE, J.J. (2003). *Educating teachers for diversity: Seeing with a cultural eye*. New York: Teachers College Press.
- JIMÉNEZ, M.G. (2011). La resiliencia el tesoro de las personas mayores. *Revista Española de Geriátría y Gerontología*, 46 (2), 59-60.

- LÓPEZ MELERO, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Archidona: Aljibe.
- LUTHAR, S. (2006). Resilience in development: *A synthesis of research across five decades*. En D. COHEN y D. CICCHETTI (Eds.): *Developmental psychopathology*, vol. 3: Risk, disorder and adaptation (2nd ed.) (pp. 739-795). Hoboken: John Wiley y Sons.
- MANCIAUX, M. (2003). *La Resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- MARINA, J.J. y DE LA VÁLGOMA, M. (2005). *La lucha por la dignidad*. Barcelona: Compactos Anagrama.
- MEIRIEU, P. (2007). Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender. *Cuadernos de Pedagogía* 373, 42-47.
- MELILLO, A. y SUÁREZ, E. (2001). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- MELILLO, A.; SUÁREZ, E. y RODRÍGUEZ, D. (2004). *Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida*. Buenos Aires: Paidós.
- MORENO, J. M. (2013). Divorcio, resiliencia y educación. In *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar* (pp. 519-524). Asociación Universitaria de Educación y Psicología.
- PÉREZ-CEA, J. J., DE OÑA COTS, J. M., y MAGAÑA, E. C. (2013). La resiliencia en el barrio de los Asperones desde el ámbito de la educación de calle. In *Educación y cultura de paz en contextos educativos* (p. 76). Grupo Editorial Universitario (GEU Editorial).
- PÉREZ-CEA, J. J., y GÓNZALEZ, C. M. (2013). La evolución histórica de la resiliencia y su desarrollo en barrios con alto nivel de exclusión social a través de la educación de calle. In *La Constitución de Cádiz: genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal/XVII Coloquio Nacional de Historia de la Educación, Cádiz, 9-11 de Julio de 2013* (pp. 657-664). Servicio de Publicaciones.
- RODRÍGUEZ, M. (2009). Universidad y estilos de vida. *IV Congreso Internacional de Universidades Promotoras de Salud. El compromiso social de las universidades*. Recuperado de <http://www.fundacion.unavarra.es/universidadsaludable/documentos/Manuel%20Rodriguez.pdf>
- RUÍZ, J.M. y RIQUELME, M. (2007). Taller de cuentos terapéuticos en Hospital de Día. *Actas del VIII Congreso Virtual de Psiquiatría*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10401/4371>
- SANDÍN ESTEBAN, M. P., y SÁNCHEZ MARTÍ, A. (2013). Resiliencia y persistencia académica en estudiantes inmigrantes. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 2013, vol. 62, num. 1.
- SANTOS REGO, M. A. (2009) *Políticas educativas y compromiso social. El progreso de la equidad y la calidad*. Barcelona: Octaedro.

- SIERRA, M. T. (2013). Resiliencia y educación: Su promoción en la escuela desde un cambio de mirada. In *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar* (pp. 461-466). Asociación Universitaria de Educación y Psicología.
- SLAVIN, R.E. (2003). Cooperative learning and intergroup relations. En J. Banks y C. Mcgee *Handbook of research on multicultural education*, (628-634) San Francisco: Jossey-Bass.
- SLEETER, C.E. (2005). *Un-standardizing curriculum: Multicultural teaching in the standards-based classroom*. New York: Teachers College Press.
- SORIANO, E. (2008). *Educar para la ciudadanía intercultural y democrática*. Madrid: La Muralla.
- SUSÍN BELTRÁN, R. (2000). *La regulación de la pobreza. El tratamiento jurídico-político de la pobreza: los ingresos mínimos de inserción*. Logroño: Universidad de la Rioja.
- TOMASINI, G. A. (2013). Evaluar la resiliencia, los factores de riesgo y protección desde un enfoque ecosistémico. In *Resiliencia en educación especial: una experiencia en la escuela regular* (pp. 57-62). Gedisa.
- TORRES, C.A. (1998). Democracy, education and multiculturalism. *Comparative Education Review* 42 (4), 421-447.
- VALLS, R. Y OTROS (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- VANISTENDAEL, S. y LECOMTE, J. (2002). *La felicidad es posible*. Barcelona: Gedisa.



31. LA IMPORTANCIA DE HABLAR CON LOS NIÑOS

Estrella Serrano Guerrero, Silvia Escudero Pérez y Patricia Delgado Ríos
estsergue@alum.us.es

Resumen

Existe una tendencia en los seres humanos a no expresar aquello que nos afecta, especialmente cuando se trata de niños ante casos de enfermedad, muerte y adopción. Los obstáculos en la comunicación son la elusión y la confrontación excesiva de información que no entienden, lo que puede implicar que en el menor se generen ideas y fantasías erróneas, preocupaciones, supresión de sentimientos, miedos y dificultad para superarlos.

Entre las recomendaciones habría que buscar un equilibrio entre eludir y confrontar. Las explicaciones requerirían un lenguaje sencillo, claro y adecuado a su edad, a lo que necesita y desea saber, siempre escuchando, comprendiendo y normalizando los sentimientos y reacciones generadas. Para ello, serían útiles las metáforas, historias, cuentos, dibujos, álbumes de fotos, etc.

Todo este proceso se vería favorecido siempre que el adulto tuviera una mentalidad abierta y que fomentara el autoconocimiento tanto de sus propios miedos como de sus resistencias personales.

Palabras clave: obstáculos comunicación, fantasías e ideas erróneas, adaptación, autoconocimiento.

A I C E
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Introducción

Desde un punto de vista general, la comunicación es el acto por el cual un individuo establece con otro un contacto que le permite transmitir una información y donde intervienen diversos elementos que facilitan o dificultan ese proceso. La comunicación es considerada uno de los pilares básicos en los que se apoya cualquier tipo de relación humana y se considera crucial para el bienestar personal, las relaciones humanas, el enfrentamiento a situaciones delicadas, la resolución de conflictos, la expresión de sentimientos, la defensa de nuestros intereses, la evitación de malas interpretaciones, etc.

Los seres humanos somos primordialmente seres sociales y como tales, pasamos la mayor parte de nuestras vidas con otras personas. Por ello, poder comunicarnos

correctamente es fundamental para hacernos entender y poder establecer relaciones significativas con los otros. Sin embargo, es importante tener en cuenta que no solamente nos expresamos mediante las palabras sino que también lo hacemos con aquellas cosas que realizamos e incluso con lo que no decimos (Fresnillo, 2000). Siguiendo a Watzlawick es imposible no comunicar y hasta permaneciendo en silencio nos comunicamos con aquéllos que tenemos delante (Watzlawick, 1995). En este sentido, la comunicación interpersonal implica la utilización de palabras, gestos, expresiones faciales, tonalidad de la voz, énfasis, movimientos de las manos, posturas corporales, etc. que no son otra cosa que un reflejo de las peculiaridades personales de aquél que establece la comunicación.

Teniendo en cuenta lo indicado anteriormente, si aprendemos a comunicarnos correctamente seremos capaces de expresar lo que queremos sin crear tensiones, generar confusión o herir sentimientos, especialmente cuando la comunicación se produce entre un adulto y un niño en relación a temas complicados y difíciles de entender por éstos últimos. Una buena comunicación con ellos será importante, ahora y después, ya que les ayudará a desarrollar confianza en sí mismos, a afirmar sus relaciones con los demás y a desarrollar relaciones cálidas y de cooperación.

Obstáculos en la comunicación y estrategias para abordar temas difíciles con los niños.

El panorama actual con el que nos encontramos en nuestra sociedad en general, y en el ámbito de la Salud Mental en el trabajo con padres y niños en particular, es que existe una tendencia a no expresar, controlar y esconder aquello que nos afecta, especialmente ante aquellos casos en los que existe un proceso de enfermedad en un niño u otro miembro de la familia, ante otros en los que se ha producido la muerte de un familiar significativo (Cid Egea, 2011) y ante temas relacionados con la adopción. El problema de esta situación es que, a veces los adultos, no somos conscientes de hasta qué punto los niños llegan a ser magníficos observadores a pesar de no entender con claridad temas tan complicados como los mencionados (Pajuelo, 2013).

Cuando abordamos con un niño los temas relacionados con la enfermedad, la muerte o la adopción, podemos encontrarnos varios obstáculos en la comunicación, a saber, la elusión y la confrontación (National Institutes of Health, 2007). Cuando aparece el primero de ellos, la elusión, el adulto prefiere no abordar estos temas por pensar que son difíciles o porque el menor no va a llegar a entenderlos, recurriendo a la evitación. Con este obstáculo, el niño puede llegar a entender que si no se habla de ello es porque es malo y es mejor no hablar “*si mamá y papá no pueden hablar sobre eso, seguramente es algo malo, así que es mejor no hablar de ello*”, “*no puedo hablar de eso porque mamá y papá se pondrán aún más tristes*” (National Institutes of Health, 2007). A pesar de que podamos pensar que no hablar va a ayudar a protegerlos de la tristeza o de la indefensión, en su lugar, evitar su afrontamiento generará ideas erróneas,

preocupación y supresión de sentimientos, además de impedir que conozcamos sus sentimientos, miedos y fantasías, y por tanto, será imposible ayudarles a superarlos.

Como indicábamos, uno de las consecuencias de la falta de información será la generación de fantasías y explicaciones inventadas, tal y como pudimos observar en el siguiente caso que abordamos en una Unidad de Salud Mental del sistema sanitario público. Se trataba de una niña de 9 años que acudió junto a sus padres. Como antecedentes personales se le diagnosticó una pubertad precoz a los 6 años de edad, por el que recibía un tratamiento que consistía en una inyección mensual para frenar el desarrollo. La menor no sabía nada de los motivos de su tratamiento y sólo le explicaron lo siguiente: *“eres como una flor que quiere florecer en invierno, antes de la primavera y para evitar que se marchite o se seque hay que retrasarlo hasta la primavera”*. En el momento de la consulta los padres nos informaron de la retirada de la medicación por parte de los profesionales y de la presencia en su hija de sintomatología ansiosa depresiva en forma de tristeza, quejas somáticas, irritabilidad, agresividad limitada al hogar, nerviosismo, inquietud, taquicardias y dificultades para respirar. Ante la retirada de la medicación le explicaron lo siguiente: *“hay que retirar el fármaco, vas a cambiar, vas a tener pechos, vello en determinadas zonas del cuerpo, la menstruación, podrás tener hijos como mamá...”* Una evaluación exhaustiva de la situación con la niña y con sus padres nos ayudó a entender que se produjo un intento de comunicación en el que se incluyó el uso de metáforas por parte tanto de los profesionales como de sus padres pero no se adaptó la información a los cambios y desarrollo evolutivo de la menor y no se tuvo en cuenta el carácter bidireccional de la comunicación (Fresnillo, 2000). Ante esto podemos preguntarnos ¿qué entendió la menor? Pensó que la retirada de la medicación tenía como objetivo tener hijos antes, lo que repercutió en la sintomatología que motivó la demanda.

No transmitir información a los niños también puede generar búsquedas de la misma en fuentes poco fiables, como ocurrió en el caso de la hermana de una niña de 4 años a la que atendimos en interconsulta, quien permanecía ingresada en el hospital tras haber sido diagnosticada de una sepsis meningocócica. Una infección de este tipo puede generar importantes secuelas neurológicas y cutáneas, pudiendo llegar a requerir estas últimas de intervenciones quirúrgicas y de una larga rehabilitación. El primer ingreso fue en la UCI pediátrica durante veinte días. Posteriormente fue trasladada a la unidad de infecciosos, donde comenzó a sentir tristeza, pesadillas, ansiedad de separación y rechazo a colaborar con el personal sanitario. Cuando continuó la buena evolución orgánica fue trasladada a la unidad de quemados, lo que supuso un retroceso y una reactivación de la sintomatología antes mencionada, por lo que se solicitó la intervención de Salud Mental. Durante nuestra valoración, los padres de la menor nos indicaron que no habían informado a su otra hija mayor de 6 años de lo que le pasaba a su hermana y que en el colegio le habían transmitido que estaba muerta. Como recomendación aconsejamos que, atendiendo a su edad, se le explicara qué ocurría,

cómo estaba su hermana y cómo iba a encontrarla. También consideramos que podía ser positivo ir a verla al hospital para disminuir su inquietud y las fantasías generadas.

Con respecto a la menor ingresada, consideramos que podía ser importante que tanto sus padres como el personal sanitario le informaran de los cambios en su rutina tras el traslado de una unidad a otra, a pesar de que pudieran pensar que simplemente se la trasladaba de habitación y no era necesario darle ningún tipo de explicación. En este sentido y teniendo en cuenta lo indicado anteriormente, es fundamental conocer que cualquier programa de psicoprofilaxis quirúrgica en la infancia propone como elementos principales los siguientes: familiarización con el ámbito hospitalario y quirúrgico; información de la intervención, recuperación, anestesia y todo el proceso de analgesia-anestesia-despertar; conocimiento de los locales físicos de quirófanos, sala de reanimación, cuidados intensivos, aparataje y explicación de su función; conocimiento del personal asistencial de los departamentos quirúrgicos, etc. (Pedreira Massa, 1988).

Otro de los obstáculos de la comunicación sería la confrontación, que se produce en aquellos casos en los que el adulto facilita excesiva información al menor que no llega a entender o que no quiere saber. No se utiliza ningún tipo de filtro, por lo que el niño se ve expuesto a un flujo continuo de datos, de narraciones, etc., que pueden propiciar miedos y confusión (National Institutes of Health, 2007). Para ejemplificar este obstáculo, presentamos el caso de una niña de 10 años y seis meses, de origen ucraniano, que fue adoptada a la edad de 6 años. El motivo de la demanda procedía de la madre porque su hija presentaba síntomas de irritabilidad, agresividad, impulsividad, fracaso escolar y aislamiento social. Como antecedentes personales nació con labio leporino y una malformación facial notable, por lo que fue intervenida quirúrgicamente antes de la adopción. Su padre adoptivo había fallecido y su madre mantenía una relación con una nueva pareja, con los que convivía la niña en la actualidad. Durante la entrevista clínica, en la que se exploró lo que conocía sobre el proceso de adopción, se observó que la menor disponía de una información excesiva sin dosificar y poco adaptada a su nivel evolutivo y emocional. Tenía en su poder una carta de abandono y conocía que otros hermanos biológicos no habían sido dados en adopción y que permanecían al lado de su familia de origen. Parecía incapaz de gestionar toda esta información y consideramos que esto estaba repercutiendo negativamente en el afrontamiento diario, propiciando la sintomatología antes descrita.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, resulta fundamental tener en cuenta unas recomendaciones generales a la hora de abordar temas complicados con los niños. En primer lugar, hay que dar explicaciones atendiendo a su edad, a qué ocurre y a cómo está la situación en el momento actual. Debe existir un equilibrio entre eludir y confrontar, para ello, hay que ser receptivo a los deseos de comunicación del niño, cuando esté preparado y siempre sintiéndose escuchado y comprendido (National Institutes of Health, 2007). Nunca hay que perder de vista su reacción ante la información, lo que probablemente suponga desarrollar estrategias para intentar adaptarse a ella.

Por otra parte, hay que escuchar y aceptar los sentimientos de los niños como algo básico ya que pueden estar desorientados y no comprender sus propias emociones. En estos casos hay que ponerles nombre y normalizarlas con comprensión y empatía *“sé que te sientes triste, es normal”, “si quieres llorar, está bien, es normal, yo también estoy triste”*. Conviene dar explicaciones sinceras cuando es evidente que algo nos preocupa o cuando estamos tristes, etc, evitando asociaciones erróneas que pueden generar miedos y terrores, por ejemplo, decir *“el abuelo se ha dormido para siempre”*, lo que puede desencadenar miedos a dormir (Cid Egea, 2011, Pajuelo, 2013).

Resulta muy útil responder a las preguntas con un lenguaje sencillo, claro y adecuado a la edad de los niños. Cualquier forma de expresión puede servir de ayuda, siendo un ejemplo el uso de metáforas basadas en la naturaleza, historias o cuentos o las tareas que impliquen dibujar, escribir, hacer álbumes de fotos, etc. En aquellas situaciones en las que nos sentimos incómodos por no tener todas las respuestas, lo mejor será una declaración sincera, por ejemplo, *“no conozco la respuesta a esa pregunta”*, ya que es más reconfortante que una explicación en la que realmente no creemos (National Institutes of Health, 2007; Cid Egea, 2011). Los niños se percatan de nuestras dudas y las mentiras piadosas generan inquietud y desconfianza.

Es muy difícil conseguir todo lo anterior si los adultos no tenemos una mentalidad abierta y no defensiva que anime a los intentos de comunicación. Para ello, uno de los esfuerzos principales que debemos hacer sería analizar y ser conscientes de los propios miedos adultos y de las resistencias, fomentando un autoconocimiento sincero (National Institutes of Health, 2007). Para exponer lo anterior, presentamos el caso de un adolescente de 14 años al que atendimos por presentar irritabilidad, comportamiento agresivo limitado al contexto familiar y verbalización de ideas de muerte. Con respecto a los antecedentes familiares su padre había fallecido hacía cuatro años tras un proceso oncológico y su madre llevaba padeciendo durante 14 años otro proceso oncológico y un cuadro depresivo con síntomas psicóticos. Era el menor de 5 hermanos, siendo una de sus hermanas mayores la que se encargaba de sostener económicamente a toda la familia. Cuando exploramos lo que sabía de su historia familiar parecía tener muy poca información, además de ser errónea, tanto en lo que respectaba a la muerte de su padre como a la evolución de la enfermedad de su madre. Su familia nos comunicó que era muy pequeño y que no podría entenderlo, por lo que evitaban darle información para que no sufriera. Entre las consecuencias que observamos en el adolescente destacaban la presencia de fantasías sobre lo ocurrido, sentimientos de abandono y culpabilidad así como sentimientos de ira y rabia hacia su familia, que mantenía el silencio ante tantas dificultades.

Tras el establecimiento de una buena relación terapéutica con la familia y el transcurso del tratamiento se observó que la familia no estaba preparada para comunicar información por sus propios miedos y resistencias *“la verdad es que no podemos hablar de ello, es muy doloroso para nosotros y evitamos cualquier comentario al respecto”*. En este sentido, el trabajo terapéutico estuvo encaminado a que fueran conscientes de

que para hablar sobre algo difícil con el pequeño de la familia primero era necesario examinar sus propias creencias y sentimientos sobre la situación tratada.

Conclusiones

A lo largo de la infancia, los padres son los que van a guiar la relación que el niño establece con su entorno, por lo que mantener una comunicación abierta y fluida es fundamental para un desarrollo saludable. Esto aún debe ser más importante cuando se abordan temas difíciles que el menor no puede gestionar por sí solo a menos que reciban el acompañamiento de los adultos mediante una actitud amorosa y comprensiva y unas explicaciones sinceras.

En este camino, será necesario tener paciencia, disposición, ajustarse a su nivel de desarrollo evolutivo, escuchar las dudas que puedan surgir con una mentalidad abierta, conocer fantasías, ideas erróneas e inseguridades, ser claros y directos y tener en cuenta que los niños tienen periodos de concentración y dispersión y, por tanto, debemos adaptarnos a esos tiempos y retomar el diálogo en el momento oportuno. Por último, será fundamental analizar qué dificultades propias están impidiendo que abordemos aquellos temas que están afectando a todos los miembros de la familia. Todo ello favorecerá que las personas implicadas puedan elaborar emocionalmente las dificultades a las que debemos enfrentarnos en el día a día, especialmente, los que son más pequeños y vulnerables, a saber, los niños.

Referencias Bibliográficas

- Cid Egea, L. (2011). Explicame qué ha pasado. Guía para ayudar a los adultos a hablar de la muerte y el duelo con los niños. *Fundación Mario Losantos del Campo (FMLC)*. Madrid.
- Fresnillo, V., Fresnillo, R., Fresnillo, M.R. (2000). Escuela de Padres. *Departamento de Prevención y Familia*. Área de Servicios Sociales. Madrid.
- National Institutes of Health. (2007). Caring about kids: talking to children about death. *Publicación DHEW*, 79-939.
- Pajuelo, C. (2013). *Cómo hablar de la muerte con los hijos*. Escuela de padres. <http://blogs.hoy.es/escuela-de-padres/2013/12/10/como-hablar-de-la-muerte-con-los-hijos/> (10 Dic. 2013).
- Pedreira Massa, J.L. (1988). Psicoprofilaxis quirúrgica en la infancia. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, Vol. 8(27), 581-593.
- Watzlawick, P., Helmick, J. Jackson, D. (1995). *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas*. Barcelona: Herder.

32. EDUCACIÓN EMOCIONAL, INTEGRACIÓN FAMILIAR Y LENGUA CASTELLANA EN EL ÁMBITO ESCOLAR. EVITANDO LOS CONTEXTOS DE RIESGO Y LA MARGINALIDAD EN LA INFANCIA.

M^a Guadalupe Lucas Milán y Ángel Suárez Muñoz

mglucas@unex.es

Resumen

La infancia es un periodo en la vida de los sujetos que puede ser tan bella como cruel. Desgraciadamente, algunos niños sufren el rechazo de sus iguales debido a sus contextos familiares. Esto hace que sea necesario que en los colegios se trabaje la, en ocasiones gran olvidada, educación emocional; ya que, favorece el reconocimiento de las propias emociones y las de los demás, a la vez, que, proporciona competencias emocionales a los infantes que les capacita para la vida e incrementa su bienestar personal y social (Bisquerra, 2000). Por todo esto, creemos necesario abordar cómo la integración del alumnado erradica el riesgo y la exclusión social; a la vez, que, fomentar la integración social a través del desarrollo de aptitudes emocionales en los niños en colaboración con las familias y trabajar estas competencias aprovechando las áreas instrumentales (en este caso, la Lengua).

Palabras clave: educación, emoción, integración, lengua, riesgo. ★

A I C E
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Introducción.

El desarrollo integral de la persona es un proceso duradero que abarca toda la vida y que conlleva cambios estructurales y funcionales del organismo (Alonso, 2004).

El niño, desde su nacimiento, es un ser social, que pertenece a un grupo *azaroso* con el que vivirá, crecerá, se desarrollará y morirá: su familia. En este primer momento vital y familiar, el infante adquirirá unos comportamientos y actitudes que le acompañarán e influirán en su segunda etapa socializadora: la escuela; sin embargo, el contexto familiar del niño, en algunas ocasiones, condicionará y dificultará las futuras relaciones amistosas y sociales que desarrollará el infante con sus iguales.

En la escuela, el niño paulatinamente comienza a formar parte de un nuevo contexto social en el que irá desarrollando sus primeras habilidades sociales y entenderá que existen unas reglas que todos los integrantes deben cumplir por igual.

Es en este segundo contexto de crecimiento donde los niños empiezan a compararse con sus iguales y en el que empiezan a comprender y a diferenciar distintas formas de sentir ante sus compañeros, desarrollando una mayor afinidad hacia unos que hacia otros. Son estas diferencias percibidas las que pueden originar situaciones de marginalidad en algunos niños por sus peculiaridades familiares.

Por otro lado, el desarrollo emocional del niño está enormemente influenciado por elementos innatos y ambientales (familia, escuela y contexto sociocultural). Estos aspectos, que inciden directamente en la realidad del niño, se van armonizando en las sucesivas etapas vitales e incluso algunos de ellos son inseparables como la afectividad y el desarrollo cognitivo (no sería posible razonar sin sentir, y viceversa) (Piaget, 1975). Piaget y Wallon, citados por Alonso (2004), consideran que el desarrollo psíquico del individuo es un proceso progresivo producido por la interacción entre el sujeto y el ambiente, es decir, entre factores intrínsecos y extrínsecos. Es en esta convergencia donde la personalidad del infante va a verse afectada por su propio contexto familiar y su entorno de compañeros escolares más próximo fomentando acercamientos y/o distanciamientos con sus semejantes dependiendo de su estatus social, entre otros.

Estamos de acuerdo con Bisquerra y Pérez (2012) en que la educación emocional se debe trabajar desde que el niño nace y cultivarse a lo largo de toda la vida del individuo.

Nuestra aportación pretende fomentar un clima cálido, cercano y de proximidad entre el alumnado en la asignatura de lengua, a la vez que, evite la marginalidad, integre y eduque emocionalmente al grupo-clase y se potencie una mayor cohesión grupal.

Educando e integrando: la Lengua Castellana como ‘excusa’ escolar.

Familia y escuela: juntas y revueltas.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Desde que nacemos formamos parte de la sociedad y del proceso dinámico y en continua evolución que el acompaña. Sin embargo, y pese a los múltiples cambios sociales que acontecen a la humanidad hay dos agentes socializadores que condicionan la vida de los sujetos independientemente de su contexto de origen: la **familia** y la **escuela**. Ambas “*instituciones sociales*” son simbióticas y no se podría entender la una sin la otra, porque la familia es el núcleo esencial del ser humano donde éste adquiere sus primeros aprendizajes, pero es en la institución educativa donde el niño desarrolla, perfecciona y amplía esos conocimientos emocionales iniciales.

Por un lado, la familia para el niño supone su *seña de identidad* y será lo que lo diferencie dentro de su grupo de iguales. Por otro, la escuela es el contexto en el que el niño plasmará sus características diferenciales procedentes de su entorno familiar y que podrán ser más o menos aceptadas por el grupo.

Elementos como el nivel cultural de la familia son aspectos que determinan las relaciones sociales que establece el alumno con sus compañeros, ya que si el vocabulario, los hábitos, las expresiones, las conductas, etc. del infante al ser llevados al ámbito educativo se distinguen mucho de las de los demás niños, pueden generar situaciones de rechazo por parte de éstos (González, 2002). Siendo estas circunstancias en el aula las que pretendemos ayudar a erradicar con la presente propuesta.

Niños emocionales, niños felices.

El *niño feliz* podría considerarse aquel que se siente querido, aceptado y protegido en su entorno escolar y familiar. Los *niños felices* desarrollarán adecuadamente aspectos tan importantes como la autoestima, la seguridad, el sentimiento de pertenencia a un grupo, y la confianza; a la vez que, adquirirán una personalidad íntegra y estarán adaptados perfectamente a su entorno.

Son numerosos los beneficios de un adecuado equilibrio afectivo-emocional:

- Permite una armonía de los rasgos constitucionales.
- Refuerza el desarrollo psicomotor.
- Fomenta el desarrollo intelectual.
- Fortifica el desarrollo afectivo-social.

Investigaciones actuales consideran que mediante las habilidades que desarrolla la afectividad, se desarrollan destrezas como: el dominio emocional, el positivismo ante la vida, la empatía o la evitación de conductas violentas.

Las personas somos *seres emocionales*. Todos los individuos sentimos a lo largo de nuestra vida distintas manifestaciones emocionales a diferentes intensidades (según la situación y cada persona) que se manifiestan a modo de enfado, de nerviosismo, de tristeza, de alegría, de ternura y que en casos extremos pueden producir desequilibrios emocionales.

La afectividad es innata y “nace con el sujeto” pero se suele aprender por imitación, quizás sea por este factor meramente social, que esté tan abandonada por entornos tan primordiales del ser humano como la escuela.

El niño inicia su desarrollo emocional en su primer contexto socializador que es la familia, en ella, adquiere sus primeros aprendizajes intelectuales, motrices, afectivos, sociales, etc. y sus primeros juegos, todos estos elementos personales y familiares acompañan permanentemente al niño e intervienen en su proceso de adaptación e integración escolar y en su rendimiento educativo.

En el colegio, los niños deben aprender a asumir que ya son un número más porque pertenecen a un colectivo y que, por tanto, han abandonado *la exclusividad* de la que gozan en el seno familiar y que en el colegio existen unas normas y unos límites que deben cumplirse por todos los miembros por igual (independientemente de su núcleo familiar de pertenencia). Estos aspectos básicos, en algunos alumnos serán entendidos y respetados, pero para otros serán un elemento de la discordia que les provocará sentimientos adversos hasta el punto de influir negativamente en su conducta, de afectar

a su relación con el profesorado y con sus demás compañeros, de alterar su rendimiento académico y de llegar a ser un factor de exclusión social entre sus iguales.

Pasada la etapa de Educación Infantil, las emociones han quedado relegadas a un segundo plano. Se entiende que las claves para una vida saludable y apropiada se encuentran en elementos como el adecuado desarrollo del lenguaje, la psicomotricidad, la cognición, etc., y es cierto que estas dimensiones son básicas en la vida humana; pero se nos olvida que la salud emocional es otro pilar vital básico y que existen trastornos y retrasos en el alumnado fruto de otras dimensiones más emocionales como: los ambientes familiares desestructurados, las situaciones de abandono, las familias excesivamente numerosas...lo que conlleva un importante riesgo para el alumnado y una alta predisposición a sufrir situaciones marginales. Siendo situaciones que no se deben ignorar porque seguramente el alumnado que se encuentre en situación *de riesgo* pero que se sienta integrado y feliz en su grupo-clase, el colegio sea una vía de escape que le ayude a superar esa complicada situación emocional familiar.

¡Manos a la obra!: trabajando las emociones positivas e integradoras en el aula de Lengua.

A continuación, presentamos una propuesta didáctica destinada a alumnado de primer curso de Educación Primaria, destinada a evitar situaciones de aislamiento y de marginalidad entre los niños de un mismo grupo-clase debido a peculiaridades derivadas de su procedencia familiar; para ello, estimamos conveniente trabajar la cohesión del grupo desde su formación en primero de Primaria y a través de una materia que les permite expresarse y hablar con libertad como es la Lengua castellana.

En el reciente Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura, en base a la actual Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), se establecen siete competencias clave del currículo, pero para nuestro planteamiento didáctico sólo tendremos en cuenta dos de ellas:

- a) Comunicación lingüística.
- e) Competencias sociales y cívicas.

Objetivos de la propuesta didáctica:

a) *Generales:*

Los objetivos generales extraídos del citado Decreto, en los que basamos nuestra propuesta son:

- b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.

d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad, así como por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y desarrollar hábitos de lectura.

m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

b) Didácticos:

Centrándonos en los objetivos legislativos anteriores, los que promulgamos son:

- ☉ Lograr conocer y crear vínculos afectivos con todos los compañeros de clase.
- ☉ Conseguir apreciar a todos los compañeros que nos rodean.
- ☉ Ser feliz en el colegio y en la clase de Lengua.
- ☉ Estar en condiciones de interesarse por la vida familiar de los compañeros y de entenderla.
- ☉ Desarrollar habilidades afectivas hacia los demás sin discriminar a nadie.
- ☉ Ser capaz de expresar sentimientos y emociones utilizando un vocabulario correcto.

Contenidos:

Los **contenidos** del primer curso de Educación Primaria extraídos del Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura, en los que basamos nuestra propuesta son:

Bloque 1: Comunicación oral. Hablar y escuchar.

- Situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, utilizando un discurso ordenado y coherente.
- Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales.
- Estrategias y normas para el intercambio comunicativo: participación; escucha; respeto al turno de palabra.
- Comprensión de textos orales según su tipología: narrativos y descriptivos.
Ampliación del vocabulario.
- Audición y reproducción de textos breves, sencillos y que estimulen el interés del niño.
- Estrategias para utilizar el lenguaje oral como instrumento de comunicación y aprendizaje: escuchar y preguntar.

 *Contenidos propuestos:*

Los contenidos que establecemos para la aportación didáctica son:

- Presentaciones.
- Emociones positivas.
- Discernimiento y reconocimiento de los compañeros del grupo-clase.
- Aprendizaje de juegos populares.
- Identificación y expresión de emociones.
- Acercamiento del alumnado a la realidad familiar de cada niño.
- Fomento de un clima de confianza y de calidez entre los miembros del grupo-clase.

Organización.

La propuesta está formada por seis sesiones estructuradas de la siguiente manera:

✚ 1ª sesión: Nos presentamos.

Destinada a que los niños se presenten y se comiencen a conocer entre sí.

✚ 2ª sesión: Conozco a mis nuevos compañeros.

En ella se pretende que los alumnos se aprendan los nombres de sus compañeros de clase y los identifiquen.

✚ 3ª sesión: Reconozco mis emociones.

Pretende ayudar al infante a que descubra sus sentimientos hacia las demás personas y a que sea consciente de las emociones de los demás.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

✚ 4ª sesión: Nuestras familias.

Persigue que los niños vayan siendo conscientes de que cada familia es diferente de las demás y de que lo importante es hacer grandes amistades independientemente del núcleo familiar del que procedan.

✚ 5ª sesión: Reforzamos lo aprendido en clase de Lengua.

Esta última clase consiste en ser un repaso de todos los aspectos trabajados a lo largo del desarrollo de la intervención.

✚ 6ª sesión: ¡Ya somos una clase!

Esta sesión será el modo en el que se evaluará el nivel de socialización e

integración conseguido.

Metodología.

El planteamiento pretende transmitir al alumnado que hay que ser un buen compañero y que el grupo-clase debe ser un colectivo social sólido en el que prime la igualdad, la ayuda mutua, el respeto, la confianza, el positivismo y el buen clima de trabajo entre todos sus miembros; además, la propuesta se presenta con un enfoque lúdico para fomentar una mayor predisposición e implicación del alumnado.

La propuesta está diseñada para ser aplicada por el profesor-tutor de primero de Educación Primaria de cualquier centro educativo. Lo ideal es que se ejecute en el aula del grupo-clase para potenciar que los niños se habitúen a ella.

Las actividades se desarrollarán en gran grupo o a nivel individual, pero pretenden transmitir un acercamiento y conocimiento entre los alumnos.

Su aplicación se propone para la primera quincena de clase, en función de cómo los niños hayan aceptado la vuelta al cole. La duración de las sesiones es de 45 minutos.

Con respecto a la evaluación, no se pretende evaluar las emociones, ya que lo que se busca es la cohesión grupal y emocional del alumno con sus compañeros; no obstante, es conveniente que el docente a través de la observación valore el grado en el que han servido estas actividades iniciales a modo de primera toma de contacto entre el alumnado y para evitar las conductas de exclusión entre los miembros del grupo-clase.

Sesiones

Las sesiones desarrollarán los objetivos y contenidos formulados en líneas superiores. Cada una tiene una duración de 45 minutos y se realizarán en septiembre, concretamente en los primeros días de clase del curso Primero de Educación Primaria.

✚ 1ª sesión: Nos presentamos.

Actividades:

1.- ¡Girando y presentando!

En gran grupo. Los niños dan vueltas en círculo, cuando se cruzan con algún compañero le tienen que saludar, decir su nombre y el día de su cumpleaños.

2.- Ese es el cumple de...

En gran grupo, sentados en el suelo. El tutor dice un mes del año y los niños que recuerden qué compañero ha nacido en el mes que se ha mencionado, deben levantar la mano y por orden decir el nombre del compañero del que recuerda que era su cumpleaños.

2ª Sesión: Conozco a mis nuevos compañeros.

Actividades:

1.- ¿Quién es el compi del que hablamos?

El docente anotará el nombre de un alumno de clase y los demás deberán adivinar de quién se trata haciéndole preguntas a las que el tutor sólo responderá sí o no. Por ej.: ¿es niño?, ¿es rubio?, etc.

2.- “Pepita robó pan en la casa de San Juan...”

En gran grupo y sentados en asamblea jugar con la canción:

- “Pepita robó pan en la casa de San Juan (todos),
- Pepita robó pan en la casa de San Juan (todos),
- ¿Quién yo? (dice la persona que se nombra).
- ¡Si tú! (todos los demás).
- ¡Yo no fui! (persona que se nombra).
- ¿Entonces quién? (todos los demás).
- Fue... Sara” (se cambia a otra persona a la que nombrar).

3ª sesión: Reconozco mis emociones.

Actividades:

1.- ¡Qué bonito es querer a los demás!

Toda la clase. El profesor dice nombres en voz alta de alumnos de la clase. Cada niño por orden de asiento, debe decir algo bueno de esa persona que se ha nombrado previamente. Por ejemplo: Manuel: tiene unos ojos muy grandes; Marina: es muy guapa.

2.- ¡Me encanta mi clase!

Individual. Cada alumno debe hacer un dibujo de toda la clase en blanco y negro, coloreando la característica que más llamativa le resulte de cada compañero. Por ejemplo: María tiene los ojos muy verdes, pues se le colorean los ojos. Después explicarán al resto de la clase sus dibujos y el por qué resaltan esas características (positivas) de cada compañero.

4ª sesión: Nuestras familias.

Actividades:

1.- ¡Hago cosas en familia!

En gran grupo. Caminando por la clase, deben preguntarle al compañero con el que se encuentre el nombre de su familia cercana (padres y hermanos) y una actividad que les guste hacer en familia.

2.- Las profesiones.

Individual. Cada alumno debe salir y contar al resto cuál es la profesión que más le gusta de algún miembro de su familia y por qué.

✚ 5ª sesión: Reforzamos lo aprendido en clase de Lengua.

Actividades:

1.- Abrazoterapia.

En gran grupo. Los alumnos caminan en círculos por la clase. Cuando el docente toque las palmas, los niños deberán abrazar al compañero que se encuentren de frente, también pueden abrazar al docente, si se lo cruzan.

2. Pequeños pero habilidosos socialmente.

En gran grupo. Los alumnos caminan irregularmente por la clase. Cuando el profesor silbe, los niños deben preguntarle al compañero que tengan a su derecha por su familia o cómo se encuentra él (o ella) esa mañana.

✚ 6ª sesión: ¡Ya somos una clase!.

Actividad:

1.- ¡Así es nuestra clase!.

En gran grupo. Entre todos colocan una mesa a modo de mostrador. En ella colocarán una representación de cada compañero con plastilina. Será el docente el que asigne aleatoriamente al alumno que deben modelar para evitar que quede algún niño sin ser representado. Posteriormente, se enviará una invitación a los padres para que en la primera reunión que tengan con el tutor puedan contemplar la exposición que han realizado sus hijos sobre sus compañeros de clase.

Materiales

Para nuestra propuesta didáctica los materiales que se necesitan son muy escasos y muy usuales en cualquier aula de Educación Primaria:

- ✓ Folios en blanco para dibujar.
- ✓ Lápices.
- ✓ Lápices, ceras o rotuladores de colores.
- ✓ Plastilina.

Conclusiones.

Con nuestra propuesta pretendemos concienciar y trabajar desde el aula de Educación Primaria la importancia que tiene una adecuada cohesión grupal del grupo-clase desde su incorporación al aula de primaria.

Si bien es cierto, que el factor familiar puede afectar y repercutir en las relaciones sociales que los niños establezcan con sus iguales al compararse unos con otros, pero también creemos firmemente que si los niños son conscientes desde la infancia en que las diferencias son positivas, porque todas las personas somos distintas, y se fomentan unos lazos estrechos entre todos los miembros del grupo-clase desde que coinciden por primera vez; es muy probable que si se establece un clima positivo en el aula desde sus primeros contactos, cuando vayan creciendo muchos de ellos desarrollen futuras y consolidadas amistades con estos primeros compañeros. Así, el elemento familiar que

podría suponer en un primer momento (y en determinados casos) un riesgo de exclusión social puede convertirse en un fuerte aliado para crear un grupo humano respetuoso, sólido y equilibrado.

Asimismo, nuestra aportación pretende concienciar sobre la importancia de trabajar las emociones en la etapa primaria, puesto que, en este periodo comienza a ser *la gran olvidada* del sistema educativo.

Referencias bibliográficas.

- Aguilar, M.C. (2002). Familia y Escuela ante un Mundo de Cambio. *Contextos de Educación*, 5, 202-215.
- Alonso, M.T. (2004). *La afectividad en el niño. Manual de actividades preescolares*. Sevilla: Eduforma.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances en supervisión educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*, 16, 1-11.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146
- Bronfenbrenner, U. (1985). Contextos de crianza del niño. Problemas y Prospectiva. *Infancia y aprendizaje*, 29, 45-55.
- Carbelo, B., Romero, M. y Casas, F. (s.F.). *La afectividad en la educación de los niños en las primeras etapas escolares*. Recuperado el 24 Febrero de 2011, de <http://ntic.educacion.es/w3/recursos/infantil/salud/afectividad.htm#top>
- García, M.P., Gomariz, M.A., Hernández, M.A. y Parra, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Educatio Siglo XXI*, 28 (1), 157-188.
- González, A.M. (2002). *Reflexiones sobre los factores que influyen en la deserción escolar del adolescente*. Tesina para la obtención del título de Licenciado en Pedagogía. Academia de Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional, México, D.F.
- González, E. (s.f.). *Educación en la afectividad*. Recuperado el 2 Febrero de 2011, de <http://www.amigonianos.org/surgam/articulos/504/12%20educar%20en%20la%20afectividad.pdf>
- Lucas, M.G. y Suárez, A. (2012). Las primeras etapas emocionales del niño: desarrollando afectos y emociones en Educación Infantil. En A. Suárez y M. Suárez, *Yo cuento, tú cuentas...Propuestas didácticas para Educación Infantil* (pp. 17-31). Badajoz: GiAL.

- Lucas, M.G., Suárez, A. y Godoy, M.J. (2011, octubre). *Afectividad, familia y escuela. Motor de cambio en el alumnado con dificultades comunicativas*. Comunicación presentada en el XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación [CITE 2011], Barcelona, España.
- Martínez, J.D. (2003). Incidencias psicoafectivas derivadas de las presiones comunicativas en el aula de lengua. *Puertas a la Lectura (Monográfico Lectura y Discapacidad)*, 48-53.
- Mussen P.H., Conger J.J., Kagan J. (1984). *Aspectos esenciales del desarrollo de la personalidad en el niño*. México: Trillas.
- Paradas, J.L. (2010). La educación familiar en la familia del pasado, presente y futuro. *Educatio Siglo XXI*, 28 (1), 17-40.
- Piaget, J. (1975). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix Barral.
- Torío, S. (2004). Familia, Escuela y Sociedad. *Aula Abierta*, 83, 35-52.

Referencias legislativas:

- Decreto 103/2014 por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura. (2014, 10 de Junio). *Diario Oficial de Extremadura*, 114, Junio 16, 2014.
- Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa (2013, 9 de Diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, 295, Diciembre 10, 2013.



33. AUTOCONCEPTO Y HABILIDADES SOCIALES EN RESIDENCIAS DE MENORES

Sonia Sanz Mojón

ssanzmojon@yahoo.es

Resumen.

La Universidad de Alcalá de Henares en colaboración con otras entidades, desarrolla un proyecto desde el año 2010 sobre alumnos de altas capacidades y aprendizaje cooperativo. El objetivo del programa es integrar dicho aprendizaje de manera inclusiva y que el rendimiento de los todos los alumnos sea máximo a nivel intelectual, físico y emocional.

Este proyecto se realiza también en Residencias de Protección de Menores, aunque por las circunstancias que les rodean precisan una atención específica que implique el desarrollo del autoconcepto, reconocimiento y valoración de sus potencialidades.

El programa ofrece a los menores la oportunidad de expresarse libremente, de conocerse, valorarse, se insiste en la promoción de su seguridad en los diferentes contextos en los que interactúan, venciendo sus miedos.

Mi implicación en dicho proyecto consiste en evaluar la eficacia de esta intervención en las Residencias de Protección de Menores.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Palabras clave: autoconcepto, evaluación, intervención.

Introducción

En lo que se refiere a la **justificación del proyecto** cabe señalar que, los niños que ocupan esta evaluación están de forma temporal viviendo en diferentes entornos residenciales, bajo la tutela de la Administración por diferentes causas y ante la imposibilidad del ejercicio de guardia y custodia por parte de los padres.

Todos los recursos residenciales para la atención a la infancia con necesidad de protección además de proporcionar la atención necesaria a los menores, deben tener en cuenta los siguientes principios educativos imprescindibles para su desarrollo adecuado:

Individualización de la atención educativa.

Normalización de la vida cotidiana para que sea lo más parecida posible a la de cualquier niño/a.

La integración de los recursos necesarios para el buen desarrollo social, escolar, sanitario, cultural...

Promoción de la coeducación, las residencias de protección son mixtas salvo algunos casos de pisos tutelados o residencias de adolescentes.

Integración de niños con discapacidad.

La agrupación de los niños tenderá a ser heterogénea, excepto si la homogeneidad fuera beneficiosa por algún motivo concreto. Respeto por la multiculturalidad.

Fomento de la participación y corresponsabilidad de los niños en su propio proceso educativo.

Atención multiprofesional y coordinada por parte de los equipos responsables de las residencias.

Coordinación con el resto de recursos de protección social, jurídica de la infancia que garantice el carácter colegiado e interdisciplinar de las actuaciones con objeto de evitar la cronificación de las situaciones de internamiento y promover la reincorporación familiar a la búsqueda de alternativas.

En relación al **lugar que ocupa el Proyecto** dentro de la intervención en Residencias de protección: podemos decir que el perfil de los niños que viven en estos centros está condicionado por las vivencias vividas en su entorno sociofamiliar y su edad.

Los menores hasta los 12 años, suelen tener un perfil general basado en la baja estimulación, desfase curricular, baja autoestima, inseguridad, falta de hábitos y actitudes cambiantes, que van desde el sentimiento de agrandar hasta el de culpabilizar.

Por otro lado, los mayores de 13 suelen tener situaciones familiares más enquistadas, trabajar su autonomía y su inserción social es una meta para los profesionales que trabajan con ellos.

El Instituto Madrileño del Menor y la Familia tiene entre sus objetivos básicos la promoción de políticas integrales y el impulso de los recursos y actuaciones dirigidos al bienestar social de la infancia.

De ahí la coordinación de su actividad con otras áreas administrativas implicadas en la atención de la infancia y la familia en el ámbito de la Comunidad de Madrid; como en este caso es La Consejería de Educación junto a la Universidad de Alcalá y la Fundación Pryconsa que desempeña tareas de investigación, que permitan un mejor conocimiento de la situación y de los problemas de la infancia y la familia.

Se trata de un **proyecto de Investigación e Innovación** bajo la dirección y asesoramiento del Dr. Juan Carlos Torrego Seijo, profesor de la Universidad de Alcalá. Con la **finalidad de verificar las repercusiones de la metodología de trabajo cooperativo en un contexto no formal pero como agentes implicados en el contexto educativo y social para el desarrollo integral de los menores.**

Desarrollar acciones informativas, educativas, divulgativas o de otra índole, dirigidas al conjunto de la sociedad **con el fin de favorecer la mejor comprensión de los problemas de los menores.**

Las altas capacidades son un concepto multidimensional que implica aspectos que a su vez dependen de otros factores, no solo cognitivos sino también de otras variables como la motivación, la creatividad, el contexto, la personalidad... En función de ello sabemos que los menores en general suelen presentar dificultades para manifestar todas sus capacidades en el entorno escolar, de manera que en el caso de los niños procedentes de entornos más desfavorecidos las dificultades son aún mayores, son más inseguros, suelen tener una imagen distorsionada con respecto a ellos mismos, miedo al fracaso.

Así siendo el autoconcepto una realidad compleja integrada por la representación del sujeto en el aspecto físico, emocional, social, académico y conductual, en el que se incluyen los pensamientos, los sentimientos y las valoraciones que una persona tiene de sí misma, y porque es además una realidad dinámica que se va construyendo con el paso del tiempo y con las experiencias vividas y que va cambiando con el momento evolutivo en el que se encuentra la persona, surge la inquietud, el deseo y la propuesta de este proyecto. Desarrollar más positivamente su autoconcepto en la medida en la que puedan tener experiencias que les sirvan para tomar conciencia de su propia singularidad y valía, de sus capacidades intelectuales, afectivas y sociales y pudiendo constatar cómo lo que ellos hacen puede modificar la realidad que viven. Una adecuada autoestima garantiza el bienestar psicológico y emocional de los menores y de las personas en general.

Es por ello que el programa adquiere su sentido cuando se incorpora a las Residencias de protección de menores siempre atendiendo específicamente a la diversidad de las mismas. Se pretende que desde su realidad cotidiana se ofrezca a los menores que participan, la oportunidad de expresarse libremente, de conocerse, y valorarse, fomentando su participación en las actividades que se les proponen venciendo su miedo al fracaso y con el fin de favorecer su autoconcepto. De manera que se les dé la oportunidad de revelar todo su potencial, contribuyendo así a su desarrollo y bienestar, y permitiendo obtener información que les sirva de base para detectar precozmente la existencia de altas capacidades y así poder fomentarlas.

El contenido del programa, se centrará en el desarrollo del autoconcepto y la mejora de las habilidades sociales por eso el título se centra en **“LO ESPECIAL QUE HAY EN TI”**.

Los objetivos que persigue el programa serán:

- Contribuir a la construcción de un autoconcepto positivo en cada uno de los menores que participan, de manera que mejoren en la representación que tienen de sí mismos.

- Proporcionar a los menores la oportunidad de conocerse mejor, de valorarse y expresarse libremente. Reforzar la autoestima de los menores y llegar a la toma de conciencia de su singularidad.
- Estimular el deseo de participación en las tareas que el programa propone.
- Proveer de modelos de referencia y de normas que orienten y guíen la conducta.
- Favorecer la oportunidad de establecer relaciones individuales y grupales adecuadas y satisfactorias que potencien la colaboración entre todos para la consecución de una tarea común.
- Potenciar el autoconocimiento y la toma de conciencia de su ser especial, singular e irrepetible. Con sus virtudes y sus defectos pero en definitiva valioso y con derecho a ser valorado como tal por los demás.
- Promover la asunción de responsabilidades y el gusto por la tarea bien hecha, reconociendo el trabajo realizado, los logros y los éxitos y la toma de conciencia de la propia capacidad para poder controlar y regir su destino.

La manera en la que se lleva a cabo es tratando de ofrecer actividades que favorezcan un sentimiento de competencia, eficacia y valía personal. Experimentando sus capacidades en la realización de las tareas que se proponen y observando los logros y la evolución de lo que realizan. Se les da un espacio en el que poder desarrollar sus capacidades en toda su amplitud, realizando tareas que les ayuden a reconocer sus capacidades de producción y de interrelación a través de una buena orientación en la tarea a realizar, favoreciendo la oportunidad de estar en grupos, enriqueciendo así las posibilidades de autoconocimiento y el desarrollo de nuevas habilidades en muchos ámbitos.

Los contenidos a través de los cuales se desarrolla el programa son los “valores humanos”, responsabilidad, honestidad, generosidad, sinceridad, comunicación, servicio, superación, responsabilidad, solidaridad, autodominio, amistad, prudencia, valentía, bondad, perdón...

Los valores son principios que nos permiten orientar nuestro comportamiento para realizarnos como personas. Son creencias fundamentales que nos ayudan a preferir, apreciar y elegir unas cosas y unas personas en lugar de otras, o un comportamiento en lugar de otro. También son fuente de satisfacción y plenitud, reflejan nuestros intereses, sentimientos y convicciones más profundos. Nos proporcionan una pauta para formular metas y propósitos personales o colectivos.

A través del trabajo de los valores humanos cada mes se irá realizando una reflexión sobre lo que son, lo que significan y cómo están éstos integrados en sus vidas. El trabajo de los valores en los talleres va a ser vivencial. Vamos a seguir los principios metodológicos del juego y la participación. Los educadores están para guiar y sintetizar las actividades y las tareas a realizar en cada una de las sesiones. Se trabaja la

posibilidad de mejorar el entorno en el que viven, potenciando la creación de conductas, actitudes y un aprendizaje enfocado al servicio a la comunidad y creando un “cuaderno de sueños” de las personas que les rodean.

La metodología que se utiliza se basa en los siguientes principios:

- **Principio de motivación:** Supone partir de los intereses e ideas previas de los asistentes, con la intención de que se sientan motivados para invertir esfuerzo e implicación personal en el programa. Con esta intención se han incluido actividades de activación de ideas previas y también dinámicas orientadas a favorecer la relajación y el clima socioafectivo necesario para el desarrollo productivo del curso.
- **Principio de actividad:** Intentamos que los participantes se sientan protagonistas. Por ello, se organizan actividades en las que todos tienen la posibilidad de implicarse, ya sea a través de la aportación de opiniones como con la acción directa.
- **Interacción entre iguales:** Tratamos de favorecer al máximo actividades de trabajo grupal cooperativo, que permitan compartir experiencias, desarrollar y afianzar el aprendizaje de habilidades sociales y sentir el apoyo de los compañeros y compañeras.
- **Aprendizaje-Servicio.** El aprendizaje y servicio es una propuesta educativa que hace de la participación un eje fundamental para el aprendizaje y la transformación social. Integra, por lo tanto, el aprendizaje y la acción a través de la experiencia de servicio a la comunidad en un entorno real de necesidades. El aprendizaje mejora el lo que se aprende se puede transferir en forma de acción y permite prestar un servicio de calidad a la comunidad. El servicio mejora el aprendizaje, lo motiva y dota de sentido, le aporta experiencia vital y permite extraer nuevos aprendizajes. En las entidades sociales, la acción educativa se centra en el servicio a la comunidad que presta la entidad social. Se destaca el aprendizaje de valores humanos y actitudes democráticas, particularmente la participación, el compromiso y la voluntad de transformación social. Mediante la propuesta educativa del aprendizaje servicio, se trabajará la capacidad que tienen de influir en el desarrollo de sus vidas y cómo, mediante sus acciones y su actitud, pueden influir en su entorno y en aquellos con los que conviven.

Durante el desarrollo de **las actividades** han surgido conflictos que se han resuelto mediante la aplicación de metodologías específicas. Se han creado pequeños grupos de trabajo para generar mayor funcionalidad a las tareas y distribuir el contenido de las actividades, en función de las características de cada niño. En el desarrollo de sucesivas sesiones se han ido trabajando las dinámicas, elaborando los talleres para la expresión y trabajando sobre los sueños y aspiraciones de las personas del entorno.

La temporalización, se ha llevado a cabo de noviembre de 2013 a mayo de 2014. En cada residencia se ha desarrollado el taller un día a la semana.

El taller tiene un carácter cíclico de duración trimestral, que ha culminado con la exposición de todo el trabajo realizado y con el cierre del programa para el reconocimiento del esfuerzo realizado por los menores y las personas participantes.

En lo que se refiere a los **recursos humanos**, se ha contado con el trabajo de dos coordinadoras que han llevado a cabo el desarrollo de las sesiones y los talleres en las Residencias Infantiles. Por otro lado, ha sido requisito también contar con el apoyo de por lo menos, un educador de referencia en cada sesión realizada por si surgiera algún problema o necesidad durante el desarrollo del mismo.

Los **recursos materiales** que se han empleado son, folios, cartulinas, lápices, gomas de borrar, tijeras, celo, sacapuntas, papel continuo, pegamento, cola, témperas, lápices de colores, bolígrafos, telas, lanas, hilos. Materiales reciclables como tetrabriks, botellas, cajas de cartón, revistas, fotografías, etc...

Para la **evaluación** se han empleado la cámara de fotos y el ordenador.

A lo largo de las sesiones se ha ido haciendo un seguimiento detallado del desarrollo de las mismas con el objetivo de valorar la eficacia y funcionalidad del programa. Al finalizar el programa se realizará una evaluación conjunta con los menores para ver el grado de satisfacción con lo realizado así como con los educadores de referencia y la responsable del desarrollo del taller cumplimentarán un acta de evaluación. Se realizará una reunión con el equipo educativo, los responsables del taller y la coordinadora del proyecto para valorar los resultados alcanzados y el seguimiento. Al finalizar el curso escolar se realiza una exposición de los trabajos realizados.

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN

La evaluación va a consistir en hacer una apreciación sistemática y objetiva sobre el programa, su concepción, su realización y sus resultados. Se trata de determinar la pertinencia de sus objetivos y su grado de realización, su eficiencia y eficacia de manera que nos permita proporcionar información creíble y útil para integrar a las enseñanzas sacadas en los mecanismos de elaboración de las decisiones.

En este sentido diré que la evaluación tiene como **funciones**, la retroalimentación y mejora del proyecto y el aprovechamiento de las experiencias para actividades futuras, así como la justificación del proyecto ante todos aquellos implicados en el programa.

Los **propósitos** que me planteo a través de esta evaluación son:

- Aportar los suficientes datos de análisis y recopilación como para introducir modificaciones en el diseño si fuera necesario.

- Que tenga un carácter explicativo y se puedan establecer relaciones de causalidad sin quedarse en meras explicaciones de la realidad.

- Satisfacer las necesidades de información de todos los implicados.
- Proporcionar resultados a tiempo de manera que sus conclusiones se puedan aplicar dentro del ciclo vital del proyecto.
- Evaluar con integridad para ello se ha pretendido hacer una evaluación del programa desde el *conocimiento* del mismo y *del contexto* en el que se desarrolla.. Mis elecciones como agente que evalúa, han tenido en cuenta la naturaleza de las premisas del programa, los *puntos de vista de los diferentes agentes* que participan en el proyecto y oportunidades de que se *incorporen los resultados al conocimiento profesional* y a la opinión pública. El *anonimato* y la *confidencialidad* ha sido respetada en todo momento.

El *tipo* de evaluación que he llevado a cabo es una *evaluación final*, cuya finalidad será valorar el desempeño global del programa y la extracción de las correspondientes enseñanzas. Se trata de una *evaluación “participativa”* cuya responsabilidad queda repartida entre las diferentes personas que la desarrollan y en quienes son beneficiarios, principales agentes en la recogida de datos.

Es un tipo de evaluación *asociado a la investigación- acción*, en donde los beneficios del proyecto están constituidos por sus resultados y por el logro de sus objetivos; pero también por los elementos de continuo aprendizaje que se desencadenan durante el mismo proceso de ejecución. Es decir, se parte de la base de que el desarrollo del proyecto y la participación activa de las personas beneficiarias en todas sus fases, constituyen “per se” una de las principales finalidades de la intervención.

Por otro lado, como agente evaluador, he intentado reducir al máximo la distancia entre dicho rol y los propios beneficiarios, con el fin de que no se me considerara tanto como juez y más como dinamizadora para poder recoger mejor los resultados.

En este caso la *recogida de datos* se ha hecho a través de métodos cualitativos que se derivan de actitudes, percepciones, comportamientos, creencias...Así la observación y la entrevista han sido los procedimientos genéricos de uso común en esta evaluación.

La observación: su carácter de apreciación subjetiva es evidente, así como su utilidad para interpretar datos recogidos por otras vías. He sido una observadora participante porque como evaluadora he estado presente durante el proceso de ejecución y observación directa.

La entrevista: ha sido un instrumento básico que me permitirá introducir un alto grado de flexibilidad en la recogida de información.

CONSECUCCIÓN DEL OBJETIVO GENERAL DEL PROGRAMA: ANÁLISIS DEL AUTOCONCEPTO DENTRO DEL GRUPO DE PARTICIPANTES

Podemos definir el autoconcepto como un concepto amplio en el que se incluyen las imágenes mentales que la persona tiene de sí misma y que engloban aspectos corporales, cognitivos, emocionales, sociales y morales. Estas representaciones pueden ser reales o no.

Al mismo tiempo, la persona valora positiva o negativamente esas imágenes que tiene de sí misma y ello constituye la autoestima.

Ambas se forman en función de las experiencias personales y de las valoraciones que los demás hacen. Tiene que ver con el desarrollo de una serie de sentimientos y actitudes como son:

Vinculación, entiende los intereses de los demás, se siente miembro del grupo.

A la hora de analizar este aspecto debo señalar que se está evaluado dentro de su contexto habitual, la Residencia es su entorno natural, probablemente donde más protegidos se sientan, es “su territorio” y las personas con las que realiza el programa son “su familia”.

Singularidad, o de reconocimiento y respeto por las cualidades y atributos propios que le hacen valioso y a cada persona diferente.

En este aspecto se percibe una cierta falta de autoestima por parte de la mayoría que manifiestan en algunos comentarios que realizan cuando tiene que exponer su criterio o que hacer algún taller.

Autocontrol, o de confianza en las propias capacidades, asumir responsabilidades, acabar tareas.

Algunos niños/as muestran inseguridad en sí mismos y a la hora de acabar las tareas no lo hacen, de la misma manera eluden responsabilidades.

Modelos de referencia, disponer de modelos o normas que proporcionen un punto de referencia adecuado para la acción. Comportamiento social aceptable.

En general, las normas y los límites están muy establecidos dentro del funcionamiento de la Residencia. Por ello cuando se extralimitan deben asumir las consecuencias, en ocasiones algunos niños no han podido asistir a la sesión semanal por haber incumplido alguna norma lo cual demuestra que a pesar de tener modelos de referencia, no siempre los respetan.

Dentro del grupo de participantes que forman parte del programa y por las experiencias acontecidas en sus vidas, no siempre se enfrentan de la mejor manera a determinadas tareas. Miedo, ansiedad, inseguridad son emociones que les afectan en mayor medida si cabe que a la mayoría de los niños de su edad. Sin embargo se sabe que es un factor controlable y modificable si se actúa de manera oportuna.

Para analizar los aspectos que nos dan información sobre el autoconcepto de los participantes, he desarrollado unas tablas de recogida de datos basadas en unos materiales que se diseñaron para la Reforma, en concreto al libro MEC (1992): Orientación y Tutoría. Secundaria Obligatoria, pp.73-76 referenciados en el libro R.J. GARCÍA/ J.M. MORENO/ J.C. TORREGO, Orientación y Tutoría en la Educación Secundaria, en *Edelvives* (1993), pp.264-267. Las tablas quedan incluidas en los anexos.

Residencia de Menores Móstoles

En el caso de la **participante nº 1**, es la mayor del grupo, muestra madurez en sus intervenciones, es muy sensata cuando opina y muy buena mediadora entre sus compañeros, por lo general no ha mostrado problemas a la hora de comunicarse, es agradable con los adultos, da opiniones pero intenta pasar desapercibida. No ha dado muestras en los talleres de tener dificultades a la hora de pedir ayuda. Las valoraciones que hace sobre sí misma en ocasiones no son positivas, no es de las que más buscan el reconocimiento por parte de los demás. Tiene buena capacidad de autocontrol, es responsable, termina sus tareas. Aparentemente tiene buenos modelos de referencia porque suele ser coherente con su autoconcepto y la realidad. En su caso es importante seguir fomentando su autoestima hay muchas virtudes en ella que tiene que descubrir.

Participante nº 2, también es de las mayores del grupo, impone sus ideas cuando interviene y le cuesta aceptar las opiniones de los demás, aparenta frialdad pero ha dado muestras de ser sensible en muchas ocasiones, por su nivel de interlocución sí da señales de tener problemas para comunicarse, no tiene habilidades para la escucha activa, impone su criterio y eso le lleva a enfrentarse con sus compañeros en muchas ocasiones. Nunca pasa desapercibida, siempre intenta llamar la atención con algo por lo que a veces se hace incómodo trabajar con ella, si la actividad no es de su interés su conducta se vuelve boicoteadora. En los talleres en los que ha mostrado dificultades si se le ha intentado ayudar no es fácil que lo acepte prefiere abandonar las tareas sin terminar, es muy exigente consigo misma lo que le lleva a la frustración si no consigue lo que pretende. Siempre quiere ser líder en el grupo y marcar la diferencia en todo.

La **participante nº 3**, tiene 14 años, es una niña muy discreta que interviene sólo si se le pregunta, se mantiene siempre en un segundo plano, sin embargo es muy tenida en cuenta por sus compañeras, no da muestras de tener problemas para comunicarse sólo es tímida. Su trato es agradable y recibe y da ayuda a los demás sin problemas. Es una niña muy creativa por lo que llama la atención en sus creaciones, le gusta ser perfeccionista en el acabado de sus tareas. Es responsable y ejerce un cierto liderazgo sin pretenderlo. Hay gran coherencia entre el autoconcepto y la realidad. Sus modelos de referencia parecen estar bien asentados.

Participante nº 4, realiza intervenciones a veces, este participante en concreto tiene una discapacidad a nivel intelectual, en el programa ha sido muy participativo. Es afectivo y cariñoso con sus compañeros y con los adultos. Las niñas le respetan y le protegen teniéndole siempre en cuenta. Recibe ayuda sin problemas y lo pone fácil a la hora de trabajar con él. Aunque él a sí mismo no se valora muy positivamente, más que el reconocimiento por parte de los demás busca el sentirse querido, se esfuerza en realizar las tareas y en las sesiones nunca ha mostrado signos de tener dificultades para controlarse interiormente. Sí es cierto que le cuesta decidirse porque necesita la aprobación del adulto y unas normas muy marcadas. Sin embargo, nunca elude responsabilidades se esfuerza por ser útil.

Participante nº 5, en su caso ha habido una clara evolución con respecto al año anterior en el que su comportamiento dejó mucho que desear ya que refiere la propia coordinadora que tenía una actitud disruptiva y a veces había que dejarle aparte del programa. Este año el cambio ha sido radical, sus intervenciones han sido siempre sensatas, su nivel de comunicación es bueno, suele pedir ayuda si la necesita y siempre la ofrece sobretodo con los adultos buscando agradecerles.

Es cierto que a veces se muestra un poco provocador con sus compañeros pero si se le avisa responde. Ha manifestado deseos de acabar sus tareas haciéndolas bien, siendo responsable. No acepta la crítica por parte de sus compañeros o sentirse inferior en algo, eso le hace descontrolarse internamente. Su capacidad de autocontrol es algo que tiene que ir mejorando pero por su predisposición está respondiendo bien. Parece que la existencia de patrones de referencia han mejorado, cada vez es más coherente respecto al autoconcepto y la realidad.

Participante nº 6, en cuanto a la vinculación podemos decir que realiza intervenciones en la mayoría de las veces para apostillar cosas que dicen sus compañeros/as. En este aspecto le cuesta comunicarse no tiene la opinión muy definida y se deja influir bastante por los demás. No siempre realiza las tareas y si lo hace es de manera muy escueta, no le importa dejar una actividad a medias. Sin embargo, es muy generosa y colaboradora con los pequeños. Elude afrontar actividades que implique responsabilidad consigo misma y por el sentimiento de frustración que le generan algunas actividades se retira de ellas en muchas ocasiones. Le gusta llamar la atención pero si cree que no va a estar a la altura se retira. No creo que tenga muy definidos los modelos de referencia, no hay mucha coherencia entre su autoconcepto y la realidad.

Participante nº 7, su actitud frente al programa está muy en la línea de la participante nº 3 pero en este caso en género masculino. Es tímido pero a la vez participativo, discreto pero que no pasa desapercibido, sus creaciones están trabajadas, muestra interés, en ningún caso a dado signos de no ser capaz de controlarse interiormente, es exigente pero responde. Su relación con los compañeros es abierta y espontánea. Parece tener definidos los modelos de referencia, es coherente con respecto al autoconcepto y la realidad.

Participante nº 8, a nivel de grupo está bien integrado, es un niño que por sus facultades físicas tiene un cierto potencial de líder los demás le respetan y cuentan con él. A pesar de no ser de los más mayores sí es de los más considerados. Sin embargo la relación con los adultos no está al mismo nivel. Se muestra tímido cuando se le pregunta directamente sin embargo, su actitud no siempre es positiva, se deja influir por algunos de sus compañeros y a veces entorpecen la sesión. Le falta ser más responsable en su tarea y aceptar mejor la ayuda que le ofrecen. Necesita modelos de referencia más claros para mejorar en la actitud.

Participante nº 9, cuando me incorporo a la evaluación del programa por el mes de enero está sancionado sin poder asistir. Ha habido problemas en el colegio y es por eso que le han castigado. Una vez terminada la sanción se incorpora nuevamente. Sus

intervenciones son a menudo incómodas porque suele ser habitual que interrumpa el desarrollo de las dinámicas. Sin embargo, cuando son de su agrado enseguida engancha. Normalmente desconfía de la ayuda que se le presta y elude afrontar responsabilidades, no suele colaborar en la recogida de materiales, en ocasiones abandona las tareas a medias y si hay algún encontronazo con alguno de sus compañeros le cuesta autocontrolarse. Impone su criterio y le resulta difícil entrar en razón. Necesita tener los límites muy establecidos porque si no hay modelos de referencia se extralimita.

Participante nº 10, en lo que se refiere al nivel de vinculación con respecto al grupo he observado que no es muy bueno, generalmente no se le suele tener muy en cuenta. En su caso también hay una discapacidad a nivel psíquico pero al contrario que en con el otro participante su capacidad para controlarse se ve restada y eso genera rechazo entre sus compañeros. Su nivel de frustración es muy ajo, abandona las tareas a menudo, necesita constantemente el refuerzo por parte del adulto, necesita la norma y la instrucción permanentemente pero no siempre es capaz de cumplirla por lo que a veces se encuentra en situaciones que le contradicen. EL último mes ha empeorado su comportamiento por razones que desconocemos pero que le afectado considerablemente fuera y dentro del centro, hasta el punto de no poder asistir al programa. Llama la atención la manera de despedirse el último día con claros signos de agradecimiento y arrepentimiento por su parte.

Participante nº 11, es de los más pequeños del programa en esta Residencia, junto con los participantes **12 y 13**, están muy protegidos por los más mayores. Entre ellos se respira una cierta vinculación a nivel social casi como de hermanos pequeños, es curioso cómo se apoyan, se culpan, se tapan, discuten, se reconcilian...

Sus intervenciones suelen ser cuando se les pregunta; en el caso de las tareas he de decir que cada uno responde de manera totalmente diferente a los otros. El participante nº 11 y 13, no sabemos casi nunca si acaban o no sus tareas, se escudan en los demás e intentan pasar desapercibidos, en lo que a talleres se refiere. Por lo que respecta a las dinámicas funcionan muy bien y su participación ha sido muy positiva. El participante nº 13 por su parte, es muy activo en todo lo que se propone, es generoso, divertido y mantiene una relación muy espontánea con todos sus compañeros.

La **participante nº 14** es una niña que se incorpora a la Residencia en el mes de marzo, por la edad no entraría dentro del programa, sin embargo enseguida se engancha a las actividades y participa activamente en ellas. Ha estado sólo dos meses, su nivel de competencias parece bajito apenas conoce las letras, busca la protección en los adultos constantemente y parece muy dependiente. A nivel oral le cuesta comunicarse, pero no es tímida. Participa en las tareas siempre con algún compañero pero busca establecer relación en particular conmigo. Me parece relevante señalar su primera frase hacia mí preguntándome si era su mamá.

Residencia de Menores Las Rosas. San Blas

Participante nº 1, es de los más mayores que participan en el programa. A lo largo del curso se ha mostrado tranquilo y bueno en el trato, es un chico simpático y

atento con las necesidades que puedan mostrar sus compañeros. Por otro lado, frente a la tarea es despreocupado y un poco vago por lo que no siempre ha enganchado con las actividades propuestas. No obstante el trabajo con él ha resultado cómodo por la ausencia de problemas.

Participante nº 2, tiene 16 años, al igual que su compañero anterior se muestra simpático, trabajador participativo, suele intervenir frecuentemente en las sesiones, lo hace de manera madura, no tiene problemas para comunicarse con los demás, su relación con los demás compañeros es espontánea. A la hora de trabajar es muy trabajador, pone empeño en los talleres y participa activamente en el desarrollo de las dinámicas de grupo.

Participante nº 3, en este caso tenemos una niña con discapacidad, tiene problemas de movilidad, necesita silla de ruedas para desplazarse y el movimiento de sus extremidades superiores también está muy limitado. Su inteligencia está conservada por lo que participa en los talleres de forma activa. Sin embargo, es demasiado introvertida por lo que sus intervenciones son muy discretas, siempre está pero no siempre participa activamente. Es muy tranquila y educada.

Participante nº 4, suele realizar intervenciones dando muestras de madurez pero por otro lado, la valoración que hace de sí misma está completamente condicionada por el aspecto físico, en este momento es de las cosas que más le importan y su relación con los demás está influida por ello. Ella es líder natural, no lo busca pero lo es. Tiene un temperamento fuerte pero es trabajadora, educada y respetuosa. No es difícil trabajar con ella.

Participante nº 5, al igual que la anterior participante está muy pendiente del aspecto físico, en ambos casos la edad son 15 años, es por eso que sus relaciones también se ven condicionadas por ello. No obstante, la participante nº 5 es insegura, en sus intervenciones muestra cierta inmadurez. Es muy tímida y eso le influye en su relación con los demás.

Participante nº 6, las intervenciones las realiza dependiendo de la predisposición que traiga cada día, es un niño inestable y tiene una actitud pasota. Su relación con los demás y su propio autoconcepto varían en función de su estado emocional. Es un niño al que le cuesta acabar sus tareas, por otra parte, suele mostrarse divertido.

Participante nº 7, realiza intervenciones continuamente, es muy participativo, no tiene problemas para comunicarse pero sí para relacionarse, es un poco agresivo. Por su competitividad, no termina de entender que las dinámicas son para aprender a relacionarse con los demás, para disfrutar y compartir... se lo toma como si fueran retos y algunas veces hay que retirarle antes de que se empiece a mostrar agresivo. Por otro lado tiene madera de líder, es bueno en el aspecto físico y el deporte por lo que sus compañeros le admiran en ese terreno. Busca el reconocimiento de los demás. En la tarea se muestra muy impaciente y eso a veces incomoda a los educadores y coordinadora.

Participante nº 8, su comportamiento es disruptivo, hay que marcarle continuamente los límites porque frecuentemente los sobrepasa. AL tener que estar continuamente marcándole en su comportamiento hace que a veces sea incómodo trabajar con él. En realidad su falta de autoestima le hacen estar permanentemente llamando la atención. Hemos observado en él una pequeña mejoría respecto a al principio del programa, ha conectado bastante con la coordinadora que en todo momento ha creído en él y hemos visto como responde fenomenal al refuerzo positivo, si se le brinda tiempo y confianza, cuando se siente muy reforzado su actitud cambia, se vuelve mucho más cariñoso y receptivo.

Participante nº 9, afectado por una discapacidad que le impide moverse y prácticamente hablar, no es motivo suficiente para que no participe en el programa. Se destaca de él su gran capacidad de esfuerzo y de trabajo, nunca se rinde y pone toda su voluntad para comunicarse y ser escuchado, es divertido y trabajar con él es cómodo por su nivel de implicación.

Participante nº 10, suele realizar intervenciones pero no siempre de manera correcta, frecuentemente reta a la coordinadora para ver dónde están los límites y hay que frenar estas conductas que hacen que a veces resulte incómodo trabajar con ella. Tiene un carácter difícil pues es inteligente y maneja los sentimientos de los demás. En las dinámicas y los talleres es muy impaciente, en todo momento quiere ver resultados de lo que está haciendo. Por otra parte, es espontánea y divertida.

Participante nº 11, pasa más desapercibida que los participantes 12 y 13 pero su carácter también es extrovertido y alegre. En ocasiones se muestra caprichosa y si no se sale con la suya le condiciona su manera de estar en las sesiones. Sin embargo, suele ser participativa y su nivel de comunicación es bastante bueno.

Participante nº 12, es un líder carismático, al igual que la participante nº 13 serán los que dinamicen las actividades entre las diferentes edades, facilitan el trabajo en este sentido. Son niños que por su carácter despierto y alegre se integran en cualquier grupo y esto revierte en los demás. Por edad son pequeños todavía pero el autoconcepto que se están forjando sobre sí mismos es bastante positivo.

Participante nº 13, participa activamente en todas las actividades que se proponen, dinamiza mucho las sesiones por su nivel de participación. Al ser una niña extrovertida, alegre y cariñosa, no tiene dificultades para relacionarse con sus compañeros independientemente de la edad de éstos. En ocasiones establece nexos de participación entre las diferentes edades.

Participante nº 14, su carácter introvertido hace que sea difícil para él participar de manera activa en el desarrollo de las sesiones, le cuesta comunicarse cuando hay adultos de por medio. En la realización de sus tareas es poco constante, a veces las deja a medias y muy a menudo pierde el interés por ellas. Tiene un carácter alegre, pero a veces supeditado a los demás, se deja influir por sus compañeros y esto no siempre le aporta buenos resultados.

Participante nº 15, tiene una discapacidad sensorial, es sorda. Lo que no le limita en su manera de participar en las sesiones. Suele ser responsable con las tareas que realiza y le gusta acabar lo que empieza. Con sus compañeros es generosa y alegre y trabajadora. Es una niña discreta que no suele llamar la atención entre sus compañeros.

Participante nº 16, tiene una discapacidad psíquica muy importante, es dependiente de su educador de referencia del que pide contacto físico de manera constante, su participación en el programa ha sido presencial, se ha trabajado con él de manera que se reconociera integrado en el grupo. Para la realización de cualquier tarea o dinámica siempre demanda un adulto. En las tablas donde se evalúa el autoconcepto hay algún ítem que no está valorado por estar fuera de su capacidad llevarlo a cabo **Participante nº 17**, es la participante más pequeña de esta residencia, es una niña que demanda cariño permanentemente, muy apegada al adulto, es muy mimosa por lo que se muestra como muy bebé. Sabe que es la más pequeña y lo explota buscando la protección siempre en algún adulto. En el momento que deja esa dependencia se vuelve divertida y espontánea, no tiene problemas para comunicarse con los demás es extrovertida.

Conclusiones

Como conclusión y de manera general, podemos señalar que los niños/as que más destacan en cada aspecto por ser los que más intervenciones realizan, no siempre es de manera positiva.

Los niños que son tímidos, considero que es más por prudencia; participan de manera muy positiva en los talleres y en la dinámica pero les gusta mantenerse en un segundo plano por lo que intervienen sólo cuando se les pregunta.

Los niños que se valoran a sí mismos de manera positiva son por el contrario los que dan mayores muestras de inseguridad ante las dificultades, en algunos casos hacen alardes cuando no es el momento y necesitan constantemente el reconocimiento de sus compañeros y de los adultos que están con ellos.

Por el tipo de tareas que se han planteado, se ha favorecido mucho la creatividad, han sido muy participativos al igual que las dinámicas; de manera que la valoración con respecto a la singularidad que muestran es positiva en términos generales.

Recaltar que hay niños muy creativos en el aspecto artístico y por otro lado los que dan señales de ser muy inseguros, rápidamente quieren abandonar la tarea o demandan ayuda continuamente.

Gracias al programa de intervención se han favorecido las oportunidades para que demuestren su capacidad, preguntándoles cuándo se sabe que van a contestar bien.

Reforzando sus logros, valorando sus puntos de vista, favoreciendo papeles que podían asumir fácilmente. Muchas de las dinámicas han desarrollado actividades de juegos sociales o simulación de roles por lo que se han visto involucrados en situaciones

simuladas pero no peligrosas, reconociendo facetas de su personalidad y observando las reacciones de sus compañeros, sobretodo en el caso de los participantes más mayores.

EVALUACIÓN DE LA CONSECUCCIÓN DE LOS OBJETIVOS ESTABLECIDOS EN CADA UNO DE LOS BLOQUES QUE SE HAN TRABAJADO

Para verificar esta parte del programa me centraré en el análisis de las sesiones.

Para ello, a lo largo de los meses que ha durado el programa, se ha ido realizando: un cuaderno de campo en el que se transcribían todas aquellas anotaciones, observaciones y registros que se han considerado relevantes para desarrollar esta evaluación. Un seguimiento con material gráfico, en este caso fotografías, que se han ido realizando en el transcurso de las sesiones.

Para la valoración del programa como queda recogido en el libro de *Altas Capacidades y aprendizaje cooperativo*, J.C. Torrego, 2011: pp.496. Se propone una evaluación formativa o de proceso, cuya finalidad será mejorar el programa basándonos en las opiniones y el seguimiento de quienes participan en él.

La estructura por tanto que se realiza para poder realizar la evaluación es la siguiente:

- Se establecen unos cuadros de cada sesión por meses en los que se señala el número de sesión que es, la residencia dónde se realiza, la coordinadora que lo lleva a cabo y la temporalización en la que se desarrolla. Dentro de cada registro de sesiones se marcan los objetivos que se pretenden con cada sesión, el desarrollo de la misma, con las actividades que se proponen, los recursos materiales que se han utilizado y finalmente los incidentes y la valoración de la sesión.

- A continuación se exponen los documentos gráficos si los hubiere.

Si nos remitimos a los primeros registros de diciembre y enero podemos apreciar como la valoración que se hacía era medio- bajo, la valoración que extraemos del análisis de registros es que hay una desconfianza por parte de los chicos/as acerca del programa. En algunas ocasiones son los más mayores los que manifiestan una cierta incomodidad por tener que asistir a una actividad que les resta tiempo para sus tareas escolares y momentos de juego. Es por eso que la coordinadora incide en hacerles ver que no deja de ser algo formativo pero lúdico y que se les presenta una nueva manera de jugar cumpliendo un fin lúdico pero a la vez formativo.

El esfuerzo por parte de la coordinadora recae de manera doble pues les tiene que hacer reflexionar sobre el aprendizaje y por otro lado se lo tienen que pasar bien. En todo momento se ve en la tesitura de demostrarles que lo que están haciendo es divertido y bueno para ellos a la vez.

A medida que van avanzando los meses se va perdiendo poco a poco la desconfianza. Se han ido viviendo momentos de distensión en los que han podido ver resultados e implicación por parte de todos por lo que las valoraciones se vuelven medio altas en algunos casos, y en otros se siguen manteniendo medio- bajas.

El mes de febrero establece un antes y un después en el transcurso del programa, es el mes en el que se trabaja la alegría, la generosidad, asertividad. Se favorece un buen clima de trabajo a la vez que se generan momentos divertidos en los que los chicos empiezan a compartir la esencia de la intervención. El trabajo en equipo empieza a verse reflejado y las dinámicas fomentan la participación por parte de ellos.

A pesar de todo sigue habiendo momentos duros y reacciones adversas que hacen que algunas sesiones no vean recompensado el esfuerzo de todos. En cualquier caso la motivación sigue siendo un referente importante en el trabajo de la coordinación.

Durante el mes de marzo, mes en el que se han trabajado el respeto y la empatía, no podemos realizar una valoración tan paralela como hasta ahora habíamos realizado de ambas residencias.

Bien es cierto que la dinámica de las sesiones en lo que se refiere a estructura y organización está bien establecida por lo que su participación es también positiva. Sin embargo, su implicación queda condicionada a veces por otras causas. Cansancio, pereza, exámenes finales en el instituto en el caso de los más mayores. Así lo refieren ellos cuando se les pregunta en el transcurso de las sesiones.

Se toma conciencia de que las mismas actividades y las mismas dinámicas no funcionan siempre de la misma manera en unos sitios que en otros por lo que siempre es bueno tener una batería muy amplia de actividades que se puedan proponer y no dejarlo nunca a la improvisación. Adquiere por eso mucho valor la programación de las actividades y se considera que debe quedar reflejado en la evaluación.

El mes de abril se refleja como el más positivo de todos, el mejor valorado y mejor trabajado por parte de todos.

En desarrollo de las sesiones se aprecian actitudes mucho más positivas hacia el trabajo cooperativo, la conciencia de equipo y sus valoraciones son cada vez más en la línea de los objetivos que se marcan con el programa.

El clima que se genera hace que la implicación haya conseguido un grado medio- alto por parte de ellos y los resultados de sus trabajos se reflejan en las pruebas gráficas. Tanto para las dinámicas como para los talleres hay buenos resultados.

Realizando una valoración de la Fiesta Clausura del Programa se puede tener en cuenta el espíritu de convivencia que se respiró en todo momento, el entusiasmo que los chicos/as reflejaron cuando pudieron intervenir en la presentación de las actividades que habían realizado y demostrar los valores que habían aprendido.

Conclusiones:

Puesto que toda organización educativa sea o no formal, se configura alrededor de una realidad social, con sus necesidades, intereses, estilos de aprendizaje, ritmos, motivaciones, etc... Considero que este tipo de programas son necesarios para dar respuesta a todas esas realidades, puesto que nos ayudan a todos a ser mejores personas, a crecer, a satisfacer los diferentes intereses y estilos de aprendizaje.

Cada uno de los que de una manera u otra hemos participado en el programa, independientemente del papel que nos haya tocado desempeñar, hemos tomado conciencia de la importancia de vivir y transmitir los valores que rigen el comportamiento de las personas y el desarrollo del autoconcepto.

Han sido los propios chicos/as los que en muchas ocasiones nos han transmitido valoraciones que desde otra posición no habríamos sido capaces de ver.

Es también destacable la mejora en cuanto a la sensibilidad que han creado con respecto a los compañeros con dificultades por tener algún tipo de discapacidad.

La empatía, la asertividad, las habilidades sociales en general han sido desarrolladas de una manera transversal quedando marcadas en sus conclusiones finales como algo que les ha hecho crecer.

Si hubiera que señalar alguna dificultad o limitación destacaría la escasez de tiempo ya que en ocasiones una hora se queda corta para poder consolidar los aprendizajes.

A modo de síntesis final creo que sería bueno resaltar la importancia de todo lo acontecido como algo que permanecerá en cada uno de los que hemos formado parte del programa. Sea cual fuere la labor, o la implicación en su desarrollo.

Se agradece a todas las personas que hacen posible la realización de este taller y muy especialmente a los educadores y las educadoras de las Residencias por su compromiso con los chicos/as y por el desarrollo de su trabajo de acompañarlos en la difícil tarea que es vivir alejados de sus familias.

Y a todos los chicos y chicas que han acudido a los talleres semana tras semana, mostrándose como son, con sus distintos estados de ánimo, su fuerza, alegría, tristeza, vuestra energía y particularidad de cada cual y con su saber hacer y sus sueños.

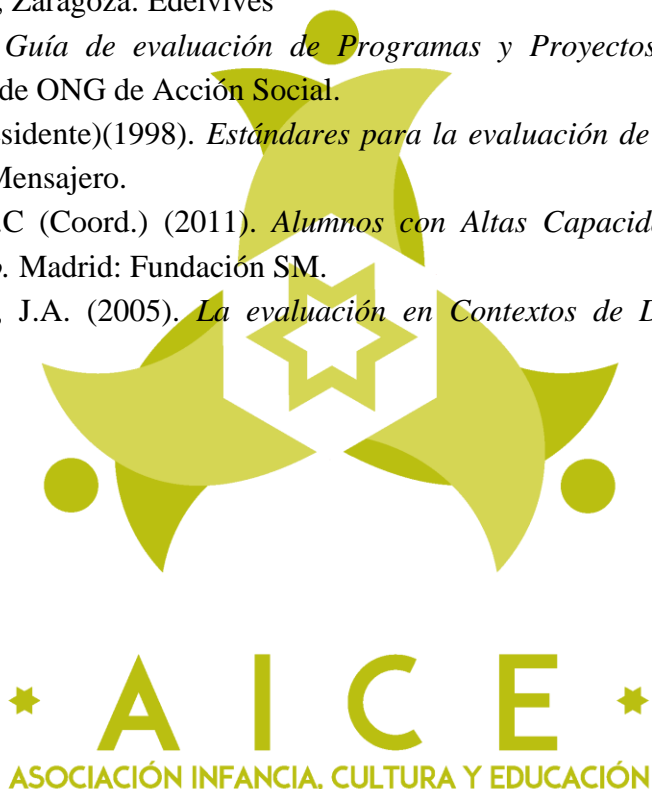
Ha sido un trabajo de consolidación de lo grupal y, a través de las diferentes actividades que se han hecho, ha sido un intento de acercarse a lo que cada uno de ellos por lo que son, piensan y necesitan, a través de un recorrido por los distintos valores que nos ayudan a convivir y vivir con los demás mejor.

Han hecho juegos, dinámicas, manualidades, análisis de situaciones, han aprendido maneras de relacionarse con los demás, de relajarse, de concentrarse, han tratado de ir descubriendo las posibilidades que estar juntos trabajando y jugando para conocerse mejor, de encontrarse con el otro como diferente a mí y de aprender a respetarle y respetarse, y también de darse cuenta de lo que somos capaces de hacer, sintiendo la diferencia entre lo que pensamos y sentimos cuando estamos solos y lo que nos pasa estando en grupo.

Han descubierto y vivido que son capaces de crear cosas bonitas, situaciones divertidas y que pueden expresar lo que sienten y participar. Que las cosas que resultan difíciles, aburridas y también las que gustan, se pueden hablar y se pueden encontrar caminos para hacer cambios para mejorar las situaciones personales.

Referencias Bibliográficas

- García R.J/ Moreno J.M. / Torrego J.C. (1993) *Orientación y Tutoría en la Educación Secundaria*, Zaragoza: Edelvives
- Perea Arias, O. *Guía de evaluación de Programas y Proyectos Sociales*. Madrid: Plataforma de ONG de Acción Social.
- Sanders, J.R (Presidente)(1998). *Estándares para la evaluación de problemas*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Torrego Seijo, J.C (Coord.) (2011). *Alumnos con Altas Capacidades y Aprendizaje cooperativo*. Madrid: Fundación SM.
- Torres González, J.A. (2005). *La evaluación en Contextos de Diversidad*. Madrid: Pearson.



ANEXOS

Incluyo en los anexos parte de la información recogida a lo largo de los meses en los que he llevado a cabo el seguimiento del programa:

- Tablas para analizar el autoconcepto.

- Desarrollo de las sesiones: Tablas y documentos gráficos.


Para garantizar la privacidad de los niños/as que han participado en el programa cada vez que se haga referencia a ellos haremos alusión a un número de participante y para que mi evaluación fuera más clarificadora, le he asignado una Inicial y una –a, o una –o según fuera chica o chico. Además están ordenados por edad de mayor a menor.

Por otra parte los participantes que tienen al lado un asterisco es porque son niños/as con discapacidades ya sean psíquicas, sensoriales o motoras.



Tablas diseñadas para la evaluación del autoconcepto:**Residencia de Menores de Móstoles:**

| VINCULACIÓN | | | | | |
|------------------------|-------------------------------|------------------------------|--------------------|---|--|
| NOMBRES | Realiza intervenciones | Le cuesta comunicarse | Es tímido/a | Resulta incómodo a los adultos y tiende a llamar su atención | Tiene dificultades para pedir lo que necesita |
| Participante nº1 J_a | SI | NO | SI | NO | NO |
| Participante nº2 S_a | SI | NO | NO | SI | SI |
| Participante nº 3 I_a | MUY POCO | SI | SI | NO | NO |
| Participante nº 4 J_o | A VECES | A VECES | NO | NO | A VECES |
| Participante nº5 Iv_o | SI | NO | NO | NO | NO |
| Participante nº 6 B_a | SI | A VECES | NO | A VECES | A VECES |
| Participante nº7 M_o | MUY POCO | SI | SI | NO | A VECES |
| Participante nº 8 Ch_o | A VECES | NO | NO | NO | NO |
| Participante nº 9 A_o | SÍ | SI | NO | SÍ | A VECES |



Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

| | | | | | |
|------------------------|----------|----|----|---------|---------|
| Participante nº 10 J_o | SÍ | SÍ | NO | A VECES | A VECES |
| Participante nº 11 R_o | MUY POCO | SÍ | NO | NO | A VECES |
| Participante nº 12 F_o | MUY POCO | SÍ | NO | NO | A VECES |
| Participante nº 13 D_o | A VECES | NO | NO | NO | A VECES |
| Participante nº 14 S_a | MUY POCO | SÍ | SI | NO | SÍ |

Tabla 1: Fuente de elaboración propia



| SINGULARIDAD | | | | | |
|-----------------------|---|--|---|--|---|
| NOMBRES | Se valora a sí mismo/a positivamente | Hace las tareas tal y como se piden sin mostrar creatividad | Busca el reconocimiento en los demás | Se relaciona con los demás de forma poco espontánea | Hace alardes cuando no es el momento |
| Participante nº1 J_a | A VECES | NO | A VECES | SÍ | NO |
| Participante nº2 S_a | SÍ | NO | SÍ | NO | SÍ |
| Participante nº 3 I_a | A VECES | NO | NO | SÍ | NO |
| Participante nº 4 J_o | A VECES | NO | SÍ | SÍ | NO |
| Participante nº5 Iv_o | SÍ | NO | SÍ | SÍ | SÍ |
| Participante nº 6 B_a | A VECES | SÍ | SÍ | NO | SÍ |
| Participante nº7 M_o | A VECES | NO | A VECES | SÍ | NO |
| Participante nº 8 | SÍ | NO | A VECES | SÍ | A VECES |

| | | | | | |
|---------------------------|---------|----|----|---------|----|
| Ch_o | | | | | |
| Participante nº 9 A_o | SÍ | NO | SÍ | A VECES | SÍ |
| Participante nº 10 J_o | NO | SÍ | SÍ | NO | NO |
| Participante nº 11 R_o | A VECES | SI | SÍ | SÍ | NO |
| Participante nº 12 F_o | A VECES | SÍ | SÍ | NO | NO |
| Participante nº 13 D_o | A VECES | SÍ | SÍ | NO | NO |
| Participante nº 14 S_a | NO | SÍ | SÍ | NO | NO |

Tabla 2: Fuente de elaboración propia

| AUTOCONTROL | | | | | |
|------------------------|---|--|---|----------------------------------|------------------------------------|
| NOMBRES | Elude afrontar responsabilidades | Abandona las tareas antes de terminar | Le resulta difícil controlarse interiormente | Es excesivamente exigente | Quiere ser siempre el lider |
| Participante nº1 J_a | NO | NO | NO | A VECES | NO |
| Participante nº2 S_a | A VECES | A VECES | A VECES | SÍ | SÍ |
| Participante nº 3 I_a | NO | NO | NO | A VECES | NO |
| Participante nº 4 J_o | NO | NO | A VECES | NO | NO |
| Participante nº5 Iv_o | NO | A VECES | A VECES | SÍ | SÍ |
| Participante nº 6 B_a | A VECES | A VECES | A VECES | NO | A VECES |
| Participante nº7 M_o | NO | NO | NO | A VECES | NO |
| Participante nº 8 Ch_o | A VECES | A VECES | A VECES | NO | A VECES |
| Participante nº 9 A_o | A VECES | SÍ | SÍ | A VECES | SÍ |

| | | | | | |
|------------------------|---------|---------|----|----|----|
| Participante nº 10 J_o | A VECES | SÍ | SÍ | NO | NO |
| Participante nº 11 R_o | A VECES | SÍ | NO | NO | NO |
| Participante nº 12 F_o | A VECES | SÍ | NO | NO | NO |
| Participante nº 13 D_o | A VECES | A VECES | NO | NO | NO |
| Participante nº 14 S_a | SÍ | SÍ | NO | NO | NO |

Tabla 3: Fuente de elaboración propia.

| MODELOS DE REFERENCIA | | | | | |
|------------------------------|--|--|----------------------------|---|---|
| NOMBRES | Existencia de patrones de referencia claros | Coherencia de entre autoconcepto y realidad | Le cuesta decidirse | Solicita continuamente normas e instrucciones. | Elude situaciones sociales que requieran ciertos formalismos |
| Participante nº1 J_a | SÍ | SÍ | A VECES | A VECES | NO |
| Participante nº2 S_a | NO | NO | A VECES | A VECES | SÍ |
| Participante nº 3 I_a | SÍ | SÍ | NO | NO | NO |
| Participante nº 4 J_o | A VECES | A VECES | SÍ | SÍ | NO |
| Participante nº5 Iv_o | A VECES | A VECES | A VECES | A VECES | A VECES |
| Participante nº 6 B_a | NO | NO | SÍ | A VECES | NO |
| Participante nº7 M_o | SÍ | SÍ | NO | NO | NO |
| Participante nº 8 Ch_o | A VECES | A VECES | A VECES | NO | A VECES |
| Participante nº 9 A_o | NO | NO | SÍ | A VECES | SÍ |

| | | | | | |
|------------------------|---------|----|----|---------|----|
| Participante nº 10 J_o | NO | NO | SÍ | SÍ | SÍ |
| Participante nº 11 R_o | A VECES | NO | SÍ | A VECES | NO |
| Participante nº 12 F_o | A VECES | NO | SÍ | A VECES | NO |
| Participante nº 13 D_o | A VECES | NO | SÍ | A VECES | NO |
| Participante nº 14 S_a | A VECES | NO | SÍ | SÍ | NO |

Tabla 4: Fuente de elaboración propia.

Residencia de Menores Las Rosas.

| VINCULACIÓN | | | | | |
|---------------------------|------------------------|-----------------------|-------------|--|---|
| NOMBRES | Realiza intervenciones | Le cuesta comunicarse | Es tímido/a | Resulta incómodo a los adultos y tiende a llamar su atención | Tiene dificultades para pedir lo que necesita |
| Participante nº1 C_o | SI | NO | NO | NO | A VECES |
| Participante nº2 A_o | SI | NO | NO | NO | NO |
| Participante nº 3 J_a* | NO | SI | SI | NO | A VECES |
| Participante nº 4 Y_a | SI | A VECES | A VECES | NO | A VECES |
| Participante nº5 N_a | A VECES | A VECES | A VECES | NO | A VECES |
| Participante nº 6 V_o | A VECES | NO | NO | A VECES | A VECES |

| | | | | | |
|----------------------------|---------|---------|----|---------|---------|
| Participante nº7 D_o | SÍ | A VECES | NO | A VECES | A VECES |
| Participante nº 8 S_o | A VECES | A VECES | NO | SÍ | SÍ |
| Participante nº 9 K_o * | SI | SI | NO | NO | NO |
| Participante nº 10 P_a | SI | A VECES | NO | SÍ | A VECES |
| Participante nº 11 S_a | SI | A VECES | NO | A VECES | A VECES |
| Participante nº 12 D_o | SI | NO | NO | A VECES | NO |
| Participante nº 13 P_a | SI | NO | NO | NO | NO |
| Participante nº 14JM_o | A VECES | A VECES | SI | NO | A VECES |

| | | | | | |
|---------------------------|----|----|----|---------|----|
| Participante n°15 A_a* | SI | NO | NO | NO | NO |
| Participante 16 A_o * | NO | SÍ | NO | NO | SÍ |
| Participante17 H_a | SÍ | NO | NO | A VECES | NO |

Tabla 5: Fuente de elaboración propia

| SINGULARIDAD | | | | | |
|---------------------------|---|--|---|--|---|
| NOMBRES | Se valora a sí mismo/a positivamente | Hace las tareas tal y como se piden sin mostrar creatividad | Busca el reconocimiento en los demás | Se relaciona con los demás de forma poco espontánea | Hace alardes cuando no es el momento |
| Participante nº1 C_o | A VECES | SÍ | A VECES | NO | NO |
| Participante nº2 A_o | SÍ | NO | A VECES | NO | NO |
| Participante nº 3 J_o* | A VECES | A VECES | NO | SÍ | NO |
| Participante nº 4 Y_a | NO | NO | SÍ | SÍ | A VECES |
| Participante nº5 N_a | NO | SÍ | SÍ | SÍ | A VECES |
| Participante nº 6 V_o | A VECES | A VECES | A VECES | A VECES | A VECES |
| Participante nº7 D_o | A VECES | A VECES | SÍ | NO | A VECES |

| | | | | | |
|--------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Participante nº 8 S_o | A VECES | A VECES | SÍ | SÍ | SÍ |
| Participante nº 9 K_o * | NO | NO | A VECES | NO | NO |
| Participante nº 10 P_a | A VECES | A VECES | SÍ | SÍ | SÍ |
| Participante nº 11 S_a | A VECES | A VECES | SÍ | A VECES | NO |
| Participante nº 12 D_o | SÍ | NO | A VECES | NO | A VECES |
| Participante nº 13 P_a | SÍ | NO | NO | NO | NO |
| Participante nº 14 JM_o | NO | SÍ | A VECES | A VECES | A VECES |
| Participante nº 15 A_a * | A VECES | NO | NO | NO | NO |

| Participante 16 A_o * | NO | NO | NO | NO | NO | |
|------------------------|-------------------------|----------|---------------------------------------|--|---------------------------|-----------------------------|
| Participante 17 H_a | SÍ | SI | SÍ | A VECES | NO | |
| AUTOCONTROL | | | | | | |
| NOMBRES | Elude responsabilidades | afrentar | Abandona las tareas antes de terminar | Le resulta difícil controlarse interiormente | Es excesivamente exigente | Quiere ser siempre el lider |
| Participante nº1 C_o | NO | | NO | NO | A VECES | NO |
| Participante nº2 A_o | NO | | NO | NO | NO | NO |
| Participante nº 3 J_o* | NO | | A VECES | NO | NO | NO |
| Participante nº 4 Y_a | NO | | NO | A VECES | SI | SI |
| Participante nº5 | A VECES | | NO | A VECES | NO | NO |

| | | | | | |
|---------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|
| N_a | | | | | |
| Participante nº 6 V_o | A VECES | SÍ | A VECES | NO | NO |
| Participante nº7 D_o | SÍ | A VECES | SÍ | A VECES | SI |
| Participante nº 8 S_o | SÍ | SÍ | SÍ | A VECES | A VECES |
| Participante nº 9 K_o* | NO | NO | NO | NO | NO |
| Participante nº 10 P_a | A VECES | A VECES | SÍ | NO | A VECES |
| Participante nº 11 S_a | A VECES | A VECES | A VECES | NO | NO |
| Participante nº 12 D_o | NO | NO | NO | A VECES | NO |

| | | | | | |
|-----------------------------|----|---------|---------|----|----|
| Participante nº 13 P_a | NO | NO | NO | NO | NO |
| Participante nº 14 JM_o | SÍ | SÍ | A VECES | NO | NO |
| Participante nº 15 A_a* | NO | NO | NO | NO | NO |
| Participante nº 16 A_o * | NO | A VECES | SÍ | NO | NO |
| Participante nº 17 H_a | NO | A VECES | SÍ | NO | NO |

Tabla 7: Fuente de elaboración propia.

| MODELOS DE REFERENCIA | | | | | |
|--------------------------|---|---|---------------------|--|--|
| NOMBRES | Existencia de patrones de referencia claros | de Coherencia entre autoconcepto y realidad | Le cuesta decidirse | Solicita continuamente normas e instrucciones. | Elude situaciones sociales que requieran ciertos formalismos |
| Participante nº 1 C_o | SI | SÍ | NO | NO | NO |

| | | | | | |
|------------------------|----|----|---------|---------|---------|
| Participante nº2 A_o | SÍ | SÍ | NO | NO | NO |
| Participante nº 3 J_o* | SI | SI | A VECES | A VECES | NO |
| Participante nº 4 Y_a | NO | NO | SÍ | A VECES | A VECES |
| Participante nº5 N_a | NO | NO | SÍ | A VECES | A VECES |
| Participante nº 6 V_o | NO | NO | A VECES | A VECES | A VECES |
| Participante nº7 D_o | NO | NO | NO | NO | SÍ |
| Participante nº 8 S_o | NO | NO | A VECES | NO | SÍ |
| Participante nº 9 K_o* | SÍ | SÍ | A VECES | A VECES | NO |
| Participante nº 10 P_a | NO | NO | NO | NO | NO |
| Participante nº 11 S_a | SI | NO | NO | NO | A VECES |
| Participante nº 12 | SI | SI | NO | NO | NO |

| | | | | | |
|-------------------------|----|----|---------|---------|---------|
| D_o | | | | | |
| Participante nº 13 P_a | SI | SI | NO | NO | NO |
| Participante nº 14 JM_o | NO | NO | A VECES | NO | A VECES |
| Participante nº 15 A_a* | SI | SÍ | A VECES | NO | NO |
| Participante 16 A_o * | SI | NO | SÍ | NO | NO |
| Participante 17 H_a | SI | NO | A VECES | A VECES | NO |

REGISTRO DE SESIONES:

| | |
|---|---------------------------|
| SESIÓN Nº 1 “NORMAS, VALORES, AUTOCONCEPTO” | |
| CENTRO: Residencia Infantil de Móstoles/ Residencia Infantil San Blas. | |
| COORDINADORA: Yolanda Torrego | |
| GRUPO DE MENORES: 9- 15 años | |
| FECHA: 2 y 4 de Diciembre de 2013 | HORA: 18:15- 19:15 |
| OBJETIVOS DE LA SESIÓN: | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Establecer las normas de funcionamiento de los talleres a lo largo del curso por ellos mismos. - Presentar los contenidos que van a trabajar a lo largo de las sesiones para generar interés. - Realizar toda una serie de dinámicas de grupo para favorecer la interacción entre ellos y propiciar la actividad e interacción. | |
| DESARROLLO DE LA SESIÓN: | |
| <p>Durante el mes de Diciembre se van a trabajar la presentación de todos los valores que se van a tratar a lo largo del curso, aunque a partir del mes de enero se irán trabajando de manera un poco más específica. No obstante, son contenidos tan importantes que se irán trabajando de manera transversal a lo largo de todo el curso.</p> <p>Para ello comienzan conociéndose y presentándose con la ayuda de unos juegos o dinámicas que facilitan la tarea como son: “la canasta revuelta, el saludo, corazones y el amigo secreto” que a continuación se explican:</p> <p>Canasta revuelta: Todos los participantes se sientan en círculo, el dinamizador de la actividad señala a uno cualquiera diciendo “piña”, éste debe responder diciendo el nombre de su compañero de la derecha. Si dice “naranja”, debe decir el nombre del que tiene a la izquierda. Si se equivoca o tarda más de tres segundos ocupa el puesto del coordinador. En el momento que se diga “canasta revuelta”, todos cambiarán de asiento; el que está en el centro debe buscar un sitio y dejar que otro se ocupe de salir al centro.</p> <p>El saludo: Con esta dinámica se desarrolla el sentimiento de pertenencia al grupo y el trabajo de equipo. El juego consiste en que cada uno tiene que pensar una forma de saludo y por grupos tienen que representar un saludo.</p> <p>El objetivo final es enseñar a trabajar en equipo y conseguir individuos socialmente eficaces.</p> <p>Corazones: Se preparan corazones partidos por el centro de manera que se queden los bordes irregulares y sólo casen con el suyo; se colocan las mitades en el centro, bien mezcladas ; se pide que cada uno coja una mitad; luego buscan al compañero que tiene</p> | |

la parte que encaja con el corazón que tiene; al encontrarse con la pareja, debe conversar durante cinco minutos sobre el nombre, datos personales, gustos, experiencias...Finalizado el tiempo cada uno vuelve a su lugar y presenta a su compañero.

MATERIALES UTILIZADOS:

Los materiales utilizados son muy sencillos, tan sólo se necesita elaborar unos corazones partidos por la mitad de manera irregular, deben estar recortados y ser suficientes como para que cada niño/a tenga su mitad.

El lugar donde se va a llevar a cabo la actividad será en una sala de usos múltiples y juegos en la planta baja de la residencia en Móstoles y en un espacio anexo al comedor donde hay espacio suficiente para realizar las dinámicas en Las Rosas.

INCIDENCIAS Y VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD POR PARTE DE LA COORDINADORA:**Residencia de Menores Móstoles:**

Esta residencia ya había participado el año anterior en el programa, la mayoría de los muchachos/as ya conoce a la coordinadora de las actividades. Hay un niño que este año no participará, se decide de manera consensuada entre él mismo, los educadores de la Residencia y la propia coordinadora del programa. El año anterior había mantenido una conducta disruptiva y dice que no quiere ir por lo que se le da la opción.

La educadora del programa refiere que esta primera sesión es dura porque en principio los chicos/as se muestran reticentes a ir; los mayores creen que les quita tiempo de estudio y luego no pueden hacer otras cosas, los más pequeños contagiados por el desánimo, dicen que ellos tampoco quieren asistir. La coordinadora les pide una oportunidad, habla con ellos y les dice que si ese día no les aporta nada o no se lo pasan bien, será el último día que vaya. Ellos acceden y finalmente se los gana.

Residencia de Menores Las Rosas (San Blas)

En esta Residencia la sesión es muy tranquila. Los educadores muestran el apoyo desde el primer momento por lo que para los chavales más desconfiados al tener el referente de ellos cambia su predisposición.

Se cumple la sesión tal y como estaba prevista, se presenta el programa, cómo va a ser su estructura, cómo se van a presentar las actividades, cómo se van a organizar los meses, qué se va a trabajar... Se realizan algunas dinámicas de presentación para conocerse sobre todo para que les conozca la coordinadora en este caso.

| | |
|---|---------------------------|
| SESIÓN Nº 2 “NORMAS, VALORES, AUTOCONCEPTO” | |
| CENTRO: Residencia Infantil de Móstoles/ Residencia Infantil San Blas. | |
| COORDINADORA: Yolanda Torrego | |
| GRUPO DE MENORES: 9- 15 años | |
| FECHA: 9 y 11 de diciembre de 2013 | HORA: 18:15- 19:15 |
| OBJETIVOS DE LA SESIÓN: | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Conocer el nivel de autoestima a través de unas preguntas en las que nos hablarán de sus gustos y preferencias. - Recibir la visión de los demás sobre uno mismo para desarrollar el autoconcepto. - Favorecer la comunicación entre ellos para que aprendan a escucharse y a respetar las preferencias y gustos de cada uno. | |
| DESARROLLO DE LA SESIÓN: | |
| <p>Se trata de la segunda sesión de este curso, todavía las dinámicas giran en torno a conocerse y para ello es importante tanto seguir profundizando en lo que les gusta de sí mismos, como lo que esperan de los demás. Para ello se trabaja una dinámica que se llama “Por cualidades” en ella se van a conocer mejor. Para una mejor integración del grupo es beneficioso que cada miembro del grupo procure conocer y hacer resaltar las cualidades de sus compañeros.</p> <p>En una papeleta cada uno escribe el nombre de una de las personas del grupo (la que le haya tocado). Al lado del nombre escribe una cualidad que caracterice a esa persona. Se colocan en un corcho o en la pared y cada uno por turno, va pasando de manera que añada una cualidad más a la escrita en cada uno, o si encuentra la misma la subraya.</p> <p>Con la siguiente dinámica se habla de los valores con la ayuda de una tabla en la que tienen que contestar una serie de preguntas:</p> | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Color preferido. - Comida favorita. - Qué te ilusiona. - Algo bonito que has hecho. - Lo que más te divierte. - Lo mejor del cole. - Tu lugar preferido. - De qué te sientes orgulloso. | |

- Con quién hablas si tienes un problema.
- Lo que más te enfada.
- Lo peor del cole.
- A quién has ayudado.
- Qué haces cuando te cansas de algo.
- Número preferido.
- Que quieres ser de mayor.
- Algo bonito que has dicho.
- Tu famoso preferido.
- Por qué es tu famoso preferido.

MATERIALES UTILIZADOS:

Utilizan la sala de juegos y usos múltiples de la Residencia para el desarrollo de la sesión.

Necesitan bolígrafos o lápices y papel para las preguntas.

INCIDENCIAS Y VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD POR PARTE DE LA EDUCADORA:

La valoración es muy parecida en las dos Residencias, tanto en la de Móstoles, como en Las Rosas:

Es una sesión en la que se les exige tener una capacidad de escucha alta, les cuesta centrar la atención durante periodos de tiempo medianamente largos, son muy diversas las preguntas a las que tienen que contestar y se les hace pesado.

En este tipo de sesiones es en las que más se ven reflejadas las dificultades por la diversidad de edades. Salen temas que sería bueno manejar con los más mayores pero que carecen de interés para los más pequeños por lo que no es fácil manejar los intereses de unos y otros.

Por otro lado, cabe destacar que no todos están dispuestos a hablar de sus preferencias. El nivel de desconfianza de algunos es grande y no se abren fácilmente a cualquier persona. El momento en el que se desarrolla la sesión es temprano en la temporalización de los talleres por lo que quizá eso también ha condicionado la actividad.

| | |
|---|---------------------------|
| SESIÓN N.º 3 “NORMAS, VALORES, AUTOCONCEPTO” | |
| CENTRO: Residencia Infantil de Móstoles/ Residencia Infantil San Blas. | |
| COORDINADORA: Yolanda Torrego | |
| GRUPO DE MENORES: 9- 15 años | |
| FECHA: 16 y 18 de diciembre de 2013 | HORA: 18:15- 19:15 |
| OBJETIVOS DE LA SESIÓN: | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Introducir de manera general los valores que se van a desarrollar a lo largo del curso. - Realizar un árbol de Navidad con material de reciclaje en el que puedan dejar reflejados sus mensajes, en los que expresan deseos y valores importantes para ellos. - Fomentar la comunicación entre ellos y la colaboración en equipo para obtener todos unos mismos fines. | |
| DESARROLLO DE LA SESIÓN: | |
| <p>A lo largo de la sesión se entra más de lleno en la otra parte del programa. Hasta este día, en las sesiones anteriores, los objetivos se centraban más en conocer el autoconcepto que tienen y potenciarlo a través de diferentes dinámicas.</p> <p>De la misma manera, se han ido estableciendo las normas para poder realizar los talleres de eficazmente.</p> <p>En esta tercera sesión, la coordinadora lo que pretende es hacer una presentación de los valores que se irán trabajando de manera específica a lo largo del curso. La sesión se desarrolla construyendo “el árbol de los valores”. Se acercan las Navidades y ésta es la última sesión del año, para ella construyen un árbol de papel y en él pegan adornos en los que ponen sus mensajes de paz.</p> <p>En la Residencia de las Rosas construyen sus propios árboles con rollos de papel higiénico. Para decorarlo cada niño colorea un motivo navideño y pone en él un mensaje con un valor que fomente el espíritu de la Navidad. Se trata del primer taller que hacen en el curso.</p> | |
| MATERIALES UTILIZADOS: Sala de usos múltiples donde se reúnen todas las semanas en Móstoles y sala anexa al comedor en Las Rosas. | |
| Fichas con adornos donde escribir los mensajes, pinturas, rotuladores, témperas, pinceles, pegamento, tijeras, Blue- tack, cartulinas, rollos de papel... | |
| INCIDENCIAS Y VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD POR PARTE DE LA EDUCADORA: | |
| Residencia de menores Móstoles: | |
| Esta sesión se alargó más de lo previsto pero en vista de los resultados no se quiso interrumpir. Resultó muy buena porque los chicos/as reflexionaron mucho sobre cada | |

uno sobre los valores que quisieron elegir y transmitieron muy bien sus deseos. La parte más reflexiva fue por tanto muy positiva porque dejaron ver sus sentimientos y emociones y en la parte de taller también porque les resultó divertido el pintar y decorar.

Residencia de Menores Las Rosas:

En este caso no fue igual de positiva la sesión, a ellos les costó más abrirse en lo que se refiere a sus sentimientos. Hablar de los valores y de sus deseos no les atraía por lo que para no forzar la situación se les propuso el taller. La primera parte de éste fue pintar, por lo que estuvieron entretenidos. Pero en la segunda parte en la que había que pegar los rollos de cartón fue un poco frustrante para ellos, no conseguían que se pegara y al aparecer sentimientos de impotencia se generó un ambiente desmotivado. Les costó trabajar en equipo y la sesión fue dura. Hay que destacar la labor de los educadores que en todo momento animaron para que saliera adelante el taller.





Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

EVALUACIÓN DICIEMBRE “NORMAS, VALORES, AUTOCONCEPTO”**Registro de evaluación, Residencia de Menores Móstoles**

| NOMBRE | Interés por las actividades realizadas | | | | |
|------------------------|--|-------|------|---------|------------------|
| | Alto | Medio | Bajo | Rechazo | Ausencia interés |
| Participante nº1 J_a | | x | | | |
| Participante nº2 S_a | | | x | | |
| Participante nº 3 I_a | | x | | | |
| Participante nº 4 J_o | | x | | | |
| Participante nº5 Iv_o | x | | | | |
| Participante nº 6 B_a | | x | | | |
| Participante nº7 M_o | | x | | | |
| Participante nº 8 Ch_o | x | | | | |
| Participante nº 9 A_o | | | x | | |
| Participante nº 10 J_o | | | x | | |
| Participante nº 11 R_o | | x | | | |
| Participante nº 12 F_o | | x | | | |
| Participante nº 13 D_o | x | | | | |
| Participante nº 14 S_a | | | x | | |

| NOMBRE | Interés por los contenidos expuestos | | | | |
|------------------------|--------------------------------------|-------|------|---------|------------------|
| | Alto | Medio | Bajo | Rechazo | Ausencia interés |
| Participante nº1 J_a | | | x | | |
| Participante nº2 S_a | | | x | | |
| Participante nº 3 I_a | | | x | | |
| Participante nº 4 J_o | | | x | | |
| Participante nº5 Iv_o | x | | | | |
| Participante nº 6 B_a | | x | | | |
| Participante nº7 M_o | | x | | | |
| Participante nº 8 Ch_o | x | | | | |
| Participante nº 9 A_o | | | x | | |
| Participante nº 10 J_o | | | x | | |
| Participante nº 11 R_o | | | x | | |
| Participante nº 12 F_o | | | x | | |
| Participante nº 13 D_o | | | x | | |
| Participante nº 14 S_a | | | x | | |

Registro de evaluación Residencia de Menores Las Rosas

| NOMBRE | Interés por las actividades realizadas | | | | |
|------------------------|--|-------|------|---------|------------------|
| | Alto | Medio | Bajo | Rechazo | Ausencia interés |
| Participante nº1 C_o | | | x | | |
| Participante nº2 A_o | | | x | | |
| Participante nº 3 J_o | | x | | | |
| Participante nº 4 Y_a | | x | | | |
| Participante nº5 N_a | | x | | | |
| Participante nº 6 V_o | | | | x | |
| Participante nº7 D_o | | | x | | |
| Participante nº 8 S_a | | | x | | |
| Participante nº 9 K_o | | x | | | |
| Participante nº 10 P_a | | x | | | |
| Participante nº 11 S_o | x | | | | |
| Participante nº 12 D_o | x | | | | |
| Participante nº 13 P_a | x | | | | |
| Participante nº 14JM_o | | x | | | |
| Participante nº15 A_ | | x | | | |

| | | | | | |
|---------------------|--|---|---|--|--|
| Participante 16 A_o | | | x | | |
| Participante17 H_a | | x | | | |

| NOMBRE | Interés por los contenidos expuestos | | | | |
|------------------------|--------------------------------------|-------|------|---------|------------------|
| | Alto | Medio | Bajo | Rechazo | Ausencia interés |
| Participante nº1 C_o | | | x | | |
| Participante nº2 A_o | | | x | | |
| Participante nº 3 J_o | | | x | | |
| Participante nº 4 Y_a | | | x | | |
| Participante nº5 N_a | | | x | | |
| Participante nº 6 V_o | | | | x | |
| Participante nº7 D_o | | | x | | |
| Participante nº 8 S_a | | | | x | |
| Participante nº 9 K_o | | x | | | |
| Participante nº 10 P_a | | x | | | |
| Participante nº 11 S_o | | | x | | |
| Participante nº 12 D_o | | x | | | |
| Participante nº 13 P_a | | x | | | |
| Participante nº 14JM_o | | | x | | |
| Participante nº15 A_ | | | x | | |
| Participante 16 A_o | | | x | | |
| Participante17 H_a | | | x | | |



| | |
|--|----------------------------|
| SESIÓN Nº 4 “ PAZ, SINCERIDAD, AMISTAD” | |
| CENTRO: Residencia Infantil de Móstoles/ Residencia Infantil San Blas. | |
| COORDINADORA: Yolanda Torrego | |
| GRUPO DE MENORES: 9- 15 años | |
| FECHA: 13 y 15 de enero de 2014 | HORA: 18:15 - 19:15 |
| OBJETIVOS DE LA SESIÓN: | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar el tema de la paz como valor fundamental para conseguir el desarrollo de los demás valores. - Demostrar a los demás la importancia de ser sinceros para sentar las bases de la amistad. - Buscar diferentes maneras de mostrar los sentimientos. | |
| DESARROLLO DE LA SESIÓN: | |
| <p>Para esta sesión, por ser la primera del mes, se realizan toda una serie de dinámicas de grupo para poder resituar los valores que se van a seguir trabajando. Éste es el mes de la paz por excelencia porque se celebra el día 31 de Enero a nivel mundial, pero una vez más el resto de valores se seguirán trabajando de manera transversal. Y más especialmente la sinceridad y la amistad.</p> <p>Las dinámicas que se trabajan son las siguientes:</p> <p>“El amigo secreto”: Dinámica que se retoma del mes anterior por falta de tiempo. En ella se motiva la importancia de trabajar con sinceridad. Cada persona debe sacar una ficha con el nombre de un compañero y guardarla en secreto. A esta persona debe brindarle su amistad durante el tiempo que dure la experiencia sin que lo descubra. Las muestras de amistad pueden ser: tarjetas con mensaje, regalos, algún servicio. Al final de cada tiempo, cada persona descubre a su amigo secreto. Se sientan en círculo y un voluntario comienza la identificación. Con los ojos tapados el coordinador de la actividad lo ubica al lado de su amigo secreto y comienza a hacerle un interrogatorio, después de ello puede descubrirse los ojos y ver a su “amigo secreto”.</p> <p>“El espejo”: Con esta dinámica imitan las acciones del compañero, les permite conocer la imagen, se realiza lentamente para que los movimientos sean claros y los puedan imitar bien.</p> <p>“Las lanchas”: Participan todos. Se trata de salvarse en grupo y de ayudar a los compañeros. Se tiran en el suelo hojas de papel de periódico y les decimos que están en un barco a que se está hundiendo, los papeles son las lanchas que les pueden salvar, según la orden que se dé “las lanchas se salvan con cuatro”, se deben agrupar, las personas que no encuentren lugar en las lanchas irán saliendo del juego. El número de salvados irá cambiando según vaya considerando la personan que dirige el juego. Al final del juego se dialoga sobre cómo se han sentido cuando no han tenido lancha o</p> | |

no han podido ayudar a un compañero a salvarse.

MATERIALES UTILIZADOS: Sala de usos múltiples donde se reúnen todas las semanas en Móstoles y sala anexa al comedor en Las Rosas.

Cartulinas con nombres de los participantes, pañuelos para tapar los ojos, periódicos, papeles, bolígrafos.

INCIDENCIAS Y VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD POR PARTE DE LA EDUCADORA:

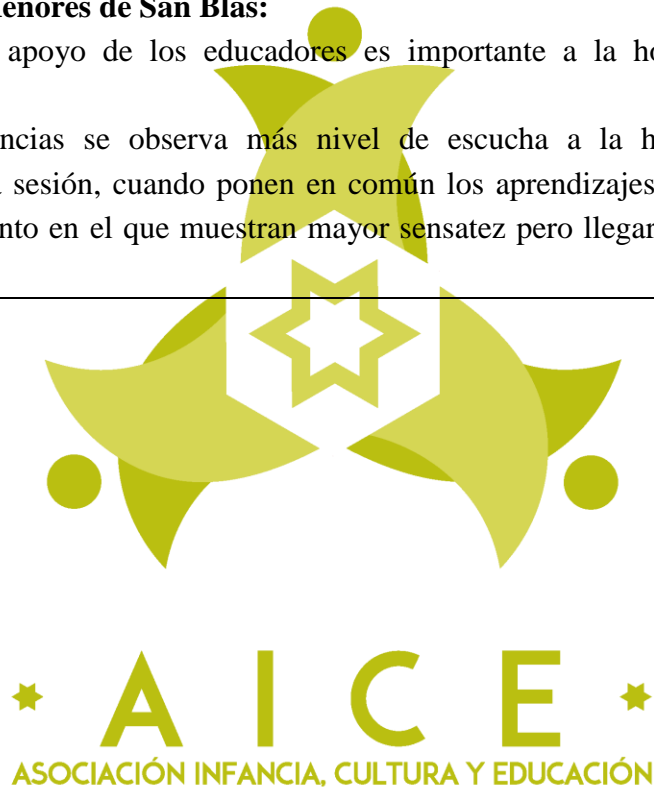
Residencia de Menores de Móstoles:

Muestran un interés por las actividades medio- bajo, cuesta mantenerles atentos y participativos, las dinámicas más activas en las que hay actividad y movimiento les resultan más motivadoras.

Residencia de Menores de San Blas:

Una vez más el apoyo de los educadores es importante a la hora de realizar las dinámicas.

En ambas residencias se observa más nivel de escucha a la hora de realizar el seguimiento de la sesión, cuando ponen en común los aprendizajes que han llevado a cabo, es el momento en el que muestran mayor sensatez pero llegar a este punto sigue resultando difícil.



| | |
|---|---------------------------|
| SESIÓN Nº 5 “PAZ, SINCERIDAD, AMISTAD” | |
| CENTRO: Residencia Infantil de Móstoles/ Residencia Infantil San Blas. | |
| COORDINADORA: Yolanda Torrego | |
| GRUPO DE MENORES: 9- 15 años | |
| FECHA: 20 y 22 de enero de 2014/ 27 de enero de 2014 | HORA: 18:15- 19:15 |
| OBJETIVOS DE LA SESIÓN: <ul style="list-style-type: none"> - Interpretar el significado de la palabra paz. - Favorecer la reflexión personal. - Desarrollar una actividad de grupo para favorecer la interacción entre ellos. | |
| DESARROLLO DE LA SESIÓN: <p>El día 20 no hay talleres porque los niños tienen una visita al circo. (Afecta a la Residencia de Móstoles) Las sesiones que no se dan en el desarrollo normal del curso son recuperadas en el mes de mayo.</p> <p>Es la última sesión del mes por ello se trabajará un taller para finalizar y dar mayor sentido al valor principal que han trabajado durante el mes, en este caso era la paz.</p> <p>El taller consiste en realizar unos collages en los que a través de imágenes o palabras nos transmitan lo que para ellos es la paz. Cada uno de manera individual realiza su propio collage. Pero entre todos juntos construyen un mural en la que incluyen palabras relacionadas con los valores que se van a seguir trabajando.</p> | |
| MATERIALES USADOS: <p>Sala de usos múltiples donde se reúnen todas las semanas en Móstoles y sala anexa al comedor en Las Rosas.</p> <p>Revistas, cartulinas, tijeras, pegamento, rotuladores.</p> | |
| INCIDENCIAS Y VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD POR PARTE DE LA EDUCADORA: <p>Es interesante la manera en la que cada uno interpreta su concepto acerca de la paz. Hay niños que lo ven claro y lo relacionan con el amor, los besos, los bebés, los animales.</p> <p>Durante el desarrollo de la sesión son ellos los que realizan sus elecciones sin que nadie les condicione a la hora de elegir sus fotos por lo que el resultado final se considera más valioso puesto que a la hora de ponerlo en común lo explican de manera muy personal.</p> <p>El momento de reflexión del final de la hora empieza a ser un momento de puesta en común en el que parecen sentar las bases de la escucha activa.</p> | |



Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

EVALUACIÓN ENERO “PAZ, SINCERIDAD Y AMISTAD”**Residencia de Menores Móstoles**

| NOMBRE | Interés por las actividades realizadas | | | | |
|------------------------|--|-------|------|---------|------------------|
| | Alto | Medio | Bajo | Rechazo | Ausencia interés |
| Participante nº1 J_a | | x | | | |
| Participante nº2 S_a | | x | | | |
| Participante nº 3 I_a | | x | | | |
| Participante nº 4 J_o | | | x | | |
| Participante nº5 Iv_o | x | | | | |
| Participante nº 6 B_a | x | | | | |
| Participante nº7 M_o | | x | | | |
| Participante nº 8 Ch_o | | x | | | |
| Participante nº 9 A_o | | | x | | |
| Participante nº 10 J_o | | | x | | |
| Participante nº 11 R_o | | | x | | |
| Participante nº 12 F_o | | | x | | |
| Participante nº 13 D_o | | | x | | |
| Participante nº 14 S_a | | | x | | |

| NOMBRE | Interés por los contenidos expuestos | | | | |
|------------------------|--------------------------------------|-------|------|---------|------------------|
| | Alto | Medio | Bajo | Rechazo | Ausencia interés |
| Participante nº1 J_a | | x | | | |
| Participante nº2 S_a | | x | | | |
| Participante nº 3 I_a | | x | | | |
| Participante nº 4 J_o | | | x | | |
| Participante nº5 Iv_o | | x | | | |
| Participante nº 6 B_a | | x | | | |
| Participante nº7 M_o | | x | | | |
| Participante nº 8 Ch_o | | | x | | |
| Participante nº 9 A_o | | | x | | |
| Participante nº 10 J_o | | | x | | |
| Participante nº 11 R_o | | | x | | |
| Participante nº 12 F_o | | | x | | |
| Participante nº 13 D_o | | | x | | |

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

| | | | | | |
|------------------------|--|--|----------|--|--|
| Participante nº 14 S_a | | | x | | |
|------------------------|--|--|----------|--|--|



★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Residencia San Blas

| NOMBRE | Interés por las actividades realizadas | | | | |
|------------------------|--|-------|------|---------|------------------|
| | Alto | Medio | Bajo | Rechazo | Ausencia interés |
| Participante nº1 C_o | | | x | | |
| Participante nº2 A_o | | | x | | |
| Participante nº 3 J_o | | x | | | |
| Participante nº 4 Y_a | | x | | | |
| Participante nº5 N_a | | x | | | |
| Participante nº 6 V_o | | | | | x |
| Participante nº7 D_o | | | | | x |
| Participante nº 8 S_a | | | | x | |
| Participante nº 9 K_o | x | | | | |
| Participante nº 10 P_a | | x | | | |
| Participante nº 11 S_o | | x | | | |
| Participante nº 12 D_o | | x | | | |
| Participante nº 13 P_a | | x | | | |
| Participante nº 14JM_o | | | x | | |
| Participante nº15 A_a | | | x | | |
| Participante 16 A_o | | | | | x |
| Participante17 H_a | | x | | | |

| NOMBRE | Interés por los contenidos expuestos | | | | |
|------------------------|--------------------------------------|-------|------|---------|------------------|
| | Alto | Medio | Bajo | Rechazo | Ausencia interés |
| Participante nº1 C_o | | | x | | |
| Participante nº2 A_o | | | x | | |
| Participante nº 3 J_o | | | x | | |
| Participante nº 4 Y_a | | | x | | |
| Participante nº5 N_a | | | x | | |
| Participante nº 6 V_o | | | | | x |
| Participante nº7 D_o | | | x | | |
| Participante nº 8 S_a | | | | x | |
| Participante nº 9 K_o | | | x | | |
| Participante nº 10 P_a | | | x | | |
| Participante nº 11 S_o | | | x | | |
| Participante nº 12 D_o | | | x | | |
| Participante nº 13 P_a | | | x | | |

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

| | | | | | |
|------------------------|--|--|----------|--|--|
| Participante nº 14JM_o | | | x | | |
| Participante nº15 A_ | | | x | | |
| Participante 16 A_o | | | x | | |
| Participante17 H_a | | | x | | |



| | |
|--|---------------------------|
| SESIÓN Nº 6 “ALEGRÍA, GENEROSIDAD Y AMISTAD” | |
| CENTRO: Residencia Infantil de Móstoles/ Residencia Infantil San Blas. | |
| COORDINADORA: Yolanda Torrego | |
| GRUPO DE MENORES: 9- 15 años | |
| FECHA: 3 y 5 de febrero de 2014 | HORA: 18:15- 19:15 |
| OBJETIVOS DE LA SESIÓN: | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Trabajar el tema de la alegría como eje de los valores que se van a desarrollar en este mes aprovechando que se acerca el Carnaval. - Estimular los momentos de diversión y disfrute. - Favorecer la libre expresión de sus sentimientos. | |
| DESARROLLO DE LA SESIÓN: | |
| <p>Las dinámicas que se han preparado para este día son varias, se trata de juegos cortos por lo que son muy dinamizadores:</p> <p>“El gato”: Los jugadores se sientan en círculo, excepto el que hace de gato. Al iniciarse el juego, el gato está en el centro del círculo dando saltos hasta ponerse al frente de uno de los jugadores que están sentados en el círculo, lanzando maullidos y haciendo gestos como un gato para hacer reír a sus compañeros.</p> <p>Los que están sentados en el círculo tienen que decir “pobre gato” tres veces, a partir de ese momento si alguno se ríe paga una prenda y ocupa lugar de gato.</p> <p>“El inquilino”: Se trata de que una persona que está sola consiga entrar en una casa y formar parte de un grupo de tres. Se deben colocar formando tríos. Una persona se coloca frente a otro, los brazos de los anteriores. La que está en el interior será agarrándose de las manos, y la tercera se mete en medio, rodeada por los brazos de los compañeros será el inquilino y los otros dos, la pared derecha y la pared izquierda. La persona que queda sin casa para buscar sitio puede decir pared derecha, pared izquierda, inquilino, casa o terremoto. En los tres primeros casos las personas que están cumpliendo ese rol deberán cambiar de casa, momento que debe aprovechar el que no tiene casa para buscarla. Si se dice casa serán las paredes las que busquen inquilino y si dice terremoto todos deben buscar. Continúa el juego la persona que se quedó sin casa.</p> <p>“Caza Abrazadores”: Los caza abrazadores sólo pueden tocar a los compañeros cuando no tienen pareja y deben hacerlo en la espalda. Se distribuyen por toda al clase y a la señal del que coordina el juego se deben abrazar, cada vez que de la señal tendrán que cambiar de pareja.</p> <p>Relajación: Después de una clase de tanto movimiento se establece un tiempo de relajación.</p> | |
| MATERIALES EMPLEADOS: | |

Sala de usos múltiples donde se reúnen todas las semanas en Móstoles y sala anexa al comedor en Las Rosas.

INCIDENCIAS Y VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD POR PARTE DE LA EDUCADORA:

Residencia de Menores Móstoles y Residencia de Menores San Blas:

El transcurso de la sesión es distendido, al llevar unos meses trabajando cuando llegan al programa se muestran comunicativos, abiertos y participativos.



| | |
|--|---------------------------|
| SESIÓN Nº 7 “ALEGRÍA, GENEROSIDAD Y AMISTAD” | |
| CENTRO: Residencia Infantil de Móstoles/ Residencia Infantil San Blas. | |
| COORDINADORA: Yolanda Torrego | |
| GRUPO DE MENORES: 9- 15 años | |
| FECHA: 10 y 12 de febrero de 2014 | HORA: 18:15- 19:15 |
| OBJETIVOS DE LA SESIÓN: <ul style="list-style-type: none"> - Crear para regalar pensando en los demás. - Desarrollar la creatividad a través de un taller de abalorios. - Fomentar la ayuda entre los compañeros más mayores y más pequeños. - Cultivar el espíritu de colaboración entre ellos. | |
| DESARROLLO DE LA SESIÓN: <p>Durante el desarrollo de esta sesión surge un elemento nuevo que se integrará al desarrollo de la actividad, una persona ajena y externa al desarrollo de las sesiones anteriores se incorpora al programa con la finalidad de evaluarlo y para poder tener registros “in situ”. En todo momento los niños acogen con muy buena disposición a la persona en cuestión.</p> <p>Para ello hay una primera presentación para conocernos todos, en la que se presentan ellos y también lo hago yo. Se muestran totalmente receptivos y curiosos por conocer un poco más sobre mi vida personal y algo que me llama especialmente la atención es su curiosidad por saber si tengo familia.</p> <p>El taller consiste en crear sus propias pulseras, colgantes... en realidad se trata de crear sin demasiadas consignas, se les deja el material y ellos lo gestionan de manera que sean capaces de repartirse los materiales teniéndose en cuenta los unos a los otros.</p> <p>El desarrollo de la sesión es muy tranquilo, desde el principio se enganchan a la actividad y se respira un aire de colaboración entre ellos. Los más pequeños son ayudados por las niñas más mayores, surge de manera espontánea.</p> <p>Para repartirse el material nos damos cuenta de que no todos usan abalorios, muchos de los más mayores deciden hacer sus creaciones sólo con hilo y lana de lo que hay más material.</p> <p>Es una sesión muy tranquila en la que a la hora de recoger participan la mayoría. Ha resultado agradable el trabajo y en el momento de hacer la puesta en común de la práctica así lo reconocen. Se les valora verbalmente mucho su colaboración para desarrollar la actividad.</p> <p>Finalmente algunas de sus creaciones se quedan para realizar una exposición a final de curso y otras se las quedan para regalárselo a la persona que cada uno elija.</p> | |
| MATERIALES UTILIZADOS | |

Sala de usos múltiples donde se reúnen todas las semanas en Móstoles y sala anexa al comedor en Las Rosas.

Hilos, lanas, abalorios, cuentas, tijeras, hilos de plástico para ensartar abalorios.

INCIDENCIAS Y VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD POR PARTE DE LA EDUCADORA:

Residencia de menores Móstoles y Residencia de Menores San Blas:

No cabe señalar ninguna incidencia negativa, sino todo lo contrario. La sesión ha sido muy tranquila, participativa y ha resultado muy bien.

En Móstoles la persona de referencia que hay del equipo de educadores es una chica en prácticas pero no hay ningún educador de referencia. Por otro lado, uno de los niños está castigado sin poder asistir a la sesión por motivos que se han acontecido fuera del Centro.

En Las Rosas la participación es muy buena por parte de todos.



| | |
|--|---------------------------|
| SESIÓN Nº 8 “ALEGRÍA, GENEROSIDAD Y AMISTAD” | |
| CENTRO: Residencia Infantil de Móstoles/ Residencia Infantil San Blas. | |
| EDUCADORA: Yolanda Torrego | |
| GRUPO DE MENORES: 9- 15 años | |
| FECHA: 17 y 19 de febrero de 2014 | HORA: 18:15- 19:15 |
| OBJETIVOS DE LA SESIÓN: | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Diferenciar los tres estilos de comunicación: asertivo, inhibido, agresivo. - Reflexionar acerca del modelo de comunicación más útil para la consecución de objetivos. - Aprender a gestionarse los recursos intentando respetar los gustos de los demás y los recursos que tienen. - Decorar las máscaras intentando ser creativos. | |
| DESARROLLO DE LA SESIÓN: | |
| <p>Esta sesión se desarrolla en dos partes. Por un lado se trabajan las dinámicas pero por otro, se hace un pequeño taller de máscaras.</p> <p>Seguimos en el mes de febrero en el que se trabaja la alegría, la generosidad y los carnavales. Por eso en este caso eligen una máscara cada uno, hay diferentes fotocopias, pero pocas de cada una por lo que tienen que repartírselas poniéndose de acuerdo entre ellos y sin discutir. Se trata de que lleguen a realizar acuerdos entre ellos.</p> <p>Una vez elegidas, las decoran a su gusto y al final realizan un desfile con la careta que han hecho.</p> <p>Con respecto a la dinámica se realiza la actividad “Aprende de verdad la asertividad”. Se divide en grupos a los participantes y se les explica a cada grupo el mismo caso. Unos grupos defienden su postura de manera pasiva y los otros agresiva. Para finalizar cada grupo deberá preparar la resolución del conflicto de manera asertiva. Gana el grupo más asertivo.</p> <p>El ejemplo del caso puede ser: Tu compañero de habitación te ha cogido un juguete sin tu permiso y quieres que te lo devuelva. Pero él no sabe dónde lo ha puesto.</p> | |
| MATERIALES UTILIZADOS: | |
| Sala de usos múltiples donde se reúnen todas las semanas en Móstoles y sala anexa al comedor en Las Rosas. | |
| INCIDENCIAS Y VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD POR PARTE DE LA EDUCADORA: | |
| Residencia de Menores Móstoles y Residencia de Menores San Blas: | |
| Desde el primer momento de la primera sesión se genera un clima de alegría que hace que los niños/as estén predispuestos a pasárselo bien. La coordinadora está muy | |

motivada con los valores que se van transmitir y consigue contagiarles con dicha motivación.



| | |
|---|---------------------------|
| SESIÓN Nº 9 “ALEGRÍA, GENEROSIDAD Y AMISTAD” | |
| CENTRO: Residencia Infantil de Móstoles/ Residencia Infantil San Blas. | |
| COORDINADORA: Yolanda Torrego | |
| GRUPO DE MENORES: 9- 15 años | |
| FECHA: 24 y 26 de febrero de 2014 | HORA: 18:15- 19:15 |
| OBJETIVOS DE LA SESIÓN: | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Interpretar roles distintos. - Perder la vergüenza y el miedo a expresarse tal y como son. - Colaborar en la consecución de un objetivo común. - Ayudarse entre ellos, cooperar | |
| DESARROLLO DE LA SESIÓN: | |
| <p>Durante esta sesión se realiza una fiesta de disfraces y a la vez un desfile de modelos en la que juegan a ser diferentes personajes, presentadores, estilistas, maquilladores, modelos. Con disfraces, peines, gomas, maquillaje de cara, música... crean todo un desfile en el que participan de manera espontánea, disfrutando.</p> | |
| MATERIALES UTILIZADOS: | |
| Sala de usos múltiples donde se reúnen todas las semanas en Móstoles y sala anexa al comedor en Las Rosas. | |
| Pintura de cara, disfraces, peines y gomas, música, papel de plata, Cd y música. | |
| INCIDENCIAS Y VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD POR PARTE DE LA EDUCADORA: | |
| Residencia de Menores Móstoles y Residencia de Menores San Blas: | |
| Sesión muy enriquecedora para crear un clima de distensión entre todos, se hace muy divertida y es de esas sesiones en las que el espíritu de grupo se deja ver, se valora como necesaria para que los chicos se vayan abriendo, favorece el desarrollo posterior. | |

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN



Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

EVALUACIÓN FEBRERO “ALEGRÍA, GENEROSIDAD Y ASERTIVIDAD”

| NOMBRE | Interés por las actividades realizadas | | | | |
|------------------------|--|-------|------|---------|------------------|
| | Alto | Medio | Bajo | Rechazo | Ausencia interés |
| Participante nº1 J_a | | x | | | |
| Participante nº2 S_a | | x | | | |
| Participante nº 3 I_a | | x | | | |
| Participante nº 4 J_o | | x | | | |
| Participante nº5 Iv_o | x | | | | |
| Participante nº 6 B_a | x | | | | |
| Participante nº7 M_o | | x | | | |
| Participante nº 8 Ch_o | x | | | | |
| Participante nº 9 A_o | | x | | | |
| Participante nº 10 J_o | | x | | | |
| Participante nº 11 R_o | x | | | | |
| Participante nº 12 F_o | x | | | | |
| Participante nº 13 D_o | x | | | | |
| Participante nº 14 S_a | | x | | | |

| NOMBRE | Interés por los contenidos expuestos | | | | |
|------------------------|--------------------------------------|-------|------|---------|------------------|
| | Alto | Medio | Bajo | Rechazo | Ausencia interés |
| Participante nº1 J_a | | x | | | |
| Participante nº2 S_a | | x | | | |
| Participante nº 3 I_a | | x | | | |
| Participante nº 4 J_o | | x | | | |
| Participante nº5 Iv_o | x | | | | |
| Participante nº 6 B_a | | x | | | |
| Participante nº7 M_o | | x | | | |
| Participante nº 8 Ch_o | | x | | | |
| Participante nº 9 A_o | | x | | | |
| Participante nº 10 J_o | | | x | | |
| Participante nº 11 R_o | | | x | | |
| Participante nº 12 F_o | | | x | | |
| Participante nº 13 D_o | | | x | | |

| | | | | | |
|------------------------|--|--|----------|--|--|
| Participante nº 14 S_a | | | x | | |
|------------------------|--|--|----------|--|--|



★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

| NOMBRE | Interés por las actividades realizadas | | | | |
|------------------------|--|-------|------|---------|------------------|
| | Alto | Medio | Bajo | Rechazo | Ausencia interés |
| Participante nº1 C_o | | | x | | |
| Participante nº2 A_o | | | x | | |
| Participante nº 3 J_o | | x | | | |
| Participante nº 4 Y_a | | x | | | |
| Participante nº5 N_a | | x | | | |
| Participante nº 6 V_o | | | | | |
| Participante nº7 D_o | | x | | | |
| Participante nº 8 S_a | | | x | | |
| Participante nº 9 K_o | x | | | | |
| Participante nº 10 P_a | x | | | | |
| Participante nº 11 S_o | x | | | | |
| Participante nº 12 D_o | x | | | | |
| Participante nº 13 P_a | x | | | | |
| Participante nº 14JM_o | | | x | | |
| Participante nº15 A_a | | | x | | |
| Participante 16 A_o | | | | | x |
| Participante17 H_a | x | | | | |

| NOMBRE | Interés por los contenidos expuestos | | | | |
|------------------------|--------------------------------------|-------|------|---------|------------------|
| | Alto | Medio | Bajo | Rechazo | Ausencia interés |
| Participante nº1 C_o | | | x | | |
| Participante nº2 A_o | | | x | | |
| Participante nº 3 J_o | | x | | | |
| Participante nº 4 Y_a | | x | | | |
| Participante nº5 N_a | | x | | | |
| Participante nº 6 V_o | | | | | |
| Participante nº7 D_o | | | x | | |
| Participante nº 8 S_a | | | x | | |
| Participante nº 9 K_o | x | | | | |
| Participante nº 10 P_a | | x | | | |
| Participante nº 11 S_o | | | x | | |
| Participante nº 12 D_o | x | | | | |

| | | | | | |
|------------------------|----------|--|----------|--|----------|
| Participante nº 13 P_a | x | | | | |
| Participante nº 14JM_o | | | x | | |
| Participante nº15 A_ | | | x | | |
| Participante 16 A_o | | | | | x |
| Participante17 H_a | | | x | | |



| | |
|--|---------------------------|
| SESIÓN Nº 10 “RESPECTO Y EMPATÍA” | |
| CENTRO: Residencia Infantil de Móstoles/ Residencia Infantil San Blas. | |
| COORDINADORA: Yolanda Torrego | |
| GRUPO DE MENORES: 9- 15 años | |
| FECHA: 3 y 5 de marzo de 2014 | HORA: 18:15- 19:15 |
| OBJETIVOS DE LA SESIÓN: | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Valorar las condiciones en las que debe establecerse la comunicación. - Reconocer los diferentes aspectos en los que podemos encontrar el respeto: a nosotros mismos, a los demás, a los animales. - Trabajar el espíritu de equipo, luchando todos por conseguir los mismos intereses. | |
| DESARROLLO DE LA SESIÓN: | |
| <p>A lo largo del mes de marzo el trabajo gira en torno al tema del respeto, abarca todas las esferas de la vida, empezando por el que nos debemos a nosotros mismos y a todos nuestros semejantes, hasta el que le debemos al medio ambiente, a los seres vivos y a la naturaleza en general, sin olvidar las normas sociales.</p> <p>El respeto comienza en la misma persona, está basado en la percepción que ésta tenga sobre sí misma. Por lo que se sigue trabajando el autoconcepto.</p> <p>En esta primera sesión del mes se trabajan dinámicas de grupo como viene siendo habitual, “el dibujo de todos”, “interferencias” y ¿cómo estoy? Son las dinámicas que se realizan:</p> <p>“Interferencias”: Antes de comenzar, la coordinadora redacta cuatro frases que luego tendrán que ser transmitidas por los participantes. Se forman cuatro grupos y en cada uno hay una persona que emite el mensaje, otro que lo recoge escribiéndolo, otro que lo repetirá y otros harán de interferencia a la comunicación de los demás.</p> <p>Las disposición de los grupos es de la siguiente manera:</p> <p>El emisor se sube a una silla y de frente a una distancia relativamente corta el receptor también subido a una silla. Entre medias se situará el repetidor que intentará ayudar para transmitir el mensaje. El resto de los participantes deberán hacer las interferencias en los otros equipos, dando voces, levantando las manos de tal forma que eviten la comunicación.</p> <p>Se da un tiempo determinado para que se produzca la comunicación si es posible y finalmente se establece un debate.</p> <p>“El dibujo de todos”: Se divide el grupo en equipos, cada grupo se pone un nombre para identificarse.</p> <p>Cada dibujante debe ir agregando diferentes elementos a lo que ya han realizado los otros. La dinámica consiste en favorecer la comunicación dentro del equipo pero la tarea</p> | |

no resultará fácil porque miembros del otro equipo se encargarán de distorsionar esa comunicación. Además el que dibuja llevará los ojos tapados. Cada vez dibuja un grupo y todos se centran en ese grupo; irán rotando.

“¿Cómo estoy?”: En esta dinámica han de ponerse por parejas, uno de los dos miembros debe taparse los ojos y el otro realizará una postura que el que tiene los ojos tapados deberá de descubrir a través del contacto. Habrá de tocar a la persona que realiza la posición para poder saber qué postura tenía sin invadirle, ni hacerle sentir mal. Es importante que entiendan que el respeto, en este caso, consiste en eso. Cuando creen saberlo realizan la posición que cree el contrario y se invierten los papeles. En la puesta en común deben explicar cómo se han sentido.

MATERIALES USADOS:

Sala de usos múltiples donde se reúnen todas las semanas en Móstoles y sala anexa al comedor en Las Rosas.

Hojas din-4 para la realización de los dibujos, lápices, pañuelos

INCIDENCIAS Y VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD POR PARTE DE LA EDUCADORA:

Residencia de Menores Móstoles y Residencia de Menores San Blas:

Es una sesión en la que las dinámicas favorecen el espíritu de equipo esto hace que la competitividad de algunos aflore e interfiera en la normalidad de la sesión, a veces es difícil manejar estas situaciones con los chicos más competitivos porque sacan su lado más “agresivo” y hay que frenar estas actitudes. Aún así y con el apoyo de los educadores se realiza con bastante éxito.

En el caso de la Residencia de Móstoles los límites se marcan en todo momento por parte de la coordinadora y a pesar de no haber educadores de referencia el trabajo se realiza con éxito.



| | |
|--|---------------------------|
| SESIÓN Nº 11 “RESPECTO Y EMPATÍA” | |
| CENTRO: Residencia Infantil de Móstoles/ Residencia Infantil San Blas. | |
| EDUCADORA: Yolanda Torrego | |
| GRUPO DE MENORES: 9- 15 años | |
| FECHA: 10 y 12 de marzo de 2014 | HORA: 18:15- 19:15 |
| OBJETIVOS DE LA SESIÓN: | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Reconocer el respeto en otro tipo de actitudes relacionadas con el respeto a la naturaleza. - Desarrollar actividades en las que tengan que gestionarse los recursos materiales respetando las normas de convivencia y llegando al fin propuesto. - Favorecer las habilidades sociales, en este caso la empatía. | |
| DESARROLLO DE LA SESIÓN: | |
| <p>Realizan un taller donde nos hemos centrado en el respeto a los animales y a los seres vivos, no somos los únicos que necesitamos vivir tranquilos y en paz.</p> <p>Desarrollan el taller de animales con platos de cartón, como es habitual en los talleres que realizan ellos mismos deben gestionarse los materiales, se les hace partícipes del control de material para fomentar la responsabilidad y son completamente libres para crear ellos mismos. En esta sesión se hace hincapié en no decirles nada para que creen ellos los animales que quieran, no les damos ejemplos para no condicionarles en ningún momento.</p> | |
| MATERIALES UTILIZADOS: | |
| <p>Sala de usos múltiples donde se reúnen todas las semanas en Móstoles y sala anexa al comedor en Las Rosas.</p> <p>Platos de usar y tirar, témperas, pinceles, cajas de cartón, cola de pegar, cuerdas, papeles de periódico, agua</p> | |
| INCIDENCIAS Y VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD POR PARTE DE LA EDUCADORA: | |
| Residencia de Menores Móstoles: | |
| <p>La sesión se desarrolla con relativa normalidad. Hay un grupillo de cuatro que no les interesa demasiado e intentan boicotear la sesión, desde el primer momento se les invita a salir si no están dispuestos a favorecer el desarrollo normal de la sesión. Sin embargo no quieren irse.</p> <p>Están molestando durante toda la hora aunque no por eso el resto de compañeros dejan de trabajar motivados y con normalidad.</p> <p>Se incide mucho en la recogida porque deben participar todos, son varios/as los que nada más terminar el taller salen corriendo sin ayudar al resto. Entre ellos el grupo de los que han estado toda la sesión molestando.</p> | |

En el registro que ellos hacen sobre su sesión, en el que se autoevalúan se les pide que reflexionen el porqué de su comportamiento y si ha estado bien o mal.

Residencia de Menores Las Rosas:

En esta residencia la coordinadora refiere mayores dificultades para llevar a cabo la sesión que en la anterior. Cuando se les plantea la actividad que van a realizar no muestran ningún entusiasmo. Están como bloqueados y no entienden cómo van a crear un animal con un plato. Es en ese momento cuando deben utilizar todos sus recursos para provocar en ellos un mínimo de interés. Se le ocurre decirle que van a hacer un pez porque cree que es lo más fácil de hacer, ellos siguen desmotivados hasta que les pide que imaginen que son ellos el pez y les pregunta cómo se imaginan o cómo les gustaría ser a lo que ellos responden un poquito más entusiasmados y finalmente se ponen a crear.

Finalmente obtienen buenos resultados de la sesión pero ésta ha sido dura.



REGISTRO FOTOGRÁFICO DE LA SESIÓN



Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

| | |
|--|---------------------------|
| SESIÓN Nº 12 “RESPECTO Y EMPATÍA” | |
| CENTRO: Residencia Infantil de Móstoles/ Residencia Infantil San Blas. | |
| EDUCADORA: Yolanda Torrego | |
| GRUPO DE MENORES: 9- 15 años | |
| FECHA: 17 y 19 de marzo de 2014 | HORA: 18:15- 19:15 |
| OBJETIVOS DE LA SESIÓN: | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Percibir la imagen que damos a los demás. - Conocimiento del esquema corporal. - Reflexionar y llegar a compromisos para el bien de todos | |
| DESARROLLO DE LA SESIÓN: | |
| <p>Retomamos la dinámica de “El dibujo de todos”; La vez anterior salen algunos registros poco positivos por la competitividad y se intenta retomar. Después de hacer una valoración de lo que se aconteció en dicha sesión se repite la dinámica.</p> <p>Se divide el grupo en equipos, cada grupo se pone un nombre para identificarse. Cada dibujante debe ir agregando diferentes elementos a lo que ya han realizado los otros. La dinámica consiste en favorecer la comunicación dentro del equipo pero la tarea no resultará fácil porque miembros del otro equipo se encargarán de distorsionar esa comunicación. Además el que dibuja llevará los ojos tapados. Cada vez dibuja un grupo y todos se centran en ese grupo; irán rotando.</p> <p>“El espejo”: Consiste en imitar las acciones de los compañeros. Uno realiza movimientos mientras los demás lo imitan, al principio debe hacerse lentamente. Se desarrolla por parejas, desde la posición de sentados uno dirige y el otro hace de espejo, primero a nivel facial, después con el tronco y los brazos, finalmente todo el cuerpo. Después se invierten los papeles.</p> | |
| MATERIALES Y RECURSOS: Sala de usos múltiples donde se reúnen todas las semanas en Móstoles y sala anexa al comedor en Las Rosas. | |
| INCIDENCIAS Y VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD POR PARTE DE LA EDUCADORA: | |
| Residencia de Menores Móstoles y Residencia de Menores Las Rosas: | |
| <p>Al finalizar las dinámicas se establece un turno de palabra con la finalidad de que expresen lo que han sentido cuando han realizado las actividades. Es en estos momentos de las sesiones cuando en muchas ocasiones dan muestras de sensatez absoluta y se muestran más maduros. A pesar de tener que frenar en muchas ocasiones ciertos impulsos por querer ser los mejores a la hora de expresar lo que han sentido son muy expresivos aquellos que han vivido el ejercicio con mucha intensidad.</p> <p>Preguntas como ¿qué sintieron durante la experiencia?, ¿qué momento ha resultado</p> | |

más difícil? ¿Han descubierto algo de los demás? ¿Han sentido el apoyo de su equipo? Son contestadas por ellos de manera espontánea aunque a estas alturas de curso siguen siendo los mismos los que participan más activamente y los que menos, como ya les conoce la coordinadora incide más en los que tienen más dificultades para expresarse.



| | |
|--|---------------------------|
| SESIÓN Nº 13 “RESPECTO Y EMPATÍA” | |
| CENTRO: Residencia Infantil de Móstoles/ Residencia Infantil San Blas. | |
| EDUCADORA: Yolanda Torrego | |
| GRUPO DE MENORES: 9- 15 años | |
| FECHA: 24 y 26 de marzo de 2014 | HORA: 18:15- 19:15 |
| OBJETIVOS DE LA SESIÓN: | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Mejorar la cooperación entre todos los participantes. - Establecer canales para comunicarse con sus compañeros a través de la comunicación no verbal. - Cooperar dentro del pequeño grupo o la pareja para conseguir un fin común. | |
| DESARROLLO DE LA SESIÓN: | |
| <p>“El zapato viajero”: cada niño echará en un saco un zapato, para posteriormente ir sacando uno a uno y reconocer a quien pertenece. Una vez reconocido deberá ponérselo a su compañero.</p> <p>Cada uno debe entregar su zapato y esperar a que alguien lo vuelva a sacar para recuperarlo. Una vez reconocido deberá ponérselo a su compañero.</p> <p>“Obras con mímica”: Se reparten por tríos, parejas o pequeños grupos de cuatro y representan una pequeña escena de la vida cotidiana con gestos. Los demás deben adivinar que está pasando. Comienza el juego haciendo lo que la coordinadora les propone, después son ellos mismos los que deciden la escena.</p> <p>“El grito de la selva”: todos se ponen en círculo, de pie o sentados. Reciben de la coordinadora una papeleta en la que pondrá el nombre de un animal (hembra o macho). Se cuenta una pequeña historia en la que los animales se han salido de su jaula, se confunden y después tratan de encontrar su familia. Abrirán sus papeletas y cada uno tendrá que buscar a su familia haciendo el sonido que le corresponda. Queda prohibido comunicarse a través de la palabra.</p> <p>Sala de usos múltiples donde se reúnen todas las semanas en Móstoles y sala anexa al comedor en Las Rosas.</p> <p>MATERIALES Y RECURSOS: Sala de usos múltiples donde se reúnen todas las semanas en Móstoles y sala anexa al comedor en Las Rosas.</p> <p>Papeletas con el nombre de los animales.</p> <p>INCIDENCIAS Y VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD POR PARTE DE LA EDUCADORA:</p> <p>Estamos llegando al final del segundo trimestre y los chicos están más cansados, se refleja en el desarrollo de la sesión, cuesta más establecer un orden dentro del desarrollo</p> | |

de las dinámicas,

La sesión del lunes es muy movida, la coordinadora tiene que subir a recordar a los monitores que debe haber una persona de referencia en los talleres, en concreto este día el grupo de los más pequeños que no dejan de salirse al patio y hay que estar continuamente llamándoles la atención. Es al final de la sesión, cuando al hacer memoria de lo que han trabajado, ellos mismos reconocen haberse portado mal e incluso se muestran arrepentidos.

En la sesión del miércoles en Las Rosas, se desarrolla una hora con relativa normalidad, los muchachos refieren que la dinámica del zapato viajero se les ha hecho un poco pesada y les encanta hacer lo de las obras con mímica.



| | |
|---|---------------------------|
| SESIÓN Nº14 “RESPECTO Y EMPATÍA” | |
| CENTRO: Residencia Infantil de Móstoles/ Residencia Infantil San Blas. | |
| EDUCADORA: Yolanda Torrego | |
| GRUPO DE MENORES: 9- 15 años | |
| FECHA: 31 y 2 de marzo/ abril de 2014 | HORA: 18:15- 19:15 |
| OBJETIVOS DE LA SESIÓN: | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar el sentido de la responsabilidad para con el grupo. - Ser capaces de respetar el turno. - Sensibilizar sobre la idea del trabajo cooperativo. | |
| DESARROLLO DE LA SESIÓN: | |
| <p>“El tren ciego”: Hacen pequeños grupos y se ponen formando un tren, Solamente ve el de detrás que guiará al resto para no chocarse con los demás pues se deben mover por el espacio, sin chocarse ni entorpecerse. A medida que van avanzando se irán cambiando para poder guiar todos.</p> <p>“La historia de todos”: Se elige un tema. Uno del grupo comienza una historia relacionada con dicho tema y los demás, de forma consecutiva, la continúan. El primer miembro del grupo dispone de un minuto para contar su historia. A continuación el siguiente compañero seguirá contando la historia desde el punto en el que el anterior compañero lo deje. Así hasta que todos participen y creen su historia final.</p> <p>“Las lanchas”: Participan todos. Se trata de salvarse en grupo y de ayudar a los compañeros. Se tiran en el suelo hojas de papel de periódico y les decimos que están en un barco a que se está hundiendo, los papeles son las lanchas que les pueden salvar, según la orden que se dé “las lanchas se salvan con cuatro”, se deben agrupar, las personas que no encuentren lugar en las lanchas irán saliendo del juego. El número de salvados irá cambiando según vaya considerando la personan que dirige el juego. Al final del juego se dialoga sobre cómo se han sentido cuando no han tenido lancha o no han podido ayudar a un compañero a salvarse. Esta dinámica ya la habían hecho al comienzo de los talleres, son ellos quienes proponen repetirla.</p> <p>MATERIALES Y RECURSOS: Sala de usos múltiples donde se reúnen todas las semanas en Móstoles y sala anexa al comedor en Las Rosas. Hojas de papel</p> <p>INCIDENCIAS Y VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD POR PARTE DE LA EDUCADORA:</p> <p>No cabe destacar ninguna incidencia importante en el desarrollo de la sesión. Siguen con el cansancio del trimestre y están más movidos de lo habitual pero en principio no</p> | |

es un comportamiento malo.



★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

EVALUACIÓN MARZO

| NOMBRE | Interés por las actividades realizadas | | | | |
|------------------------|--|-------|------|---------|------------------|
| | Alto | Medio | Bajo | Rechazo | Ausencia interés |
| Participante nº1 J_a | | | x | | |
| Participante nº2 S_a | x | | | | |
| Participante nº 3 I_a | x | | | | |
| Participante nº 4 J_o | | | x | | |
| Participante nº5 Iv_o | | x | | | |
| Participante nº 6 B_a | | x | | | |
| Participante nº7 M_o | | | x | | |
| Participante nº 8 Ch_o | | x | | | |
| Participante nº 9 A_o | | x | | | |
| Participante nº 10 J_o | | | | | |
| Participante nº 11 R_o | | x | | | |
| Participante nº 12 F_o | | x | | | |
| Participante nº 13 D_o | | x | | | |
| Participante nº 14 S_a | | | x | | |

| NOMBRE | Interés por los contenidos expuestos | | | | |
|------------------------|--------------------------------------|-------|------|---------|------------------|
| | Alto | Medio | Bajo | Rechazo | Ausencia interés |
| Participante nº1 J_a | | x | | | |
| Participante nº2 S_a | x | | | | |
| Participante nº 3 I_a | x | | | | |
| Participante nº 4 J_o | | | x | | |
| Participante nº5 Iv_o | | x | | | |
| Participante nº 6 B_a | | x | | | |
| Participante nº7 M_o | | | x | | |
| Participante nº 8 Ch_o | | x | | | |
| Participante nº 9 A_o | | | x | | |
| Participante nº 10 J_o | | | | | |
| Participante nº 11 R_o | | | x | | |
| Participante nº 12 F_o | | | x | | |
| Participante nº 13 D_o | | | x | | |
| Participante nº 14 S_a | | | x | | |

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014



★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Residencia de Menores de San Blas:

| NOMBRE | Interés por las actividades realizadas | | | | |
|------------------------|--|-------|------|---------|------------------|
| | Alto | Medio | Bajo | Rechazo | Ausencia interés |
| Participante nº1 C_o | | | | x | |
| Participante nº2 A_o | | | | x | |
| Participante nº 3 J_o | | | x | | |
| Participante nº 4 Y_a | | | x | | |
| Participante nº5 N_a | | | x | | |
| Participante nº 6 V_o | | | | | |
| Participante nº7 D_o | | x | | | |
| Participante nº 8 S_a | | | x | | |
| Participante nº 9 K_o | | | | | x |
| Participante nº 10 P_a | | x | | | |
| Participante nº 11 S_o | x | | | | |
| Participante nº 12 D_o | x | | | | |
| Participante nº 13 P_a | x | | | | |
| Participante nº 14JM_o | | | x | | |
| Participante nº15 A_a | | | | | |
| Participante 16 A_o | | | | | x |
| Participante17 H_a | x | | | | |

| NOMBRE | Interés por los contenidos expuestos | | | | |
|------------------------|--------------------------------------|-------|------|---------|------------------|
| | Alto | Medio | Bajo | Rechazo | Ausencia interés |
| Participante nº1 C_o | | | x | | |
| Participante nº2 A_o | | | x | | |
| Participante nº 3 J_o | | | x | | |
| Participante nº 4 Y_a | | | x | | |
| Participante nº5 N_a | | | x | | |
| Participante nº 6 V_o | | | | | |
| Participante nº7 D_o | | | | | x |
| Participante nº 8 S_a | | | | x | |
| Participante nº 9 K_o | | x | | | |
| Participante nº 10 P_a | | x | | | |
| Participante nº 11 S_o | | | x | | |
| Participante nº 12 D_o | x | | | | |

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

| | | | | | |
|------------------------|--|---|---|--|---|
| Participante nº 13 P_a | | x | | | |
| Participante nº 14JM_o | | | x | | |
| Participante nº15 A_a | | | x | | |
| Participante 16 A_o | | | | | x |
| Participante17 H_a | | | x | | |



★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

| | |
|--|---------------------------|
| SESIÓN N° 15 | |
| CENTRO: Residencia de Menores de Móstoles/ Residencia de Menores Las Rosas | |
| EDUCADORA: Yolanda Torrego | |
| GRUPO DE MENORES: 9- 15 años | |
| FECHA: 7 y 9 de abril de 2014 | HORA: 18:15- 19:15 |
| OBJETIVOS DE LA SESIÓN: <ul style="list-style-type: none"> - Conocer los intereses de las personas con las que convivimos y nos cuidan. - Reconocer el esfuerzo como la manera de conseguir los propósitos de cada uno. - Valorar las oportunidades que cada uno se va encontrando para realizarse como persona | |
| DESARROLLO DE LA SESIÓN: <p>A lo largo de esta sesión lo que se pretende es elaborar un "Cuaderno de Sueños". El fin último de la sesión es que compartan un momento de escucha activa y reconocimiento a la labor de alguien de la Residencia cercano a ellos, una persona que para ellos tenga un lugar especial ya sea por la tarea que desempeña en el Centro como con él o ella en particular.</p> <p>Las elecciones son muy diversas y hay que destacar la colaboración por parte de todos. En principio se parte de una batería de preguntas que tienen que hacer en base a las cuales iniciarán una conversación y al final el resultado es una entrevista de la persona que ellos han elegido.</p> | |
| MATERIALES Y RECURSOS UTILIZADOS: <p>Sala de usos múltiples donde se reúnen todas las semanas en Móstoles y sala anexa al comedor en Las Rosas.</p> <p>Folios de colores, pegatinas, bolígrafos</p> | |
| INCIDENCIAS Y VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD POR PARTE DE LA EDUCADORA: <p>ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN</p> <p>Residencia de Menores de Móstoles:</p> <p>En general participan bastante bien. En un principio se teme que se muestren reacios porque se les pide un primer trabajo en el que deben reflexionar sobre la persona que van a realizar la entrevista y qué cosas les gustaría conocer de esa persona. Cuando ya lo han planteado se les ofrece la posibilidad de ir a realizar la entrevista al lugar que ellos quieran con la persona que han elegido.</p> <p>Previamente el personal estaba avisado para saber si se podía contar con ellos. En general la dinámica de trabajo es buena y el interés generado por la actividad también lo es. Las elecciones son variadas, unos se decantan por los educadores, otros por la coordinadora, por algún compañero en concreto...</p> | |
| <p>Residencia de Menores Las Rosas:</p> | |

Se muestra mucha participación por parte de toda la Residencia, cocineras, seguridad, recepción.... Implicación por parte de todos.

Con respecto a los niños hubo que tirar mucho de ellos pero al final resultó.

Se intenta evitar pero se ven las preferencias de los niños respecto a los adultos. Algunos muchachos dicen que su entrevista era un pequeño homenaje a los que les cuidan. Se destaca el empeño y la ilusión de un niño con discapacidad para realizar la actividad.

El resultado final es positivo en las dos Residencias, han conseguido elaborar sus trabajos de manera ordenada, entablando conversaciones con sus cuidadores y realizando una escucha activa, les gusta oírse unos a otros en el momento de realiza la puesta en común.





Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

| | |
|--|---------------------------|
| SESIÓN Nº 16 | |
| CENTRO: Residencia de Menores de Móstoles/ Residencia de Menores Las Rosas | |
| EDUCADORA: Yolanda Torrego | |
| GRUPO DE MENORES: 9- 15 años | |
| FECHA: 14 y 16 de abril de 2014 | HORA: 18:15- 19:15 |
| <p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar un atrapasueños como actividad con la que puedan expresar su creatividad. - Generar momentos de trabajo en equipo y experiencias compartidas. - Favorecer momentos para pedir ayuda si lo necesitamos. | |
| <p>DESARROLLO DE LA SESIÓN:</p> <p>Para llevar a cabo esta sesión sólo se les explica que van a realizar un atrapasueños, se les cuenta el significado y cómo son.</p> <p>Se les deja imaginar cómo quieren que sea su propio atrapasueños. Se les ofrece el material y ellos se ponen a crear.</p> <p>MATERIALES Y RECURSOS:</p> <p>Sala de usos múltiples donde se reúnen todas las semanas en Móstoles y sala anexa al comedor en Las Rosas.</p> <p>Lanas, alambre de manualidades, abalorios, plumas, tijeras.</p> <p>INCIDENCIAS Y VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD POR PARTE DE LA EDUCADORA:</p> <p>Residencia de Menores Móstoles:</p> <p>En un principio la actividad es bien acogida por todos/as, el problema empieza cuando ven que necesitan un poco de destreza manual para realizarla. De repente se distinguen dos grupos: los que están muy motivados porque ven que tienen resultados, y los que están poco motivados porque aparece el sentimiento de frustración puesto que ven que no les sale.</p> <p>Uno de los objetivos que se marca para llevar a cabo esta sesión es conseguir pedir ayuda, sin embargo al grupo de los más pequeños no terminan de hacerlo por lo que algunos de sus trabajos quedan a medias. Por el contrario, los que terminan la actividad hacen creaciones muy originales y vistosas. Algunos de los niños/as que consiguen acabar su atrapasueños se ayudan entre sí.</p> <p>Residencia de Menores Las Rosas :</p> <p>Hay mucha motivación para llevar a cabo la tarea. Los educadores participan en todo momento ofreciendo su ayuda al que la necesite y así lo reciben los niños/</p> <p>Se genera un clima de convivencia muy bueno, grupo, a pesar de ser un taller complicado, al igual que en la otra residencia, los que normalmente se frustran, en este</p> | |

caso más porque no eran capaces de hacerlo.

Sin embargo, otros que normalmente no se motivan con los talleres en este caso sí.

El resultado general es positivo.





Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

| | |
|---|---------------------------|
| SESIÓN Nº 17 | |
| CENTRO: Residencia de Menores Móstoles/ Residencia de Menores Las Rosas | |
| EDUCADORA: Yolanda Torrego | |
| GRUPO DE MENORES: 9- 15 años | |
| FECHA: 28 y 30 de abril | HORA: 18:15- 19:15 |
| <p>OBJETIVOS DE LA SESIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Confiar en el compañero - Tener conciencia de grupo - Realizar una evaluación grupal en la que cada uno valore lo que le ha aportado el programa. | |
| <p>DESARROLLO DE LA SESIÓN:</p> <p>La dinámica que realizan es la de las “Figuras Humanas”; no es la primera vez que la realizan por lo que ya conocen cómo es el juego. Se distribuyen en grupos y tienen que crear las figuras que se le van proponiendo. En este caso: la letra m, un coche, un paraguas, un cocodrilo. El resultado final de cada figura depende del equipo completo. Es necesaria la aportación de todos para que haya un resultado positivo.</p> <p>La otra actividad que se realiza es una evaluación de grupo en la que cada uno va desarrollando las ideas acerca de lo que le ha aportado el programa este curso.</p> <p>MATERIALES Y RECURSOS:</p> <p>Sala de usos múltiples donde se reúnen todas las semanas en Móstoles y sala anexa al comedor en Las Rosas.</p> <p>INCIDENCIAS Y VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD POR PARTE DE LA EDUCADORA:</p> <p>Esta sesión se valora como la mejor sesión de todas las acontecidas en el curso, una vez más se pone de manifiesto la diferencia entre ambas residencias con respecto a la participación de los educadores. Se establecen mejores dinámicas de grupo y se genera mucho trabajo en equipo y juego cooperativo cuando ellos están presentes.</p> <p>Por otra parte, hay que destacar también la competitividad, en el momento que ésta aparece en los juegos. El clima que se crea es mucho más hostil y cuesta más dominar las situaciones. Se plantea ésta como una carencia que se ha quedado en el tintero para desarrollar en otros momentos si fuera posible la continuidad del programa.</p> | |



Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014



Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014



Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

EVALUACIÓN ABRIL

Residencia de Menores Móstoles

| NOMBRE | Interés por las actividades realizadas | | | | |
|------------------------|--|-------|------|---------|------------------|
| | Alto | Medio | Bajo | Rechazo | Ausencia interés |
| Participante nº1 J_a | x | | | | |
| Participante nº2 S_a | x | | | | |
| Participante nº 3 I_a | x | | | | |
| Participante nº 4 J_o | | | x | | |
| Participante nº5 Iv_o | x | | | | |
| Participante nº 6 B_a | x | | | | |
| Participante nº7 M_o | x | | | | |
| Participante nº 8 Ch_o | | x | | | |
| Participante nº 9 A_o | | | x | | |
| Participante nº 10 J_o | | | | | |
| Participante nº 11 R_o | | | | | x |
| Participante nº 12 F_o | | | | | x |
| Participante nº 13 D_o | | | x | | |
| Participante nº 14 S_a | | x | | | |

| NOMBRE | Interés por los contenidos expuestos | | | | |
|------------------------|--------------------------------------|-------|------|---------|------------------|
| | Alto | Medio | Bajo | Rechazo | Ausencia interés |
| Participante nº1 J_a | | x | | | |
| Participante nº2 S_a | | x | | | |
| Participante nº 3 I_a | | x | | | |
| Participante nº 4 J_o | | | | | x |
| Participante nº5 Iv_o | x | | | | |
| Participante nº 6 B_a | | x | | | |
| Participante nº7 M_o | | | | | x |
| Participante nº 8 Ch_o | | x | | | |
| Participante nº 9 A_o | | | | | x |
| Participante nº 10 J_o | | | | | |
| Participante nº 11 R_o | | | | | x |

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

| | | | | | |
|------------------------|--|--|----------|--|----------|
| Participante nº 12 F_o | | | | | x |
| Participante nº 13 D_o | | | | | x |
| Participante nº 14 S_a | | | x | | |



Residencia de Menores de San Blas

| NOMBRE | Interés por las actividades realizadas | | | | |
|------------------------|--|-------|------|---------|------------------|
| | Alto | Medio | Bajo | Rechazo | Ausencia interés |
| Participante nº1 C_o | | x | | | |
| Participante nº2 A_o | | x | | | |
| Participante nº 3 J_o | x | | | | |
| Participante nº 4 Y_a | x | | | | |
| Participante nº5 N_a | x | | | | |
| Participante nº 6 V_o | | | | | |
| Participante nº7 D_o | | | | | |
| Participante nº 8 S_o | x | | | | |
| Participante nº 9 K_o | | x | | | |
| Participante nº 10 P_a | | x | | | |
| Participante nº 11 S_a | x | | | | |
| Participante nº 12 D_o | x | | | | |
| Participante nº 13 P_a | x | | | | |
| Participante nº 14JM_o | | | | x | |
| Participante nº15 A_a | | | | | |
| Participante 16 A_o | | | | | x |
| Participante17 H_a | | x | | | |

| NOMBRE | Interés por los contenidos expuestos | | | | |
|------------------------|--------------------------------------|-------|------|---------|------------------|
| | Alto | Medio | Bajo | Rechazo | Ausencia interés |
| Participante nº1 C_o | | x | | | |
| Participante nº2 A_o | | x | | | |
| Participante nº 3 J_o | | x | | | |
| Participante nº 4 Y_a | | x | | | |
| Participante nº5 N_a | | x | | | |
| Participante nº 6 V_o | | | | | |
| Participante nº7 D_o | | | x | | |
| Participante nº 8 S_o | | | x | | |
| Participante nº 9 K_o | | x | | | |
| Participante nº 10 P_a | | x | | | |
| Participante nº 11 S_a | | x | | | |
| Participante nº 12 D_o | | x | | | |

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

| | | | | | |
|------------------------|--|----------|----------|--|----------|
| Participante nº 13 P_a | | x | | | |
| Participante nº 14JM_o | | | x | | |
| Participante nº15 A_a | | | | | |
| Participante 16 A_o | | | | | x |
| Participante17 H_a | | | | | x |



34. MODELOS EXPLICATIVOS DE LAS VARIABLES PREDICTIVAS DE LA AUTOESTIMA INFANTIL

Antonio Serrano Muñoz

asemuoz@yahoo.es

Resumen.

Este trabajo tiene como objetivo analizar qué validez predictiva pueden tener factores tales como la edad, el sexo, el nivel socioeconómico y los resultados escolares en la autoestima infantil. Para evaluar la autoestima se ha utilizado el cuestionario EDINA, con alfa 0.80. En el estudio han participado 1757 niños y niñas de 3 a 7 años de edad de niveles socioeconómicos bajo, medio-bajo y medio-alto. Diferentes análisis univariantes y multivariantes permitieron calcular las diferencias en la autoestima según la edad, el sexo, el nivel socioeconómico y los resultados académicos. Para finalizar se proponen modelos explicativos de las variables estudiadas de cara a generar programas de intervención escolar y familiar con los que mejorar la autoestima en los grupos más desfavorecidos.

Palabras clave: autoestima infantil, edad, género, nivel socioeconómico, rendimiento académico.

Introducción

El propósito de este trabajo ha sido analizar qué validez predictiva pueden tener factores tales como la edad, el sexo, el nivel socioeconómico y los resultados escolares en la autoestima infantil. Los objetivos perseguidos para ello son: a) Describir los niveles de autoestima de niños y niñas de tres a siete años de edad, y confirmar si existen diferencias en función del sexo; b) Estudiar si la distinta situación socioeconómica de los centros escolares de referencia incide en la autovaloración personal que hacen estos niños y niñas; y c) Explorar las relaciones empíricas entre las dimensiones de la autoestima y los resultados escolares prestando especial atención a la edad, el sexo y el nivel socioeconómico.

Marco teórico

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

La valoración que cada persona hace de sí misma ha sido objeto de interés desde los mismos inicios de la Psicología, aunque es a partir de la década de los setenta cuando se recobra dicho interés (Goñi, Fernández-Zabala e Infante, 2012). Se trata de comprobar la presunción de que este constructo es multidimensional y jerárquico (Shavelson, Hubne y Stanton, 1976) y se amplía la investigación en cuanto a la variabilidad y relación con otras variables psicológicas como la *edad* (Góngora, Fernández y Castro Solano, 2012; Molina y Raimundi, 2011); el *sexo* (Padilla, García y Suárez, 2010; Povedano, Hendry, Ramos y Varela, 2011); el *nivel socioeconómico* (Gordillo, Castro, Herrera, Acuña y Solanes, 2011; Rodríguez, 2010); o el *rendimiento escolar* (Amezcuca, 2011; Garrido, 2013; Rodríguez, Droguett y Revuelta, 2012).

La autoestima y el autoconcepto juegan un papel central en el desarrollo de la personalidad, tal como lo destacan las principales teorías psicológicas (Goñi, 2009). Una autoestima positiva está en la base del buen funcionamiento personal, social y profesional y dependiendo de ella, en buena medida, la satisfacción personal y el sentirse bien consigo mismo o consigo misma. De ahí que el logro de un equilibrio socioafectivo a partir de la valoración de una imagen ajustada y positiva figure entre los temas que más han interesado siempre a la Psicología (Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008). Pero a diferencia de lo sucedido ejemplarmente con el estudio de la autoestima en otras etapas de la vida se echan en falta estudios que traten de integrar los diversos componentes o dimensiones de la autoestima en la infancia.

La investigación sobre las diferencias de género en la autoestima se ha llevado a cabo, en su mayor parte, con muestras de jóvenes y personas adultas (Garaigordobil y Berrueco, 2007; Lihua y Lizhu, 2006). En la infancia, el análisis de dichas diferencias se ha realizado principalmente en bebés y en el contexto de la investigación sobre el temperamento. Sin embargo, los estudios con niños y niñas en edad escolar son aún escasos (Gorostegui y Dörr, 2005; Stetsenko, Little, Goordiva, Grasshof y Oettingen, 2000), y los datos sobre muestras españolas son también muy poco numerosos (Ramos, 2008; Ramos, Giménez, Muñoz y Lapaz, 2006).

Somos el resultado de la interacción de nuestras *tendencias genéticas con el entorno* en el que vivimos. Hay estudios que revelan el impacto de los genes en nuestra autoestima, que si bien pueden considerarse relevantes, no tienen por qué ser determinantes (Rojas, 2007). Por el contrario otros estudios consideran que *la autoestima se adquiere y se genera como resultado de la historia de cada persona* (Dörr, 2005; Twenge y Campbell, 2002); entendiéndolo que evoluciona como parte importante de la personalidad durante toda el ciclo vital y es producto de la experiencia del niño y de la niña con su medio, ya sea familiar, educativo o social. La pobreza en la infancia es uno de los predictores con más peso cuando aparecen problemas en el desarrollo; las

condiciones de vida ligadas a la falta de recursos son factores de riesgo que influyen de manera drástica en la vulnerabilidad de las personas (Villasmil, 2010). Una parte importante de los niños y niñas de nivel socio-económico bajo provienen de familias que están inmersas en ambientes que no favorecen el desarrollo de una autoestima positiva.

La literatura especializada revela un esfuerzo sistemático por determinar las relaciones entre la autoestima y algunos aspectos de la educación, muchos de ellos confirman la existencia de relaciones significativas entre el rendimiento escolar y el autoconcepto o la autoestima (Amezcuza y Pichardo, 2000). Del mismo modo que se han interesado por evaluar si estas relaciones se mantienen constantes cuando se consideran variables como edad (Fuentes, García, Gracia y Lila, 2011; Molina y Raimundi, 2011; Palacios, Zabala e Infante, 2012; Soriano, Navas y Holgado, 2011), sexo (Costa y Taberero, 2012; Delgado, Inglés y García, 2012; Orgilés, Johnson, Huedo-Medina y Espada, 2012) y el nivel socioeconómico (Rodríguez et al., 2012).

Metodología

Revisamos los principales enfoques que se han utilizado en la medición del constructo estudiado, como son: instrumentos, técnicas autodescriptivas, métodos de observación, la entrevista y las técnicas proyectivas, entre otros. Elegimos los cuestionarios por la ventaja que supone su simplicidad y por ser directos y de fácil aplicación. Desde un modelo multidimensional proponemos la evaluación de la autoestima utilizando el cuestionario EDINA (Serrano, 2014; Serrano, Mérida y Taberero, en prensa) que mide cada una de las dimensiones por separado y presenta un índice de fiabilidad adecuado (0.80). Los resultados escolares de los alumnos y alumnas fueron evaluados por sus tutores y tutoras en una escala de respuesta tipo Lickert con cinco opciones de respuesta: Muy Malos; Malos; Aceptables; Buenos y Muy Buenos.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

En el estudio han participado 1.757 niños y niñas de edades comprendidas entre los 3 y los 7 años de edad, del total 889 eran niños y 868 niñas. Se han incluido colegios públicos y concertados de las provincias de Córdoba, Málaga y Sevilla. Los 13 colegios que han participado están enclavados en zonas rurales y urbanas, pertenecen a clases socioeconómicas baja, medio-baja y medio-alta. Dicha muestra se dividió en tres grupos diferenciados por el nivel socioeconómico obtenido a partir de las características sociodemográficas de los centros escolares en los que estos niños y niñas se encuentran escolarizados. Uno de estos grupos constituye la muestra 1 (N=469), representativa de la población de clase baja; el segundo grupo está formado por la muestra 2 (N=957), representativa de los estratos socioeconómicos medio-bajos; y el último un tercer grupo, muestra 3, compuesto por las clases medio-altas (N=331).

En la recogida de datos contamos con la participación de un grupo de profesionales relacionados con la Educación Infantil y la Educación Primaria que fueron formados previamente en el conocimiento y manejo del EDINA. El horario ha coincidido con el horario de clases y se han respetado los recreos. El día y la hora se han consensuado con los directores, orientadores y maestros que han colaborado; se les envió un email con la información necesaria (una breve introducción y explicación del tema de investigación, descripción del cuestionario y las autorizaciones para las familias que iban a colaborar).

Los niños y niñas de 3 y 4 años realizaron la cumplimentación de forma individual en ordenador con pantalla táctil y aunque no tenían límite para dar su respuesta terminaron, en general, entre 8 y 10 minutos. El tiempo que dedicaron los niños y niñas de 5, 6 y 7 años osciló entre los 6 y 8 minutos en grupos de 7 u 8 miembros, ordenador convencional y en el caso en que no supiesen manejar el ratón se les proporcionaba un ordenador táctil.

El análisis preparatorio de los datos y el cálculo de los estadísticos descriptivos se han realizado con el programa SPSS 18.0. En segundo lugar se han efectuado análisis univariantes para establecer las relaciones que se dan entre las distintas variables. En tercer lugar contrastamos, mediante correlaciones bivariadas, las posibles correspondencias establecidas. Y por último, ejecutamos un análisis de regresión con los datos de toda la muestra, con la voluntad de encontrar modelos explicativos de las variables predictivas de la autoestima infantil.

Discusión de los datos

Ya que algunos de los grupos estudiados presentaban déficits en su autoestima con relación a otros grupos según la edad, el sexo, el nivel socioeconómico y los resultados académicos consideramos la necesidad de crear modelos explicativos con el propósito de ofrecer un patrón en el que apoyarnos para subsanar los déficits encontrados. Para ello analizamos el efecto de las variables edad, nivel socioeconómico, resultados académicos y sexo sobre la variable dependiente autoestima y sus cinco dimensiones realizando un análisis de regresión con los datos de toda la muestra. Los ANOVAS resultaron significativos para la autoestima global ($F_{(4,1.732)} = 63.31; p < .001$), corporal ($F_{(4,1.732)} = 15.53; p < .001$), personal ($F_{(4,1.732)} = 19.58; p < .001$), académica ($F_{(4,1.732)} = 71.14; p < .001$), social ($F_{(4,1.732)} = 12.85; p < .001$) y familiar ($F_{(4,1.732)} = 48.29; p < .001$). A partir de los datos obtenidos proponemos modelos explicativos de las variables predictivas de la autoestima infantil (Tablas I y II), uno para la autoestima global y los restantes para cada una de las dimensiones de la misma (corporal, personal, académica, social y familiar).

Tabla I: Modelos explicativos de las variables predictivas de la autoestima.

| VARIABLES | MODELOS | | |
|-----------------------|---|--|--|
| | Autoestima Global N=1736 β | Dimensión Corporal N=1736 β | Dimensión Personal N=1736 β |
| Edad | -.334** | -.146** | -.188** |
| Nivel socioeconómico | -.050* | .041# | -.033 |
| Resultados académicos | .064** | .064** | .019 |
| Sexo | .084** | .078** | .076** |

Nivel de significación: ** p < .01; * p < .05; # p < .10

Observamos en las Tablas I y II que pueden ser predictores de la *autoestima global* la edad, los resultados académicos, el sexo y el nivel socioeconómico; de la *dimensión corporal* la edad, los resultados académicos, el sexo y el nivel socioeconómico (diferencia marginal); de la *dimensión personal* la edad y el sexo; de la *dimensión académica* la edad, el sexo, el nivel socioeconómico y los rendimientos académicos; de la *dimensión social* la edad, el sexo y los resultados académicos (marginal); y de la *dimensión familiar* sólo la edad. En todas las variables el factor edad viene explicado de forma negativa y en el caso del nivel socioeconómico también es negativo en la autoestima global y en su dimensión académica.

1. Tabla II: Modelos explicativos de las variables predictivas de la autoestima.

| VARIABLES | MODELOS | | |
|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | Dimensión | Dimensión | Dimensión |

| | Académica | Social | Familiar |
|------------------------------|------------------|----------------|-----------------|
| | N=1736 | N=1736 | N=1736 |
| | β | β | β |
| Edad | -.334** | -.156** | -.312** |
| Nivel socioeconómico | -.098** | -.007 | -.027 |
| Resultados académicos | .113** | .040# | -.016 |
| Sexo | .069** | .046* | .032 |

Nivel de significación: ** $p < .01$; * $p < .05$; # $p < .10$

Conclusiones

Estos modelos pueden orientar y servir de base para la puesta en práctica de programas de intervención escolar y familiar con los que mejorar la autoestima en los grupos más desfavorecidos. Pensamos que el lugar apropiado para ello son los centros educativos porque en ellos se facilita a los niños y niñas y sus familias una participación en contextos más ricos y estimulantes que contribuirán de una forma más decisiva a desarrollar una autoestima positiva. Un camino esperanzador son los programas de intervención socio-cognitiva y los modelos didácticos de enseñanza-aprendizaje que consideran necesario mediar para que los niños y niñas aprendan a aprender (Martín, 2003; Soriano y Franco, 2010) y las escuelas de madres y padres (Bolívar, 2004; Mérida, 2002; Sánchez et al., 2010).

Nuestro trabajo abre nuevas perspectivas de estudio centradas en dimensiones de la autoestima que hasta ahora no habían recibido la suficiente atención en la Educación Infantil y Primer Ciclo de Educación Primaria. Creemos que este trabajo contribuye a evidenciar la importancia de un análisis pormenorizado y riguroso sobre la autoestima infantil en el marco de una concepción integral dentro del campo educativo.

Referencias bibliográficas

- Amezcuá, J. A. (2011). *El Autoconcepto y rendimiento escolar en niños de 11 a 14 años*. Tesis Universitaria. Universidad de Granada.
- Amezcuá, J. A. y Pichardo, M. D. C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de psicología*, 16 (2), 207-214.

- Bolívar, A. (2004). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*, 339, 119-146.
- Costa, S. y Tabernero, C. (2012). Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de educación secundaria obligatoria según el género. *Revista iberoamericana de psicología y salud*, 3 (2), 175-193.
- Delgado, B., Inglés, C. J. y García, J. M. (2012). Social Anxiety and Self-Concept in Adolescence (La ansiedad social y el autoconcepto en la adolescencia). *Revista de Psicodidáctica/Journal of Psychodidactics* 18 (1), 179-194.
- Dörr, A. (2005). *Estudio comparativo de autoconcepto en niños de diferente nivel socio económico*. Tesis para optar al grado de Magíster en Clínica Infanto Juvenil. Universidad De Chile.
- Esnaola, I., Goñi, A. y Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13 (1), 179-194.
- Fuentes, M. C., García, J. F., Gracia, E. y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23 (1), 7-12.
- Garaigordobil, M. y Berrueco, L. (2007). Autoconcepto en niños y niñas de 5 años: Relaciones con inteligencia, madurez neuropsicológica, creatividad, altruismo y empatía. *Infancia y Aprendizaje*, 30 (4), 551-564.
- Garrido, M. de (2013). Autoestima en adolescentes con bajo rendimiento escolar a través del psicodiagnóstico de Rorschach. *Revista de Psicología*, 15 (2), 179-199.
- Góngora, V., Fernández, M. y Castro, A. (2012). Estudio de validación de la escala de autoestima de Rosenberg en población adolescente de la ciudad de Buenos Aires. *Perspectivas en Psicología*, 7 (1), 24-30.
- Goñi, E. (2009). *El autoconcepto personal: Estructura interna, medida y variabilidad*. Leioa: UPV/EHU.
- Goñi, E., Fernández-Zabala, A. e Infante, G. (2012). El autoconcepto personal: diferencias asociadas a la edad y al sexo. *Aula abierta*, 40 (1), 39-50.
- Gordillo, M. G., Castro, F. V., Herrera, S. S., Acuña, M. G. y Solanes, T. G. (2011). Diferencias en el autoconcepto de adolescentes extremeños en función del género, el nivel socioeconómico-cultural y la población de pertenencia. *Revista de Educación Campo Abierto*, 30 (2), 65-78.
- Gorostegui, M. E. y Dörr, A. (2005). Género y autoconcepto: Un análisis comparativo de las diferencias por sexo en una muestra de niños de educación general básica (EGB) (1992-2003). *Psyche (Santiago)*, 14 (1), 151-163.
- Lihua, Z. y Lizhu, Y. (2006). An Experimental Study On Self-esteem's Development in Children Aged 4 to 8 Years. *Psychological Science (China)*, 29 (2), 327-331.
- Martín, M. D. R. C. (2003). Mejorar el autoconcepto en alumnos de un entorno desfavorecido. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 71-86.
- Mérida, R. (2002). Un espacio de encuentro entre la escuela y las familias: la escuela de madres y padres. *Revista de Ciencias de la Educación*, 192, 441-467.

- Molina, M. F. y Raimundi, M. J. (2011). Predictores de la autoestima global en niños de escuela primaria de la ciudad de Buenos Aires. Diferencias en función del sexo y la edad. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 3 (3), 1-7.
- Orgilés, M., Johnson, B. T., Huedo-Medina, T. B. y Espada, J. P. (2012). Autoconcepto y ansiedad social como variables predictoras del rendimiento académico de los adolescentes españoles con padres divorciados. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (26), 57-72.
- Padilla, M. T., García, S. y Suárez, M. (2010). Diferencias de género en el autoconcepto general y académico de estudiantes de 4ª de ESO. *Revista de educación*, 352, 495-515.
- Paiva, M. O. A., y Lourenço, A. A. (2011). Rendimento acadêmico: Influência do autoconceito e do ambiente de sala de aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27, 393-402.
- Palacios, E. G., Zabala, A. F. e Infante, G. (2012). El autoconcepto personal: diferencias asociadas a la edad y al sexo. *Aula abierta*, 40 (1), 39-50.
- Povedano, A., Hendry, L. B., Ramos, M. J. y Varela, R. (2011). Victimización escolar: clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género. *Intervención Psicosocial: Revista sobre Igualdad y Calidad de Vida*, 20 (1), 5-12.
- Ramos, R. (2008). *Elaboración y validación de un cuestionario multimedia y multilingüe de evaluación de la autoestima*. (Tesis para la obtención del grado de Doctor). Universidad de Granada.
- Ramos, R., Giménez, A. I, Muñoz, E. y Lapaz, M. A. (2006). *Cuestionario de evaluación de la autoestima para educación primaria (A-EP)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Rodríguez, A., Droguett, L. y Revuelta, L. (2012). Ajuste escolar y personal en la adolescencia: el papel del autoconcepto académico y del apoyo social percibido. *Revista de Psicodidáctica*, 17 (2), 397-414.
- Rodríguez, S. (2010). Relación entre nivel socioeconómico, apoyo social percibido, género y depresión en niños. *Interdisciplinaria*, 27 (2), 261-276.
- Rojas, L. (2007). *La autoestima: nuestra fuerza secreta*. Madrid: Espasa Calpe.
- Sánchez, P. A., Valdés, Á. A., Mendoza, R., Melina, N., Martínez, C., y Alonso, E. (2010). Participación de padres de estudiantes de Educación Primaria en la educación de sus hijos en México. *Liberabit*, 16 (1), 71-80.
- Serrano, A. (2014). *Diseño y validación de un cuestionario para medir la autoestima infantil. La relación entre autoestima, rendimiento académico y las variables sociodemográficas*. (Tesis Doctoral). Universidad de Córdoba, Córdoba.
- Serrano, A., Mérida, R. y Tabernero, C. (en prensa). Diseño y validación de un cuestionario para la evaluación de la autoestima en la infancia. *Revista de Investigación Educativa*.

- Shavelson, J., Hubner, J. J. y Stanton, G. C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-442.
- Soriano, E. y Franco, C. (2010). Mejora de la autoestima y de la competencia emocional en adolescentes inmigrantes sudamericanos residentes en España a través de un programa psicoeducativo de mindfulness (conciencia plena). *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 297-312.
- Soriano, J. A., Navas, L. y Holgado, F. P. (2011). El autoconcepto físico y su relación con el género y la edad en estudiantes de educación física. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 106, 36-41.
- Stetsenko, A., Little, T. D., Goordiva, T., Grasshof, M. y Oettingen, G. (2000). Gender effects on children's beliefs about school performance: A cross cultural study. *Child Development*, 71 (2), 517-52.
- Twenge, J. M. y Campbell, W. K. (2002). Self-esteem and socioeconomic status: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 6 (1), 59-71.
- Villasmil, J. (2010). *El autoconcepto académico en estudiantes universitarios resilientes de alto rendimiento: un estudio de casos*. (Trabajo de Tesis presentado como requisito final para optar al Grado de Doctor en Educación). Universidad de Los Andes.



35. ¿SE DA EN LAS FAMILIAS UNA SOCIALIZACIÓN EMOCIONAL DIFERENCIADA SEGÚN EL SEXO?

Carmen Galet Macedo y Teresa Alzás García

alzasgarcia@gmail.com

Resumen.

La educación emocional es un proceso continuo y permanente de adquisición de competencias emocionales. El desarrollo de estas competencias es imprescindible para el desarrollo integral de la persona, dado que incrementa el bienestar personal y social, siendo la familia un agente educativo de primer orden.

En este sentido, la familia en los primeros años de vida de niños y niñas, es el espacio donde se inician la adquisición de competencias emocionales, especialmente aquellas relacionadas con la autonomía personal (inteligencia intrapersonal).

Para conocer como mayor profundidad el papel que desarrollan las familias en la educación emocional, esta investigación analiza las diferencias educativas existentes en las familias, en relación a la inteligencia intrapersonal que niños y niñas acaban adquiriendo a través de la socialización emocional diferenciada por sexo.

Palabras clave: socialización de género, familia, autonomía personal.

Introducción

Conceptos previos

Este artículo comienza puntualizando algunos aspectos sobre género y sexo, pues a veces pensamos que por el hecho de utilizar en un debate los mismos términos, asumimos las mismas ideas y esto no es tan lineal ni tan cierto, pues al hablar de género o de sexo, suele ocurrir que cada uno de los participantes en la conversación asocia un concepto al término que está fundamentado en la propia experiencia, las creencias, la deseabilidad social...y evidentemente esto difiere entre unas personas y otras, como conclusión encontramos que discutimos creyendo que hablamos de lo mismo, cuando en realidad cada uno está hablando de una imagen mental que tiene asociada a un concepto que no tiene porque ser compartido con los demás, es más aún cuando sabemos que lo que defendemos es nuestra idea al respecto, asumimos que las diferencias de criterios están por un mal entendimiento no ya de los términos, sino de

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

las ideologías al respecto. Es por esta razón, por la que nos resulta pertinente aclarar los términos que fundamentan esta intervención que desarrollaremos, para evitar que se pierda tanto formación como información en los procesos educativos, tanto si tienen lugar en el hogar como si forman parte de aquellos programados por la escuela.

Algunos estudios son muy claros al respecto:

El sexo es la característica biológica que diferencia al macho de la hembra para la reproducción. En la especie humana existen dos sexos, machos-masculino y hembras-femenino y que cuando surgen determinadas alteraciones en el proceso de diferenciación sexual se producen variables sexuales. Por el contrario, definen el género no como un hecho de la naturaleza; sino que es una construcción social, variable e histórica que puede ayudar a contextualizar cualquier investigación y que tipifica la realidad humana en dos polos: el masculino y el femenino (Cremades, Roles, Simón y Simón, 1991).

La distinción entre género y sexo se hace patente, de manera que mientras que el primero hace referencia a la condición psicológica y social que tiene que ver tanto con la asunción personal del sexo, como con las características ideales atribuidas socialmente a cada uno de ellos, son finalmente, los que definen y diferencian formalmente los roles que se espera de cada uno de ellos en una cultura, clase social o momento histórico concreto; sin embargo, el sexo, no es más que una condición biológica predeterminada.

Para Barragan (2006) “la identidad de género es un juicio de autclasificación como mujer o como hombre, basado en el género, y que define, en gran medida, el uso de la sexualidad humana” (p.52).

En este sentido el concepto de género adquiere sentido en el significado polivalente de ser mujer o de ser hombre, y cada cultura determinará una construcción específica y establece unas relaciones de poder entre ambos que tienen repercusiones muy directas con la vida personal de ambos géneros y con la organización social, claro está, que no debemos olvidar que estos procesos se llevan a cabo en contextos muy determinados que son los encargados socialmente de transmitir la deseabilidad social propia de cada cultura, y esto se hace a través de la familia y la escuela, agentes constructores, mediadores y reforzadores de lo adecuado para cada género.

Como señala Izquierdo (1983), los conceptos sobre género, pueden ser entendidos como moldes vacíos en los que la sociedad, a través de la familia, la escuela, y otros agentes sociales, va vertiendo todo tipo de nociones, actitudes y valores. El contraste entre los sexos existe y es señalado por el molde, pero no nos explican en qué consisten esos contrastes.

Felipe (1999) nos cuenta como analizaron la cuestión las feministas académicas cuando plantearon el concepto de género en un claro rechazo hacia cualquier explicación que estuviera guiada por el determinismo biológico. Asegura que desde él se preconiza una visión de comportamientos para hombres y mujeres con conductas

definidas con el peligroso término de “naturales” que terminan convirtiéndose en inmutables y universales, dependiendo de la cultura a la que vayan a parar. Finalmente, a través de los tiempos se ha ido demostrando, analizando y viviendo que la defensa de estas ideas han sido una base firme y estable utilizada para justificar las relaciones de poder y las posiciones que deberían tener ambos sexos en la sociedad.

Louro (1995) defiende la idea de que los estudios feministas se convirtieron en una herramienta potencialmente útil al elevar el género a una categoría analítica importante para la historia. Esto se hace especialmente patente cuando revisamos la historia de la educación de las mujeres y la relación existente entre esta y la exclusión del poder del género femenino, construido a imagen del deseo de la sociedad en la que la mujer contribuía con un papel ínfimo en el desarrollo social.

Esto supone no sólo una pérdida para cada una de las mujeres que pudieron desarrollar a “escondidas” sus capacidades, o que se encontraron con una educación frustrada, o que tuvieron que utilizar seudónimos para no ser rechazadas socialmente desde el comienzo de sus intentos de participación social. La sociedad a lo largo del tiempo ha ido perdiendo para su desarrollo y mejor competencia, la participación libre, responsable y activa de la mitad de su población, aquella que pertenece al género femenino.

Fundamentalización teórica

Socialización emocional diferenciada en niños y niñas.

En este ámbito, la familia juega un importante papel, por ser la primera y la base fundamental de la sociedad, el agente principal de transmisión cultural y de valoraciones y juicios del entorno. Es el lugar en el que se viven las etapas de la vida de mayor importancia para el desarrollo de la identidad y además la familia se constituye de forma permanente como un espacio vital de experiencias, y en algunos momentos también es un espacio didáctico de aprendizaje.

En el hogar se proponen consciente o inconscientemente ideales de formas de estar en el mundo y de interpretarlo, que tienen mucho que ver con los caminos idóneos que marcan las familias para su prole en función del sexo. Estas aspiraciones tienen mucho que ver con los roles reservados para los niños y para las niñas, pues son a través de ellos como van formar y exponer públicamente el género al que pertenecen. Estas diferencias de roles asignados a ambos sexos varían con los tiempos, las épocas históricas, las ideologías, el grupo étnico e incluso la clase social a la que se pertenece. Se aprenden desde la más tierna infancia y están fuertemente influidos primero por la familia, después por la escuela, tanto por profesores como por el grupo de iguales y se encuentran auspiciados en esta tarea por los medios de comunicación.

Cabe matizar que las familias y dependiendo del estilo educativo de cada una de ellas nos muestran una peculiar transmisión de valores que encierran el cumplimiento de la deseabilidad social para sus hijos e hijas, digamos que hay un acto inconsciente de transmitir aquello que les transmitieron a ellos la generación anterior y resultó útil

socialmente. La intención es clara para los padres y las madres, conseguir integrar con la mayor eficacia posible a su prole en el engranaje social, evitando de esta manera problemas adaptativos o de exclusión. Aunque también podemos encontrar aquellos padres que conscientemente hacen un ejercicio de análisis y reflexión sobre las actitudes que tienen con sus hijos e hijas en el proceso educativo familiar y discriminan entre lo que la deseabilidad social exige y la que ellos consideran que sería pertinente en una sociedad más justa. Es claro pues, que la eficacia educativa se puede realizar de maneras muy diferentes que están en relación con el concepto de educación, la transversalidad de género en las actitudes y el estilo educativo predominante en la familia.

Concretando cuál es el encargo social y como se transmite de generación en generación, debemos decir que la educación se hace efectiva desde aquello que en cada familia se valora y como se exige a sus miembros en función del sexo al que pertenezcan, por ejemplo, en una familia tradicional con un estilo educativo autoritario, persistirá el modelo patriarcal en el que la autoridad y la detentación del poder residirá en la figura paterna. Es posible que en el transcurso de la vida cotidiana, aspectos como la autonomía personal, el orden o la limpieza tengan un nivel de exigencia diferente si la responsabilidad del desarrollo de las normas establecidas en la familia recae sobre las hijas o los hijos.

Por el contrario, en una familia con estilo educativo democrático, la asignación de responsabilidades y el establecimiento de normas y valores tenderán a ser más equitativo entre los miembros, sin distinción de sexo. Fácil pensar, que en esta tendencia educativa el padre y la madre constituirán un modelo de referencia de igualdad de géneros.

Así encontramos que valores muy prestigiados como la independencia y la autonomía que llevan a la competitividad, decisión y abstracción pueden ser adjudicados y transmitidos como deseables a los chicos en el primer modelo educativo, y los de valores de segundo orden como la dependencia, el orden, la paciencia son transmitidos a las chicas. La importancia de estos valores es que terminan constituyendo parte del sistema de creencias y de actitudes, de forma que lo que se termina mostrando es una serie de comportamientos asociados a ellos, a saber, la competitividad requiere actividad y esta conducta es valorada en los chicos como la capacidad de enfrentarse a las situaciones mientras que se espera que el comportamiento de las chicas se acerque más a la obediencia y a la pasividad.

Los sentimientos recogen las valoraciones de vivencias pasadas y se sitúan como punto de partida de experiencias presentes o futuras e interrelacionan con creencias, opiniones y valores, y se manifiestan mediante bloques de conductas. Algunos de ellos son el miedo, la vergüenza, alegría, disfrute, ira,... Conociendo su origen, desarrollo, manifestaciones y clases se pueden canalizar de formas variadas (Barragán, 2006).

Esta diferenciación no existe en el estilo educativo democrático, asumiéndose tanto los valores principales como los subsidiarios por ambos sexos, como

complementarios, y por tanto los comportamientos son más equilibrados, las exigencias más equitativas y el desarrollo educativo de los niños y las niñas más justo.

La identidad de género, por tanto viene determinada por una experiencia personal que tiene que ver con el sentimiento de masculinidad o feminidad y que está arraigado en la ideología de la deseabilidad de conductas que para ambos sexos y en prototipos bien definidos, son transmitidos por los agentes de socialización, en particular la familia.

El código de género se distribuyen los roles, haciendo referencia a las “expectativas de comportamiento social que existen para cada uno de los sexos en una época y lugar determinados. Designa pues, las formas y procesos que definen, limitan y transmiten el conjunto de modelos socialmente disponibles para que las personas lleguen a una identificación en términos de hombre o mujer” (Espin, Rodríguez, Donoso, Dorio, Figuera, Morey, Rodríguez, y Sandín, 1996, p.18).

De esta manera podemos afirmar que, la familia independientemente de su voluntad, educa. En ella tienen lugar la transmisión de valores, actitudes, y creencias que formarán parte del desarrollo de la propia identidad. Y además la escuela, que además de transmitir, tiene el poder para debilitar o magnificar los efectos que tienen la educación familiar sobre la infancia. Ambos escuela y familia son responsables últimos de educar sin exclusión ni discriminación, ofreciendo a ambos sexos las mismas oportunidades de educación y desarrollo de la propia identidad.

Briñon (2007) analiza como la familia y la escuela se dedican a transmitir estereotipos, cuando determina y exige a los niños y a las niñas una manera determinada de comportamiento al indicar que es lo que se espera de ellos como mujeres y como hombres. Claramente esto puede desembocar en desigualdades. La autora nos recuerda algunos de los estereotipos relacionados con el género, tales como aquellos que afectan a la personalidad, esperando de las mujeres que tengan ciertos atributos y actitudes como de dependencia, frágiles, que tengan facilidad de palabra, necesidad de dar cuidados... Además, se espera que sean ellas quienes se dediquen a realizar las tareas domésticas y cuiden de los más pequeños y de las personas de edad avanzada y/o discapacitada. Se les pide que tengan una buena apariencia física, que sean dulces y sonrientes, que vayan arregladas y se mantengan delgadas, mientras que de los hombres, se espera que sean independientes, seguros, agresivos..., y en el hogar se encarguen de las reparaciones, además de cuidar su físico, pues deben mantenerse con una complexión fuerte.

Partiendo de estos fundamentos teóricos desde esta investigación se plantea la posibilidad de profundizar en aspectos relacionados con la socialización diferencia concretando en relación a la educación emocional que se transmite desde el seno familiar. Dado que se considera que la familia es un agente socializador de primer orden, especialmente en la infancia, y tiene gran relevancia en el desarrollo de competencias emocionales.

Estas competencias emocionales son herramientas de gran utilizada para el desarrollo integral de la persona en términos de bienestar social y personal, como apunta Bisquerra (2003) son “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 22). Dentro de este abanico de capacidades que definen las competencia emocionales, Bisquerra (2003) distingue dos grandes bloques, aquellas competencia que estarían dentro de la inteligencia intrapersonal como la capacidad para identificar las emociones y expresarlas, la autoreflexión,... y otro gran bloque que englobaría los aspectos relacionados con la inteligencia interpersonal como son las habilidade sociales y la empatía.

Para Bisquerra (2003) hay que educar en el desarrollo emocional teniendo en consideración que es un proceso educativo continuo y permanente que integra cinco grandes grupos: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar.

Por conciencia emocional entiende: “capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado” (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 70), agrupando a los aspectos relacionados con la toma d conciencia, identificación y comprensión de la emoción; la regulación emocional conlleva la “capacidad para manejar las emociones de forma apropiada” (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 71); la autonomía emocional para Bisquerra (2003) integra un amplio abanico de rasgos relacionados con la autogestión intrapersonal: autoestima, positividad, responsabilidad, automotivación y capacidad para gestionar ayuda y recursos; la inteligencia interpersonal se relaciona con la competencia social y las habilidades sociales básicas que abarca la capacidad comunicativa, la asertividad y el respeto a las demás personas y al entorno; y finalmente, las habilidades para la vida y el bienestar que Bisquerra y Pérez (2007) conceptualizan como la “capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida,... Nos permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar” (p. 73).

Así pues, la educación emocional supone el desarrollo de una amplia gama de competencias emocionales que se irán trabajando a lo largo del proceso educativo. En este sentido, para niños y niñas en edades infantiles López Cassà (2005) ofrece algunas pautas sobre las competencias apropiadas para esta etapa que han sido de gran utilidad a la hora de seleccionar y definir el ámbito de análisis de esta investigación. Así pues, dentro de los contenidos recomendados para trabajar en la etapa de infantil, se ha centrado el análisis en las habilidades de la vida, concretamente se ha centrado la investigación en aquellas actividades diarias que realizan niños y niñas dentro del hogar.

Metodología

Objetivo

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Este trabajo tiene como finalidad analizar si hay o no diferencias significativas entre las actividades de la vida diaria relacionadas con la autonomía personal de niños y niñas en edad infantil, teniendo en cuenta el sexo y los estilos educativos que se desarrolla desde la familia.

Instrumento

Para ello, se han utilizado dos instrumentos de recogida de datos cuantitativos, concretamente una escala que permite valorar la autonomía infantil y otra de estilos educativos.

La escala de autonomía infantil considerada para la elaboración del instrumento parte de los ítems de observación propuestos por Bluma (1995) en la Guía Portage de Educación Preescolar. Esta guía de evaluación, contiene 578 fichas que aglutina el comportamiento en menores desde su nacimiento hasta la edad de seis años. Estas fichas se organizan en cinco áreas: socialización, lenguaje, autoayuda, cognición y desarrollo motriz, siendo especialmente de utilidad para la investigación, conforme a los objetivos planteados, los ítems relacionados con la autoayuda donde se recogen las destrezas que tanto niños como niñas dominan en relación a su edad y autonomía personal (alimentación, vestido, higiene, ...). En concreto se han seleccionado 23 ítems relacionados con las destrezas y habilidades de la vida diaria en niños y niñas de 4 a 5 años.

La escala para definir el perfil de los estilos educativos ha sido la elaborada por Magaz Lago y García Pérez (1998). Se trata de una escala dicotómica, que contiene 48 afirmaciones expresadas en forma de “ideas, creencias, actitudes y emociones - asociadas a los valores- sobre la educación de hijos e hijas según la versión de padres/madres... Dicha escala contiene 12 afirmaciones relacionadas con ideas, creencias y actitudes de tipo sobreprotector, inhibicionista, punitivo y asertivo, respectivamente” (Magaz Lago y García Pérez, 1998, p. 31).

Muestra

El procedimiento llevado a cabo para la selección de la muestra se ha basado en un muestreo no probabilístico de “bola de nieve” donde “las unidades muestrales van escogiéndose, sucesivamente, a partir de las referencias aportadas por los sujetos a los que se ha accedido” (Cea D’Ancona, 2001, p. 202).

Concretamente se ha contado con la colaboración de 24 madres/padres, donde el 75% de los cuestionarios han sido contestados por las madres y el 25% restante por los padres. La media de edad es de 37,46 años.

En relación a la escala de autonomía que contestan padres y madres sobre sus hijos, señalar que el 54,2% son menores de 4 años y el 45,8% de 5 años, con una prevalencia mayor de niños (62,5%) que de niñas (37,5%).

Resultados

Entre los resultados obtenidos cabe destacar que no se han hallado diferencias significativas entre el sexo y las habilidades de la vida diaria. Estos resultados se han

obtenido mediante el análisis de distribución para muestra independientes U Mann-Whitney. No obstante aunque estas diferencias no sean significativas, cabe matizar que analizando con detalle cada uno de los promedios de rangos, las niñas tienden a ser valoradas con puntuaciones mas altas en el listado de actividades de la vida diaria recogidos en el cuestionario. Como se puede observar en la Tabla 1, las niñas tienen mayor valoración en ítems relacionados con la higiene, “limpia lo que derrama” y la colaboración en el hogar, “retira plato y cubiertos de la mesa”; mientras que los niños registran mayor puntuación en habilidades relacionadas con “pasear sin supervisión constante” y “evitar sustancias dañinas”.



Rangos

| | Sexo niño/a | N | Rango promedio | Suma de rangos |
|--|-------------|----|----------------|----------------|
| Busca un trapo para limpiar lo que ha derramado. | Hombre | 15 | 12,17 | 182,50 |
| | Mujer | 9 | 13,06 | 117,50 |
| | Total | 24 | | |
| Evita los venenos y otras sustancias dañinas. | Hombre | 15 | 13,77 | 206,50 |
| | Mujer | 9 | 10,39 | 93,50 |
| | Total | 24 | | |
| Se desabotona la ropa. | Hombre | 15 | 12,63 | 189,50 |
| | Mujer | 9 | 12,28 | 110,50 |
| | Total | 24 | | |
| Se abotona la ropa. | Hombre | 15 | 12,17 | 182,50 |
| | Mujer | 9 | 13,06 | 117,50 |
| | Total | 24 | | |
| Retira sus platos y cubiertos de la mesa. | Hombre | 15 | 11,10 | 166,50 |
| | Mujer | 9 | 14,83 | 133,50 |
| | Total | 24 | | |
| Engancha el pie de la cremallera desde la base | Hombre | 15 | 12,40 | 186,00 |
| | Mujer | 9 | 12,67 | 114,00 |
| | Total | 24 | | |
| Se lava las manos y la cara. | Hombre | 15 | 13,97 | 209,50 |
| | Mujer | 9 | 10,06 | 90,50 |
| | Total | 24 | | |
| Emplea los cubiertos adecuados para comer. | Hombre | 15 | 12,80 | 192,00 |
| | Mujer | 9 | 12,00 | 108,00 |
| | Total | 24 | | |
| Se despierta durante la noche para ir al baño o permanece seco toda la noche. | Hombre | 15 | 12,17 | 182,50 |
| | Mujer | 9 | 13,06 | 117,50 |
| | Total | 24 | | |
| Se limpia la nariz y se suena el 75% de las veces cuando necesita y sin que se lo recuerden. | Hombre | 15 | 10,90 | 163,50 |
| | Mujer | 9 | 15,17 | 136,50 |
| | Total | 24 | | |
| Se baña solo pero no se lava la espalda, el cuello y las orejas. | Hombre | 15 | 11,90 | 178,50 |
| | Mujer | 9 | 13,50 | 121,50 |
| | Total | 24 | | |
| Emplea un cuchillo para untar sustancias blandas en la tostada. | Hombre | 15 | 11,00 | 165,00 |
| | Mujer | 9 | 15,00 | 135,00 |
| | Total | 24 | | |
| Se abrocha y desabrocha las hebillas del cinturón de los vestidos o pantalones y de los zapatos. | Hombre | 15 | 12,03 | 180,50 |
| | Mujer | 9 | 13,28 | 119,50 |
| | Total | 24 | | |
| Se viste completamente. | Hombre | 15 | 11,50 | 172,50 |
| | Mujer | 9 | 14,17 | 127,50 |
| | Total | 24 | | |
| Se sirve la comida mientras se le sostiene la fuente de comida. | Hombre | 15 | 12,97 | 194,50 |
| | Mujer | 9 | 11,72 | 105,50 |
| | Total | 24 | | |
| Cuando se le dan indicaciones verbales ayuda a poner la mesa colocando bien los platos, servilletas y cubiertos. | Hombre | 15 | 11,03 | 165,50 |
| | Mujer | 9 | 14,94 | 134,50 |
| | Total | 24 | | |
| Se cepilla los dientes. | Hombre | 15 | 12,77 | 191,50 |
| | Mujer | 9 | 12,06 | 108,50 |
| | Total | 24 | | |
| Va al baño con tiempo, se baja los pantalones, se limpia, tira de la cadena y se viste sin ayuda. | Hombre | 15 | 11,47 | 172,00 |
| | Mujer | 9 | 14,22 | 128,00 |
| | Total | 24 | | |
| Se peina o cepilla el cabello largo. | Hombre | 15 | 12,57 | 188,50 |
| | Mujer | 9 | 12,39 | 111,50 |
| | Total | 24 | | |
| Cuelga su ropa en un gancho. | Hombre | 15 | 13,00 | 195,00 |
| | Mujer | 9 | 11,67 | 105,00 |
| | Total | 24 | | |
| Se pasea por el vecindario sin supervisión constante. | Hombre | 15 | 13,80 | 207,00 |
| | Mujer | 9 | 10,33 | 93,00 |
| | Total | 24 | | |
| Mete los cordones en los ojitos de los zapatos. | Hombre | 15 | 11,67 | 175,00 |
| | Mujer | 9 | 13,89 | 125,00 |
| | Total | 24 | | |
| Se ata los cordones de los zapatos. | Hombre | 15 | 12,77 | 191,50 |
| | Mujer | 9 | 12,06 | 108,50 |
| | Total | 24 | | |

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Tabla 1.

En relación a las diferencias significativas considerando las habilidades diarias en relación a los estilos educativos de padres y madre, cabe señalarse que se han encontrado diferencias significativas. Como se puede observar en esta Tabla 2, se ha realizado la prueba de Kruskal-Wallis para muestras independiente, de gran utilidad cuando nos encontramos con variables como estilos educativos, puesto que este cálculo permite las comparaciones múltiples entre los grupos de más de dos muestras. En dicha tabla se recogen algunos de los ítems que presentan estas diferencias, como se puede observar son aquellas relacionadas con la habilidad para vertirse, bañarse o comer.

Resumen de prueba de hipótesis

| | Hipótesis nula | Test | Sig. | Decisión |
|----|--|--|------|-----------------------------|
| 1 | La distribución de Busca un trapo para limpiar lo que ha derramado. Perfil estilo educativo. | Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes | ,131 | Retener la hipótesis nula. |
| 2 | La distribución de Evita los venenos y otras sustancias dañinas. Perfil estilo educativo. | Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes | ,219 | Retener la hipótesis nula. |
| 3 | La distribución de Se desabotona la ropa. es la misma entre las categorías de Perfil estilo educativo. | Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes | ,016 | Rechazar la hipótesis nula. |
| 4 | La distribución de Se abotona la ropa. es la misma entre las categorías de Perfil estilo educativo. | Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes | ,029 | Rechazar la hipótesis nula. |
| 5 | La distribución de Retira sus platos y cubiertos de la mesa. es la misma entre las categorías de Perfil estilo educativo. | Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes | ,487 | Retener la hipótesis nula. |
| 6 | La distribución de Engancha el pie de la cremallera desde la base es la misma entre las categorías de Perfil estilo educativo. | Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes | ,463 | Retener la hipótesis nula. |
| 7 | La distribución de Se lava las manos y la cara. es la misma entre las categorías de Perfil estilo educativo. | Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes | ,423 | Retener la hipótesis nula. |
| 8 | La distribución de Emplea los cubiertos adecuados para comer. es la misma entre las categorías de Perfil estilo educativo. | Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes | ,003 | Rechazar la hipótesis nula. |
| 9 | La distribución de Se despierta durante la noche para ir al baño o permanece seco toda la noche. es la misma entre las categorías de Perfil estilo educativo. | Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes | ,356 | Retener la hipótesis nula. |
| 10 | La distribución de Se limpia la nariz y se suena el 75% de las veces cuando necesita y sin que se lo recuerden. es la misma entre las categorías de Perfil estilo educativo. | Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes | ,157 | Retener la hipótesis nula. |
| 11 | La distribución de Se baña solo pero no se lava la espalda, el cuello y las orejas. es la misma entre las categorías de Perfil estilo educativo. | Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes | ,050 | Rechazar la hipótesis nula. |

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

Tabla 2.

Conclusiones

Tras el análisis de los datos, podemos considerar que la organización y estructura familiar que perfilan los diferentes estilos educativos ofrecer mayor explicación que el sexo de los niños y niñas. En este sentido, cabe seguir trabajando para conocer el papel que juegan los estilos educativos y la organización familiar en el desarrollo de las competencias emocionales desde la infancia, sin olvidar la perspectiva de género en el análisis de estas competencias emocionales.

En este sentido las políticas públicas son herramientas de gran utilidad que permiten reducir el efecto de la socialización diferenciada. En opinión de Montaña (2005) es importante que los gobiernos diseñen y desarrollen políticas públicas que atiendan los derechos universales, que sean solidarias en sus actuaciones y eficientes, que no se conviertan en un mero trámite administrativo, sino que trabaje seriamente por la igualdad y por una vida familiar pacífica y equitativa en sus relaciones y expectativas. Entendemos que democratizar las relaciones en el hogar pasa por establecer una nueva organización de los tiempos, del poder y de los recursos, esta redistribución que se propone debe impregnar la vida de todos los miembros desde la más tierna infancia.

Referencias Bibliográficas

- Barragan, F. (2006) Problemas comunes, estrategias diferentes en la Europa de la diversidad. *Cuadernos de pedagogía*, 358, 51-53.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bluma, S. M. (1995). *Guía Portage de educación preescolar* (Ed. rev.). Portage, Wisconsin: Cooperative Educational Service Agency.
- Briñón García, M. Á. (2007). *Una visión de género...es de justicia. Campaña Muévete por la Igualdad. Es de justicia*. Madrid: Ayuda en Acción, Entreculturas e Interred.
- Cea D'Ancona, M. Á. (2001). *Metodología cuantitativa: Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Cremades, M.A., Rodes, M.I., Simón, M.E. y Simón, M.N (eds). (1991). *Materiales para coeducar. El comentario de textos: aspectos cautivos*. Madrid: Mare Nostrum.
- Espin, J., Rodríguez, M.L., Donoso, T., Dorio, I., Figuera, P., Morey, M., Rodríguez, M. y Sandín, M.P. (1996). *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista*. Barcelona: Laertes.

- Felipe, Jane . (1999) Gênero e sexualidade nas Pedagogias Culturais: implicações para a Educação Infantil. In: 22º Reunião Anual da ANPED, 1999, Caxambu - MG. Anais da 22º Reunião Anual da ANPED, p. 235.
- Izquierdo, M^a.J. (1983). Las, los, les (lis, lus). *El sistema de sexo género y la mujer como sujeto de transformación social*. Barcelona: Edicions de les dones.
- López Cassà, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167.
- Louro, Guazira (1995). Gênero, história e educação: construção e desconstrução. *Educação & Realidade*, 20(2), 101-132.
- Magaz Lago, Á., y García Pérez, E. M. (1998). *PEE: Perfil de Estilos Educativos : manual de referencia*. Barakaldo (Vizcaya): Grupo ALBOR-Cohs.
- Montaño, S. (2005) ¿Políticas de familia o políticas de género? En Arriagada, Irma (ed.) *Políticas hacia las familias, protección e inclusión sociales*. Santiago de Chile: Serie Seminarios y Conferencias.



36. DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN AULAS DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA

M^a del Carmen Pegalajar Palomino y M^a Jesús Colmenero Ruiz

mdcpegalajar@ucam.edu

Resumen.

Esta investigación pretende analizar el nivel de desarrollo de la inteligencia emocional en alumnado de Educación Primaria con necesidades de compensación educativa. En el trabajo han participado 50 alumnos que asisten a un Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo en un centro de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Jaén, utilizándose para la recogida de datos un cuestionario de autoinforme sobre Educación Emocional de Álvarez y Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (2006). Los resultados demuestran que el alumnado suele sentirse bien consigo mismo, aceptándose físicamente y estando satisfecho con sus actuaciones; busca soluciones a sus problemas, perdona y organiza adecuadamente su tiempo libre, aunque no se preocupa mucho por su futuro o se siente triste sin motivo aparente. No obstante, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones del alumnado sobre su nivel de conciencia y control emocional según el nivel educativo, siendo más favorables para el alumnado de tercer ciclo.

Palabras clave: Inteligencia emocional, alumnado, Educación Primaria, compensación educativa.



Introducción

El tema de la inteligencia emocional ha saltado con fuerza innovadora en nuestra sociedad y en la educación, siendo uno de los conceptos más estudiados; es primordial conocer y regular nuestras propias emociones ante las circunstancias que diariamente se nos presentan. Tradicionalmente, la escuela se ha centrado en aspectos cognitivos, dejando en un segundo plano el desarrollo de las capacidades emocionales en el alumnado. Sin embargo, tal y como afirma Kirchner, Torres y Forns (1998) “si el objetivo de la escuela es preparar para la vida, deberá contribuir al desarrollo de toda la personalidad de los alumnos” (p.183).

Por ello, la escuela supone la primera institución en afrontar el reto que conlleva la comprensión de la autorrealización de cada niño, abarcando desde la protección de

sus sentimientos, emociones y autoestima, hasta la ampliación de sus oportunidades de elegir, reconocimiento de su singularidad, identidad colectiva y de su personalidad individual, de su particularidad cultural como elemento constitutivo y su derecho a integrarse en la sociedad global, independientemente de su origen, cultura y/o creencias (Fernández y Terrén, 2008).

De este modo, y de acuerdo con Collel y Escudé (2003), se hace necesario llevar a cabo una profunda reflexión sobre la importancia de los sentimientos y las emociones, así como la conveniencia de realizar un replanteamiento del tema en el ámbito educativo, de manera precisa y comprometida con la acción, teniendo en consideración cómo el desarrollo de las emociones y la comprensión de las mismas es un proceso continuo y gradual de aprendizaje (Dueñas, 2002). Además, Fernández-Berrocal y Ruiz (2008) exponen cómo “la inclusión de los aspectos emocionales y sociales en el currículum de los alumnos se aprecia como una posible salida a alguno de los problemas urgentes del sistema educativo” (p.427).

Salovey y Mayer han definido el concepto de inteligencia emocional como la capacidad de regular los sentimientos y emociones propios así como los de los demás, de comprender y discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones; así pues, un alumno emocionalmente inteligente es aquel que percibe, asimila, comprende, regula correcta y eficazmente sus emociones (Mayer y Salovey, 2007). Asimismo, Bisquerra (2000) estructura las competencias emocionales de la siguiente manera: *Conciencia y control emocional*, que englobaría habilidades como la toma de conciencia de las propias emociones, dar nombre a las mismas y comprensión de las emociones de los demás; *Regulación emocional*, en la que se encontrarían la toma de conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento, expresión emocional, capacidad para la regulación emocional, habilidades de afrontamiento y competencia para autogenerar emociones positivas; *Autonomía personal*, en la que se incluyen la autoestima, automotivación, actitud positiva, responsabilidad, análisis crítico de normas sociales, buscar ayuda y recursos y auto-eficacia emocional; *Inteligencia interpersonal* relacionada con el dominio de habilidades sociales básicas, el respeto por los demás, comunicación receptiva, comunicación expresiva, compartir emociones, comportamiento pro-social y cooperación y asertividad; *Habilidades de vida y bienestar* relacionadas con la identificación de problemas, fijación de objetivos adaptativos, solución de conflictos, negociación, bienestar subjetivo y fluir.

La dimensión afectiva y la inteligencia emocional impregnan muchos elementos de la vida escolar; su desarrollo se nos presenta no sólo como una herramienta útil, sino como una necesidad a tener en cuenta para la socialización, siendo de interés estudiar el papel de las habilidades emocionales relacionadas con el aprendizaje del alumnado y la adaptación social. Así, Extremera y Fernández-Berrocal (2001) demostraron que la

inteligencia emocional influye decisivamente sobre la salud mental de los estudiantes y, por consecuencia, en el rendimiento académico de los alumnos. Por su parte, Ferragut y Fierro (2012) llevaron a cabo una investigación con 166 estudiantes de último ciclo de primaria de entre 9 y 12 años en la que explicaron que existe una correlación entre bienestar e inteligencia emocional y la importancia de estos constructos psicológicos para el logro académico.

Otros autores como Brackett, Lopes, Ivcevic, Mayer y Salovey (2004) analizaron la relación ente inteligencia emocional y diversos comportamientos cotidianos referidos a las siguientes áreas: conductas saludables–no saludables, actividades académicas, de ocio y relaciones interpersonales. Los autores obtuvieron claros resultados sobre la relación entre inteligencia emocional y menor manifestación de sintomatología depresiva y/o ansiosa, menor frecuencia de comportamientos no adaptativos, mayor índice de conductas saludables y niveles más elevados de bienestar psicológico. Así pues, Celdrán y Ferrándiz (2012) ratificaron la necesidad de implantar programas educativos de reconocimiento de emociones en la educación formal, concretamente en primer ciclo de Educación Primaria, pues los estudios señalan que los niños que mejor reconocen emociones son percibidos por sus profesores como alumnos con mejor conducta social y mayor rendimiento académico (Mestre, Guil, Martínez-Cabañas, Larrán y González, 2011).

Por otra parte, y tal y como se establece en la ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, la Administración pública debe garantizar el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, por lo que se “desarrollarán acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos y los apoyos precisos para ello”. De forma paralela, el Plan PROA (Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo), concebido como un proyecto de cooperación territorial entre el Ministerio de Educación y las Comunidades Autónomas, pretende abordar las necesidades asociadas al entorno sociocultural del alumnado mediante un conjunto de programas de apoyo a los centros educativos. La situación de desventaja educativa de algunos alumnos tiene a menudo su origen en circunstancias de carácter personal o sociocultural asociadas, con frecuencia, a situaciones de riesgo o marginación en el entorno en el que viven. Por otro lado, para lograr una educación de calidad para todos, se requiere el esfuerzo tanto de los miembros de la comunidad educativa directamente implicados como del entorno social en el que se desarrolla la educación. Así pues, la educación es cada vez más una responsabilidad colectiva, desarrollada a lo largo de toda la vida y con una fuerte influencia del contexto territorial y social en el que se vive. Por ello, es de destacar la eficacia de este plan en el sistema educativo, sobre todo como programa que promueve la integración fuera del mismo (Moliner-García, Sales, Fernández, Moliner-Miravet y

Roig, 2012), a pesar de la existencia de determinados estudios en los que se detecta la falta de compromiso de los profesores implicados en su desarrollo (Broc, 2010).

En el caso de alumnos con necesidades de compensación educativa, sus condiciones especiales les llevan, en muchos casos, a problemas de desajuste social, desmotivación y escaso control familiar o absentismo, lo que exige que sus circunstancias personales y sociales sean muy tenidas en cuenta. En la mayoría de los casos, la dimensión social-afectiva es deficiente, siendo prioritario centrarse en las acciones de acogida y seguimiento del alumno. Además, de cara al desarrollo de la personalidad en el alumnado, deben ser especialmente atendidos la conducta emocional, el control de sus reacciones y el establecimiento de las relaciones sociales que éste establece (Calvo, 2001). No obstante, destacamos la dificultad para el profesorado de atender de forma satisfactoria a toda la variedad de expectativas académicas y personales del alumnado que se da cita en el aula, exigiendo respuestas educativas distintas según la índole del alumnado y del contexto (Jiménez y Naval, 2003); asimismo, hacemos mención a la complicada tarea de evaluar, diagnosticar y tratar a este grupo poblacional que, por su menor desarrollo y madurez general y, específicamente, del lenguaje, se ve en muchos casos dificultada (Navarro, Meléndez, Sales y Sancerni, 2012).

En este sentido, existen estudios previos que afirman cómo, cuanto más desestructurada sea el entorno sociofamiliar del alumno, mayor será la posibilidad de que desarrolle alteraciones y/o desajustes personales que dificulten su pleno proceso de adaptación social, escolar, familiar... (Farrington, 2005; Patterson y Yoerger, 2002). Del mismo modo que como se ha mostrado en otros estudios (Estévez, Martínez y Jiménez, 2009), los alumnos con índice de riesgo elevado presentan, en general, mayores dificultades académicas. Así pues, la pertenencia a un grupo socialmente desfavorecido y/o en situación de pobreza, entendida como la convergencia de un déficit económico y una situación de exclusión social (Segura, 2010), puede tener un impacto negativo en la conformación y expresión de las capacidades sociales (Ayala, Pedroza, Morales, Chaparro y Barragán, 2002).

No obstante, Trianes, Cardelle-Elawar, Blanca y Muñoz (2003) han encontrado cómo adolescentes de 11 y 12 años residentes en contextos deprimidos de Andalucía han obtenido puntuaciones superiores en habilidades sociales autoinformadas que aquellos otros que viven en zonas residenciales. Otros estudios desarrollados en zonas geográficas diferentes (Cohen, Esterkind, Betina, Caballero y Martinenghi, 2011; Lacunza, 2007; Lacunza y Contini, 2009) revelan cómo los niños de niveles sociales más desfavorecidos muestran un repertorio de habilidades sociales que les permiten funcionar adecuadamente en el contexto escolar y en sus interacciones con los demás. Más recientemente, el trabajo realizado por Bravo y Herrera (2012), centrado en el análisis de la competencia social de los alumnos de Educación Primaria de la ciudad de

Melilla, ha revelado un patrón de desarrollo social diferente en función de las características socioculturales del alumnado, evidenciándose la conveniencia de desarrollar programas preventivos destinados al fomento de las habilidades sociales en el ámbito escolar, pues tal y como argumentaron Pegalajar y Colmenero (2014) “los alumnos de Educación Primaria en contextos vulnerables presentan más dificultades para desarrollar un proceso educativo normalizado” (p.276).

Con todo lo dicho, debemos preguntarnos: ¿de verdad pensamos que podemos trabajar contenidos curriculares en la mente de este alumno (socialmente desfavorecido), desarrollar sus competencias, sin dedicarnos, previamente a trabajar sus emociones? Tal y como afirma Ariza, profesora del CEIP Francisco de Goya, nos encontramos con alumnos caracterizados por una ausencia notable de control emocional en los casos de conflictividad y agresividad, un lenguaje carente de comunicación emocional efectiva y eficaz, ausencia de actitudes empáticas y escasa o nula tolerancia a las frustraciones de la vida diaria. La escuela debe plantearse enseñar a sus alumnos a ser emocionalmente más inteligentes, dotándoles de estrategias y habilidades emocionales básicas que les protejan de los factores de riesgo o, al menos, que palien sus efectos negativos.

Diseño metodológico

Esta investigación pretende evaluar el nivel de desarrollo de la inteligencia emocional en alumnado de Educación Primaria con necesidades de compensación educativa; su situación personal, social o económica les dificulta llevar a cabo un proceso escolar normalizado, por lo que asisten a un Programa de Acompañamiento Escolar incluido dentro del Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo establecido por las Administraciones Educativas.

Para la obtención de los resultados, se ha utilizado un tipo de muestreo no probabilístico de tipo accidental o casual siendo, finalmente, 50 alumnos de entre 7 y 11 años los que han accedido a participar en tal estudio, cumplimentando el cuestionario utilizado para ello. El alumnado participante procede, en su mayoría, de familias que por distintas razones (bajo nivel sociocultural, dificultad para compatibilizar la vida familiar y laboral, desempleo, bajos ingresos económicos, inestabilidad laboral, problemas de salud...) no disponen de tiempo o formación necesaria para llevar a cabo un seguimiento del proceso educativo de sus hijos. En el caso de los padres, un 16.0% se encuentra en situación de desempleo, mientras que un 72.0% posee un trabajo para el cual han requerido de unos estudios básicos. Las madres, por su parte, se encuentran realizando labores domésticas propias del hogar en un 32.0% de los casos, siendo un 62.0% las que ocupan puestos de trabajo que precisan de estudios primarios. Un 32.0% de los alumnos pertenecen a familias numerosas, mientras que un 60.0% declara tener

dos hermanos y un 8% son hijos únicos. Por su parte, el 20.0% del alumnado participante en esta investigación pertenece a colectivos inmigrantes (árabes, ecuatorianos, rumanos y venezolanos) y/o minorías étnicas o culturales (gitanos), los cuales encuentran dificultades para una adecuada adaptación escolar.

Para la recogida de datos se ha empleado el cuestionario de autoinforme sobre Educación Emocional (versión reducida) de Álvarez y Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP) de la Universidad de Barcelona (2006). La principal ventaja de la versión empleada es la duración del tiempo de aplicación de la misma así como la facilidad de la comprensión de las distintas cuestiones por el alumnado. Se trata de un instrumento dirigido a alumnos de Educación Primaria de más de 7 años. Éste responde a una escala politómica de cuatro puntos (siendo 0=nunca; 1=algunas veces; 2=con frecuencia y 3=siempre) compuesto por veinte ítems distribuidos equitativamente para cada una de las cuatro dimensiones establecidas: *Conciencia y control emocional*, relacionados con el conocimiento de las propias emociones y las de los demás; *Autoestima*, la cual incluye la valoración del aspecto afectivo del conocimiento de uno mismo y de los demás; *Habilidades socioemocionales*, como la capacidad de establecer buenas relaciones sociales y, por último, *Habilidades de la vida y bienestar subjetivo* que incide en la capacidad de relación interpersonal como la toma de decisiones y la organización del tiempo libre.

Resultados

A continuación, se presenta el análisis descriptivo de cada una de las dimensiones analizadas en el cuestionario. Para el tratamiento estadístico de los datos se ha utilizado el programa SPSS (versión 19 para Windows) al considerarlo un recurso idóneo para nuestro trabajo.

Así pues, tal y como muestra la figura 1, para la dimensión “Conciencia y control emocional”, los resultados demuestran cómo un 56.8% de la muestra ha afirmado que sólo “a veces” se siente triste sin ningún motivo, mientras que un 29.5% considera que “nunca” ha tenido tal sentimiento de tristeza; de igual modo, un 48.9% de los encuestados afirma que sólo “a veces” piensa que la vida no vale la pena y un 31.9% considera que “nunca” tienen este sentimiento tan negativo. Además, un 56.0% del alumnado participante en la investigación manifiesta que sólo “a veces” se siente harto de todo, llegando a pensar, incluso que la vida es triste. Finalmente, y teniendo en consideración los resultados obtenidos en el ítem “Me siento cansado y desanimado sin ningún motivo”, destacamos cómo un 42.0% ha afirmado que sólo “a veces” tiene tal sentimiento, mientras que un 36.0% considera que “nunca” ha llegado a sentirse de este modo.

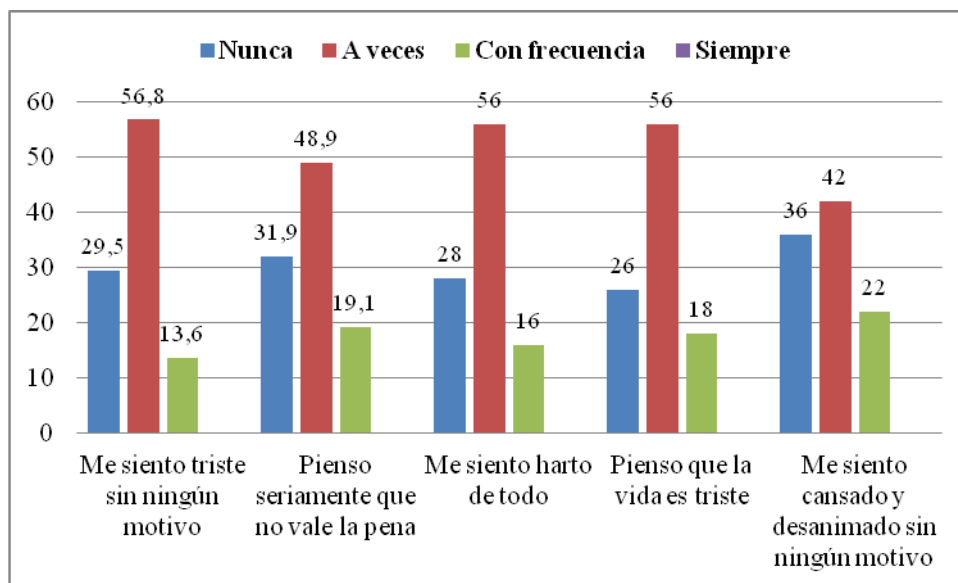


Figura 1. Análisis descriptivo para la dimensión “Conciencia y control emocional”

Considerando la dimensión relacionada con la *Autoestima*, los datos aportados revelan cómo un 46.0% de la muestra considera que se siente bien consigo mismo “con frecuencia”, mientras que un 26.0% afirma que sólo “a veces” o “siempre” tiene tal sentimiento. De igual modo, un 51.0% de los alumnos afirma que “con frecuencia” se muestran conformes con su físico a pesar de que un 30.6% “siempre” lo está. Además, un 56.0% del alumnado considera que actúa correctamente “con frecuencia”, mientras que un 53.1% se siente satisfecho de lo que hace. Así pues, un 60.0% afirma sentirse feliz “con frecuencia”, mientras que un 20.0% parece estarlo “a veces” o “siempre” respectivamente.

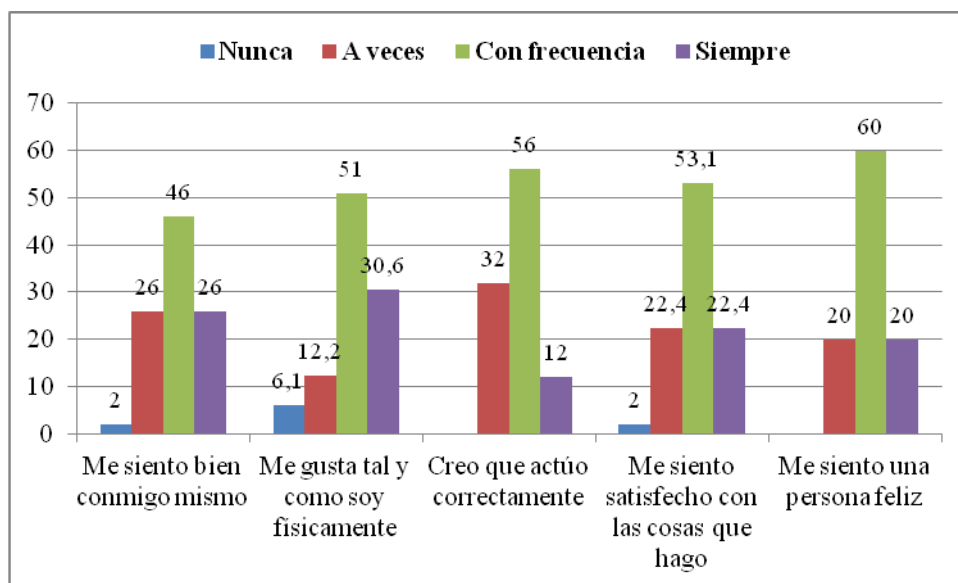


Figura 2. Análisis descriptivo para la dimensión “Autoestima”.

Para el análisis de las *Habilidades socioemocionales* en el alumnado, se muestra cómo un 62.0% de los alumnos encuestados ha revelado que suelen pedir perdón “con frecuencia” y un 28.0% lo hace “siempre” que sabe que ha molestado a alguien. En cuanto a la resolución de conflictos, un 42.9% considera que “a veces” piensa en diversas formas de resolver un problema y un 38.8% lleva a cabo tal acción “con frecuencia”; un 50.0% afirma que sólo “a veces” conoce los pasos necesarios para solucionar un conflicto y un 40.0% afirma conocer dicho procedimiento “con frecuencia”. En caso de no resolver el problema, un 46.0% afirma buscar otras soluciones “con frecuencia” a pesar de que un 36.0% lleva a cabo tal acción sólo “a veces”. Finalmente, y teniendo en cuenta las relaciones sociales, se destaca cómo un 46.0% afirma que “con frecuencia” suele resultar bastante complicado hablar con los demás, mientras que un 44.0% considera que “siempre” tiene esta dificultad, llegando a sentir vergüenza.

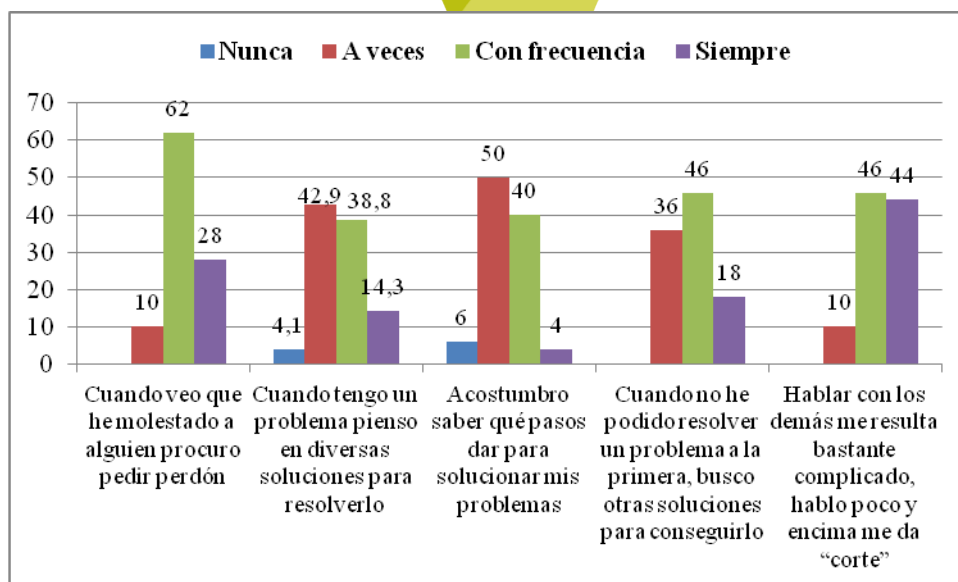


Figura 3. Análisis descriptivo para la dimensión “Habilidades socioemocionales”

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Por otro lado, y en cuanto a las *Habilidades de vida y bienestar subjetivo*, se destaca cómo un 50.0% del alumnado considera que “con frecuencia” organiza adecuadamente su tiempo libre y de ocio, mientras que un 26.0% declara hacerlo sólo “a veces”. De igual modo, un 55.1% de los encuestados ha declarado que “con frecuencia” son responsables de tareas importantes, mientras que un 22.4% afirma llevar a cabo este tipo de ocupaciones sólo “a veces” o “siempre” respectivamente. En cuanto a la búsqueda de información, un 49.0% considera que “con frecuencia” busca y encuentra información sin demasiada dificultad, mientras que un 46.9% lo hace sólo “a veces”. Finalmente, y teniendo en cuenta los planes futuros, un 46.9% de la muestra considera que sólo “a veces” intenta pensar en lo que le pueda ocurrir y un 44.9% afirma que “con

frecuencia” piensa en qué tipo de vida es la que quiere llevar y lo necesario para conseguirlo; de igual modo, un 46.0% considera que la suerte sólo “a veces” influye en aquello que le ocurre, mientras que un 38.0% de los encuestados “con frecuencia” responsabiliza al azar de lo que le pueda suceder en su vida.

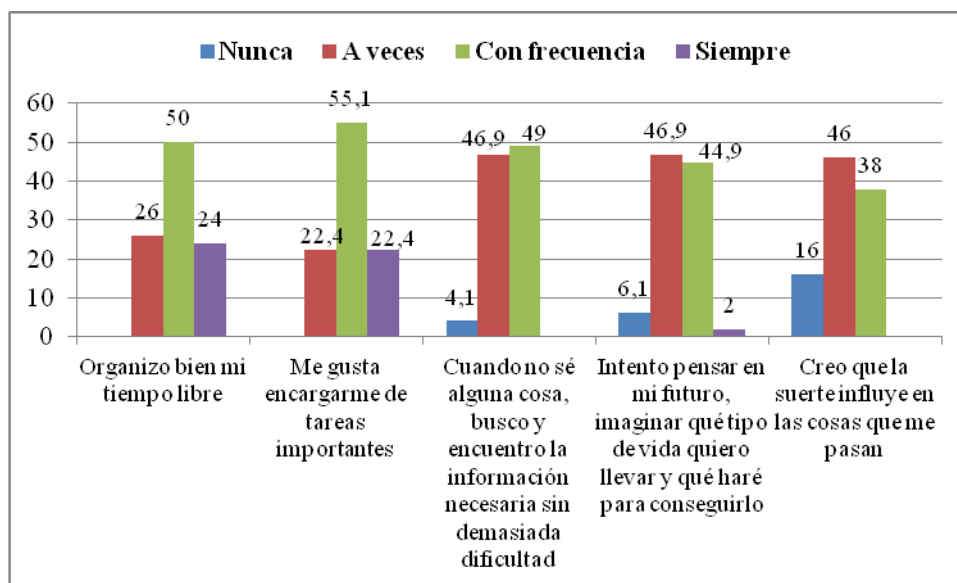


Figura 4. Análisis descriptivo para la dimensión “Habilidades de vida y bienestar subjetivo”.

Conclusiones

Los resultados obtenidos han permitido demostrar cómo, a pesar del contexto sociocultural en el que se desarrolla el alumnado con necesidades de compensación educativa participante en la investigación, las valoraciones sobre inteligencia emocional han sido bastante satisfactorias. Así pues, estos resultados guardan relación con los aportados por Trianes et al. (2003) quien demostró cómo los adolescentes residentes en contextos deprimidos de Andalucía obtienen puntuaciones superiores en habilidades sociales autoinformadas que aquellos otros que viven en zonas residenciales. Además, Cohen et al. (2011) o Lacunza y Contini (2009) han demostrado cómo los niños pertenecientes a contextos sociales desfavorecidos muestran una serie de habilidades sociales que les permiten adaptarse a su contexto.

No obstante, investigaciones como las desarrolladas por Farrington (2005) o Patterson y Yoerger (2002) revelan cómo cuánto más desestructurado sea el entorno familiar del alumno, más posibilidades tiene de alteraciones y desajustes personales que dificultan su proceso de adaptación al entorno.

En definitiva, se ha de subrayar la importancia de incorporar la educación emocional en el currículum de alumnos con necesidades de compensación educativa en

el marco de una escuela inclusiva. Para ello, el docente ha de saber combatir todos las dificultades que impiden la puesta en marcha de un proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en el desarrollo integral del alumno pues, tal y como afirma Palomera (2009) en la escuela todos los escolares, independientemente de su situación familiar, tienen la oportunidad de aprender y desarrollar destrezas y conocimientos que les van a permitir adaptarse a la sociedad y obtener la felicidad.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez, M. y GROPEL (2006). Cuestionario de educación emocional. En M. Álvarez (coord.), *Diseño y evaluación de programas de Educación Emocional*. (pp. 193-225). Bilbao: Praxis.
- Ayala, H., Pedroza, F., Morales, S., Chaparro, A., y Barragán, N. (2002). Factores de riesgo, factores protectores y generalización del comportamiento agresivo en una muestra de niños en edad escolar. *Salud Mental*, 25(3), 27-40.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Brackett, M.A., Lopes, P.N., Ivcevic, Z., Mayer, J.D., y Salovey, P. (2004). Integrating Emotion and Cognition: The role of Emotional Intelligence. En D.Y. Day y R. J. Sternberg (Eds.), *Motivation, Emotion and Cognition. Integrative Perspectives on Intellectual Functioning and Development* (pp. 175-194). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Brazo, I., y Herrera, L. (2012). Análisis de la competencia social del alumnado de Educación Primaria en función de su contexto sociocultural. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 2, 123-140.
- Broc, M.A. (2010). Estudio investigación valorativa de la eficacia del Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA) en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 352, 405-429.
- Calvo, M^a J. (2001). La Inteligencia emocional. Asignatura pendiente para la convivencia escolar. *Aula Abierta*, 77, 141-163.
- Celdrán, J. y Ferrándiz, C. (2012). Reconocimiento de emociones en niños de Educación Primaria: Eficacia de un programa educativo para reconocer emociones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (3), 1321-1342.
- Cohen, S., Esterkind, A.E., Betina, A., Caballero, S.V., y Martinengui, C. (2011). Habilidades sociales y contexto sociocultural. Un estudio con adolescentes a través del BAS 3. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 29(1), 167-185.
- Collel, J. y Escudé, C. (2003). L'educación emocional. Traç. *Revista del Mestres de la Garrotxa*, 37, 8-10.

- Dueñas, M.L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI*, 5, 77-96.
- Estévez, E., Martínez, B. y Jiménez, T.I. (2009). Las Relaciones sociales en la Escuela: El Problema del Rechazo Escolar. *Psicología Educativa*, 15(1), 5-12.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2001). El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey: Implicaciones educativas para padres y profesores. En las *III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional. Una brújula para el siglo XXI*, 132-145.
- Farrington, D. (2005). Childhood origins of Antisocial Behavior. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12, 177-190.
- Fernández, M. y Terrén, E. (2008). De inmigrantes a minorías: temas y problemas de la multiculturalidad. *Revista de Educación*, 345, 15-21.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en España. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 421-436.
- Ferragut, M. y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44 (3), 95-104.
- Jiménez, A. y Naval, C. (2003). La atención a la diversidad desde la escuela en la Comunidad Foral Navarra. *Estudios sobre Educación*, 5, 105-129.
- Kirchner, T., Torres, M., y Forns, M. (1998). *Evaluación psicológica: modelos y técnicas*. Barcelona: Paidós.
- Lacunza, A.B. (2007). *Inteligencia y desnutrición. La evaluación de las habilidades cognitivas y sociales en niños de Tacumán en contextos de pobreza*. Tesis doctoral. Universidad de Palermo.
- Lacunza, A.B., y Contini, N. (2009). Las habilidades sociales en niños preescolares en contexto de pobreza. *Ciencias Psicológicas*, 3(1), 57-66.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (B.O.E. 10-12-2013).
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (2007). ¿Qué es la inteligencia emocional? En J.M. Mestre y P. Fernández (coords.). *Manual de Inteligencia emocional*. (pp. 25-45). Madrid: Pirámide.
- Mestre, J.M.; Guil, R.; Martínez-Cabañas, F.; Larrán, C. y González, G. (2011). Validación de una prueba para evaluar la capacidad de percibir, expresar y valorar emociones en niños de etapa infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 14 (3). Consultado el día 25 de abril de 2014 desde: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1324675344.pdf.
- Moliner-García, O., Sales, M.A., Ferrández, R., Moliner-Miravet, L., y Roig, R. (2012). Las medidas específicas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria

- Obligatoria (E.S.O.) desde las percepciones de los agentes implicados. *Revista de Educación*, 358, 197-217.
- Navarro, E.; Meléndez, J.C.; Moral, A.; Sales, A., y Sancerni, M^a.D. (2012). Desarrollo infantil y adolescente: trastornos mentales más frecuentes en función de la edad y el género. *Psicothema*, 24(3), 377-383.
- Palomera, R. (2009). Educando para la felicidad. En E. G. Fernández-Abascal (Eds.). *Emociones positivas* (pp. 247-275). Madrid: Pirámide.
- Patterson, G.R., y Yoerger, K. (2002). A developmental model for early and late onset delinquency. En J. Reid, G. Patterson y J. Snyder (Eds). *Antisocial behavior in children and adolescents: a developmental analysis and model for intervention* (pp.147-172). Washington, DC: American Psychological Association.
- Pegalajar, M.C. y Colmenero, M^a.J. (2014). Competencias emocionales en alumnado de educación primaria desarrollado en contextos de vulnerabilidad. En A. Salvador, J.D. Gutiérrez, H. Carrasco y P. González (Coords.). *Actas de Encuentros Internacionales con Menores en Contextos de Riesgo*, 276-290
- Segura, P. (2010). *Pobreza y exclusión social. Diagnóstico de los distritos 4 y 5 de Melilla*. Melilla: Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- Trianes, M.V., Cardelle-Elawer, M., Blanca, M.J., y Muñoz, A. (2003) Contexto social, género y competencia social autoinformadas en alumnos andaluces de 11 y 12 años. *Electronical Journal of Research in Educational Psychology*, 1(2), 37-55.



37. COMO CONSTRUIR UNA CLASE SEGURA: PSICODRAMA PARA PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN EN CONFLICTOS Y VIOLENCIA ENTRE PARES

Natacha Navarro Roldan. Psicóloga.

Navarrona58@gmail.com

Resumen

El presente artículo pretende mostrar como las teorías evolutivas de Bowlby sobre Apego Seguro y de J.L. Moreno sobre la Teoría de Roles o del desarrollo humano pueden relacionarse en un concepto cruzado en el que a partir del entendimiento del concepto de Apego o de vinculación de Moreno las técnicas básicas derivadas de esta última teoría pueden ayudarnos a entender y trabajar con los adolescentes, en ese mundo en reconstrucción de las vinculaciones seguras o inseguras y al mismo tiempo significan una oportunidad para rematizar esas vinculaciones a través de sus pares. Estas técnicas básicas son los elementos básicos de usos del Psicodrama para trabajo en grupo .Y no hay otro grupo más idóneo como el del Grupo-clase.

1. Referentes teóricos en los que me apoyo son:

Teoría del Apego y Base Segura de Bowlby

Teoría del desarrollo de JL Moreno creador del Psicodrama

Uso de Técnicas Básicas de Psicodrama

Conceptos de la Teoría Sistémica

Técnicas de Coordinación de grupos

Concepto de la Sombra según Jung.



2.1. Escuela: Espacio óptimo para la acción y el desarrollo psicosocial.

Si entendiéramos desde la filosofía del ENCUENTRO la experiencia de vivir la escuela, como un espacio único para el desarrollo personal, además de las situaciones pedagógicas de aprendizaje, como vivimos y emocionamos ese ENCUENTRO, tanto profesorado como alumnado, entonces estaríamos hablando de una verdadera mirada inclusiva, sistémica y humana.

Una escuela pública pretende una “escuela para todos” y en ese todos están todos esos seres humanos que tienen dificultades por situaciones de estrés emocional, sean estas vividas fuera o dentro de las aulas, sean estas causa o consecuencia de su

adaptación psicopedagógica. Y es en la escuela donde esos adolescentes o niños deben aprender a gestionar sus emociones, a interactuar, a pedir ayuda o a defender sus intereses si son molestados (Alegret y otros, 2010).

2.2. La Educación: marco grupal; El contexto educativo: Un grupo; Los educadores: coordinadores de grupo

La educación siempre ocurre entre relaciones interpersonales, y para poder intervenir en este contexto marcado por esta condición, tenemos que entender lo interpersonal y tratar los aspectos interpersonales del proceso, procesos que siempre tienen existencia en el seno de un grupo. Desde este encuadre interactivo, podremos ver y hablar de roles, interacción, vínculo, grupo y estructura de grupo, actitudes y cambios.

Los educadores son coordinadores natos de grupos, y al ayudarles a entender formas de manejar este formato, a través de las técnicas activas como el psicodrama me ha reforzado en la idea de destacar siempre, de forma suplementaria y complementaria la idea del encuentro y de los encuentros con co-razón (JM Toro)

2.3. La Escuela en relación con la expresión de la violencia en el mundo adolescente y pre-adolescente

3 son los parámetros que definiendo como marco de entendimiento:

A) No podemos negar algo que existe:

La violencia

Los conflictos

El poder

El abuso

B) Los Conflictos entendidos como oportunidades de crecimiento: debemos no solo convivir o aguantarlo sino utilizarlo como oportunidad de aprendizaje común y de transformación en experiencias de crecimiento.

C) La escuela no puede cargar con todo el ESTRÉS social, estrés que aparece tanto de forma emocional como comportamental (interactivo) en las aulas.

Pero si se puede encargar de defender los valores, encargar de mantener retos a través de una autoridad comprensiva, flexible y que educa en la corresponsabilidad.

La familia y la escuela son los principales contextos de desarrollo del niño. La colaboración puede actuar como factor de RESILIENCIA

3. Las Teorías del Desarrollo: RECURSO en el AULA

3.1. CONCEPTO DE APEGO (Bowlby)

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Las teorías del apego pueden ayudar a entender determinados comportamientos de los niños y de las dinámicas relacionales en el aula y en la escuela.

La teoría del apego constituye una de las construcciones teóricas más sólidas dentro del campo del desarrollo socioemocional. Aunque parte de un concepto etológico, Bowlby (1969) planteó que la conducta instintiva no es una pauta fija de comportamiento que se reproduce siempre de la misma forma ante una determinada estimulación, sino un plan programado con corrección de objetivos en función de la retroalimentación, que se adapta, modificándose, a las condiciones ambientales.

Concepto de **Apego**: Como establecemos vinculaciones con los demás, en especial como buscamos proximidad a personas concretas, privilegiando a través de nuestro desarrollo a personas concretas (padres, cuidadores en la infancia)

En la adolescencia se trata de separarse de las primeras figuras de apego y formar nuevas relaciones que suelen ser del mismo tipo.

3.1.1. **Conducta de apego: Niños seguros e Inseguros** (Bowlby)

Sabemos, por los estudiosos del Apego que la conducta de apego permite al niño mantener la proximidad con aquellos que brindan los cuidados que necesitan; esta conducta se amplía y diversifica con el tiempo, pasando de los cuidadores primarios que satisfacen las necesidades básicas, pasando a los familiares y pasar luego a otros adultos. Entre esos adultos los profesores están en segunda fila y tienen un espacio único para entender y ofrecer una re vinculación afectiva o de apego, en especial en las primeras edades.

Bowlby distingue entre:

Niños seguros: suelen ser más del 65%. Cuentan con figuras parentales disponibles, con los que han tenido intercambios afectivos positivos. Pueden cooperar, son ingeniosos, pueden comunicarse libremente con la madre o figuras sustitutivas, explorar y disfrutar aprendiendo.

Esta base segura facilita que en la escuela puedan tolerar la frustración de no saber, equivocarse, pedir ayuda y sentirse integrados en clase.

Niños inseguros: Son el 35% máximo.

Esta modalidad no implica patología pero sí dificultad en el manejo de las emociones.

Tienen dificultad para manejar la ansiedad inherente a la tarea de aprender.

Pueden evitar la fuente del estrés (tarea), regresar a estadios anteriores, pegarse al profesor, mostrarse hiperactivos, salir de clase, pretender ser omnipotentes, negar la realidad...

A través de los distintos experimentos y observaciones, distintos autores como Ainsworth, Main y Solomon, han llegado a clasificar los distintos tipos de apego inseguro a través de la situación del extraño y las distintas respuestas de los niños ante la presencia o ausencia de figuras de apego.

En conclusión, en la escuela están todos y posiblemente en cada grupo de clase exista alguno con un claro apego inseguro. Vamos a ver los subtipos para entender su relación con comportamientos violentos o agresivos como el Acoso escolar o Bullying.

Apego Inseguro: tipos

Tienen dificultades para manejar la ansiedad y emociones.

3 grandes tendencias de respuesta:

A- **Inseguro evitativo:** aparentemente poco afectados por la separación de sus figuras de apego. Rechazados por los padres, tienden a vivir su vida sin el afecto y apoyo de los demás. Se creen autosuficientes, expresan su hostilidad de forma directa. Pueden ser acosadores si encuentran por primera vez respaldo a lo que para ellos es fácil, ser hostil (grupo que apoya)

B- Inseguro Ambivalente

Muy afligidos por la separación de la figura de apego. Dramatizan mucho sus emociones. Padres impredecibles y no disponibles de forma continuada. Padres que no sintonizan con el hijo y son poco sensibles a la separación y necesidades de ellos.

Los niños tanto pueden estar totalmente colgados de los padres como los rechazan.

En la escuela suelen ser hostiles a los profesores y llaman continuamente su atención.

Dentro de los subtipos, pueden ser víctimas de compañeros y también pueden ser hostiles al profesor.

C- Inseguro Desorganizado

Puede mostrar las dos formas anteriores o una propia.

Suele darse en niños en contextos muy desfavorecidos, maltratados adoptados, o crecidos en instituciones.

Han sido atemorizados y pueden convertirse en atemorizadores

No han encontrado respuesta a su necesidad de vinculación (IMPORTANTE PUES FAVORECERLA)

Tan pronto atacan como adoptan una respuesta hostil hacia los cuidadores y sus iguales.

Les cuesta contener su impulsividad. Cualquier propuesta de tarea se siente como amenaza y trataran de boicotearla

Necesitan no sentirse perseguidos ni criticados

Para Bowlby (1980), el modelo interno activo o **modelo representacional** (internal working model) es una representación mental de sí mismo y de las relaciones con los otros. Este modelo se construye a partir de las relaciones con las figuras de apego y va a servir al niño para percibir e interpretar las acciones e intenciones de los demás y para dirigir su conducta. Un aspecto clave es que incluyen información sobre cómo se comportan al encontrarse con los demás y lo que esperan de ellos. También incluyen información sobre uno mismo; por ejemplo, si se es una persona valorada y capaz de ser querida por las figuras de apego. En este sentido, para Bowlby constituyen la **base de la propia identidad y de la autoestima**. El modelo representacional va a tener una profunda influencia sobre las relaciones sociales del sujeto. Si una persona, durante su infancia, tuvo un apego seguro con sus padres u otras personas significativas que se mostraron sensibles, disponibles y consistentes, en su vida posterior tendrá una actitud básica de confianza en las personas con las que establezca sus relaciones. Por el contrario, si un sujeto ha tenido experiencias negativas con sus figuras de apego, tenderá a no esperar nada positivo, estable o gratificante de las relaciones que pueda establecer en su vida adulta. Como siempre, esperará rechazos o falta de respuesta empática.

De nuevo pongo el énfasis en las figuras cuidadoras o de apego secundarias que son los adultos profesores, quienes deberían no caer en “el juego” de repetir a las figuras de apego primarias sino ofertar espacios de vinculación nuevos para conseguir desarrollar respuestas o roles diferentes por parte de los alumnos.

El devenir de las investigaciones se ha centrado en los tipos de apego con cada uno de los padres o incluso de los cuidadores, también en relación con el temperamento y con el futuro de las relaciones amorosas, a modo predictivo.

El estilo de apego seguro en la adolescencia, se ha relacionado con la capacidad de mantener las referencias, mientras se negocia la autonomía con las figuras de apego, y con el desarrollo de estrategias para regular las emociones asociadas a este proceso

Establecer la autonomía, si bien es una necesidad del desarrollo, puede convertirse en amenaza de la calidad de la relación padre-adolescente cuando las relaciones de apego son inseguras. Esta situación puede generar estrés y desesperanza, lo que puede afectar al sistema de apego y llevar a una actitud defensiva y a dificultades en las relaciones sociales (Allen et al., 2007) (González, R y otros)

3.2 TEORIA DE ROLES O DEL DESARROLLO HUMANO DE J.L.MORENO

Una breve síntesis hace recordar que, aunque esta Teoría del desarrollo es el núcleo más conocido de Moreno, no está claramente enunciada y hay divergencias entre sus seguidores (C.Bello). Lejos de tratar de crear teoría, si pretendo usar esta estructura para poder actuar y darle forma en una edad, la adolescencia, en la que parece que es una tierra de nadie y que estamos algo o tan perdidos como los protagonistas.

Algo si está claro, el concepto de **Rol**: la más pequeña unidad de conducta de la que va a salir el concepto de YO, es decir un concepto vincular (M.C. Bello)

Los roles se entienden como unidades de conducta, siempre en interacción. Moreno diferencia entre: **Roles psicossomáticos** (conductas vinculadas a los procesos fisiológicos); **Roles psicodramáticos** (conductas vinculadas a procesos psicológicos) y **Roles Sociales** (conductas vinculadas a procesos sociales)

También define el concepto de **matriz**, que se refiere al origen donde se dio por primera vez esa conducta y que se distingue en el proceso del desarrollo como diferenciada o indiferenciada (ver C.Bello), y de aquí surgen las llamadas Técnicas Básicas del Psicodrama que en definitiva corresponde a los momentos evolutivos del ser humano en cuanto a su forma de vinculación con sus figuras cuidadoras. Los roles surgen pues de estos momentos evolutivos y su patologización o no va a tener que ver con la vivencia en estos momentos de necesidades contenidas y cuidadas o no.

Los roles son siempre complementarios, se dan y surgen de la interacción, y Nadie pone el Psicodrama tratará de liberar nuestros roles de sus complementarios patológicos

4. CRUZANDO LAS DOS TEORIAS DEL DESARROLLO

No es mi intención seguir investigando sobre los distintos tipos de Apego, pero si lo es el cruzar esta teoría del desarrollo con la de J.L. Moreno

Entonces puede decirse que el concepto de Apego tendría que ver con los Roles y la matriz. Según sea la conducta materna o de la función cuidadora, se van a generar roles diferentes, sean a nivel fisiológico como psicológico al principio y social en la interacción. La experiencia física conlleva una imagen psicológica de uno mismo y de ahí la interacción con el otro y los otros. Ese rol social tiene tendencia a repetirse cuanto más patológico sea o dicho de otra manera cuanto mayor apego inseguro la haya generado.

Viendo cada uno de los tipos:

En la tabla siguiente se proponen como podrían entenderse los roles que pueden generar los distintos tipos de apego y a su vez las conductas que pueden quedar patologizadas.

| Técnica Básica (J. L. Moreno) | Apego Seguro (Bowlby) | | | Apego Inseguro Bowlby | | |
|-------------------------------|---|---|--|---|--|---|
| | R.psicosomático | R.psicodramático | Rol Social | R.Psicosomático | R.Psicodramático | Rol Social |
| Doble | Existe un doble nutricio y seguro | | | El niño no recibe la suplementaridad de la madre o función nutricia | | |
| Doble | Soy cuidado | Merezco el cuidado y soy querido | Puedo dar y recibir | No se lo que necesito y no lo saben porque no importo | Soy rechazado y merezco ser rechazado | Odiado a quienes creen que pueden ser rechazados y los rechazo |
| Espejo | Soy querible, soy muchas cosas diferentes | Soy diferente a otros pero no pasa nada porque me reconocen | Puedo ser como los demás y ser distinto, soy unico | No se como soy, depende del momento y luego nada... | No me gusta porque no gusto, no puedo gustar a nadie | No me gustan los otros distintos, no los soporto porque no me soporto. Solo mis iguales |
| Inversión de Rol | Existe algo diferente a mi y puedo | Puedo entender y comprender al otro y | Entiendo las diferencias | Da lo mismo lo que haga o diga por lo | No puedo comprender al otro ni | No quiero empatizar |

| | | | | | | |
|--|------------------------------|---|--|--|---|--|
| | sentirlo ello sin peligro | hablar de el sin perderme y aceptarlo | ias y lo igual y puedo ponerm e en el lugar del otro sin peligro | tanto todo fuera de mi me da igual | hablar de el porque es muy doloroso y peligroso | excepto con los que son como yo, no me interesa , me resulta |
|--|------------------------------|---|--|--|---|--|

Tabla 1. (Natacha Navarro, 2014)

5. EL MICROSISTEMA DE LOS IGUALES

Las relaciones personales en el centro escolar se desenvuelven en una dinámica compleja, que hace depender a unos sistemas de otros, a las relaciones que van desplegando los alumnos/as entre los llamamos el “microsistema de los iguales”.

El microsistema de los iguales, cuando se estabiliza como consecuencia de la constancia temporal de las experiencias diarias, se configura como un ámbito humano, que proporciona a los chicos/as pautas para organizar su comportamiento social, (Ortega,R)

Por lo tanto, traduciéndolo a términos de la filosofía del Psicodrama o del Encuentro, estamos hablando de un nuevo **locus nascendi** y de una nueva matriz grupal. En ese locus van a aparecer todas las distintas formas de apego y por lo tanto todo el conjunto de ROLES más o menos conservados y algunos patologizados. Y esta es nuestra oportunidad para crear ámbitos de rematrización y reaprendizaje. Dado que al entrar en la etapa adolescente, de forma natural van a cambiar el interés hacia esas figuras que representan a esas funciones de “doble” materno/paterno/cuidador, por el interés por los pares, sus espejos también, entonces tenemos que favorecer el uso de “pares seguros” y de espejos que **toleren la parte sombría o difícil.**

5.1. Los iguales son el referente aportándoles indicadores sobre lo que es prudente hacer, lo que es interesante o indiferente y lo que es moralmente correcto.

Es el grupo de referencia, porque proporciona claves simbólicas, que actúan a modo de paradigma con el que comparar el propio comportamiento. Aquí encontraremos diferencias también en función del esquema de representación interna del apego. Desde la Teoría de Moreno podríamos decir que necesitan a sus Espejos para que les hagan de Dobles.

5.2. La violencia y las convenciones entre iguales Según el concepto de Ortega Los iguales se definen como aquellas personas que están en una posición social semejante, y se guían por la **ley de la reciprocidad**: no hagas conmigo, lo que no

desees que yo haga contigo.(4) También la del **silencio**, ambas les facilitan la pertenencia y el reconocimiento entre iguales.

Pero los adolescentes seguros y los inseguros llegan de distinta manera a este momento y usan de distinta forma esta ley. Para los primeros es una norma, un juego que a veces se vive como ambivalente y nada fácil (caso de los testigos) mientras que para los segundos es una forma de sobrevivir, de no tenerse que volver a enfrentar a la falta y el abandono. El rol psicodramático aquí queda encadenado a una forma de vivir, en conserva, sin elecciones, sin feedback. Y como ya hemos visto, aquellos alumnos que tienen un apego inseguro tenderán a buscar “pares” tanto como afiliados como objetos de acoso en la mayor parte, a lo que consideran fuera de su grupo de referencia. O bien los mas extraños(y por lo tanto parte de su sombra) o los que mas admiran/odian.

6. COMO USAR EL DOBLE Y EL ESPEJO EN ACOSO ENTRE PARES

6.1. En Prevención, con todo el grupo:

Tabla 2. (Fuente: Natacha Navarro, curso de Herramientas para educadores)

| Técnica/ Actividad | Consiste | Utilidades |
|--|--|--|
| SOCIOMETRIA (Ejercicios) Sociodrama activo SOCIOMETRICO (cuestionario) Sociograma.(diagrama de vínculos) | Medir relaciones, elecciones y rechazos. Hacer preguntas y medir su efecto en el grupo así como obtener un sociograma activo y de un espectro de respuestas | Detectar problemas de rechazos, conflictos, dinámica interna del grupo. Favorecer la Inclusión, identidad, pertenencia, vinculaciones |
| Escenas de orgullo /Vergüenza | Detectar cultura interna grupo y herencias de grupos anteriores. | Entender todos los lados del comportamiento del ser humano. Desculpabilizar... Definir un futuro juntos |
| Bandera del grupo | Trabajo a partir de los Valores, decálogo de Valores del grupo y elaboración SIMBOLO de identidad y pertenencia | Establecimiento de Identidad y Pertenencia Grupal Mejora de la Cohesión |

| | | |
|---|---|--|
| Mis Héroes | Uso de figuras simbólicas que representan Valores y con quienes podemos identificar los nuestros y cambiar el rol a modo de espacio “trans” | Resolución de Conflictos Trabajo con Víctimas, Agresores y Espectadores |
| Fábrica de Empatía | Toma de conciencia de nuestras necesidades más básicas y la de los otros | Especialmente para los Agresores |
| -El periódico o las noticias del fin de semana -El secreto del grupo | Rituales de inicio y cierre de semana que protegen. | Sentido de pertenencia e identidad grupal |

6.2. En Intervención en acoso entre pares

Por lo tanto y de acuerdo con la tabla 1, podríamos atender a nuestros alumnos provocando a través de nuestras intervenciones o las intervenciones de los “pares” mas o menos “seguros”, en función del rol al que están fijados y en definitiva de su tipo de apego.

6.2.1. Protocolo de intervención con el Acosador-a (tomado de N. Navarro, Como construir Clases seguras (5))

Si el rol que se desempeña es un “rol” acosador” (social), podemos ver que acosa a lo que rechaza de sí mismo (rol psicodramático) y a esto podemos llamarlo “su parte de sombra”, o aspectos que no acepta y rechaza (Schmoller,A) según el concepto del mismo Jung, se trata, desde la idea que entiendo de resiliencia, de abrazar estos aspectos difíciles para poder transformarlo en la posibilidad de algo nuevo (Fiel,E).

Hay una serie de pasos importantes de dar desde una perspectiva de intervención psicopedagógica o psicoterapéutica, a nivel individual:

El acosador o acosadora suele pertenecer al tipo de Apego Evitativo, cuyo rol desarrollado psicológico interno o psicodramático sería “soy rechazado o rechazable y no merezco ser escogido más que a través de mis formas de rechazo”, el rol social sería Acosar (N. Navarro). De esto que la intervención deba incluir estas acciones:

1. Testimoniar lo ocurrido SIN ENJUICIAR
2. Búsqueda de un “doble seguro” entre sus pares/ Yo Auxiliar/propio terapeuta que pueda poner palabras a lo que siente y a lo que es su matrix: La violencia en la que vive y conoce bien
3. Posibilidad de trabajar con espejos, o trabajo entre pares a través de los Héroes, Heroínas u otros personajes internalizados y buenos referentes de apego más o menos seguro. En este caso también se puede considerar un doble imaginario.

4. Perdón a uno mismo y a sus familiares u matriz de Violencia contextual (familiar, barrio, etc...)
5. Perdón a las víctimas
6. Compromiso y cambio de rol a través de los aspectos transformadores del Héroe o heroína.

6.2.2 Protocolo de intervención con las Víctimas.

La Víctima suele pertenecer al tipo de apego Ambivalente. Si el rol que se desempeña es un rol de “víctima” (social) podemos deducir que asume el ser atacado o agredido (rol psicodramático) por no merecer nada mejor, Y rechaza de sí mismo su propia agresividad que seguramente teme por haber padecido bastante violencia.

Pasos en la Intervención con la víctima

1. Testimoniar la agresión sufrida y acompañar el sentimiento de injusticia e impotencia, ante “pares seguros” elegidos por él.
2. Creación de un “lugar seguro” (individual) para la víctima
3. Experimentar el “doble” a través de pares amigos o próximos “seguros” sobre sus aspectos internos no visibles y positivos.
4. Desculpabilizar la agresividad como “mala” o solo mala y verla como una parte del ser humano. Desculpabilizar su parte de víctima, pero mostrarla como rol social con aspectos beneficiosos y desastrosos.
5. Toma de Decisiones sobre su futuro inmediato: responsabilizarse de uno mismo
6. Establecer las formas de Perdón a sí mismo y a su agresor (determinar un horizonte en el tiempo)
7. Acompañamiento de compañeros/amigos a los que se les da el rol de “lazarillos”/mediadores para la buena inclusión en el grupo.

6.2.3. Protocolo de Intervención con los espectadores: ★

1. Definir claramente los comportamientos de intimidación y acoso que deben ser denunciados. **ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN**
2. Analizar las consecuencias que estos comportamientos tienen para todo el grupo.
3. Definir claramente cuáles son los papeles que los espectadores juegan en estas situaciones.
4. Enseñarles la diferencia entre ser solidario ante la injusticia y ser chivato.
5. Desarrollar la empatía emocional aprendiendo a ponerse en el lugar de otros.
6. Enseñar a los alumnos a pedir ayuda, a superar el miedo a ser calificados de chivatos o incluso a convertirse ellos mismos en víctimas.
7. Informar sobre la posibilidad y recursos existentes en el centro, para denunciar situaciones de intimidación garantizándose la confidencialidad (teléfono amigo, buzón de sugerencias, comisión de resolución de conflictos, email,)

6.2.4. Protocolo de Intervención en el grupo clase y con los testigos

1. Testimoniar a través de la Sociometría situaciones de agresión entre ellos.
2. sociometría sobre comportamientos de inclusión/exclusión y los sentimientos que acompañan a los portadores de estos roles (programa mejora de convivencia)
3. .Escenas de Orgullo y Vergüenza grupal
4. Desculpabilización de la violencia como algo solamente rechazable, verlo como parte del ser humano y la posibilidad de elegir.
5. Construcción de una matriz grupal segura para proteger conductas de acoso o abuso y favorecer la tolerancia y respeto. Ser cauteloso en la aplicación de medidas y en la realización de algunas acciones para no significarla ante los demás ni exponerla a situaciones de riesgo.

Indicaciones generales para la intervención en Acoso:

Evitar el tratar públicamente y directamente en el aula la situación de acoso de forma que la víctima pueda sentirse aludida y experimentar vergüenza y humillación.

Proteger a la víctima durante todo el proceso de intervención : No confrontarla al agresor directamente hasta que sea posible en el proceso.

- Aumentando la supervisión y vigilancia del profesorado durante los descansos, recreos, comedor, baños, vestuarios, entradas y salidas del centro...
- Creando grupos de compañeros solidarios (formados y determinados previamente)

Bibliografía utilizada

- Alegret, J y otros.(2010). Alumnado en situacionde estrés emocional. Barcelona: Grao, Escuela Inclusiva: alumnos distintos pero no diferentes.
- Bello, M C. (2004). Introducción al psicodrama. Guía para leer a Moreno. Mexico D.F.: Colibrí. **ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN**
- Bowlby, J. (1995). Una Base Segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del Apego. Barcelona: Paidós. Psicología Profunda
- Maganto, C. “perdón y resiliencia en Forés Miravalles, A. y Grané Ortega, J. (2012). La resiliencia en entornos socioeducativos. Cap 4. Madrid. Narcea, colección sociocultural.
- Navarro Roldan, Natacha (2011) La Piel del erizo. Alicante. Artículo para Revista del Aula de Psicodrama nº 1. Aula de Psicodrama
- Navarro Roldan, Natacha (2011). Lealtades en las Redes. Bilbao. Artículo para La Hoja de Psicodrama de la AEP
- Remedios González y otros. *Relaciones entre psicopatología y apego en la Adolescencia*. Wikipedia.



★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS



★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

38. UNA MIRADA AL CONFLICTO ESCOLAR EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DE BÁSICA PRIMARIA Y SECUNDARIA DE BUCARAMANGA, COLOMBIA

Alfredo Duarte Fletcher y Marlen María Nieves Tavera

alfredo.duartef@ucc.edu.co

Resumen.

Las relaciones en el ámbito escolar en las instituciones educativas públicas de Bucaramanga, Colombia, se encuentran afectadas por situaciones conflictivas que se presentan al interior de las mismas y en el contexto comunitario en el cual se ubican. Con el proyecto construyendo convivencia en y desde la escuela, se desarrolló un proceso de investigación con el fin de identificar asuntos que generan tensión, actores involucrados y afectados por el conflicto, las razones de la conflictividad escolar, así como las soluciones de los actores educativos relacionados con el conflicto. Se buscaba comprender las dinámicas conflictivas y sus formas de tratamiento y solución.

La investigación se fundamentó en las teorías de Jerome Bruner, Alejo Vargas, Sandra Gallego, Castells y Marco Raúl Mejía para el análisis de los datos, la construcción de las categorías y su interpretación. Se utilizó una metodología plural, cuantitativa y cualitativa centrada en la cartografía social.

Palabras clave: Conflicto escolar, Convivencia, Mediación de conflictos.



Introducción

Con la investigación “Construyendo convivencia en y desde la escuela en los municipios del Área Metropolitana de Bucaramanga” se planteó como propósito impulsar la mediación pacífica de los conflictos a partir del trabajo escolar en algunos establecimientos educativos del sector, caracterizando el conflicto escolar, formando a docentes y estudiantes con el fin de que asuman un rol positivo no violento ante las diferencias personales, sociales y culturales que afectan las relaciones entre los agentes educativos.

El proyecto de investigación responde a las propuestas de la UNESCO desde las últimas décadas del s. XX, atendiendo a la comprensión de varios estudios a nivel regional, nacional e internacional. Entre estos se destacan: Para la Paz de Costa Rica, el

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

proyecto caribeño de justicia y paz de la UNICEF, la Corporación Excelencia en la justicia, INDEPAZ Y COMPROMISO. Las Naciones Unidas a través de la UNESCO, Unicef y OMS tienen programas para el manejo de violencias. Vilma Liliana Franco en Balbin Alvarez (2004), afirman que los conflictos escolares que se suscitan al interior de las instituciones no son ajenos a la guerra civil ni a las formas de violencia que suceden en su contexto.

Se busca que los protagonistas del cambio sean los niños, niñas y adolescentes quienes aprenden a ver desde la diversidad y con respeto por el otro la promoción y desarrollo de habilidades hacia la construcción de una convivencia pacífica en la que predominen la sensibilización y difusión de principios y valores de cultura de paz en su comunidad con el fin de contribuir a la solución de las disputas.

El objetivo de la investigación fue comprender las dinámicas conflictivas que se presentan en las instituciones escolares, para la promoción de cambios en el tratamiento y gestión de los conflictos en las instituciones educativas mediante la formación de docentes y estudiantes y la dinamización de la mediación escolar como práctica pedagógica y de justicia comunitaria para aportar a la construcción de convivencia en y desde la institución escolar.

El proceso de investigación se orientó hacia los conflictos escolares con el fin de establecer asuntos en disputa, actores involucrados y afectados; así como los orígenes, antecedentes y evolución de la conflictividad escolar; factores internos y del contexto que estimulan el desarrollo de conflictos y las maneras de solución con la intencionalidad de proponer estrategias y acciones de solución no violentas de modo que se contribuya a la construcción progresiva de una cultura de paz.

También se trabajó con los valores, actitudes y habilidades que deben desarrollar los docentes, madres, padres y estudiantes que ejercen la función de mediadores en los conflictos escolares y que de esta manera se preparan para su participación comunitaria.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

El Conflicto escolar y sus características.

La caracterización de los conflictos se refiere a la determinación de sus atributos a partir de sus propios elementos integradores, siendo necesaria para comprender su dinámica. Según John Paul Lederach, experto en el manejo de conflictos comunitarios (1992), los componentes de los conflictos, son: PERSONAS, PROBLEMA y PROCESO.

Con relación a la solución de los conflictos Dana (1992) considera que no hay solución al conflicto si no hay comunicación, siendo entonces primero que todo buscar ese espacio de diálogo. Propone su método de los cuatro pasos⁷¹: 1) Buscar tiempo para

⁷¹ Es un método que podría aplicarse primordialmente para conflictos familiares, laborales,

conversar; 2) Escoger el contexto para ese encuentro; 3) Dialogar; y 4) Establecer el acuerdo, que busca eliminar los impulsos autodestructivos de los individuos involucrados en la disputa, adoptando dos reglas cardinales como compromisos personales: “*No. 1. No suspender la comunicación, bien por frustración y desesperanza, o bien como táctica de desquite contra el Otro. No. 2. No utilizar el juego de poder para “vencer” al Otro en una lucha de fuerza mediante amenaza, ultimátum, coacción o fuerza física*” (p. 41). Un método que, según su autor, no puede desligarse del sistema de suposiciones y creencias que hacen ver al mundo de determinada manera, no siempre coincidente entre los contradictores porque dichas formas de pensar, impulsoras de las conductas individuales y grupales, se van formando desde las experiencias pasadas. Dice el autor citado “*Considerando que casi siempre tratamos de adoptar comportamientos que satisfagan nuestros intereses personales, estos enlaces causales se convierten en la cadena de suposiciones que marcan la ruta hacia los resultados deseados*” (p. 111)

Jhon Paul Lederach (1992) desde su teoría de la construcción de relaciones y estructuras sociales no habla de la resolución de conflictos sino de su transformación a partir de la lectura positiva de aquello que se pretende cambiar, empezando por reconocer la percepción desde los implicados en la controversia y aplicando sus propios patrones de soluciones creativas. Para una mejor forma de asumir las disputas en diferentes escenarios Lederach propone hacer uso de la imaginación moral porque que a través de ella se entiende a “*la naturaleza de los momentos decisivos y cómo superar los patrones destructivos*” (2008, p. 57) a fin de cimentar los cambios sociales que permitan salir de situaciones conflictivas con ideas diferentes, creativas y planteamientos nuevos, que no podrán ser el resultado de una técnica y tampoco se alcanzarán si no hay comprensión previa del entorno donde se presentan los conflictos. Quienes tienen imaginación moral van más allá de predicar ideas moralistas; por el contrario, concretan sus representaciones sin tomar las ajenas, porque son creativos y “*buscando más allá de lo visible*” (Lederach, 2008, p. 67) desde las normas y pensamientos colectivos.

Marco Raúl Mejía (2001) dice que “*Cuando los conflictos se procesan educativamente, se desencadenan una serie de aprendizajes como resultado del tratamiento aplicado. Lo más importante es que desterremos la idea común de que el conflicto es una amenaza a lo humano y su felicidad, pues por el contrario es el motor de nuestros cambios. Por ello, su uso educativo se convierte en una guía para revisar los sentidos que le damos a nuestra vida*” (p. 38). Es decir, es indispensable reducir la asociación negativa de la palabra conflicto a fin de re-crear el concepto sin negar su existencia, pero si comprendiéndolo como la condición humana que permite

escolares y de comunidades donde existen lazos que conectan a las personas en el tiempo.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

transformaciones personales y sociales. Bajo esta nueva lectura se han de buscar intereses y necesidades ocultos para comprender que más allá del problema⁷² está el mapa del conflicto que si no se entiende es complicado resolverlo, porque se corre el riesgo de asumirlo sólo desde la esfera del “yo” desconociendo al “otro”.

Las posturas de los académicos consultados coinciden en manejar a los conflictos con decisiones en conjunto, porque se les mira como vectores que potencian a individuo y colectividades en una compleja interconexión y con su movimiento dinámico, constructor y transformador (Salinas S, et. al, 2002, p. 246), resaltando el rol de los actores y de los facilitadores en su respeto a la diversidad y a la oportunidad de re-crear.

El conflicto y la violencia en las instituciones educativas.

La escuela debe buscar que los niños y las niñas aprendan y crezcan como futuros ciudadanos y ciudadanas, sin olvidar que es escenario donde se suscitan conflictos que afectan al estudiante, a su familia y a la comunidad y reflejan la realidad social en el plano local, regional, nacional e internacional⁷³, porque allí se ponen de manifiesto las cualidades de los integrantes de la comunidad educativa, con actitudes que se o son fuente de enseñanza o de mayores contiendas ante la restricción de habilidades y competencias para asumir con creatividad las situaciones contradictorias. La cotidianidad está hecha de encuentros y desencuentros, que generan actitudes y costumbres abusivas o negligentes que afectan con huellas visibles o invisibles cuando las disputas no se manejan en forma positiva. Hay comportamientos que se alejan de las normas morales y jurídicas que constituyen conflictos fáciles de dirimir, pero también hay los que se convierten en situaciones más complicadas que requieren mayor esfuerzo para buscar sus causas y entenderlas a fin de promover su transformación.

En todo caso, la convivencia en las escuelas no es fácil, no sólo porque interactúan personas de diferentes culturas, edades, géneros, condiciones sociales y económicas, entre otros factores de diferencia, sino por otras dificultades que aumentan la brecha entre generaciones. Es decir, hay que aprender a manejar los nuevos y viejos conflictos escolares. María José Díaz – Aguado (2006, pp. 155 – 158) manifiesta que el sistema escolar actual se ve enfrentado a:

⁷² La parte visible del conflicto donde no se conocen causas, necesidades, intereses, preocupaciones u otros factores que lo alimentan

⁷³ La escuela se convierte en el crisol de: la violencia estructural; violencia doméstica y familias disfuncionales; los video juegos con acciones violentas que producen ansiedad; el bombardeo, a través de los medios de comunicación, de intimidación y apologías del delito a través de telenovelas, programas, noticias y otros documentales transmitidos en horarios familiares; la falta de diálogo entre los miembros de la familia; la falta de orientación e incluso el mal ejemplo de los adultos; los hechos de corrupción; las prácticas de exclusión, entre otros hechos críticos.

- 1) Aumento de información que obliga a repensar la pedagogía desde la construcción de conocimiento por los estudiantes, para no continuar transmitiendo información a la cual es fácil acceder por los medios tecnológicos actuales.
- 2) La incertidumbre que no permite hablar de certezas absolutas. Es preciso erradicar sistemas verticales de autoridad para repensar la educación desde una conexión entre derechos y deberes, con espacios de decisión en cabeza de los estudiantes.
- 3) Los mismos avances tecnológicos como la Internet, que hacen de la escuela un escenario conectado con la realidad social. Ese acceso a los problemas externos debe generar un protagonismo para aportar propuestas de solución, empezando por admitir prácticas de inclusión de los jóvenes en escenarios que antes eran de exclusividad de los adultos.
- 4) Las migraciones poblacionales acompañadas del reto de la interculturalidad y la heterogeneidad. La lectura de los docentes debe reconocer que la homogeneidad es un hecho del pasado y por el contrario tiene una misión de mayor envergadura para ayudar a construir identidades.
- 5) La violencia de género como un asunto de atención especial. Legalmente se avanza en la igualdad de géneros, pero en la práctica aún no se superan los vestigios de sociedades machistas tradicionales.
- 6) Los hechos de violencia en la escuela exigen insertar propuestas para mejorar la convivencia. Es preocupante que se intente invisibilizar en algunas instituciones educativas la existencia de violencias o que se asuman actitudes permisivas. El compromiso de directivos, docentes, padres y madres de familia es trabajar con los estudiantes para prevenir las violencias escolares.

Otro aspecto que merece comentar en este ítem es el denominado “*currículum oculto*” y su contraposición al “*currículum explícito*”. Desde el último hay la expectativa de una educación para la libertad, la autonomía, la capacidad crítica, la toma de decisiones, entre otros aspectos importantes que chocan con el oculto porque el rol que cumplen los estudiantes es otro: sumisión, pasividad, imposibilidad de opinar u obediencia. P. Jackson (citado en Díaz– Aguado, 2006, pp. 163- 164) destacó tres aspectos básicos del currículum oculto: 1) La monotonía en la escuela que obliga a los estudiantes a cierto estilo de incomunicación por varias horas, a pesar de compartir junto a otros el mismo espacio; 2) El sistema evaluativo impuesto y sin lugar a discutir; y 3) La jerarquización que centraliza el rol del maestro, quien impone planes e iniciativas sobre los estudiantes, negándoles a éstos el derecho a disentir.

Según el mismo Philip W. Jackson (citado por Díaz– Aguado, 2006) el currículum oculto obstaculiza el aprendizaje primordialmente para quienes pertenecen a culturas minoritarias por su dificultad de adaptación y la consecuente exclusión, en una brecha entre los valores que se enseñan desde lo teórico y las prácticas dentro de las

instituciones educativas. La minimización de las agresiones que a veces se acompaña con el consejo de que apliquen la retaliación cuando son víctima de violencia; el tratamiento con exclusión de quienes piensen diferente, viéndolos como un problema o “lunar”; la lectura que hacen los agresores en la escuela cuando sus directivas o docentes no intervienen o lo hacen de forma inapropiada, considerándolo como un “apoyo implícito” a sus conductas censurables, son entre otros factores que aumentan la contradicción entre las normas y principios manifiestos y las prácticas equivocadas (pp. 163 - 165). De ahí que no es sencillo enseñar valores si éstos no se demuestran con el ejemplo.

Pues bien, si no se tratan los conflictos para buscar su transformación, tales disputas se convierten en acciones violentas que obstaculizan el ejercicio de una democracia participativa.

El acoso escolar: Una forma constante de violencia en la escuela

Dentro de los hechos de violencia en el escenario educativo está el acoso escolar que advierte sobre las intimidaciones, el maltrato entre compañeros o el acoso psicológico que los docentes ejercen sobre sus estudiantes, como alguna de sus manifestaciones, que por simple que parezcan conduce a consecuencias negativas para el desarrollo psicológico de los niños y niñas. En la violencia escolar suelen existir tres actores: los agresores, las víctimas y los observadores. Los agresores suelen caracterizarse por tener su ego elevado, vivir frustraciones o traumas que se exteriorizan en el trato hacia los demás, sentir placer por su conducta, y experimentar necesidad de intimidar, pues en el fondo hay carencia de autoestima y un gran deseo de sobresalir ante el grupo, pudiendo entonces ejercer dominio de grupo y cosificar a las personas al punto de negar su subjetividad. Las víctimas son las que llevan la peor parte al ser objeto de burlas, maltratos físicos y psicológicos que repercuten en su autoestima, en su capacidad de sociabilidad y en reacciones continuas de miedo. El dolor de la víctima se agrava por la falta de confianza para contar los resultados de la violencia a los adultos, situación que puede ser aprovechada por los sujetos activos de esta conducta. Los observadores ameritan alto grado de reproche por su conducta omisiva para parar las violencias y activa para apoyar que éstas se incrementen. Un agresor sin observadores generalmente no es violento.

Ruiz Torres (2001, p. 154) explica que dentro de los disparadores de la violencia escolar podrían señalarse los siguientes: las fallas de comunicación entre padres e instituciones educativas, al punto que los primeros delegan la total responsabilidad en las segundas; las hostilidades por el irrespeto a la otredad; la permisibilidad para que se produzcan hechos de maltrato verbal, asignación de apodos, bromas pesadas, exceso de diversión a costa de la dignidad del otro; la demostración de fuerza y superioridad para

buscar apoyo externo e infundir temor; algunos sentimientos tales como la envidia, los celos o actitudes de egoísmo, de reserva, de desconfianza, son algunos ejemplos.

El Estado, la familia y la sociedad deben actuar para que la violencia escolar disminuya. Cuando el buen gobierno de un país logra una conexión entre el marco legal y las políticas de protección, pueden encausarse los factores para disuadir las situaciones de violencia en y desde la escuela. Cuando la familia asume comportamientos positivos sobre sus hijos, superando sus miembros aquellas condiciones socioeconómicas y culturales que les causa mella, se forja confianza y solidez en valores básicos para aprender a vivir en comunidad. Las instituciones educativas tienen un rol trascendental en la disminución de hechos de violencia en la escuela y en el buen tratamiento de los conflictos.

Metodología de la investigación.

Su desarrollo metodológico se puede conocer a través de diferentes momentos. Primer momento: Diagnóstico. La metodología desarrollada en este proceso, partiendo del enfoque pedagógico sustentado en la teoría constructivista, exigió la implementación de una sistemática plural que combinó lo cuantitativo para comprender la realidad del conflicto y la Investigación Acción – Participativa (IAC), para hacer actores responsables y rotagonistas, a quienes viven la realidad que se consulta.

La investigación cuantitativa recoge, procesa y analiza datos cuantitativos o numéricos sobre variables determinadas previamente. Es decir, que da una connotación que va más allá de un listado de datos sistematizados, porque con su análisis permite allegarse al fondo de una situación o hecho, como fue el caso del conflicto escolar. Por su lado, la investigación acción – participación permite generar conocimiento a través de la reflexión colectiva de saberes entre todos quienes pretenden el mismo propósito, para el proyecto, generar un cambio social constructivo en los escenarios educativos. Aquí se combinan el conocer y el actuar, en un ejercicio participativo de quienes son sujetos cuya realidad se está indagando. Según Sartre (1960) la conciencia desarrolla otras perspectivas cuando asume prácticas diferentes y para Freire (1970) es desde la práctica social desde la cual se puede transformar la conciencia individual. De ahí que la investigación acción participativa sea un proceso que combina teoría y praxis, que da lugar al aprendizaje, a la toma de conciencia crítica de la población sobre su propia realidad, a reconocer y reflexionar acerca de sus saberes, a potenciar sus recursos y a la movilización colectiva hacia la acción transformadora.

Se adoptó esta metodología en el proyecto por la comprensión de todos y todas de que la verdad – ciencia – teoría se logra progresivamente en la acción participativa de la comunidad, con una teoría como resultado del saber reflexionado de sus integrantes, convalidado a través del proceso de investigación. Había que partir de la realidad para ayudar a su transformación mediante la creatividad del grupo participante

en el proceso, con espacios que permitieron la reflexión de causas y tendencias para buscar conclusiones válidas y estrategias realizables.

En una mirada más profunda en esta línea metodológica se acudió a la cartografía social⁷⁴, como instrumento conceptual, para visibilizar las complejidades dentro y fuera del colegio, mediante mapas que buscan significados a las cotidianidades de los miembros de las comunidades educativas, con una lectura desde las disciplinas del Derecho y la Educación. La cartografía produce una imagen política de un territorio, a través de mapas que, siendo “*una representación que integra las interpretaciones cosmológicas, políticas y religiosas*” (Montoya Arango, 2007, p. 157) del cartógrafo, quien no puede desprenderse de sus vivencias y de su entorno. Los mapas buscan significados y se convierten en productos culturales con incidencia de los contextos de los diferentes actores, las técnicas, las herramientas empleadas, el propósito del autor, quien esté financiando su elaboración, el público a quien se dirige, en una palabra, el cartógrafo no es realmente independiente en su diseño y lectura.

Siendo la cartografía social un instrumento de la investigación acción – participativa, genera conocimiento que se usará para transformar la comunidad que participó en el proceso, previa estimulación de las conciencias morales basadas en principios, a partir de sus aprendizajes sobre cómo se lee una realidad.

En efecto, la intención del proyecto contempla la visualización de la democracia y la ciudadanía en las relaciones intersubjetivas, pedagógicas y políticas, para crear y recrear la dimensión humana de hombres y mujeres. Si el ser humano tiene una relación con el mundo, el proceso investigativo exige indagar sobre el pensamiento en contacto con esa realidad y cotidianidad. La metodología que se aplicó permitió que tanto investigadores como población objeto, fueran sujetos del proceso. Siguiendo a Freire (2007) “*No puedo investigar el pensar de otro referido al mundo si no pienso. Pero no pienso auténticamente si los otros tampoco piensan. Simplemente, no puedo pensar por los otros ni para los otros, ni sin los otros*” (p. 135).

La construcción entre investigador e investigado mediante la cartografía social, permitió en este proceso crear a partir del pensamiento de las comunidades base, de la interpretación de la época y de la consideración sobre lo local y regional, para poder erigir el camino del conocimiento transformador. Hubo espacio para la creatividad tanto en la visualización de los conflictos, la forma de manejarlos, las situaciones injustas, y en general ofreció una radiografía de la realidad que permitieron dejar ver sus actores.

En esta metodología se hace uso de varias categorías de mapas⁷⁵, como instrumentos para aprender a leer y descifrar el territorio. Entre ellos están: mapas de conflictos, mapas de redes y mapas de recursos.

⁷⁴ La cartografía social es una herramienta de investigación con miras a generar conocimiento sobre una comunidad a partir de la necesidad que ésta tenga.

⁷⁵ Dentro de la aplicación de la cartografía social como metodología, se habla en principio de

Los mapas de conflictos representan situaciones problemáticas a través de imágenes, íconos, textos o discursos narrativos, mostrando las distintas clases de conflictos que pueden ser producidos en un territorio a distinto nivel, tales como: 1.- Conflictos que se presentan entre miembros de una y otra comunidad o sociedad; 2.- Conflictos entre instituciones estatales, entre éstas y la comunidad o incluso con funcionarios públicos en el ejercicio de sus responsabilidades; 3.- Disputas donde son parte empresas o transnacionales por explotaciones o mal manejo de capitales en la región; 4.- Conflictos que surgen por el mal manejo del medio ambiente (Asociación de Proyectos Comunitarios, 2005, p. 7).

Los mapas de redes son aquellos que permiten determinar los espacios de relación entre comunidades o sociedades dentro de un territorio, presentados en una forma descriptiva tal, que es fácil para los lectores su identificación. Por ejemplo: ¿De dónde vienen los estudiantes que se matriculan en el colegio?, ¿A dónde se acude en caso de que los estudiantes sean objeto de violencias? ¿Dónde se encuentran los demás colegios donde funciona la mediación como una práctica de justicia comunitaria?

Los mapas de recursos se refieren a la identificación de los recursos humanos, económicos o materiales, con los cuales se cuenta para lograr las transformaciones sociales pretendidas luego de identificar conflictos, en una especie de base de datos recogidos desde diferentes niveles de acceso.

El segundo momento: La Tematización. Para ello se analizan los resultados del diagnóstico

El tercer momento: Programación – Acción. Se diseñó el plan de acción para la formación de mediadores.

En el desarrollo del proceso se debe tener claridad y reflexionar sobre: La solidaridad, la pluralidad, la participación, la colectividad, la población.

Resultados.

Las formas más utilizadas por los estudiantes para molestar a los compañeros y que generan conflictos son: las bromas, los robos, los golpes, la burla, los apodos. Los espacios de mayor conflictividad son: el patio, los pasillos, los baños y la cafetería.

La sensibilización y formación de 31 docentes para la formación de los mediadores y la dinamización del proceso dentro de la institución educativa. Los campos de formación se centraron en: La mediación y su importancia; educación y derechos humanos; teoría del conflicto y su transformación social, mediación de conflictos en la escuela.

Igualmente se formaron 220 estudiantes como mediadores escolares en siete instituciones de educación básica del Área Metropolitana de Bucaramanga-

tres grandes clases de mapas: mapas del pasado, mapas del presente y mapas del futuro. Los primeros, permiten rescatar la memoria colectiva de la comunidad; los segundos, muestran la situación actual y los terceros, muestran la visión de lo que se espera para cambiar.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Realización de un seminario taller “Construyendo Convivencia en y desde la Escuela” con la asistencia de 200 personas y la orientación del investigador Marco Raúl Mejía.

Participación en las experiencias significativas para la construcción de democracia y ciudadanía. Universidad Autónoma de Bucaramanga (2009).

Seis colegios con desarrollo y práctica de la mediación escolar y dos colegios en proceso de fortalecimiento.

Conclusiones

Formar para la convivencia en y desde la escuela requiere que las instituciones educativas inicien desde todas las actividades curriculares y complementarias la construcción participativa de una ética social proactiva y creativa.

Las instituciones educativas necesitan replantear los manuales de convivencia en forma participativa para que los estudiantes, madres y padres de familia y obviamente los docentes se sientan parte de la institución y como tal sean corresponsables de los procesos de convivencia.

Se lograron múltiples aprendizajes como: La comprensión de que los conflictos en la escuela están influidos por las relaciones al interior de las familias, con vivencias de diferentes formas de maltrato, abuso y falta de expresiones afectivas, problemas originados en condiciones de pobreza (hambre y malnutrición, enfermedad, carencia de vestuario, recreación, carencia de vivienda adecuada y digna, etc.), situación que conlleva al diseño de estrategias de trabajo con las familias (padres y madres de familia especialmente) y con las organizaciones sociales y comunitarias del entorno escolar para discutir estrategias de mejoramiento de la convivencia familiar y comunitaria complementando la acción que desarrolla la institución educativa.

También se adquirió una mayor comprensión de las dinámicas conflictivas propias de las relaciones sociales y pedagógicas en la escuela y de la influencia que en el comportamiento de los actores escolares tienen las relaciones familiares, vecinales, económicas y culturales de los entornos comunitarios, favoreciendo el diseño de estrategias para la implementación de la mediación de los conflictos en la escuela y la construcción de convivencia.

Ha sido importante la concertación con las directivas de los colegios para el desarrollo de las actividades del proyecto, avanzando y continuando con compromisos concretos para la implementación de la mediación, superando la idea de que es un trabajo externo el que permite apropiarse de tales prácticas pedagógicas y de justicia comunitaria y entendiendo que debe ser una responsabilidad institucional.

Se aprendió, igualmente, que para avanzar en la formación de una cultura de convivencia en y desde la escuela desde una ética social, proactiva y creativa, el enfoque debe ser integral, humanístico y social, con una comunidad educativa

comprometida, lista a actuar antes de que se presenten los conflictos, y una capacidad de producir e inventar sus propios mecanismos de actuación.

Se comprendió el rol de una comunidad unida para lograr un cambio social constructivo, entendiendo que factores de identidad permiten entrecruzar relaciones desde su propia geografía social, formando nuevos espacios de intersubjetividad desde la acción comunicativa. Los proyectos no se impusieron sino que se construyeron por los mismos actores y eso los hizo sentirse más responsables en la necesidad de su apropiación.

El trabajo interinstitucional construido en el proceso entre la Corporación Compromiso y la Universidad Cooperativa de Colombia – Seccional Bucaramanga, evidencian la riqueza de aprendizajes producto del intercambio de saberes y experiencias y las posibilidades de mayores impactos en la generación de soluciones a problemáticas regionales donde, unidas las voces desde diferentes disciplinas y comprensiones divergentes, se crece en lo cognitivo, en lo sensible, en lo práctico y en la proyección social.

El ejercicio investigativo ayudó a comprender que un conflicto, por difícil que parezca, sí puede ser solucionado por pares, si se refuerza y lleva a la práctica la democracia participativa que prioriza la conjunción de las normas sociales y las normas jurídicas. Las sociales, construidas dentro del entorno como imaginarios morales donde todos y todas aporten ideas para la formación de una red de pensamientos que direccionen a la colectividad, y las jurídicas, sean estas disposiciones generales o particulares, pero de obligatoria observancia y aplicación para las sociedades, porque “*ubi societas, ibi jus*” (donde hay sociedad, hay derecho).

Hay tareas y deberes pendientes, porque un proyecto con la envergadura que éste tiene, no termina en un año, ni dos, ni tres, sino que sigue. La Constitución Política de Colombia, la Convención Internacional de los Derechos del Niño y el Código de la Infancia y la Adolescencia, entre otros cuerpos normativos, incorporan la corresponsabilidad entre Estado, Familia y Sociedad, para lograr que los menores de edad encuentren elementos de juicio en su formación moral y ética que les permita prepararse para un futuro casi siempre incierto.

Por ello los investigadores acertaron al afirmar que como propuesta de formación de mediadores y mediadoras escolares dentro del proceso pedagógico y de incursión en la justicia comunitaria, la siguiente:

“Construir convivencia pacífica en y desde la escuela requiere transformar las actuales relaciones que obedecen al autoritarismo, al miedo, a la recriminación mutua y al cumplimiento de normatividades heterónomas hacia la cimentación participativa de una ética social proactiva y creativa para

construir relaciones en la comunidad educativa, caracterizadas por el amor, el respeto a la diferencia y el reconocimiento del otro como un ser de derechos”

Los niños, niñas y adolescentes que participen como mediadores requieren: Asumir una posición ética y moral ante el reto de orientar situaciones conflictivas en un espacio escolar ejerciendo la mediación no como un pretexto para evadir sus actividades académicas sino como una alternativa para aportar al manejo y transformación de conflictos buscando la convivencia escolar.

Es importante tener claro que el trabajo de los mediadores consiste en la orientación de las partes para que ellas mismas encuentren la solución de sus conflictos, es erróneo pensar que el mediador es quien la encontrará, pues esto llevaría a que los participantes tomaran un rol dependiente, lo que genera debilidad e imposición en la posición de las mismas.

Los mediadores no pueden limitarse a ejercer su tarea solo en el aula, sino que deben identificarse por desempeñar su labor en diferentes contextos sociales, permitiendo así que haya una comunicación eficaz necesaria en un mundo que tiene serios conflictos.

Los mediadores deben orientar el proceso de forma neutral para lo cual es necesaria la presencia de valores en ellos. Educar en valores es participar en un auténtico proceso de desarrollo y construcción personal, es en cierta medida articular en las relaciones sociales y en las instituciones, con ello se abre la posibilidad de mirar más complejamente los procesos educativos.

Los mediadores deben formarse conciencia sobre la justicia, la honestidad, la interdependencia, la solidaridad y la aceptación, como principios para llevar a cabo la mediación, es necesario que la presencia de conflictos no se torne como algo negativo, sino que por el contrario sea un pretexto para que las personas aprendan a ser más tolerantes, humanas, compasivas y reflexivas.

Referencias Bibliográficas

- ACLAND, Andrew Floyer. (1993.) *Cómo utilizar la mediación para resolver conflictos en las organizaciones*. Barcelona, Paidós,
- AGUADO Asenjo, Jesús Carmelo. (2005). *“Mediación de conflictos en instituciones educativas: manual para la formación de mediadores”*. 4ª ed. Madrid, Editorial Narcea.
- AGUDELO Ramírez, M. (2001), *Humanismo Jurídico, El Derecho desde una actitud humanista*. Bogotá, Leyer.
- AGUERA Ibáñez, Roberto Enrique. (2004). *Liderazgo y compromiso social*. Barcelona, Paidós.

ALTAMAR, Diana. (2008). Coordinadora de la Casa de la Justicia de Floridablanca, Santander. Citada por Vanguardia Liberal, “Mediación Escolar, busca reducir la violencia en los colegios”, Santander.

AMNISTÍA INTERNACIONAL. (1998), Conferencia presentada en la Universidad Javeriana. En: Datos de la representante de Amnistía Internacional

ANDER Egg Ezequiel. (1987). Técnicas de investigación social, Humanitas, Buenos Aires.



39. AUTONOMÍA Y CONFLICTO FAMILIAR EN ADOLESCENTES INMIGRANTES Y AUTÓCTONOS EN ESPAÑA.

Laura Lara, Verónica Gómez Urrutía y Juan José Navarro

llarav@uautonoma.cl

Resumen.

El objetivo de este estudio es analizar cómo se desarrollan la autonomía y los conflictos en la adolescencia, teniendo en cuenta la influencia del género, la edad y el estatus de inmigrante, de 1002 adolescentes residentes en España (501 inmigrantes de primera generación y 501 autóctonos). Los resultados encontrados confirmaron las hipótesis planteadas de forma general, revelando que no existieron temáticas que generasen una gran tasa de conflictividad, que a lo largo de la adolescencia se consigue una mayor autonomía en un mayor número de temáticas, que la consecución de esta autonomía disminuye la frecuencia de conflictos sobre las mismas, que los autóctonos tienen mayor capacidad de decisión en más temáticas, y que las chicas discuten sobre menos temáticas que los chicos.

Palabras clave: adolescencia, inmigración, autonomía, conflictos, familia.

Introducción

La adolescencia es una etapa evolutiva a través de la cual nos convertimos en adultos. Consecuentemente, implica una serie de cambios entre los que destaca un mayor desarrollo de la capacidad de tomar decisiones por uno mismo, que hasta ese momento venían marcadas por los adultos responsables de los menores. De este modo, una de las tareas cruciales en la adolescencia es el desarrollo de la autonomía (Goossens, 2006) que debe ser lograda durante la misma (Spear & Kulbok, 2004), y que se acelera en esta etapa debido a los rápidos cambios físicos y cognitivos, el aumento de las relaciones sociales y a los nuevos derechos y responsabilidades que los jóvenes adquieren (Zimmer-Gembeck & Collins, 2003). Para alcanzar esta autonomía, los jóvenes deben renegociar sus relaciones con sus progenitores, lo que consecuentemente traerá como resultado la aparición de conflictos. Sin embargo, estos son vistos como una perturbación funcional, temporal y normativa, que sirven para transformar las relaciones familiares (Smetana, Campione-Barr, & Metzger, 2006). De hecho, los

estudios realizados ponen de manifiesto que la frecuencia de conflictos no suele ser muy alta y que los mismos versan sobre aspectos cotidianos (Laursen & Collins, 2004).

Sobre la autonomía y los conflictos en la adolescencia existe una extensa literatura científica, sin embargo, en las investigaciones se ha prestado poca atención a los adolescentes inmigrantes, no existiendo un campo de estudio sistemático y consistente sobre el desarrollo evolutivo de los mismos. En este sentido, son diversos los indicadores que alertan de la posibilidad de la existencia de un riesgo en los contextos en los que estos jóvenes se desarrollan y por tanto en la necesidad de prestar una especial atención a los mismos. Los jóvenes que emigran a otro país tienen que afrontar a la vez dos importantes cambios, el normativo de la adolescencia y el no normativo originado por el cambio de contexto, lo que puede incidir en una mayor probabilidad de aparición de problemas. A ello tenemos que añadir diferentes problemáticas asociadas a la emigración en estas edades, entre las que destacamos, a diferencia de la mayoría de los adultos, que debido a la etapa del desarrollo en la que se encuentran no cuentan con los recursos necesarios para poder afrontar las nuevas situaciones adversas, que la mayoría de las veces ellos no han decidido- e incluso no han sido consultados- emigrar, e implica una fuerte pérdida de su apoyo social en un momento en el que los pares se vuelven cruciales para el desarrollo. En este contexto, la etapa de la adolescencia puede volverse más difícil para ellos, más aún cuando comienzan a cuestionar la autoridad parental y buscar su independencia, pues al mismo tiempo, en el nuevo país en muchos casos los progenitores no son sólo el apoyo más cercano, sino que en muchas ocasiones se convierten en el único con el que cuentan.

Otros factores asociados a la emigración pueden convertir en contextos de riesgo a aquellos en los que se desarrollan los adolescentes inmigrantes. Por ejemplo, hay que añadir otras fuentes de estrés, como el aculturativo -no tan solo propio, sino de sus progenitores- o el económico. A todo esto se une que en muchas ocasiones los adolescentes inmigrantes tienen que sufrir los prejuicios y rechazos de la sociedad receptora.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

En medio de todo este panorama, es difícil que las relaciones familiares no se vean afectadas. Sin embargo, existen pocos estudios que se centren en familias inmigrantes, menos aún en las de primera generación, por lo que entremezclan cuestiones relativas a la inmigración con aquellas más relacionadas con la cultura. Las investigaciones precedentes han estado más enfocadas hacia las variaciones étnicas, y también es necesario señalar, como Chung, Flook y Fuligni (2009) apuntan, que aunque existen muchas suposiciones en la literatura, realmente son pocos los estudios centrados en los conflictos familiares. Además, las investigaciones no muestran una respuesta clara en relación a los aspectos en los que nos centramos, aunque lo esperable es que por lo comentado hubiese una mayor conflictividad en comparación con sus pares autóctonos, los resultados apuntan en todas las direcciones. Por ejemplo, algunas

investigaciones encuentran menos conflictos en los adolescentes pertenecientes a minorías culturales en comparación con los jóvenes de la sociedad mayoritaria (Phinney, Kim-Jo, Osorio, & Vilhjalmsson, 2005; Smetana & Gaines, 1999), otros lo contrario (Greenberger & Chen, 1996) y finalmente otros no encuentran diferencias (Chung et al., 2009; Fuligni, 1998). Sin embargo, estos resultados pueden ser consecuencia de que en la mayoría de las investigaciones se entremezclan el estatus de inmigrante con el de minoría étnica, cuando ambos no son lo mismo. Hay que añadir además otra circunstancia que complica el establecimiento de una conclusión clara, propia de las diferencias culturales. En este sentido, en la mayoría de los estudios los adolescentes proceden de culturas consideradas *colectivistas*, donde la persecución de la autonomía personal es retrasada y el conflicto evitado en pro de la consecución de relaciones más armoniosas. De este modo, el conflicto es más característico en las culturas *individualistas* que en las que apoyan la interdependencia, el familismo o los valores colectivistas (Rothbaum, Pott, Azuma, Miyake & Weisz, 2000). De hecho, aunque la consecución de la autonomía a lo largo de la adolescencia es un resultado bastante consistente e independiente de la procedencia (Bosma et al., 1996; Dornbusch, Ritter, Mont-Reynaud, & Chen, 1990; Zimmer-Gembeck & Collins, 2003), las investigaciones ponen de manifiesto que los jóvenes no inmigrantes o pertenecientes a la mayoría étnica presentan una mayor autonomía que los inmigrantes o pertenecientes a las minorías étnicas (Dornbusch et al., 1990; Fuligni, 1998; Greenberger & Chen, 1996; Gutman & Eccles, 2007; Zhang & Fuligni, 2006).

Por último, un aspecto transversal a las relaciones familiares es la influencia del género. Durante la adolescencia las diferencias de género se intensifican debido a las presiones de conformidad con las nociones tradicionales de masculinidad y feminidad (Bumpus, Crouter, & McHale, 2001). Desde esta perspectiva las chicas son habitualmente educadas para ser expresivas y obedientes mientras que los chicos lo son para ser independientes y asertivos (Hill & Lynch, 1983), por lo que lo esperable será una menor autonomía y tasa de conflictos en el caso de las chicas. Al respecto, señalamos que las investigaciones se han centrado en buscar diferencias de forma general, tanto en la autonomía como en los conflictos, lo que en parte ha sido responsable de una falta de consistencia en los resultados de las mismas.

A partir de todo lo expuesto, el objetivo de este estudio es analizar cómo se desarrollan la autonomía y los conflictos en la adolescencia de forma pormenorizada en función de diversas temáticas. Concretamente pretendemos corroborar las siguientes hipótesis: en relación a la autonomía nos planteamos que aumentará a lo largo de la adolescencia (hipótesis 1), que los inmigrantes presentarán menor autonomía (hipótesis 2), y que existirán diferencias en las temáticas contempladas en función del género (hipótesis 3). En cuanto a los conflictos, nos planteamos que no existirán temáticas que den lugar a una gran tasa de conflictividad, versando las mismas sobre temas cotidianos (hipótesis 4), que los inmigrantes presentarán una mayor tasa de conflictos (hipótesis 5)

y que las chicas discutirán sobre menos temáticas que los chicos (hipótesis 6). Finalmente, esperamos que la consecución de una mayor autonomía dará lugar a una disminución en la tasa de conflictos en cada una de las temáticas (hipótesis 7).

Metodología

Participantes

En el estudio participaron 1002 adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y los 17 años ($M = 14.45$, $DE = 1.51$), de los cuales la mitad eran inmigrantes de primera generación (tanto ellos como sus progenitores habían nacido fuera de España) y la otra mitad nativos (tanto ellos como sus progenitores habían nacido en España). Dado que el estudio está centrado en la dinámica de las relaciones familiares, como criterio de inclusión fue necesario que los participantes vivieran al menos con uno de sus progenitores.

Instrumentos

En primer lugar se utilizó un cuestionario de elaboración propia para medir las características sociodemográficas (procedencia, género, edad). Para medir la autonomía y los conflictos se utilizó un cuestionario adaptado para ese fin a partir de instrumentos previos (e.g., PADM, Bosma et al., 1996; *Strategic Disclosure Questionnaire*, Darling, Cumsille, & Martínez, 2007; *Issues Checklist*, Robin & Foster, 1989; *Cuestionario de conflictos familiares*, Motrico, Fuentes, & Bersabé, 2001). Se llevaron a cabo diversos focus groups en los que participaron 30 adolescentes (15 inmigrantes y 15 autóctonos) con el objetivo de ayudar a seleccionar y validar los ítems elegidos, así como ajustarlos e incluir nuevos. La versión final estuvo comprendida por 26 ítems en los que para cada uno de ellos se realizaron dos preguntas principales: (a) **quien** toma las decisiones sobre los mismos, de 1 (*los padres deciden*) a 5 (*el adolescente decide*), y (b) cuantas veces habían discutido con sus padres en relación al contenido expresado en el ítem durante el último mes, de 1 (*nunca*) a 4 (*más de 4 veces*). En relación a las temáticas sobre drogas, alcohol y tabaco, solo fueron incluidas las respuestas en las que los progenitores tenían conocimiento sobre esas conductas (Lara & Padilla, 2010).

Procedimiento

Para la selección de la muestra se realizó un muestreo aleatorio por conglomerados, tomando como unidad de base los centros de educación media de la provincia de Sevilla, finalmente participaron 21 de ellos. Tras el contacto con los responsables de los centros y la obtención de los permisos y consentimientos pertinentes, se procedió a la recogida de datos en los centros en los que los participantes

se encontraban matriculados. Esta se realizó de forma colectiva en las aulas de clase en horario lectivo.

Análisis de datos

Los datos fueron analizados utilizando el paquete estadístico SPSS, versión 21. Para la primera hipótesis se realizaron análisis univariados de la varianza (ANOVA), utilizando el estadístico F en el caso de homogeneidad de las varianzas y Welch cuando esta situación no se cumplió. Una vez realizados los análisis generales, para comprobar entre que grupos se dieron las diferencias, se realizaron análisis de comparaciones múltiples a posteriori, en el primer caso mediante el estadístico de Scheffé y en el segundo de Games-Howell. Para las hipótesis 2, 3, 5 y 6 se realizaron comparaciones de medias mediante la prueba T de Student. Para comprobar el tamaño de efecto de las diferencias entre grupos en todas estas hipótesis se utilizó el estadístico d de Cohen. La hipótesis 4 fue corroborada mediante el estudio de los estadísticos descriptivos y finalmente la última hipótesis mediante el análisis de correlaciones de Pearson.

Resultados

Autonomía conductual por temáticas

En relación a la primera hipótesis, la edad resultó tener un efecto directo sobre la autonomía conductual en todos los temas excepto en 3 (internet, dinero y futuro profesional). Las comparaciones múltiples a posteriori de Scheffé y Games-Howell mostraron que en todos los casos los jóvenes de mayor edad tuvieron una mayor autonomía en comparación con los de menor edad, sin embargo, las diferencias no fueron significativas entre todos los grupos de edad en todos los casos y fueron en su mayoría pequeñas. Los resultados de estos análisis se muestran Tabla 1.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y contrastes de medias en la autonomía en función de la edad.

| | 12-13 años (n = 301) | 14-15 años (n = 440) | 16-18 años (n = 260) | <i>gl</i> | <i>F/Welch</i> | <i>p</i> |
|-----------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-----------|----------------|-----------------|
| | <i>M</i> (DE) | <i>M</i> (DE) | <i>M</i> (DE) | | | |
| Tareas domésticas | 2.20 (1.09) | 2.32 (1.13) | 2.47 (1.18) | 2/998 | 3.87 | .021 |
| Hora de acostarse | 3.19 (1.60) | 3.67 (1.45) | 4.12 (1.23) | 2/609.42 | 30.91 | <.001 |
| Lenguaje | 2.51 (1.58) | 2.92 (1.52) | 3.20 (1.44) | 2/606.34 | 15.08 | <.001 |
| Internet | 3.54 (1.40) | 3.62(1.44) | 3.77(1.35) | 2/998 | 1.85 | .157 |
| Móvil | 2.89 (1.56) | 3.27(1.54) | 3.45(1.55) | 2/998 | 9.86 | <.001 |
| Televisión | 3.56 (1.36) | 3.73 (1.32) | 3.97 (1.25) | 2/601.64 | 7.165 | .001 |
| Videojuegos | 3.70 (1.46) | 4.04 (1.37) | 4.16 (1.26) | 2/602.96 | 8.73 | <.001 |
| Visitas a familiares | 2.38 (1.32) | 2.83 (1.38) | 2.94 (1.39) | 2/998 | 13.88 | <.001 |
| Comidas | 2.88 (1.48) | 3.32 (1.35) | 3.54 (1.38) | 2/998 | 16.59 | <.001 |
| Aseo | 4.10 (1.31) | 4.29 (1.17) | 4.51 (1.02) | 2/605.20 | 8.86 | <.001 |

| | | | | | | | | | |
|-------------------------------|-------------|---------------|-------------|---------------|----------|-----------------|----------|------|-----------------|
| Ropa | 4.49 (1.06) | 4.68 (0.78) | 4.77 (0.70) | 2/589.34 | 6.93 | .001 | | | |
| Apariencia | 4.37 (1.16) | 4.51 (1.02) | 4.68 (0.80) | 2/614.41 | 7.62 | .001 | | | |
| Dinero | 3.07 (1.56) | 3.14 (1.46) | 3.10 (1.43) | 2/998 | 2.02 | .818 | | | |
| Deportes | 4.29 (1.19) | 4.51 (0.98) | 4.64 (0.86) | 2/599.47 | 7.76 | <.001 | | | |
| Hobbies | 4.44 (1.12) | 4.52 (0.95) | 4.66 (0.80) | 2/605.69 | 4.39 | .013 | | | |
| Sitios de salida | 3.82 (1.37) | 4.05 (1.22) | 4.28 (1.16) | 2/596.10 | 9.57 | <.001 | | | |
| Hora de volver | 2.48 (1.46) | 2.53 (1.39) | 2.88 (1.41) | 2/998 | 6.67 | .001 | | | |
| Amigos | 4.06 (1.34) | 4.32 (1.13) | 4.49 (0.89) | 2/610.90 | 10.45 | <.001 | | | |
| Relaciones de pareja | 4.14 (1.33) | 4.41 (1.12) | 4.57 (0.96) | 2/602.66 | 10.13 | <.001 | | | |
| Actividades religiosas | 3.51 (1.61) | 4.00 (1.36) | 4.13 (1.32) | 2/590.75 | 14.06 | <.001 | | | |
| Tareas escolares | 3.36 (1.55) | 3.37 (1.52) | 3.66 (1.37) | 2/608.84 | 4.17 | .016 | | | |
| Futuro profesional | 3.70 (1.44) | 3.87 (1.29) | 3.88 (1.25) | 2/594.98 | 1.57 | .208 | | | |
| Política | 3.19 (1.71) | 3.58 (1.62) | 3.86 (1.52) | 2/601.76 | 12.11 | <.001 | | | |
| | <i>n</i> | <i>M</i> (DE) | <i>n</i> | <i>M</i> (DE) | <i>n</i> | <i>M</i> (DE) | | | |
| Tabaco | 53 | 2.57 (1.79) | 98 | 3.45 (1.74) | 97 | 3.87 (1.54) | 2/128.74 | 9.25 | <.001 |
| Alcohol | 170 | 2.99 (1.81) | 161 | 3.37 (1.59) | 122 | 3.09 (1.37) | 2/173.32 | 8.59 | <.001 |
| Drogas | 29 | 2.59 (1.88) | 54 | 3.09 (1.77) | 40 | 3.73 (1.71) | 2/120 | 3.56 | .031 |

| Tamaños de efectos | | | |
|---------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 12-13 años vs 14-15 años | 12-13 años vs 16-18 años | 14-15 años vs 16-18 años |
| Tareas domésticas | - | 0.24 | - |
| Hora de acostarse | 0.31 | 0.65 | 0.34 |
| Lenguaje | 0.27 | 0.46 | 0.19 |
| Móvil | 0.25 | 0.36 | - |
| Televisión | - | 0.31 | 0.19 |
| Videojuegos | 0.24 | 0.34 | - |
| Visitas a familiares | 0.33 | 0.41 | - |
| Tabaco | 0.50 | 0.79 | - |
| Alcohol | - | 0.57 | 0.36 |
| Drogas | - | 0.63 | - |
| Comidas | 0.31 | 0.46 | - |
| Aseo | - | 0.35 | 0.20 |
| Ropa | 0.21 | 0.31 | - |
| Apariencia | - | 0.31 | 0.19 |
| Deportes | 0.20 | 0.34 | - |
| Hobbies | - | 0.23 | - |
| Sitios de salida | 0.18 | 0.36 | 0.19 |
| Hora de volver | - | 0.28 | 0.25 |
| Amigos | 0.21 | 0.38 | - |
| Relaciones de pareja | 0.22 | 0.31 | - |
| Actividades religiosas | 0.33 | 0.42 | - |
| Tareas escolares | - | 0.21 | 0.20 |
| Política | 0.23 | 0.41 | - |

En relación a la segunda hipótesis, se encontraron diferencias debidas a la procedencia en 10 de los 26 temas propuestos. Los jóvenes autóctonos obtuvieron una media superior en comparación con los inmigrantes en videojuegos, deportes, hobbies, sitios de salida, amigos, relaciones de pareja y actividades religiosas, mientras que los inmigrantes obtuvieron mayores puntuaciones medias en comparación con los autóctonos en tareas domésticas, comidas y hora de volver a casa. Sin embargo, la

mayoría de estas diferencias tuvieron un tamaño de efecto despreciable o bajo, sólo en la temática videojuegos el tamaño de efecto fue grande. En la Tabla 2 se detallan las comparaciones realizadas entre los jóvenes inmigrantes y los jóvenes autóctonos en todas las temáticas propuestas.

Tabla 2. Descriptivos y contrastes de medias de la autonomía en función de la procedencia.

| | Autóctonos (n = 501) M (DE) | Inmigrantes (n = 501) M (DE) | gl | t | p | d |
|-------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|--------|-------------|-----------------|------------|
| Tareas domésticas | 2.18 (1.04) | 2.47 (1.21) | 976.41 | -4.04 | <.001 | 0.26 |
| Hora de acostarse | 3.57 (1.47) | 3.71 (1.50) | 1000 | -1.48 | .140 | |
| Lenguaje | 2.82 (1.54) | 2.92 (1.55) | 1000 | -1.01 | .314 | |
| Internet | 3.72 (1.39) | 3.55 (1.42) | 1000 | 1.89 | .059 | |
| Móvil | 3.23 (1.54) | 3.18 (1.59) | 100 | 0.46 | .647 | |
| Televisión | 3.77 (1.31) | 3.72 (1.36) | 1000 | 0.57 | .565 | |
| Videojuegos | 4.07 (1.30) | 3.88 (1.45) | 987.43 | 2.23 | .026 | 1.14 |
| Visitas a familiares | 2.71 (1.35) | 2.74 (1.42) | 1000 | -0.27 | .785 | |
| Comidas | 3.13 (1.43) | 3.36 (1.40) | 1000 | -2.49 | .013 | 0.16 |
| Aseo | 4.26 (1.18) | 4.32 (1.19) | 1000 | -0.75 | .450 | |
| Ropa | 4.65 (0.88) | 4.64 (0.84) | 1000 | 0.10 | .918 | |
| Apariencia | 4.52 (1.00) | 4.51 (1.03) | 1000 | 0.14 | .888 | |
| Dinero | 3.06 (1.44) | 3.16 (1.51) | 997.92 | -1.00 | .318 | |
| Deportes | 4.54 (0.97) | 4.41 (1.08) | 989.60 | 1.90 | .049 | 0.27 |
| Hobbies | 4.61 (0.89) | 4.45 (1.04) | 976.15 | 2.50 | .013 | 0.17 |
| Sitios de salida | 4.12 (1.22) | 3.96 (1.30) | 1000 | 1.98 | .048 | 0.13 |
| Hora de volver | 2.50 (1.36) | 2.71 (1.49) | 992.25 | -2.32 | .021 | 0.15 |
| Amigos | 4.42 (1.06) | 4.16 (1.23) | 978.20 | 3.52 | <.001 | 0.23 |
| Relaciones de pareja | 4.47 (1.07) | 4.27 (1.24) | 978.22 | 2.80 | .005 | 0.17 |
| Actividades religiosas | 4.10 (1.41) | 3.68 (1.47) | 998.38 | 4.69 | <.001 | 0.29 |
| Tareas escolares | 3.46 (1.50) | 3.44 (1.50) | 1000 | 1.80 | .859 | |
| Futuro profesional | 3.90 (1.28) | 3.75 (1.38) | 994.50 | 1.72 | .086 | |
| Política | 3.46 (1.69) | 3.62 (1.59) | 996.19 | -1.56 | .118 | |
| | n | M (DE) | n | M (DE) | | |
| Tabaco | 107 | 3.48 (1.78) | 122 | 3.31 (1.72) | 227 | 0.71 .476 |
| Alcohol | 182 | 3.63 (1.56) | 172 | 3.30 (1.63) | 352 | 1.95 .052 |
| Drogas | 51 | 3.03 (1.90) | 73 | 3.23 (1.77) | 122 | -0.63 .534 |

En relación a la tercera hipótesis, se encontraron diferencias en función del género en 9 de las 26 temáticas. Los chicos presentaron medias superiores en el uso de internet, videojuegos, dinero, la hora de volver a casa cuando salen, sitios a los que van, los amigos con los que salen y las relaciones de pareja, mientras que las chicas lo hicieron en aseo y apariencia. Sin embargo, estas diferencias fueron despreciables o bajas. Los detalles de estos análisis se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3. Descriptivos y contrastes de medias de la autonomía en función del género

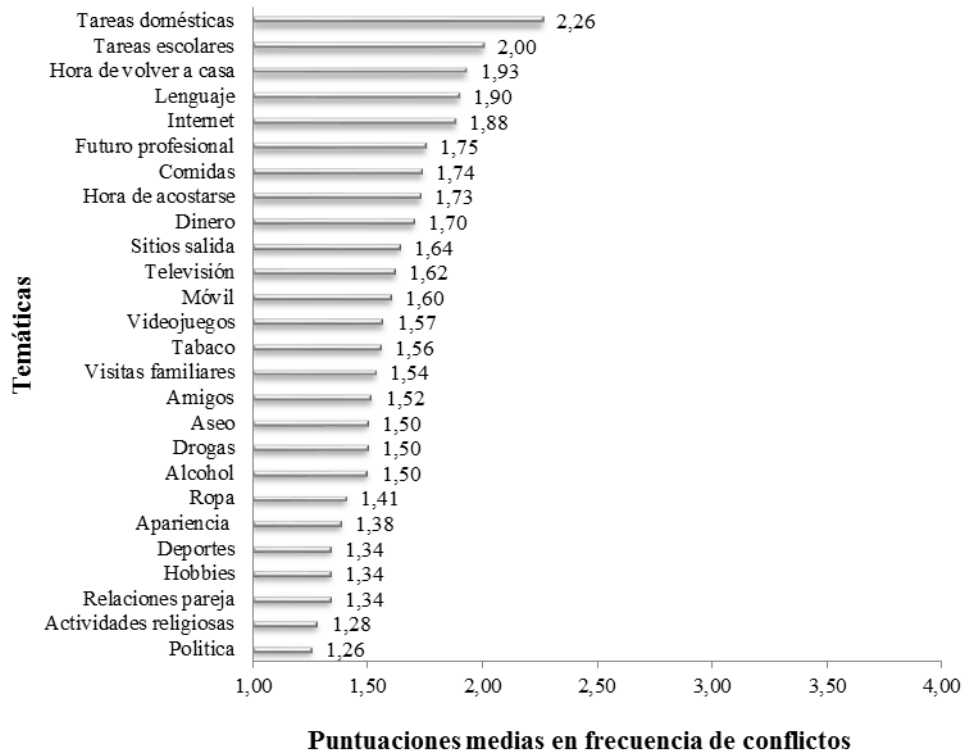
| | Chicas | Chicos |
|--|--------|--------|
|--|--------|--------|

| | <i>(n = 523)</i> | | <i>(n = 479)</i> | | <i>gl</i> | <i>t</i> | <i>p</i> | <i>d</i> |
|-----------------------------|------------------|---------------|------------------|---------------|-----------|----------|-----------------|----------|
| | <i>M (DE)</i> | | <i>M (DE)</i> | | | | | |
| Tareas domésticas | 2.35 (1.34) | | 2.30 (1.13) | | 1000 | 0.66 | .508 | |
| Hora de acostarse | 3.62 (1.48) | | 3.67 (1.48) | | 1000 | -0.55 | .581 | |
| Lenguaje | 2.81 (1.54) | | 2.93 (1.54) | | 1000 | -1.28 | .200 | |
| Internet | 3.53 (1.44) | | 3.76 (1.36) | | 1000 | -2.59 | .010 | 0.16 |
| Móvil | 3.12 (1.58) | | 3.29 (1.55) | | 1000 | -1.73 | .084 | |
| Televisión | 3.70 (1.38) | | 3.79 (1.27) | | 999.92 | -1.04 | .298 | |
| Videojuegos | 3.88 (1.44) | | 4.08 (1.30) | | 999.75 | -2.32 | .020 | 0.15 |
| Visitas a familiares | 2.69 (1.40) | | 2.77 (1.36) | | 1000 | -0.92 | .356 | |
| Comidas | 3.28 (1.45) | | 3.21 (1.38) | | 998.70 | 0.70 | .480 | |
| Aseo | 4.38 (1.13) | | 4.19 (1.24) | | 967.34 | 2.58 | .010 | 0.16 |
| Ropa | 4.69 (0.79) | | 4.60 (0.93) | | 943.50 | 1.64 | .100 | |
| Apariencia | 4.62 (0.91) | | 4.39 (1.11) | | 925.86 | 3.53 | <.001 | 0.23 |
| Dinero | 2.95 (1.45) | | 3.28 (1.49) | | 986.37 | -3.58 | <.001 | 0.23 |
| Deportes | 4.45 (1.09) | | 4.50 (0.95) | | 997.21 | -0.90 | .367 | |
| Hobbies | 4.56 (1.00) | | 4.50 (0.94) | | 1000 | 0.99 | .325 | |
| Sitios de salida | 3.87 (1.34) | | 4.24 (1.14) | | 995.00 | -4.75 | <.001 | 0.30 |
| Hora de volver | 2.41 (1.37) | | 2.82 (1.46) | | 1000 | -4.57 | <.001 | 0.29 |
| Amigos | 4.21 (1.21) | | 4.38 (1.08) | | 999.10 | -2.35 | .019 | 0.15 |
| Relaciones de pareja | 4.17 (1.29) | | 4.59 (0.96) | | 960.45 | -6.00 | <.001 | 0.37 |
| Actividades religiosas | 3.94 (1.44) | | 3.84 (1.47) | | 1000 | 1.13 | .260 | |
| Tareas escolares | 3.46 (1.49) | | 3.43 (1.51) | | 1000 | 0.39 | .700 | |
| Futuro profesional | 3.84 (1.34) | | 3.81 (1.32) | | 1000 | 0.32 | .751 | |
| Política | 3.54 (1.63) | | 3.53 (1.65) | | 1000 | 0.11 | .914 | |
| | <i>n</i> | <i>M (DE)</i> | <i>n</i> | <i>M (DE)</i> | | | | |
| Tabaco | 103 | 3.61 (1.71) | 126 | 3.21 (1.76) | 227 | 1.76 | .080 | |
| Alcohol | 163 | 3.55 (1.59) | 191 | 3.41 (1.62) | 352 | 0.82 | .415 | |
| Drogas | 47 | 3.19 (1.90) | 77 | 3.14 (1.78) | 122 | 0.14 | .886 | |

Frecuencia de conflictos en las temáticas presentadas

En relación a la cuarta hipótesis, de forma general ninguna de las temáticas propuestas dio lugar a una gran frecuencia de conflictos. Como se observa en la Figura 1, tan sólo dos temas (tareas domésticas y tareas escolares) estuvieron por encima del 2 (1 ó 2 veces al mes), mientras que la mayoría se situaron por debajo. Las temáticas que más se aproximaron a 1 (ausencia de conflictos) fueron ropa, apariencia, deportes, hobbies, actividades religiosas y política.

Figura 1. Frecuencia de conflictos.



Nota: 1 = Nunca, 2 = 1 ó 2 veces, 3 = 3 ó 4 veces, 4 = Más de 4 veces (en el último mes).

En relación a la quinta hipótesis, las diferencias en la frecuencia de conflictos debidas a la procedencia se dieron en 7 de las 26 temáticas. Concretamente, los jóvenes autóctonos informaron mantener más discusiones debidas al lenguaje y las comidas que los inmigrantes, mientras que estos últimos informaron tener más discusiones debidas a la televisión, sitios de salida, relaciones de pareja, actividades religiosas y política. Sin embargo, estas diferencias obtuvieron tamaños de efecto despreciables o bajos. En la Tabla 4 se detallan estos análisis.



Tabla 4. Estadísticos descriptivos y contrastes de medias de la frecuencia de conflictos en función del estatus de inmigrante.

| | Autóctonos (n = 501) M (DE) | Inmigrantes (n = 501) M (DE) | gl | t | p | d |
|----------------------|-----------------------------------|------------------------------------|--------|-------|-----------------|------|
| Tareas domésticas | 2.32 (1.07) | 2.21 (1.14) | 1000 | 1.62 | .105 | |
| Hora de acostarse | 1.70 (0.94) | 1.76 (0.98) | 1000 | -1.01 | .271 | |
| Lenguaje | 2.01 (1.05) | 1.78 (1.00) | 1000 | 3.51 | <.001 | 0.22 |
| Internet | 1.92 (1.08) | 1.85 (1.02) | 1000 | 1.10 | .273 | |
| Móvil | 1.57 (0.86) | 1.63 (0.93) | 1000 | -1.05 | .292 | |
| Televisión | 1.53 (0.89) | 1.71 (0.95) | 995.16 | -3.23 | .001 | 0.20 |
| Videojuegos | 1.56 (0.89) | 1.58 (0.88) | 1000 | -0.36 | .723 | |
| Visitas a familiares | 1.49 (0.79) | 1.58 (0.85) | 1000 | -1.72 | .086 | |
| Comidas | 1.80 (0.98) | 1.68 (0.94) | 1000 | 2.06 | .040 | 0.13 |

| Aseo | 1.54 (0.91) | 1.46 (0.87) | 1000 | 1.53 | .126 | | |
|-------------------------------|-------------|---------------|----------|---------------|-----------------|-------|------|
| Ropa | 1.39 (0.83) | 1.42 (0.79) | 1000 | -0.66 | .512 | | |
| Apariencia | 1.36 (0.79) | 1.41 (0.76) | 1000 | -1.20 | .231 | | |
| Dinero | 1.72 (0.90) | 1.69 (0.91) | 1000 | 0.56 | .574 | | |
| Deportes | 1.31 (0.74) | 1.37 (0.80) | 994.39 | -1.29 | .198 | | |
| Hobbies | 1.35 (0.74) | 1.33 (0.71) | 1000 | 0.30 | .768 | | |
| Sitios de salida | 1.57 (0.84) | 1.71 (0.93) | 988.92 | -2.50 | .013 | 0.16 | |
| Hora de volver | 1.98 (1.05) | 1.88 (1.02) | 1000 | 1.63 | .104 | | |
| Amigos | 1.47 (0.83) | 1.56 (0.88) | 1000 | -1.65 | .099 | | |
| Relaciones de pareja | 1.29 (0.67) | 1.39 (0.78) | 978.45 | -2.25 | .024 | 0.14 | |
| Actividades religiosas | 1.16 (0.53) | 1.40 (0.82) | 859.36 | -5.54 | <.001 | 0.35 | |
| Tareas escolares | 1.97 (1.10) | 2.04 (1.11) | 1000 | -1.05 | .296 | | |
| Futuro profesional | 1.71 (1.02) | 1.79 (1.05) | 1000 | -1.15 | .252 | | |
| Política | 1.19 (0.57) | 1.32 (0.75) | 928.40 | -3.13 | .002 | 0.20 | |
| | <i>n</i> | <i>M</i> (DE) | <i>n</i> | <i>M</i> (DE) | | | |
| Tabaco | 110 | 1.57 (1.05) | 123 | 1.55 (0.92) | 231 | 0.22 | .828 |
| Alcohol | 182 | 1.47 (0.87) | 171 | 1.53 (0.90) | 351 | -0.69 | .489 |
| Drogas | 52 | 1.50 (1.08) | 72 | 1.50 (0.94) | 122 | 0.00 | 1.00 |

En relación a la sexta hipótesis, las diferencias en la frecuencia de conflictos debidas al género se dieron en 7 de las 26 temáticas propuestas. Concretamente las chicas informaron discutir en mayor medida que los chicos sobre las tareas domésticas, mientras que los chicos lo hicieron en las temáticas lenguaje, videojuegos, visitas a familiares, aseo, deportes y futuro profesional. Sin embargo, estas diferencias fueron despreciables o bajas, excepto en videojuegos, donde el tamaño de efecto fue medio, pero en el límite inferior. En la Tabla 5 se detallan estos análisis.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos y contrastes de medias de la frecuencia de conflictos en función del género.

| | ★ Chicas (n = 523) <i>M</i> (DE) | ★ Chicos (n = 479) <i>M</i> (DE) | <i>gl</i> | <i>t</i> | <i>p</i> | <i>d</i> |
|-----------------------------|---|--|-----------|----------|-----------------|----------|
| Tareas domésticas | 2.39 (1.11) | 2.12 (1.08) | 996.63 | 3.84 | <.001 | 0.25 |
| Hora de acostarse | 1.67 (0.88) | 1.79 (1.04) | 937.82 | -1.95 | .052 | |
| Lenguaje | 1.96 (1.05) | 1.83 (1.00) | 1000 | 2.07 | .039 | 0.13 |
| Internet | 1.86 (1.04) | 1.91 (1.05) | 1000 | -0.85 | .395 | |
| Móvil | 1.59 (0.88) | 1.62 (0.92) | 1000 | -0.50 | .615 | |
| Televisión | 1.58 (0.88) | 1.67 (0.97) | 969.09 | -1.60 | .109 | |
| Videojuegos | 1.36 (0.69) | 1.79 (1.01) | 832.01 | -7.95 | <.001 | 0.50 |
| Visitas a familiares | 1.48 (0.76) | 1.60 (0.88) | 949.17 | -2.17 | .030 | 0.16 |
| Comidas | 1.73 (0.94) | 1.74 (0.98) | 1000 | -0.22 | .825 | |
| Aseo | 1.42 (0.82) | 1.59 (0.96) | 860.79 | -3.10 | .002 | 0.19 |
| Ropa | 1.41 (0.79) | 1.40 (0.83) | 940.93 | 0.03 | .979 | |
| Apariencia | 1.35 (0.75) | 1.42 (0.80) | 1000 | -1.33 | .185 | |
| Dinero | 1.69 (0.90) | 1.72 (0.91) | 1000 | -0.45 | .653 | |
| Deportes | 1.25 (0.64) | 1.45 (0.88) | 1000 | -4.08 | <.001 | 0.26 |
| Hobbies | 1.30 (0.66) | 1.38 (0.78) | 1000 | -1.86 | .063 | |
| Sitios de salida | 1.64 (0.88) | 1.64 (0.89) | 1000 | 0.16 | .870 | |

| | | | | | |
|---------------------------|-------------|---------------|----------|---------------|------------------|
| Hora de volver | 1.94 (1.03) | 1.92 (1.04) | 1000 | 0.27 | .787 |
| Amigos | 1.51 (0.85) | 1.53 (0.86) | 1000 | -0.42 | .677 |
| Relaciones de pareja | 1.35 (0.72) | 1.32 (0.74) | 1000 | 0.71 | .476 |
| Actividades religiosas | 1.26 (0.68) | 1.31 (0.73) | 1000 | -1.19 | .234 |
| Tareas escolares | 1.97 (1.08) | 2.04 (1.13) | 982.14 | -0.92 | .360 |
| Futuro profesional | 1.66 (0.98) | 1.86 (1.08) | 968.49 | -3.08 | .002 0.19 |
| Política | 1.25 (0.64) | 1.27 (0.69) | 1000 | -0.64 | .520 |
| | <i>n</i> | <i>M</i> (DE) | <i>n</i> | <i>M</i> (DE) | |
| Tabaco | 104 | 1.57 (0.99) | 129 | 1.55 (0.98) | 231 0.13 .896 |
| Alcohol | 162 | 1.45 (0.86) | 191 | 1.54 (0.91) | 351 -0.94 .348 |
| Drogas | 47 | 1.45 (0.95) | 77 | 1.53 (1.02) | 122 -0.47 .643 |

Relación entre autonomía y frecuencia de conflictos por temáticas

Finalmente, para conocer la relación entre el nivel de autonomía conductual de los participantes y la frecuencia de conflictos en cada una de las temáticas presentadas (hipótesis 7), se llevaron a cabo análisis de correlaciones (Tabla 6). Como puede verse en la mayoría de las temáticas (18) estas fueron negativas y significativas.

Tabla 6. Correlaciones entre la autonomía conductual y los conflictos en cada una de las temáticas propuestas.

| Temáticas | <i>r</i> | Temáticas | <i>r</i> | Temáticas | <i>r</i> | Temáticas | <i>r</i> |
|-------------------|----------|----------------------|----------|------------------|----------|------------------------|----------|
| Tareas domésticas | -.10** | Visitas a familiares | -.04 | Apariencia | -.22** | Relaciones de pareja | -.20** |
| Hora de acostarse | -.21** | Tabaco | .08 | Dinero | -.11** | Actividades religiosas | -.26** |
| Lenguaje | .02 | Alcohol | -.01 | Deportes | -.25** | Tareas escolares | -.21** |
| Internet | -.05 | Drogas | .06 | Hobbies | -.19** | Futuro profesional | -.16** |
| Móvil | -.07* | Comidas | -.07* | Sitios de salida | -.16** | Política | -.03 |
| Televisión | -.14** | Aseo | -.28** | Hora de volver | -.09** | | |
| Videojuegos | -.06 | Ropa | -.26** | Amigos | -.22** | | |

Discusión

En relación a la autonomía, en primer lugar confirmamos nuestra primera hipótesis; los resultados muestran que a medida que transcurre la adolescencia se incrementa el número de temáticas en las que los adolescentes toman sus decisiones de forma autónoma, coincidiendo con las investigaciones previas (Bosma et al., 1996;

Dornbusch et al., 1990; Zimmer-Gembeck & Collins, 2003). Sin embargo, en relación a la segunda hipótesis, en la que señalábamos que los autóctonos mostrarían mayor autonomía en más temáticas que los inmigrantes, nuestros resultados no la confirman. De esta forma, aunque hubo diferencias en función de las temáticas, no en todos los temas la autonomía fue mayor para los autóctonos. Por lo tanto, nuestros resultados no coinciden con las investigaciones previas en las que los adolescentes inmigrantes o pertenecientes a minorías étnicas presentaban una menor autonomía en comparación con los no inmigrantes o pertenecientes a la sociedad mayoritaria (Dornbusch et al., 1990; Fuligni, 1998; Greenberger & Chen, 1996; Gutman & Eccles, 2007; Zhang & Fuligni, 2006). Esta diferencia era interpretada en función de los valores predominantes en dichas culturas, dado que en las sociedades no occidentales se valora más la armonía de las relaciones y el respeto, mientras que la autonomía no era un objetivo tan prioritario. En nuestro caso, puede que el no haber encontrado diferencias se deba precisamente al contexto cultural en el que se lleva a cabo. En estas investigaciones se planteaba que las diferencias culturales eran las que daban lugar a los diferentes niveles de autonomía, pero todas las investigaciones citadas habían tomado como culturas de comparación a contextos culturales individualistas, mientras que en el caso de España puede que los valores básicos se asemejen más a los de las familias que han emigrado, y por tanto la autonomía tenga el mismo valor.

Por último, en relación a nuestra tercera hipótesis relacionada con la autonomía, aunque las diferencias encontradas entre chicos y chicas en las temáticas concretas fueron despreciables o pequeñas, estas apuntaron a las temáticas usualmente encontradas. En los chicos puede verse que las temáticas en las que tienen más autonomía que las chicas son aquellas referidas al control fuera del hogar, mientras que en las chicas son las referidas al aspecto físico general (Daddis & Smetana, 2005; Fleming, 2008).

En relación a los conflictos, en primer lugar los resultados encontrados confirman nuestra cuarta hipótesis, no hubo temáticas que crearan una gran conflictividad familiar. Las temáticas de discusión son coincidentes con las investigaciones previas, aquellas que crearon más discusiones versaron sobre aspectos cotidianos (Bosma et al., 1996; Laursen & Collins, 2004; Smetana & Gaines, 1999).

Respecto a nuestra quinta hipótesis, nuestros resultados no presentan apoyo a que los inmigrantes discutan sobre más temáticas que los autóctonos. Aunque existían muchas afirmaciones en la literatura sobre una mayor conflictividad en las familias inmigrantes, debido principalmente a la mayor exposición de los menores, en comparación con sus progenitores, a los valores y normas de la sociedad de acogida (García-Coll, 2005; Phinney, Ong, & Madden, 2000), no todos los resultados de las investigaciones realizadas las apoyaban. En este sentido, también se había encontrado que los jóvenes inmigrantes presentaban un menor nivel de conflictos y desacuerdos en

comparación con los no inmigrantes (Phinney et al., 2005; Smetana & Gaines, 1999), mientras que otras investigaciones no encontraban diferencias en función del origen étnico (Chung et al., 2009; Fuligni, 1998). De este modo, el estatus de inmigrante por sí mismo no conlleva un incremento de la conflictividad familiar, al menos en nuestra muestra. Sin embargo, creemos que una posible explicación alternativa para estos resultados, en los que los niveles de conflictividad están igualados tanto en adolescentes inmigrantes como no inmigrantes, se debe al efecto conjunto de las dos grandes líneas de influencia comentadas. Por un lado, planteamos cómo el pertenecer a una cultura en la que se enfatizan las relaciones personales puede dar lugar a que los conflictos sean evitados, y por otro que el hecho de emigrar puede dar lugar a una mayor conflictividad. Puede que ambos factores se contrapesen y por este motivo los niveles de conflictos sean similares en los adolescentes inmigrantes y autóctonos. Además, creemos que puede influir en gran medida la cultura de la sociedad receptora, que en nuestro caso presente más similitudes con la de origen de los adolescentes inmigrantes que otras sociedades en las que típicamente se han llevado a cabo estos estudios.

De todos modos, sí que creemos necesario señalar que, aunque no hubo diferencias entre el nivel de conflictos de inmigrantes y autóctonos, las consecuencias para ambos grupos pueden ser diferentes. Como apuntaba Smetana (2008), las implicaciones de estos desacuerdos abiertos pueden influir de una forma diferente en el ajuste psicosocial de estos jóvenes. Estos conflictos pueden ser más problemáticos para los jóvenes inmigrantes, dado que pueden suponer una violación de las normas de respeto y de mantenimiento de las relaciones cordiales en la familia (Phinney & Ong, 2002). Unido a esto, especialmente en los jóvenes recién emigrados, se presenta que en ocasiones el sistema familiar es el único apoyo que estos jóvenes tienen en el nuevo país.

Respecto a nuestra última hipótesis relacionada con los conflictos, nuestros resultados muestran que los chicos discuten sobre más temáticas que las chicas. La diversidad de resultados de las investigaciones previas no mostraban una relación clara entre la frecuencia de conflictos y el género de los adolescentes, dado que algunos resultados apuntaban hacía una mayor frecuencia en el caso de los chicos (Hawk, Keijsers, Hale III, & Meeus, 2009; Zhang & Fuligni, 2006), en otros en el de las chicas (Rumbaut, 1994), mientras que otros no encontraban diferencias debidas al género (Allison & Schultz, 2004; Yau & Smetana, 2003). De este modo, puede que esa diversidad de resultados previos se deba en gran medida a no haber analizado las diferencias de género en función de las temáticas, sino de forma general.

Finalmente, los resultados encontrados confirman nuestra última hipótesis, por cuanto tener una menor autonomía da lugar a una mayor frecuencia de conflictos en un alto porcentaje de las temáticas presentadas. Esto era lo esperable partiendo de que los conflictos se consideran el motor para conseguir tomar las decisiones de forma

autónoma, y precisamente aparecen cuando los adolescentes quieren tomar decisiones de forma independiente sobre determinados aspectos y sus progenitores no lo consienten (Goossens, 2006; Smetana, 2002).

Conclusiones

A partir de todo lo expuesto extraemos varias conclusiones. Entre ellas destacamos que en aspectos tan importantes como la autonomía y los conflictos, podemos afirmar que los adolescentes inmigrantes y no inmigrantes son más similares que diferentes. De esta forma, los adolescentes independientemente de su procedencia o género, atraviesan esta etapa sin tener una gran tasa de conflictos, donde estos están centrados en temas cotidianos, y desarrollando su capacidad de decisión de forma autónoma a lo largo de la misma. Así mismo, mostramos cómo los conflictos se posicionan como un motor para conseguir la autonomía deseada. Al analizar las diferencias por género, podemos señalar que es posible esperar que las adolescentes tengan niveles de autonomía similares a los de sus pares varones de la misma edad, pero que opere la expectativa social de que hombres y mujeres enfrenten los conflictos de manera diferenciada, con las chicas utilizando más estrategias de acomodación que de enfrentamiento directo del conflicto (Bascón, Saavedra, & Arias, 2013; Ferrer, Bosch, Ramis, Torres, & Navarro, 2006). Las diferencias encontradas sugieren que esto podría operar reduciendo el rango de temáticas en las cuales las chicas discuten, y restringirlas a los ámbitos tradicionalmente considerados femeninos, como la apariencia, el aseo y la realización de tareas domésticas.

Referencias bibliográficas

- Allison, B. N., & Schultz, J. B. (2004). Parent-adolescent conflict in early adolescence. *Adolescence*, 39, 101-119.
- Bascón, M., Saavedra, J., & Arias, S. (2013). Conflictos y violencia de género en la Adolescencia: Análisis de estrategias discursivas y recursos para la coeducación. *Profesorado*, 17(1), 289-307.
- Bosma, H. A., Jackson, S. E., Zijlsling, D. H., Zani, B., Cicognani, E., Xerri, L. M., ... Charman, L. (1996). Who was the final say? Decisions on adolescent behavior within the family. *Journal of Adolescence*, 19, 227-291.
- Bumpus, M. F., Crouter, A. C., & McHale, S. M. (2001). Parental autonomy granting during adolescence: Exploring gender differences in context. *Developmental Psychology*, 37, 163-173.
- Chung, G. H., Flook, L., & Fuligni, A. J. (2009). Daily family conflicts and emotional distress among adolescents from Latin American, Asian, and European backgrounds. *Developmental Psychology*, 45, 1406-1415.

- Daddis, C., & Smetana, J. G. (2005). Middle-class African American families' expectations for adolescents' behavioral autonomy. *International Journal of Behavioral Development, 29*, 371-381.
- Darling, N., Cumsille, P., & Martínez, M. L. (2007). Adolescents' as active agents in the socialization process: Legitimacy of parental authority and obligation to obey as predictors of obedience. *Journal of Adolescence, 30*, 297-311.
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Mont-Reynaud, R., & Chen, Z. (1990). Family decision making and academic performance in a diverse high school population. *Journal of Adolescent Research, 5*, 143-160.
- Ferrer, V. A., Bosch, E., Ramis, M.C., Torres, G., & Navarro, C. (2006). La violencia contra las mujeres en la pareja: creencias y actitudes en estudiantes universitarios/as. *Psicothema, 18*(3), 359-366.
- Fleming, M. (2008). Género y autonomía en la adolescencia: Las diferencias entre chicos y chicas aumentan a los 16 años. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica, 6*(2), 33-52.
- Fuligni, A. J. (1998). Authority, autonomy, and parent-adolescent conflict and cohesion: A study of adolescents from Mexican, Chinese, Filipino, and European background. *Developmental Psychology, 34*, 782-792.
- García-Coll, C. (2005). ¿Cuándo se convierte la cultura en un factor de riesgo contextual?. En E. L. Ezpeleta (Ed.), *Factores de riesgo en psicopatología del desarrollo* (pp. 237-255). Barcelona: Masson.
- Goossens, L. (2006). Adolescent development: Putting Europe on the map. En S. Jackson & L. Goossens (Eds.), *Handbook of adolescent development* (pp. 1-10). Nueva York, NY: Psychology Press.
- Greenberger, E., & Chen, C. (1996). Perceived family relationships and depressed mood in early and late adolescence: A comparison of European and Asian American. *Developmental Psychology, 32*, 707-716.
- Gutman, L. M., & Eccles, J. S. (2007). Stage-environment fit during adolescence: Trajectories of family relations and adolescent outcomes. *Developmental Psychology, 43*, 522-537.
- Hawk, S.T., Keijsers, L., Hale III, W. W., & Meeus, W. (2009). Mind your own business! Longitudinal relations between perceived privacy invasion and adolescent-parent conflict. *Journal of Family Psychology, 23*, 511-520.
- Hill, J. P., & Lynch, M. E. (1983). The intensification of gender-related role expectations during early adolescence. En J. Brooks-Gunn & A. C. Petersen (Eds.), *Girls at puberty* (pp. 201-228). Nueva York, NY: Plenum. Hirsch.
- Lara, L., & Padilla Pastor, M. L. (2010). Cuestionario para el estudio de los conflictos entre padres e hijos inmigrantes y autóctonos. En E. Soriano, A. J. González & R. M. Zapata (Eds.), *Retos internacionales ante la interculturalidad* (pp. 76-81). Almería: Universidad de Almería.

- Laursen, B., & Collins, W. A. (2004). Parent-child communication during adolescence. En A. L. Vangelisti (Ed.), *Handbook of family communication* (pp. 333-348). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Motrico, E., Fuentes, M. J., & Bersabé, R. (2001). Discrepancia en la percepción de los conflictos entre padres e hijos/as a lo largo de la adolescencia. *Anales de Psicología, 17*, 1, 1-13.
- Phinney, J. S., Kim-Jo, T., Osorio, S., & Vilhjálmsdóttir, P. (2005). Autonomy and relatedness in adolescent-parent disagreements: Ethnic and developmental factors. *Journal of Adolescent Research, 20*, 8-39.
- Phinney, J. S., & Ong, A. D. (2002). Adolescent-parent disagreements and life satisfaction in families from Vietnamese- and European- American backgrounds. *International Journal of Behavioral Development, 26*, 556-561.
- Phinney, J. S., Ong, A., & Madden, T. (2000). Cultural values and intergenerational values discrepancies in immigrant and non-immigrant families. *Child Development, 71*, 528-539.
- Robin A. L., & Foster S. L. (1989). *Negotiating parent-adolescent conflict: A behavioral-family systems approach*. Nueva York, NY: Guilford Press.
- Rothbaum, F., Pott, M., Azuma, H., Miyake, K., & Weisz, J. (2000). The development of close relationships in Japan and the United States: paths of symbiotic harmony and generative tension. *Child Development, 71*, 1121-1142.
- Rumbaut, R. G. (1994). The crucible within: Ethnic identity, self-esteem, and segmented assimilation among children of immigrants. *International Migration Review, 28*, 748-794.
- Smetana, J. G. (2002). Culture, autonomy, and personal jurisdiction in adolescent-parent relationships. En H. W. Reese & R. Kail (Eds.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 29, pp. 51-87). Nueva York, NY: Academic Press.
- Smetana, J. G. (2008). Conflicting views of conflicts. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 73*, 161-168.
- Smetana, J. G., Campione-Barr, N., & Metzger, A. (2006). Adolescent development in interpersonal and societal contexts. En *Annual Review of Psychology* (Vol 57, pp. 255-284). Palo Alto, CA: Annual Review Press.
- Smetana, J. G., & Gaines, C. (1999). Adolescent-parent conflict in middle-class African American families. *Child Development, 70*, 1447-1463.
- Spear, H. J., & Kulbok, P. (2004). Autonomy and adolescence: A concept analysis. *Public Health Nursing, 21*, 144-152.
- Yau, J., & Smetana, J. G. (2003). Adolescents-parent conflict in Hong Kong and Shenzhen: A comparison of youth in two cultural contexts. *International Journal of Behavioral Development, 27*, 201-211.

- Zhang, W., & Fuligni, A. J. (2006). Authority, Autonomy, and family relationships among adolescents in urban and rural China. *Journal of Research on Adolescence*, 16, 527-537.
- Zimmer-Gembeck, M. J., & Collins, W. A. (2003). Autonomy development during adolescence. En G. R. Adams & M. D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 175-204). Malden, MA: Blackwell.



40. HERRAMIENTAS PARA LA PREVENCIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Jasone Mondragón

jasone.mondragon@ua.es

Resumen.

Se hace necesario trabajar en la promoción de una convivencia adecuada en los centros escolares, a todos los niveles y etapas. Este objetivo se puede alcanzar a través de la implantación de programas que respondan tanto a la prevención, entendida como la preparación y disposición que se hace anticipadamente para evitar un riesgo, como a la gestión positiva de los conflictos, entendida como el procedimiento que ofrece una vía alternativa a la resolución de conflictos en todas sus facetas y dominios.

Palabras clave: conflictos, prevención, herramientas, mediación.

Introducción

Entre las diferentes herramientas para la prevención de conflictos que se pueden utilizar se encuentra el “World_Café”, herramienta poco conocida en el ámbito escolar. La podemos definir como *“una forma intencional de crear una red viva de conversación en torno a asuntos que importan a través de un diálogo colaborativo, en donde se comparte el conocimiento y la creación de posibilidades para la acción en grupos de todos tamaños”* (www.theworldcafe.com). Y otra de las herramientas a utilizar para la gestión positiva de los conflictos interpersonales la constituye la Mediación escolar.

Desarrollo

El World Café fue creado por Juanita Brown y su esposo David Isaacs. Su difusión fue extendiéndose rápidamente a lo largo de los Estados Unidos, Canadá, Europa, América Latina, África y el Pacífico a partir del 2005, teniendo cabida en grupos de diferente edad, de diferentes culturas, así como para fines diversos. El World Café se fundamenta en dos principios: que los seres humanos quieren y necesitan reunirse para hablar de las cosas que les son importantes y, a su vez, ser escuchadas, y, que a medida que se produce esa comunicación, acceden a un saber superior que sólo se encuentra en el grupo, porque todos aprenden de las experiencias de los demás y se

pueden extraer más y mejores conclusiones que de manera individual. La forma de poner en práctica esta herramienta es a través de conversaciones que se realizan en mesas de cuatro a seis personas que, de manera simultánea, analizan un tema o pregunta/s importantes, durante un tiempo determinado, utilizando para ello un soporte gráfico en el cual todos los participantes representan lo que piensan sobre el tema o temas que están tratando. Es fundamental escuchar cuando los demás hablan y guardar el turno de palabra, ya que de esta forma contribuyen con sus opiniones enriqueciendo el contenido del World Café, ya que se van generando ideas, acuerdos y caminos de acción creativos e innovadores. Al final de cada pregunta los participantes cambian de mesa y continúan la discusión con otros participantes y así sucesivamente hasta abordar todos los temas o preguntas propuestos. La dinámica del World Café se basa en los siete principios siguientes: Situar el contexto, crear un ambiente amable y acogedor, explorar asuntos que importan, animar a que todos contribuyan, conectar perspectivas diversas, escuchar nuevas ideas y compartir descubrimientos y, por último recopilar y compartir descubrimientos colectivos.

Otra herramienta para la gestión positiva de los conflictos interpersonales es la Mediación. La cultura de la mediación intenta ayudar a los jóvenes a que dialoguen, a que hablen, con la esperanza de que si lo hacen, entonces su modo de interactuar se modificará y producirá cambios que les permitirán llegar a acuerdos. Y cuando esto ocurre se está empezando a cambiar un poco el mundo, de hecho los actores de la cultura de paz trabajan con el convencimiento de que los procesos de mediación contribuyen en alguna medida a la paz social. No hay que olvidar que es más fácil cambiar las leyes que las costumbres y que para modificar la conducta social hay que recurrir a la educación porque las auténticas revoluciones sociales son educativas. De hecho la unión entre cultura de mediación y cambio social pasa inevitablemente por depositar nuestra confianza y esperanza en el potencial educativo de la mediación. De este modo el objetivo de la mediación escolar al sustituir la cultura de confrontación por la del consenso contribuye a difundir los ideales de paz positiva y aunque no altere la cultura hegemónica de forma inmediata, sí que proporciona conocimientos que ayudan a mejorar la calidad de las relaciones humanas en una institución educativa.

Los programas de mediación escolar abren una vía preventiva y educativa en gestión de conflictos que cuenta con el compromiso del alumnado, las familias y el profesorado.

Los conflictos que de manera natural forman parte de la vida de todas las personas constituyen oportunidades de crecimiento y maduración personal a condición, desde luego, de que se gestionen de manera inteligente y pacífica.

En la Comunidad Valenciana el impulso normativo que supuso la aprobación del Decreto 39/2008, de 4 de abril, del Consell, sobre la convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos y sobre los derechos y

deberes del alumnado, padres, madres, tutores o tutoras, profesorado y personal de administración y servicios, para el desarrollo de procedimientos de gestión positiva de los conflictos educativos, ha dado lugar a diversas iniciativas y experiencias que hemos recogido y analizado en un estudio sobre la convivencia escolar.

El Decreto dedica el artículo 7 a la Mediación, en los siguientes términos:

1. La mediación es un proceso de resolución de conflictos que fomenta la participación democrática en el proceso de aprendizaje, posibilitando una solución del conflicto asumida y desarrollada con el compromiso de las partes.

2. Dentro del ámbito de su autonomía organizativa, en los centros docentes se podrán constituir equipos de mediación o de tratamiento de conflictos. Los componentes de estos equipos serán docentes del propio centro y recibirán la formación específica necesaria para la realización de esta tarea por parte de la conselleria competente en materia de educación.

3. El plan de acción tutorial potenciará el papel de la tutoría en la prevención y mediación para la resolución pacífica de los conflictos en la mejora de la convivencia escolar.

La existencia del Servicio de Mediación en un centro escolar permite que el alumnado disponga de la oportunidad de poder expresar los pensamientos y las emociones que más les pueden avergonzar, enfadar o presionar con respecto a las relaciones que mantienen con los compañeros y compañeras. La experiencia llevada a cabo durante los últimos años desde el Servicio de Mediación nos ha permitido comprobar que cada vez son más las mediaciones donde los alumnos y alumnas comparten experiencias de marginación y exclusión hacia compañeros, bien sea por la apariencia física, por la diversidad cultural, por necesidades educativas especiales, o por cuestiones de clase social y económica, pero de manera muy distinta a como lo expresan en otros contextos que no son los que fomenta el espacio de la Mediación.

Se ha constatado que después de llevar a cabo el proceso de Mediación, los alumnos son capaces de establecer o restablecer las relaciones con mejora en la calidad de las mismas y con gran repercusión en la calidad de la Educación, en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la convivencia.

La mediación es una forma de resolver conflictos dialogando y cooperando. Un proceso mediante el cual los participantes, junto con la asistencia de una persona o personas neutrales, aíslan sistemáticamente los problemas en disputa con el objeto de encontrar opciones, considerar alternativas y llegar a un acuerdo mutuo que se ajuste a sus necesidades. La mediación es una herramienta entre muchas para solucionar un conflicto, aunque no siempre la mediación es la herramienta más idónea.

En general, un programa de mediación escolar supone crear y desarrollar en el centro escolar un servicio de mediación para la resolución de conflictos de los diferentes colectivos de la comunidad educativa (alumnos, profesores, padres). Los programas de mediación entre compañeros o iguales son una herramienta al servicio de un modelo de

convivencia pacífico basado en la participación, la colaboración y el diálogo. Los servicios de mediación escolar quedan integrados en los centros y son los propios alumnos o profesores los que lo coordinan y dirigen. Un programa de mediación escolar puede variar mucho de un centro a otro en función de sus necesidades y recursos. Es conveniente realizar un diseño específico para cada escuela. Si bien es cierto que las investigaciones sobre Mediación escolar buscan reflejar la importancia de la misma para resolver los conflictos en el contexto escolar, son menos los estudios sobre los cambios que se producen en los alumnos que son mediadores, en sus respuestas cambiantes o no debido a la actuación que llevan a cabo como mediadores.

Todos estos desarrollos que han ido apareciendo en un breve espacio de tiempo, han sustentado las diferentes experiencias que tímidamente surgen en multitud de centros educativos y que hacen realidad la cultura de Paz por parte de niños y jóvenes.

Referencias Bibliográficas

- Boqué, C. (2005). *Tiempo de mediación*. Sevilla: Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación.
- Boqué, C. (2002). *Guía de Mediación escolar*. Barcelona: Octaedro.
- De Diego Vallejo, R. y Guillén Gestoso, C. (2010) *Mediación. Proceso, Tácticas y Técnicas*, Madrid: Pirámide.
- Torrego, J.C. (coord.), *et al*, (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategia de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Ed. Graó.

www.theworldcafe.com/translations/Spanishwhatistwc.pdf



CONVIVENCIA Y CIUDADANÍA



★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

41. NIÑEZ Y CIUDADANÍA, UNA MIRADA DESDE AMÉRICA LATINA.

Luis Mario Riquelme Navarro
lmriquelme@fundacionmicasa.cl

Resumen.

Si bien es cierto la Convención de los Derechos del Niño ha significado un cambio de enfoque radical en términos de asumir a la niñez como sujeto de derechos, *contrario sensu* del enfoque tutelar y de minoridad, no es menos cierto que la adecuación a este nuevo paradigma, además de las políticas públicas que están llamados a ejecutar los Estados que suscribieron y ratificaron dicho instrumento de internacional, supone la adaptación proactiva de las legislaciones nacionales para evitar que la Convención solo tenga efectos declarativos.

Es así como, reconocidos(as) niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho, se hace imprescindible que este reconocimiento tenga un correlato con el tema de la ciudadanía para hacer eficaz el ejercicio de los derechos reconocidos a este grupo etareo.

Palabras clave: niñez, ciudadanía, participación.

1.- Introducción

En el tema que nos convoca cabe consignar en primer lugar que, *prima facie*, si nos atenemos a la formalidad y nomenclatura que nos ha regido por siglos el tema de la ciudadanía no tendría vínculo alguno con la niñez.

En la especie, la regla general en los países de América Latina, es que, la condición de ciudadano se obtiene a partir de un determinado momento de la vida humana que se identifica con la mayoría de edad.

Es a partir de este momento etario que se considera que una persona puede afrontar con el suficiente criterio y capacidad las obligaciones y derechos que les depara la convivencia en comunidad.

Es así como en el caso de Chile, la Constitución Política de la República vigente expresa en su artículo 13 del Capítulo II, Nacionalidad y Ciudadanía:

Artículo 13.- Son ciudadanos los chilenos que hayan cumplido dieciocho años de edad y que no hayan sido condenados a pena aflictiva.

La calidad de ciudadano otorga los derechos de sufragio, de optar a cargos de elección popular y los demás que la Constitución o la ley confieran.

No resulta un dato menor, la flagrante contradicción que supone que en este mismo país, la responsabilidad penal de un adolescente principia cuatro años antes, es decir a los catorce años de edad.⁷⁶

En la misma línea, si el criterio de ciudadanía está establecido por la edad en que una persona puede ejercer sus derechos políticos, lo mismo ocurre en otros países de América Latina tales como Argentina, Brasil, Bolivia, Perú y Paraguay, esta edad al igual que en el caso chileno es a los dieciocho años y sólo en el caso de Brasil y Ecuador se sitúa en los dieciséis años.

Así las cosas, resultaría del todo imposible, relacionar niñez con ciudadanía si se considera esta última como el momento etario en que se pueden ejercer dichos derechos políticos y que dicho momento etario (los dieciocho años) es justamente cuando conforme a la Convención de los Derechos del Niño termina la niñez.

No obstante lo anterior, en nuestra opinión, perseverar en un criterio tan reduccionista iría absolutamente a *contrario sensu* de la necesidad de construir sociedades más inclusivas y equitativas en nuestro continente por lo que se hace absolutamente necesario una mirada mucho más integral del concepto de ciudadanía y una integración de niños, niñas y adolescentes a ella, situación que además de deseable resulta absolutamente exigible a partir del abandono del enfoque tutelar respecto de la niñez y el nuevo paradigma que impone el enfoque de derechos y el principio de autonomía progresiva consagrado por la Convención de los Derechos del Niño, suscrita y ratificada por los países del continente.

2.- Mirada histórica y evolución del concepto de ciudadanía

Para una adecuada comprensión, resulta ilustrativo (por cuanto en la línea de tiempo de la privación de derechos han compartido una parte de dicho *iter*) consignar someramente lo ocurrido con el ejercicio de la ciudadanía por parte de las mujeres.

Para no ir más lejos y estableciendo el punto de partida solo en Aristóteles, podemos consignar que históricamente, por siglos, la mujer, al igual que los niños o los sirvientes, no tenían ningún tipo de ciudadanía.

Más aún, ni siquiera en el siglo XVIII, denominado el Siglo de las Luces, en contraposición al oscurantismo medioeval, la mujer (y tampoco los niños) poseía

⁷⁶ Así lo preceptúa la Ley N° 20.084 del año 2005, que Establece un Sistema de Responsabilidad Penal de los Adolescentes por infracciones a la Ley Penal.

ningún tipo de ciudadanía, de hecho, el sustantivo masculino “ciudadano” no incluía el género gramatical femenino.

Es así como, en 1751, la célebre obra “L’ Encyclopedie” ⁷⁷, símbolo del periodo de la Ilustración, consigna:

*“On ne accorde ce titre aux femmes, aux jeunes enfants, aux serviteurs, que comme á des membres de la famille du un citoyen proprement dit; mais ils ne sont pas vraiment citoyens”.*⁷⁸

La Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789, que liga el concepto de derechos con ciudadanía y afirma que los derechos del hombre son “naturales, inalienables y sagrados”, y que todos los hombres “nacen libres e iguales”, tampoco subsanó el tema.

Dicho de otro modo, a pesar de ser todos iguales, había algunos más iguales que otros.

Siguiendo el avance en el tiempo, podemos consignar entonces que recién en el siglo pasado se empiezan a reconocer los derechos políticos de la mujer y su ciudadanía de pleno derecho, resultando hoy día absolutamente pertinente en el uso de nuestro idioma el vocablo ciudadana.

Respecto a lo anterior no está demás mencionar, como dato ilustrativo, que recién en su avance de la Vigésimo Tercera Edición (prevista para fines del año en curso) el Diccionario de la Real Academia de la Lengua (DRAE) considera el género femenino al definir ciudadano en los siguientes términos:

“Ciudadano: designa m.y f. persona considerada como miembro activo de un Estado, titular de derechos políticos y sometidos a sus leyes.”⁷⁹

Ahora bien, como ha ocurrido en el transcurso de los distintos estadios de la humanidad, también el concepto de ciudadanía ha experimentado exigencias de cambio y adecuación a las nuevas realidades y desafíos sociales y políticos.

⁷⁷ *L’Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* (Enciclopedia francesa editada entre los años 1751 y 1772 bajo la dirección de Denis Diderot y Jean d’Alembert.

⁷⁸ "No se concede este título a las mujeres, niños, sirvientes más que como miembros de la familia del ciudadano propiamente tal; pero no son realmente ciudadanos"

⁷⁹ La edición vigente (Vigésimo Segunda) define “Ciudadano: habitante de las ciudades antiguas o de Estados modernos, como sujeto de derechos políticos, y que interviene, ejercitándolos, en el gobierno del país”.

En la especie, y toda vez que el Estado-Nación ha dejado de ser el único centro de autoridad, ha resultado necesario buscar definiciones más una definición más comprensivas del concepto.

En la misma línea, en materia de desarrollo cada vez más las sociedades de países de desarrollo intermedio y países desarrollados se niegan a enfrentar el falso dilema más Estado o más Mercado y aumenta crecientemente la importancia del tercer actor, por décadas ignorado o relativizado, a saber la Sociedad Civil. Asimismo en el debate económico de hoy se asienta cada vez más la idea de la importancia de las instituciones y de la política en un campo por años entregado a la tecnocracia de turno.

También en las últimas décadas se han visibilizado nuevas formas de asociatividad y la formación de los denominados *colectivos* caracterizados por mecanismos de toma de decisiones más horizontales que irrumpen a partir de demandas de distinta índole.

Así las cosas, hoy en día conceptos como identidad, pertenencia, comunidad e interacción social no pueden estar excluidos de un adecuado significado de ser ciudadano o ciudadana.

*“Ser ciudadano es tener desarrollado el sentido de identidad y pertenencia en el lugar donde se interactúa socialmente en el hábitat donde se desenvuelven los individuos con responsabilidad, derechos y obligaciones”*⁸⁰

A mayor abundamiento y según Thomas Marshall⁸¹, (que definía la ciudadanía como la pertenencia a una comunidad compartida de valores) podemos observar un desarrollo cronológico que nos permite distinguir tres tipos de ciudadanía:

Marshall postula que en el siglo XVIII, se consolida la idea de derechos civiles asociados a la libertad y al principio de igualdad ante la ley (libertad de expresión, libertad de pensamiento y de creencias religiosas, posibilidad de poseer títulos de propiedad y derecho a la justicia). Estaríamos hablando de **ciudadanía civil**.

Continuando su recorrido, fija como hitos para el siglo XIX el derecho a participar de lo político reflejado en el sufragio universal, con lo que estaríamos en presencia de la **ciudadanía política**.

Por último, el siglo XX y como resultado de las demandas sociales exigiendo el derecho a tener acceso a un nivel mínimo de educación, salud y vivienda, se consolida la **ciudadanía social**.

3.- Niñez y Ciudadanía

⁸⁰ Jose Carlos Cano Zarate Ciudadanía, participemos activamente, SEP, INEA, México año 2007.

⁸¹ Marshall, Thomas, conferencias “Citizenship and social class”, Universidad de Cambridge, año 1950

Asumiendo todos los elementos enunciados precedentemente, pasaremos ahora a desarrollar algunas ideas respecto a que ocurre con la niñez en el tema que nos ocupa.

En primer lugar, cabe puntualizar que, en nuestra opinión, incluso en términos de lenguaje los niños, niñas y adolescentes parten con desventaja.

Pruebas al canto, la Vigésimo Segunda Edición del Diccionario de la Real Academia (DRAE) presenta la misma definición para niñez e infancia, a saber: “Periodo de la vida humana desde que se nace hasta la pubertad”.

Para el tema que nos ocupa, tal coincidencia no resulta menor, si consideramos que la palabra infancia viene del Latín *infans* que significa el que no habla.⁸² Difícilmente podría considerarse que alguien respecto de quien se asume que carece de expresión pueda ser considerado ciudadano o ciudadana.

A mayor abundamiento, al menos en el caso de Chile, a pesar de la dictación de múltiples normas legales en la especie, que han derogado la mayoría de su articulado, continúa porfiadamente vigente la LEY DE MENORES (N° 16.618 dictada el año 1967). Es así como aún, y pese al esfuerzo majadero de quienes trabajamos en el campo de los derechos de niños, niñas y adolescentes, en el lenguaje policial, judicial y periodístico se les sigue denominando “menores” lo que denota una minusvalía, resabio del enfoque tutelar aún no superado.

Así las cosas, en el imaginario colectivo, y sobre la base de esta “minoridad”, las necesidades propias de los niños, niñas y adolescentes tienden a debatirse y a buscar respuestas bajo criterios y consideraciones judicializantes en un reduccionismo incompatibles con los avances y exigencias de la sociedad moderna.

Por lo anterior, no resulta aventurado afirmar que, a pesar de que la niñez constituye al menos la mitad de la población del continente, los cambios sociales que les afectan se adoptan sin considerar su opinión, expectativas ni intereses vulnerándose de facto el principio del Interés Superior del Niño consagrado por la Convención. En la misma línea y por lo señalado en el párrafo precedente más que políticas públicas, lo que los Estados impulsan respecto a niños, niñas y adolescentes, son políticas asistenciales enfocadas en la inmediatez y que llevan en ocasiones a que tengamos a niños y niñas invisibilizados (as) y otros y otras sobre-intervenidos por distintas instancias.

Nadie podría discutir la necesidad y pertinencia de que los Estados desarrollen políticas sociales hacia los niños y niñas más vulnerables, pero esto no puede dar lugar a la exclusión en las preocupaciones de la sociedad de los niños y niñas que no se encuentran en esta condición y que se ubican en su mayoría a lo que se denomina los sectores medios.

Ahora bien, habida consideración de las ideas ya desarrolladas respecto de que debiéramos entender en la actualidad cuando estamos hablando de ciudadanía, podemos

⁸² Latín: *infantia* = incapacidad de hablar

intentar para efectos de estas notas una suerte de definición operacional de ciudadano y ciudadana.

Podríamos decir que un ciudadano o una ciudadana es una persona que es capaz construir relaciones armónicas y de cooperación, que conoce sus derechos y deberes y los valora, que asimismo, respeta los derechos de los demás, y que es capaz ser con otros, sin renunciar a su singularidad, en la búsqueda del bien común.

Si asumimos esta definición operacional, el enfoque de derechos y el principio de autonomía progresiva, abandonando el anacrónico paradigma tutelar, aspirar a la adquisición gradual y ejercicio de los atributos inherentes a la ciudadanía por parte de niños, niñas y adolescentes, resulta no solo posible sino que un imperativo ético absolutamente exigible en el tercer milenio a toda sociedad civilizada.

Toda vez que, mayoritariamente, la comunidad internacional ha reconocido a niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho, y en consecuencia, como sujetos sociales, el paso siguiente, es decir el reconocimiento de la niñez como sujeto democrático es *conditio sine qua non* para la consolidación y ampliación de las formas democráticas de convivencia social y política.

Toda vez que la aspiración al desarrollo supone la construcción de un sistema democrático en lo político, en lo social y lo económico, lo señalado precedentemente resulta particularmente importante para un continente como América Latina en que, si bien es cierto, la realidad de la niñez y la juventud es heterogénea y plural; no es menos cierto que reiterados informes de la CEPAL⁸³ han constatado que porfiadamente se mantiene una cifra sobre el 50 por ciento de ellos(as) vive en condiciones de pobreza crítica y consecuentemente están expuestos a situaciones de riesgo y a una mayor vulnerabilidad social.

Así las cosas, el reconocimiento de niños, niñas y adolescentes como ciudadanos implica que sean objeto de políticas públicas garanticen el ejercicio de sus derechos más allá de normas meramente declarativas.

Independientemente del romanticismo que entraña la declamación que niños, niñas y jóvenes constituyen el futuro de nuestro continente, no podemos olvidar que ellos y ellas son absolutamente parte del presente de nuestros países.

Dicho de otro modo, niños, niñas y adolescentes no son un proyecto de personas, no son alguien que llegará a ser persona: ya son personas y por tanto deben ser tratados(as) conforme a dicha dignidad.

4.- Ciudadanía, convivencia y formación para la democracia

Ahora bien, toda vez que niños y niñas, deben ser asumidos como gestores graduales de su propio desarrollo, la adquisición y ejercicio también gradual y de los atributos inherentes a la ciudadanía por parte de niños, niñas y adolescentes, supone un

⁸³ Comisión Económica para América Latina y el Caribe, de las NN.UU.

proceso y acciones convocantes para ellos(as) y no imposiciones superestructurales, por muy bienintencionadas y sinceras que estas sean.

En este punto no podemos dejar de constatar que, independientemente de las causas, si bien es cierto que niños, niñas y jóvenes se motivan y movilizan por causas solidarias (animalistas, ambientalistas, etnias originarias, minorías, etc.), no es menos cierto que para ellos la política está vinculada con los partidos o el Estado y para nada se relaciona con su propia vida.

Tratándose de los(as) adolescentes, con la pasión y espíritu crítico que les caracteriza, en lo que respecta al Estado y sus autoridades presentan una profunda desconfianza y, justificadamente o no, perciben el ejercicio de los cargos por parte de dichas autoridades más que como la expresión de una vocación de servicio público, como una fuente de enriquecimiento personal, egoísmo y potencial corrupción.

Para ser justos, los medios de comunicación y particularmente la televisión también contribuyen, en algunos casos con razón y en otras no, a generar esta visión en toda la ciudadanía.

En la especie, resulta necesario asimismo, recordar que los regímenes dictatoriales que rigieron prácticamente la totalidad de los países latinoamericanos las décadas de los setenta y los ochenta del siglo XX, marcaron a fuego las conductas de los abuelos y padres de los niños, niñas y adolescentes de hoy.

Durante esos años, además de peligroso, hablar de política, participación, derechos y democracia constituían malas palabras incluso en la mesa familiar. No deja de resultar comprensible que el mundo adulto tratara de mantener a los niños, niñas y jóvenes de esa época en una suerte de burbuja que les protegiera y aislara de la barbarie que afectaba a nuestras sociedades.

A mayor abundamiento, los *currículum* educativos, particularmente en sus áreas humanistas, eran objeto de severa intervención por parte de las autoridades de facto y la asignatura de Educación Cívica, salvo honrosas excepciones, simplemente desapareció, en muchos casos hasta el día de hoy.

En las décadas posteriores, lo precedentemente expuesto debía contribuir a que el olvido operara como un seguro eficaz para la reconstrucción de democracias que gradualmente debían superar su debilidad, la amenaza omnipresente de poderes fácticos y consolidarse conviviendo con el fantasma de posibles nuevos quiebres institucionales.

Pero en el tiempo presente e iniciando la segunda década del tercer milenio, estamos en otro estadio de la historia en que una mirada retrospectiva nos permite darnos cuenta que una revalorización de la democracia y sus instituciones es de verdad el mejor seguro y la mejor garantía que no nuestras sociedades no retrocederán a la pre-historia de los años setenta y ochenta.

La historia de la humanidad, particularmente en el siglo XX, ha quedado marcada a fuego por las fatales consecuencias del desprestigio generalizado de la política y de las instituciones democráticas.

Pero, la democracia y sus instituciones solo son valoradas cuando tienen relación con nuestra vida, cuando la encontramos a nivel de lo cotidiano y esta constatación justifica *per se* la necesidad de que niños, niñas y jóvenes la vivan para que no les resulte como ajena o algo propio de los adultos. El encuentro y la praxis de la democracia no pueden ser solo ser experiencias que vivan los que lleguen a la universidad.

Es un hecho, que el ejercicio de la ciudadanía requiere de experiencias vitales y aprendizajes, más aún cuando estamos postulando formar ciudadanos para sociedades en que imperen la diversidad, la inclusividad y la equidad. Para este tipo de sociedades la educación ciudadana es siempre un proceso *in fieri*.

Por lo precedentemente expuesto en este proceso de acompañamiento de niños, niñas y adolescentes deben tener una participación activa y coherente distintas instancias de la sociedad en la que participan, tales como: la familia, la escuela, la comunidad y los medios de comunicación. Ninguna de ellas es neutra y todas cual más cual menos, son determinantes ya sea para ayudar a crear en niños, niñas y jóvenes una conciencia ciudadana o para transmitir valores de individualismo y apatía.

Asimismo todas ellas deben asumir este noble desafío con un espíritu de apertura a la realidad de que las sociedades van evolucionando y que las formas de participación política de hoy no son solo las que conocieron nuestras generaciones.

En la misma línea, y habida consideración que como todo educador sabe, los niños y las niñas aprenden lo que ven más que lo que se les dice, la coherencia y sinceridad del mundo adulto resultará vital para estas experiencias de acompañamiento.

En nuestra opinión, los principios de Pierre Faure para la educación⁸⁴, resultan principios absolutamente inspiradores para emprender esta tarea, es decir, acompañar a niños, niñas y adolescentes en el desarrollo de su singularidad, su autonomía y su apertura (alteridad) es decir, aprender a ser con otros y otras.

En otro orden de ideas, cabe consignar que este proceso de formación y experimentación gradual de la ciudadanía es absolutamente parte de un proceso integral de humanización y que es el que les permitirá construir los cimientos para alcanzar su pleno desarrollo personal, ejercitarse como sujetos sociales y ejercer plenamente sus derechos y cumplir sus deberes.

Por último, siguiendo la máxima de que hay cosas que por sabidas se callan y por calladas se olvidan, y más aún tratándose del tema que nos ocupa, no podemos dejar de consignar que este es un proceso que se hace con los niños, niñas y adolescentes, no solo para ellos(as) sino que también con ellos(as) por cuanto si queremos formar ciudadanos y ciudadanas con las características más arriba enunciadas no podemos olvidar que la participación además de un derecho resulta un componente ineludible del ejercicio democrático por lo que mientras más tempranamente se incorpore en el

⁸⁴ Pierre Faure SJ, sacerdote jesuita, creador de uno de los modelos de Educación Personalizada.

desarrollo de una persona más internalizará y se hará parte de todas las dimensiones de su vida.

En nuestra opinión, que la sociedad se comprometa en el desarrollo un proceso de ciudadanía gradual de niños y niñas encuentra sólidas bases en los artículos de la Convención que a continuación se transcriben y permitirán su ejercicio efectivo.

Artículo 12

1. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.

Artículo 13

1. El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.

Artículo 14

1. Los Estados Partes respetarán el derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión.

Artículo 15

1. Los Estados Partes reconocen los derechos del niño a la libertad de asociación y a la libertad de celebrar reuniones pacíficas.

2. No se impondrán restricciones al ejercicio de estos derechos distintas de las establecidas de conformidad con la ley y que sean necesarias en una sociedad democrática, en interés de la seguridad nacional o pública, el orden público, la protección de la salud y la moral públicas o la protección de los derechos y libertades de los demás.

5.- Conclusiones

Como conclusiones de lo precedentemente desarrollado podemos citar las siguientes:

- a) La concreción práctica del enfoque de derechos y del principio de autonomía progresiva consagrado por la Convención sobre los Derechos del Niño adoptada y abierta a su ratificación por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas en su Resolución 44/25, de 20 de Noviembre de 1989, irroga el ejercicio gradual por parte de niños, niñas y adolescentes de los atributos propios de la ciudadanía.
- b) El ejercicio gradual de la ciudadanía y la formación respecto de la misma, incidirán sin duda de forma positiva en a construcción de sociedades más inclusivas y equitativas en el continente latinoamericano, y al mismo tiempo, revalorizarán la democracia y sus instituciones.
- c) Este ejercicio gradual supone un proceso de acompañamiento que compromete a todas las instancias de la sociedad que inciden en la formación de niños, niñas y adolescentes (familia, escuela, comunidad, medios de comunicación, etc.)
- d) En el caso particular de la ciudadanía política, a modo de ejemplo, y toda vez que lo local es lo más cercano con su vida cotidiana, nada impide que se pudiera rebajar la edad para participar en elecciones de las autoridades de ese nivel (municipios, ayuntamientos, etc.)
- e) En la misma línea de los anterior, debiera rebajarse la edad exigible para que pudieren participar en organizaciones comunitarias, agrupaciones ciudadanas y juventudes políticas.⁸⁵



⁸⁵ En el caso chileno, antes del golpe militar de 1973, esta edad estaba fijada a los catorce años de edad.

42. CENTRO DE ORIENTACIÓN INTERDISCIPLINARIO PARA LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS CIUDADANAS EN LAS INSTITUCIONES PÚBLICAS DE EDUCACIÓN BÁSICA DE BUCARAMANGA, COLOMBIA.

Alfredo Duarte Fletcher, Alfredo y Eliana Patricia Acevedo Villalobos
alfredo.duarte@ucc.edu.co

Resumen.

Se realizó un esfuerzo interdisciplinario con el fin de ofertar a los colegios públicos de Bucaramanga, Colombia, el apoyo a través de acompañamientos jurídicos, educativos y psicológicos en el tratamiento de conflictos y violencias escolares mediante la preparación de niños, niñas y adolescentes como mediadores con competencias ciudadanas, para asumir con respeto la convivencia en el escenario escolar. En esta investigación se actúa conforme a la responsabilidad solidaria en cuanto a la búsqueda de caminos expeditos y respetuosos para dirimir controversias involucrando a padres, madres y profesores. Las actividades desarrolladas: Construcción de marcos temáticos y acuerdos para desarrollar el proyecto, identificación de la política pública en Bucaramanga y los beneficiarios del proyecto, revisión de la nueva política pública sobre la temática, revisión de estadísticas para la determinación de delitos en los que se involucran los menores, y el acompañamiento y formación de mediadores para que actúen en el contexto escolar y comunitario.

Palabras clave: Convivencia, Competencias Ciudadanas, Conflicto escolar.

Introducción

Este ejercicio es una investigación sociojurídica con su carácter interdisciplinario, descriptivo, cualitativo y sobre todo propositivo que se fundamentó en los resultados de otro proyecto interdisciplinario e interinstitucional de la Universidad Cooperativa de Colombia sede Bucaramanga y la Corporación Compromiso⁸⁶ denominado “Construyendo Convivencia en y desde la Escuela en los

⁸⁶Este proyecto se desarrolló durante los años 2007 a 2010, inclusive. Bajo tres fases: (a) sensibilización de las comunidades educativas con formación de maestros y maestras dinamizadores; (b)

municipios del área metropolitana de Bucaramanga”, así como el trabajo de grado de estudiantes de derecho sobre acoso escolar. Proyecto previsto en dos fases: la primera, desde una construcción teórica, analítica y propositiva; y la segunda, en la búsqueda de un cómo hacer operativa la propuesta del centro de orientación. Tanto el inicio como el siguiente momento han estado justificados en la necesidad de pensar en un qué hacer y cómo hacerlo, al comprender que la academia tiene responsabilidades frente al complejo fenómeno de las violencias en la escuela. Entonces, se puede contribuir al reconocimiento de los menores de edad en edad escolar como sujetos de derechos y de deberes, luego de conjuntar esfuerzos para reconocerles su condición de seres críticos, pensantes, capaces de tomar decisiones por sí mismos, transformadores de conflictos, capaces de actuar con respeto y tolerancia, de comprender su carácter social, y ser partícipes de una sociabilidad política para contribuir en la disminución de los niveles de violencia juvenil en aula de clase, en colegio y en la ciudad (Zuluaga, 1993).

Uno de los fundamentos teóricos del proyecto fue la teoría de la civilidad. Este es el ejercicio en que los miembros de una comunidad participan, reconocen la diferencia y trabajan en pro de resolver conflictos desde lo público, constituyendo una política de integración colectiva; pero también es la cualidad de un buen ciudadano (Villavicencio, 2007). Entonces, ahí radica la esencia del proyecto: formar vínculos a pesar de las diferencias como prácticas ciudadanas.

El trabajo se inició antes de la vigencia de la Ley 1620 de 2013, cuyo objeto tiene coincidencia con el propósito del proyecto, cuando plantea que busca “contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, en concordancia con el mandato constitucional y la Ley General de Educación -Ley 115 de 1994- mediante la creación del sistema nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, que promueva y fortalezca la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, de los niveles educativos de preescolar, básica y media y prevenga y mitigue la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia” (Artículo 1. Ley 1620 de 2013)

Desarrollo de competencias ciudadanas con los estudiantes de educación básica.

En el proceso de investigación se considero básico formar: Un grupo de estudiantes preparados como un áscar salvador de convivencia pacífica en su condición de asesores en casos de justicia restaurativa, orientadores frente a condiciones especiales de conducta, y formadores en competencias ciudadanas y en resolución de conflictos. Un grupo de niños mediadores y terceros intervinientes en la solución de conflictos

diagnóstico de la conflictividad y formación de niños y niñas mediadoras; y (c) implementación de la mediación escolar.

entre pares dentro del colegio. Un grupo de docentes multiplicadores y gestores de paz escolar. Un mapa del conflicto que permita identificar un hoy y un mañana para evidenciar el grado de impacto del centro. Un grupo de padres y madres de familia sensibilizados acerca de la trascendencia del consenso frente a escenarios de disenso. Y la reducción de los niveles de violencia en y desde las aulas de clase

Así mismo se asumió la responsabilidad legal de la Universidad en la contribución a la convivencia pacífica en los escenarios escolares para apoyar el reconocimiento que como sujetos tienen los niños, niñas y adolescentes, según lo contempla el Código de la Infancia y la Adolescencia, concordante con la nueva ley de Convivencia Escolar (Ley 1620 de 2013), se pretendió la creación de un Centro de orientación interdisciplinario para la formación en competencias ciudadanas, aunando esfuerzos entre los programas de Derecho, Educación y Psicología, como ejercicio académico que se vislumbra desde la proyección social universitaria y que busca dejar huella en la comunidad educativa de Bucaramanga, realizando un esfuerzo conjunto para lograr cambios en las actitudes los niños, niñas y adolescentes y sobre todo en su futuro rol como ciudadanos y ciudadanas. Por ello, se requiere contribuir a que los menores en edad escolar formen esas habilidades que les ayude a ser críticos, pensantes, decisores, capaces de actuar con respeto y tolerancia y de comprender que son seres sociales, inmersos en una comunidad que les permitirá estructurar desde su infancia sus formas de percibir los fenómenos de una sociedad reflejados en sus interacciones preadolescentes y adolescentes.

En este orden de ideas, se plantea la búsqueda para el desarrollo de competencias en niños, niñas y adolescentes que les permitan utilizar sus habilidades, actitudes, conocimientos y experiencias para resolver satisfactoriamente una acción en un contexto determinado, encauzado al fortalecimiento de las competencias sociales y ciudadanas, con ofertas de servicio para implementar en el aula. El valor de este proyecto y su relación con los procesos de aprendizaje de los jóvenes se sustentó en la intención de que los menores en edad escolar se sientan partícipes de la comunidad a la que pertenecen para responder conjuntamente a los retos venideros.

En este horizonte se asumió que en Colombia ya se han conocido experiencias similares en otras regiones. En la sede de Pasto de la Universidad Cooperativa de Colombia, desde el Consultorio Jurídico se desarrollo un ejercicio para procurar un buen escenario de relaciones dentro de la Institución Educativa Municipal Mariano Ospina Rodríguez (INEM), con un Centro de mediación escolar que pretende direccionar entre los educandos de ese colegio la importancia de solucionar controversias en forma pacífica. Un Centro que no sólo ha trabajado en el diagnóstico de la conflictividad, sino también en la formación de mediadores escolares y apoyo al desarrollo de dicha estrategia de resolución de conflictos. Podría decirse que es una práctica con bastantes similitudes a la que la sede Bucaramanga cumplió a través del proyecto CONADI “Construyendo Convivencia en y desde la Escuela (...)”.

También en Pasto en el Instituto Luis Delfín Insuasty Rodríguez, hay un macro proceso que promueve acciones para mejorar la convivencia institucional con procesos formativos en distintas líneas, todas confluentes en el uso de medios alternativos de solución de conflictos, para promover la cultura pacífica y con el apoyo de estudiantes de Derecho de la Universidad Cooperativa de Colombia.

En Cali hay una experiencia dirigida por la Fundación Notas de Paz, que si bien es cierto no trabaja sólo con escolares, si atiende a los menores entre 7 y 17 años de zonas con complejidades sociales, para que a través de la música éstos niños y niñas tengan otra opción de vida que el uso de la violencia (Inem (s.f) http://inem.consultoresgsi.com/index.php?id_s=16&id_c=48)

Con apoyo de la Universidad de los Andes y direccionadas por Enrique Chaux, hay prácticas tales como: (1) Programa Aulas en Paz (PAP) que busca prevenir la agresión y promover formas de convivencia pacífica con el desarrollo de competencias ciudadanas en menores en edad escolar desde un enfoque integral, apoyados por el grupo de investigación Agresión, Conflictos y Educación para la Convivencia, que se ha expandido fuera de Bogotá⁸⁷, lugar donde inició su trabajo, y ahora apoya experiencias internacionales⁸⁸. (2) Aulitas en Paz: Desde la lectura del programa Fluppy⁸⁹, pero sin perder la estructura de PAP, se hizo un trabajo en los grados 0° y 1° para promover el desarrollo socio-emocional y socio-cognitivo desde su vinculación al sistema educativo formal, se desarrolló en algunos cursos grado 0° en Bogotá durante los años 2007 y 2008. Por último, (3), Escuela Aulas en Paz: A partir de las experiencias anteriores hubo un trabajo desde escuela como espacio de formación y desarrollo de competencias, para descubrir habilidades que promuevan la convivencia escolar como educación en ciudadanía con niños, niñas y adolescentes. En esta experiencia se encontraron dos elementos: (1) desarrollo personal de competencias ciudadanas y otras habilidades para la vida dentro de una postura democrática; y (2) desarrollo de competencias pedagógicas coherentes con la convivencia pacífica.

A nivel internacional hay varias prácticas que apoyan no sólo la mediación de conflictos, sino la aplicación de justicia restaurativa, como casos en Australia, en Argentina y en España, entre otros.

Así como se analizaron las experiencias también se trabajó una fundamentación teórica que permitió avanzar en el proceso. Al respecto se asumió la postura de Lev Semiónovich Vygotsky, y su constructivismo social. Un modelo que considera que el

⁸⁷ El PAP se ha expandido a 27 instituciones educativas en los departamentos del Cesar, Magdalena, Chocó, Antioquia y Norte de Santander, apoyados por USAID, OIM, UNICEF, Ministerio de Educación y algunas Secretarías de Educación,

⁸⁸ La Organización *Vía Education* ha unido esfuerzos con PAP para desarrollar pilotajes en algunas escuelas de Monterrey, México, con participación de cinco instituciones, 20 maestros y maestras y 800 estudiantes. Hay un programa estadounidense que ha tenido exitosos resultados, denominado *Fast Track (Conduct Problems Prevention Research Group)*, también criticado por los altos costos de algunos de sus componentes.

⁸⁹ Programa multimodal de origen canadiense para prevenir agresiones en los niños durante los primeros años.

conocimiento se “construye” desde las relaciones que se tengan entre quien lo adquiere y el contexto que le rodea, porque, como lo expresa su autor, solo se internaliza y se transforma en conocimiento aquello que puede contactarse con una realidad como nuevo espacio de aprendizaje, porque se significa lo aprendido cuando hay interacción social y cultural. Para Vygotsky la concepción de ser el sujeto social hace que su razonamiento, su lenguaje y su comunicación se adquieran en el contexto social y luego se interioricen.

Las consideraciones psicosociales y pedagógicas que definen el interaccionismo de niños, niñas y adolescentes en edad escolar y que de una u otra forma afectan positiva o negativamente la funcionalidad del mismo; por ejemplo, Piaget (1952) decía que “los niños dan sentido a las cosas principalmente a través de sus acciones en su entorno”, Vygotsky (1978) destacó; “el valor de la cultura y el contexto social”, que veía crecer el niño a la hora de hacerles de guía y ayudarles en el proceso de aprendizaje, y como decía Vygotsky (1962, 1991) los niños siempre tendrán la necesidad de actuar de manera eficaz y con independencia y de tener la habilidad de desarrollar su psiquis de funcionamiento superior cuando interacciona con la cultura (igual que cuando interacciona con otras personas), donde tiene un papel activo en el proceso de aprendizaje y desde donde no actúa solo, esta mediado por los sistemas que le rodean.

Las interacciones que favorecen el desarrollo incluyen la ayuda activa, y la participación guiada de alguien con más experiencia. La persona más experimentada puede dar consejos, orientar y ser modelo a seguir, hacer preguntas o enseñar para que el niño pueda hacer aquello, que de entrada no sabría hacer solo. Sin embargo, para que la organización del desarrollo en las acciones autorreguladas e independientes del niño sea efectiva, es necesario que la ayuda que se ofrece esté dentro de la zona de desarrollo proximal, una zona psicológica hipotética que representa la diferencia entre las cosas que el niño puede hacer solo y las cosas para las cuales todavía necesita ayuda.

Como se plantea que se aprende con la ayuda de los demás, el proceso buscó que tanto los estudiantes de las Facultades de Derecho, Educación y Psicología, como los niños, niñas y adolescentes de las instituciones educativas que hagan uso de los servicios del Centro de Orientación Interdisciplinario para la formación en competencias sociales y ciudadanas desde la Escuela, incrementen su aprendizaje en esa interacción como zona de desarrollo próximo. Se tomarían sus tres ejes teóricos: (1) Se construyen significados desde lo comunitario por el rol del pueblo alrededor del estudiante; (2) Los instrumentos para el desarrollo cognoscitivo serán de calidad pero requieren de los adultos, de la cultura y del lenguaje; y (3) El área de desarrollo próximo para el aprendizaje.

En cuanto al marco conceptual se abarcaron temáticas tales como: las competencias ciudadanas en un estado social de derecho, el principio de cooperación

como estrategia para reconstruir relaciones, la proyección social desde las universidades, la mediación escolar, el acoso escolar (Bullyng), la justicia restaurativa, los derechos humanos, los mecanismos de participación democrática, las normas sociales, la justicia comunitaria, las responsabilidades parentales, entre otros aspectos de importancia, y desde las ópticas jurídicas, educativas y sociales.

En todo caso, el ejercicio investigativo no se aleja de la concepción de convivencia pacífica con autores como Lederach, Lopera, Marshall, Chaux, Galtung, entre otros.

Otro de los fundamentos teóricos del proyecto fue la teoría de la civilidad⁹⁰, para unificar los derechos del individuo (civilismo) con los deberes para con el Estado (civismo) a partir de una identidad colectiva, un sentido de pertenencia a una nación y un equilibrio entre lo público y lo privado. La civilidad es el ejercicio en que los miembros de una comunidad participan, reconocen la diferencia y trabajan en pro de resolver conflictos desde lo público, constituyendo una política de integración colectiva; pero también es la cualidad de un buen ciudadano (Villavicencio, 2007). Entonces, ahí radica la esencia del proyecto: formar vínculos a pesar de las diferencias como prácticas ciudadanas.

Con la metodología aplicada se buscó respuesta a las dos preguntas de investigación, cada una acorde con los momentos indicados: (1) ¿Cuál es la relación entre el funcionamiento de un centro de orientación interdisciplinario para la formación en competencias ciudadanas desde la escuela direccionado por la Universidad Cooperativa de Colombia, y su contribución a la convivencia pacífica entre niños, niñas y adolescentes en edad escolar en Bucaramanga? Y (2) ¿De qué forma es viable hacer operativo ese centro como parte de la corresponsabilidad social de la Universidad según lo contempla el Código de la Infancia y la Adolescencia?

La metodología parte del criterio sobre la importancia de conocer los hechos directamente en el escenario de trabajo, previa construcción de marco conceptual que permitió hablar en un lenguaje académico sobre la temática que genera la necesidad de pensar en el Centro de Orientación interdisciplinario. Se estructuró un ejercicio que involucra un primer momento donde hay participación de diferentes egresados de la Facultad de Derecho, para quienes los resultados aportados formaran parte de su trabajo de grado mediante la modalidad de investigación dirigida. Por ello se categorizó al equipo de investigadores auxiliares en tres, así:

1. Equipo Mediación Escolar

⁹⁰ Desde la civilidad se pretende lograr que las personas se preocupen por lo público al estar impregnadas por la conciencia de lo colectivo.

2. Equipo constructor de marco conceptual y primeras aproximaciones estadísticas, integrado por los responsables del eje central, por los de transformación de conflictos y por los de acoso escolar.
3. Equipo de ejecución y puesta en práctica del proyecto.

El equipo de mediación escolar hace referencia a quienes participaron en el proyecto CONADI 2007 y trabajaron los dos derivados de aquel: implementación de la mediación escolar y vinculación de las organizaciones comunitarias al proceso de mediación escolar en los colegios. Sus aportes ya forman parte de trabajos de grado, a excepción de quienes vienen desarrollando el proceso de vinculación de las organizaciones sociales.

En cuanto al constructor del marco conceptual y primeras aproximaciones estadísticas, serán ellos los responsables de alimentar en un primer escenario, junto con los aportes del primer equipo, líneas de comprensión que permitirán construir desde conceptos claros las bases para el trabajo requerido en las tres líneas estratégicas que comprende el proyecto, que son: (1) Transformación de conflictos y superación de las violencias; (2) Construcción Pedagógica; y (3) Acompañamiento psicológico. Este proceso estará acompañado por las investigadoras principal y auxiliares.

El equipo de ejecución trabajó para darle vida al proyecto social. Fue un ejercicio donde investigadora principal, investigadores auxiliares incluyendo a estudiantes de derecho, educación y psicología, desarrollaron el proyecto en toda su dimensión para hacerlo una realidad.

Frente a las líneas estratégicas se hacen las siguientes consideraciones:

Transformación de conflictos y superación de violencias. Tuvo comienzo con la implementación de la mediación escolar como parte de un desafío para desarrollar en la juventud la capacidad de socializar y afrontar con responsabilidad la transformación de sus propios conflictos y los de sus pares. No obstante los resultados son efectivos siempre que suponga un cambio sistémico de las escuelas comprometidas con la cultura de la convivencia; es decir, trabajar para nuevas lecturas del cómo resolver conflictos supone trabajar la mediación escolar junto con programas sobre el clima escolar en asuntos de interés como estrategias para superar los casos de violencia en la escuela, la práctica de la justicia restaurativa, el asesoramiento en las relaciones parentales, entre otros.

Entonces, desde su primera línea estratégica y si se percibe problema en las relaciones entre pares e impares en las instituciones educativas, se trabaja para visibilizar la violencia escolar (bullying) y hacer una aproximación a la complejidad que puede tener la existencia de hechos de acoso en las instituciones educativas de básica primaria y secundaria con incidencia en la convivencia y la paz de la comunidad, y

diseñar estrategias de intervención. También desde las implicancias de la justicia restaurativa y su efectividad más que la acostumbrada justicia retributiva.

Construcción Pedagógica. Frente a la segunda línea se exige un trabajo en consenso con la Facultad de Educación para entender la construcción pedagógica de las competencias sociales y ciudadanas desde los derechos humanos, la cultura de la paz, el manejo de mecanismos de participación, los imaginarios morales, las normas sociales, entre otros aspectos. Luego, la expectativa es que desde el trabajo que se desarrolle se vaya alimentando este nuevo proyecto sugerido. Sin embargo, también se trabajó en procesos de apoyo formativo en temáticas propias de los derechos humanos y la Constitución Política de Colombia

Acompañamiento Psicológico. La tercera línea estratégica, al igual que la anterior, no puede avanzar sino en la medida en que se exista una alianza estratégica con la Facultad de Psicología. Desde aquí se trabaja la atención psicológica a niños, niñas y adolescentes en edad escolar, con procesos psicoterapéuticos, orientación, intervención psicoeducativa, evaluación y atención a la comunidad educativa, orientación a maestros y maestras, apoyo a la reflexión de los tutores y progenitores sobre responsabilidades parentales y sociales cuando hay dificultades en el compartimiento de los menores, entre otros aspectos.

El proceso de investigación tuvo dos grandes momentos: En el primero se trabajó una investigación cualitativa con aplicación primordial de una de sus alternativas: la hermenéutica filosófica y metodológica, porque trasciende el texto al hacer consideraciones de sus autores con un toque algo fenomenológico, cuando desde diferentes puntos de vista se revisa una misma realidad y se proponen caminos de cambio.

Para el segundo trabajo, también con la línea cualitativa con acción participativa, se desarrolló en varios pasos: (1) revisión de los documentos que contienen los proyectos anteriores, así como los trabajos de grado ya presentados y aprobados, fuente y base del presente ejercicio académico; (2) lectura y análisis grupal de diferentes escritos académicos, de normatividad y jurisprudencia que respalda los propósitos del proyecto que se desarrolla en su fase de operatividad; (3) encuentro con directivos de instituciones educativas oficiales de educación media de la ciudad de Bucaramanga para presentar el proyecto e identificar sus intereses, a fin de ajustar la propuesta; (4) estructuración de una experiencia piloto; (5) ajustes en instrumentos de recolección de datos para determinar diagnósticos de conflictividad aplicados en el proyecto Construyendo convivencia en y desde la Escuela; posterior aplicación de pruebas de validez para conocer un juicio de pares que permitiera realizar ajustes antes de confirmarlos como definitivos para el ejercicio; y (6) presentación final de resultados ante las directivas de la Sede de la Universidad.

Dentro del desarrollo de la primera fase del proyecto se realizó un estudio sobre la vinculación que pueden tener los menores de edad con hechos de violencia o

delictuales, se indagó a partir de lo informado por los medios y de lo consolidado en oficinas estatales, encontrado los siguientes datos:

Clasificación sujetos activos de violencias por edades, año 2010

| Clase de Violencia | Mayores de 18 Años | Menores de 18 Años | Sin Edad Específica |
|--------------------------------|--------------------|--------------------|---------------------|
| Violencia Contra la Naturaleza | 0 | 0 | 0 |
| Violencia Intrafamiliar | 11 | 0 | 0 |
| Violencia Política | 8 | 0 | 4 |
| Violencia Estructural | 2 | 3 | 10 |
| Violencia Contra Menores | 16 | 8 | 16 |
| Otras Violencias | 87 | 8 | 148 |
| Total | 124 | 19 | 179 |

Fuente: El Frente y Vanguardia Liberal año 2010

La anterior tabla muestra una relación de casos publicados en dos periódicos de la ciudad de Bucaramanga, donde 19 menores de edad durante el año 2010 fueron actores de hechos violentos. Las siguientes tres tablas, por su parte, muestran las conductas delictuales cometidas por menores durante un período de dos años (2008 a 2010).

Porcentaje de delitos cometidos por rangos de edad.

| Edades | 14 Años | 15 Años | 16 Años | 17 Años |
|--------------------|------------------|---------|---------|---------|
| | 65 | 164 | 326 | 353 |
| No. Delitos | Total 908 | | | |

Fuente: Oficina de trabajo social Centros de Servicios Judiciales para Adolescentes – ICBF Bucaramanga (Base de datos 15/12/08 a 31/12/10)

Delitos procesados cometidos por menores (14 a 17 Años)

| Delito | 14 Años | 15 Años | 16 Años | 17 Años |
|--|---------|---------|---------|---------|
| Homicidio | 0 | 0 | 6 | 2 |
| Homicidio Agravado | 1 | 0 | 4 | 4 |
| Homicidio Agravado , concurso hurto calificado y agravado y porte ilegal armas | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Homicidio Agravado Concurso con trafico fabricación o porte de armas de fuego | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Hurto Calificado | 4 | 14 | 26 | 23 |
| Hurto Agravado | 0 | 9 | 22 | 17 |
| Hurto Calificado y Agravado | 25 | 53 | 134 | 133 |

| | | | | |
|--|---|---|---|----|
| Hurto calificado y agravado concurso con lesiones personales | 3 | 1 | 9 | 12 |
| Hurto calificado y agravado concurso con fabricación tráfico o porte de armas de fuego | 2 | 2 | 4 | 8 |
| Hurto agravado concurso con lesiones personales | 0 | 1 | 1 | 0 |
| Hurto calificado concurso con lesiones personales | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Hurto calificado y daño en bien ajeno | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Aborto | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Acceso Carnal Abusivo con Menor de 14 Años | 0 | 1 | 1 | 1 |
| Acceso Carnal Abusivo Concurso Hurto Calificado y Agravado | 0 | 0 | 1 | 0 |

Fuente: Oficina de trabajo social Centros de Servicios Judiciales para Adolescentes – ICBF Bucaramanga (Base de datos 15/12/08 a 31 /12 /10)

Otros delitos procesados cometidos por menores (14 a 17 Años)

| Delito | 14 Años | 15 Años | 16 Años | 17 Años |
|---|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Lesiones Personales | 1 | 0 | 0 | 3 |
| Lesiones Personales Dolosas | 0 | 0 | 1 | 2 |
| Fabricación Trafico o Porte de Armas de Fuego | 9 | 21 | 29 | 32 |
| Trafico Fabricación o Porte de Estupefacientes | 19 | 57 | 80 | 107 |
| Tentativa de Homicidio Concurso Porte Ilegal de Armas | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Tentativa de Hurto Calificado y Agravado | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Tentativa de Hurto Agravado | 1 | 3 | 4 | 4 |
| Tentativa de Hurto Calificado | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Secuestro Simple | 0 | 1 | 1 | 0 |

Fuente: Oficina de trabajo social Centros de Servicios Judiciales para Adolescentes – ICBF Bucaramanga (Base de datos 15/12/08 a 31 /12 /10)

Las tablas informativas enunciadas generaron preocupación al observar a los menores de edad involucrados en hechos de violencia y/o hechos tipificados como conductas delictuales. Por ello, se entendió que se requiere una relación transformadora y sustentada en un conocimiento pleno del contexto donde se vaya a incidir. Por consiguiente, se determinó que la interacción social entre Universidad y Escuela requiere una dinámica en doble vía para poner en práctica la participación interdisciplinaria e interinstitucional que dispense espacios de reflexión y creación

alrededor de diagnósticos de las necesidades como punto de partida para ofertar servicios. Fue así como se vinculó a la oficina de proyección social de la UCC, y se confirmó que el centro sí es una estrategia para incidir en las relaciones interpersonales al interior de las escuelas.

En la segunda fase del proyecto o puesta en marcha del centro planteado, se indagó sobre las propuestas incluidas en el plan de desarrollo de Bucaramanga y de Santander⁹¹ que se identificaran con la propuesta de la Universidad, sin encontrar alguna coincidente. Esta es una razón más para la creación del centro de orientación interdisciplinario con un trabajo de divulgación para que las instituciones lo acojan, tal como lo hizo el INEM.

Conclusiones

- El centro sólo tendrá eficacia si tiene un desarrollo con acción participativa, previo modelo de solución como apoyo específico y estructurado que aporte a la construcción de una sociedad pacífica y participativa.
- De igual manera, la formación en competencias ciudadanas es un modelo a seguir, no solo en Bucaramanga sino en el Departamento de Santander y en Colombia, porque, aun cuando se demostró que no sería la primera experiencia en la materia, hay condiciones especiales interdisciplinarias e integradoras, en donde se aborda la problemática de violencia desde la proyección social que forja en los estudiantes universitarios otra visión del ejercicio de su profesión.
- El centro no sólo formará a niños, niñas y adolescentes en competencias ciudadanas, tal como lo exigen varias leyes vigentes, sino que permite a los futuros profesionales consolidar las suyas propias.
- Con la creación del centro de orientación interdisciplinario se potencian en los niños, niñas y adolescentes los siguientes procesos: Proceso cognitivos de las competencias ciudadanas: Conocimiento que se tiene de la constitución política de Colombia, conocimiento acerca de los derechos humanos y conocimiento de los mecanismos de participación.
- Aprenden a aplicar los conocimientos anteriores en su contexto cotidiano, atendiendo a un proceso de análisis, de síntesis y de generalización. Desde el punto de vista procedimental reconocen el paso a paso en cada situación conflictiva que se

⁹¹ Aunque también se indagó en los planes de desarrollo de los otros tres municipios del área metropolitana de Bucaramanga.

les presenta. Por ejemplo, en un caso de matoneo deben determinar los implicados, las causas, las opiniones, los desacuerdos y los acuerdos para llegar a la solución pacífica. Desde el punto de vista actitudinal los estudiantes toman una posición con relación a una situación específica; por ejemplo, apoyan una determinada conducta de un compañero.

- Con relación a las competencias sociales de interacción e interrelación, los estudiantes asimilan el reconocimiento y toma de conciencia de sus acciones con las respectivas consecuencias y cómo los comportamientos afectan al individuo y al otro con quien interactúa. Con la creación del centro de orientación interdisciplinario se espera que los menores aprendan a reconocer los conflictos, a seguir un determinado proceso para buscar la solución pacífica y a comprometerse a respetar y aceptar al otro tal y como es.
- Queda entonces la construcción de plan de acción encaminado a la reducción en los índices de violencia escolar. A través del centro de orientación interdisciplinario se busca fortalecer principios como la participación, la integralidad, la autonomía (Ley 1620 de 2013) entre otros, para que profesores y estudiantes resuelvan sus conflictos y ayuden a reducir los casos de violencia.

Referencias Bibliográficas

- Chaux, E. et. Al (2007). *Victimización Escolar en Bogotá: Prevalencia y factores asociados*. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias sociales, Departamento de Psicología, Secretaría Distrital de Gobierno.
- Constitución Política (1991). Bogotá, Colombia: Senado de la República. Obtenido en http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ep/constitucion_politica_1991.html [Consulta: 20 diciembre 2010]
- Cortina, A. & Conill, J. (1998). *Democracia participativa y sociedad civil: Una Ética Empresarial*. Colombia: Panamericana Formas e Impresos S.A.
- Correa Corredor, M.Y. et.al. (2007 – 2009). *Construyendo Convivencia en y desde la escuela en los municipios del área metropolitana de Bucaramanga*. Bucaramanga: UCC, Compromiso.
- Delgado Llano, L. F. (s.f). *Fundamentos del Sistema de Responsabilidad penal para adolescentes*. Cartilla digitalizada en Word Bogotá: Escuela Judicial Rodrigo Lara Bonilla. [Consulta: 11 mayo 2012].
- Díaz Aguado, M. J. (2006) *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. España: Pearson Educación S.A.
- Díaz Aznar I., Cáceres Reche, M.P. & Hinojo Lucena, F.J. (2008, junio 25)- Formación integral: educar para la convivencia y la paz. *Revista Iberoamericana de*

- Educación*, 46/5. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
- Dietrich Junco, M. (2010). Un modelo de justicia penal juvenil. *Interjusticia, Revista del Instituto de Defensa y Desarrollo Social*. Disponible en Internet: <http://revistaiddes.blogspot.com/2010/07/un-modelo-de-justicia-penal-juvenil.html> [Consulta: 7 diciembre 2010].
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: peace and conflict, development and civilization*. Oslo: Sage Publications and International Peace Research Institute.
- Inem (s.f) http://inem.consultoresgsi.com/index.php?id_s=16&id_c=48 [Consulta: 10 enero 2010]
- ICBF Bucaramanga. Oficina de Oficina de trabajo social Centros de Servicios Judiciales para Adolescentes (Base de datos 15/12/08 a 31 /12 /10)
- Jaramillo Echeverry, L.G. (2005). Ética y Educación: Por una persona con altura humana. Ética como sujeción o como acción dialógica: Un recorrido por el concepto de la ética como posibilidad para comprender a los niños y niñas como sujetos de derechos. *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*. Vol. 1, No.3. (Versión digital). Obtenida en <http://revista.iered.org> [Consulta 11 septiembre 2010]
- Lederach, J. (2008). *La Imaginación Moral. El Arte y el Alma de Construir la Paz* (1ª ed.). Bogotá: Norma.
- Mejía, A. & Perafán, B. (2006, abril) Para acercarse al Dragón, para amansarlo, es necesario primero: una mirada crítica a las competencias ciudadanas. *Revista de Estudios Sociales*, 23, p. 24. (Versión digital). Obtenido en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/815/81502303.pdf> [Consulta: 18 julio 2012]
- Ministerio de Educación Nacional. Colombia (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas. ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Serie Guía No. 6. [Versión digital]. Bogotá: IPSA.
- Ministerio de Educación Nacional (s.f.) <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87283.html> [Consulta: 20 junio 2010]
- Navarro de León, G. (2000). *El Diálogo, procedimiento para la educación en valores*. España: Desclée de Brouwer, S.A.
- Notas de Paz (s.f). <http://www.notasdepaz.com/es/asi-operamos> [Consulta: 10 enero 2010]
- Ramírez Tobón, W. (1988). Estado, Violencia y Democracia en Colombia. En Segura de Camacho, N. (Comp). *Colombia: Democracia y Sociedad*. (1ª ed.). pp. 353-374. Bogotá: Lerner.
- Rojas A, V. (1991). *Filosofía del Derecho*. México: Harla
- Vygostky, J. (2009). Interacción entre aprendizaje y desarrollo. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (Trad. Silvia Furió). Biblioteca de bolsillo. España: Crítica.

- Villavicencio, S. (2007, julio-diciembre). Ciudadanía y civilidad, acerca del derecho a tener derechos. *Colombia internacional*, 66, pp. 36-51. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Zuluaga, J. (1993) Violencia y sociedad. *Revista colombiana de psicología*, 2. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Obtenida en <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/15788>[Consulta: 30 julio 2012].



43. “CONVIVENCIA EN PAZ, UNA OPORTUNIDAD PARA ENCONTRAR EL CAMINO HACIA LA DEMOCRACIA”

Nora Luz González de Cortes

noragonzalez@une.net.co

Resumen.

Este artículo de reflexión sobre democracia y convivencia infantil, tiene su origen, en la pregunta que a diario nos hacemos los maestros, sobre el papel que debemos asumir como coparticipes del proceso de formación de niños y niñas, donde se analiza la noción de transdisciplinariedad centrada en lo académico, con el objetivo de promocionar el ejercicio de ciudadanía desde una perspectiva de derechos y con una mirada al aprendizaje auscultando en las prácticas pedagógicas la importancia de realizar el trabajo con la “subjektividad ciudadana” que se construye participando de ella.

Palabras clave: Democracia, convivencia, ciudadanía, participación, infancia.

Introducción:

Convivir, significa comprender al otro, aprehender lo mejor del mundo, interactuar en un diálogo pacífico, para aprender a vivir consigo mismo (identidad, autoestima, manejo corporal), con el otro: (comunicación, interacción, construcción de normas), y con el mundo: (interés y conocimiento de los objetos, relaciones causales, representación de la realidad social); de ahí que a los agentes socializantes y en especial al maestro, les corresponda intervenir para construir la convivencia y dar origen a la construcción de comunidades más justas, más unidas y por supuesto, más pacíficas.

Ante esta invariable realidad, en la que el docente debe intervenir, me pregunto entonces ¿Cómo podrá, el maestro, contribuir para la construcción de una cultura de paz? y para hacerlo, es necesario hacer referencia a la construcción de ciudadanía, puesto que a través de ella se despliegan dispositivos que aseguran la negociación de reglas de convivencia instauradas en el aula y evidenciadas a través de estrategias, tales como el aprendizaje cooperativo, los proyectos de aula, el aprendizaje a través del servicio, el juego de roles, las aulas en paz, la comunidad de indagación entre otros, espacios que ayudan a construir una escuela democrática, en la que los miembros de la comunidad educativa, participen efectivamente de las decisiones importantes, construyan relaciones armónicas y pacíficas, reconozcan la riqueza de la diferencia y se comprometan con la promoción de los derechos humanos.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Y como se enuncia en (Nacional, 2003) “trabajar en el desarrollo de competencias ciudadanas es tomar la decisión de hacer la democracia en el país, de formar unos ciudadanos comprometidos, respetuosos de la diferencia y defensores del bien común. Unos ciudadanos que desde sus casas, escuelas, colegios y universidades extiendan lazos de solidaridad, abran espacios de participación y generen normas de sana convivencia. Unos ciudadanos seguros de sí mismos y confiados en los otros. Unos ciudadanos capaces de analizar y aportar en procesos colectivos. Unos ciudadanos que prefieran el acuerdo y el pacto, antes que las armas, para resolver conflictos. Unos ciudadanos capaces de vivir felices en la Colombia y el mundo de este siglo”, veamos entonces como lograrlo.

Eje temático: Convivencia y ciudadanía

“Convivencia en paz, una oportunidad para encontrar el camino hacia la democracia”

“Y ahora, he aquí mi secreto, un secreto muy simple: sólo con el corazón podemos ver como es debido; lo esencial es invisible para nuestros ojos”.
Antoine de Saint-Exupéry

Es incuestionable, la aceptación que en esta época se le está dando, a la ejecución de proyectos encaminados al cuidado y atención de la niñez, donde se propende por la supervivencia y el desarrollo psicosocial del menor, puesto que mediante el reconocimiento de estos beneficios se empiezan a proponer acciones concretas, para favorecer el desarrollo del niño, reconociéndolo como sujeto social de derecho, a lo que (Jaramillo, 2007) aduce que “una de las tendencias en Educación Infantil en el mundo moderno es el logro de la formación integral del niño, tal y como lo planteó en 1996 a la UNESCO la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, que hizo explícitas cuatro dimensiones de aprendizaje humano: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos”, movimiento moderno que promueve la concepción de la infancia como una condición para el reconocimiento de los intereses, necesidades, experiencias y expectativas de los menores.

Es así que, como lo citan (Gonzalez G M. y., 2009) “la movilización mundial se refleja en cada uno de los países y se materializa en la creación de programas y proyectos aportantes al reconocimiento y garantía de los derechos de los niños, acciones que sin ser suficientes, han contribuido, en alguna medida, a las demandas específicas de la infancia. Sin embargo, muchas de las políticas planteadas por los organismos

gubernamentales, no siempre son desarrolladas de manera efectiva, por tanto no se hace evidente la relación entre ellas y las experiencias reales de los niños.”

En este orden de ideas, los argumentos, que justifican la reflexión sobre las competencias ciudadanas, se relacionan con la importancia de la formación integral y los maestros tienen mucho que ofrecer desde sus clases, al aprendizaje y a la puesta en escena de las aptitudes que guían su cumplimiento, puesto que en todos los momentos del día, se pueden proponer actividades, reflexiones e interpretaciones valiosas. Por ejemplo en el juego de roles, el niño rememora sus experiencias y las pone en evidencia ante el maestro y sus pares, convirtiendo el aula en espacios que permiten desde la diferencia, aprender a vivir y a trabajar juntos, de ahí que no se trata de dejar de enseñar lo que es propio sino de permear esas experiencias y habilidades específicas, para posibilitar la formación ciudadana, propendiendo por la realización personal, donde se desarrolla la conciencia de la importancia del otro para ser feliz, lo que conduce a la construcción de la paz y la búsqueda de la felicidad en oposición a la cultura del tener como un elemento materialista y consumista.

En esta medida, es necesario que los esfuerzos se encaminen a mirar la infancia desde una perspectiva más incluyente, en la que se tenga como meta, la sensibilización de los niños, para que aprendan a vivir con ellos mismos con el otro y con lo otro, pues el afecto, el buen trato y las oportunidades frecuentes para jugar y aprender del mundo que los rodea, son algunas de las formas que el maestro debe implementar para hacer del aula un espacio de paz, de armonía y de amor.

Ante esta situación, la educación infantil, requiere de un abordaje diferente hacia el cómo actuamos en sociedad, cómo nos relacionamos unos con otros o cómo participamos en ella; de tal manera que los niños y jóvenes, así como las generaciones que están por venir, reciban una formación que les permita ejercer de manera constructiva su ciudadanía, porque como se expresa en (Nacional, 2003) “Estamos convencidos de que la educación es uno de los caminos que hará posible la paz. Si abrimos las puertas de todas las escuelas y colegios a los niños colombianos y, además, les brindamos educación de calidad a cada uno de ellos, estaremos no sólo alejándolos de la pobreza sino también dándoles la oportunidad de vivir y construir un país en paz”.

Es claro entonces, que la tarea se debe ejecutar con todos los agentes socializantes, y es la escuela uno de los espacios más privilegiados para la formación ciudadana, por ocupar un lugar preponderante en el contexto sociocultural y por su tarea como agente transformador; constituyéndose en una pequeña sociedad que presenta muchas oportunidades para el aprendizaje y la práctica de la vida ciudadana, pues la verdadera educación no sólo consiste en enseñar a pensar, sino también en aprehender a pensar sobre lo que se piensa; lo que exige constatar la pertenencia a un contexto de chiquillos pensantes y a provocar todas las interacciones a partir del pacto con las normas, que regulan no solo las interacciones, sino las decisiones que allí se toman, para

afrontar con madurez los conflictos, tomándolos como oportunidad para la formación ciudadana.

En este orden de ideas, son muchas las maneras de contribuir con la formación integral desde el desarrollo del ser, el hacer y el pensar, y el código de Infancia y adolescencia contenido en la (Ley 1098, 2006), con el objeto de “establecer normas sustantivas y procesales para la protección integral de los niños, las niñas y los adolescentes, garantizar el ejercicio de sus derechos y libertades consagrados en los instrumentos internacionales de Derechos Humanos, en la Constitución Política y en las leyes, así como su restablecimiento. Dicha garantía y protección será obligación de la familia, la sociedad y el Estado” .constituyéndose en un instrumento de gran valor en la tarea de hacer viable su aplicación y para hacerlo efectivo es necesario desarrollar estrategias que posibiliten su conocimiento a fin de que cada niño conozca sus derechos y lo que cada uno significa y comprende y la mejor manera, es a través de la formación en competencias ciudadanas; al respecto Kohn A. citado por (Chaux, 2004) afirma que “una formación ciudadana basada en la transmisión de valores no hubiera impedido jamás que ocurriera el holocausto judío y gitano del siglo pasado; mientras que si se hubiera desarrollado más la capacidad para cuestionar, es probable que muchos más se hubieran opuesto a lo que ocurrió”.

Consciente de ello, esta propuesta sobre formación ciudadana, se basa en primera instancia, en resaltar la importancia de trabajar de manera integrada el desarrollo de las competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras ejercitándolas a partir de varios ámbitos de aplicación: convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática, identidad y respeto por la diferencia y comunicación asertiva, transversalizándolos con las áreas académicas e involucrando a toda la comunidad educativa, brindando la oportunidad de ensayarlas y practicarlas a fin de realizarle ajustes permanentes a las distintas estrategias aplicadas, pues por más creativas e interesantes que sean, si no se valoran rigurosamente, no se puede conocer su verdadero valor.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Estas decisiones y acciones permiten además de dar respuesta a la pregunta inicial del artículo y reflexionar en torno a lo expresado por (Melo de Almeida, 2010) quien aduce que “es a través de la fraternidad que la libertad y la igualdad podrán tener nuevos significados y ser plenamente alcanzados. De este modo, se establecerá una nueva ciudadanía que, basada en la regla de oro “haz a los demás lo que te gustaría que a ti te hicieran. No hagas a los demás lo que no te gustaría que a ti te hicieran”, tiene como principal objetivo la fraternidad universal. Por lo tanto, ésta solamente se realizará cuando cada pueblo logre trascender sus propios límites, mirar más allá, amar la patria de los demás como suya y hacer de la humanidad una familia universal, es decir ir más allá del limitado concepto de sociedad universal. Así, la política puede y debe promover la responsabilidad de cada individuo como miembro de un cuerpo que es toda la

humanidad y ofrecerle la posibilidad de alcanzar su propia realización y felicidad a través de la fraternidad universal”.

Para lograrlo es necesario como lo expresa (Zubiría, 2013) enseñarle al niño a “desarrollar las seis tareas de la existencia: intelectual, proyectiva, existencial, interpersonal, intimidad y personal” por tanto el éxito radica en aprender la valoración y el disfrute de cada una de las experiencias, conocido como la pedagogía del amor, pues el aula, el recreo, las salidas pedagógicas, los eventos sociales, religiosos, culturales y deportivos y todos aquellos momentos de la vida escolar en los que se establecen diversas relaciones entre los estudiantes, los maestros o con los padres de familia, son espacios reales para aprender y practicar las competencias y formar en ciudadanía, convivencia, respeto y defensa de los derechos humanos.

Desde ésta pedagogía, los maestros debemos, ser reparadores de sueños, para mostrarle a los niños, que el mundo al que llegaron es un lugar maravilloso, que los errores nos hacen mejores si se valoran como una oportunidad para educarse, y ante todo que aprendan a valorar a los demás, reconociendo en ellos la oportunidad para ser felices, para tener paz y servir, es decir para construirse a sí mismos como personas de éxito; pues la convivencia se vive para aprenderse, por tanto habrá que brindarle la posibilidad de vivir experiencias compartidas y posibilidades de diálogo, donde se puedan establecer relaciones inclusivas y de equidad.

Conclusiones

En síntesis, se puede afirmar, que el proceso de constitución de ciudadanía tiene un carácter histórico y contextualizado por ello es urgente que todos los agentes socializantes, constituyan una barrera de protección y formación, concentrando esfuerzos para suscitar valores y acciones encaminadas a la transformación de la mentalidad de la infancia desde el amor, el respeto, la autonomía, el diálogo, la participación, el trabajo en equipo, la protección y la equidad y depende del compromiso del maestro el mejorar la calidad de las interacciones y los procesos de formación de los niños para que puedan crear, resignificar, transformar, instituir nuevas realidades que acerquen la sociedad a una realidad más humana, desde la crítica y desde su capacidad de acción colectiva.

Consciente de ello, el tiempo en el aula debe ser proporcionado a las necesidades de atención educativa y social del niño, pues una superestructura siempre se construye con los mismos ingredientes de los elementos que la componen, dado que una conciencia colectiva evolucionada es el resultado del desarrollo de la conciencia individual; y para conseguirlo vale la pena intentar reconstruirnos a nosotros mismos y ayudar a quien lo necesite. Por ello el mensaje se orienta a colaborar en la tarea de liberar las mentes, facilitar la libertad de las conciencias desde el trabajo en equipo,

actuar desinteresadamente, amar nuestro trabajo, asumir las propias responsabilidades y educar en esa dirección.

Ahora mismo, el reto de nuestra labor es pasar de la sociedad de la violencia a la sociedad de la conciencia, puesto que el niño desde que nace empieza a grabar información proveniente de la cultura y del entorno, información que luego utiliza para afrontar las experiencias y situaciones de aprendizaje y con la cual formará su personalidad. La primera etapa de aprendizaje se hace de manera directa, sin reflexión ni sensatez, el niño absorbe “como esponja” y son los sentidos los canales para hacerlo que en esta edad están despiertos. Es por esto que el propósito final de este escrito es invitar a todos los agentes socializantes para que unidos empecemos a irradiar amor por la vida y por nuestra labor.

Referencias bibliográficas

- Chaux, E. L. (2004). *Competencias Ciudadanas de los Estándares al Aula*. Bogotá: Ediciones Uniandes. Recuperado de:
http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75077_archivo.pdf
- Delors, J. (2010). *La educación encierra un Tesoro, informe a la Unesco ed la Comision Internacional sobre educacion para el siglo XXI*. Mexico : Ediciones Unesco. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Gonzalez G, M. E. (2009). *Primera infancia y participación: temas reflexionados en el marco de la Convención de los Derechos del Niño* . Medellín.
- Jaramillo, L. (No 8 Diciembre de 2007). *Concepcion de Infancia. Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte* , 26.45. Recuperado de:
http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-310603_docu2.pdf
- Ley 1098. (8 de Noviembre de 2006). *Codigo de Infancia y Adolescencia* . Bogotá , Colombia : Avance Jurídico Casa Editorial Ltda. Recuperado de:
http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html
- Melo de Almeida, M. E. (2010). *EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: La educación para la ciudadanía una contribución para una cultura de paz*. Buenos Aires: Congreso Iberoamericano de Educación Metas Educativas 2011. Recuperado de:
http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/EDUCCIUDADANIA/R1177_MelodeAlmeida.pdf
- Nacional, M. d. (2003). *Guia No 6 Formar para la Ciudadania... ¡Si es posible!*. Bogota : IPSA. Recuperado de:
<http://www.redeaprender.org/micrositio/?q=node/14>
- Zubiría, M. d. (20 de Agosto de 2013). Miguel de Zubiría: La educación y el afecto deben ir de la mano. *La Patria* , pág. 8 A. Recuperado de:
<http://www.lapatria.com/colegios/miguel-de-zubiria-la-educacion-y-el-afecto-deben-ir-de-la-mano-41439>

44. CONVIVENCIA EN LA ESCUELA. PROPUESTA DE FORMACIÓN PARA PROFESORES NOVELES.

José A. Ávila Fernández, Sara Conde Vélez, Carmen Azaustre Lorenzo

sara.conde@dedu.uhu.es

Resumen:

Cuando se habla de convivencia en la escuela sobresalen las ideas de las dificultades relacionales que se producen en el contexto escolar entre los miembros de la comunidad educativa, focalizando, especialmente, en las relaciones entre iguales y, por otra parte, se realizan comentarios sobre las intervenciones que se llevan a cabo para la mejora de estas interacciones. En este sentido el trabajo que se presenta hace referencia a una propuesta de formación para profesorado novel.

La sesión de trabajo constará de: ideas previas sobre convivencia, presentación de teoría, orientaciones para la construcción de un cuestionario, elaboración, por grupos, de un sistema de categorías, puesta en común, presentación de categorías de un cuestionario, desarrollo práctico de la descripción de los datos de una tabla, un gráfico y una tabla de contingencia, exposición de una propuesta de intervención y debate sobre orientaciones a la familia para la mejora de las relaciones interpersonales.

Palabras clave: Convivencia, Acoso Escolar, Intervención.

Introducción

La comunicación que se presenta pretende establecer los criterios básicos de una propuesta de formación para profesorado novel con el fin de alcanzar los conocimientos básicos de forma práctica para abordar las dificultades convivenciales que se viene produciendo en el contexto escolar.

El guión básico que se ha determinado es el siguiente:

1. Introducción a la convivencia escolar.
2. Dificultades convivenciales en la escuela.
3. Evaluación de los problemas de convivencia: el cuestionario.
4. Análisis de datos: descripción.
5. Propuesta de intervención para la mejora de la convivencia.
6. Orientaciones a la familia.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

1. IDEAS PREVIAS SOBRE CONVIVENCIA

Se inicia la sesión de trabajo reflexionando sobre el tema en cuestión:

ANOTACIONES SOBRE IDEAS PREVIAS

- ✓
- ✓
- ✓ ...

2. DIFICULTADES CONVIVENCIALES EN LA ESCUELA

Cuando se habla de convivencia en la escuela sobresalen las ideas de las dificultades relacionales que se producen en el contexto escolar entre los miembros de la comunidad educativa, focalizando, especialmente, en las relaciones entre iguales y, por otra parte, se realizan comentarios sobre las intervenciones que se llevan a cabo para la mejora de estas interacciones.

Se presentan algunas aportaciones teóricas:

- A:** Disrupción en las aulas
- B:** Problemas de disciplina (conflictos entre profesorado y alumnado)
- C:** Maltrato entre compañeros (Bullying)
- D:** Vandalismo y daños materiales
- E:** Violencia física (agresiones, extorsiones)
- F:** Acoso sexual

★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

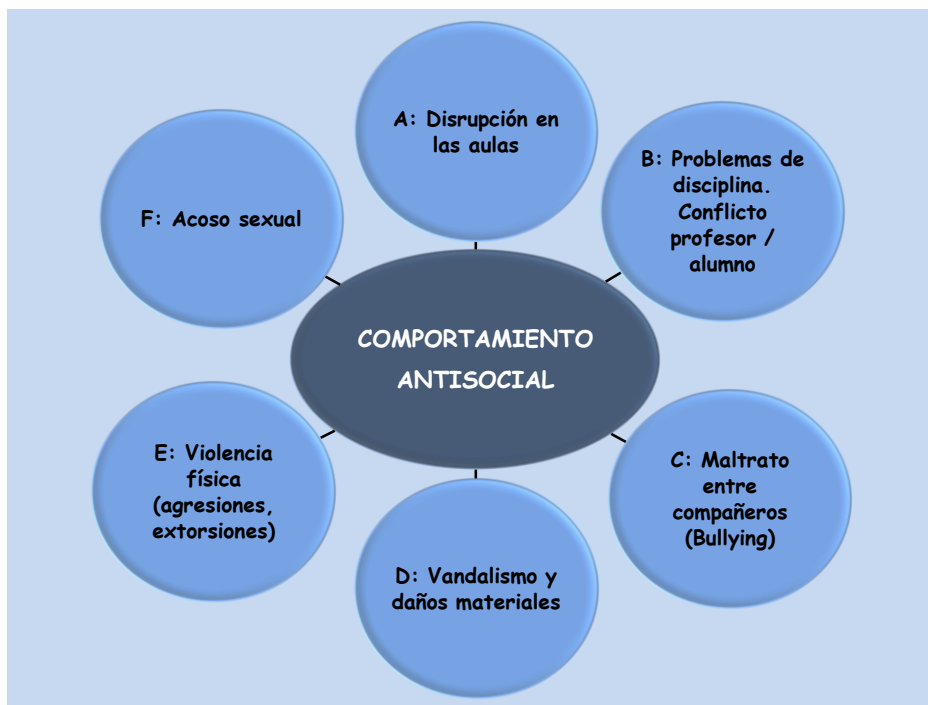


Gráfico 1: Categorías de comportamiento antisocial según Moreno (1998)

Se comentan someramente estos seis tipos o categorías de comportamiento antisocial que ocurren en el espacio educativo, según el autor aludido:

La disrupción en las aulas –situación en que el alumnado impide con su comportamiento el desarrollo normal de la clase– es la mayor preocupación de los docentes.

Las faltas o problemas de disciplina, normalmente son conflictos de relación entre profesorado y alumnado: resistencia, boicot pasivo, desafío e insulto.

El vandalismo, referido al destrozo o hurto tanto de las pertenencias de los compañeros, como de la infraestructura de la institución escolar. ★

La agresión física sobre las cosas o contra las personas.

La intimidación y la victimización entre iguales, de intimidación a los demás con insultos, rumores, vejaciones, aislamiento social y mote, teniendo consecuencias devastadoras, sobre la víctima, el agresor y, también, sobre el espectador (Ortega y Mora-Merchán, 1997).

El acoso sexual con influencia semejante al anterior. El maltrato, la agresión y el acoso sexuales tienen la suficiente relevancia como para considerarlos en una categoría aparte, según Moreno y Torrego (1999).

Barri (2010) plantea, en el ámbito de las actitudes disruptivas, como más frecuentes: el absentismo escolar, la objeción escolar, los problemas de adaptación social, el pandillismo y las bandas juveniles, el bullying horizontal, el bullying vertical

y otras dificultades en el ejercicio de la docencia, el consumo de sustancias tóxicas por parte del alumnado y otras, consideradas como nuevas formas de violencia, entre las que se incluye vejar a personas, grabar imágenes, difundir éstas con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Entre los principales problemas de la convivencia escolar, extraídos de las conclusiones del estudio estatal sobre la convivencia escolar (Díaz-Aguado, 2010), se encuentran:

- La falta de disciplina y la falta de implicación de las familias.
- La ineficacia educativa de las sanciones empleadas para corregir las trasgresiones.
- La falta de apoyo de la administración y la legislación inadecuada.
- El uso de métodos tradicionales de enseñanza y la falta de formación del profesorado.
- La prevalencia del acoso y frecuencia de los distintos tipos de maltrato entre escolares.
- La utilización de las nuevas tecnologías en agresiones entre escolares.
- Las condiciones de riesgo de victimización y tratamiento educativo de la diversidad.
- El comportamiento disruptivo, como problema más frecuente.
- La presencia de agresiones en la interacción del alumnado con el profesorado y del profesorado con el alumnado.
- Las conductas problemáticas, que pueden originar o formar parte de escaladas coercitivas.
- La justificación de la violencia reactiva entre el alumnado.
- El riesgo de racismo e intolerancia.

2.1. Acoso escolar

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Las definiciones relacionadas con el acoso escolar son numerosas, siendo su significado y alcance diferentes según el país de referencia, por lo que los conceptos empleados no son siempre equivalentes.

Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano y Slee (1999), Olweus (1993, 1998), Tattum y Lane (1989), lo identifican con acciones intimidatorias en las que se producen agresiones físicas, verbales y psicológicas. Tattum y Lane (1989) defienden que una definición de violencia escolar debe contener alusiones a su naturaleza, intensidad, duración, intencionalidad, número de implicados y motivación. Besag (1989) añade el aspecto moral de intención. Smith y Sharp (1994) lo consideran como un abuso sistemático de poder. Pain (1998) Indica que en estas acciones están involucrados importantes intereses y donde la ansiedad es preponderante. Farrington

(1993) incluye el desequilibrio físico o psicológico de poder, desapareciendo la horizontalidad en la interacción, existiendo dominación del agresor y sumisión de la víctima y persisten los hechos.

Smith (1989) propone la existencia de intencionalidad, incluyendo formas físicas, verbales, ataques a la propiedad y relacionales; y los siguientes requisitos: la agresión no ha sido provocada por la víctima, los actos se deben producir repetidamente y el agresor se percibe como más fuerte y la víctima como más débil. Entre los principios que establece Olweus (1983, 1986, 1989, 1991, 1993, 1998, 1999) se encuentran: repetición, intencionalidad, gravedad, individualidad o tarea grupal, desequilibrio de fuerzas, acoso directo o indirecto. Rigby (1996) aporta una diferenciación entre maltrato maligno y no deliberado. Ortega (1994, 1997b, 1998) comenta las relaciones de dominio-sumisión, la participación de un individuo o grupo, la producción de agresiones directa o indirectamente. Ortega y Mora-Merchán (2000) definen la intencionalidad, que puede tener un componente subjetivo (acción provocada por la víctima) y otro intersubjetivo (cuando procede del agresor), la duración, el desequilibrio de poder social, frecuencia y se entiende como fenómeno educativo y sociojurídico.

Salmivalli (2004) diferencia entre lo que se considera y lo que no se considera Bullying, definiendo que un alumno está siendo intimidado cuando otro estudiante dice cosas desagradables o incómodas a él, es golpeado, pegado, amenazado o encerrado en una habitación y es molestado repetidamente de forma negativa. Pero no es Bullying cuando dos estudiantes de la misma fuerza discuten o se pelean.

Este rápido repaso de los contenidos de las definiciones da muestra de la variedad existente y las peculiaridades que manifiestan cada una.

La aportación que se pretende en este estudio (Ávila 2004; Ávila 2013; Ávila y Núñez, 2013) quiere, por una parte, adaptarse al conjunto de las definiciones comentadas y, por otra, intentar contextualizar los problemas de convivencia. Para ello se proponen los siguientes indicadores:

- Como los términos empleados son tan numerosos (“bullying”, violencia entre iguales o interpersonal, maltrato, intimidación, abuso, agresividad intimidatoria, acoso, amenaza) para la denominación se usará el término genérico de *fenómeno*, entendiéndose inclusivo de todos los mencionados.
- Se hace necesario emplear en todo momento el distintivo de *escolar*, contextualizándolo, así, en el ámbito interno de la escuela, pues supondría una diferenciación entre otros de índole similar que pueden estar sucediendo en otros espacios. Al utilizar esta adjetivación, todo problema de interrelación entre alumnos que se vea ocasionado por dificultades de relaciones en la escuela y que tengan su continuidad en el exterior a la misma, deben ser considerados como problemas escolares. De la misma forma, cualquier hecho que se produce en la escuela, pero que tenga su raíz en el exterior de la misma, también debe ser considerado como problema escolar.
- Se debe entender, para su concreción, que se produce entre iguales, en este caso, *entre el alumnado*, aunque pudiera mantener relaciones con otros miembros de la comunidad educativa, por implicación de éstos o por las consecuencias que se deriven, que no pertenezcan a este sector.
- El *comportamiento* del alumnado tiene que ser *contrario a las normas de*

convivencia establecidas y propias de una normal relación entre ellos.

- En la situación estarían implicados, al menos, dos sujetos, uno de ellos sería el *agresor* y el otro la *víctima*, estableciéndose, pues, la direccionalidad de los hechos, desde el primero, autor, hacia el segundo, receptor. Pero podría intervenir un grupo, tanto en el caso de uno, *grupo agresor*, como en el del otro, *grupo víctima*, o de ambos. Esto supone definir las situaciones de abuso, según su procedencia y según su objetivo, en individual o grupal en ambos casos.
- Las acciones pueden darse con *privacidad*, por lo que en ellas sólo intervendrán dos sujetos: victimizado y agresor, o con *publicidad*, por lo que se incluirían como actores, aunque sean pasivos, a los *espectadores*, ya que éstos participarían, al menos, del aprendizaje que se derive por la observación de los hechos. Ambas situaciones influirán en la impunidad de los hechos y en la indefensión de la víctima; en las acciones públicas es más probable encontrar apoyo, mientras que las privadas, si no se comunican, permanecerían en el anonimato.
- Los agresores muestran un *poder*, físico (más fuertes, de mayor edad...) o psicológico, superior a las víctimas, estableciéndose, pues, un *desequilibrio* de fuerzas, desapareciendo la horizontalidad de las relaciones y apareciendo el agresor como dominador y la víctima sumisa.
- Cualquier hecho que se produzca debe ser percibido como victimización, *independientemente de la intensidad o duración*, pues, siendo evidente que los de mayor gravedad son aquéllos cuya frecuencia es alta, todos influyen en el bienestar de las relaciones entre iguales y suponen un indicio de la baja capacidad de afrontamiento de los conflictos o formación socializadora. Por ello, deben contemplarse, del mismo modo, las dificultades de relación interpersonal de menor intensidad, como insultos, motes, exclusión de juegos y tareas, empujones, zancadillas...
- Por último, se propone que la definición debe ser *ajena a las causas* que producen el conflicto y *a las consecuencias* que se deriven de éste, aunque los dos elementos pueden ser indicadores válidos para interpretar su gravedad.

En definitiva e incluyendo todos los términos que designan los problemas de interacción entre el alumnado, se propone la siguiente definición:

Es un fenómeno escolar que se produce entre el alumnado, expresando un comportamiento contrario a las normas de convivencia, individualmente o en grupo, públicamente o en privado, y en el que los sujetos agresores exhiben su poder sobre las víctimas.

Para concluir, en el siguiente gráfico se exponen, de manera resumida, los indicadores que han centrado esta definición final:

- Fenómeno.
- Escolar.
- Entre el alumnado.
- Contrario a las normas de convivencia.
- Implicados: agresor y víctima.
- Individual o grupal.
- Con privacidad o publicidad.
- Desequilibrio de fuerzas
- Independiente de la intensidad o duración.
- Ajena a las causas y a las consecuencias.



Gráfico 2: Indicadores de maltrato escolar

3. EVALUACIÓN DE LOS PROBLEMAS DE CONVIVENCIA: EL CUESTIONARIO

3.1. Orientaciones para la construcción de un cuestionario

Buendía (1999) expone, detalladamente, el proceso de investigación por encuesta con el siguiente gráfico:

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

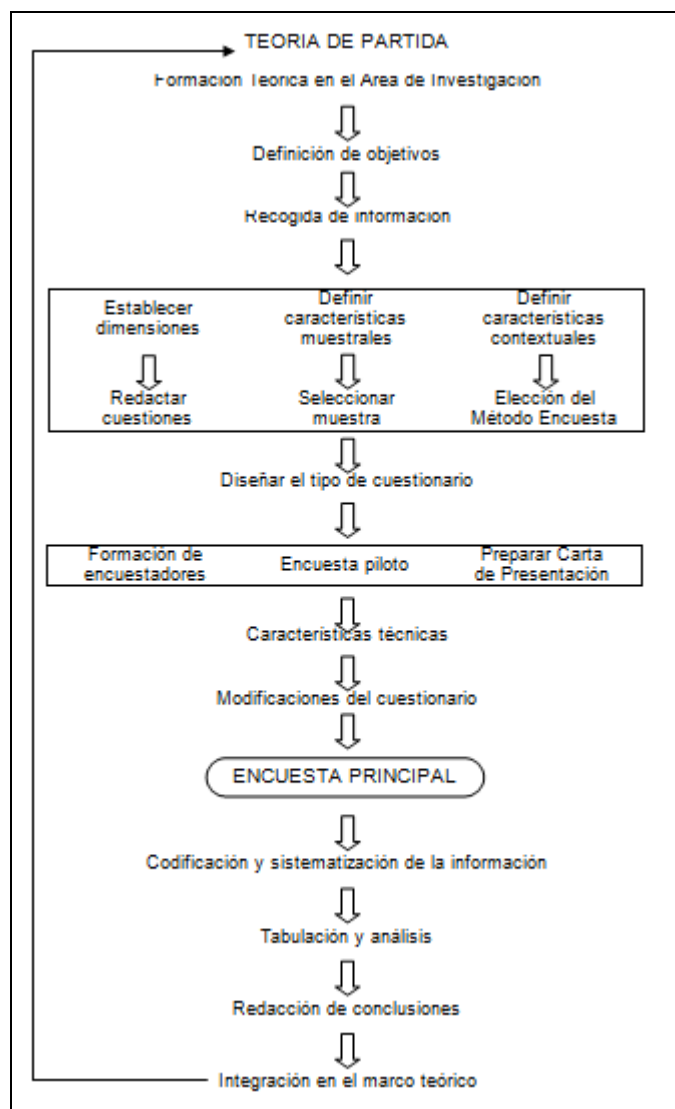


Gráfico 3: El proceso de investigación por encuesta (Buendía, 1999:121)

Siguiendo a Buendía (1999), el cuestionario es la técnica de recogida de datos más utilizada en la metodología de la encuesta, con el que se pretende el conocimiento de lo que hacen, opinan o piensan los encuestados a través de preguntas que se realizan por escrito y que no es necesaria la presencia del encuestador para ser respondidas.

El cuestionario debe especificar:

- Datos de identificación y clasificación: sexo, edad, estado civil, etc.
- El tipo de preguntas más adecuado: preguntas cerradas, preguntas abiertas.
- Orden de las preguntas y su disposición: se debe poner primero las más interesantes, para posteriormente preguntar por las más difíciles o embarazosas tras haber creado un clima de confianza.
- Número necesario.

- Redacción de las preguntas: claras y sencillas, evitando la ambigüedad, cuidando que el lenguaje sea el más apropiado para el grupo al que se dirige.
- Aspectos formales: clase, tipo, color, espacios para las respuestas.
- Redactar los escritos que acompañarán al cuestionario: solicitud de cooperación, ofreciendo información sobre la investigación y agradeciendo su participación e instrucciones para la cumplimentación del cuestionario.

3.2. Elaboración de un sistema de categorías, puesta en común

Para la elaboración de instrumentos de recogida de datos, se hace necesario establecer un conjunto de dimensiones que ordene los objetivos e intenciones de la investigación.

Realizamos una actividad:

En grupos de cercanía (de cuatro a seis componentes) se establecen categorías relacionadas con el acoso escolar.

Para facilitar la puesta en común posterior, se seguirá la siguiente organización:

Tabla 1: Espacio para la propuesta de dimensiones por grupos.

| TABLA DE DIMENSIONES | | |
|----------------------|--------------|------------|
| DIMENSIONES | DEFINICIONES | CUESTIONES |
| 1. | | |
| 2. | | |
| 3. | | |
| ... | | |

Tras el trabajo de grupos, se realiza la puesta en común de las distintas propuestas, con el fin de promover la discusión y llegar a acuerdos conjuntos.

Podemos indicar nuestras propuestas acordadas en el siguiente espacio:

Tabla 2: Espacio para la puesta en común de dimensiones

| TABLA DE DIMENSIONES | | |
|----------------------|--------------|------------|
| DIMENSIONES | DEFINICIONES | CUESTIONES |
| 1. | | |

| | | |
|-----|--|--|
| 2. | | |
| 3. | | |
| ... | | |

3.3. Presentación de categorías de un cuestionario

A continuación, se expone un sistema de categorías elaborado por un proceso de metadimensiones obtenidas tras el estudio de 70 cuestionarios sobre la evaluación de los problemas de convivencia en los centros escolares.

Tabla 3. Dimensiones y definición

| TABLA DE DIMENSIONES | |
|--|--|
| DIMENSIONES | DEFINICIONES |
| VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS | Incorporará este apartado aquellos datos relativos a las variables que describan las características del niño o niña que participa en la muestra, como son: localidad, centro, edad, curso, sexo, nacionalidad, y algún indicador familiar, manteniendo el anonimato para cuidar la confidencialidad de los participantes. |
| LUGARES EN LOS QUE SE PRODUCE EL MALTRATO | Se establece como espacio todos los posibles en el edificio escolar, incluidos aquellos que son comunes. Además se estimará como espacio los externos al centro, siempre que el suceso se produzca por un problema escolar. |
| SUJETOS INTERVINIENTES | Se consideran como sujetos implicados en el maltrato entre iguales a los agresores (autores del acoso a un igual), las víctimas (receptores/as de la agresión) y los espectadores (los compañeros y compañeras que observan los hechos). |
| INTERVENCIONES | Se entenderá como “intervenciones” aquellas acciones que se realizan para formar en la convivencia, evitar o solucionar los casos de acoso que se producen en el contexto escolar, ya sean acciones del alumnado como del profesorado y que pueden realizarse antes, durante o después de los hechos intimidatorios. |
| FORMAS DE MALTRATO | Se utiliza el esquema más simple de formas establecidas de maltrato en estudios relevantes: maltratos físico, verbal y social; aunque a la hora de establecer las cuestiones correspondientes a este aspecto se alude a diferentes acciones consideradas en cada una de estas tres formas generales. |
| RELACIONES | Se pretende realizar preguntas cuyas respuestas expresen la valoración que niños y niñas hacen del trato |

| | |
|-------------------------|---|
| | con sus compañeros y compañeras y con el profesorado. |
| CLIMA DEL CENTRO | Se integran en esta dimensión reflexiones sobre las relaciones entre el profesorado y éste con la familia y viceversa, para solicitar, posteriormente, la opinión que tienen los niños y niñas del estado global de las relaciones humanas en el centro escolar y de su situación de bienestar en el mismo. |
| DESCRIPCIONES | Se plantea en el cuestionario un espacio abierto donde contar anécdotas vividas u observadas que han ocurrido en el entorno escolar. |
| NOMINACIONES | Aunque no es motivo de esta investigación, se incluirá en la propuesta final del cuestionario, para uso de los centros escolares, un apartado que facilite la autoría de los hechos intimidatorios y sus víctimas. |

4. ANÁLISIS DE DATOS: DESCRIPCIÓN

Actividad:

Desarrollo práctico de la descripción de los datos de una tabla, un gráfico y una tabla de contingencia.

Una vez que se ha aplicado el instrumento elaborado (entrevista, grupo de discusión, cuestionario...) los datos recogidos deben ser cuidadosamente analizados. Para ello se cuenta con diversos programas informáticos que facilitan su codificación y extracción de tablas y gráficos.

Tomando como base los datos, se elaborarán las conclusiones, para lo que es necesario ser respetuosos y objetivos, interpretando de forma adecuada cada uno de los resultados obtenidos; presentando su descripción de manera ordenada, según nuestra propuesta de objetivos de investigación y la propuesta de categorías, que facilitarán la triangulación de resultados cuando se han utilizado distintos instrumentos para conseguirlos; comparándolos con los obtenidos en otras investigaciones y dejando constancia de sus limitaciones y generalizaciones; así como las implicaciones que se derivan para futuras investigaciones.

En la actividad siguiente, nos enfrentamos, individualmente, a la descripción de los datos que se muestran en una tabla y su gráfico de barras y en una tabla de contingencia acompañada de gráfico:

1º.- Tabla y gráfico.

Tabla 4: Datos obtenidos en el ítem “hablan mal de mí”

| Hablan mal de mí | | | | |
|------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Válidos NUNCA | 984 | 45,6 | 45,6 | 45,6 |

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

| | | | | |
|--------------|------|-------|-------|-------|
| ALGUNA VEZ | 929 | 43,1 | 43,1 | 88,7 |
| MUCHAS VECES | 170 | 7,9 | 7,9 | 96,6 |
| SIEMPRE | 73 | 3,4 | 3,4 | 100,0 |
| Total | 2156 | 100,0 | 100,0 | |

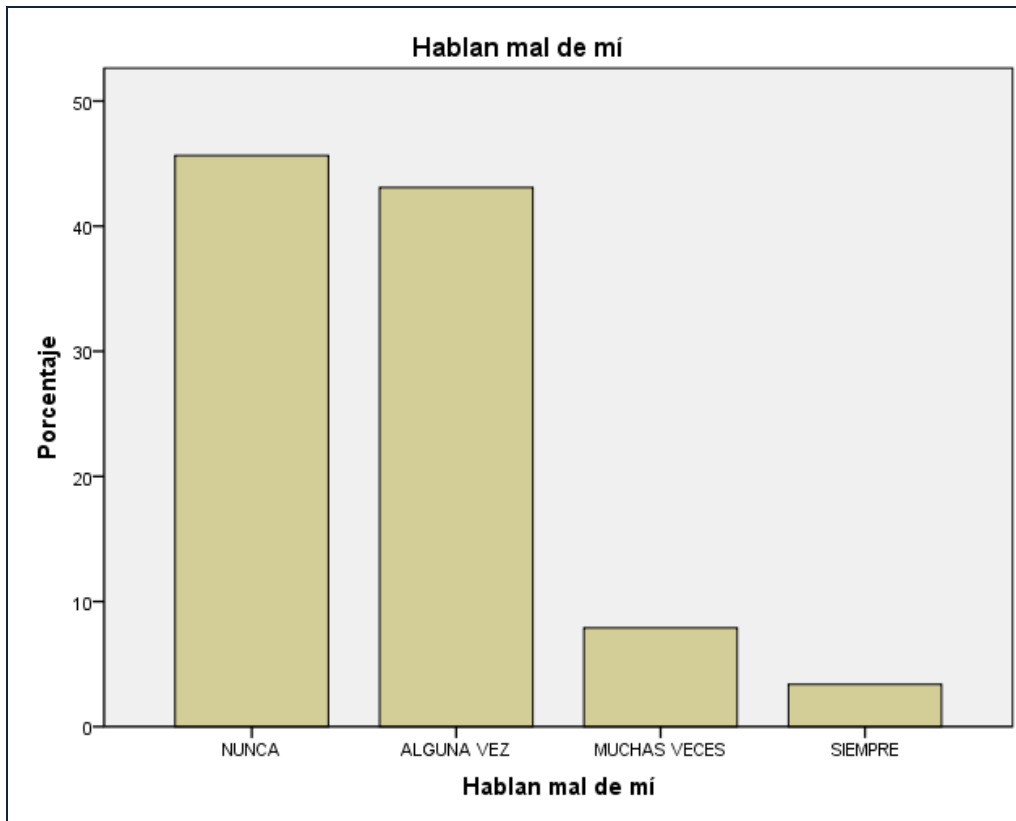


Gráfico 4. Datos obtenidos en el ítem “hablan mal de mí”.

Descripción de los datos:

2º.- Tabla de contingencia y gráfico.

Tabla 5: Datos obtenidos en el ítem “hablan mal de mí” por sexo

Tabla de contingencia SEXO * Hablan mal de mí

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

| | | | Hablan mal de mí | | | | Total |
|-------|------|------------------------------|------------------|------------|--------------|---------|--------|
| | | | NUNCA | ALGUNA VEZ | MUCHAS VECES | SIEMPRE | |
| SEXO | Niño | Recuento | 538 | 441 | 86 | 43 | 1108 |
| | | % dentro de SEXO | 48,6% | 39,8% | 7,8% | 3,9% | 100,0% |
| | | % dentro de Hablan mal de mí | 54,7% | 47,5% | 50,6% | 58,9% | 51,4% |
| | | % del total | 25,0% | 20,5% | 4,0% | 2,0% | 51,4% |
| Niña | | Recuento | 446 | 488 | 84 | 30 | 1048 |
| | | % dentro de SEXO | 42,6% | 46,6% | 8,0% | 2,9% | 100,0% |
| | | % dentro de Hablan mal de mí | 45,3% | 52,5% | 49,4% | 41,1% | 48,6% |
| | | % del total | 20,7% | 22,6% | 3,9% | 1,4% | 48,6% |
| Total | | Recuento | 984 | 929 | 170 | 73 | 2156 |
| | | % dentro de SEXO | 45,6% | 43,1% | 7,9% | 3,4% | 100,0% |
| | | % dentro de Hablan mal de mí | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| | | % del total | 45,6% | 43,1% | 7,9% | 3,4% | 100,0% |

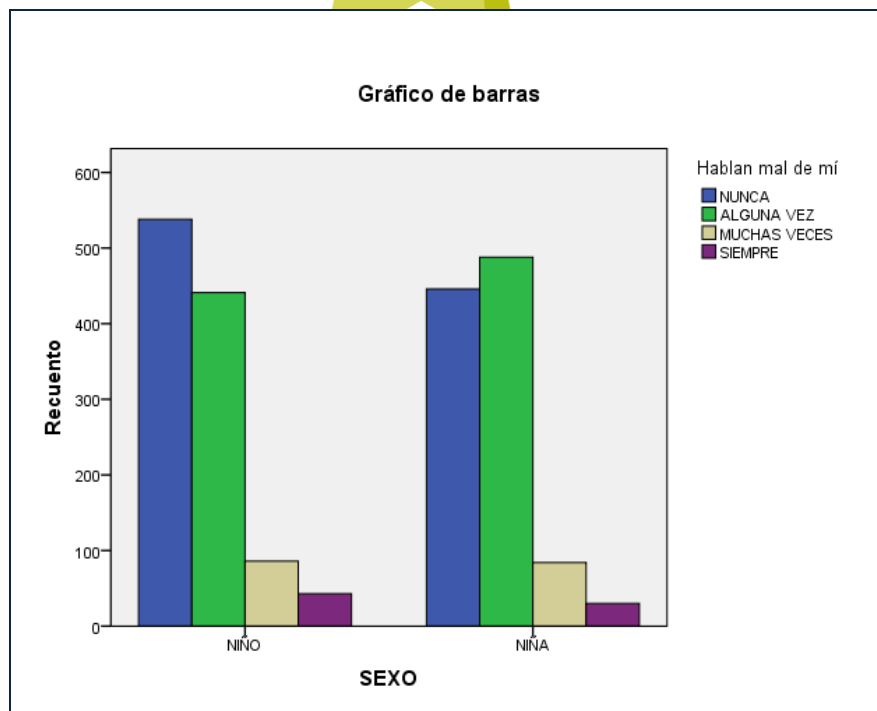


Gráfico 4: Datos obtenidos en el ítem "hablan mal de mí" por sexo

Descripción de los datos:

Ejemplificación:

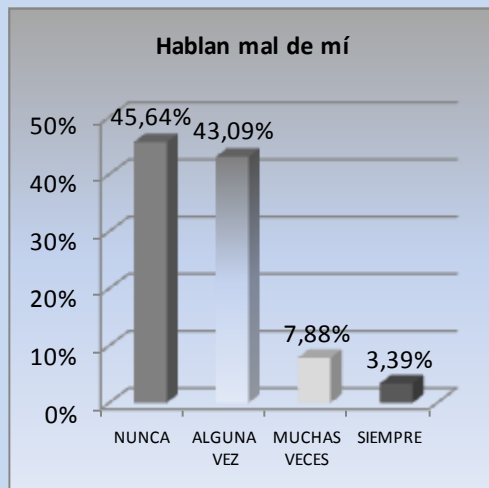


Gráfico 5: Hablan mal de mí

El maltrato verbal indirecto, dato obtenido a través de las respuestas al ítem “Hablan mal de mí”...

A los valores “alguna vez”, “muchas veces” y “siempre” se les adjudica un referente de intensidad de la acción, convirtiéndose en “maltrato leve”, “maltrato grave” y “maltrato muy grave”.

El indicador de maltrato leve se eleva hasta el 43,09 %, bajando al 7,88 % y 3,39 % en los valores “muchas veces” y “siempre”.

Ejemplificación:



Tabla 6: Recopilación de resultados en porcentajes de la dimensión “sujetos intervinientes: víctima” según el sexo (Ávila, 2013).

| ITEMS | NIÑOS | | | | NIÑAS | | | |
|--|-------|------------|--------------|---------|-------|------------|--------------|---------|
| | NUNCA | ALGUNA VEZ | MUCHAS VECES | SIEMPRE | NUNCA | ALGUNA VEZ | MUCHAS VECES | SIEMPRE |
| 4.1. Me amenazan | 48,5 | 44,9 | 5,7 | 1,0 | 59,0 | 38,1 | 2,3 | 0,7 |
| 4.2. Me pegan (golpes, patadas, puñetazos, zancadillas) | 46,3 | 46,8 | 4,8 | 2,1 | 57,3 | 35,5 | 6,2 | 1,0 |
| 4.3. Me esconden mis cosas | 60,9 | 32,7 | 5,1 | 1,3 | 57,4 | 38,0 | 3,3 | 1,2 |
| 4.4. Me rompen queriendo mis materiales (la mochila, los cuadernos, los libros...) | 86,9 | 11,9 | 0,6 | 0,5 | 89,0 | 9,2 | 1,3 | 0,5 |
| 4.5. Me quitan cosas | 59,7 | 34,2 | 4,6 | 1,4 | 61,1 | 33,5 | 4,8 | 0,7 |
| 4.6. Me insultan, se meten conmigo, se burlan o ríen de mí | 37,0 | 45,0 | 12,3 | 5,7 | 43,0 | 40,8 | 10,9 | 5,2 |
| 4.7. Me dicen motes para ofenderme | 47,6 | 33,1 | 11,8 | 7,5 | 58,2 | 29,4 | 6,9 | 5,5 |
| 4.8. Hablan mal de mí | 48,6 | 39,8 | 7,8 | 3,9 | 42,6 | 46,6 | 8,0 | 2,9 |
| 4.9. Me dejan solo/a, no se juntan conmigo para hacerme daño | 77,6 | 16,5 | 3,8 | 2,1 | 69,5 | 23,6 | 4,9 | 2,1 |
| 4.10. No me dejan participar en el juego, no quieren jugar conmigo | 70,7 | 23,6 | 3,6 | 2,2 | 73,3 | 22,5 | 3,1 | 1,1 |
| 4.11. No quieren estudiar conmigo para rechazarme | 84,2 | 10,9 | 2,7 | 2,2 | 90,5 | 7,7 | 1,1 | 0,7 |
| 4.12. Me obligan a hacer algo que yo no quiero | 69,7 | 23,8 | 4,7 | 1,8 | 72,2 | 23,8 | 2,8 | 1,2 |

Se establece como formas de maltrato las que se indican a continuación:

- Maltrato físico
 - Directo
 - Indirecto
- Maltrato verbal
 - Directo
 - Indirecto
- Exclusión social
- Maltrato mixto.

La siguiente tabla describe los tipos de maltrato considerados en la anterior:

Tabla 7: Relación de items y tipos de maltrato.

| TIPO DE MALTRATO | ITEMS RELACIONADOS |
|---------------------------|--------------------|
| - Maltrato físico directo | 4.2 |

| | |
|-----------------------------|-----------------|
| - Maltrato físico indirecto | 4.3, 4.4, 4.5 |
| - Maltrato verbal directo | 4.6, 4.7 |
| - Maltrato verbal indirecto | 4.8 |
| - Exclusión social | 4.9, 4.10, 4.11 |
| - Maltrato mixto | 4.1, 4.12 |

Las siguientes observaciones se organizan según los tipos de maltrato a los que se refieren:

- En el maltrato físico directo sobresale la incidencia en los niños.
- En el maltrato físico indirecto se alcanzan valores similares.
- El maltrato verbal directo masculino es superior al femenino.
- **El maltrato verbal indirecto es más propio de las niñas, aunque los niños les superan en un punto en las acciones de mayor gravedad.**
- La exclusión social es superior en las niñas en su aspecto general (dejar solo/a) y muestra datos superiores en el rechazo en el juego y en el estudio en los niños.
- El maltrato mixto es superior en los niños en sus aspectos moderados y graves.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA: “CONVIVIR EN PRIMARIA. EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN” (ÁVILA, 2004).

La evaluación socioeducativa, basada en el contexto y sobre fundamentos críticos debe contener una propuesta de intervención que favorezca la solución o mejora del problema estudiado.

Se aportan a continuación las ideas básicas para la elaboración de un proyecto de intervención para la formación socializadora de los alumnos:

- El proyecto debe ser considerado como un trabajo de investigación que contiene un programa de intervención, evaluando la situación inicial y reevaluándola una vez intervenido el problema.
- La formación del alumnado, por tanto la intervención educativa, no debe ser considerada como un tratamiento temporal. La actividad debe estar incluida en la programación general del centro y debe observarse su continuidad, estableciéndola en los objetivos generales del centro. En los contextos más conflictivos la intervención debe tener como características constancia y permanencia en el currículum.
- En el proyecto debe colaborar toda la Comunidad Educativa, con las limitaciones propias de cada sector, sobre todo en lo referente a las dificultades de participación.
- El proyecto no puede ser heredado. Es necesario su articulación en el contexto específico en el que se va a desarrollar.
- Hay que partir de una realidad de la que se es consciente: se producen situaciones conflictivas en la institución escolar.

- Se hace necesario asumir que la escuela es un ámbito excelente para la formación socializadora del niño. El proyecto debe contener el propósito de contribuir a la mejora de la convivencia escolar entre el alumnado.
- La participación, la reflexión, el análisis y el consenso, en todos los sectores de la comunidad educativa implicados, (la participación del alumnado en la organización de aula, la tarea del profesorado desde la acción tutorial, el debate de los padres y madres...) serán la fuente que impulsará la formación de todos en la socialización para la mejora del clima escolar.
- La formación en los valores democráticos es el eje central de su funcionamiento, como una estrategia didáctica para la reflexión, la intervención y el cambio en el ámbito escolar.
- La formación del profesorado, en su vertiente colectiva (grupos de trabajo) y centrada en la escuela, puede estar acompañada de un curso de formación inicial, dependiendo de las lagunas informativas sobre el tema.
- Se pueden establecer tres bloques de objetivos: por una parte los referidos a la formación del profesorado, por otra, los que desarrollan las intenciones sobre la evaluación de la socialización en el centro y, por último, aquéllos que se refieren a la intervención psicopedagógica.

De forma ejemplificadora se proponen, en cuanto al primer apartado:

- Promover la formación del profesorado del centro, mediante:
 - a) La participación en un curso de formación sobre la convivencia escolar.
 - b) La creación de un grupo de trabajo para la creación y adaptación de materiales de aula enfocados a la mejora de la convivencia.

En relación al segundo aspecto:

- Estudiar los documentos del Proyecto de Centro atendiendo especialmente a los aspectos referidos a las relaciones entre el alumnado (convivencia, interacciones, educación en valores, coeducación, participación...).
- Promover un sistema de observación para la recogida de datos referidos a las interacciones negativas en el contexto escolar.
- Recoger mediante registros de incidentes críticos, realizados por el profesorado, situaciones de indisciplina, maltrato o intimidación producidas en el centro.
- Evaluar la incidencia de la violencia escolar en el centro, mediante un Cuestionario.
- Realizar un estudio de los resultados obtenidos, teniendo en cuenta la

variable ciclo o unidad y diferenciándolos por género.

En cuanto al tercer apartado:

- Elaborar un programa de intervención psicopedagógica para la mejora del clima escolar, en el que se considere:
 - a) La revisión el Proyecto de Centro para incluir indicadores sobre convivencia.
 - b) La participación del alumnado en la actividad de aula y los espacios comunes.
 - c) El establecimiento de un espacio de participación de padres/madres.
 - Aplicar el programa de intervención.
 - Valorar, tras una nueva evaluación, los resultados de la intervención.
- El objetivo general del programa de intervención debe tender a conseguir que el alumnado mejore las relaciones interpersonales y disminuyan las acciones negativas de éstas en el contexto escolar, pretendiéndose:
1. Promover la participación del alumnado en la toma de decisiones de aula favoreciendo la formación democrática.
 2. Fomentar el trabajo cooperativo dentro del aula.
 3. Transmitir valores encaminados a la mejora de la convivencia.

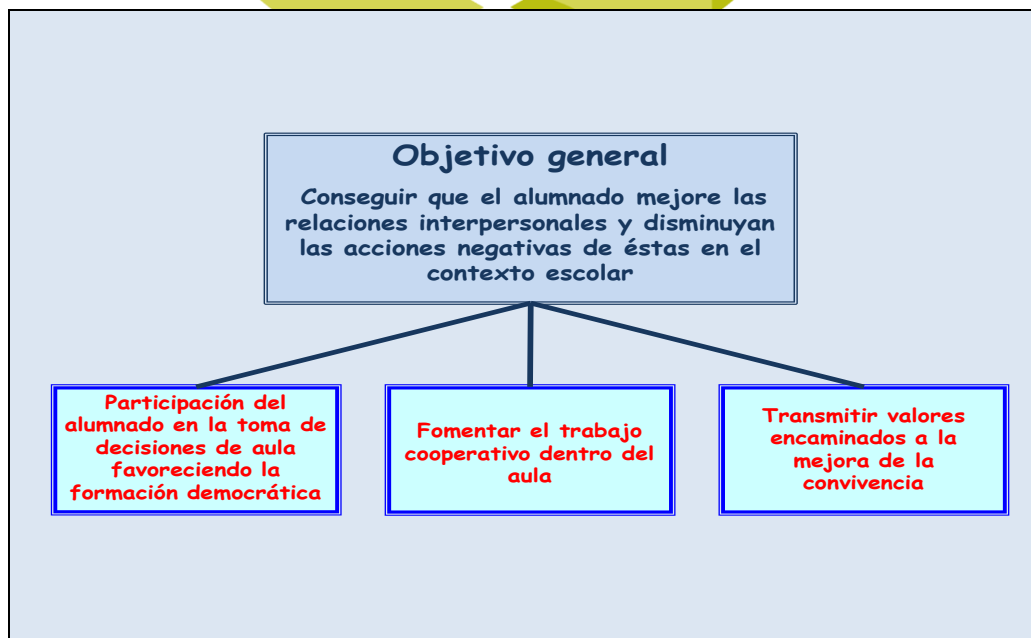


Gráfico 6: Objetivos de intervención

- Para la consecución de estos objetivos se desarrollarán actividades tales como:
- a) Actuaciones dirigidas a facilitar la participación del alumnado en la organización de aula (confeccionando la constitución de aula) y espacios

comunes.

- b) La consideración de aspectos cooperativos, que faciliten las interacciones grupales entre el alumnado.
- c) La formación democrática de los niños y niñas con especial incidencia en el respeto al análisis individual, al debate grupal y a la toma de decisiones.
- d) La transmisión de valores favorecedores de la convivencia.
- e) La reflexión sobre lecturas relacionadas con los acuerdos comúnmente aceptados por la sociedad como los derechos humanos, derechos y deberes de los alumnos, comportamientos sociales...
- f) El establecimiento de un foro de debate de padres cuyo tema central sea la convivencia.



Gráfico 7: Actividades de la intervención

- Para concluir con la exposición de estas ideas, se proponen las siguientes fases en el proyecto:

★ **A I C E** ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

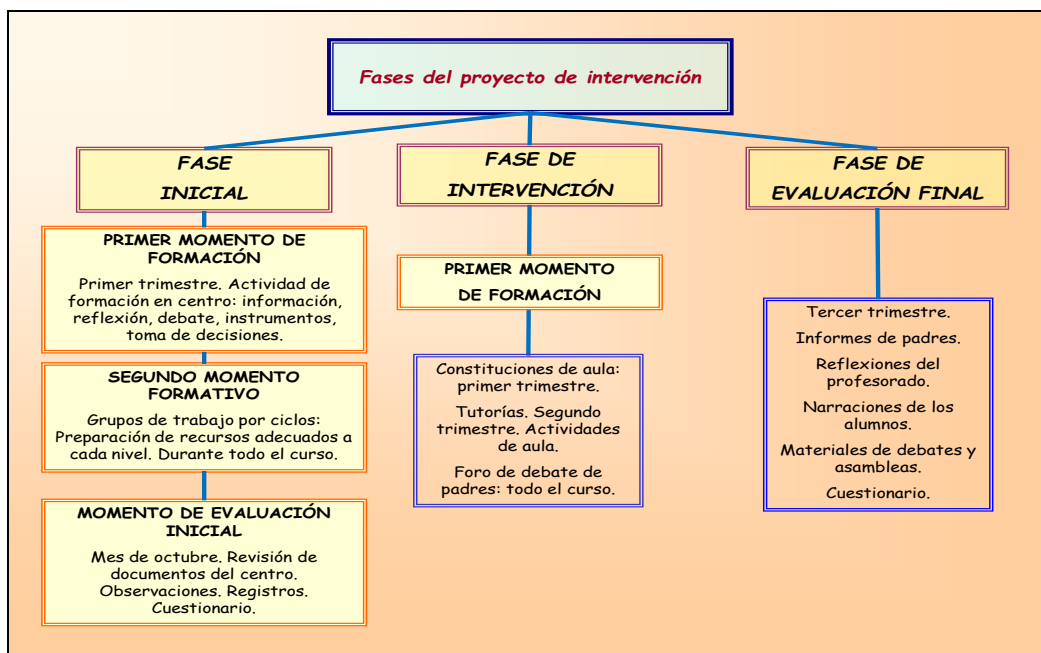


Gráfico 8: Fases del proyecto de intervención

6. ORIENTACIONES A LA FAMILIA

Actividad:

A continuación se describen algunas orientaciones para la familia relacionadas con la convivencia y la violencia escolar. Están divididas en cuatro apartados: alusiones generales sobre la actitud de la familia ante la formación de sus hijos e hijas y actuaciones en caso de ser víctima, agresor o espectador de situaciones de acoso escolar. Se plantea un debate sobre su contenido: reflexiones, comentarios, nuevas propuestas, narraciones, discusiones aclaratorias, encuentro de opiniones...

6.1. Educar a los hijos

- Convertirse en modelos positivos.
- Resolver mediante el diálogo nuestras diferencias.
- Hablar con frecuencia con ellos.
- Transmitirles confianza para que ellos a su vez nos hablen.
- Escuchar con interés lo que nos quieran comunicar.
- Proporcionar confianza, seguridad y afecto.
- Educar en el respeto.
- Debemos ayudarlos a reconocer los sentimientos de los demás, a sentir empatía, es decir, a ponerse en el lugar del otro y comprender sus sentimientos.
- Todos somos diferentes, pero la diversidad es valiosa.
- Fomentar la autonomía.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

- Que aprendan a tomar sus propias decisiones.
- Establecer normas claras y dialogadas.
- Deben saber claramente cuáles son las conductas que se esperan de ellos.
- Razonar las normas.
- Permitir participar en algunas decisiones y opinar sobre algunas reglas de convivencia en casa.
- Interesarse por sus relaciones y amistades.
- Fomentar aficiones creativas, positivas y que faciliten las relaciones con los demás.
- Hablar sobre cómo afrontar los conflictos.
- Interesarse por cómo va en el centro.
- En ocasiones, también es bueno hablar con otros padres y madres sobre cómo favorecer la convivencia y el éxito en la escuela.

6.2. Si es víctima

- Actuar en cuanto tengamos indicios de que está siendo agredido.
- Apoyarle, darle compañía y seguridad de forma incondicional.
- Expresarle nuestra confianza en él/ella y en los cambios que se van a producir para mejorar su situación.
- Solicitarle que nos cuente lo que le está pasando y asegurarle que siempre vamos a contar con él/ella, que le vamos a consultar antes de emprender ninguna acción.
- Reforzar su autoestima elogiando sus capacidades personales.
- Darle la oportunidad de que entable nuevas amistades fuera del centro escolar, en otras actividades.
- Mantener una comunicación continua y fluida con el profesorado del centro escolar.
- Contactar con las instituciones necesarias, si no cesa el maltrato y la respuesta del centro no es suficiente.

6.3. Si es observador

- No hay justificación de la existencia del maltrato.
- Los conflictos se deben abordar desde el diálogo y la comunicación.
- Se debe mostrar discrepancia con dichos actos.

- En ningún caso, reforzar la conducta de los agresores/as con risas y complicidades.
- Hablar de su responsabilidad como observadores.
- Concienciarles de la necesidad de ayudar a las víctimas.

6.4. Si nuestro hijo/a es el agresor

- Observar si con cierta frecuencia presenta rasgos de tendencia agresiva y si es posible que esté involucrado en situaciones de abuso.
- Dejar muy claro que esta clase de conducta es inaceptable.
- Indicar que debe cambiar y dejar de actuar así.
- Actuar con firmeza y urgencia.
- Hablar, mostrarle nuestra disposición de ayuda, confianza y apoyo.
- En caso de ser culpable de malos tratos, deberá asumir su responsabilidad.
- Ayudarle a entender cómo se sentiría él o ella si algo así le ocurriera.
- Valorar cualquier muestra de arrepentimiento.
- Hablar con el centro educativo con la mayor rapidez.
- Mostrar interés en que se averigüe la verdad y que asuma su responsabilidad.
- Mantener un contacto cercano.
- Solicitar ayuda y consejo en el tratamiento conjunto.
- Establecer una relación fluida con el tutor/a y con el orientador/a.

Conclusiones

El carácter integral que caracteriza el abordaje de la convivencia en centros educativos y la ausencia de estudios que realicen un tratamiento complejo (Conde, 2012) incita a que se realicen investigaciones que planteen el análisis de la estructura global de la gestión de la convivencia en centros educativos. Es por ello que en este trabajo se haya presentado una propuesta de formación para profesores noveles que ayude a contribuir en la gestión y mejora de la convivencia escolar.

Tras el proceso de trabajo seguido se han podido extraer una serie de medidas que parecen relevantes para su incorporación en un modelo integrado de convivencia escolar y que requiere una actuación atendiendo a diferentes niveles de intervención.

Entre ellas se destacan:

- Necesidad de formación del profesorado novel en las relaciones entre iguales. Se hace necesario programar planes de formación entre el profesorado que facilite la adquisición de herramientas para resolver pacíficamente los conflictos de manera

reflexiva y dialogada, sin recurrir a la imposición de medidas disciplinarias, ayudando a entender y afrontar las relaciones entre las personas.

- Existencia de dificultades convivenciales en el ámbito escolar. Hay que asumir la realidad de la existencia de problemas en la relaciones entre iguales en el espacio escolar.
- Por otra parte, es conveniente realizar la evaluación del contexto, con los instrumentos adecuados, que faciliten la descripción de la situación.
- Asimismo, se debe conformar una intervención contextualizada, que dé respuesta a las dificultades evaluadas previamente.
- Se debe establecer un compromiso con la comunidad educativa que promueva la intervención para la mejora.

La propuesta que se ha presentado para la formación del profesorado debe considerarse de forma abierta y adaptable, adecuándose a las necesidades que el grupo al que se dirija haya mostrado en las ideas previas.

Referencias Bibliográficas

- Ávila, J.A. (2004). *Evaluación de un contexto educativo para la prevención de la violencia escolar*. Huelva: Est Libri.
- Ávila, J.A. (2013). *El acoso escolar en Educación Primaria en la provincia de Huelva*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Ávila, J.A. y Núñez, L. (2013). Acoso escolar: Aportaciones del alumnado de Educación Primaria. *Revista de Educación Social (RES)*, 16. Publicación digital editada por el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) Recuperado de <http://www.eduso.net/res/?b=20&c=196&n=670>.
- Barri, F. (2010). *SOS Bullying. Prevenir el acoso escolar y mejorar la convivencia*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Besag, V. (1989). *Bullies and Victims in Schools*. Milton Keynes: Philadelphia Open University Press.
- Buendía, L. (1999). La investigación por encuesta. En L. Buendía; P. Colás y F. Hernández. *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*; 119-155.
- Buendía, L.; Colás, P. y F. Hernández (1999). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Conde, S. (2012). *Estudio de la gestión de la convivencia escolar en centros de Educación Secundaria de Andalucía: una propuesta de evaluación basada en el Modelo EFQM*. Huelva: Universidad de Huelva.

- Conferencia Europea de Iniciativas para Combatir la Violencia en la Escuela (1998). Londres. Comisión Europea, Dirección General XXII-Departamento de Educación y Empleo de Gran Bretaña. Recuperado de <http://old.gold.ac.uk/euconf/spanish/index.html>.
- Díaz-Aguado, M.J. (Dir.) (2010). *Estudio Estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descargas.action?f_codigo=13567&codigoOpcion=3.
- Farrington, D. (1993). Understanding an preventing bullying. En M. Tonry (Ed.). *Crime and justice: A review of research*, vol. 17; 381-458.
- Moreno, J.M. (1998). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 18; 189-204.
- Moreno, J.M. y Torrego, J.C. (1999). *Resolución de conflictos en centros escolares*. Colección Educación Permanente. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. En D. Magnusson y V. Allen (Eds.). *Human development. And interactional perspective*. New York: Academic Pres; 353-365.
- Olweus, D. (1986). *Mobbning-vad vi vet och vad vi kan göra*. Estocolmo: Liber Förlag.
- Olweus, D. (1989). Prevalence and incidence in the study of antisocial behavior: definition and measurements. En M. Klein (ed.). *Cross-national research in self-reported crime and delinquency*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. En D. Pepler y K. Rubin (Eds.). *The development and treatment of childhood aggression*; 411-448. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (1999). Norway. En P. K. Smith; Y. Morita; J. Junger-Tas; D. Olweus; R. Catalano y P. Slee (Eds.). *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective*.
- Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304; 253-280.
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313; 143-158.

- Ortega, R. (1998). Violencia, agresión y disciplina. En I. Fernández, *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*; 19-29.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J.A. (1997). Agresividad y violencia. El problema de victimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313; 7-27.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J.A. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Pain, J. (1998). "Iniciativas en el aula para reducir la violencia en la escuela. Pedagogía institucional, Pedagogía del establecimiento". En *Conferencia Europea de Iniciativas para Combatir la Violencia en la Escuela*.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in school. And what to do about it*. London: Jessica Kingsley.
- Salmivalli, C. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3); 246-258.
- Smith, P.K. (1989). "The Silent Nightmare: Bullying and Victimization in School Peer Groups". Comunicación presentada en el *Congreso Anual de la British Psychological Society*. London.
- Smith, P.K. y Sharp, S. (1994). *School Bullying. Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Smith, P.K.; Morita, Y.; Junger-Tas, J.; Olweus, D.; Catalano, R. y Slee, P. (Eds.) (1999). *The Nature of School Bullying*. London: Routledge.
- Tattum, D.P. y Lane, D.A. (eds.) (1989). *Bullying in schools*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.



45. ACTITUDES DE LOS ALUMNOS DE SECUNDARIA HACIA LA DIVERSIDAD

Jasone Mondragón Lasagabaster

jasone.mondragon@ua.es

Resumen.

Se explica el procedimiento y los resultados de un estudio sobre las actitudes de los alumnos de educación secundaria obligatoria hacia la tolerancia, con la finalidad de que sirva para planificar acciones concretas, en base a los resultados, dirigidas a la modificación de las actitudes negativas hacia la tolerancia.

Al concretar los aspectos diferenciadores sobre los que aplicar el concepto de tolerancia se decidió establecer los siguientes aspectos como factores de diversidad de los cuales estudiaríamos el grado de tolerancia que presentan los alumnos hacia: el género, la discapacidad, y, la etnia.

El instrumento utilizado ha sido el Cuestionario de Actitudes hacia la Tolerancia a la Diversidad. El análisis de las respuestas dadas al cuestionario de actitudes hacia la tolerancia resulta bastante preocupante puesto que los alumnos manifiestan una alta intolerancia general y muestran unas actitudes muy guiadas por estereotipos sociales negativos hacia ciertos grupos.

Palabras clave: convivencia, actitudes, diversidad.

Introducción



Se ha considerado necesario realizar un estudio de las actitudes de los estudiantes de educación secundaria obligatoria hacia la tolerancia, para posteriormente y en base a los resultados obtenidos, planificar acciones concretas, dirigidas a la modificación de las actitudes negativas hacia la tolerancia. Además este estudio nos permitirá en un futuro evaluar los cambios significativos producidos como consecuencia de la intervención.

Desarrollo

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Al concretar los aspectos diferenciadores sobre los que aplicar el concepto de tolerancia se decidió establecer los siguientes aspectos como factores de diversidad de los cuales estudiaríamos el grado de tolerancia que presentan los alumnos hacia:

- . el género,
- . la discapacidad,
- . y, la etnia

Uno de los mayores atractivos del estudio de las actitudes es conocer qué son, cómo se forman, cómo cambian y cómo se relacionan con el comportamiento y con la posibilidad de influencia y control de las conductas individuales y colectivas. Medir las actitudes resulta complejo, la mayor parte de los métodos usados para medir actitudes se basan en el supuesto de que las actitudes pueden ser evaluadas por medio de las creencias hacia los objetos de actitud. Un método directo y clásico es la escala Likert, que asume que es posible estudiar dimensiones de actitud a partir de un conjunto de enunciados que actúan como reactivos y con respecto a los cuales los sujetos pueden situarse en las variables de actitud desde el punto de vista más favorable al más desfavorable. Las escalas están formadas por ítems de tipo cognitivo (ideas y creencias), ítems afectivos (sentimientos y afectos) e ítems conductuales (acciones y comportamientos).

En nuestro caso la tolerancia/intolerancia hacia la diversidad incluye componentes de diversa naturaleza en torno a los cuales orientamos el estudio:

- 1- el componente cognitivo, o conjunto de estereotipos sobre los miembros de otro sexo, capacidad física e intelectual, o grupo étnico;
- 2- el componente afectivo o evaluativo, que consiste en una valoración del otro grupo junto con sentimientos positivos o negativos hacia sus miembros;
- 3- y, el componente conductual, que implica una intencionalidad de conducta y/o una tendencia a conductas de apoyo o de marginación hacia los miembros del otro grupo.



INSTRUMENTO

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

El instrumento utilizado ha sido el Cuestionario de Actitudes hacia la Tolerancia a la Diversidad, se trata de una escala tipo Likert que consta en total de 42 afirmaciones correspondientes a dos subescalas de 30 y 12 ítems respectivamente, en torno a las cuales se pide a los alumnos que expresen su nivel de acuerdo o desacuerdo en cinco grados.

El cuestionario constituye una adaptación del Cuestionario de Tolerancia de Sánchez y Mesa (1998) que evalúa las actitudes de tolerancia ante las diferencias individuales de los escolares de 12 a 16 años de la ciudad de Melilla, y de la Escala de disposición conductual hacia grupos minoritarios, de Díaz-Aguado (1999), que evalúa el componente conductual de la tolerancia a través de la disposición para interactuar con personas pertenecientes a los diversos grupos minoritarios existentes en nuestra

sociedad. Las adaptaciones realizadas han consistido en una reducción a 30 ítems de los 55 originales en el primer cuestionario, y una selección de 12 ítems de los 27 originales de la segunda escala.

De los 30 ítems de la primera subescala 9 ítems corresponden a la variable género, 8 ítems a la variable discapacidad y 8 a la variable etnia o cultura, y 5 ítems de norma subjetiva.

Los 12 ítems de la segunda subescala se reparten en dos elementos de disposición conductual con respecto a 6 grupos minoritarios en relación a mantener con ellos relaciones de amistades o de trabajo.

PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS

El cuestionario se aplicó a todos los alumnos de los distintos niveles de la E.S.O. de los colegios, de forma colectiva en las propias aulas de los alumnos y sin límite de tiempo.

Los cuestionarios originales de los que hemos elaborado el nuestro, estaban validados previamente, y demostraban una fiabilidad y validez adecuadas. Se han calculado las diferencias de grupo con respecto a cada colegio y el análisis factorial de las distintas dimensiones existentes entre los elementos del cuestionario.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis de las respuestas dadas al cuestionario de actitudes hacia la tolerancia resulta bastante preocupante. Los alumnos manifiestan una alta intolerancia general y muestran unas actitudes muy guiadas por estereotipos sociales negativos hacia ciertos grupos, así como la idea de que las situaciones negativas no tienen arreglo.

Consideradas las puntuaciones globalmente sin diferenciar colegios, podemos afirmar que existe intolerancia, aunque en diferentes grados, hacia las diferencias por razón de género, de capacidad / discapacidad y por etnia-cultura.

Los resultados muestran también una menor disposición a la interacción con personas pertenecientes a las minorías marroquí y africana, frente a las demás.

Creemos que deben iniciarse de inmediato en las clases programas de intervención que modifiquen esas actitudes prejuiciosas, incidiendo especialmente en los grupos que manifiestan actitudes más intolerantes, o en aquellos casos donde parece asumirse de forma más clara que las cosas siempre han sido así y no se pueden cambiar (por ejemplo en los ítems relacionados con la variable de género).

En una sociedad donde la diversidad es cada vez más evidente resulta necesario preparar a los jóvenes ciudadanos para que se acostumbren a convivir con los demás y a tolerar las ideas y manifestaciones diferentes de los demás, sean diferencias radicadas en el género, la etnia o cultura o en las distintas capacidades.

Referencias Bibliográficas:

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Ajzen, I. y Fishbein, M.(1980). *Understanding attitudes and predicting social behaviour*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Calvo Buezas, T. (1989). *Los racistas son los otros*. Madrid: Popular.

Centro de Investigaciones Sociológicas (C.I.S.) (1993). *Estudio 2051. Actitudes ante la inmigración*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Díaz-Aguado, M^a J. (Dir.) (1999). *Programas de Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia en los Jóvenes*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Juventud.

Peñalver, C. (1996). *Multiculturalismo y tolerancia*. Sevilla: Cuestiones Pedagógicas Universidad de Sevilla.

Sánchez, S. y Mesa, M^a C. (Eds.) (1998). *Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales. Evaluación e intervención educativa en un contexto concreto: la ciudad de Melilla*. Granada: Universidad de Granada.



46. LOS ACTORES EDUCATIVOS EN MEDIO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Pedro Nel Urrea, César Andrés Carvajal y Clara Beatriz López de Mesa
pedronur@hotmail.com

Resumen:

Actualmente los ambientes de aprendizaje se afectan por diferentes formas de relacionarse que se dan entre los actores que intervienen lo educativo; identificar a tiempo las causas y consecuencias en el deterioro de las relaciones posiblemente ayude a mejorar el clima escolar y en torno a ello el proceso educativo de enseñanza aprendizaje de los niños(a) y jóvenes. El Objetivo del estudio en Sabana Centro fue determinar los factores asociados a la convivencia escolar en 9 instituciones educativas de 5 municipios de Cundinamarca Colombia, en el año 2011. Participaron 1091 estudiantes y 101 profesores. El estudio abordó las variables; participación, normas, autoestima, funcionabilidad familiar y el bienestar subjetivo; en estudiantes y docentes, dichos aspectos permiten una visión holística de la convivencia para su mejoramiento y en este aspecto particular (relaciones) comprender los dinamismos propios que se dan en la escuela y desarrollar estrategias didácticas que favorezcan el clima escolar.

Palabras clave: Educación, convivencia escolar, factores asociados, relaciones, actores educativos.



Introducción

Uno de los elementos constitutivos de la convivencia escolar es las relaciones que se entretienen entre las personas que hacen parte de la comunidad educativa, la vida de cada una de las personas está mediada por diferentes factores que la hacen propia y dinámica, de ahí la importante necesidad de hacer conciencia de cada uno de los aspectos como elementos importantes del acto educativo. Encontrar ambientes de aprendizaje apropiados, se convierte en un reto educativo frente a los cambios culturales que atraviesa en la actualidad la sociedad, reconocer en lo social y cultural lo fundamental de las relaciones que se dan entre los individuos hace que la convivencia escolar adquiera mayor sentido y pueda mejorar cada uno de los componentes que hacen parte de la escuela.

Aunque no nos debe causar asombro los comportamientos que se dan entre los individuos, es vital acercarse a la realidad que se presenta en cada una de las instituciones con la idea de explorar las diferentes relaciones. Toda sociedad desde su organización es factible de cambios en los diferentes sistemas tanto sociales como políticos y/o económicos. La convivencia escolar desde esta perspectiva no es ajena a los diferentes factores asociados que se dan en la dinámica propia de las personas y de las instituciones.

La idea de analizar las relaciones y sus posibles incidencias en la convivencia escolar permite realizar una mirada sobre la importancia que tiene la educación en el desarrollo del ser humano, como elemento transformador de la cultura humana, la cual es transmitida de generación en generación. Estudiar sus comportamientos y reconocer un ser humano marcado por realidades concretas y definitivas en la constitución de aprendizajes, memorias, que le conducen a un proceso de perfección, hacia un ser humanizador y humanizado.

El momento actual de la sociedad determina nuevas formas de ver la realidad, la escuela y en si la convivencia escolar, la realidad desde las sociedades cada vez más complejas y heterogéneas, sugiere mecanismos de transformación que adapten dinámicas pedagógicas que favorezcan los procesos de enseñanza aprendizaje a las nuevas circunstancias para permitir el cambio cultural y social que influya en la transformación de las necesidades insatisfechas en necesidades satisfechas.

Las relaciones entre los individuos como eje dinamizador de la convivencia escolar:

Las relaciones son interacciones sociales que se producen en las instituciones educativas para el desarrollo académico y de la convivencia; constituyen un elemento importante para la comunicación y el respeto hacia los otros; favorecen el desarrollo de habilidades sociales; permiten incrementar el aprendizaje y el rendimiento académico, así como la empatía, el aprendizaje cooperativo, la motivación escolar y la participación de los educandos en el proceso educativo.

Según el planteamiento anterior, cada vez que nos acercamos a la realidad de las instituciones educativas debemos entender los diferentes factores que intervienen y que de alguna manera son el reflejo de las situaciones de los seres que integran la sociedad. El mundo actual requiere de mecanismos que permitan el análisis y la comprensión de diferentes fenómenos que interactúan en la sociedad y que de alguna manera son importantes para entender el proceso de desarrollo en el cual están inmersos. El horizonte de sentido en el que está la sociedad nos debe llevar a preguntarnos por la intencionalidad e intereses que son característicos de un grupo o población, las necesidades están explícitas, se reflejan en la cotidianidad y hacen parte del imaginario que subyace en la sociedad y que en algunas ocasiones hacemos caso omiso a dicha realidad.

Lo que realmente se puede conseguir como sociedad depende en gran parte de las oportunidades y las posibilidades que se brindan en lo educativo y en este sentido las relaciones adquieren importancia dentro de la convivencia escolar. Es en las relaciones que se evidencia las dinámicas propias de la escuela y que en la medida en que se estudian posiblemente se mejore en el clima escolar. De ahí que los diferentes conflictos no se vean como hechos aislados en las personas sino como consecuencia de factores no analizados o resueltos, lo que probablemente pueda alterar la convivencia escolar. *“El hombre necesita realizar un proceso de socialización, el cual no es un proceso causal, sino intencional que tiene lugar sucesivamente en la familia, en la escuela, en la vida comunitaria o social, en la vida laboral. Cada persona necesita de un ambiente social para adquirir el sentido comunitario y el desarrollo de las virtudes sociales”* (Vieco, 2007, p. 14)

La construcción colectiva de las relaciones interpersonales hace que se generen nuevas formas de relación pero cuando se generan sentimientos contrarios de actitud aparecen comportamientos que no son propios de la convivencia. A lo largo de los años la educación ha jugado un papel significativo, como agente socializador que brinda al individuo alternativas que le permiten desarrollarse dentro de los ambientes culturales y sociales. Cada proceso que viven los seres humanos de alguna manera está determinado por un estilo de educación según la época y/o circunstancias en las cuales se establece, de ahí, que sea significativa su participación en los diferentes momentos de la historia. Es preciso plantear desde la educación, la conciencia de la situación que vive el ser humano, a saber, diferentes formas de expresar la violencia, para formar ciudadanos que sean capaces de generar cambio en medio del conflicto.

“la educación es el vehículo principal e insustituible para la trasmisión de cultura, y la cultura es el rasgo más distintivo del Homo Sapiens. Por eso la educación es un aspecto esencial – tal vez el aspecto esencial – del desarrollo humano: ser educado es disfrutar de una vida más plena y es disponer de un rango más amplio de oportunidades” (Gómez Buendía, p. 12) La educación hoy es un estrategia de suma importancia para poder satisfacer las necesidades que presenta la sociedad, el acto educativo, adquiere importancia cuando somos consciente de la necesidad de formar y educar humanamente a cada uno de los estudiantes, debemos tener como referencia, el contexto en el cual viven los estudiantes, y por supuesto, la claridad que exige el hecho de tener un horizonte que lidere y anime la idea de educar.

El individuo se ve abocado a enfrentarse a multitudinarias situaciones, experiencias variadas y coloreadas de diversos tonos, énfasis y secuelas, su situación de finitud le lanza a buscar la prolongación de su existencia o la de aquellos que se han ido, por eso lo educativo juega un papel relevante en la sociedad, la idea de trascender en los

otros, es la necesidad ontológica de perpetuar su ser, dejar huella y heredar hacia otros lo primordial de sí mismo, por eso la educación como proceso social debe formar al individuo en los elementos que sean importantes para conseguir tal fin. Desde este sentido el rol del educador como eje de transformación social, puede influir o no para la configuración de una sociedad más justa y adecuada a las situaciones que vive.

La visión de mundo por parte del educador se integra a la misión que tiene la sociedad, pero para llegar allí es vital un proceso de configuración entre las dos realidades. Actualmente, la idea de sociedad está mediada por los elementos técnicos o tecnológicos y hasta de mercado pero no desde el horizonte de dignidad y humanidad que debe caracterizar una sociedad. El papel del educador desde este sentido debe llevar a la sociedad a transformar la manera de ver el mundo, pero para conseguirlo debe generar un estilo diferente que permita el buen desarrollo de la sociedad. Cada vez con más fuerza se percibe una necesidad en los educadores por recurrir a lo fundamental, algunos hacen el esfuerzo pero otros desde el mismo sistema educativo pasan desapercibidos y quizás “enquistados” en tiempos pasados y no son capaces de salir adelante ante las diferentes realidades de la vida.

La idea de pensar la escuela en función de lo elemental retoma importancia desde la convivencia escolar puesto que ayuda a los educadores a comprender de manera holística el aula, la escuela para pensar en función de estrategias de aprendizaje que favorezcan lo educativo. Los diversos factores escolares tienen relación con el desarrollo de actividades complementarias que ayudan al fortalecimiento del clima escolar, buscando la adaptación y construcción de la comunidad, las normas sociales, el medio socioeconómico y el geográfico. (Sánchez, 2009)(Pinheiros, 2006) (Jadue, Galindo & Navarro, 2005) (Rodrigo, M.; Máiquez, M.; Mendoza, R.; Rubio, A.; Martínez, A.; Martín, J 2004, García, M 2004; Musito, 2000,2003).

En el informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas (Pinheiro, 2006) señala que la escuela es el espacio para la reducción de los factores de riesgo y aumento de los de protección. Como factores de protección resalta el apoyo de los educadores, padres de familia y los pares, lo anterior fortalece las relaciones y aumenta la capacidad en la resolución de conflictos. La idea de fortalecer el clima escolar desde las relaciones permite que los factores de protección aumenten y que los individuos puedan fortalecer a temprana edad el sentido de bienestar junto a la funcionalidad familiar, factores que ayudan al mejoramiento y desarrollo de la convivencia dentro de los contextos educativos. La disminución de conductas violentas que se dan mediante el fortalecimiento de las relaciones y la resolución de conflictos permite el mejoramiento y desarrollo de la convivencia dentro de los contextos educativos (Sanchez, 2009), (Pinheiros,2006).

Desde esta perspectiva es de resaltar en el estudio de Sabana Centro en la percepción de los estudiantes el apoyo que sienten de la familia y en menor grado de los educadores. Según los factores de riesgo, hay una constante preocupación frente al consumo de alcohol y drogas de los adolescentes, lo que constituyen un problema permanente para la sociedad y en especial los países, que se ven enfrentados ante una problemática internacional que logra afectar las economías y su desarrollo. (Delgado, Gómez, Scoppetta (2001). Autores como Morán & Carvalho (2004) manifiestan que los padres y profesores no tienen el conocimiento necesario para hablar sobre esos temas con los adolescentes, y ese desconocimiento se constituye en el mayor factor de riesgo, porque los padres y profesores son las personas más cercanas durante la etapa de la adolescencia. En ese sentido la familia como primer ámbito de prevención e intervención debe educar, formar, desarrollar al individuo para poder enfrentarse e integrarse a la vida.

Martínez, Murgui, Musitu & Monreal (2008) señalan que cuando un adolescente presenta problemas relacionados con violencia intrafamiliar o poca valoración y aceptación en casa, generalmente es probable que experimente dificultades en su convivencia dentro de la escuela, y puede llevar a perpetuar actos violentos contra sus compañeros; por lo tanto, el apoyo familiar, la autoestima familiar, la actitud hacia la escuela y la autoestima escolar, tienen relación con la expresión de comportamientos violentos en el ámbito escolar.

Es de resaltar la visión del clima escolar que tienen los estudiantes y profesores puesto que varía en gran medida para los profesores existe un buen clima escolar pero para los estudiantes no, razón de gran valor para iniciar cuanto antes a establecer las posibles causas. En cuanto a conocer la realidad se resalta en los estudiantes que existe poca participación en las diferentes actividades que se dan en la escuela, y perciben las normas como algo impuesto más no como una construcción colectiva que lleva a entender las normas como pautas mínimas de convivencia y sentido ciudadano. En cuanto a la comunicación entre los pares (estudiantes) se valora la idea de compartir con el otro los conflictos, manifiestan que se involucran e intervienen para abordar los conflictos, siempre y cuando sean amigos. Por otra parte pero sin ser menos importante en los estudiantes se evidencia autoestima baja, funcionalidad familiar baja y bienestar subjetivo alto. En cuanto a los profesores la autoestima, la funcionalidad y el bienestar subjetivo es alto y por lo tanto ayuda a mejorar el ambiente entre los profesores.

Conclusiones

Toda sociedad desde su organización es factible de cambios en los diferentes sistemas tanto sociales como políticos y/o económicos. El momento actual de la sociedad determina nuevas formas de ver la realidad, el contexto de sociedades cada vez más complejas y heterogéneas. Se cuestiona la convivencia escolar en las instituciones y las pocas estrategias pedagógicas para abordar los problemas. Los nuevos actores

sociales y políticos no están en condición de sustituir a las posiciones tradicionales, pero si es importante dentro del sistema tener en cuenta cada vez más las múltiples y heterogéneas realidades que vivimos, de ahí que la educación tenga un papel protagónico en el cambio de la sociedad.

En este sentido la educación debe formar individuos que sean capaces de responder a las necesidades sociales que contribuyan al fortalecimiento de las diferencias sociales generadoras de elementos de reflexión en las nuevas formas de relación que se dan en el diario vivir, mediante el fortalecimiento de las competencias ciudadanas, la formación de personas capaces de conciliar, tolerar, formar y construir en medio del conflicto.

La convivencia escolar desde esta perspectiva nos lleva a pensar en las relaciones como posibilidad de cambio, de construcción de nuevas dinámicas que favorecen el proceso de enseñanza aprendizaje en todas las instituciones educativas y que ayudan a mejorar el clima escolar.

Referencias Bibliográficas

- Andrés, S. Barrios, A. (2009). De la violencia a la convivencia en la escuela: El camino que muestran los estudios recientes. *Revista Complutense de Educación*. 20 (1), 205-208. Recuperado el 20 de agosto de 2011. Disponible: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120205A/15431>
- Anthony, M., Lindert, R. (2012). *Matoneo entre niñas, un libro indispensable para padres y educadores*. Bogotá: Panamericana.
- Becoña, E. (2000). Los adolescentes y el consumo de drogas. *Papeles del psicólogo*, 77, 25-32. Recuperado el 7 de junio de 2012. Disponible: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/778/77807705.pdf>
- Bellón. J., Delgado. A., Luna. J., Lardelli. P. (1996). Validez y fiabilidad del cuestionario de función familiar Apgar-familiar. *Atención Primaria*. 18 (6): 289-295. Recuperado el 12 de febrero de 2011. Disponible: <http://www.facmed.unam.mx/deptos/familiar/bol45/bmf45-6.htm>
- Beech, J. y Marchesi, A. (2008). Estar en la escuela, estudio sobre convivencia. Buenos Aires: OEI. Recuperado el 4 de julio de 2012. Disponible: <http://www.oei.es/valores2/EstarenlaEscuela1.pdf>
- Lagerpetz, K., Bjorkvist, K. (1982). Indirect aggression in boys and girls. En Rowell, L. Agresive Behaviour current perspectives. pp 131-136.
- Cava, M., Musitu, G., Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional, *Psicothema*, 18, (3). 367-373, Recuperado el 20 de junio de 2006. Disponible: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3224>
- CEPAL. (2003). *Sobre la base de la organización Mundial de la salud (OMS) Informe mundial sobre violencia y salud*. Ginebra: OMS. Recuperado el 20 de mayo de 2011. Disponible:

- http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_es.pdf
- cerezo, F. (2006). Analisis comparativo de variables socio-afectivas entre los implicados en el bullyin. *Anuario de Psicologia clinica y de salud* , 27-34. Recuperado el 19 de junio de 2012. Disponible: <http://www.scielo.cl/pdf/cienf/v14n2/art04.pdf>
- Chaux, E. (2012). *Educación, Convivencia y agresión escolar*. Bogotá:Ediciones Uniandes.
- Estévez, E., Martínez, B., Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: La perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial*. 15, (2). Madrid. Recuperado el 12 de mayo de 2012. <http://dx.doi.org/10.4321/S1132-05592006000200007>
- Estévez, E., Jiménez, T. I., Musitu, G. (2007). *Las relaciones entre padres e hijos adolescentes*. Valencia: Nau Llibres. Recuperado el 4 de agosto de 2011. Disponible: www.uv.es/lisis/gonzalomusitu.htm
- Florenzano, H. (2005). Conductas de riesgo adolescentes y factores protectores. En: Florenzano, Valdés editorial *El Adolescente y sus Conductas de Riesgo*. Ediciones Universidad Católica de Chile. Tercera Edición; 99-112. 36,8 2), 181-195. Facultad de Psicología Universidad de Barcelona.
- Gómez, E., Cogollo, Z., (2010). Factores predictores relacionados con el bienestar general en adolescentes estudiantes de Cartagena, Colombia. *Revista de Salud pública*, 12(1) ,61-70. Recuperado el 12 de febrero de 2012. Disponible: <http://www.scielosp.org/pdf/rsap/v12n1/v12n1a06.pdf>
- IDEA. Instituto de evaluación y asesoramiento educativo. (2005). *Estudio Nacional de Convivencia Escolar*. Chile Unesco. Ministerio. Recuperado el 11 de agosto de 2010. Disponible: [http://www.bligoo.com/media/users/1/91943/files/primer%20estudio%20nacional%20de%20violencia%20escolar%20\(informe_ejecutivo_estudio\).pdf](http://www.bligoo.com/media/users/1/91943/files/primer%20estudio%20nacional%20de%20violencia%20escolar%20(informe_ejecutivo_estudio).pdf)
- Lopez, M.,Chaux, E. (2012, 27 de Mayo). El matoneo, peor entre niñas. *El Tiempo* , págs. 12-13. <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-5450280>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. *Ley General de Educación: Ley 115 de 1994*. Recuperado 3 de Marzo de 2011. Disponible: www.mineduacion.gov.co/1621/article-85906.html
- OMS. (2002). *Informe Mundial sobre Violencia y la Salud*. Washington D.C: Publicación Organización Mundial de la salud. Recuperado el 20 de mayo de 2011. Disponible: http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_es.pdf

- Paramo, M., (2011). Factores de Riesgo y Factores de Protección en la Adolescencia: Análisis de Contenido a través de Grupos de Discusión. *Terapia Psicológica*, 29, (1).doi: 10.4067/S0718-48082011000100009
- Pinheiro, P. S. (2006). *Informe Mundial Sobre la Violencia Contra los Niños y Niñas*. Ginebra: Publicaciones Naciones Unidas.
- Ramírez, M., Andrade, D.(2005). La familia y los factores de riesgo relacionados con el consumo de alcohol y tabaco en los niños y adolescentes (Guayaquil-Ecuador). *Revista Latino-americana Enfermagem*, 13, 813-8. Recuperado el 23 de mayo de 2012.Disponible: <http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd65/v13nspea08.pdf>
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C. y Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60, 141-156. Citado por: Estévez, E., Martínez, B. y Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: La perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial*, 15, 223-233. Disponible: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1798/179818575002.pdf>
- Rueda G., Camacho, P., Rangel, A., Campo, A. (2009). Prevalencia y factores asociados con el consumo diario de tabaco en estudiantes adolescentes. *Revista colombiana de psiquiatría*. 38, (4) 669-680.Recuperado el 22 de mayo de 2011.Disponible. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-
- Suarez, O. (2008). La Mediación y la visión positiva del conflicto en el aula, marco para una pedagogía para la convivencia. *Revista Diversita Perspectivas en Psicología* .4(1), 187-189. Recuperado el 6 de junio de 2012.Disponible: http://www.usta.edu.co/otras_pag/revistas/diversitas/doc_pdf/diversitas_7/vol.4n.o.1/articulo_15.pdf
- Thorin, C., Chauv, E. (15 de Abril de 2012).Expertos dicen que matoneo es un mal que mal que debe prevenirse. *El Tiempo* , págs. 14-15. http://www.eltiempo.com/vida-de-hoy/educacion/articulo-web-new_notas_interior-11568542.html
- UNICEF. (2010). Informe acción humanitaria de UNICEF. Alianza en favor de los niños en situaciones de emergencia. Fondo de las Naciones unidas para la infancia. Recuperado el 23 de junio de 2012.Disponible: <http://www.unicef.org/har2010>
- Vázquez. A., Jiménez. R., Vázquez-morejón .R., (2004). Escala de autoestima de Rosenberg: fiabilidad y validez en población clínica española. *Apuntes de psicología*. 22: 247-55. Citado por Rojas-Barahona, C., Zegers, B., Foster C. (2009). La escala de autoestima de Rosenberg: validación para Chile en una muestra de jóvenes adultos, adultos y adultos mayores. *Revista Médica de Chile*, 137, 791-800.Recuperado el 12 de abril de 2011. Disponible-

http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-98872009000600009

- Vera, J., Sotelo, A., Domínguez, T. (2005). Bienestar subjetivo, enfrentamiento y redes de apoyo social en adultos mayores. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, julio-diciembre, 57-78. Recuperado el 2 de mayo de 2012. Disponible: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/802/80270205.pdf>
- Yuste, J. (2007 de Octubre de 2007). Bullying: Acoso Escolar. Recuperado el 15 de Febrero de 2011. Disponible: <http://www.conflictoescolar.es/2007/10/proyecto-sevilla-anti-violencia-escolar-save-y-proyecto-andalucia-anti-violencia-escolar-andave/>



47. "LA PARTICIPACIÓN CÍVICA DE LOS JÓVENES DE ORIGEN INMIGRANTE RESIDENTES EN UN MUNICIPIO DEL GRAN BILBAO: ANÁLISIS DE SUS PERCEPCIONES EN RELACIÓN A LOS OBSTÁCULOS QUE LIMITAN SU DESARROLLO."

Ianire Fonseca, Manuel González de Audikana, Marta Ruiz-Narezo, Rosa Santibáñez y Zuria Fernández de Liger

janire.fonseca@deusto.es, manu.audikana@deusto.es,
marta.ruiznarezo@deusto.es, rosa.santibanez@deusto.es , zuria.fliger@deusto.es

Resumen.

La presente comunicación está basada en un estudio empírico transversal descriptivo realizado con alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y de Iniciación Profesional en un municipio del Gran Bilbao (N = 438 adolescentes de 12 a 19 años). Se analizan las prácticas cívicas de los jóvenes dentro y fuera del centro escolar, así como su percepción sobre éstas en los diferentes contextos en los que interactúan en su día a día (centro escolar, familia, iguales y barrio/comunidad). Los resultados se analizan en base a variables culturales, y se centran en el idioma como posible barrera contextual, y en la percepción de influencia como posible barrera personal.

Palabras clave: participación juvenil, jóvenes de origen inmigrante, educación ciudadana.



ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

1. Introducción: la participación juvenil, herramienta clave para el desarrollo social

La Convención de los Derechos del Niño reconoce el derecho a la participación infantil y juvenil (artículos 12, 13, 14 y 15). Sin embargo, este derecho, va más allá del reconocimiento legal, y alude también a la necesidad y mejora, no sólo de los protagonistas, sino de la sociedad en general, tal y como se refleja en la propuestas de educación ciudadana que han desarrollado los organismos internacionales. Estas propuestas reconocen el potencial de la infancia y la juventud para implicarse y protagonizar el cambio social mediante la promoción de la participación de los jóvenes en la vida pública (González y Naval, 2000). A nivel autonómico, se trata de un tema crucial, encontrándose en la agenda política de todos los organismos públicos y

privados. Su importancia se vislumbra en el documento marco del I Plan de Infancia y Adolescencia, donde una de las estrategias generales dentro de la línea de participación es la de “fomentar la participación de la infancia y adolescencia en los diferentes ámbitos sociales e institucionales que le afectan, cuidando los procesos y regulando el establecimiento de criterios comunes” (Save the Children, 2013:7).

Definir la **participación** no se presenta como una tarea fácil, dada la complejidad del término, ya que entran en juego variables tanto individuales como sociales, de diferentes esferas, y además, las actividades con las que se vincula pueden conceptualizarse de formas diversas. Siguiendo a autores relevantes como Folgueiras (2005) y Úcar (2008), se trata de un derecho de la ciudadanía, pero a la vez de un deber colectivo, en claves de equidad, para llevar a cabo procesos democráticos. Esta herramienta busca la transformación y el cambio tanto individual como comunitario, obteniendo beneficios que resultan necesarios para el desarrollo humano y social. Desde esta línea de participación activa, Checkoway y Gutiérrez (2009) matizan la **participación juvenil** en la influencia real para la toma de decisiones, superando la posición pasiva y de actores secundarios en las acciones en las que toman parte. Se refieren, por tanto, a un ejercicio de poder. Desde esta perspectiva, se defiende la calidad de la práctica frente a la cantidad de la misma. Un referente internacional es el modelo desarrollado por Rogert Hart (2000). Este modelo sitúa en los peldaños de una escalera ascendente las iniciativas participativas. El autor considera que algunas prácticas no alcanzan los requisitos de información, voluntariedad, y responsabilidad y los califica como inaceptables. Los siguientes pasos, poco a poco, van alcanzando un mayor nivel de responsabilidad en el proceso, según el interés y la capacidad de los participantes. De manera que subir los peldaños implica haber alcanzado un cierto nivel de competencias ciudadanas, como ser capaz de hacer explícitas las demandas, asumir las responsabilidades derivadas de dichas demandas, así como un cierto estatus social en su barrio o lugar de residencia, donde se le ofrece una oportunidad de controlar su propio desarrollo. Basándose en este modelo, Trilla y Novella (2001) proponen un modelo de cuatro niveles de participación (participación simple, consultiva, proyectiva y metaparticipación), en los que, al igual que en el modelo de Roger Hart, las competencias ciudadanas juegan un papel crucial. La participación, desde estos niveles más altos que sugieren los autores, se considera una herramienta fundamental tanto para su desarrollo personal, como para la transformación social. Pero la adquisición de estas competencias no es algo natural, sino que se requieren procesos educativos que contemplen la diversidad existente en la sociedad y otorguen oportunidades equitativas para su entrenamiento. Si desde la educación se quieren abrir dichos procesos, se deberán atender a las barreras que habitualmente dificultan los procesos participativos de los menores. Éstas pueden ser de diferente índole:

- *Factores sociodemográficos* como el nivel socioeducativo (Torney-Purta,

Lehmann, Oswald & Schultz, 2001), socioeconómico y procedencia cultural (Abu El-Aj, 2007; 2009; Rubin, 2007). Para la educación se trata de un gran reto emergente, que debe reflejar estos aspectos sociales y de convivencia, en multiplicidad de circunstancias y situaciones (Audigier, 2000).

- *Barreras personales*. Se tratan de barreras personales que dificultan la entrada a la participación del propio sujeto como la falta de habilidad para participar, la poca confianza en las propias competencias o la desconfianza en el proceso (Maiztegui & Eizaguirre, 2008; Úcar, 2008).
- *Barreras organizativas e institucionales* como la falta de información, el bajo compromiso con los resultados participativos, la inequidad en la distribución de poder o lo procesos largos (Úcar, 2008).

La disminución por parte de la educación de los obstáculos mencionados favorecerá los procesos de construcción de las capacidades individuales cívicas de los jóvenes. Siguiendo a diversos autores (Aranda, 2013; Ginwright y Cammarota, 2007; Shaw, Brennan, Chaskin y Oolan, 2012) la participación se convierte en un herramienta poderosa para realizar la transición al trabajo público y contribuir al desarrollo de sus comunidades y la sociedad en general, combinando el conocimiento, las habilidades, valores y motivaciones de los individuos y grupos para crear la diferencia.

El **objetivo** de la presente comunicación es doble. Por un lado, analizar las prácticas cívicas de los jóvenes de un municipio del área metropolitana del Gran Bilbao (N = 434 adolescentes de 12 a 19 años) dentro y fuera del centro escolar. El segundo objetivo, trata de dar voz a los propios jóvenes, aportando su percepción en cuanto a los obstáculos y facilitadores que encuentran a la hora de participar. Los resultados se analizan en base a variables culturales, y se centran en el idioma como posible barrera contextual, y en la percepción de influencia como posible barrera personal.

2. Metodología



Los datos que aparecen en esta comunicación han sido extraídos de una investigación más amplia realizada por el Equipo INTERVENCION: Calidad de Vida e Inclusión Social de la Universidad de Deusto en el proyecto Bizkume⁹² (Umearen Etorkizuna eraikitzen) en colaboración con la Diputación Foral de Bizkaia. Se trata de un estudio empírico realizado a través de un cuestionario anónimo y de auto-registro, constituido por preguntas cerradas y pre-codificadas, aplicado al alumnado de ESO e Iniciación Profesional (entre 12-19 años) en cuatro centros educativos de un municipio de la comarca del Gran Bilbao de 25.000 habitantes. La investigación consta de cuatro pasaciones dirigidas a todo el alumnado de los cuatro centros en cuatro momentos: en el

⁹² Se trata de un juego de palabras entre los dos términos en euskera *Bizkaia* y *Umea* (niño/a). La explicación que le sigue, *Umearen etorkizuna eraikitzen* (construyendo el futuro del niño/a), pretende subrayar el espíritu o la filosofía del proyecto.

primer trimestre del curso 2012-13 (diciembre de 2012), al finalizar el curso (junio de 2013), en el primer trimestre del siguiente curso 2013-14 (diciembre de 2013), y al finalizar el curso (junio de 2014).

En las cuatro ocasiones se ha aplicado a todo el alumnado de todas las aulas de todos los cursos, que se encontraban en el centro el día de aplicación del cuestionario. Una vez cumplimentadas las encuestas fueron revisadas antes y después de ser introducidas en la base de datos y se eliminaron aquellas que no estaban debidamente cumplimentadas. Para el análisis que presentamos a continuación se han utilizado los datos recogidos en Diciembre del 2013, en el que hemos obtenido un total de 434 cuestionarios válidos.

El cuestionario constaba de 40 preguntas que agrupaban 288 ítems con los que se contralaban variables; descriptivas (sexo, edad, procedencia...), resultados y rendimiento académicos (resultados académicos, suspensos, repeticiones de curso), relaciones y actitudes hacia el centro (con los compañeros, los profesores, el ambiente en clase...), la participación en la vida escolar y comunitaria (actividades extra-escolares, deportivas...), relaciones familiares (convivencia, comunicación...), consumo de drogas (tabaco, alcohol y drogas ilegales), conducta anti-social y delictiva, acoso escolar, malos tratos en las parejas, conductas sexuales de riesgo y problemas alimenticios. De todas estas variables, se ha seleccionado la variable de participación para la presente comunicación (pregunta 24 y tres ítems de la pregunta 25: tengo problemas a la hora de comunicarme o de entender a los demás por el idioma. no entiendo lo que dicen, o no me entienden; siento que me escuchan y que mi opinión cuenta; me da miedo decir lo que siento y pienso). Los ítems referidos a esta variable estaban formulados en el cuestionario en forma dicotómica, distinguiendo, en la pregunta 24 si participan o no en dichas acciones, y en relación a la pregunta 25, si perciben o no como barreras las situaciones planteadas en relación a sus acciones participativas. En relación a la pregunta 24, se ha seguido el modelo de Trilla y Novella (2001) para diferenciar, tanto dentro como fuera del centro escolar, las diversas actividades que pueden realizar teniendo en cuenta su nivel de participación. De esta forma, realizamos la siguiente clasificación (Tabla 1):

Tabla 1. Clasificación de actividades dentro y fuera del centro escolar basado en el modelo de Trilla y Novella (2001).

| | DENTRO DEL CENTRO ESCOLAR | FUERA DEL CENTRO ESCOLAR. |
|-----------------------------|---|---|
| PARTICIPACIÓN SIMPLE | Extraescolares relacionadas con el deporte. | Grupos de ocio y tiempo libre y deportes. |

| | | |
|---------------------------------|---------------------------------------|--|
| | Extraescolares musicales o artísticas | Ser miembro de una lonja |
| PARTICIPACIÓN CONSULTIVA | Extraescolares musicales o artísticas | Grupos de ocio y tiempo libre |
| PARTICIPACIÓN PROYECTIVA | Medios de comunicación | Ser monitor/a de tiempo libre; Entrenador/a deportivo; Voluntario/a en alguna asociación u ONG |
| METAPARTICIPACIÓN | Medios de comunicación | Voluntario/a en alguna asociación u ONG. Ser miembro de una lonja |

Fuente: Elaboración propia

Siguiendo con la Tabla 1, en relación a las actividades dentro del centro escolar, las extraescolares relacionadas con el deporte o extraescolares musicales o artísticas se ubicarían en un nivel básico de participación, en el que el sujeto adquiere más una postura pasiva en el propio acto de la participación. Por su parte, los medios de comunicación escolar requieren de la adquisición de ciertas competencias para poder participar. Estaríamos hablando de una participación proyectiva o incluso de metaparticipación dependiendo de las características del grupo.

En lo que se refiere a las actividades fuera del centro escolar, los grupos de ocio y tiempo libre y deportes se ubicarían en niveles de participación básicos, se trataría de una participación simple. Las extraescolares artísticas, dependiendo de la metodología empleada por el monitor, puede llegar a un nivel mayor de participación, lo que se denomina "consultiva"; Ser monitor/a de tiempo libre o entrenador/a deportivo o ser voluntario/a en alguna asociación u ONG requiere una participación de mayor nivel, en la que los sujetos presentan la adquisición de ciertas competencias cívicas (responsabilidad, madurez, gestión del tiempo, trabajo en equipo, etc.). Dentro de este nivel de proyección, también encontramos la actividad de "Ser miembro de medios de comunicación". Por último, tener una lonja/local con amigos/as, connota cierto grado de autogestión. Es cierto que depende de la actitud de la persona frente a la gestión del

local, es por eso que se ha establecido también en el nivel simple de participación. En este caso, la persona acudiría a la lonja como un miembro sin responsabilidades.

La variable origen con la que se establecería grupo de contraste se dicotomiza debido a la diferencia considerable en las submuestras: autóctonos y de origen inmigrante. En el primer caso, se agrupan los y las adolescentes nacidos en País Vasco, Navarra y resto del estado español. En el segundo caso, se agrupan los menores nacidos en Latinoamérica, África, Europa y resto del mundo. Estos subgrupos se han configurado debido a la pequeña muestra en relación a Navarra y el estado español, y a determinados países. Aunque la muestra con la que trabajamos muestra estos pequeños índices. Utilizando el paquete estadístico SPSS – 20.0, se ha establecido comparación entre ambos grupos, calculando el Ji cuadrado (χ^2) para mostrar si las diferencias entre los alumnos y las alumnas eran o no significativas.

3. Resultados



En la Tabla 2 aparecen las 9 actividades de participación dentro y fuera del centro escolar. Una primera aproximación a las mismas nos permite observar cómo en general, los adolescentes y jóvenes no participan en las actividades programadas para dicho fin en ninguno de los ámbitos. Las acciones deportivas fuera del centro escolar y ser monitor de tiempo libre o entrenador son las actividades donde menos participan (93,0% y 91,9%), seguido del voluntariado (86,9%), medios de comunicación (82,6%), grupos de ocio y tiempo libre (81,9%) y ser miembro de una lonja (74,3%). Dentro del centro escolar, entre los escenarios preguntados, donde menos participan es en las extraescolares relacionadas con las artes (82,2%), seguido de los medios de comunicación (79,5%) y extraescolares deportivas (68,6%). Esta última actividad es el espacio de mayor participación para los adolescentes del municipio.

Tabla 2. Grado de Participación en Actividades por Espacios y por Grupo Autóctono (GA) y Grupo de Origen Inmigrante (GOI)

| | Grupo de Origen Autóctono (GA) | Grupo de Origen Inmigrante (GOI) | X ² | p |
|---------------|--------------------------------|----------------------------------|----------------|---|
| Total (n=434) | (n=358) | (n=76) | | |

DENTRO DEL CENTRO

ESCOLAR n (%)

| | | | | | | |
|---------------------------------------|-----|--------|--------|--------|------|------|
| Extraescolares Deportivas | Si | 136 | 120 | 16 | 4,27 | ,039 |
| | No | (31,4) | (33,5) | (21,3) | | |
| | 297 | 238 | 59 | (68,6) | | |
| Extraescolares Musicales o Artísticas | Si | 77 | 69 | 8 | 3,32 | ,068 |
| | No | (17,8) | (19,3) | (10,5) | | |
| | 356 | 288 | 68 | (82,2) | | |
| Medios de comunicación | Si | 89 | 83 | 6 | 8,99 | ,003 |
| | No | (20,5) | (23,2) | (7,9) | | |
| | 345 | 275 | 70 | (79,5) | | |

FUERA DEL CENTRO ESCOLAR n (%)

| | | | | | | |
|---|-----|--------|--------|--------|------|------|
| Grupos de Ocio y Tiempo Libre | Si | 78 | 68 | 10 | 1,51 | ,218 |
| | No | (18,1) | (19,2) | (13,2) | | |
| | 353 | 287 | 66 | (81,9) | | |
| Deportivas | Si | 30 | 27 | 3 | 1,29 | ,255 |
| | No | (7,0) | (7,6) | (3,9) | | |
| | 401 | 328 | 73 | (93,0) | | |
| Monitor /a de Tiempo Libre o Entrenador | Si | 35 | 32 | 3 | 2,15 | ,142 |
| | No | (8,1) | (9,0) | (3,9) | | |
| | 396 | 323 | 73 | (91,9) | | |
| Voluntario/a en Asociación u ONG | Si | 56 | 53 | 3 | 6,63 | ,010 |
| | No | (13,1) | (15,1) | (4,0) | | |
| | 371 | 299 | 72 | (86,9) | | |
| Medios de comunicación | Si | 75 | 67 | 8 | 3,03 | ,082 |
| | No | (17,4) | (18,9) | (10,5) | | |
| | 356 | 288 | 68 | (82,6) | | |
| Miembro de una lonja o local | Si | 111 | 90 | 21 | 0,18 | ,67 |

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

| | | | | | |
|---------------|----|--------|--------|--------|---|
| con amigos/as | No | (25,7) | (25,3) | (27,6) | 0 |
| | | 321 | 266 | 55 | |
| | | (74,3) | (74,7) | (72,4) | |

X²: Prueba de Ji cuadrado; p: valor de probabilidad

Desde una perspectiva comparativa entre el colectivo autóctono e inmigrante, se muestra que existen diferencias significativas en la participación relacionada con el deporte escolar, siendo éste superior en el colectivo autóctono (GA= 33,5 vs GOI= 21,3; $\chi^2= 4,27$; $p < ,039$), en los medios de comunicación escolar (GA= 23,2 vs GOI= 7,9; $\chi^2= 8,99$; $p < ,003$), y en acciones de voluntariado fuera del centro escolar (GA= 15,1 vs GOI= 4,0; $\chi^2= 6,63$; $p < ,010$).

En relación a la participación de los menores de origen inmigrante, dentro del centro escolar, son las extraescolares deportivas las que mayor porcentaje puntúan (21,3%), seguido de extraescolares musicales o artísticas (10,5%) y medios de comunicación escolar (7,9%). En cuanto a su actividad en el barrio, la pertenencia a la lonja es mayor (27,6%), seguido de medios de comunicación (10,5%), grupos de ocio y tiempo libre (13,2%), voluntario/a en alguna asociación y ONG (4%), monitor de tiempo libre (3,9%) y acciones deportivas (3,9%).

En el segundo nivel de análisis presenta las percepciones de los menores en el centro escolar y fuera de éste en relación a dos criterios que pueden dificultar el acceso a la participación: el idioma como posible barrera contextual, y la autopercepción como posible barrera personal (Tabla 3). La elección de dichos criterios se fundamenta en el artículo 12 de la Convención de los Derechos del Niño (1989), que insta a los estados firmantes a garantizar que todos los niños y niñas del mundo estén en condiciones de formarse un juicio propio, el derecho a expresar libremente sus opiniones sobre los asuntos que les afectan; y a que tales opiniones sean debidamente tenidas en cuenta en función de la edad y madurez del niño y niña que las expresa.

Tabla 3. Percepciones de Obstáculos y Facilitadores para la Participación por Grupo Autóctono (GA) y Grupo de Origen Inmigrante (GOI)

| | Grupo de Autóctono (GA) | Grupo de Origen Inmigrante (GOI) | | |
|--------------|-------------------------|----------------------------------|----------------|---|
| Total (n=43) | (n=35) | (n=8) | X ² | p |

)

EN EL CENTRO ESCOLAR n (%)

| | | | | | | |
|---|----|--------|--------|----------|------|------|
| Dificultades con el Idioma | Si | 83 | 70 | 13 | 0,30 | ,578 |
| | No | (19,4) | (19,9) | (17,1) | | |
| | | 345 | 282 | 63 | | |
| | | (80,6) | (80,1) | (82,9) | | |
| Sentirse escuchado | Si | 278 | 226 | 52 | 1,07 | ,299 |
| | No | (67,0) | (65,9) | (72,2) | | |
| | | 137 | 117 | 20 | | |
| | | (33,0) | (34,1) | (27,8) | | |
| Miedo a expresar opinión y sentimientos | Si | 115 | 96 | 19 | 0,10 | ,751 |
| | No | (27,9) | (28,2) | (26,4) | | |
| | | 297 | 244 | 53(73,6) | | |
| | | (72,1) | (71,8) | | | |

EN EL BARRIO O COMUNIDAD n (%)

| | | | | | | |
|---|----|--------|--------|--------|------|------|
| Dificultades con el Idioma | Si | 58 | 48 | 10 | 0,01 | ,912 |
| | No | (13,6) | (13,6) | (13,2) | | |
| | | 370 | 304 | 66 | | |
| | | (86,4) | (86,4) | (86,8) | | |
| Sentirse escuchado | Si | 349 | 285 | 64 | 1,41 | ,234 |
| | No | (82,9) | (81,9) | (87,7) | | |
| | | 72 | 63 | 9 | | |
| | | (17,1) | (18,1) | (12,3) | | |
| Miedo a expresar opinión y sentimientos | Si | 99 | 88 | 11 | 3,31 | ,069 |
| | No | (23,6) | (25,3) | (15,3) | | |
| | | 321 | 260 | 61 | | |
| | | (76,4) | (74,7) | (84,7) | | |

X²: Prueba de Ji cuadrado; p: valor de probabilidad

Aunque las jóvenes autóctonas participan más en las acciones planteadas, la percepción en relación a la comunicación y a la influencia es menor en comparación con los jóvenes de origen inmigrante. Tanto en el centro escolar como en la comunidad o

barrio son más los autóctonos que muestran tener dificultades a la hora de comunicarse, aunque la diferencia con respecto a los de origen inmigrante no es significativa (GA= 19,9 vs GOI= 17,1 en el centro; $\chi^2= 0,30$; $p= ,578$), (GA=13,6 vs GOI= 13,2 fuera del centro; $\chi^2= 0,01$; $p= ,912$).

Los mismos datos se reflejan en relación a la autopercepción de los alumnos y alumnas. Los autóctonos confiesan sentirse menos escuchados que los de origen inmigrante. La diferencia es algo mayor cuando se trata del centro escolar, aunque en ambos casos los resultados tampoco son significativos (GA=34,1 vs GOI= 27,8 en el centro; $\chi^2= 1,07$; $p= ,299$); (GA=18,1 vs GOI= 12,3 fuera del centro; $\chi^2= 1,41$; $p= ,234$).

Por último, los autóctonos muestran mayor porcentaje en el sentimiento de miedo a la hora de expresar sus opiniones y sentimientos, con una diferencia mayor en el barrio que en el centro escolar. Estos datos no son significativos, aunque los datos referidos al barrio o comunidad se aproximan a la significación (GA=28,2 vs GOI= 26,4 en el centro; $\chi^2= 0,10$; $p= ,751$); (GA=25,3 vs GOI= 15,3 fuera del centro; $\chi^2= 3,31$; $p= ,069$).

4. Discusión

Los datos analizados pretenden esbozar una fotografía sobre la participación del alumnado de ESO e Iniciación Profesional de cuatro centros educativos de un municipio del Gran Bilbao (12-19 años).

En todos los ámbitos analizados, tanto dentro como fuera del centro escolar, independientemente del grado de participación requerido para su consecución, el porcentaje de adolescentes que participa es inferior en comparación con los que no participan. Este dato general nos confirma la ya existente preocupación de seguir potenciando el derecho a la participación de los niños, niñas y adolescentes. Save the Children (2013) recuerda que, pese a los avances producidos en el impulso de acciones de participación infantil y juvenil en el País Vasco, aún quedan mejoras a realizar.

Atendiendo a los niveles de participación de cada actividad, la participación simple destaca sobre el resto de niveles, obteniendo un mayor porcentaje en las extraescolares deportivas del centro escolar (31,4%). En el lado opuesto, encontramos que estas actividades fuera del centro escolar son las menos practicadas por los jóvenes. Este dato puede ser debido a la edad de los sujetos, ya que, al tener esta oferta dentro del centro escolar, y ser éste el espacio en el que pasan la mayoría de su tiempo, optan por apuntarse en los equipos que se ofertan en el centro escolar.

Ser miembro de una lonja es la segunda actividad más practicada. Aunque se ha defendido que puede llegar a una metaparticipación en cuanto a que se necesitan ciertas competencias de autogestión para mantener un local, lo cierto es que debemos tener cautela con este tipo de práctica. Una hipótesis sobre este dato puede ser la falta de oferta atractiva fuera del centro escolar para los adolescentes y jóvenes del municipio.

Una futura línea de investigación se abre en este punto, para detectar las razones por las que los jóvenes se juntan en este tipo de espacios.

Parece que los medios de comunicación son, tanto dentro como fuera del centro escolar, el ámbito donde los adolescentes se sienten cómodos para experimentar mayores niveles de participación. Se requeriría un mayor nivel de análisis para identificar las causas y las diferencias entre los diferentes ámbitos.

Ser voluntario en una ONG o monitor de tiempo libre son las actividades que menos practican. Estas acciones, que se ubican en niveles de proyección o metaparticipación, requieren de cierto grado de adquisición de competencias cívicas que los menores, por su edad, pueden no haber llegado a adquirir. Otra línea futura sería realizar análisis en función de la edad.

El análisis comparativo en relación al origen de los menores, en todos los ámbitos, tanto dentro como fuera del centro escolar indica que los adolescentes autóctonos presentan mayores cotas de participación que los de origen inmigrante, exceptuando el ser miembro de una lonja o local. Este dato recuerda la necesidad de potenciar y seguir la línea de las recomendaciones de organismos Internacionales (Consejo de Europa, 2003; UNESCO, 2005) que tratan de favorecer los mayores niveles de acceso a la participación y reducir los obstáculos que impidan su desarrollo para fomentar ciudadanas y ciudadanos abiertos a la multiplicidad de situaciones y circunstancias sociales.

Sin embargo, aunque las prácticas objetivas tienen una mayor incidencia entre los adolescentes autóctonos que entre los de origen inmigrante, la percepción en relación a la comunicación y a la influencia es mayor en estos últimos. Estos datos difieren de la investigación liderada por Warwick (2010), al sugerir que una de las barreras que más impiden el proceso de participación en los menores en situación de desventaja social es la concepción de agente sin capacidad de influencia. Tanto en el centro escolar como en la comunidad o barrio son más los autóctonos que muestran tener dificultades a la hora de comunicarse. Aunque la diferencia con respecto a los de origen inmigrante no es significativa los datos muestran que, aunque no se puede concluir que el idioma es una barrera contextual para la participación, existe un porcentaje de menores que requieren de ayuda desde el ámbito educativo. En los datos recogidos en la investigación, los menores de 2º generación o generación 1,5 se han clasificado como autóctonos, y esto puede traer diferencias en variables como el idioma. Nuestra comunidad autónoma, al tener dos lenguas cooficiales, la dificultad de estos menores puede ser mayor. Una línea de investigación sería el detectar a estos menores y establecer una comparación con tres subgrupos en dicha variable: autóctonos, origen inmigrante y 2º generación o generación 1,5.

Los mismos datos se reflejan en relación a la autopercepción de los alumnos y

alumnas. Es mayor el porcentaje de autóctonos que confiesa no sentirse escuchado y que siente miedo de decir lo que siente y piensa. Estos datos requieren de un mayor análisis para conocer la razón, pero, una primera hipótesis, podría ser la atención especial que los profesionales de la educación prestan a los alumnos y alumnas de origen inmigrante con la finalidad de una mayor inclusión el centro escolar. Es cierto que la primera premisa para fomentar la participación infantil y juvenil es escucharles y hablarles, realizando un ejercicio de poder compartido. Como nos recuerda Aranda: *“darles la palabra, permitirles expresar opiniones mientras los adultos escuchan tratando de comprenderles y con la firme voluntad de tener en cuenta lo que dicen”* (2013:95). Pero aunque este acto se realice con la mejor de las intenciones, puede tener consecuencias negativas. Si la cultura “dominante” se ve amenazada por la cultura “minoritaria”, los sentimientos de intolerancia y racismo pueden acrecentarse (Carbonell, 2005). Carbonell (pp.87-97) considera la desconfianza como un impulso animal y la confianza como un producto natural. Haciendo el símil del silencio como la falta de ruido, el autor nos recomienda educar en la desconfianza para que ésta desaparezca y surja la confianza, es decir, la base de toda relación humana para que se puedan llevar a cabo procesos de ciudadanía. Para ello, nos propone dos líneas de trabajo: educar en (y para) la igualdad y en la dignidad de las personas (ya que incide en el sentimiento de vulnerabilidad), y educar en él (y para él) respeto a la diversidad (incidiendo directamente en el sentimiento de incertidumbre).

Este trabajo educativo resulta fundamental desde el nivel micro. El Derecho a la Participación Infantil y Juvenil es y debe ser promovido por todos los sistemas: macro (organizaciones internacionales), meso (gobiernos, diputaciones forales), y micro (ayuntamientos, comunidad educativa, agentes comunitarios). Desde el nivel que nos corresponde en esta comunicación, debemos, sobre todo, creer en el propio concepto y en los beneficios que supone tanto a nivel individual del menor, como a nivel comunitario. Siguiendo a Aranda (2013), como adultos, y como profesionales de la educación, debemos creer que realmente es la herramienta idónea para la adquisición de los valores democráticos, que además, permite su puesta en práctica, formando así mejores ciudadanos desde temprana edad. Aunque los resultados a largo plazo de los proyectos encaminados a la participación juvenil, en general, no han sido estudiados en profundidad (Checkoway y Gutierrez, 2009), las investigaciones realizadas sugieren que participar en experiencias significativas lleva a menudo a una participación en la vida adulta y a una mayor predisposición a la política y a la implicación social en el futuro, aunque con diferencias según la procedencia (Haste, 005).

Los jóvenes que se involucran en actividades de voluntariado y participan en actividades son más propensos a imaginarse a sí mismos como ciudadanos efectivos en un futuro, y parece que influye en la formación de creencias y valores acordes a la responsabilidad social (Shaw y otros, 2012). Contribuye a un adecuado desarrollo personal de los menores porque pone de manifiesto sus capacidades y les genera

confianza en sí mismos (Aranda, 2013).

El aumento del empoderamiento es otro de los beneficios que se pueden destacar. Los procesos educativos y aprendizajes que se adquieren en la metodología proactiva impulsada, favorecen el desarrollo personal, la confianza, la conciencia crítica y el sentido de eficacia (Ginwright y Cammarota, 2007). Mejora los procesos de toma de decisiones y los resultados finales (Aranda, 2013).

El hecho de involucrar a diferentes agentes comunitarios, favorece la creación de redes y el aumento del capital social formal, elemento influyente en los procesos de sentimiento de pertenencia y compromiso cívico (Ginwright y Cammarota, 200).

Los procesos de participación y construcción de ciudadanía no pueden considerarse como algo natural sino que suponen un proceso constante en un entorno de incertidumbre. Las investigaciones nos sugieren que, desde la educación, se deben ofrecer dispositivos que permitan crear una sociedad civil fuerte y organizada, en la que las personas aumenten su interés en las relaciones sociales y en la participación comunitaria. Las personas que entran en el proceso de empoderamiento, se convierten en generadoras de cambio social, a la vez que se produce la transformación grupal.

Referencias Bibliográficas

- Abu EI-Haj, T.R (2009). Becoming citizens in an era of globalization and transnational migration: Re-imagining citizenship as critical practice. *Theory into Practice*, 48.274-282
- Abu-EI-Haj.T.R. (2007). I was born here but my home it's no here: educating for democratic citizenship in an era of transnational migration and global conflict. *Harvard Educational Review*, 77. (3). 285-314.
- Aranda, G. (2013). La comunidad da voz a la infancia. Las Ciudades Amigas de la Infancia. En R. Santibañez, A. Martínez Pampliega (coords). (2013). *Intervención comunitaria con adolescentes y familias en riesgo*. Barcelona: GRAO. (pp:91-103).
- Audigier, F. (2000). *Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship*. Council of Europe. DgIV/EDU/CIT (200) 23.
- Carbonell I Paris, F. (2005). *Educación en tiempo de incertidumbre: equidad e interculturalidad en la escuela*. Madrid: La Catarata. (pp:87-97).
- Checkoway, B.N. & Gutiérrez, L. (eds.)(2009). *Teoría y práctica de la participación juvenil y el cambio comunitario* (19-41). Barcelona: GRAÓ.
- Council of Europe (2003). *Citizenship, youth and Europe*. toolkit 7 Recuperado de: www.trainingyouth.net
- Folgueiras, P. (2005). De la tolerancia al reconocimiento: un programa de formación

- para una ciudadanía intercultural. Recuperado de:
<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2351/03.PFB> CAPITULO
 2.pdf?sequence =
- Ginwright, S. & Cammarota, J. (2007). Youth activism in the urban community: learning critical civic praxis within community organizations. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20 (6). 693-710.
- González y Naval, C. (2000). Una aproximación a la educación para la ciudadanía en Europa en la última década. En C. Naval y J: Laspalas (eds.). *La educación cívica hoy. Una perspectiva interdisciplinar* (pp.221-248). EUNSA: Pamplona.
- Hart, R. (2000). *La participación de los niños en el desarrollo sostenible. Cómo implicar a los ciudadanos jóvenes en el desarrollo de su comunidad y el cuidado del medio ambiente*. Barcelona: Pau Educación
- Haste, H. (2005). *My voice, My vote, My community. A study of young's people civic action and inaction*. London: Nestlé Social Research Programme. Recuperado de:
<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2351/03.PFBCAPITULO2.pdf?sequence=4>
- Maiztegui, C. & Eizaguirre, M. (2008). *Ciudadanía y Educación: de la teoría a la práctica*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Rubin, B.E. (2007). "There is still no justice": youth civic identity development amid distinct school and community context. *Teachers College Record*, 109. 449-481
- Save The Children (2013). *La Participación Infantil en Euskadi*. Informe sobre experiencias de Participación en niñas, niños y adolescentes en los procesos de decisión. Recuperado de:
http://www.savethechildren.es/docs/Ficheros/604/Informe_Participacion_Inf_EUSKADI_vEspOK.pdf
- Shaw, A., Brennan, M., Chaskin, R. & Oolan, P. (2012). *Youth Civic Engagement in non-formal education*. Galway: UNESCO Child and Family Research Centre
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schultz, W. (2001). *Citizenship and education in 28 countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam: IAIE.
- Trilla, J. & Novella, A. (2001). Educación y participación social en la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26. Recuperado de:
<http://campusoei.org/revista/rie26a07.htm>
- Ucar, X. (2008). Factores clave de la participación en los espacios públicos. *Animador Sociocultural: Revista Iberoamericana*, 2 (1). (pp.1-12).
- UNESCO (2005). *Directrices UNESCO para la educación intercultural*. Paris: Unesco.
- UNICEF Comité Español (2007). *Convención sobre los Derechos del Niño*. UNICEF Comité Español: Nuevo Siglo.
- Warwick, P., Manson, c., Cremin, H. & Harrison, T. (2010). The development of civic

capital in young people-a radical educational response. Recuperado de:
<http://engaged.educ.cam.ac.uk/publications/seminars/2022/paper1/warwick/paper2>. Pdf



MEDIOS DE COMUNICACIÓN



★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

48. ADOLESCENTES Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN: ESTEREOTIPOS, IDENTIDAD Y EDUCACIÓN MEDIÁTICA.

Cesar López Pérez y Alejandro Corvera Sánchez

cesarl1506@gmail.com

Resumen.

Los medios de comunicación y las TIC están modificando la forma en que la sociedad socializa en un contexto social cada vez más complejo. Las representaciones sociales que los adolescentes construyen son fundamentales para comprender a este sector para proponer nuevas formas de procesos de enseñanza y aprendizaje que tomen cada vez más en cuenta la alfabetización mediática. Aportamos resultados de una investigación cualitativa realizada con jóvenes en la que exploramos los estereotipos representados en la televisión nacional para generar un debate crítico sobre la identidad de los más jóvenes en este ecosistema mediatizado caracterizado por el uso de múltiples pantallas.

Palabras clave: Medios, infancia, estereotipos, redes sociales.

1. Introducción

La constante penetración de las TIC en el entorno escolar, doméstico y laboral ha generado un nuevo paradigma en materia de construcción de la realidad, de interacción social, de las formas en que trabajamos, aprendemos, estudiamos e incluso vivenciamos el placer y el ocio (García, 2004) y lo podemos apreciar concretamente en que forman parte del discurso de “políticos, abogados, médicos, sociólogos, técnicos, psicólogos, expertos en comunicación, pedagogos, etc.” (p. 287) desde hace más de una década. Actualmente asistimos a la compenetración de los medios digitales con internet y las redes sociales, como un fenómeno que se ha dado a una velocidad mayor de la que pudiéramos haber podido predecir desde que los distintos ámbitos académicos y del conocimiento comenzaron a abordar su estudio con trabajos teórico-prácticos desde mediados de la década de los noventa.

En este nicho del conocimiento buscamos vincular las TIC y sobre todo los medios de comunicación o *mass media*, considerándolos como “cualquier instrumento tecnológico o social utilizado para seleccionar, transmitir o recibir algún mensaje”

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

(Maciones y Plummer, 2007: 583) y aportar los discursos de un sector concreto de la población sobre los medios mismos y los estereotipos que se presentan en éstos. Buscamos deconstruir los conceptos presentados en las pantallas de televisión y conocer las representaciones de los más jóvenes sobre estos.

2. Medios de Comunicación y adolescentes ante múltiples pantallas: los estereotipos latentes.

La eclosión de los medios en la sociedad ha provocado una nueva etapa en materia de telecomunicaciones, dando pauta a un sin número de cambios consecuencia de la revolución tecnológica, debido principalmente a su capacidad de penetración en todos los ámbitos de la actividad humana modificando así nuestras vidas y por lo tanto incidiendo en el plano tanto físico como intelectual y también emocional. Las personas se están convirtiendo en nativos digitales en un entorno que no llega a ser del todo comprensible por éstas ya que la velocidad con que van sucediendo las imágenes y los cambios impiden dar respuesta a muchas preguntas que van surgiendo (Gubern, 2000). Los medios dominan el panorama social y operan en contextos globales donde difundirán diversas imágenes y mensajes a través de las distintas redes de comunicación multimedia.

En consecuencia, las personas crean unos significados en función de los mensajes que reciben e interpretan. Por lo tanto, el poder lo tienen las redes de comunicación y los propietarios de éstas. Se puede decir que tenemos libertad para elegir lo que queremos ver, pero dentro de una selección previamente dada (Castells, 2009) junto con toda la gama de medios –electrónicos e impresos-.

Hace unos años los principales agentes de socialización eran la familia, la escuela y el grupo de pares. Actualmente los medios de comunicación se han proclamado líderes en ese ciclo (Pindado, 2003) y asistimos a una vinculación de todos estos elementos en la construcción de la identidad de los menores.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Livingstone (1998) señala que el ambiente de ocio y entretenimiento que proponen los medios permite el acceso a cierto tipo de actividades e interconexiones, entre éstas, dependiendo de los acuerdos sociales del tiempo, espacio, normas culturales, valores, preferencias personales y estilos de vida. Con esto, la autora aporta un acercamiento constructivista, y argumenta que los menores no sólo son consumidores de imágenes y mensajes, sino que también influyen en los cambios que se generan en sus contextos inmediatos, incluido su ambiente escolar y el que comparten con sus pares.

Estos contextos son definidos por Gubern (2000) al señalar que los más jóvenes conviven con maneras diversas de reconstruir sus posicionamientos, y esto es detonado por las posibilidades que la tecnología le otorga a los usuarios de conocer gente por

chat, mantener contacto con amigos a distancia, establecer nuevas relaciones a través de las redes sociales, de acceder a información diversa y de lograr marcar su territorio para distanciarse y diferenciarse del mundo de los adultos. De esta forma podemos apreciar a las TIC y los medios como agentes que contribuyen a la construcción de la identidad de los sujetos y de todo su imaginario simbólico.

A ello le podemos añadir el fuerte impacto que tiene la televisión en los adolescentes, por ejemplo a través de la transmisión de valores y estereotipos ya que además no siempre van en la misma línea que aquellos que propone el sistema educativo (Rodríguez, Sánchez y Megías, 2004) y es necesario continuar analizando y estudiando los posibles riesgos que esta situación implica.

3. Múltiples pantallas y la reestructuración del espacio-tiempo

La televisión es actualmente uno de los medios de comunicación de masas más destacado y de mayor influencia en el telespectador que recibe el mensaje (Álvarez, 2012). Su presencia continúa dominando las agendas del ocio de los menores, pero es necesario apuntar que se dislocan los tiempos y los lugares de consumo de medios, fenómeno diferente al que se podía apreciar en generaciones previas donde la parrilla televisiva estaba estructurada de forma diferente a la que hoy puede apreciarse, con la posibilidad de acceder a contenidos en lugares diferentes al salón del hogar, así como la posibilidad de ver –y volver a ver- programas desde internet.

Es por esto, que es necesario remarcar la importancia de que a través del lenguaje audiovisual, la televisión reconstruye la realidad social y es generadora de opinión ante un determinado fenómeno (Galán, 2006). La televisión se nutre principalmente de estereotipos para presentar la realidad. Según Alfonso y Aguado (2012), podemos entender los estereotipos como “modos de actuación considerados correctos imputables a un rol determinado, en una sociedad y momento dado. Conjunto de creencias y conductas colectivas que se aplican artificialmente, a priori, a todos los miembros de un grupo social determinado” (p.3).

Una vez instaurados es difícil que cambien y se van transmitiendo e influyen de forma notable en los diferentes procesos de socialización de las personas. Pueden, por un lado, servir para explicar la realidad y por otro contribuyen a crearla (Morales y Moya, 1996).

En este sentido, los adolescentes conviven en mundos cada vez más homogeneizados y acrílicos donde el consumo y la reproducción de esquemas ideológicos dominan. En este contexto nos interesa aportar información sobre los estereotipos que los más jóvenes construyen a partir de su interacción con los medios y cómo estos pueden influir en la construcción de su identidad.

Es entonces que nos gratifica recordar que cuando investigamos e interpretamos en temas de educación lo hacemos en gran medida para el profesorado (Travers, 1979) sin que obviemos el potencial interés que este tipo de abordajes y trabajos pueda significar para la sociedad en general. En esta línea, el carácter cualitativo de los diseños que empleamos en nuestras investigaciones hacen que los sujetos y agentes participantes se impliquen y se preocupen por “sus” discursos y lo que aquí presentamos.

La intención es analizar cómo y de qué forma este tipo de vínculo con los medios reestructura sus procesos de convivencia, sus relaciones con sus pares y con los adultos, sus procesos de socialización y el uso de los territorios públicos y privados, es decir, como sujetos activos que usan múltiples pantallas y que interactúan con TIC en diversos contextos de su cotidianidad. Ello partiendo de un análisis sobre algunos estereotipos que aparecen en televisión y la construcción de significados en adolescentes.

Los resultados de investigación que aquí presentamos corresponden a un trabajo académico realizado a lo largo de 2013 en varios centros educativos de educación secundaria de la provincia de Aragón (López, 2013) analizando varios estereotipos que aparecían en contenidos y programas televisivos concretos y su influencia en los adolescentes.

4. Metodología

Consideramos fundamental atender este tema desde la Universidad y hacer explícitas las relaciones simbólicas y discursivas que se gestan en la sociedad de la información con/mediante/por las TIC y los medios para tener elementos que nos permitan entender los procesos y las significaciones que los usuarios, en este caso los adolescentes, generan y experimentan, ya que hay evidencias que señalan que los menores presentan mundos sociales como lugares reales donde se generan sentidos y significados a través de los medios y la tecnología (Livingstone, 1998).

El acercamiento a esta construcción inició con la definición de los elementos metodológicos que servirían al proceso de investigación del trabajo: vincular la propuesta teórica, con la parte práctica –el nivel operativo– y elegir una perspectiva cualitativa, con un diseño etnográfico, tomando herramientas la observación, cuestionario con preguntas abiertas, grupos de discusión y producciones escritas. Para esto fue necesario revisar trabajos e investigaciones previas en las que se aprecian las aproximaciones al objeto de estudio y que permitieron enriquecer el desarrollo de la propuesta teórico-metodológica para esta investigación.

El cohorte de edad estudiado estaba comprendido entre 13 y 18 años, reuniendo adolescentes de tres centros educativos con características socio-demográficas distintas

seleccionados en función de los estereotipos a trabajar bajo los objetivos de la investigación.

5. Sobre el trabajo y los resultados: los estereotipos representados en televisión.

A continuación vamos a destacar algunos de los principales resultados y conclusiones establecidas al respecto y posteriormente se pondrán en discusión con diversas aportaciones teóricas.

Como se mencionaba anteriormente en el apartado teórico, la sociedad homogeneizadora y acrítica en la que, en general, estamos viviendo lleva a que la mayoría de los adolescentes que participaron en la investigación consuman prácticamente los mismos productos televisivos dedicando una gran parte del tiempo en cómputo semanal al visionado de éstos, bien a través de la televisión, de internet o por medio de las redes sociales.

En general, los estereotipos que aparecían en los formatos televisivos analizados (Programas y series: “*La que se avecina*”, “*Jersey Shore*” y “*Gandía Shore*”, “*Padre de Familia*”) pasaban desapercibidos entre los adolescentes y de hecho en la mayoría de casos cumplían la finalidad para la que habían sido propuestos, es decir, provocar humor en el telespectador y tal vez así “minimizar” el contenido del mensaje. Este aspecto podría ser la estrategia de los productores ya que estos programas están categorizados como comedia o entretenimiento.

5.1. Representaciones de las personas inmigrantes

Las situaciones que aparecían estereotipadas (racismo, situación de ilegalidad y trabajos sin contrato llevados a cabo por las personas inmigrantes, sumisión y explotación, agresión verbal, etc.) suelen ser delicadas en la sociedad y las sensaciones y percepciones que aparecían en los adolescentes se pueden resumir en dos ejes. Por un lado, estaban aquellos adolescentes que restaban importancia a las situaciones que, en mayor o menor medida, estaban extraídas de la sociedad.

Esta situación se debía a que los directores presentaban esas situaciones en tono de humor, “absurdo” o irreal, viéndolo como “ficción” (aunque muchos dijese que en la vida real pasaban muy a menudo). En consecuencia el estereotipo era poco o nada cuestionado y la mayoría no veía más allá de lo que se le presentaba en pantalla.

No obstante, es cierto, teniendo en cuenta el segundo eje de opinión y percepción, que había otro grupo de adolescentes que adoptó un punto de vista más crítico, muy alejado de la opinión que proponen los medios de comunicación, haciendo alusión no solamente a las situaciones que se daban en el programa, sino señalando como negativo

el estereotipo que la serie proponía del colectivo inmigrante. Este grupo era de forma considerable menos numeroso, sin embargo, vimos que era necesario darle más importancia a este segundo eje de opinión ya que en los estudios previos que hemos considerado pocas veces se le da margen a este asunto de la adopción por parte de los adolescentes de un punto de vista más crítico.

Ello va en la línea de propuestas que van haciendo muchos autores como Joan Ferrés (2011) con la finalidad de llevar a cabo propuestas de alfabetización mediática. En este caso, con la idea de poder detectar dichos estereotipos y establecer una argumentación crítica con respecto a la presentación de los mismos. Se observó que el nivel educativo podía estar influyendo ya que generalmente aquellos adolescentes de mayor edad mostraban más capacidad de cuestionarse lo que aparecía en televisión.

Teniendo en cuenta que en gran parte del grupo el estereotipo de la inmigración estaba bastante interiorizado, se consideró que en general el telespectador era un reproductor del mensaje que quería transmitir el programa.

5.2. Representaciones del género y de la belleza

Con respecto al estereotipo de belleza, los adolescentes en general mostraban cierta contradicción en sus respuestas. Por un lado, la mayoría afirmaron no estar de acuerdo con el canon de belleza actual (basado en la delgadez, musculatura en el caso de los hombres, maquillaje y en general cuidado y culto al cuerpo), sin embargo, en el momento de definir los personajes principales que aparecían en televisión la mayoría de informantes coincidieron en que éstos eran “atractivos” sin cuestionarse en ese momento el concepto de atractivo.

Este aspecto confirmó la interpretación de que, en general, la mayoría tenían un imaginario común de belleza, un estereotipo sobre la idea de atractivo, aunque ellos afirmasen estar en contra de los mismos. Este estereotipo que está interiorizado en sus mentes, aparentemente sin ser realmente conscientes de ello, puede tener su origen en diferentes lugares, uno de ellos posiblemente la televisión. También consideramos que podía estar ejerciendo una notable influencia a la hora de vincular este estereotipo de belleza con el triunfo en el trabajo o en el amor, ya que la mayoría de los adolescentes coincidían en afirmar que triunfan más aquellos que tienen un mejor “atractivo físico”.

Murolo (2009) explica esta cuestión afirmando que fácilmente en televisión se pueden ver cuerpos que cumplen con el canon de belleza persuadiendo acerca del ideal de perfección asociando dicha idea a la felicidad y al triunfo en el trabajo, amor, etc.

Encontramos ciertas contradicciones en su pensamiento entre aquello que puede ser “moralmente correcto” y las posteriores conductas y comentarios que manifiestan los adolescentes.

Estas contradicciones pueden tener su origen en diversos focos. Por ejemplo uno de los que ellos más comentaron (sobre todo aquellos de mayor edad) era el debido a la presión social que muchos afirmaban tener en sus vidas. Otros factores que también observamos pueden ser la contradicción entre los valores educativos y aquellos que proponen los medios de comunicación, que además tienen un fuerte impacto en la socialización, y la influencia del grupo de pares (Pindado, 2003).

Lo anterior se corrobora comparándolo con los *reality shows* que se propusieron para su análisis. En aquel momento se vio que había un grupo representativo de adolescentes, de todas las edades, que físicamente hablando les gustaban mucho los protagonistas de todos los programas. Cabe decir que todos ellos cumplían con el canon de belleza. Además, en los *reality shows* analizados (“*Jersey Shore*” y “*Gandía Shore*”) aparecen otra serie de estereotipos que consideramos muy importante comentar por las repercusiones que presentan. En primer lugar, estos *realities* ofrecen un modelo acerca de la juventud y un estilo de vida “idílico”, en el sentido de que muchos de los adolescentes lo consideran muy “atractivo” por diversos motivos, además de que el propio programa y sus protagonistas así lo presentan.

Este estilo de vida se basa en la fiesta, acompañada de alcohol, el culto al cuerpo y las relaciones sexuales constantes y someras, con diferentes personas y sin compromiso e interés alguno más allá del placer sexual. Baladrón y Losada (2012) hablan sobre este tipo de líderes argumentando que generalmente se alejan de valores constructivos y tienen un dudoso referente ético. Consideramos al igual que dicen Cuesta, et. al. (2012) que estos programas proponen unos ideales para los jóvenes acerca del amor, la fidelidad o las relaciones en pareja, creando una imagen que podría ser distorsionada e irreal de la vida en pareja.

Este estereotipo fue percibido de modos muy distintos por los adolescentes. Algunos manifestaban entretenimiento e interés al verlo e incluso unos pocos manifestaban motivación por irse de fiesta con ellos, sobre todo lo decían aquellos de edades más jóvenes. Ello podría ser debido a que muchos no veían grandes connotaciones negativas a las situaciones que se daban en los vídeos. También es cierto que en otros casos no manifestaban ningún tipo de interés por el programa y de hecho lo criticaban por diversos aspectos, sobre todo en lo referido a las actuaciones y comportamientos de las personas que aparecían.

Otro estereotipo que también presentaban estos programas, relacionado con el físico pero también con la personalidad de los protagonistas, se denominó “estereotipo de persona choni”. Éste se caracterizaba por ofrecer un perfil físico de los participantes muy relacionado con el canon de belleza actual, con una personalidad cuyas características se correspondían con las que los propios informantes destacaron (personas incultas y sin formación, lenguaje vulgar, chicos “musculosos” y chicas “golfas”, como algunos decían).

El término “choni” con el que se denomina al estereotipo también fue acuciado por algunos adolescentes en sus respuestas, para hablar de la personalidad de los protagonistas y era descrito de forma peyorativa. De hecho muchos afirmaron que cuando veían esas imágenes en el programa se reían de ellos. Estas características que aparecen en los programas sobre los protagonistas también las comentan Baladrón y Losada (2012).

Esta forma de ver a los chicos y chicas también coinciden con los resultados del estudio de Cuesta, et. al. (2012), donde los participantes que participaron en su estudio etiquetaban a las chicas como “golfas”, aunque las consideraban “pivones” y también a los chicos por el hecho de tener un físico socialmente atractivo. Al final, todos estos aspectos conllevan unos estereotipos que transmite el programa que están totalmente interiorizados por los adolescentes, creando un imaginario común sobre el grupo de personas al que hace referencia. Al igual que ocurría con el colectivo inmigrante comentado anteriormente.

Finalmente, con respecto al género, en estos programas aparecían unas situaciones consideradas machistas en los vídeos expuestos. De nuevo eran percibidas de modos distintos. Había un grupo de personas que directamente no las percibían, o aparentemente no lo hacía. Ello sobre todo se encontraba en aquellas que afirmaban que el programa les gustaba y lo veían. Por otro lado, en el extremo opuesto, estaban aquellos informantes que, alejándose de los estereotipos que proponía el programa adoptaban una posición más crítica con respecto a esas situaciones y las relaciones de género que se daban, considerando que trataban a las mujeres de forma sexualizada y denigrante dándose situaciones machistas, de falta de respeto y superioridad de los chicos sobre las chicas y que presentaban a los protagonistas de forma muy superficial donde solo se alababa el aspecto físico.

Esta opción, aunque era considerablemente menor al igual que ocurría con respecto al estereotipo de inmigrante, consideramos que es muy relevante debido a que puede ser una vía para educar en el ámbito mediático utilizando los propios formatos televisivos como medio para llevar a cabo esta tarea, tal y como lo proponen autores como Joan Ferrés (2011), José Manuel Pérez Tornero (2008) o Peiro y Merma (2011).

6. Conclusiones

En definitiva, estos resultados evidencian la notable influencia que tienen los estereotipos en adolescentes, de un modo u otro, en su imaginario y en su identidad, destacando que en general no poseen los mecanismos necesarios para detectarlos y adoptar una actitud crítica y argumentativa hacia éstos. Así se constata la necesidad de educar adoptando visiones críticas ante los mensajes e imágenes que aparecen.

Consideramos que la alfabetización mediática podría ser la forma para llevarlo a cabo pero es necesario continuar generando trabajos que se acerquen a los menores y que traten de indagar en sus discursos, para “hacerlos hablar” y tener un acercamiento tanto a la forma en que construyen su identidad como a los discursos mismos que consumen, que comparten y que reproducen en su entorno.

Ferrés y Piscitelli (2012) sostienen que una persona a través de la alfabetización mediática debe desarrollar la competencia mediática, que sería la capacidad de saber abordar de manera crítica los mensajes que se producen a través de los medios al mismo tiempo que puedan producir y difundir mensajes propios. A este fenómeno, lo llaman los autores citados “la era del proconsumidor”, y consiste en que una persona puede consumir mensajes ajenos a la vez que producir otros.

Las representaciones que los adolescentes recuperan de los discursos mediáticos y que consumen son un reflejo de la sociedad en la que convivimos y no podemos ignorar que, como discursos, conllevan cargas simbólicas que es necesario abordar para poder seguir generando propuestas de alfabetización mediática que sean viables, tangibles, y sobre todo, cercanas a los niños y adolescentes, para poder construir un diálogo con ellos, no desde la imposición sino desde la comprensión y la construcción de mejores puentes comunicativos.

7. Referencias bibliográficas

- Alfonso, P. y Aguado, J.P. (2012). *Estereotipos y coeducación*. Consejo comarcal del Bierzo. Recuperado el 30 de Mayo de 2014 de:
<http://igualdad.iturbro.com/documentos/1875/estereotipos-y-coeducación/YjowOw==/75/>
- Álvarez, O. (2012). *La imagen del inmigrante vasco en el cine: ¿reflejo, construcción o refuerzo de los estereotipos sociales?*. Trabajo presentado al primer congreso internacional Nuevos Horizontes de Iberoamérica. Argentina: Universidad Nacional de Cuyo. Recuperado el 4 de Febrero de 2014 de:
http://www.academia.edu/4295398/La_imagen_del_inmigrante_vasco_en_el_cine_reflejo_construccion_o_refuerzo_de_los_estereotipos_sociales
- Baladrón, A.J. y Losada, J.C. (2012) Audiencia juvenil y los líderes de la telerrealidad. *Revista de estudios de juventud*. N° 96, 51-69. Recuperado el 10 de Junio de 2014:
http://www.injuve.es/sites/default/files/2012/45/publicaciones/Revista96_3.pdf
- Castells, M. (2009) *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza editorial.
- Cuesta, U., Gaspar, S. y Menéndez, T. (2012). “La construcción de la identidad de género a través del programa televisivo “Mujeres y hombres y viceversa””, en *Revista de comunicación y tecnologías emergentes, icono 14 Vol. 10 (3)*, 284-307. Recuperado el 10 de Mayo de 2014 de:

- <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4102937>
- Ferrés, J. (2011). “La transformación del paisaje comunicativo”, en *Lenguaje y textos*, nº 34, 9-16. Recuperado el 19 de Junio de 2014 de:
http://www.mora.edu.mx/Divulgacion/Curso_Tecnologia/Lecturas%20A/3.-Ferres.pdf
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). “La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores”, en Aguade-Gómez, J.I. “Alfabetización mediática en contextos múltiples”. *Comunicar*, 38, 75-82. Recuperado el 22 de Marzo de 2014 de: <http://www.revistacomunicar.com/pdf/comunicar38.pdf>
- Galán, E., (2006), “La representación de los inmigrantes en la ficción televisiva en España. Propuesta para un análisis de contenido. El Comisario y Hospital Central” (en línea). *Revista Latina de Comunicación Social*, 61. Recuperado el 2 de Abril de 2014 de:
<http://www.ull.es/publicaciones/latina/200608galan.htm>
- García, E. (2004) *Claves para el análisis en los procesos de enseñanza*. Zaragoza: Mira Editores.
- Gubern, R. (2000) *El Eros electrónico*. Madrid: Taurus.
- Livingstone, S. (1998) "Mediated Childhoods. A comparative approach to young people's changing media environment in Europe", en *European Journal of Communication*, Londres: Sage, vol. 13, núm. 4.
- López, C. (2013). *Influencia de estereotipos en adolescentes: series, reality shows y redes sociales*. (Trabajo Fin de Máster). Zaragoza, Universidad de Zaragoza. Recuperado el 13 de Enero de 2014 de:
<http://zaguan.unizar.es/TAZ/FEDU/2013/12311/TAZ-TFM-2013-807.pdf>
- Macionis, J.J. y Plummer, K. (2007). *Sociología* (3ª ed.). Madrid: Prentice-Hall
- Morales, J.F. y Moya, M. C. (1996). *Tratado de psicología social. Volumen I, procesos básicos*. Madrid: Síntesis.
- Murolo, L. (2009). “Sobre los estereotipos de belleza creados por el sistema, impuestos por los medios de comunicación y sostenidos por la sociedad”. *Revista Question*, Vol. 1 (22). Recuperado el 1 de Abril de 2014 de:
<http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/viewArticle/764>
- Peiró, S. y Merma, G. (2011). “Una mirada crítica a las repercusiones de la televisión en la educación”, en *Revista Polis*, 29. Recuperado el 25 de Junio de 2014 de:
<http://polis.revues.org/2086?lang=en>
- Pérez, J.M. (2008). *Comunicación y Educación: cuestiones clave* (versión electrónica). Mentor Media Education (UNESCO). Recuperado el 19 de Enero de 2014 de:
http://www.mediamentor.org/files/attachments/Guia_Mentor_2.pdf
- Pindado, J. (2003) *El papel de los medios de comunicación en la socialización de los adolescentes de Málaga* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga. Málaga (España). Recuperado el 8 de Febrero de 2014 de:

<http://www.biblioteca.uma.es/bbl/doc/tesisuma/16276978.pdf>

Rodríguez, E., Sánchez, L. y Megías, I. (2004). *Jóvenes y publicidad, Valores en la comunicación publicitaria para jóvenes* (versión electrónica). Madrid: edición Injuve-FAD. Recuperado el 17 de Marzo de 2014 de:

<http://www.injuve.es/en/observatorio/infotecnologia/jovenes-y-publicidad-valores-en-la-comunicacion-publicitaria-para-jovenes-fad>

Travers, R.M.W. (1979). *Introducción a la investigación educacional*. Buenos Aires: Paidós.



49. FUNDAMENTOS PARA LA RESTRINCCIÓN DE LA PUBLICIDAD RELACIONADA A LOS NIÑOS

Paula Moniquy de Lima Montenegro

paulamontenegro@ugr.es

Resumen.

La publicidad está fuertemente ligada a la vida de las personas, con sutileza influye e incluso se encarga de las relaciones de consumo. Es innegable que llega a todos los estratos sociales, gracias a los medios de comunicación. Por lo tanto, es evidente el poder que tiene para hacer de sus productos ofertados una necesidad relevante aun a costa de dañar los derechos del consumidor.

Los anuncios publicitarios para productos infantiles prácticamente exigen que los padres compren lo que se anuncia, además de influir en las actitudes de los menores casi siempre fomentando el consumismo.

En esa comunicación serán presentadas las legislaciones sobre publicidad dirigida a menores en algunos países, como España, Brasil, Estados Unidos, Reino Unido, Unión Europea, Suecia, y otros.

Palabras clave: Niños, Publicidad, Consumo, Legislación

• Introducción

Actualmente los menores están cada vez en el centro del objetivo de los publicitarios, son cada vez más víctimas de la publicidad engañosa en el mundo.

El niño es considerado como destinatario especial, que debe gozar de tutela específica cuando actúa como consumidor de publicidad. La publicidad debe tener en cuenta ese privilegio, que implica respecto al indefenso. En referendo al mercado el niño es consumidor que merece la especial atención por parte de las empresas que comercializan productos infantiles.

La publicidad dirigida a los menores debe ter límites restrictivos porque los menores, a diferencia de los adultos, no poseen todo el discernimiento para comprender la publicidad en su magnitud. Aun que la publicidad no sea clandestina, subliminal o disfrazada. Los menores no tiene condiciones de defenderse de los trucos utilizados por el mercado publicitario, por eso debe ser protegida.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

“Cuanto más pequeño el niño, más ingenuo, más vulnerable estará en el enfoque de la publicidad. El uso de disfraces y expresiones que son técnica persuasivas para adultos, para los menores Terán otro significado, serán entendida de forma literal. Se la publicidad decir que usar un vestido color rojo con zapatos de cristal la niña va a transformarse en una princesa con súper poderes, ella va acreditar, o si la publicidad afirma qua la capa roja del *Superman* va a dar poderes para el niño volar, él va acreditar, y hasta puede se tirar de una ventana seguro que va conseguir volar”.(Henriques, 2011, p.146)

La publicidad debe tener el cuidado para no influenciar de forma negativa el comportamiento del menor, tomando ventaja se du falta de experiencia. La publicidad tampoco pode estimular el consumo de los niños, ese tipo de estímulo no hace bien a los adultos, aun menos a los menores, que aun están en fase de desarrollo, con la formación de valores y principios.

El mercado publicitario é una poderosa industria, llena de trucos y métodos capaces de formar el convencimiento de las personas, principalmente consumidores reales y potenciáis. Se medimos fuerzas, los publicitarios son los gigantes y los niños son macropartículas infinitas veces más vulnerables, y, jurídicamente hiposuficiente con relación a todo y cualquier tipo de publicidad.

Legislación y regulación sobre la publicidad dirigida a los menores

Presentaré un breve análisis del legislación existente en otros países, que han sido elegidos aleatoriamente, y las normas de protección a los menores están consolidadas a más tiempo.

1. Alemania

En la Alemania el principal reglamento que trata de las actividades de emisoras de radios y televisión es el Tratado de difusión y Telemedia, aprobado en 1991. En ese tratado hay reglas distintas para emisoras públicas y privadas, y algunos principios que serán obedecidos por todas las emisoras, sin importa la naturaleza.

La publicidad de *smoking products* (productos del tabaco) es vetada, para las dos teles, público y privado. Bien como el patrocinio de programas por empresas que tengan como principal actividades la fabricación de cigarros o productos derivados del tabaco.

En los casos relativos a defensa del consumidor, la legislación establece que las reglas de protección de la Comunidad Europea serán aplicadas, adicionando las reglas de publicidad ya existentes en la Alemania. El tratado prohíbe, en cualquier emisora, la interrupción de programas religiosos o destinados a menores para la transmisión de publicidad o anuncios de tele vendas.

La legislación establece que en la televisión pública de alcance nacional, está prohibida de vehicular anuncios publicitarios después de las 20 horas, los domingos y días festivos, La publicidad solo es permitida en ese tipo de emisora para complementar

sus rendimientos que provienen casi en su totalidad de de dinero público. Ya las emisoras de televisión regionales no poden vehicular ningún tipo de publicidad, sus costos son financiando exclusivamente por dinero público.

Las emisoras privadas pueden obtener dinero a través de publicidad y otras formas de rendas, pero el repase de verbas publica está prohibido. El tiempo total destinado a la publicidad por las emisoras no puede exceder 15% de la programación total.

Pero las reglas sobre la publicidad relacionada a los niños no están en la Tratado de difusión y Telemedia, (*kurz Rundfunkstaatsvertrag oder RStV*), y si en el tratado de Protección da Dignidad Humano y de Menores en la Radiodifusión. El apartado 6 de la ley establece reglas para la publicidad infantil, Ese tipo de publicidad no puede afectar física o mentalmente el niño, tampoco puede contener imperativos que induzcan el público infantil a adquirir los productos o servicios, o incitar sus padres para tanto, ni explotar la inexperiencia y credulidad.

La publicidad relacionada con los menores debe ser producida con responsabilidad, el objetivo principal debe ser siempre educativo, y jamás usar los menores como publico algo, y como un grupo específico que no tiene la formación completa y merece atención especial. Otra posibilidad explorada para proteger los niños de la presión comercial es la creación de canales infantiles sin publicidad, como la Alemania ha hecho en 2002.(Montoya, 2007, p.82)

En el ordenamiento Alemán la protección de los menores se concreta en la legislación penal: su Código Penal prohíbe poner a disposición de los jóvenes menores de 18 anos soporte de sonido, imagine y publicaciones de carácter pornográficos, así como la transmisión de representaciones pornográficas por radiodifusión.

El Código Penal Alemán prohíbe poner a disposición de menores de 18 años publicaciones, o cualquier otro tipo de soporte, que contengan escenas crueles e inhumanas de violencia contra la persona o que inciten el racismo.(Pérez, 1998, p.199)



2. Canadá

En el Canadá, a *Advrtising standards Canada – ASC-*, que es la asociación de las industrias de allí, administra el Código Canadiense de Reglas Publicitarias, el principal instrumento de reglamentación de la publicidad.

El Canadá fue el pionero en la reglamentación de de la publicidad relacionada con menores. En 1971 el Código de Publicidad Relacionada a Menores en las Radiodifusión. EN la provincia de Quebec, La publicidad de productos relacionados a menores de 13 años es prohibida por cualquier medio de comunicación, La Ley de Quebec de Protección al Consumidor (Quebec Consumer Protection Act).(Rebouças, 2005)

Con relación al contenido del Canadá, con excepción a provincia de Quebec:

- No se puede actuar en el inconsciente del niño.
- No puede haber un exceso de tamaño, velocidad, etcéteras.
- El término "nuevo" no puede aparecer por más de un año.
- No es posible la publicidad de productos que no se destinen a los niños en los programas infantiles.
- Es prohibida a publicidad de medicamentos y productos farmacéuticos, excepto pasta de dientes con fluoruro.
- No se puede sugerir la compra por el niño o que conduce a pedir a los padres a comprar.
- Es prohibida a sugerencia para comprar por teléfono o por correo en la publicidad a los niños.
- Prohibida para mostrar el mismo producto en menos de media de una hora.
- No es posible que la publicidad con títeres, personas o personajes conocidos, con excepción de las campañas de buena comida, seguridad, educación, salud, etcéteras.
- Prohibido usar la palabra "sólo", "más barato", etcéteras.
- Prohibida muestran escenas de riesgo e imágenes de incendio.
- No se puede mostrar el uso inadecuado del producto (cómo jugar una bala arriba para ponerse con la boca).
- Alimentación: Se debe demostrar el valor nutricional real del alimento y nunca como un sustituto de una comida.
- No puede decir que a pose de determinado producto torna el niño mejor que los otros, ni decir que quien no tiene el productor es inferior.
- La televisión pública no muestra publicidad durante los programas infantiles o inmediatamente antes o después.(Rebouças, 2005)

Sin embargo, algunas provincias del Canadá adoptan reglas específicas, que pueden ser más rígidas que las reglas generáis.

3. Grecia

En la Grecia la principal legislación relacionada a publicidad ofensiva a los menores es la Ley de Televisión Privada y de las corporaciones de radiodifusión. La Ley establece que los anuncios de publicidad no pueden ofender moral o psicológicamente los menores, y establecen limitaciones a ese tipo de publicidad.

No pueden:

- Incentivar los menores a adquirir servicios o productos explotando su inexperiencia.
- Instigar los niños y adolescentes a convencer sus padres o responsables a adquirir los productos.
- Explotar la credulidad de los menores en sus padres, profesores e etcéteras.
- No puede presentar menores en situación de riesgo.
- La publicidad de bebida alcohólicas no puede ser direccionada al público infantil o aparecer menores consumiendo alcohol.
- Los anuncios de tabaco y productos derivados de tabaco, medicamentos disponibles por prescripción médica y servicios de telecomunicaciones sexuales están completamente prohibidos por ley.(Aguilar, 2010, p.29)

Todavía una de a las reglas más impactante relacionada a la publicidad a los menores, es la prohibición de publicidad de juguetes en la televisión de las 7:00 a las 22:00 horas, pero esa prohibición está prevista en otra ley, la ley 2.259 de 1994.

4. Portugal

La Constitución portuguesa establece que la publicidad debe ser regulada por la ley y prohíbe toda forma de publicidad encubierta, indirecta o intencional. Ella también dice que los niños tienen derecho a recibir protección de ésta y del Estado, con miras a su desarrollo integral.

Con la lectura de esas reglas llegó el Código de Publicidad Portugués, que trae diversas normas de publicidad ofensivas a los niño. El código establece que es prohibida la publicidad que fomente comportamientos perjudiciales para la salud y la seguridad de los consumidores. En el caso de la publicidad a los niños, adolescentes, ancianos o discapacitados, la legislación prevé la necesidad de precaución en relación con las cuestiones de seguridad.

Además, se espera que la publicidad dirigida a los niños deba siempre tener en cuenta su vulnerabilidad psicológica. Con eso algunas conductas están prohibidas:

- Incitar directamente a los menores a la compra de un producto o servicio.
- Incitar a los niños para convencer a sus padres o tutores para comprar un producto o servicio. Ultima alteración en introducida por el decreto ley n 275, de 9 de septiembre de 1998.
- Transmiten mensajes que tienen elementos que atentan contra la integridad y el bienestar de los niños, principalmente a través de la pornografía o la incitación a la violencia.

- La explotación de la confianza que tienen los niños en sus padres, tutores y profesores.(López, 2010, p. 36)

Hay una prohibición a publicidad de alcohólicos, que no puede presentar menores consumido productos, tampoco ser destinada a los menores. Hay una prohibición en relación a horarios, está prohibida en la televisión y en la radio publicidad de alcohol entre 7 horas y 21 horas y 39 minutos. Ya la publicidad de tabaco y derivados está completamente prohibida por la legislación.

El tiempo total diario de permiso para la publicidad es de 15% de la programación diaria, eso de acordó con la legislación de 1998, que fue sustituida en 2003. La nueva legislación mantiene los 15 % del tiempo de la programación diaria para la publicidad, pero excluí los mensajes de sus propios programas, los patrocinios y las propagandas de utilidad pública transmitida gratuitamente.

5. Suecia

Mismo que sea la cuna del principio de libertad de la información, la publicidad relacionada a los menores de 12 años, en horario anterior a las 21 horas está prohibida en la Suecia. La legislación de Radio y Televisión de la Suecia establecía que ninguna publicidad podría ser vehiculada antes o después de una programación destinada a menores de 12 años, ninguna publicidad podría ser vehiculada a menores de 12 años en la televisión sueca. Pero una decisión jurisprudencial basada en la sección cuatro de la Lay Sueca de Marketing, una actitud comprometida con el superior interés del menor, prohibió completamente la publicidad infantil en la televisión sueca. La Suecia elaboró una reglamentación basada en una reflexión ética. Se basa en la idea que los niños no están en condiciones de distinguir un anuncio publicitario de un programa antes de los 10 años. Porque el Ombudsman del consumidor sueco encomendó un estudio al sociólogo Erling Bjurström, y este llegó a conclusión que hasta los 12 años de edad, la capacidad de los menores de comprender los mensajes publicitarios con discernimiento y censo crítico, es limitada. El fundamento principal es que los menores de 12 años no comprenden el que es publicidad, no siendo capaz de diferenciar publicidad de programación, y la ley considera la protección al menor más importante que la libertad de expresión publicitaria.

Vilar afirma que “en la Suecia han optado por difundir programas educativos cuyo objetivo es enseñar a los niños a descifrar las técnicas publicitarias. Como hace una emisión lúdica semanal de la cadena sueca SVT1, concebida especialmente para enseñar a los niños de 9 a 14 años a convertirse en consumidores prevenidos”.(Montoya, 2007, p.87)

Las publicidades de productos alcohólicos y tabaco también están prohibidas en la Suecia, por las Leyes del alcohol y del Tabaco.

6. Estados Unidos

En el Estados unidos (EE.UU), el reglamento de la publicidad infantil son reguladas por dos agencias del gobierno– *Federal Communications Comisión-* (FCC) y la *Federal Trade Commission* (FTC).

La FCC es regida pela ley *Communications Acts* de 1934, La FCC Tiene actuación limitada. En relación a publicidad relacionada a los menores, la FCC establece que ninguna emisora de televisión comercial o a cabo debe transmitir más de 10 minutos y 30 segundos de publicidad por hora durante la programación infantil, en los finales de semana y más de 12 minutos por hora durante la semana.

La FCC implantó una composta de dos directrices:

- Las emisoras deben de separar de forma clara la programación de la publicidad durante la exhibición de programas relacionados con menores.
- Es prohibido la aparición de personajes actor en la publicidad vehiculada durante programación infantil vehiculada por el mismo actor.

El FTC, a su vez, realiza leyes de protección a los consumidores, busca asegurar un *marketing* nacional competitivo, fuerte, eficiente y libre de restricciones excesivas. Intenta incentivar las operaciones del mercado y eliminar las prácticas abusivas y engañosas.

En el fin de la década de 1970, un grupo de defensa de los derechos de los menores, incentivado por el *Action for Children's Television ACT*, ha intentado hacer con que el gobierno prohibirse por completo la publicidad relacionada con menores, con el argumento que los menores no tiene condiciones de reconocer el campo persuasivo de la publicidad. Pero la FTC, aunque está de acuerdo que los menores no tienen la habilidad para reconocer las apelaciones publicitarias, concluyó que la prohibición de esta magnitud se acabaría el incentivo económico para qué emisoras que promueven las programaciones relacionada con menores y que probablemente extinguiría la programación infantil.(Henriques, 2011, p. 176)

En el EE UU aun es prohibida la exhibición de publicidad o *merchandising* testimonial, y en 19 provincias es prohibida la publicidad relacionada a adopción de niños. En 2005 el senador Ted Kennedy presentó un proyecto de ley para la prevención a la obesidad infantil, el *Prevention of Childhood Obesity Act*, a través del cual pretende que sea realizado un estudio sobre la publicidad de alimentos y las actividades físicas, con la prohibición de la publicidad de alimentos de bajo valor nutritivos en los institutos, por ejemplo, *fast food*, refrescos, dulces, chuches y que sea criado un mecanismo para alentar a los jóvenes para reducir el tiempo frente a televisión en horarios libres.(Rebouças, 2007)

7. Reino Unido

En el Reino Unido hay tres sistemas de reglamentación para la publicidad, el *Ofcom (Office of Communication) Code* y *Broadcast Advertising Clearance Centre Guidelines* (1999), que reglamenta la publicidad en la televisión; el *Ofcom – Sponsorship and Advertising Codes* (2000) que reglamenta la publicidad relacionada en la Radio; y por fin el *British Code of Advertising Sales, Promotion and Direct Marketing* (2003), responsable por toda la publicidad no tele visionada o radio fundida, como impresos, pósteres y cinema.(Henriques, 2007, p.181)

En el año de 2005 el nuevo *Broadcasting Code* entro en vigor para la televisión y los radios, tratándose de la publicidad y programación relacionada con menores, para ese código entendida como menores de 15 años- establece horarios en el cuales programación relacionada a personas menores de 18 años no puede ser vehiculada, antes de las 21:00h y después de las 05:30min, así como determina los contenidos como presentación de drogas, productos del tabaco o alcohólicos, violencia, cenas de sexo, personas desnudas o comportamientos peligrosos que puedan influenciar los menores no sean vehiculados fuera de los horarios permitidos, con algunas pocas excepciones mediante justificativa editorial o el contexto que serán presentados.

En el Reino Unido la publicidad antes de ser televisionada o radiodifundido debe ser examinada, respectivamente, pela *Broadcast Advertising Clearance Centre* o por la estación de radio que va a vehicular, se es relacionada con menores, esa debe ser presentada al *Radio Advertising Clearance Centre*.

El Código Británico de Publicidad y promoción de ventas (*British codes of Advertising and Sales Promoción*), por medio de su comité de prácticas publicitarias, (*Committee of Advertising Practitice*) examina las publicidades que no son vehiculadas por la televisión o radio.

Con relación al contenido de la publicidad Rebouças afirma que es:

- Prohibido el uso de mascotas en la publicidad de alimentos.
- Comercial con dibujos animados que muestra no deseado alimentos sólo se puede visualizar después de las 20h.
- Prohibido el uso de efectos especiales para dar a entender que producto es más de lo que puede.
- Prohibido el uso de cortes rápidos y diferentes ángulos no confundir al niño.
- Los accesorios deben ser descritos como tales, con indicación de que el producto será más caro.
- Cuando el producto cuesta más de £ 25 precio, el deben ser expuestos en la publicidad.
- Prohibido el uso de los términos "justo" o "sólo".

- Si el producto es para uso manual, debe quedar claro para el menor que el producto no trabaja solo.
- El tamaño del producto se debe comparar con objetos conocida para que el consumidor sepa verdaderamente el tamaño del objeto.
- Los cochecitos de velocidad no deben exagerarse.
- Prohibida insinúan que el niño será menor que otro si no utilizar el producto o servicio anunciado.
- El niño / actor no pueden hacer comentarios sobre las características de producto o servicio más allá de lo que un niño de su edad haría.
- Prohibido la publicidad a los niños que ofrecen productos o servicios por teléfono, correo, internet, teléfono, etcéteras.
- Prohibida alentar la valentía.

El modelo de prohibiciones utilizado en el Reino Unido me parece bastante interesante para servir de ejemplo a los otros legisladores en futuras normas.

En el Reino Unido, el *Independence Broadcasting Authority* (Código I.B.A) de normas y prácticas publicitarias prohíbe la asociación del alcohol al éxito social y sexual y la prohibición de dirigir la publicidad a los jóvenes, ni representar a personas que tengan confianza de los jóvenes. Y está prohibido relacionar el alcohol con la conducción automovilística. (Pérez, 1998, p.202)

8. Unión Europea

La protección del consumidor no fue una de las primeras preocupaciones de la Unión Europea, ni tampoco, objeto de reglamentación en el principio de su surgimiento. Las primeras iniciativas comunitarias de protección a los consumidores fue en 1962 con la creación del comité de los consumidores de la comunidad europea, y en 1972 con la Declaración de *Sommet* de París.

La Unión Europea no tiene competencias generales en el ámbito de los derechos fundamentales, sin embargo, según establece el apartado segundo del artículo 2 del tratado de la Unión, la UE representará los derechos fundamentales en todas las acciones que emprenda. (Bocio, 2013, p.277)

En El marco de La Unión Europea existe la *European Advertising Standards Alliance* (EASA), organismo paneuropeo constituido en 1992 que reúne a todos los sistemas de autorregulación publicitaria de los diferentes países europeos, entre ellos los Estados de la Unión Europea, Así como diversos sistemas de autorregulación de otras naciones: EE UU, Canadá, Sudáfrica y Nueva Zelandia, Y 11 organizaciones representativas de la industria publicitaria. EASA promueve la autorregulación en Europa, coordina el sistema de reclamaciones transfronterizas, difunde el conocimiento

sobre la autorregulación, facilita la creación de sistemas de autorregulación publicitaria allí donde todavía no existen y sustenta y apoya la consolidación de los mecanismos de reciente creación.

En la unión europea también podemos tratar de la directiva 89/552/CE llamada Televisión sin fronteras (DTVSF), que fue adoptada en octubre de 1989 y modificada en junio de 1997 (97/36/CE) esa directiva fue creada para conformar el marco jurídico de las actividades de las cadenas de televisión de la unión europea. Se destina a proteger el desarrollo físico, moral y mental de los menores en relación con los contenidos televisivos y la publicidad. Esa normativa se vuelve a cambiar en 2010, cuando la UE publica la Directiva de servicios de comunicación audiovisual y en ella pide a los estados miembros que tomen medidas para garantizar que las emisiones de televisión bajo su jurisdicción no incluyan programas que puede perjudicar seriamente el desarrollo infantil.

En la normativa comunitaria también podemos encontrar la prohibición de programas que contenga escenas de pornografía violencia gratuita. Debe existir un catalogo diferenciado y no accesible a los menores. Estos contenidos (los que incluyan pornografía, violencia gratuita, o puedan incitar al odio por motivos de raza, sexo, religión o nacionalidad) se consideran “muy perjudiciales”, mientras que los que se consideran “perjudiciales” pueden seguir figurando entre la oferta televisiva, aunque no en determinados franjas de horario.(Bocio, 2013, p.278)

El Libro Verde aborda otra cuestión que se discurre de valiosa importancia a la hora de hablar de la infancia y la juventud, se trata del análisis de la regulación jurídica que tutela y organiza la publicidad, y más específicamente, la publicidad de ciertos productos cuyo consumo es nocivo para la salud.

La publicidad radiotelevisada del tabaco está prohibida en todos los países de la Unión Europea, salvadas dos excepciones. En Grecia la prohibición tan sólo se extiende a los medios estatales y en Luxemburgo no existe ninguna prohibición en este sentido.

Respecto a la publicidad radiotelevisada de las bebidas alcohólicas, la uniformidad no es tan patente. Únicamente Francia posee un ordenamiento más restrictivo en este punto.(Pérez, 1998, p.201)

El Libro Verde concluye con una evaluación de la necesidad de acercamiento entre los ordenamientos publicitarios comunitarios en materia de tabaco y alcohol. A respecto del tabaco ruega imponer una prohibición general de publicidad en radio y televisión en cuidado con la protección de los consumidores y de la salud. Y no sólo del tabaco, sino de todos los productos a base de tabaco.

Sobre el alcohol, el Libro Verde no propugna una prohibición y por lo tanto permite la publicidad de estas bebidas para las emisiones transnacionales. Se deja en manos de las legislaciones nacionales la facultad de prohibir la publicidad de alcoholes. Y recomienda regular tan sólo, en el plano europeo, determinadas prohibiciones que afectan a la publicidad de bebidas alcohólicas.

Aparte de ese marco, todos los países miembros son libres para aplicar sus propias reglas.

El artículo 16, letra a del a Ley de Televisión sin Fronteras, se dice que la publicidad por la televisión no debe contener imágenes o mensajes que puedan perjudicar moral o físicamente a los menores.

La ley indica que debido a la credulidad e inexperiencia de los niños, los publicistas deben evitar hacer una asociación explícita del producto con beneficios sociales, de prestigio o que no son inherentes al producto, o utilizar expresiones que impliquen inmediatez o exclusividad, y se deben evitar apelaciones a los menores para que estos persuadan a los padres, madres o profesores o tutores como por ejemplo “di a tu padre que te lo compren”.(Montoya, 2007, p.85)

En la letra b del citado artículo, habla que la publicidad televisiva no debe contener imágenes o mensajes que puedan perjudicar moral o físicamente a los menores, ni explotar la confianza que ellos tienen en algunos adultos, como padres, profesores y etcéteras.

9. Brasil

9.1 Reglamentos de la Publicidad en Brasil

Debido a que son considerados ineptos, los niños y adolescentes son titulares de una protección especial, plena protección legal denominada en Brasil. Por lo tanto, en todos los asuntos en los que existe una posibilidad de ofensa a los derechos de los niños y adolescentes. La defensa de los derechos de los niños es tan valiosa y necesaria, no solo porque los menores representan la persona humana, o por su vulnerabilidad pide mayor protección, pero también por ser el mayor bien de una nación, a medida que el futuro de los niños esta directamente ligado al futuro del país. Esto incluye la publicidad sensible. Debe haber una protección especial de este grupo. Si el consumidor, de acordó con el Código de Defensa del Consumidor, se considera vulnerable, incluso en lo que se refiere a la publicidad, el niño se considera vulnerable a los efectos de la CDC.

Esta protección, especial para niños y adolescentes, en las relaciones del consumo viene directamente de la CRFB/88, prestando especial atención a este grupo, con una serie de protecciones y garantías que les da prioridad absoluta. Las partes principales de la protección jurídica de los niños y adolescentes son la Constitución Federal y el ECA adoptan el concepto de protección integral en consonancia con la convención de los derechos del niño en 1990. Como se ha mencionado anteriormente, El artículo 227 de la Constitución y el artículo 76 del ECA, establece la protección absoluta y las normas que han de seguirse las estaciones de radio y televisión sobre la programación, por lo que dan preferencia a los fines educativos, artística, cultural e informativo que valora la ética social de la persona y la familia.

Como se puede ver, los derechos de los niños no son en su mayoría distinta de la aplican a todos los ciudadanos. La principal diferencia está en la "prioridad absoluta", lo que hace que estos derechos deben ser protegidos de manera especial para este grupo. El

ECA, a su vez, define la plena protección también como amparo físico, material y psicológico al niño y designa como cualquier forma de descuido.

Esa protección garantizada pela CRFB/88 es muy importante para la formación de los niños, Isabela Henriques(2011) explica “es la edad más temprana que los niños puede ocurrir en uno de los más graves problemas emocionales en la edad adulta si el niño no es propiciada una infancia feliz y saludable. Para tener esa infancia feliz y saludable, el niño, por su fragilidad natural y la vulnerabilidad de los adultos depende tanto de la capacidad física, a partir del cognitivo, emocional y social. Por lo tanto, la protección de los niños es imprescindible. Y vale la pena decir que el reconocimiento de que los niños y los jóvenes son el futuro de la sociedad no es suficiente para explicar esa necesidad”.

El hecho de que los niños son diferentes de los adultos generar la responsabilidad ineludible de la familia, el viejo Estado y la sociedad en su crecimiento y desenvolvimiento la mejor manera posible.

Uno de los derechos fundamentales incluidos en CRFB/88, incluidos los derechos de los niños, algunos de tan superconstitucionais que deben ser protegidos para asegurar eficazmente y sin riesgo a las generaciones futuras la promoción de dignidad de la persona humana y el proceso democrático.

En consecuencia, Henriques (2011) acentúa “de hecho, la garantía de los derechos fundamentales de los niños y la forma esencial de la manifestación de los derechos humanos porque se trata de la protección de tales personas humanas todavía en formación, inmensamente vulnerable y por lo tanto en la necesidad de tratamiento jurídico de alta prioridad”.

La regulación de la publicidad brasileña adopta un sistema mixto, en el que normas generales de protección de los consumidores y de los temas más sensibles como el alcohol, la publicidad del tabaco y los niños, son tratados por la ley y los temas son reglados por la autorregulación. En términos cuantitativos, la mayoría de la publicidad está limitada sólo por la autorregulación. Por lo tanto, la publicidad Código de Autorregulación brasileño (CBAP), establecida en 1978, es decir, en la práctica, el principal conjunto de reglas para guiar a los preceptos éticos de la publicidad brasileña. El código sigue, en gran parte, las recomendaciones de la Cámara Internacional de Comercio, las directrices de la Asociación Internacional de Publicidad y el texto del Código Internacional de Prácticas Publicitarias, publicado en 1937 y posteriormente actualizados varias veces.

El Código adopta una definición muy amplia de la publicidad, entendida como "actividades destinadas a estimular el consumo de bienes y servicios, así como la promoción de las instituciones, los conceptos o ideas". Como regla general, se establece que cada anuncio debe estar preparado con el debido sentido de responsabilidad social, evitando acentuar la diferenciación social que resulta de los grupos de ingresos más altos o más bajos.

Hay varias áreas de intersección entre la regulación estatal y la autorregulación de la industria publicitaria. El CBAP también aborda temas delicados con sus propias reglas y, en algunos casos, incluso más rigurosos que los establecidos en la legislación. Nos centraremos en el análisis de las predicciones relacionadas con el tema de este trabajo: proteger a los niños y adolescentes contra la publicidad ofensiva.

Sección 11 del código está dirigida enteramente a los niños y jóvenes. Allí normas general, para ser atendidos por todo tipo de publicidad, y normas específicas, orientadas específicamente a anunciar productos para el consumo por parte de niños y adolescentes:

Normas generales:

- No es para menospreciar los valores sociales positivos, tales como, entre otros, la amistad, la cortesía, la honestidad, la justicia, la generosidad y el respeto las personas, los animales y el medio ambiente;
- No causar deliberadamente cualquier tipo de discriminación, sobre todo aquellos que, por cualquier razón, no son consumidores de producto;
- No involucrar a los niños y adolescentes en situaciones incompatibles con su condición, son ilegales, peligrosos o socialmente reprochable;
- No imponer la noción de que el consumo del producto proporciona superioridad o, en su no consumo, la inferioridad;
- No provocar situaciones de vergüenza a los padres o tutores, o acosar a terceros, con el fin de fomentar el consumo;
- No emplear a niños y adolescentes como modelos para vocalizar apelación directa, recomendación o sugerencia para uso o consumo, admitió, Sin embargo, su participación en las manifestaciones de servicios pertinentes o producto;
- No utilice el formato periodístico, con el fin de evitar la publicidad se confundirse con la noticia;
- No proclamar que el producto destinado al consumo por parte de niños y Adolescentes contiene características únicas, que en verdad, se encuentra en todas similares;
- No utilizar situaciones de presión o de violencia psicológica que se capaz de infundir miedo.

9.2 Reglas para los productos destinados a los niños y adolescentes:

- Tratar de contribuir al desarrollo positivo de las relaciones entre los padres y los niños, estudiantes y profesores, y otras relaciones participación del público objetivo;
- Respetar la dignidad, la ingenuidad, la credulidad, la inexperiencia y sentido de la lealtad de la audiencia;
- Prestar especial atención a las características psicológicas del público objetivo, presumiendo su menor capacidad de discernimiento;
- Obedecer tal cuidado para evitar las distorsiones psicológicas modelos en la publicidad y en el público objetivo;
- Abstenerse de alentar conductas socialmente reprobables.

El Código prohíbe que los niños y los adolescentes aparezcan como modelos de publicidad que promueve el consumo de los bienes y servicios incompatibles con su condición, tales como armas de fuego, bebidas alcohólicas, cigarrillos, fuegos artificiales y loterías, y todos los demás similarmente afectadas por restricciones legales. Específicamente en relación a bebidas alcohólicas, el código establece una distinción entre tres categorías: los que normalmente consumido durante las comidas, por lo que dijo (cervezas y vinos, objetos de anexo "P"), otras bebidas alcohólicas, ya sea fermentado, destilado, rectificado u obtenidos por mezcla (normalmente se sirve a copa, la publicidad está regulada por el Anexo "A"), y categoría de "ices", "coolers", "pop alcohol", "ready to drink", y los productos que similar a bebidas alcohólica que se presenta en una mezcla con agua, jugo o refresco. (Enmarcada en el anexo "T"). Sobre eso hablaremos en el próximo tópico.

Para la comida, refrescos, jugos y bebidas similares, cuando el producto está destinado a los niños, su publicidad debe abstenerse de cualquier estímulo imperativo a compra o consumo, sobre todo si es presentada por la autoridad de la familia, la escuela médica, deportes, cultural o pública. También es prohibido imperativo sellado por personajes que interpretan, excepto en las campañas educativas que promuevan hábitos alimenticios saludable. Además, la publicidad de tales productos debe abstenerse de menospreciar el papel de padres, educadores, profesionales de la salud y de las autoridades con respecto a los hábitos de una orientación adecuada alimentación saludable y otros servicios de salud. El uso de personajes en el universo niño o presentadores de programas dirigidos a los niños está permitido en este tipo de anuncios, ya que sólo se produce durante las pausas comerciales, destacando la distinción entre el mensaje publicidad y contenido editorial y de programación.

La conclusión de que en la cuestión de la publicidad dirigida a los menores, CRFB/88, la ECA, el CDC y el CBAP, tornan esta práctica ilegal. Sin embargo, en la vida cotidiana, resulta que esta práctica común y, haciendo caso omiso la legislación

existente. Por lo tanto, es necesaria una mayor supervisión pública operativa, para inhibir este tipo de publicidad.

9.3 ejemplos: tabaco y alcohol.

Aquí vamos hablar un poco de las normativas legales brasileñas a respecto de la publicidad de productos derivados del tabaco y alcohólicos, presentaremos ejemplos de publicidades consideradas abusivas por beneficiarse de la deficiencia de juzgamiento y falta de experiencia del menor.

9.4 Derivados del Tabaco

Los productos derivados del tabaco, están sujetos a las restricciones y condiciones establecidas por la Ley 9.294/96, que fue alterada por la Ley 10.167/00. Segundo lo dice la CRFB/88, artículo 220, apartado 4. En los términos del artículo 3 de la Ley 9.294/1996, la publicidad de productos derivados del tabaco no podrá:

- Sugerir consumo exagerado o irresponsable, ni tampoco inducir al bien estar o salud. Aun no puede hacer asociación a celebraciones cívicas o religiosas;
- Inducir personas al consumo;
- Asociar ideas o imagines de mayor éxito en la sexualidad de las personas en razón de su consumo;
- Emplear imperativo que introduzcan directamente al consumo;
- Asociar el uso de los productos a los deportes;
- Incluir la participación de niños o adolescente;

Además, deberán contener una advertencia escrita o hablada, conforme el medio de comunicación social utilizado, sobre los maleficios del fumo, por medio de la utilización de frases presentadas en el artículo 3, apartado 2 de la Ley 9.294/96, por ejemplo:

- Fumar puede causar enfermedades cardíacas y los accidentes cerebrovasculares.
- Fumar puede causar cáncer de pulmón, bronquitis crónica y enfisema.
- fumar puede causar cáncer de pulmón, bronquitis crónica y enfisema.

Las referidas advertencias, en los términos del apartado 3 del mismo dispositivo, deberán ser presentaos en las embalajes de productos derivados del tabaco.

El artículo 3-A, incluido por la Ley 10.167/00, presenta una serie de prohibiciones cuanto á comercialización de los productos derivados del tabaco, como la venta por vía postal, la distribución por amuestra o por brinde, la publicidad por medio electrónico o por la *internet* y la venta a menores de 18 años.

También hay el artículo 81 del ECA, que prohíbe la venta para crianzas y adolescentes de todos los productos que la venta pueda causar dependencia física o psicológica, por ejemplo derivados de tabaco. Y veda la publicidad de esos productos para el público joven. De la misma forma el CONAR, en el Anexo “J” de su código de auto reglamentación publicitaria, presenta algunas recomendaciones de restricciones para ese tipo de publicidad.

“la relación entre el tabaco e los menores es muy preocupante, no es por acaso el crecimiento del consumo de tabaco por niños y adolescentes, al revés, es decurrente de la gran cantidad de campañas publicitarias para el público joven, dado que en las revistas, periódicos, internet, *outdoors*, y en la televisión, el fumante el siempre representando por una persona guapa, sana y con éxito profesional”.(Henriques, 2011, p.198)

Por todo ello, y debido a la calidad de los niños a ser personas sin experiencia en la formación natural e insegura, la publicidad de cigarrillos acaba seduciendo a este público, en flagrante desprecio a las reglas de los requisitos legales de conducta.

Se calcula que cada día empiezan a fumar entre 82 000 y 99 000 jóvenes; muchos de ellos son niños de menos de 10 años y la mayoría vive en países de ingresos bajos y medios.

Los niños están expuestos a una edad temprana a la promoción y el marketing del tabaco, un fenómeno generalizado a nivel mundial. Existen pruebas sólidas de que el uso de imágenes y la publicidad de la industria del tabaco dan lugar al consumo y la dependencia del tabaco entre los niños. La aparición de personas fumando en las películas ha tenido un efecto especialmente pernicioso. “Aunque la mayoría de las investigaciones sobre la influencia de los medios de difusión se ha realizado en unos pocos países de ingresos altos, se ha demostrado que en África se distribuyen cigarrillos gratuitamente entre los niños y estos están muy expuestos a la publicidad del tabaco”. (WELLMAN, 2006)

Las publicidades de productos del tabaco normalmente son realizadas en países los países subdesarrollados o en vías de desarrollo, por ejemplo, Brasil. En EEUU. Por ejemplo, la publicidad de cigarrillos en la televisión fue banida hace más de veinte años, Aunque países en desarrollo ya comienza a dar pasos en esta dirección. En Sudáfrica, por ejemplo, no se venden cigarrillos *Malboro* porque los requisitos legales de ese país impiden la utilización en los paquetes de logotipo original de esta marca, que ya se ha cancelado la venta en esa región.

Podemos entender que la publicidad de cigarrillos es engañosa por omisión, porque no tiene, como debe ser, la información esencial acerca de las numerosas sustancias tóxicas para el hombre, responsable de diversas enfermedades. También es abusiva porque explora la inocencia del niño, a pesar de que no está especialmente dirigido a él.

9.5 Alcohólicos

La publicidad de bebidas alcohólicas a menores de 18 años es vetada por el ordenamiento jurídico legal, en la medida que, nos termos del artículo 81 del ECA, es prohibida la venta de bebida alcohólica para niños y adolescentes.

La imposición de esa restricción tiene origen en la CRFB/88, en su artículo 220 , apartado 4, que prevé la jurisdicción de la ley federal para regular, entre otros, la publicidad de bebidas alcohólicas con el fin de garantizar a la persona y la familia la posibilidad de defenderse. Por lo tanto, esta disposición constitucional también predice que toda la publicidad de bebidas alcohólicas deberá contener, cuando sea necesario, advertencia sobre el daño, como consecuencia de su uso.

La ley 9. 294/96, alterada por la ley 10.167/00, que prevé restricciones en el uso y la publicidad de bebidas alcohólicas también, predice que la publicidad de estos productos no podrá asociar su consumo a los deportes olímpicos, o cualquier actividad saludable desempeño, a conducción de vehículos o la idea de un mayor éxito o la sexualidad de las personas. También cuenta que el embalaje de bebidas alcohólicas debe contener la advertencia "evitar el consumo excesivo de alcohol" y estipula que sólo se permitirá la publicidad de bebidas alcohólicas en radio y televisión entre las 21 y 06 horas. Para efectos de la Ley 9.284/96, son bebidas alcohólicas aquellas con grado alcohólico superior a 13.

Asimismo, el Código Brasileño de autorregulación de la publicidad, el CONAR en el Anexo "A", punto 2, prohíbe publicidad de bebidas alcohólicas que se dirige a niños y niñas, así como determina que los niños y adolescentes tampoco pueden participar en anuncios de ese tipo de bebida, y los que las personas que aparecen deben tener y se asemejar a vigésimo quinto año de edad.

En el Anexo "A" se presentan limitaciones en los horarios de publicidades de bebidas alcohólicas. En la radio y la televisión, los comerciales sólo pueden ser horarios transmitidos entre las 21:30-06:00. En cines, teatros y salas, los anuncios sólo pueden ser transmitidos desde las 21:30, cuando se recomienda la programación de más de 18 años. También está previsto para este anexo "A" necesidad de toda la publicidad de bebidas alcohólicas contienen cláusula de advertencia, complementamos los términos del Anexo "A", tales como: - "beber con moderación"- "la venta y consumo de bebidas alcohólicas está prohibida para menores"- "Este producto está diseñado para adultos"- "Evitar el consumo excesivo de alcohol"- "No te excedas consumo"- "¿Quién bebe menos se divierte más"- "sin alcohol al volante" - "servir bebidas alcohólicas a menores de 18 años es críminen".

El anexo "P" del Código Brasileño de autorregulación de la publicidad, el CONAR presenta recomendaciones que deben seguirse en la publicidad de vinos y cervezas. Recomendaciones sobre los niños, además de los mencionados anteriormente, que la publicidad debe contener en los rótulos, carteles y paneles mostrados en el punto de venta, además de la "cláusula de advertencia" de la restricción mencionada en el punto 4 del anexo "P" debe también de forma legible, en colores con el fondo del

mensaje, la siguiente frase contraste: "Prohibida la venta y consumo de menores de 18 años".

Estas medidas son muy importantes porque la publicidad no debe fomentar el consumo de alcohol por parte de niños y adolescentes, lo que provoca dependencia y causa innumerables problemas de salud de sus usuarios. A pesar de todas estas precauciones todavía se puede comprobar publicidad de bebidas alcohólicas que, a pesar de no estar dirigida a los menores, llega a ellos.

10. España

En España, como en Brasil, no existe una legislación específica acerca de la publicidad potencialmente ofensiva para los niños. Hay, sin embargo, una gran dispersión de normas. Varias normas de publicidad a los niños se introducen en la legislación más general, se trata no sólo la publicidad, sino también la radiodifusión, la protección de prácticas comerciales más pequeñas, entre otros.

Las antiguas normas vigentes en materia de publicidad potencialmente ofensiva para los menores de edad están contenidas en la Ley General de Publicidad, promulgada en 1988. El punto b su artículo 3, establece que es ilegal la publicidad dirigida a los menores que los incitan a comprar un bien o un servicio, explotando su inexperiencia o credulidad, o que busca persuadirlos mediante el uso de la autoridad de los padres o maestros. El mismo artículo prohíbe la presentación de los niños en situaciones peligrosas sin una buena razón. La legislación prohíbe además la inducción de niños a los errores en las características de los productos que se anuncian, su seguridad y las habilidades necesarias para que los niños las usen sin causar daño a sí mismo y a otros.

La ley también establece normas para productos específicos potencialmente perjudiciales para la salud. Productos estupefacientes, y las drogas psicotrópicas a consumo humano o animal sólo puede ser objeto de publicidad en los casos y formas condiciones establecidas en la legislación específica. La publicidad de la gradación alcohólica, alcohol de 20 grados centesimales queda prohibida en la televisión o en lugares en los que su venta o consumo están prohibidos. La forma, el contenido y las condiciones para la publicidad bebidas alcohólicas pueden estar limitadas por las regulaciones para proteger la salud y la seguridad, teniendo en cuenta los temas tratados, la inducción de consumo directo o indirecto indiscriminada y la atención a los aspectos de educación, salud y deportes. Además, hay una regla que le permite al gobierno, por regulación, ampliar la prohibición publicidades alcohólicas para alcohol de menos de 20 grados centesimales.(Aguiar , 2010, p.28)

También está prohibido por la ley - pero esta vez por decreto que reglamenta la publicidad de los medicamentos - publicidad de productos farmacéuticos que incluir algún elemento que se dirige exclusivamente o principalmente a los niños. También hay

una prohibición adicional que impide el uso de personajes del mundo de la infancia como chicos propaganda este tipo de producto.

El Real Decreto 880/1990 por el que se establecen las normas para los juguetes, a su vez, se establecen normas específicas para la publicidad de estos productos. Según el decreto, la publicidad de juguetes y similares deben redactarse de forma a evitar que induzca a errores sobre las características, dimensiones, y grupos de edad destinado.

La ley orgánica de protección jurídica al menor, a su vez, establece algunos principios generales de defensa de la imagen de los niños y adolescentes, que son también para la publicidad. En el artículo 2 de la Ley encontramos consagrados el principio del interés superior del menor, por lo tanto, en la hora de imponer obligaciones y aplicar sanciones en el entorno audiovisual en relación con los menores, deberá atenderse de modo particular la satisfacción y respecto al interés superior del menor.(Bocio ,2013, p. 286) Según la ley, los menores tienen derecho a la protección del honor, la intimidad, la propia imagen y. La difusión de información o la utilización de imágenes de los menores en los medios de comunicación que puedan implicar intromisión ilegítima en su intimidad, honra o reputación, o que sean contrario a su interés, instará a las medidas provisionales de protección bajo la ley y estará sujeto al pago de una condena indemnizadora por los autores de la infracción.

Hablando de la aplicación de la directiva televisión sin fronteras (DTVSF) en España, la Ley 25/1994 , incorporaba en su artículo 17.1 la prohibición general de emitir programas , escenas o mensajes de que pudieran perjudicar los menores, así como, programas que atentan contra la dignidad humana o excitaron el odio o la discriminación. No obstante, en lugar de incluir la pornografía y la violencia gratuita entre contenidos muy perjudiciales, los incluye dentro de la categoría de programas de menor riesgo y permitía su difusión en horario abierto. “La emisión de programas susceptibles de perjudicar el desarrollo físico, mental o moral de los menores y , en todo caso, de aquellos que contengan escenas de pornografía o violencia gratuita sólo podrán realizarse entre las veintidós y las deis horas y deberán ser objeto de advertencia sobre su contenido por medio acústico y ópticos”. (NOGALES,2013, p. 282)

Un lustro después, la Ley 22/1999 incorporó los cambios introducidos a su vez en la Directiva de televisión sin fronteras, entre los cambios, esta a eliminación de la referencias de los contenidos pornográficos y de violencia gratuita como contenidos autorizados para su emisión en abierto en horario restringido.

Podremos mencionar el Real Decreto 1462/1999. “este Real Decreto sólo es de aplicación a los operadores de televisión cuya inspección y control sean competencia del Estado, por lo que en la Comunidad Autónoma de Andalucía no se ha hecho

efectivo, salvo en el caso de las televisiones que tienen un ámbito de cobertura nacional”.(Bocio, 2013, p. 282)

EL Real Decreto 410/2002, fija seis categorías para rotular la idoneidad de los contenidos de acuerdo con la edad del telespectador. Siendo cada una identificada con un símbolo visual y otro acústico.

- Especialmente recomendada para la infancia (opcional).
- Para todos los públicos.
- No recomendado para menores de siete años.
- No recomendando para menores de trece años.
- No recomendando para menores de dieciocho años.
- Programa X.

El Real Decreto afirma que esta señalización tiene carácter mínimo, las operadoras de televisión pueden adicionar informaciones complementarias.

El Código de autorregulación sobre contenido televisivo e infancia es un acuerdo suscrito el 9 de diciembre de 2004 entre el Gobierno de España y los principales canales de televisión: TVE, Antena 3, Cuatro, Telecinco, la Sexta y la Federación de Organismos de Radios y Televisión autonómicos (FORTA). Su intención es proteger a los niños de contenidos perniciosos en televisión.

Morillas afirma que los objetivos del código son: mejorar la eficacia en la protección de los menores como espectadores televisivos en la franja horaria de su protección legal, evitar el lenguaje indecente o insultante (también en los SMS), no incitar a los niños a la imitación de comportamientos perjudiciales o peligrosos para la salud, evitar la emisión injustificada de mensajes o escenas inadecuados para los menores en franjas propias de la audiencia infantil (sexo y violencia explícitos y otros), garantizar la privacidad, dignidad y seguridad de los menores cuando aparecen o son mencionados en los contenidos televisivos, promover la protección y desarrollo de los derechos de la infancia, fomentar el control parental y promover medios técnicos eficaces que permitan a los padres informarse adecuadamente sobre los contenidos televisivos y ejercer su responsabilidad ante los menores.(Fernández, 2013, p.28)

El código de autorregulación es una norma de mínimos, una vez que, su adopción no impide que cada operador mantenga sus normas deontológicas propias.

En el Año de 2010 se publica la Ley 7/2010, General de la Comunicación audiovisual, en adelante LGCA, esta surge con el ideal que las normativas tienen que evolucionar con el tiempo y adaptarse a nuevas tecnologías. Esa se presenta como

norma básica para los sectores públicos y privado, con respecto a nuestra Constitución y a los principios mínimos que deben inspirar la presencia del sector audiovisual de organismos públicos prestadores del servicio público de radio, televisión y servicios interactivos.(Fernández, 2013, p. 139)

En su artículo 7, el cual fue modificado por la Ley 6/2012, de 1 de agosto, que modifica la LGCA, para flexibilizar los modos de gestión de los servicios públicos de comunicación audiovisual autonómicos, con el fin de fortificar las medidas de protección de los menores ante contenidos que puedan lesionar su desarrollo físico y cognitivo.

El artículo 7 en su apartado 1, establece que los menores tienen el derecho a que su imagen y voz no sean utilizadas en los servicios de comunicación audiovisual sin su consentimiento o el de su representante legal. En ella también queda prohibida la emisión de contenidos que puedan perjudicar el desarrollo del menor, haciendo referencia a los contenidos y horarios de protección y las limitaciones que han de contener las comunicaciones publicitarias.

En su apartado 2, queda prohibida la emisión de contenidos audiovisuales que puedan perjudicar seriamente el desarrollo físico, mental o moral de los menores, y, en particular, la de aquellos programas que incluyan escenas de pornografía, maltrato, violencia de género o violencia gratuita. Aquellos otros contenidos que puedan resultar perjudiciales para el desarrollo físico, mental o moral de los menores solo podrán emitirse en abierto entre las 22 y las 6 horas, debiendo ir siempre precedidos por un aviso acústico y visual, según los criterios que fije la autoridad audiovisual competente. Y establece que todos los prestadores de servicios tendrán de utilizar para clasificación por edad de sus contenidos una codificación digital que permita el control parental.

El horario de protección de los menores está fijado entre 6:00 y las 22:00 horas, pero hay franjas espaciales de protección reforzadas que los operadores no podrán insertar anuncios que promuevan el culto al cuerpo e el rechazo a la propia imagen, como productos adelgazantes, operaciones quirúrgicas y otros.(Bocio, 2013, p. 285)

También son destacables los artículos 185 y 186 del Código Penal que trata respectivamente sobre el exhibicionismo y la provocación sexual, y el artículo 189 del mismo código sobre la utilización de menores con fines exhibicionistas.

Podemos citar el artículo 35 2. De la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, que afirma que el juez, mediante el interés del acusado o de la víctima que las sesiones no sean públicas y no permitir imágenes del menor ni datos que permitan su identificación.

Y por fin, pero no menos importante, la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal y su Reglamento de desarrollo, que regula cuándo y en qué condiciones se pueden obtener y utilizar datos de un menor de edad.

Es importante destacar que la legislación considerada anteriormente es parte de un módulo jurídico general que se aplica a la totalidad de España. Las comunidades autónomas, Sin embargo, tienen varias normas específicas sobre publicidad infantil, y Por lo tanto, existen restricciones adicionales en estas regiones.

• Conclusiones

En la legislación española el concepto de menor comprende el periodo que abarca desde el nacimiento hasta cumplir los 18 años. La niñez termina cuando empieza la pubertad, generalmente entre los 10 a 12 años. En la legislación brasileña se considera niños las personas hasta los doce años de edad, y adolescentes entre los 12 y 18, cuando la persona adquiere el grado de madurez suficiente para tener autonomía. Los niños y adolescentes no han de ser considerados como adultos pequeños, sino como personas en proceso de desarrollo y necesitados de cuidados especiales por su falta de madurez física, psico-afectiva y cognitiva.

Son innegables los diversos efectos nocivos de la publicidad engañosa dirigida a los menores. Precisamente en razón a ello, los menores son más fácilmente influenciados por las campañas publicitarias que, algunas de ellas, pueden desequilibrarlos en su positiva evolución y derivar en consecuencias negativas, como la obesidad, la ansiedad, el desgaste de la familia y la erotización prematura. En consecuencia, la publicidad que es pensada y producida para motivar y seducir a los menores debe sufrir limitaciones para que se ciña al cumplimiento de las normas legales existentes.

Para la protección del menor, es fundamental que sea considerada la ingenuidad y la credulidad infantil ante la publicidad que intenta convencer los niños de determinada edad sobre las cualidades de un producto o servicio, siempre con especial atención y forma diferenciada en relación a los efectos que causarían en los adolescentes o adultos. Es cierto que los mecanismos de control de la publicidad relacionada con los menores están presentes en la mayoría de las legislaciones pero también lo es que necesitan de más efectividad en su aplicación. Se precisa, pues, para la protección integral del niño ante la publicidad dirigida a ellos, la implementación de normas más específicas para prohibir abusos.

En todos los casos de establecimiento de limitaciones a la publicidad relacionadas con menores, la intervención del Estado se produce sobre la base de un cierto conocimiento de los efectos de la publicidad sobre los menores. Pero parece procedente antes de que sea tomada cualquier decisión al respecto en clave de una nueva regulación, proceder a un estudio detallado de la realidad de cada país. Es

conveniente, entonces, analizar sus particularidades antes de elaborar una nueva normativa al respecto que ayude a una mejora del sistema de protección al menor en general y en su relación con la publicidad en particular.

En Brasil existe un sistema mixto de control de la publicidad, a cargo del poder judicial en la aplicación de las normas jurídicas, de ámbito civil y penal, y de los órganos administrativos responsables de este control, por ejemplo, con la autorregulación ejercida por el CONAR. Por su parte, en España se tiene un sistema de control sobre la CE, de manera programática, las Leyes y la autorregulación, que presenta resultados positivos aunque mejorables.

En cualquier caso hay que partir de la presunción, a veces realidad, de que las normas internas sobre la materia y las de los tratados internacionales, operan sobre una protección concluyente de las garantías y derechos de los niños, pero que han de ser completadas con los mecanismos y avances que la sociedad y la tecnología del siglo XXI nos ofrece y permite.

Referencias Bibliográficas

- Baladrón, A. P. - Martín, R. N. - Martínez, E. P. (2010) *Para comprender la publicidad las RR.PP. y la comunicación audio visual*. Valencia. Tirant lo Blanch.
- Bendito, G. C. (2009) "El interés del menor: criterios para su concreción y defensa a través de las figuras del Defensor del Menor y del Ministerio Fiscal". En *La Protección del Menor*. Tirant lo Blanch. Valencia.
- Benjamin, A.H.V (2007) *Et al. Código de defesa do Consumidor comentado pelos autores do anteprojeto*. 9.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Bocio, A. I. N. (2013) El marco legislativo y la protección del menor e materia audio visual. En *Educación para el mercado: un análisis crítico de mensajes audiovisuales destinados a menores y jóvenes*. Gedisa editorial. Barcelona. Coord Mancinas Chaves.
- Botelho, J. S. (2010) *O Conar e a regulação da publicidade brasileira*. En *Líbero*. São Paulo. V. 13, número 26 Pág. 125-134.
- Fernández, M. R.O. (2007) *Derecho Penal de Menores*. BOSCH. 4 edición. Barcelona.
- Fernandez, M.M. (2003) La Protección Jurídica de los menores ante la publicidad: Una Visión común de España y Portugal. *Revista Luso- Brasileira de Direito do Consumidor*. Vol. III. N. 10.
- Henriques. I.V.M. *Publicidade Abusiva Dirigida à Criança*. Curitiba. 2011.
- Leon, J. L. (1996) *Los efectos de La s. publicidad*. Barcelona.
- Lopez, C. A. (2010) estudio sobre *Legislação de criança e adolescentes contra publicidade ofensiva: situação do Brasil e o Panorama internacional*. Brasília. 2
- Martín, J. G. (1996) *Teoría General de la Publicidad*. Fondo de Cultura Económica. Madrid.

- Méndez, R. M. (2003) *Publicidad Ilícita: engañosa, desleal, subliminal y otras*. Bosch. Barcelona.
- Oliva, M. J. R.(2009) *Derecho Administrativo de la publicidad*. Tirant lo Blanch. Valencia.
- Peréz, E.D. M. (1998) Protección jurídica de la infancia ante los medios de comunicación. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*. Comunicar, núm. 10, marzo, Grupo Comunicar. España.
- Rebouças, E.(2008) *Os desafios para a regulamentação da publicidade destinada a crianças e adolescentes: soluções canadenses e reticências a brasileiras*. Intercom- Revista Brasileira de Ciências da Comunicação, v. 31, número 2, Págs. 79- 97.
- Rebouças, E.(2005) *Regulamentação da publicidade na TV para Crianças e adolescentes*. Regulamentação internacional de estudos e efeitos. Brasília.
- Rodriguez, S. M.(2001) *Publicidade de consumo & Propedéutica do controle*. Curitiba: Juruá.
- Teixeira, C.(2011) *Los niños consumistas. ¿Cómo convertirlos en compradores responsables?* Erasmus Ediciones. Barcelona.
- Tomáz, A. F. (2001) *La Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea*. Editora Tirant lo Blanch. Valencia,

Recursos bibliográficos en Internet:

European Advertising Standards Alliance.
<http://www.easa-alliance.org>

Documentário Criança: a alma do negocio.
<http://www.youtube.com/watch?v=KQQRHH4RrNc>

Asociación GSIA **ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN**
<http://gsia.blogspot.com.br/2012/02/codigo-de-autorregulacion-de-contenidos.html>

Boletín de la Organización Mundial de la Salud
<http://www.who.int/bulletin/volumes/88/1/09-069583/es/>

Conar
<http://www.conar.org.br/>

El Diccionario de la Real Academia Española
<http://lema.rae.es/drae/>

BOE (Diario oficial Boletín Oficial del Estado)
http://www.boe.es/diario_boe/

Instituto Gutenberg
<http://www.igutenberg.org/sueco12.html>

Intermercional Chamber of Commerce

<http://www.iccwbo.org/>

Parlamento de Andalucía

www.parlamentodeandalucia.es

Presidencia da Republica Federativa do Brasil

<http://www2.planalto.gov.br/>

Regulador independiente y la autoridad de competencia para las industrias de comunicaciones del Reino Unido.

<http://www.ofcom.org.uk>

A televisão e sua influência sobre a infância contemporânea. . Recuperado en 15 de Junio de 2014, de http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/4040/4040_3.PDF.

BURSÓN, J. M. S. *El menor y la legislación en España.* . Recuperado en 15 de Junio de 2014, de http://www.sepeap.org/imagenes/secciones/Image/_USER_/Menor_legislacion%2081%29.pdf.

WELLMAN, R. J.- SUGARMAN, D. B. *The Extent to Which Tobacco Marketing and Tobacco Use in Films Contribute to Children's Use of TobaccoA Meta-analysis.* Review Article. December HYPERLINK

"<http://archpedi.jamanetwork.com/issue.aspx?journalid=75&issueid=5116>"2006

HYPERLINK

"<http://archpedi.jamanetwork.com/issue.aspx?journalid=75&issueid=5116>", Vol 160, No. 12. Recuperado en 15 de Junio de 2014, de <http://archpedi.jamanetwork.com/article.aspx?articleid=205900>.



50. IMPACTO DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN EL CONSUMO DE ALCOHOL DE LOS ADOLESCENTES

Oliva Somé, Pedro Luis; Morillo Malagón, Esther María

Pedro_oliva1987@hotmail.com

Resumen.

En este trabajo se ha analizado la relación entre la exposición a diferentes formas de publicidad de bebidas alcohólicas y su consumo, en una muestra de 49 adolescentes, de entre 15 y 17 años. En este estudio descriptivo transversal de la población escolar adolescente, los datos se han recogido mediante un cuestionario auto-cumplimentado integrado por escalas validadas. Los resultados muestran que el 100% de los encuestados han visionado anuncios de alcohol en algún medio de comunicación y que de éstos, el 87,8% han consumido alcohol. Se ha encontrado evidencia, entre los consumidores problemáticos y la exposición a la publicidad y el aumento de consumo diario de alcohol ($p=0,25$ y $p=0,31$). Como conclusión, los resultados son consistentes con estudios en otros países de nuestro entorno cultural, sugiriendo que la exposición a la publicidad de bebidas alcohólicas, mediante los medios de comunicación, está fuertemente asociada a los patrones de consumo problemáticos.

Palabras clave: Adolescente, conducta de riesgo, consumo de alcohol, medios de comunicación, escalas validadas.



ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Introducción

En la actualidad, los adolescentes crecen en un mundo saturado por los diferentes medios de comunicación. Por ello, se han convertido en un potente elemento socializador y su impacto ha cambiado la forma de vida de los más jóvenes. Así, los adolescentes se exponen a la visualización de conductas de riesgo: relaciones sexuales sin protección, violencia, consumo de alcohol y tabaco, entre otras, que se representan como actitudes atractivas y sin riesgos. Este trabajo se centra en el consumo de alcohol como conducta de riesgo para la salud de los adolescentes, asociada a la visualización de publicidad.

Debido a la influencia de los medios de comunicación en los adolescentes, es importante conocer cuál es su impacto en esta población respecto al consumo de

alcohol, para posteriormente adoptar un papel activo en la educación sobre la utilización de los distintos medios y la prevención de estas conductas. Por ello, es necesario analizar el impacto de los medios de comunicación actuales en el inicio de consumo de alcohol y su mantenimiento. Por otra parte, hay que añadir la amplia tradición cultural vinícola en España al igual que en otros países del sur de Europa, además del cambio en el tipo consumo con la adopción del patrón anglosajón (alcoholes y combinados de más alta graduación en cortos periodos de tiempo, fundamentalmente en fines de semana) y el hecho de que en Europa no exista una legislación a nivel comunitario que regule la publicidad y castigue su incumplimiento.

Estudio Piloto de Investigación en Ciencias de la Salud y Sociales

ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL

En el presente estudio hemos revisado las investigaciones actuales más relevantes que muestran la existencia de una relación positiva entre los medios de comunicación y el consumo de alcohol. Destacamos el estudio realizado Smith, L.A., & Foxcroft, D.R., (2009), estudio de cohorte y el realizado por Anderson, P., De Bruijn, A., Angus, K., Gordon, R., & Hastings, G., (2009), que hace una revisión sistemática de 13 estudios longitudinales para evaluar la exposición a los medios de comunicación, el impacto de la publicidad del alcohol y el consumo futuro de éste en los adolescentes. Concluyen que existe una vinculación entre la publicidad del alcohol y el consumo del mismo entre los jóvenes que no beben así como el aumento del consumo entre los bebedores. Además de éste estudio, existen otros realizados en otros países de Europa, América o Australia que proporcionan una clara evidencia de asociación entre la exposición a la publicidad de alcohol o las actividades de promoción y el consumo posterior de alcohol en los adolescentes (Faria, R., Vendrame, A., Silva, R., & Pinsky, I., 2011; Jones, S.C., & Magee, C.A., 2011; Morgenstern, M., Isensee, B., Sargent, J.D., & Hanewinkel, R., 2011; Jones, S.C., Gregory, P., & Munro, G., 2009; Hurtz, S.Q., Henriksen, L., Wang, Y., Feighery, E.C., & Fortmann, S.P., 2007).

Por otro lado, según el informe de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2000), acerca de los jóvenes, se llegó a la conclusión de que han aumentado los porcentajes de niños y adolescentes que consumen bebidas alcohólicas, incrementándose también la cantidad y la frecuencia del consumo, en tanto que ha disminuido la edad a la que empiezan a beber.

A nivel español, es relevante la encuesta realizada por el Plan Nacional Español sobre Drogas (2008), en estudiantes de Enseñanza Secundaria. Respecto a los datos analizados, el alcohol es la sustancia de consumo más extendido entre los estudiantes de 14 a 18 años. El consumo se concentra en el fin de semana, fundamentalmente combinados/cubatas, y en días laborables la más predominante es la cerveza, patrón anglosajón (Baigorri, A., & Fernandez, R., 2004).

Según el informe "La población joven andaluza ante las drogas", de la Fundación Andaluza para la atención a las drogodependencias e incorporación social (2009), más de la mitad de la población joven, de 14 a 29 años, consume alcohol.

Por otra parte, de los seis elementos claves del proceso de socialización descritos por Arnett, J. (1992), padres, pares/amigos, escuela, comunidad, sistema legal, medios de comunicación, y sistema de creencias culturales. Se está produciendo un cambio en la sociedad actual en cuanto al peso específico y la influencia que cada uno de estos factores tiene sobre dicho proceso de socialización respecto a épocas anteriores, fundamentalmente referido a la influencia de los medios de comunicación en el proceso de socialización de niños, adolescentes y jóvenes.

Hoy en día, los medios de comunicación constituyen una herramienta que nos permite mantenernos en continua interacción con los sucesos sociales, económicos y políticos, tanto a escala nacional como internacional. Trejo Avalos, M.T. (2005), mantiene que los medios de comunicación masivos condicionan el pensamiento y actuación de las personas para tornarse en creadores de opinión, su efecto acumulativo puede llevar a configurar de manera inconsciente una visión sobre nosotros mismos y el entorno. Entre ellos es de destacar el fenómeno de internet, por ser un instrumento que facilita el rápido acceso a la información y que está teniendo un crecimiento exponencial (Jiménez, J.N.D., 2009). Puesto que los medios de comunicación modelan los sentimientos, las creencias, entrenan los sentidos y ayudan a formar el pensamiento social, sería necesaria una legislación con normas claras, para no dejar dichos medios a los avatares de las reglas del mercado (Echeverría, G., 2009). En la Unión Europea no existe una legislación marco en materia de sustancias adictivas ni tampoco específica sobre bebidas alcohólicas y generalmente la regulación de la publicidad del alcohol está mediada por la influencia y el poder de la industria del alcohol y sus raíces culturales, sobre todo, del mundo vinícola. Ha habido varios proyectos de regulación desde 1978 que se han encontrado con la oposición del sector alcoholero (Ministerio de Sanidad, Asuntos Sociales e Igualdad, 2012; Tortosa Salazar, V., 2010), entre ellos la ley conocida como la "Televisión sin fronteras" (Ley 25/1994). Hay que añadir que en España, cada tipo de bebida alcohólica tiene un código de autorregulación publicitaria en relación con los menores de edad (Confederación de consumidores y usuarios, Cerveceros de España y Asociación para la autorregulación de la comunicación comercial, 2003; Federación española de bebidas espirituosas, FEBE, 2006; Federación española del vino, FEV, 2009). Sin embargo, ésta legislación se enfrenta a una constante emisión por parte de los medios de comunicación de conductas de riesgo, las cuales llegan a los adolescentes sin restricción (Echeverría, G., 2009).

OBJETIVOS

Objetivo principal: Analizar la relación entre la exposición a diferentes formas de publicidad de bebidas alcohólicas y el consumo posterior entre los adolescentes de

15 a 17 años de 3º y 4º de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (E.S.O), que pertenecen al centro privado concertado de Lucena (Córdoba) (en adelante C.P.C Lucena) durante el año 2013.

Objetivos específicos: (1) Conocer las características de consumo de alcohol en los adolescentes (edad de inicio, tipo de consumo, cantidad y lugar de consumo); (2) Conocer si existe consumo problemático de alcohol en los adolescentes encuestados; (3) Conocer si existe visionado de publicidad de alcohol en los medios de comunicación por parte de los adolescentes del centro; (4) Conocer las expectativas que los adolescentes tienen acerca del consumo de alcohol.

HIPÓTESIS DEL ESTUDIO

Puesto que podemos evidenciar una asociación, formularemos la hipótesis, aunque ésta no nos va a permitir establecer una relación de causalidad al ser un estudio transversal observacional.

H₀: Los adolescentes que muestran mayor contacto con la publicidad de alcohol inician antes el consumo de éste y consumen mayor cantidad.

MATERIAL Y MÉTODO

Diseño del estudio: Estudio descriptivo transversal de la población escolar adolescente, de 15 a 17 años del C.P.C Lucena en el año 2013. Se intentó conocer, las características que se pretenden estudiar en relación a los medios de comunicación y consumo de alcohol, estudiando la relación entre las diferentes variables, sin establecer una relación causal entre ellas. Se solicitó la conformidad y autorización necesaria del centro participante, así como el consentimiento firmado de la asociación de padres y de los propios padres. Por último se realizó un cuestionario a los adolescentes participantes, entregadas por el investigador y rechazándose las mal cumplimentadas.

Sujetos del estudio: La población de estudio serán los adolescente de 15 a 17 años de ambos sexos, que acudieron al C.P.C Lucena, el día de la realización del estudio, en los cursos 3º y 4º E.S.O. Como criterio de exclusión se estableció aquel adolescente cuyos progenitores no firmaron el consentimiento informado o no acudieron el día del estudio.

Aspectos éticos: Fue necesaria la realización de un consentimiento informado, debido a que los participantes son menores de edad. Además, de la aceptación del estudio por parte del consejo educativo y de la Asociación de Padres del Colegio. El estudio sigue las bases del Código Ético del Informe Belmont (Departamento de Salud, Educación y Bienestar de EEUU, 1979) y del Convenio sobre Derechos Humanos y Biomedicina (Consejo de Europa, 1997).

Variables del estudio: Las variables del estudio son: edad, sexo, características de consumo (cantidad, tipo de consumo, lugar de consumo, consumo problemático),

contacto del adolescente con la publicidad de alcohol en algún medio de comunicación y expectativas del adolescente en cuanto al consumo de alcohol.

Protocolo del estudio: Tras definir la pregunta de investigación y los términos que la componen, se realizó una búsqueda bibliográfica para fundamentar el estudio y, otra posterior, mediante las referencias y citaciones de los artículos de interés. Las palabras clave son: medios de comunicación, publicidad, adolescentes, jóvenes, juventud y alcohol, así como sus correspondientes en inglés. Es necesaria la selección de las fuentes de búsqueda de información, las cuales se engloban en: Fuentes primarias (artículos científicos, borradores de artículos, actas de congresos, tesis y tesinas y libros especializados) y fuentes secundarias (bases de datos: ISOC, IME, Scopus, Medline/PubMed y Google académico).

Recogida de datos y plan de trabajo: La recogida de datos se realizó mediante un cuestionario auto-cumplimentado, anónimo y voluntario, de preguntas cerradas, garantizándose la confidencialidad de las respuestas. El muestreo fue por conglomerados, cuya unidad es el aula. En primer lugar, se contactó con el centro educativo y se expuso la finalidad del estudio. Posteriormente se concertó una cita con la Asociación de Padres para obtener el consentimiento, además de entregarle un consentimiento informado a cada alumno que debió de ser firmado por su progenitor. Por último, se expuso la finalidad del estudio a los profesores de las aulas, para que permitieran la entrada del investigador que repartió el cuestionario un día prefijado en horario lectivo a los alumnos y respondió a las dudas que se originaron. Tras la recolección de los datos se introdujeron en el paquete estadístico SPSS, para su posterior análisis.

Medición de las variables: Se realizó a través de un cuestionario auto-cumplimentado, el cual se compone de varios apartados: La primera parte hace referencia a los datos socio-demográficos, iniciación de consumo, tipo de consumo y cantidad de alcohol. Todos ellos, son derivados de las encuestas nacionales ESTUDES y EDADES, realizadas por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2012/2013; 2011).

La segunda parte está formada por la escala CAGE en la versión española, validado por Rodríguez-Martos, A., Navarro, R.M., Vecino, C., & Pérez, R. (1986), Martínez Delgado, J.M. (1996) y Jimenez, M., Monasor, R., & Rubio, G. (2003). Este es un cuestionario auto-administrado de 4 preguntas, que hacen referencia, a la conducta de dependencia, a aspectos de tipo social, a aspectos psicológicos y a la dependencia física. Los resultados se agrupan en tres categorías: si se obtienen cero puntos se considera negativo; si se obtiene uno se sospecha de consumo problemático, si alcanzan dos o más se considera consumo problemático.

La tercera parte del cuestionario está formada por preguntas específicas sobre el impacto de los medios de comunicación y el consumo de alcohol. Éstas son derivadas del estudio realizado por Snyder, L.B. et al., (2006). Este estudio está citado 108 veces en Scopus y 98 en la Web of Knowledge (WOK). También es citado en revisiones sistemáticas acerca del impacto de la publicidad del alcohol y exposición a los medios en los adolescentes (Anderson, P. et al., 2009). Otros estudios que validan las preguntas utilizadas son el publicado por Jones, S.C. et al. (2011) y Koordeman, R., Anschutz, D.J., & Engels, R.C., (2011).

La cuarta y última parte corresponde a un cuestionario abreviado de expectativas de consumo de alcohol en los jóvenes (AEQ-AB), basado en el original de AEQ-A (Brown, S.A., Christiansen, B.A., & Goldman, M.S., 1987) y que ha demostrado ser válido en adolescentes. Éste se ha reducido a siete puntos. La redacción de cada pregunta en la AEQ-AB corresponde a las siete escalas originales de la AEQ-A: (1)cambios positivos, mejora global, (2)cambios en el comportamiento social, (3)mejorar cognitivamente, habilidades motoras, (4)mejora sexual, (5)deterior motor y cognitivo, (6)aumento o reducción de la excitación (7) la relajación y la tensión. El AEQ-AB se basa en una escala Likert a partir del 1 = Totalmente en desacuerdo a 5 = Totalmente de acuerdo. (Stein, L.A.R., Katz, B., Colby, S.M., Barnett, N.P., Golembeske, C., Lebeau-Craven, R. & Monti, P.M., 2008).

Tras la realización de un pequeño pilotaje del estudio, detectamos que el CAGE puede dar muchos falsos positivos, con el riesgo de no obtener diferencias significativas. Por ello, incluimos el Test de AUDIT, al ser un instrumento breve y eficaz. Éste fue desarrollado por la OMS con el fin de detectar de forma fácil y temprana un consumo de riesgo y perjudicial de alcohol, en atención primaria. (Babor, T., Higgins-Biddle, J., Saunders, J., Monteiro, M., 2001; Sáiz, P.A., G-Portilla, M.P., Paredes, M.B., Bascarán, M.T. & Bobes, J., 2002). Este instrumento está validado en nuestro país por Rubio, G., Bermejo, J., Caballero, M.C. & Santo-Domingo, J. (1998) y Contel, M., Gual, A. & Colom, J. (1999). Se trata de un cuestionario que consta de 10 ítems que abarca el consumo de alcohol, la conducta y los problemas asociados. Cuenta con una elevada sensibilidad (80%) y especificidad (78%) en adolescentes con un PC \geq 6. (Sáiz, P.A. et al, 2002).

Análisis estadístico: En primer lugar, se ha realizado una exploración de datos, generándose estadísticos de resumen, para grupos de casos. Este procedimiento se utiliza para identificar valores atípicos o extremos y caracterizar diferencias entre grupos de casos. Las variables numéricas (cuantitativas) se resumieron con medias y desviaciones típicas o, en caso de distribuciones muy asimétricas, medianas y percentiles (P₂₅ y P₇₅), mientras que las variables no numéricas (cualitativas) con frecuencias y porcentajes. Estas medidas se determinaron globalmente y para grupos de

casos. Para estudiar la relación entre variables cualitativas, se han elaborado tablas de contingencia y se ha aplicado el test de la Chi-cuadrado, la Chi-cuadrado con corrección de continuidad o el test exacto de Fisher (para tablas 2x2 poco pobladas) según criterios de aplicación. Los resultados significativos de estas pruebas de hipótesis se complementaron con intervalos de confianza al 95% para diferencias de proporciones. Para valorar la relación entre dos variables numérica se ha calculado el coeficiente de correlación lineal de Pearson o el de Rho Spearman según criterios de aplicación. Para la comparación de variables numéricas entre dos grupos se ha utilizado el test de comparación de medias t-Student para datos independientes una vez validados los requisitos de independencia de las observaciones, normalidad (Shapiro-Wilks) e igualdad de varianza (test de Levene). En caso de no cumplirse este último se ha realizado el test de la t-Student con la corrección de Welch, o en su defecto (no cumplimiento del requisito de normalidad) la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney. En el caso de detectarse diferencias significativas, se determinaron intervalos de confianza para diferencias de medias al 95% que cuantificaron dichas diferencias. Para terminar se han realizado correlaciones lineales de las variables de interés para conocer su la fuerza y la dirección de la relación, junto con la proporcionalidad entre las variables.

El análisis de los datos se realizó con el paquete estadístico SPSS 18.0 para Windows 7.

RESULTADOS

Características demográficas de la muestra: (n = 49); compuestas por 26 hombres y 23 mujeres; con una edad media de $15,78 \pm 0,65$ años; procedentes de las clases de 3º y 4º de E.S.O del C.P.C de Lucena.

Consumo de alcohol y características: De media el 87,8% de los encuestados han consumido alcohol alguna vez. Por sexo, el 80,8% de los encuestados masculinos, aumentando en las mujeres al 95,7%. Este dato se reduce en el consumo en los últimos 12 meses, 76,9% y un 87% respectivamente. La edad media de inicio en el consumo de alcohol es de $14 \pm 0,914$ años. El 48,8% de los encuestados que consumen se han emborrachado mínimo una vez, por sexo el 50% de los hombres y el 34,8% de las mujeres. De éstos se destaca que el 71,43% se ha emborrachado en los últimos 30 días. En cuanto a la persona de compañía en el primer consumo, destaca el 85,7 % que inician el consumo con los amigos frente al 14,3% que lo inician con los padres. Los lugares de consumo habitual son los bares 69,8% y la casa de amigos con un 51,2%, estando en último lugar los restaurantes.

Características impacto de la publicidad: Resultados del impacto de la publicidad en el total de la muestra.

Visualización de anuncios en Hombres

| | Televisión | Radio | Revistas | Vallas publicitarias | Internet |
|-----------------------------|------------|-------|----------|----------------------|----------|
| Cerveza | 100% | 23,1% | 76,9% | 92,3% | 80,8% |
| Destilados y licores | 96,2% | 23,1% | 61,5% | 88,5% | 65,4% |

Visualización de anuncios en Mujeres

| | Televisión | Radio | Revistas | Vallas publicitarias | Internet |
|-----------------------------|------------|-------|----------|----------------------|----------|
| Cerveza | 100% | 30,4% | 60,9% | 82,6% | 30,4% |
| Destilados y licores | 87% | 21,7% | 56,5% | 73,9% | 30,4% |

Expectativas de consumo de alcohol (cerveza y destilados): Análisis de las expectativas producidas, tanto negativas como positivas, de la cerveza y los destilados. La mayor expectativa es que el alcohol produce cambios en la conducta social, tanto de la cerveza como en los destilados, con una media de $3.55 \pm 1,209$ sobre 5 puntos en la cerveza y $3,51 \pm 1,340$ puntos en los destilados. Tras esta, la segunda expectativa más destacada es la afectación cognitiva y motora, tanto en cerveza como en destilados con medias de 3,37 y 3,45 respectivamente, sin diferencias significativas por sexos.

Diferencias en relación al sexo: No se advierten diferencias significativas en relación al consumo medio de alcohol, intensidad de la exposición publicitaria y expectativas.

Distribución según grupo de riesgo: La muestra se distribuyó en dos grupos, en relación a su consumo de alcohol, utilizando como criterio el punto de corte propuesto por Knight, J.R., Lon. S., Harris, S.K., Gates, E.C., & Chang, C. (2003) en el CAGE, para población adolescente ($CAGE \geq 1$): Abstemios/consumo no problemático ($n = 32$; 65,3%) y consumo problemático ($n = 17$; 34,7%). Sin diferencias estadísticas en relación al sexo, frecuencia de consumidores problemáticos de 38.5% entre los hombres y 30.4% en mujeres ($\chi^2_{[1]} = .347$; $p = .556$).

Diferencias en relación al consumo: Los consumidores problemáticos, detectados con el CAGE, registran un consumo diario de alcohol y una exposición a la publicidad de bebidas alcohólicas significativamente más elevados que los abstemios y consumidores no problemáticos ($p=.025$ y $p=.031$ respectivamente). Sin embargo, no se

advierten diferencias significativas relacionadas con las expectativas (negativas como positivas) generadas por la cerveza o los destilados.

Influencia de la exposición a la publicidad de bebidas alcohólicas: Junto a la evidencia de una mayor exposición publicitaria entre los consumidores problemáticos, otros resultados apoyan la hipótesis de la influencia de la publicidad en el consumo de bebidas alcohólicas en adolescentes. En este sentido, el impacto de la exposición publicitaria se correlaciona significativamente con las puntuaciones registradas tanto en el CAGE ($r=.377$; $p=.008$) como en el AUDIT ($r=.288$; $p=.045$). Sin embargo, la asociación entre publicidad y consumo medio de alcohol no llegó a ser significativa ($r=.210$; $p=.151$), además de no iniciar su consumo antes ($r=.069$; $p=.636$), posiblemente por el pequeño tamaño muestral. Por otra parte, tampoco se registran correlaciones significativas entre la exposición publicitaria y las expectativas generadas por el consumo de cerveza y destilados. Estos resultados orientan hacia una asociación entre una mayor exposición a la publicidad y una intensidad más severa de los problemas asociados al consumo.

DISCUSIÓN

El presente estudio es novedoso porque, aunque existen investigaciones en EEUU, Reino Unido, Alemania, Brasil, Australia y otros países, que han demostrado que las diferentes formas de publicidad de alcohol están asociadas con el consumo del mismo, hasta donde sabemos no ha habido estudios similares realizados en España. Entre los datos obtenidos en los resultados, destaca la significación estadística del impacto de la publicidad de alcohol en los adolescentes consumidores problemáticos y en el aumento de su consumo de alcohol.

Hemos observado que la mayoría de los encuestados consumen alcohol, siendo más prevalente el consumo en las mujeres, al igual que ocurre en el informe de la Fundación Pública Andaluza para la Atención a las Drogodependencias e Incorporación Social (2009) y en la encuesta ESTUDES. De éstos, el 81,95% han consumido alcohol en los últimos 12 meses de manera regular, lo cual coincide con los resultados obtenidos por la encuesta ESTUDES. Hay que destacar que nuestros datos son inferiores en cuanto a la proporción de adolescentes que se han emborrachado, pero, sin embargo es mayor la proporción de los que lo han hecho en el último mes, con un 71,43% a diferencia de la encuesta ESTUDES con un 30.8% (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2012/2013). La edad media de inicio en el consumo de alcohol es de 14 años.

El total de la muestra indicó que había estado expuesto a la publicidad de cerveza en la televisión, y en menor medida de bebidas destiladas y licores. El medio de comunicación que menor número de anuncios de alcohol, presenta según los

adolescentes, es la radio en ambos sexos. Este dato puede ser debido al poco seguimiento o adhesión a los programas de las cadenas de radio, en comparación con la televisión u otros medios, ya que según la Asociación para la investigación de medios de comunicación (2012), en su último informe, el 58,5% de los adolescentes, de 14 a 19 años, escuchan la radio de manera regular mientras que el 88% siguen la televisión. Nuestros resultados muestran un mayor porcentaje de adolescentes que han visionado alcohol en vallas publicitarias, siendo similares los resultados en la publicidad de la televisión y, menores en internet y revistas, en relación con la encuesta realizada en Australia (Jones, S.C., et al, 2011) En otra encuesta de Reino Unido, mostraron una exposición menor a la publicidad de alcohol en la televisión y en las vallas publicitarias y similares resultados en las revistas e internet con respecto a nuestro estudio (Gordon, R., Harris, F., MacKintosh, A.M., & Moodie, C., 2011) Estos estudios, sugieren que la exposición a la comercialización de alcohol en los medios de comunicación entre los adolescentes, no es un fenómeno exclusivo de España, sino que es similar al resto del Mundo.

Nuestros resultados nos muestran según Knight, J.R., et al. (2003) en el CAGE, para población adolescente ($CAGE \geq 1$), que el 34,7% de los encuestados tienen un consumo problemático, sin diferencias significativas por sexo. Con respecto a esto, hemos encontrado que existe evidencia entre la exposición a la publicidad de alcohol en algún medio de comunicación y los consumidores problemáticos, asociado esto a que la exposición a la publicidad se correlaciona significativamente con los resultados obtenidos en el CAGE y en el AUDIT. Ello muestra que la publicidad de alcohol influye positivamente en el consumo de bebidas alcohólicas en los consumidores problemáticos. Debemos de destacar, que no hemos encontrado evidencia entre la asociación de publicidad de alcohol y el consumo medio de éste, no siendo los resultados significativos, lo cual puede deberse al pequeño tamaño muestral utilizado. Tampoco hemos encontrado evidencia de que la publicidad de alcohol esté relacionada con el inicio del consumo ni con las expectativas generadas, aunque esto no nos sorprende, dado que existe una fuerte evidencia de que una serie de otros factores puedan influir en el inicio del consumo, tales como los amigos, la familia, la comunidad, etc, los cuales también influyen en el inicio del consumo de alcohol (Arnett J., 1992; Bahr, S.J., Anastasios, C., & Maughan, S.L., 1995).

En este estudio, no se han encontrado diferencias significativas en relación al sexo, en el consumo medio de alcohol, en los datos reportados de visualización de publicidad de alcohol, ni tampoco en las expectativas generadas. Esto no se da en otros estudios, como el de Connolly, G.M., Cassewell, S., Zhang, J.F. & Silva, P.A. (1994), en el que los resultados del su estudio longitudinal difieren por edad y sexo. Por lo tanto, se descarta en nuestro estudio, la posibilidad de que la publicidad de alcohol pueda tener efectos diferentes según el sexo de la persona a la que va destinada.

Dado que nuestra población tiene de media 15-16 años, tenemos que destacar que la mayoría tiene un consumo regular, aunque la venta de alcohol en menores de edad está prohibida en nuestro país. También resultan interesantes los resultados extraídos de los lugares de consumo de alcohol, siendo el más frecuente el consumo en bares y la casa de los amigos, y el lugar menos común, la discoteca y los restaurantes. Nos llama la atención como nuestros encuestados menores de edad, tienen acceso al alcohol, tanto en la venta en los comercios como en el consumo en establecimientos de ocio como bares, discotecas, restaurantes y en la vía pública. Además la totalidad de los encuestados han estado expuestos a la publicidad de alcohol en los diferentes medios de comunicación.

Un estudio de la Organización de Consumidores y Usuarios (2009) en 6 ciudades españolas, ha demostrado que los menores de edad pueden comprar alcohol sin problemas en numerosos establecimientos. A pesar de la prohibición expresa de la Ley, mostraron en sus resultados que 8 de cada 10 establecimientos sirven cerveza a los adolescentes sin solicitar el DNI. Los datos de este estudio coinciden en que los adolescentes tienen acceso a bebidas alcohólicas en bares, con un 68% de consumo de alcohol, dando resultados similares a la frecuencia con la que nuestros encuestados consumen alcohol en dicho establecimiento 69,8%. A pesar de ello, la legislación española prohíbe expresamente la venta y distribución de bebidas alcohólicas en comercios y establecimientos de ocio. La Junta de Andalucía en el BOJA (2003) publicó la LEY 12/2003, de 24 de noviembre, para la reforma de la Ley 4/1997, de 9 de julio, de Prevención y Asistencia en materia de Drogas, modificada por la Ley 1/2001, de 3 de mayo. En su artículo 2, se prohíbe la venta o suministro a menores de 18 años, así como el consumo de éstos dentro de los establecimientos. También quedan excluidos en esta ley la venta o suministro a mayores de 16 años que acrediten el uso profesional del producto. Con respecto a la alta exposición de publicidad de bebidas alcohólicas, la legislación española en su Ley General de Publicidad, prohíbe la publicidad de tabaco y la de bebidas con graduación alcohólica superior a 20 grados centesimales, por medio de la televisión, quedando también prohibida la publicidad de bebidas alcohólicas y de tabaco en aquellos lugares donde está prohibida su venta o consumo (Ministerio de Sanidad, Asuntos Sociales e Igualdad, 2012). Además, existen otras prohibiciones en cuanto a la publicidad de alcohol de alta y baja graduación, como los códigos de autorregulación publicitaria de bebidas espirituosas, cerveza y vino. (2003; 2006; 2009).

Los resultados de nuestro estudio pueden indicar la necesidad de reconsiderar las políticas y regulaciones con respecto a la visibilidad de los anuncios de alcohol en estos lugares y su venta. Todo esto, conlleva la aceptación de conductas de riesgo por parte de los adolescentes.

Hay varias explicaciones posibles para las asociaciones observadas en este estudio. En primer lugar, es posible que una mayor exposición a la publicidad de alcohol contribuya a aumentar el consumo de alcohol en los jóvenes junto a otros

factores y que este sea más problemático, mediante la promoción de actitudes positivas hacia el alcohol. A pesar de ello, en nuestro estudio, las expectativas hacia el alcohol, no han conseguido la significación estadística en relación con su consumo o a la exposición a la publicidad. Existen bastantes estudios de tipo transversal, que examinaron las asociaciones entre la publicidad de alcohol y el consumo de alcohol en los jóvenes, habiendo un número creciente de estudios longitudinales que demuestran que la exposición a la publicidad de alcohol tiene un impacto en la conducta de beber de los jóvenes (Anderson, P., et al., 2009). Entre algunos de los estudios más recientes que muestran esta asociación, están el realizado en Reino Unido (Gordon, R. et al., 2010), Alemania (Morgenstern, M. et al., 2011), Australia (Jones, S.C et al., 2011) y Brasil (Faria, R. et al., 2011).

En cuanto a los puntos fuertes de este estudio, existen numerosas investigaciones que han demostrado que la publicidad de alcohol está asociada con el consumo. Con respecto a nuestro trabajo, hay que añadir que, la mayoría de ellos, se han centrado en analizar la publicidad en televisión y revistas, con pocos estudios que analizaran la asociación de otros medios de comunicación como internet y publicidad promocional en vallas. Es importante el haber introducido internet, ya que su expansión es exponencial, con un mayor número de usuarios y sin restricciones legales para menores de edad, por lo que éstos tienen acceso a numerosos espacios destinados a mayores de edad. A esto, hay que añadir el uso diario de internet y las redes sociales para comunicarse y el riesgo que corren los adolescentes a ser expuestos a los anuncios y promociones de productos alcohólicos. Hay que destacar que nuestro estudio, también ha analizado la relación entre las expectativas y la publicidad de alcohol en los medios de comunicación, sin encontrar asociación significativa entre ellos. Esto puede deberse al pequeño tamaño muestral y al hecho de que no solo la publicidad influye en las expectativas sino que forma parte de un conjunto de factores que rodean al adolescente y que influyen en su conducta (amigos, padres, comunidad, legislación etc). Por otro lado, aunque en un primer momento se puede pensar que la muestra no es representativa de la población adolescente de Lucena (Córdoba), al pertenecer a un colegio privado-concertado, hay que decir, que esto no es así. El carácter privado solo es en cuestión de financiación de recursos materiales (adaptaciones del centro, materiales, celebraciones...), ya que las plazas son de libre acceso para los residentes de la zona perteneciente al colegio, por lo que pueden acceder a él, personas de cualquier clase social que resida en la zona. Por tanto, pensamos que la muestra si es representativa de la población adolescente lucentina. Sin embargo, puede que no lo sea del resto de la provincia de Córdoba, al poder estar expuesta a otras formas de publicidad y a la facilidad de acceso del consumo de alcohol en otras poblaciones de la provincia.

En definitiva, los puntos fuertes del estudio son: la muestra representativa de la totalidad de los alumnos pertenecientes a ese colegio; el análisis de diversos medios de comunicación; y el uso de un cuestionario formado por varias escalas que miden

numerosas variables. Este cuestionario analiza los patrones de consumo, el impacto de la publicidad, la detección de poblaciones de consumo problemáticos (dos escalas de medición) y la relación de las expectativas generadas por el consumo de alcohol.

Es de destacar que existen limitaciones en nuestro estudio. Una de la más importantes es que se trata de un estudio de diseño transversal, lo que significa que no podemos determinar la relación de causalidad, es decir, si la exposición a la publicidad de bebidas alcohólicas provoca un consumo problemático o viceversa, y así como esta influye en el aumento diario de consumo de alcohol o no. Sin embargo, sobre la base de datos de los numerosos estudios que existen en la materia en otros países, es plausible concluir que al menos entre algunos jóvenes, el aumento de la exposición a la publicidad del alcohol influye en los patrones de consumo. Otra limitación, es que no se ha podido cuantificar el nivel de exposición al que están sometidos los encuestados. Así, consideramos que esto es importante, porque no se ha analizado la cantidad de publicidad a la que están sometidos y la percepción de visualización de la que son conscientes en los diferentes medios de comunicación.

En cuanto a las limitaciones de nuestro cuestionario, destacar que, el AEQ-Ab, no está validado en la población española y muestra una consistencia débil. Aún así, se ha utilizado puesto que no existe actualmente ningún otro cuestionario que mida las expectativas de consumo de alcohol en los adolescentes de una manera simplificada y rápida.

Un aspecto a analizar en el futuro, puesto que ha supuesto una limitación de tiempo es el uso del cuestionario RAPI, que se había introducido en un primer momento. Éste fue excluido al contar con numerosas variables relacionadas con otros contextos y al ampliar el estudio de manera considerable. Esta limitación la marcamos como futura línea de investigación en analizar los problemas de consumo de alcohol con otras conductas de riesgo (consumo de drogas, violencia, conducción temeraria, etc).

Hay que señalar que, aunque en el presente estudio se controlaron factores como la edad y el sexo, la investigación futura tendrá que evaluar también otras variables, como el consumo de los padres y de los amigos del alcohol, cuantificar los anuncios de publicidad a los que se exponen los adolescentes, horario y frecuencia, además de otras variables relacionadas. Por otro lado y para concluir, decir que en estudios como el de Anderson, P. et al., (2009), se analiza la eficacia de posibles estrategias de reducción de daños. Para actuar sobre esta problemática, España está sujeta al Plan Europeo de Actuación sobre el Alcohol (PEAA): 2000-2005 y a SALUD 21 "Salud Para Todos para la Región Europea de la OMS", que entre sus objetivos destaca la prevención y reducción de los efectos adversos del consumo de alcohol, tabaco y sustancias psicoactivas. En favor de todo esto, la Carta Europea sobre Alcohol establece diez estrategias que proporcionan el marco para el Plan de Actuación (Ministerio de Sanidad y Consumo, 2000).

Por último, es de resaltar que, en la página web del Ministerio de Sanidad y Consumo (2012), existen varios documentos en relación a la prevención del consumo de alcohol, entre los cuales nos gustaría destacar, la Guía didáctica para el profesorado de primer ciclo de E.S.O; "Prevención de problemas derivados del alcohol"; y las actividades de prevención de alcohol en CC.AA y ciudades autónomas.

Conclusiones

Actualmente, y por las diferentes búsquedas bibliográficas realizadas, este estudio proporciona una primera aproximación al impacto que la publicidad de alcohol produce sobre los patrones de consumo, comportamiento de riesgo y expectativas que los adolescentes presentan respecto al uso de bebidas alcohólicas. Por motivos de tiempo, este estudio no ha podido analizar otros factores de riesgo, asociados al consumo de alcohol. Los resultados son consistentes con estudios en otros países de nuestro entorno cultural y sugieren que la exposición a la publicidad de bebidas alcohólicas a través de una variedad de medios de comunicación están fuertemente asociados a los patrones de consumo de los consumidores problemáticos. Estos hallazgos son importantes porque en el entorno actual, los jóvenes están expuestos a una gran variedad de formas de publicidad de bebidas alcohólicas, muchas de las cuales están sujetas a una legislación vigente, pero que por diversos motivos, no existe un control seguro de ello, en cuanto a venta, consumo y publicidad. Así, es necesario que se formulen políticas más estrictas, para reducir la exposición de los jóvenes a la publicidad del alcohol con el fin de reducir su impacto sobre sus actitudes y comportamiento de consumo de alcohol. Además, habría que establecer un mayor control con penalizaciones más duras y concienciación de los establecimientos en la prohibición de venta y consumo de menores a edad. También es necesaria la educación sobre el manejo responsable de internet y otros medios de comunicación, así como la prevención en la iniciación del consumo de alcohol. Todo ello, con el fin de evitar que el consumo de alcohol se convierta en problemático en la adolescencia y en la edad adulta.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Referencias Bibliográficas

1. Anderson, P., De Bruijn, A., Angus, K., Gordon, R., & Hastings, G. (2009) Impact of alcohol advertising and media exposure on adolescent alcohol use: a systematic review of longitudinal studies. *Alcohol and alcoholism*. 44(3):229-243. Recuperado de: <http://alcalc.oxfordjournals.org/content/44/3/229.long>.
2. Arnett, J. (1992). Reckless behavior in adolescence: A developmental perspective. *Developmental Review*. 12, 339-73. Recuperado de: <http://jeffreymarrett.com/articles/arnett1992recklessbehaviorinadolescence.pdf>.

3. Arnett, J. (1992). Socialization and adolescent reckless behavior: A reply to Jessor. *Developmental Review* . 12, 391-409. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/027322979290015T>
4. Asociación para la investigación de Medios de Comunicación. 2012. Estudios General de Medios.. Resumen general de resultados. Recuperado de: <http://www.aimc.es/-Datos-EGM-Resumen-General-.html>.
5. Babor, T., Higgins-Biddle, J., Saunders, J. & Monteiro, M. (2001). AUDIT, Cuestionario de identificación de los trastornos debidos al consumo de Alcohol. Pautas para su utilización en Atención Primaria. Generalitat Valenciana. Recuperado de: <http://sbirt.ireta.org/sbirt/pdf/AUmanSp.pdf>
6. Bahr, S.J., Anastasios, C. & Maughan, S.L. (1995). Family, educational and peer influences on the alcohol use of female and male adolescents. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*. 56:457-69. Recuperado de: http://www.jsad.com/jsad/article/Family_Educational_and_Peer_Influences_on_the_Alcohol_Use_of_Female_and_Ma/242.html.
7. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA)*. (2003). *Boletín número 237 de 10/12/2003, LEY 12/2003 de 24 de noviembre, para la reforma de la Ley 4/1997, de 9 de julio, de Prevención y Asistencia en materia de Drogas, modificada por la Ley 1/2001, de 3 de mayo*. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2003/237/2>.
8. Casas Rivero, J.J., & Ceñal González Fierro, M.J. (2005). Desarrollo del adolescente. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría integral*. 9(1): 20-24. Recuperado de: http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/puericultura/desarrollo_adolescente%282%29.pdf.
9. Collins, R.C., Ellickson, P.L., McCaffrey, D., & Hambarsoomians, K. (2007). Early adolescent exposure to alcohol advertising and its relationship to underage drinking . *The Journal of Adolescent Health*. 40 : 527 - 34. Recupedado de: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2845532/?tool=pubmed>.
10. Confederación de consumidores y usuarios, Cerveceros de España y Asociación para la autorregulación de la comunicación comercial. (2003) Código de autorregulación publicitaria de cerveceros de España. Recuperado de: http://www.autocontrol.es/pdfs/pdfs_codigos/cod0036.pdf.
11. Connolly, G.M., Cassewell, S., Zhang, J.F., & Silva, P.A. (1994). Alcohol in the mass media and drinking by adolescents: a longintudinal studiy. *Additction*. 89; 1255-63. Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1360-0443.1994.tb03304.x/abstract;jsessionid=61BA731B5BA03B58ED31456E12F235D7.d04t02>.

12. Consejo de Europa. (1997). Convenio sobre Derechos Humanos y Biomedicina. Oviedo. Recuperado de:
<http://www.bioeticanet.info/documentos/Oviedo1997.pdf>
13. Contel, M., Gual, A. & Colom, J. (1999). Test para la identificación de trastornos por uso de alcohol (AUDIT): traducción y validación del AUDIT al catalán y castellano. *Adicciones*. 11: 337- 347. Recuperado de:
http://www.veuselquebeus.net/CATALA/intro/Article_Traduccion_y_validacion_del_AUDIT_al_catalan_y_castellano.pdf.
14. Costa, M., & López, E. (1996). Educación para la salud. Madrid: Pirámide.
15. Departamento de Salud, Educación y Bienestar. (1979). Informe Belmont: Principios éticos y pautas para la protección de los seres humanos en la investigación. Belmont (EEUU). Recuperado de:
<http://www.pcb.ub.edu/bioeticaidret/archivos/norm/InformeBelmont.pdf>
16. Echeverría, G. (2009). Evolución de los medios de comunicación. *Argentina: El Cid editor I apuntes*. Recuperado de:
http://encore.fama.us.es/iii/encore/record/C__Rb2209075__SEvoluci%C3%B3n+de+los+medios+de+comunicaci%C3%B3n__Orightresult__X5?lang=spe&suite=pearl
17. Ellickson, P.L., Collins, R.L., Hambarsoomians, K., & McCaffrey, D.F. (2005). Does alcohol advertising promote adolescent drinking? Results from a longitudinal assessment. *Addiction*. 100: 235-46. Recuperado de:
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1360-0443.2005.00974.x/abstract>.
18. Erikson E.H. (1992). *Identidad: Juventud y Crisis*. Madrid: Taurus Humanidades.
19. Faria, R., Vendrame, A., Silva, R., & Pinsky, I. (2011). Association between alcohol advertising and beer drinking among adolescents. *revista de saude publica*. 45(3):441-447. recuperado de:
http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0034-89102011005000017&lng=en&nrm=iso&tlng=en
20. Federación española de bebidas espirituosas. (2006). Código de autorregulación publicitaria. Recuperado de:
http://www.febe.es/contenidos/industria/codigo_index.asp.
21. Federación española del vino. (2009). Código de autorregulación publicitaria del vino. Recuperado de:
<http://www.vinazaco.com/en/material/codigoautorregulacionpublicidad.pdf>.
22. Fisher, L.B., Miles, I.W., Austin, S.B., Camargo, C.A., & Colditz, G.A. (2007). Predictors of initiation of alcohol use among US adolescents findings from a prospective cohort study. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*. 161 : 959-66 . Recuperado de:
<http://archpedi.jamanetwork.com/article.aspx?articleid=571219>

23. Fundación Pública Andaluza para la Atención a las Drogodependencias e Incorporación Social. (2009). La población joven andaluza ante las drogas. Recuperado de:
http://www.juntadeandalucia.es/presidencia/portavoz/resources/files/2011/7/11/1310382321715La%20Poblaci%C3%B3n%20Joven%20ante%20las%20Drogas_2009.pdf.
24. Gordon, R., Harris, F., MacKintosh, A.M. & Moodie, C. (2011). Assessing the cumulative impact of alcohol marketing on young people's drinking: cross-sectional data findings. *Addiction Research and Theory*. 19:66-75. Recuperado de: <http://informahealthcare.com/doi/abs/10.3109/16066351003597142>
25. Hurtz, S.Q., Henriksen, L., Wang, Y., Feighery, E.C., & Fortmann, S.P. (2007). The relationship between exposure to alcohol advertising in stores, owning alcohol promotional items, and adolescent alcohol use. *Alcohol and Alcoholism*. 42(2):143-9. Recuperado de:
<http://alcalc.oxfordjournals.org/content/42/2/143.long>.
26. Jiménez M, Monasor R & Rubio G. (2003). Instrumentos de evaluación en el alcoholismo. Unidad de conductas adictivas. Servicio de Psiquiatría. Hospital 12 de Octubre y Hospital Universitario la Paz. Madrid. Recuperado de: <http://www.elsevier.es/sites/default/files/elsevier/pdf/182/182v05n01a13045022pdf001.pdf>.
27. Jiménez, J.N.D. (2009). Los medios de comunicación frente a la revolución de la información. *Argentina: El Cid Editor I apuntes*. Recuperado de: <http://www.monografias.com/trabajos14/medios-comunicacion/medios-comunicacion.shtml>
28. Jones, S.C., & Magee, C.A. (2011). Exposure to Alcohol Advertising and Alcohol Consumption among Australian Adolescents. *Alcohol and Alcoholism*. 46(5): 630-637. Recuperado de: <http://alcalc.oxfordjournals.org/content/46/5/630.long>.
29. Jones, S.C., Gregory, P., & Munro, G. (2009). Adolescent and young adult perceptions of Australian alcohol advertisements. *Journal of Substance Use*. 14 (6); 335-352. Recuperado de: <http://0-web.ebscohost.com.fama.us.es/ehost/detail?vid=3&hid=11&sid=9fb51422-d018-4565-989c-6a195004927c%40sessionmgr10&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=c8h&AN=2010582612>.
30. Knight, J.R., Lon. S., Harris, S.K., Gates, E.C. & Chang, C. (2003). Validity of brief alcohol screening tests among adolescents: A Comparison of the AUDIT, POSIT, CAGE, and CRAFFT. *Alcoholism Clinical and Experimental Research*. 27(1): 67-73. Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1530-0277.2003.tb02723.x/abstract>

31. Koordeman R, Anschutz DJ & Engels RC. (2011). Exposure to alcohol commercials in movie theaters affects actual alcohol consumption in young adult high weekly drinkers:
32. An experimental study. *American Journal on Addictions*. 20(3): 285-291. Recuperado
33. de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1521-0391.2011.00134.x/abstract>.
34. León, J.C. (1999). *Análisis psicosocial de las conductas de riesgo de los adolescentes en España*. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, Biblioteca Universidad de Sevilla.
35. Martínez Delgado JM. (1996). Validación de los cuestionarios breves: AUDIT, CAGE y CBA para la detección precoz del síndrome de dependencia de alcohol en Atención Primaria. Cádiz: Universidad de Cádiz.
36. Ministerio de sanidad y consumo. (2000). Organización Mundial de la Salud. Plan Europeo de actuación sobre Alcohol: 2000-2005. Recuperado de: http://www.msc.es/alcoholJovenes/docs/PLAN_EU_ACT.pdf
37. Ministerio de Sanidad y Consumo. (2012). Sede web. Prevención del consumo de alcohol. Recuperado de: <http://www.msps.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/alcohol.htm>
38. Ministerio de Sanidad, asuntos sociales e igualdad. (2012) Normas internacionales, Normativa de ámbito estatal y autonómico. *Plan Nacional sobre Drogas*. Recuperado de: <http://www.pnsd.msc.es/Categoria2/legisla/home.htm>
39. Ministerio de Sanidad, servicios sociales e igualdad. (2012/2013) Plan nacional sobre drogas. Madrid: Observatorio español sobre drogas. Resultados encuesta estatal sobre uso de drogas en estudiantes de enseñanzas secundarias (ESTUDES). Recuperado de: <http://www.pnsd.msssi.gob.es/Categoria2/observa/estudios/home.htm>
40. Ministerio de Sanidad, servicios sociales e igualdad. (2012/2013). Plan nacional sobre drogas. Madrid: Observatorio español sobre drogas. Encuesta: ESTUDES. Recuperado de: <http://www.pnsd.msssi.gob.es/Categoria2/observa/estudios/home.htm>
41. Ministerio de Sanidad, servicios sociales e igualdad. (2011). Plan nacional sobre drogas. Madrid: Observatorio español sobre drogas. Encuesta: EDADES. Recuperado de: <http://www.pnsd.msssi.gob.es/Categoria2/observa/estudios/home.htm>
42. Morgenstern, M., Isensee, B., Sargent, J.D., & Hanewinkel, R. (2011). Exposure to alcohol advertising and teen drinking. *Preventive Medicine*. 52(2):146-151. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0091743510004755>.

43. Moser Jj. (1983). Alcohol problems in children and adolescents: a growing threat. *en jeanneret o. alcohol and youth, basel, karger.* 42-53.
44. Organización de consumidores y usuarios. (2009). Se vende alcohol a menores. Recuperado de: http://www.ocu.org/habitos-y-prevencion/20090401/alcohol-y-menores-Attach_s442054.pdf.
45. Organización Mundial de la Salud. (2000). *La salud de los Jóvenes: un desafío para la sociedad.* Serie de informes Técnicos: 731. Madrid: Graficas reunidas. Recuperado de: http://whqlibdoc.who.int/trs/WHO_TRS_731_spa.pdf
46. Osgood, DW, Johnston LD, O'Malley PM & Bachman JG. (1988). The generality of deviance in late adolescence and early adulthood. *American Sociological Review.* 53; 81-93. Recuperado de: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/2095734?uid=3737952&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21100832787091>.
47. Real Academia Española. (2001). 22ª ed. Madrid: DRAE.
48. Rodríguez-Martos A, Navarro RM, Vecino C & Pérez R. (1986). Validación de los cuestionarios KFA (CBA) y CAGE para el diagnóstico del alcoholismo. *Drogalcohol.* 11 (4): 132-9. Recuperado de: [http://193.146.160.29/gtb/sod/usu/\\$UBUG/repositorio/10311147_Rodriguez.pdf](http://193.146.160.29/gtb/sod/usu/$UBUG/repositorio/10311147_Rodriguez.pdf)
49. Rubio, G., Bermejo, J., Caballero, M.C. & Santo-Domingo, J. (1998). Validación de la prueba para la identificación de trastornos por uso de alcohol (AUDIT) en atención primaria. *Revista Clínica Española.* 198: 11-14. Recuperado de: <http://www.mendeley.com/research/validacin-la-prueba-para-la-identificacin-trastornos-por-uso-alcohol-audit-en-atencion-primaria/>.
50. Sáiz, P.A., G-Portilla, M.P., Paredes, M.B., Bascarán, M.T. & Bobes, J. (2002). Instrumentos de evaluación en alcoholismo. Área de Psiquiatría. Facultad de Medicina. Universidad de Oviedo. *Adicciones.* 14(1): 387-403. Recuperado de: <http://www.zheta.com/user3/adicciones/files/bobes.26.pdf>.
51. Sargent, J.D., Willis, T.A., Stoolmiller, M., Gibson, J., & Gibbons, F.X. (2006). Alcohol use in motion pictures and its relation with early-onset teen drinking. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs.* 67 : 54 - 65 . Recuperado de: http://www.jsad.com/jsad/article/Alcohol_Use_in_Motion_Pictures_and_Its_Relation_with_EarlyOnset_Teen_Drink/912.html.
52. Smith, L.A., & Foxcroft, D.R. (2009). The effect of alcohol advertising, marketing and portrayal on drinking behaviour in young people: systematic review of prospective cohort studies. *bmc public health.* 6;9:51. Recuperado de: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/pmc2653035/?tool=pubmed>.
53. Snyder, L.B., Fleming-Milici, F., Slater, M., Sun, H., & Yuliya, S. (2006). Effects of alcohol advertising exposure on drinking among youth . *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine.* 160: 18-24 . Recuperado de: http://blaivusorg.komplektavimas.lt/UserFiles/blaivi_karta/13.1.%20Alkoholio

- %20kontrol%C4%97%20ir%20prevencija/423alcoholsnyder.pdf.
54. Stacy, A.W., Zogg, J.B., Unger, J.B., & Dent, C.W. (2004). Exposure to televise alcohol ads and subsequent adolescent alcohol use. *American Journal of Health Behaviur*. 28: 498-509. Recuperado de:
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15569584>.
55. Stein, L.A.R., Katz, B., Colby, S.M., Barnett, N.P., Golembeske, C., Lebeau-Craven, R. & Monti, P.M. (2008). Validity and Reliability of the Alcohol Expectancy Questionnaire-Adolescent, Brief. *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse*. 16(2): 115-127. Recuperado de:
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2836596/>.
56. Tortosa Salazar, V. (2010). Publicidad y alcohol: situación de España como país miembro de la Unión Europea. *Revista española de comunicación en salud*. 1 (1): 30-38. Recuperado de: http://www.aecs.es/1_1_pub_alcohol.pdf
57. Trejo Avalos, M.T. (2005). Medios de comunicación y desarrollo de la mujer en centroamerica. *Revista Española de desarrollo y cooperación*. Recuperado de: <http://0-vlex.com.fama.us.es/vid/medios-comunicacion-mujer-centroamerica-223783785>

Bibliografía de apoyo:

58. Ministerio de Sanidad y Consumo. (2007). Comisión clínica de la delegación del gobierno para el plan nacional sobre drogas. Informe sobre alcohol.



51. (DES) MONTANDO LOS PATRONES MASCULINOS Y FEMENINOS A TRAVÉS DE LOS VIDEOJUEGOS: INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA

Francisco Ignacio Revuelta Domínguez y Jorge Guerra Antequera

fird@unex.es, guerra@unex.es

Resumen.

En la actualidad los videojuegos se han convertido en vehículos culturales de referencia por lo que hemos de ser conscientes que personas de edades muy diferentes se ven influenciadas por el uso de estos videojuegos, así como los contenidos que los componen. Hemos creído relevante el tratamiento de estereotipos en los videojuegos especialmente dirigidos a niños y niñas ya que el contacto con estos productos es constante y la regulación respecto a estos productos culturales es especialmente escasa o nula. En los videojuegos tanto la figura masculina como la femenina están claramente delimitados por estereotipos definidos, siendo el del hombre: hipermusculado, audaz, taciturno... Por otro lado está el de la mujer, que generalmente presenta un personaje sensible, inocente, hipersexualizada... Por lo que creemos oportuno hacer un tratamiento educativo para evitar la adquisición de prejuicios y estereotipos en el futuro, y evitar riesgos de construcción negativa de patrones masculinos y femeninos.

Palabras clave: Videojuegos, género, educación.



Introducción

Los estereotipos de género existentes en los videojuegos son un fiel reflejo de la sociedad de consumo, influida por la presencia de estereotipos negativos de ambos géneros destacando el papel que ostenta la mujer pues su actualización en los videojuegos se está realizando de modo lenta, estratificado y en muchos casos con estereotipos todavía vigentes. Por ello se pretende concienciar a los jugadores y jugadoras sobre el papel que desempeñan ambos géneros y como se muestran no sólo físicamente, sino emocional y psicológicamente.

Arquetipos femeninos/masculinos presentes en los videojuegos

La desigualdad existente en los personajes masculinos y femeninos de los videojuegos es una polémica que latente en la actualidad, recientemente Ubisoft fue acusada de no incluir personajes femeninos en su último videojuego en preproducción *Assassins Creed Unity*. James Therien, director técnico de Ubisoft vertía estas declaraciones al medio digital Videogamer.com :

Estuvo en nuestra lista de cosas que hacer hace no mucho tiempo, pero es una cuestión de trabajo [...] Queríamos asegurarnos de que teníamos la mejor experiencia para el personaje. Un personaje femenino significaría rehacer un montón de animaciones, muchas vestimentas...Y aunque el equipo lo deseaba eso hubiera duplicado tuvimos que tomar una decisión y fue la de no incluir personajes femeninos. Es una desgracia, pero es la realidad del desarrollo de los videojuegos (Videogamer, 2014)

La mujer en los videojuegos es un tema conflictivo, en primer lugar porque la población consumidora de videojuegos es mayoritariamente masculina al igual que los estudios desarrolladores en los que sus equipos están compuestos principalmente por hombres, no obstante hay excepciones como Jade Raymond productora de la saga *Assassins Creed* y actualmente directora de *Ubisoft Toronto*.

El mercado de los videojuegos para chicas está colmado de estereotipos sexistas, un buen ejemplo de ello serían los juegos de “*Imagina ser...*” que presuponen una profesión atribuida normalmente a mujeres. Y es ahí donde Castaño (2008) ya nos mencionaba el problema de la segunda brecha digital en las mujeres ya que se presupone que tiene menos acceso a los medios digitales y por ende se la considera menos involucrada en la producción de videojuegos.

Hablar de mujer en los videojuegos es evocarla siendo el trofeo, la recompensa, es decir, un objeto. Esta consideración con el tiempo pasó a ser sistemática al utilizar a la mujer como reclamo, ya fuese referenciando sus características sexuales o su inocencia algo que no ocurría, ni ocurre con los personajes masculino. Buen ejemplo de ello fue el análisis de las ilustraciones de portadas que ya analizó Provenzo (1991). No obstante en la actualidad sigue produciéndose, véase las protagonistas femeninas que ostentan cuerpos hipersexualizados y actitudes pasivas.

Por otra parte los personajes masculinos manifiestan su protagonismo basándose en su poder, que puede deberse, a una psicología más compleja, por su fuerza manifiesta, por las armas o armadura que portase factores asiduamente destacables en personajes masculinos frente a los femeninos. La vestimenta tampoco es acorde con la actividad y/o profesión que desempeñan, su armadura es escasa y en ocasiones se denomina *lencería de combate* frente a sus homólogos masculinos. (Revuelta & Pedrera, 2013)

Para abordar los arquetipos de hombres y mujeres en los videojuegos se han seleccionado personajes tanto femeninos como masculinos presentes en videojuegos que representen diferentes roles en el argumento del juego, así como su personalidad. La elección de estos personajes se ha realizado utilizando juegos para todas las edades desde los 3 años a los 18 para trabajar el estereotipo generado en los videojuegos de diferentes temáticas y/o públicos objetivos. Cabe señalar también que los videojuegos destinados a niños y niñas de 3 años están prácticamente vacíos de protagonistas femeninas. A continuación las chicas protagonistas de videojuegos que han sido seleccionadas para elaborar esta propuesta.:

❑ **Princesa Peach (Super Mario Bros. 1985- Actualidad, Nintendo)**

PRINCESA-TROFEO: Peach es la princesa del *Reino Champiñón*, la novia de Mario, la recompensa tras el castillo. Su personalidad es la de una chica dulce, bondadosa, amable y valiente; su rol es el de chica en apuros. Su apariencia es infantil, su indumentaria es un vestido rosa.



Imagen 1. Princesa Peach de Super Mario Bros. Saga.

★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

❑ **Mona Sax (Max Payne Saga 2001-2003, Remedy/RockstarGames)**

FEMME FATAL: Es una asesina profesional que evoluciona dentro del universo de *MAX PAYNE*. Su personalidad es fría y calculadora, no obstante no se libra del socorrido recurso de enamorada del protagonista. Su vestimenta es normal y no destaca por ser provocativa o exagerada.



Imagen 2. Mona Sax de Max Payne

❑ **Lara Croft (Tomb Raider, 1996-actualidad, Core/Eidos)**

DESPROPORCION-PROPORCIÓN: Su diseño condicionó su popularidad, y aun nacido de un error de programación sus exagerados atributos la convirtieron en el personaje femenino de videojuego por antonomasia. Es una mujer sensual, dura y valiente. Su ropa es provocativa y de poca utilidad en su oficio (arqueóloga). En el último título de la saga la protagonista ha sido rediseñada, creando un personaje más realista y alejado de estereotipos.



Imagen 3. Lara Croft de Tomb Raider

❑ **Chell (Portal Saga, 2007-actualidad, Valve Corp.)**

LA DESCONOCIA: Es la protagonista del videojuego de *Valve*, poco se sabe de sus historia, simplemente está ahí. A pesar de no hablar durante el juego tiene

carisma y su respuesta emocional ante acontecimientos la hace un personaje complejo. Su personalidad es desconocida. Viste un mono naranja y unos zancos.



Imagen 4. Chell Portal.

❑ **Anya Stroud (Gears of War saga, 2006-2011, Epic Games)**

EVOLUCIÓN: Este personaje representa la evolución de la mujer en los videojuegos. Comienza siendo el soporte de comunicaciones del protagonista, es decir su voz de ayuda (no figura de forma física en el juego). Después aparece en el segundo juego ostentando el papel de médico de campaña pero solo aparece en las escenas cinemáticas o de transición y en el tercer juego aparece como una soldado que lucha junto a sus homónimos masculinos con el mismo protagonismo en la trama. Viste bata médico y posteriormente el mismo traje de combate que los personajes masculinos.



Imagen 5. Anya Stroud de Gears of War

❑ **Nina Williams (Tekken Saga, 1995-actualidad, Namco)**

MUJER ESCAPARATE: El arquetipo de chica de juegos de lucha. Irradia exuberancia y sensualidad. Sus atributos tienden a la hiper-sexualización y su indumentaria es casi inexistente.



Imagen 6. Nina Williams de Tekken

EL RESCATAPRINCESAS.

Mario (Super Mario bros. 1985- Actualidad, Nintendo)

Mario es el héroe de la saga *Super Mario* que junto a su hermano *Luigi* son los encargados de rescatar a la princesa *Peach* cuando el malvado *Bowser* la secuestra y retiene en sus castillos. Su aspecto es el de un fontanero y su personalidad es bondadosa, valiente, cómica, etc. Viste con mono de trabajo y una gorra roja. A pesar de su aspecto infantil *Super Mario* perpetúa estereotipos sexistas puesto que el hombre quién se encargaba de rescatar a la princesa, otorgándole a esta última un papel secundario o de mero trofeo para la aventura. No obstante, en los últimos títulos esto ha cambiado y la princesa ha obtenido más protagonismo y no es simplemente un trofeo.



Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Imagen 7. Mario de Super Mario Bros.

ANTIHEROE ATORMENTADO.

***Max Payne* (Max Payne Saga, desarrollado por Remedy/Rockstar y distribuido por 3dRealms/Rockstargames desde 2001 - actualidad)**

Max es un policía del departamento de narcóticos Nueva York, primero un policía cualquiera, tras la muerte de su familia un ser vengativo y oscuro, en Max Payne 2 un hombre atormentado por el alcohol, los analgésicos y sus pesadillas. Finalmente en Max Payne 3 se torna en un hombre frío, calculador y carente de sensibilidad. Su aspecto es el de un hombre rudo y agresivo. Viste con ropa gabardina, pantalones y zapatos.



Imagen 8. Max Payne de Max Payne Saga

VENGADOR

★ **A I C E** ★

***Kratos* (God of War Saga, desarrollado por Sony Computer Entertainment Santa Monica Studio y distribuido por Sony Computer Entertainment desde 2005 - actualidad)**

Kratos es un ejemplo perfecto de este arquetipo. Es un general del ejército espartano muy violento, agresivo, codicioso y valiente. Su transformación viene dada por el asesinato de su familia. El leitmotiv de *Kratos* es la venganza. Su personalidad es de tendencia *borderline*, muy agresivo o muy dulce en las escenas junto a su familia. Viste un taparrabos y unas cadenas soldadas a sus brazos, además de las cenizas de su familia cubriendo su cuerpo.



Imagen 9. Kratos de God of War Saga.

EL PERSONAJE A EVITAR

***Duke Nukem* (Duke Nukem Saga, desarrollado por Apogee Software/3DRealms/Gearbox y distribuido por GT Interactive/Gathering of Developers/Take-Two/2K Games desde 1991 hasta actualidad).**

El protagonista de la saga *Duke Nukem* es un tipo duro, arrogante, sexista y sarcástico. Muestra a un hombre socarrón que piensa que el mundo gira en torno a él, se muestra rodeado de chicas en bikini en su gran mansión. Es el salvador de la tierra y los creadores lo venden como un ser todo poderoso al que no le importan sus acciones ni sus consecuencias. Viste gafas de sol, camisa de tirantes roja y pantalones vaqueros.



Imagen 10. Duke Nukem de Duke Nukem Saga.

SOLDADO PACIFISTA

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

***Solid Snake / Big Boss* (Metal Gear Solid Saga, desarrollado por Konami/Kojima Productions/Platinum Games y distribuido por Konami desde 1987 - actualidad)**

Este arquetipo presenta a personajes que se cuestionan sus acciones y muestran sentimientos, ya sea en diálogos o en las acciones acaecidas en el propio juego. Tanto *Solid Snake* como *Big Boss* son soldados-filósofos que cuestionan su papel en el mundo. En el plano psicológico son hombres valientes, duros, inteligentes, sarcásticos e irónicos. Visten con un traje de campaña que se ajusta al propósito que desarrolla.



Imagen 11. Solid Snake (izda.) y Big Boss (dcha.) de *Metal Gear Solid Saga*

TRASTORNO DE PERSONALIDAD ANTISOCIAL

47 (Hitman Saga, desarrollado por IO Interactive y distribuido por Eidos Interactive desde 2000 a actualidad)

El protagonista de la saga *Hitman* es un asesino frío, calculador y famoso por la carencia de sentimientos al acabar con la vida de un semejante. Si analizamos su psicología podríamos asociar sus acciones a un trastorno antisocial de la personalidad, dada su falta de empatía y emociones ante hechos atroces. Viste un traje negro con una corbata roja.

★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INF CULTURA Y EDUCACIÓN

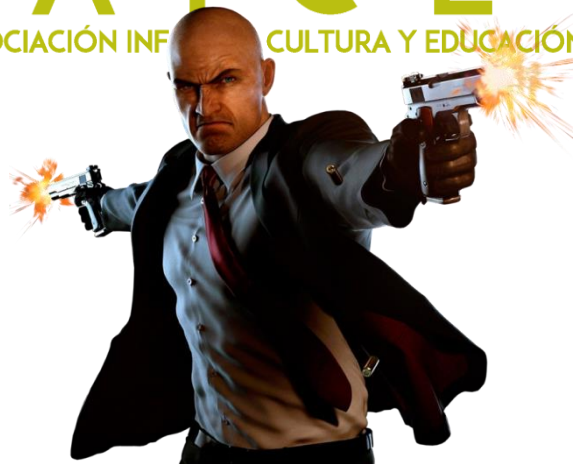


Imagen 12. 47 de *Hitman.Saga*

Conclusiones

A pesar de que estos personajes no están dirigidos en su mayoría al público infantil son personajes que están a su alcance no solo en videojuegos también en series y películas. La muestra realizada en esta comunicación es un esbozo de las variantes tanto femeninas como masculinas de los personajes que aunque diferentes siguen recayendo en los mismos estereotipos sexistas que clasifican aspectos y comportamientos según el género, no se cuestiona qué es lo que hace si no que se presupone qué se espera de ellas y ellos. Estos estereotipos negativos pueden ser desencadenantes en la asunción de roles por parte de los niños/niñas y posteriormente adolescentes, pues los videojuegos son el producto de ocio más extendido entre la población. Demandar personajes más reales y sin estereotipos está en las manos de las consumidoras y consumidores pues los estudios dan al público lo que les pide.

Para evaluar estos estereotipos podrían mostrarse imágenes de estos protagonistas y simplemente pedirle a los niños y niñas que expresasen que les inspira cada una para evaluar hasta donde han calado los estereotipos en los niños y niñas.

Por otro lado también pude construirse un ejercicio en el que tras elegir un personaje al azar de entre los propuestos preguntemos a las niñas y niños que cambiarían de ese personaje para construirlo sin estereotipos de género, abordando psicología, comportamiento, manera de hablar y relacionarse con los demás, vestimenta, etc. Todo ello tras un previo tratamiento en clase.

Estas dos propuestas de uso son orientativas y en base a ellas pueden elaborarse desde diferentes perspectivas incluso enlazándolas con aprendizajes transversales, como la igualdad, la ciudadanía, la ética, etc. (Díez, 2004) La clave puede ser enfocar la actividad hacia algo constructivo y con prospectiva para que el aprendizaje genere debate y someta a los alumnos/as a su juicio los estereotipos que ha adquirido así como las opiniones vertidas por sus compañeros/as.

Referencias bibliográficas.

- Díez, E. J., & Instituto de la Mujer (España), C. de I. y D. E. (España). (2004). *La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos*. Madrid: CIDE : Instituto de la Mujer.
- Provenzo, E. F. (1991): *Video Kids: Making Sense of Nintendo*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Revuelta, F.I & Pedrera, I. (2013). *Heroínas en los videojuegos: Cuerpo y comunicación en las redes sociales*. XIII Congreso Internacional IBERCOM:

Comunicación, Cultura y Esferas de Poder. Santiago de Compostela, Galicia, España.

Videogamer (2014) No female leads in Assassin's Creed Unity «unfortunate but a reality of game development» - Ubi - Assassin's Creed Unity for PC News. Recuperado 12 de julio de 2014, a partir de http://www.videogamer.com/pc/assassins_creed_unity/news/no_female_leads_in_assassins_creed_unity_unfortunate_but_a_reality_of_game_development_ubi.html



52. ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO DEL RIESGO EN LA INFANCIA: VIDEOJUEGOS, FAMILIA Y CÓDIGO PEGI.

Jorge Guerra Antequera y Francisco Ignacio Revuelta Domínguez

guerra@unex.es, fird@unex.es

Resumen.

Los videojuegos representan un objeto de uso muy extendido entre los niños y niñas de todo el mundo. Los estereotipos y prejuicios ante los videojuegos desencadenan polémicas respecto a los contenidos y el tratamiento de los mismos, así como la preocupación de madres y padres respecto al uso de estos productos por parte de sus hijos/as. Por ello organizaciones como PEGI (Pan European Game Information) son de vital importancia para comprender y clasificar los contenidos existentes en un videojuego, así como, la edad a la que están dirigidos gracias a un etiquetado sencillo y vistoso que las compañías adoptan en las carátulas de sus productos sirviendo de primera medida de clasificación y protección de la infancia ante el riesgo de contenidos inapropiados.

Palabras clave: Videojuegos, infancia, contenidos

Introducción

La clasificación de los videojuegos en edades y contenidos ha ayudado a la elección por parte de los usuarios ya que ayuda a ejercer un consumo responsable de estos objetos de ocio. Esta clasificación también ha ayudado a la industria a crear un signo de identidad el cual vela por los usuarios y el público al que va dirigido ya que clasifica estos contenidos en base a los contenidos presentes en el mismo videojuego. En los últimos años esta clasificación también ha permitido conocer que videojuegos son apropiados o no para cada edad diversificando el mercado y estableciendo patrones de consumo responsable entre los usuarios.

También se tendrá en cuenta la división por géneros en las percepciones de los videojugadores/as en una encuesta sobre los aprendizajes obtenido en los videojuegos.

Relación entre ventas, edades y visibilidad social en los videojuegos

En la página oficial de **aDeSe** (Asociación española de Distribuidores y Editores de Software de Entretenimiento) se situarán unas gráficas de los informes ubicados por los datos proporcionados por diferentes consultoras, y pertenecen a estudios de relación entre las edades de clasificación PEGI y su relación con las ventas así como una muestra de relación de los 20 videojuegos más vendidos y la relación con la edad a la que están destinados:

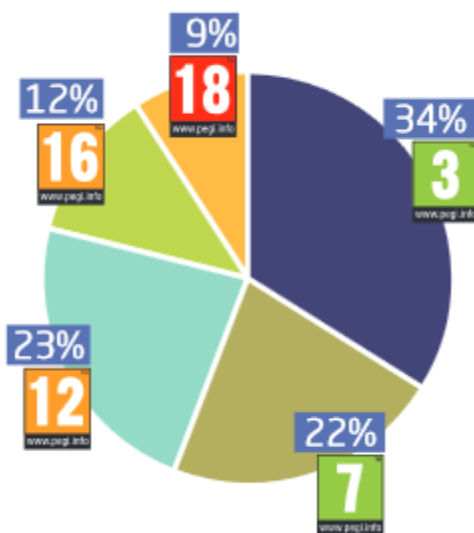


Gráfico 1. Títulos lanzados en 2012. Fuente NICAM.

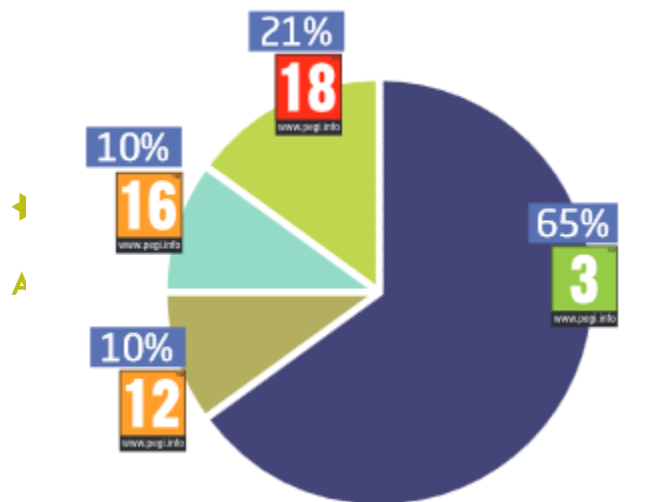
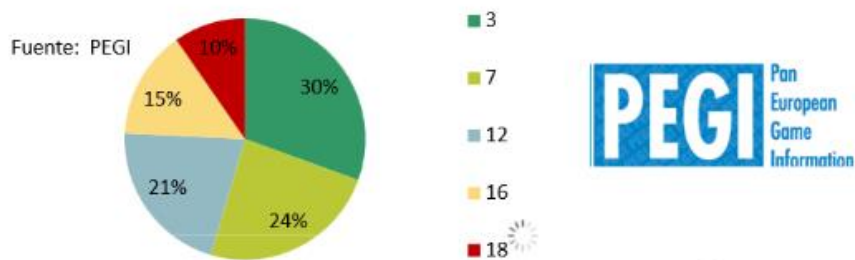


Gráfico 2. Representación del Top 20 en 2012. Fuente NICAM.

SEGMENTACIÓN SOBRE EL TOTAL DE JUEGOS CATALOGADOS EN 2013



SEGMENTACIÓN SOBRE EL TOP 20 EN 2012

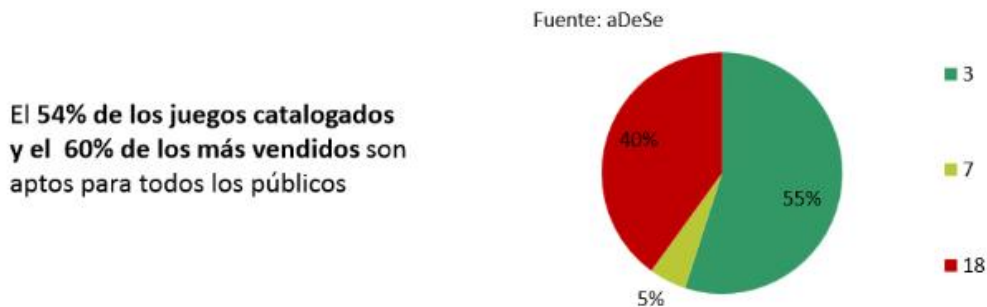


Gráfico 3. Relación ventas/edad. Fuente PEGI

Como se puede observar los videojuegos que más se producen son aquellos con la clasificación +3, y los que más se venden con un 64% también son clasificación +3. Esto quiere decir que aunque se perciba un total de videojuegos calificados para +18 años, es mayor que aquellos que no lo son, la realidad es que su venta y producción son menores que los videojuegos destinados a todos los públicos. La *Visibilidad Mediática*⁹³, es el fenómeno responsable de que los consumidores/a perciban los juegos clasificados +18 como mayores en ventas por sus anuncios en televisión, en radio, en prensa, internet, etc. Así como los eventos organizados en torno a ellos como concursos, presentaciones, desfiles, etc. Un ejemplo de este tipo de anuncios.



⁹³ **Visibilidad Mediática:** De como los medios hacen percibir un producto a la sociedad. En este caso, la existencia de videojuegos con clasificación +18 frente a los de +3



Imagen 1: Mural anunciando la fecha de venta del videojuego Grand Theft Auto V y descubriendo su portada.

Este tipo de estrategia empresarial funciona en la actualidad sobre todo a través de las redes sociales, incrementando el *Hype*⁹⁴ de los consumidores por el producto dejando entrever ligeras características del mismo. Sin embargo con los juegos destinados a todos los públicos esto no hace falta pues su venta se garantiza por la popularidad ya adquirida, la propaganda y la confianza a la que se adscriben al llevar el sello +3.

Videojuegos. Gestión de contenidos.

Los videojuegos son un producto estudiado y etiquetado por varias agencias reguladoras de edad y contenidos, cuyo cometido es clasificarlos acorde a la edad recomendada y los contenidos del videojuego. Estas organizaciones plasman su clasificación en la caja del videojuego para orientar al consumidor sobre el producto. Estas clasificaciones no son obligatorias por lo que las compañías las incluyen en sus productos de forma voluntaria. Las más importantes son: PEGI (*Pan European Game Information*) en Europa, ESRB (*Entertainment System Rating Board*) en América del Norte o CERO (*Computer Entertainment Rating Organization*) en Japón.

⁹⁴ **Hype:** hace referencia a algo que los consumidores/as esperan con impaciencia.



Imagen 2: Clasificaciones PEGI. (<http://www.pegi.info/es/index>)



Imagen 3. Clasificación ESRB. (<http://www.esrb.org/index-js.jsp>)

| | | | | | |
|--|--------------------|--|--------------------------------|--|--------------|
| | Sin restricciones | | Amor | | Sexo |
| | Mayores de 12 años | | Violencia | | Delincuencia |
| | Mayores de 15 años | | Referencias a alcohol y tabaco | | Drogas |
| | Mayores de 17 años | | Miedo | | Apuestas |
| | Mayores de 18 años | | Lenguaje explícito | | |

CERO

Computer
Entertainment
Rating
Organization

Imagen 4. Clasificaciones CERO, el sistema japonés. (<http://www.cero.gr.jp/>)



| País/edad | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17+ | Adulto | Notas | |
|--------------------|---|---|----|-----|---|---|---|---|---|------|----|----|-----|-----|-------|-----|-----|--------|--|---|
| ESRB | | | | EC | | | E | | | E10+ | | | T | | | M | | AO | | |
| OFLCA | | | | G | | | | | | PG | | | M | | MA15+ | | | RC | Los videojuegos clasificados RC son prohibidos a la venta, alquiler o exhibición en Australia. | |
| OFLCNZ | | | | G | | | | | | PG | | | R13 | R15 | | R16 | | R18 | | |
| BBFC | | | UC | | U | | | | | PG | | | 12 | | | 15 | | 18 | | |
| ELSPA ⁴ | | | | 3+ | | | | | | 7+ | | | 12+ | | 15+ | | 16+ | 18+ | Usado hasta 2002; reemplazado por los sistemas PEGI o BBFC. | |
| PEGI | | | | 3+ | | | | | | 7+ | | | 12+ | | | 16+ | | 18+ | En Portugal, algunas clasificaciones difieren del estándar PEGI. | |
| VET | | | | | | | | | | | | | | | | | | 18+ | Usa el sistema PEGI. | |
| USK | | | | All | | | | | | 6 | | | 12 | | | 16 | | 18 | | |
| MJ/DEJUS | | | | | L | | | | | | 10 | | 12 | | 14 | | 16 | 18 | | |
| CERO | | | | | | | | | | | | | | B | C | | D | Z | | |
| EOCS/CSA | | | | | | | | | | | | | | | | | | 18+ | Usado principalmente para videojuegos bishōjo. | |
| GRB | | | | | | | | | | | | | | | | | 12 | 15 | 18 | El sistema KMRB ya no clasifica videojuegos. |
| TIGRS | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 18+ | Creado para clasificar videojuegos producidos por desarrolladores independientes. |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Tabla 1. Tabla general de clasificaciones.

(http://es.wikipedia.org/wiki/Sistema_de_clasificaci%C3%B3n_de_contenido_de_videojuegos)

Aunque estos índices de edades y contenidos ayudan a los usuarios a elegir el mejor producto, orientado al ocio. Para nuestro propósito, esta es insuficiente para padres y educadores (Esnaola y Revuelta, 2010), pues no aclara los contenidos que son viables para su puesta en marcha en un aula. Por ello, atender a las mentalidades de los videojugadores nos acerca a la comprensión de posibles clasificaciones más acertadas. Aún así existe un desconocimiento latente alrededor de estos productos, que podríamos definir como un “*analfabetismo tecnológico*”.

Sistema PEGI. ¿Qué es?

Las siglas PEGI hacen referencia al término *Pan European Game Information* el cual es el sistema que han utilizado la industria del videojuego para regular el contenido y las edades a las que van dirigidos los videojuegos basándose en la inclusión de etiquetas descriptoras en estos. Fue diseñado por ISFE (Interactive Software Federation of Europe) e incluye a 25 países europeos en este sistema, entre ellos España desde el 2003 mediante aDeSe (Asociación de Desarrolladores de Software Español).

¿Cómo funciona el sistema PEGI?

Las etiquetas del sistema PEGI se dividen en dos grupos

- ❑ *Clasificadoras de edad:* Son 5 etiquetas de diferentes colores asignados por edad, siendo verde para los juegos recomendados para +3 y +7 años, naranja para +12 y +16 y rojo para +18.



Imagen 5: Clasificaciones por edades del sistema PEGI. (<http://www.pegi.info/es/index>)

- ❑ *Clasificadoras de contenido:* En cuanto al contenido las etiquetas son las siguientes:



Imagen 6: Clasificaciones por contenidos del sistema PEGI.

(<http://www.pegi.info/es/index>)

La etiqueta de edad recomendada figura tanto en el reverso como en el anverso de la carátula de los videojuegos, mientras que la referente al contenido solo figura en el reverso. Si la copia del videojuego fue comprada mediante descarga digital o está alojado en una web, esta contará con las etiquetas PEGI dentro de la misma web para poder ser consultadas por los usuarios.

En último lugar PEGI ha creado la etiqueta *PEGI OK* para el mercado de los *casual games* de las plataformas portátiles como tablets, smartphones y dispositivos similares. Esta etiqueta informará sobre la idoneidad de este tipo de videojuegos y lo declare exento de material sensible. Para optar a la etiqueta PEGI OK, el juego NO puede contener ninguno de los elementos siguientes:

- Violencia
- Actividad sexual o insinuación sexual
- Desnudo
- Lenguaje soez
- Juegos de apuestas
- Fomento o consumo de drogas
- Fomento del alcohol o tabaco
- Escenas de miedo

★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN



Imagen 7: Etiqueta PEGI OK.

Conocimiento del sistema de evaluación

El conocimiento o desconocimiento del código de regulación de edades y contenidos PEGI (Pan European Game Information) y el ESRB (Entertainment System Rating Board) es una pregunta de vital interés pues muestra qué personas lo conocen y qué personas saben utilizarlo, lo que permite enseñar a consumir videojuegos de forma segura y responsable. Por ello se preguntó a un grupo de 115 videojugadores/as si conocían o no estas agencias o sellos de clasificaciones. Obteniendo que tan solo el 37% (43 personas) lo conocía mientras que para el 51% (58 personas) era desconocido.

¿Conoce las clasificaciones PEGI o ESRB?

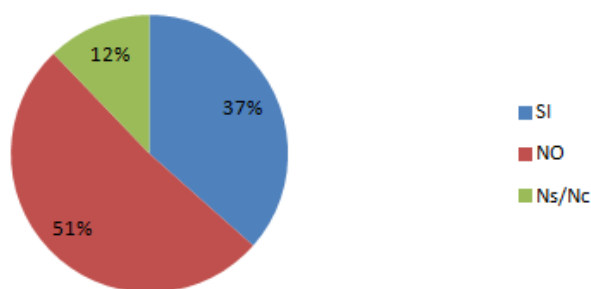


Gráfico 4. Diagrama de sectores sobre el grado de conocimiento de clasificaciones de videojuegos.

No debemos olvidarnos de los prejuicios que hay hacia los videojuegos, algo que marcó a estos productos desde sus inicios. Algunos médicos, profesores, psicólogos, medios de comunicación y etc. sostienen que los videojuegos producen adicción, aislamiento y merman muchas capacidades intelectuales del usuario. Incluso predecían

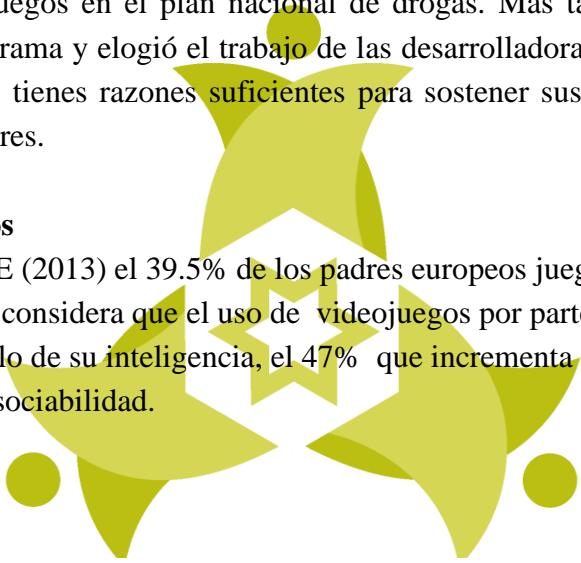
generaciones con conductas esquizoides propiciadas por el uso de los videojuegos (Estallo, 1995)

Aunque algunos autores como Greenfield, ya en 1985, comparaba la violencia de los videojuegos con la que las niñas y niños podían percibir en su día a día, ya sea en: la televisión, el periódico, los dibujos animados o los cómics. Y se hablaba de estudios sobre violencia entre jugadores en juegos competitivos, en los que se demostraba como los videojuegos competitivos reducían la violencia infantil.

Hoy en día siguen aún divididos, aunque el sector a favor de los videojuegos tiene la ventaja de los nuevos estudios sobre videojuegos y educación. No obstante el desgaste que sufren estas herramientas culturales proviene de figuras o instituciones relevantes como es el caso del programa de PSOE para las elecciones de 2011 ⁹⁵ cuando incluyó a los videojuegos en el plan nacional de drogas. Más tarde se retractó de lo publicado en su programa y elogió el trabajo de las desarrolladoras españolas (Romero, 2011). Ambas partes tienen razones suficientes para sostener sus argumentos, ya sean partidarios o detractores.

Padres y videojuegos

Según ADESE (2013) el 39.5% de los padres europeos juega con sus hijos a videojuegos. El 58% considera que el uso de videojuegos por parte de menores promueve el desarrollo de su inteligencia, el 47% que incrementa su creatividad y el 25% que fomenta la sociabilidad.



| | UK | ALEMANIA | FRANCIA | ESPAÑA |
|---|-----|----------|---------|--------|
| Padres que juegan con sus hijos | 23% | 30% | 44% | 29% |
| Padres que consideran que desarrolla el intelecto | 55% | 55% | 46% | 67% |
| Fomentan la creatividad | 39% | 61% | 45% | 50% |
| Promueven la sociabilidad | 38% | 23% | 22% | 27% |

Tabla 2. Padres y videojuegos. Fuente: aDeSe

⁹⁵ Véase noticia en Romero, P (2011): ¿Videojuegos en el Plan Nacional sobre Drogas?!. El mundo. Recuperado de <http://www.elmundo.es/blogs/elmundo/mundoplayer/2011/10/16/videojuegos-en-el-plan-nacional-sobre.html>

Los padres europeos consultados reconocen que sus hijos/as utilizan videojuegos con clasificaciones inapropiadas. Para evitar este uso se utilizan mecanismos de control parental contenidos en las opciones de los mismos videojuegos o en la misma consola. España es uno de los mercados más concienciado según aDeSe con la aceptación del sistema PEGI, aunque también es uno de los que más lo incumple.

| | UK | ALEMANIA | FRANCIA | ESPAÑA |
|--|-----|----------|---------|--------|
| Padres que reconocen un uso inapropiado por parte de sus hijos | 44% | 31% | 33% | 45% |
| Utilizan control parental (6-9 años) | 41% | 40% | 23% | 29% |
| Utilizan control parental (10-15 años) | 29% | 37% | 36% | 38% |
| Conocen los iconos PEGI | 50% | 34% | 72% | 53% |
| Conocen los descriptores de contenido PEGI | 22% | 18% | 33% | 35% |

Tabla 3. Padres y videojuegos. Fuente: aDeSe

Conclusiones

A modo de conclusión podríamos decir que aunque el sistema demuestra su efectividad y sus notables esfuerzos por etiquetar y clasificar los videojuegos hacen falta otros mecanismos quizás más precisos que ayuden a los padres no solo a detectar contenido que pudiera ser nocivo para el niño o niña sino que indique qué contenido le es beneficioso por ejemplo en el campo educativo, la adquisición de competencias, incidencia en valores, adquisición de habilidades y/o destrezas, etc. Este etiquetado alternativo serviría para no destacar lo “Malo” del videojuego, sino enaltecer las bondades del mismo y no caer nuevamente en estereotipos y prejuicios ante un producto de ocio relevante en la sociedad actual.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Referencias bibliográficas

- ADESE. (2013) A´12. Anuario de la Industria del videojuego.
- Computer Entertainment Rating Organization. (s. f.). Recuperado 12 de junio de 2014, a partir de <http://www.cero.gr.jp/e/index.html>
- Entertainment Software Association (ESA). (2014). Essential Facts about the computer and Videogames Industry 2014. Recuperado a partir de http://www.theesa.com/facts/pdfs/esa_ef_2014.pdf
- ESRB ratings. (s. f.). Recuperado 12 de junio de 2014, a partir de <http://www.esrb.org/index-js.jsp>

- Estallo, J. A., & Costa Molinari, J. M. (1995). Los videojuegos : juicios y perjuicios. Barcelona. Planeta
- Greenfield, P. M. (1985). El niño y los medios de comunicación : los efectos de la televisión, video-juegos y ordenadores. Madrid: Morata
- Romero, P (2011)¿¿Videojuegos en el Plan Nacional sobre Drogas?!. Elmundo.es. Recuperado 12 de junio de 2014, a partir de <http://www.elmundo.es/blogs/elmundo/mundoplayer/2011/10/16/videojuegos-en-el-plan-nacional-sobre.html>
- PEGI Pan European Game Information. (s. f.). Recuperado 12 de junio de 2014, a partir de <http://www.pegi.info/es/>



53. EL CINE DESDE PADRES Y MAESTROS. INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PARA EDUCAR EN VALORES

Estela Armada Gordo, Lorena Fernández Rodríguez y Alba Rodríguez Sarmiento
estelaarmada@gmail.com

Resumen

El cine es un excelente recurso pedagógico. Su impacto en la sociedad es tal que surge la necesidad de recogerlo en el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, por ello podemos decir que es una herramienta idónea para educar en valores. Este trabajo trata de una aproximación a la Revista *Padres y Maestros* (nacida en 1965) donde se encuentra el -Proyecto sobre cine- (desde 1997 hasta la actualidad) compuesto por más de cien Guías cinematográficas. Nuestro objetivo, como profesionales de la educación, es conocer, reflexionar y valorar estas Guías demostrando la función educativa del cine en el desarrollo integral del alumnado, tanto en el ámbito formal como en el no formal.

La primera parte de la investigación, expone brevemente el nacimiento del cine y su reconocimiento social, así como su vinculación con los valores. También se ofrece el entorno legal donde se encuentra el cine dentro del sistema educativo de nuestro País. La segunda parte trata el marco empírico con los objetivos, las hipótesis y la metodología seguida en este estudio.

Palabras clave: Educación, cine, valores, intervención pedagógica, adolescentes.

A I C E
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

• Introducción

Vivimos en una sociedad cada vez más influenciada por los medios de comunicación, esta realidad hace que sea necesario su tratamiento desde el ámbito educativo. El Cine como recurso puede ser muy útil para el desarrollo de determinadas competencias. Gracias a él, dicha competencia, se puede relacionar con las Ciencias Sociales, la Lengua, la Educación artística, la Música... su uso es múltiple y se adapta a cualquier etapa educativa y, a cualquier ámbito de la educación.

El cine está en la sociedad y de forma muy significativa, su influencia en nuestro alumnado y en nosotros es innegable al igual de innegable es que cuando visionamos una película empatizamos con el argumento, sus protagonistas y sufrimos, reímos, lloramos, etc. Afloran un sinfín de sentimientos con los que muchas veces nos sentimos

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

identificados. Estos sentimientos asociados a temas como el amor, el dolor, la muerte, la traición, el abandono, la tolerancia, entre muchos otros, reúnen el interés necesario para trabajarlos a través del análisis de una película.

Nuestra intención es mostrar que el cine si se sabe elaborar como un material idóneo y, el profesorado muestra una correcta actitud, constituye un recurso educativo para nuestro alumnado desde las primeras etapas evolutivas, donde se asientan las bases de una adecuada educación. Lo lamentable del escaso uso del cine en la educación es que no somos conscientes, ni estamos lo suficientemente sensibilizados y formados para detectar la repercusión social que tiene.

El fin de este artículo, es exponer la trayectoria de un Proyecto sobre Cine, iniciado en el año 1997 y que en la actualidad sigue en pie; éste se encuentra inmerso y amparado por la Revista Padres y Maestros nacida en el año 1965, en la provincia de A Coruña. Esta publicación en cuestiones educativas podíamos catalogarla de pionera en nuestro País y está orientada tanto al profesorado como a las familias y a cuantas personas se sientan sensibles hacia sus temáticas

Queremos dar a conocer principalmente la relación de Guías cinematográficas que componen el Proyecto sobre cine inscrito en la Revista Padres y Maestros, pretendemos mostrar la utilidad de una película en el ámbito educativo y, la importancia de desarrollar la reflexión y el juicio crítico adoptando actitudes adecuadas hacia los medios audiovisuales, en especial el cine.

• **El cine, su repercusión en la sociedad y sus excelentes aportaciones para la educación en valores**

En nuestra época, estamos tan acostumbrados a ver grandes desarrollos y transformaciones en un espacio breve de tiempo que podemos no concederle la importancia merecida al cine en nuestra sociedad.

El cine surgió con la apariencia de ser no más que una mera distracción de barraca de feria, algo curioso que se apoyaba en algún tipo de técnica entre hábil y engañosa con la que sorprender y seducir a personas sencillas, sugestionables, poco formadas (Morin, 1961; Reimer, 1991; Richmond, 1991; Gubern, 1995). En este sentido, al cine le costó superar los prejuicios de las personas cultas, desconfiadas con respecto a lo popular, que mantenían sus preferencias hacia la literatura y las artes ya consagradas, mientras que veían las películas como un mero pasatiempo intrascendente, sin valor formativo ni cultural. Sin embargo, el cambio que se ha operado desde aquellos comienzos ha sido espectacular y la autoridad de Arnold Hauser (1985: 289-293) nos permite calificar al cine como un arte que por primera vez llega a ser plenamente social, para toda la sociedad.

A no ser que estemos dispuestos a prescindir del fenómeno más importante y compartido de nuestra cultura, no se puede hablar del gran acontecimiento del siglo XX,

-y todo hace pensar que en el presente siglo no cambiará el valor de esta frase-, sin contar con el cine.

Pero, “una película no basta con verla. Hay que analizarla con ojos críticos con el fin de de obtener lo mejor de ella, para comprenderla mejor y valorar el cine como contador de historias, como transmisor de valores, y como portador de arte y de conocimientos” (Martínez-Salanova, 2002: 303).

Desde nuestro punto de vista como docentes estamos convencidos que “el valor pedagógico del cine y su necesidad de incorporarlo a la enseñanza” (Utrera, 1985: 25), unido al hecho de que resulte especialmente atractivo para la juventud, nos ofrece la posibilidad de utilizar las películas como instrumentos de gran potencial para educar en valores porque el cine, dentro de los medios de comunicación, es uno de los elementos más influyentes en nuestra cultura actual. La posibilidad comunicativa, expresiva e informativa de los medios hace que su lenguaje sea tan importante como pueda ser el lenguaje directo (oral o escrito) tradicionalmente usado en las aulas, aunque afortunadamente esto está cambiando. Al mismo tiempo, no se puede olvidar que la educación en valores resulta fundamental para afrontar una formación integral de estos jóvenes, como personas responsables y autónomas dentro de la sociedad en la que viven (Salovey y Mayer, 1990.; Martínez y Hoyos, 2006). Por ello, coincidimos de nuevo con este experto al afirmar que “el cine es un instrumento de comunicación de masas porque llega a todo el mundo y de comunicación social porque nos ayuda a conocer mejor nuestro entorno” (Martínez-Salanova, 2002:123).

Es muy importante entender que los valores no pueden depender de modas, épocas o estilos. Tampoco puede depender de que lo que consideren como tal -valor- unas personas u otras, es decir que los valores valen en sí mismos; no se subordinan a puntos de vista individuales, ni de posicionamientos personales, están por encima de estas apreciaciones ya que ostentan su validez de forma incuestionable

Por tanto, en palabras de un divulgador de estos temas, “si somos capaces de abrir el corazón y la mente de los niños a los valores esenciales, será como si hubiésemos encendido un faro que les iluminará constantemente a lo largo de su existencia” (Tierno, 1996: 263). . Desde nuestra perspectiva, cobra un importante papel la educación en valores, porque si el alumnado no comienza a construir una adecuada escala de valores, ¿cómo va a crecer como persona? (Bonilla, 2005); así que hemos recurrido al cine porque está demostrando ser un excelente medio para la formación en valores. A través de él se hacen presentes valores y contravalores, de un modo específico ha demostrado ser sumamente útil para crear un clima de convivencia pues, aunque cada uno lo vea desde su óptica e intereses, la visión en común de una película facilita que surjan vivencias comunes y, gracias a ellas, que se abra paso el diálogo, la negociación y la transacción. Los conflictos que se proyectan en la pantalla y se resuelven de un determinado modo, son enseñanzas de la vida y para la vida, permiten el análisis crítico de los valores y contravalores que los determinan, e incluso facilitan el

cambio de actitudes y el aprendizaje de los afectos y las emociones. (Pereira y Marín, 2001; Equipo Reseña, 2003; Martín y otros, 2003; Camps, 2008, 2011; Soler, 2008; Bisquerra, 2011).

Para finalizar, el cine se presenta como una realidad cargada de sentido. Está empujando constantemente a los espectadores a valorar unos hechos en los que, de algún modo, incluso participa. Se diría que el espectador se encuentra a la vez fuera y dentro de la acción que se ve en la pantalla.

Por otro lado, si partimos de la idea de que el cine actúa como: “propagador de una nueva cultura; modificador de costumbres; renovador del estrato social” (Utrera, 1981: 63), podemos considerarlo como instrumento válido en la ayuda a la labor docente, sobre todo, en aquella orientada a la reflexión personal, la educación humanista; en definitiva, a esa formación en valores personales de que tan necesitada están nuestras jóvenes generaciones. Coincidimos con el pensamiento del siguiente autor:

“Si nuestra escuela ha de preparar para vivir en la sociedad de forma autónoma y libre no puede seguir ignorando a los medios. No nos queda otra alternativa que integrarlos didácticamente y sacar de ellos todo lo positivo que pueden ofrecernos, que es mucho” (Aguaded, 1994: 53).

En nuestro día a día, el cine puede ser un recurso pedagógico valioso en la tarea educativa de nutrir el intelecto y formar actitudes positivas que ayuden al desarrollo personal y humano (Choza y Montes, 2001). Así el cine asume ese papel formativo, desde su potencialidad en la transmisión de ideas y en nuestro caso de valores personales y sociales.

Para poder educar en valores tan abstractos como el amor, la solidaridad, la paz, la justicia, la igualdad, la tolerancia (y otros muchos valores que están requiriendo a gritos un esfuerzo de educación permanente) está demostrado que el cine puede ser una gran herramienta para trabajar estas cuestiones con los adolescentes, las cuales pueden llegar a ser una ardua y poco fructífera labor si sólo son explicados mediante el lenguaje verbal. Es fundamental saber que la posibilidad comunicativa, expresiva e informativa de dichos medios hace que su lenguaje sea tan importante como pueda ser el lenguaje directo (verbal, oral o escrito) tradicionalmente usado en las aulas. Estamos seguros que mediante el cine, transmitir ideas y formar en actitudes es mucho más ágil (Penac, 2008).

Tanto para nosotros como para el alumnado, cada película nos cuenta una historia llena de emociones, que despierta en nosotros una multitud de sentimientos. Se pone en marcha nuestra propia fantasía y de la mano de ésta, nuestra propia escala de valores (García González, 2008; García, Pérez y Escámez, 2009). El cine nos ayuda a comprender aspectos de la sociedad donde vivimos y refleja el momento histórico en que se ha creado cada película. Por tanto, se ha convertido en un elemento cultural de gran protagonismo en nuestros días (Gubern, 1986), que no debemos desaprovechar en

nuestra labor docente diaria. Asimismo, Victoria Camps (2011), lleva a cabo un interesante estudio de las emociones para descubrirnos que los afectos no son opuestos a la racionalidad, si no que, por el contrario, solo desde ellos se explica la motivación para actuar racionalmente.

La intervención pedagógica es la acción intencional para realizar los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento del desarrollo del sistema educativo.

Los medios de comunicación audiovisuales en general, y el cine en particular, se caracterizan por un modo de expresión específico, que tiene unas consecuencias determinadas en la manera de cómo se enseña y también en el proceso de aprendizaje. En este nuevo contexto educativo habrá que tener en cuenta una serie de principios psicopedagógicos así como también las principales estrategias didácticas.

Es imprescindible que exista el equilibrio entre la emoción y la racionalidad, junto con el aprendizaje constructivista y la atención a la diversidad ya que son los principales principios pedagógicos que se deben de tener en cuenta a la hora de introducir una película en las prácticas educativas (Vázquez, Escámez y García, 2012).

Para que el aprendizaje sea significativo, el estudiante deberá ser capaz de aplicar los conocimientos que haya adquirido en algunos contextos diferentes de aquellos donde los ha aprendido. La capacidad motivadora del cine y la presentación de narraciones que tiene que ver con el mundo real, pueden facilitar la comprensión de determinados acontecimientos. La dimensión motivadora del cine y la presentación de narraciones que tiene que ver con el mundo real, pueden facilitar y ayudar a la comprensión de determinados acontecimientos.

En ocasiones, existe el empeño de muchos pedagogos de buscar películas políticamente correctas con el fin de introducir una serie de valores éticos en el aula, muchas veces obras cinematográficas, las que son susceptibles de generar una emoción de índole artística, son obras que no poseen personajes positivos, ni están pensadas para transmitir valores. Tal como dice Bergala (2007), “Las buenas películas no son nunca las bien pensantes, es decir las obras fácilmente dirigibles y reciclables en ideas simples políticamente correctas”. De ahí nuestra función como educadores, de estudiar exhaustivamente la intervención pedagógica adecuada.

Para los docentes, el fin último no sólo debería ser enseñar al alumnado a ser un buen espectador, sino que también sepa valorar la calidad y forma de un mensaje fílmico, como acontece con la lengua, la literatura o la historia; también, hay que formarlo con *el cine, por medio del cine*. Se pretende que no sean unos *analfabetos* ante el omnipresente lenguaje audiovisual, para que no se dejen manejar por él, sino que también podemos servirnos del cine para la formación en general de una persona de cualquier edad y, muy en concreto, de la infancia. Y si este planteamiento es válido en un sentido genérico, hay tres ámbitos de la formación en los que nos parece que el cine se ofrece al educador como un medio potentísimo a la hora de trabajar en la formación

de sus hijos y/o alumnos. El cine puede fomentar y enriquecer su influencia cuando trata de educar en valores (Puig y cols., 2007); cuando lo que le preocupa es la formación estética de los educandos; y cuando lo que busca es la formación completa, integral de la personalidad de sus hijos o del alumnado.

Según Hernández Pina (1997: 3) la investigación educativa es “el estudio de los métodos, los procedimientos y las técnicas utilizadas para obtener un conocimiento, una explicación y una comprensión científicas de los fenómenos educativos, así como también para solucionar los problemas educativos y sociales”. En nuestro caso, nos situamos en un primer momento del proceso de investigación en el que estamos inmersos, y somos conscientes de que este estudio continuará su camino desarrollando diversos procesos cuantitativos y cualitativos. En este momento optaremos por una aproximación histórica cuantitativa y cualitativa de la trayectoria del Proyecto sobre Cine a través de sus correspondientes Guías cinematográficas, inmerso en la Revista *Padres y Maestros* durante dieciséis años (1997-2013) considerando la revisión bibliográfica pertinente.

La nota esencial de esta perspectiva es que “la investigación se diseña para contribuir a solucionar los problemas o aportar directrices para la acción, describiendo lo más ampliamente posible la complejidad de las situaciones y estableciendo marcos conceptuales que posibiliten la toma de decisiones con el mayor *insight* y comprensión posibles. De modo que el resultado final del estudio son las decisiones y recomendaciones para la acción y no tanto su contribución a la creación del conocimiento o teoría” (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996).

Dado que la investigación realizada está encaminada a constatar el uso que se hace del cine en la educación formal y no formal con el fin de ofrecer sugerencias para su optimización se enmarca perfectamente en esta perspectiva.

Al mismo tiempo, estamos ante un Proyecto del que no disponemos de un diagnóstico previo de su situación, ni general ni contextualizado; es algo innovador, motivo que hizo que optáramos por un estudio de tipo histórico-descriptivo, pues como afirma Fox (1981: 478) esta aproximación está concebida para “describir un conjunto determinado de fenómenos en si mismos; el posicionamiento lógico de la aproximación puramente descriptiva es que la información obtenida constituye en si misma la respuesta de la pregunta de investigación formulada”.

Se estudia el papel de los medios como instrumentos de aprendizaje en un contexto formativo determinado y se centra en el currículum como contexto de uso didáctico y de intervención pedagógica condicionante de la práctica con medios y tecnología, como el cine (Ávila, 2006).

Además de nuestro País, *Padres y Maestros* se distribuye en otros como Portugal y Latinoamérica mediante suscripción. También se puede consultar en las bibliotecas universitarias tanto públicas como privadas (especialmente de las facultades de educación, de ciencias de la educación, en centros de formación del profesorado,

centros educativos, escuelas de padres y madres, centros de menores, asociaciones, organismos,...). Se encuentra registrada en reconocidas bases de datos.

Después de este primer acercamiento a la investigación del cine para la educación en valores, sería interesante continuar con el análisis de este Proyecto, para profundizar en cada una de las guías cinematográficas pormenorizadamente. Hay que señalar que este trabajo constituye la primera andadura de este estudio pero aún falta mucho. Está proyectado conocer la utilidad de este Proyecto sobre cine tanto por parte del ámbito docente como del alumnado así como también de las familias, para ello se está elaborando actualmente un cuestionario. Se trata de una investigación ambiciosa y motivadora.

• Conclusiones

El cine nace a finales del siglo XIX pero es en el siglo XX cuando empieza a cobrar relevancia hasta convertirse en lo que es hoy en día, un medio de entretenimiento, una forma de ocio que conlleva una gran industria la cual mueve importantes cantidades de dinero. Se trata de uno de los mayores acontecimientos culturales del siglo XX.

El impacto social de los medios de comunicación es innegable, de ahí la importancia de ser un espectador-consumidor crítico y reflexivo con los contenidos y mensajes que día a día nos llegan y vemos. Así, el cine tiene un papel muy importante en la educación de niños, jóvenes, adolescentes y de cualquier persona en general; por lo que puede servirnos de “escuela”, de modelo, de trasmisor de valores sociales.

En el momento de plantear el trabajo de educación en valores a través del cine, es necesario que éste se ajuste a los intereses y a la realidad de los adolescentes, para que puedan identificarse con la situación y las asocien con su experiencia vital.

Compartimos la opinión de Almacellas (2004) cuando expresa que el cine como recurso pedagógico en la transmisión de valores plantea determinadas exigencias: exigir la película en función de los objetivos formativos y de los intereses o prioridades vitales del alumnado; darles orientación previa a la visualización de la película para que entiendan mejor la historia; reflexionar sobre temas de la película y aplicarlos a su propia realidad y evaluar la actividad realizada. Por lo tanto, el cine y la cultura audiovisual deberían ser parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje, y no un recurso alternativo a llenar huecos vacíos de tiempo, dada la importancia de crear situaciones de enseñanza y aprendizaje que sean significativas para nuestro alumnado.

Pensamos que el -Proyecto sobre cine- de *Padres y Maestros* que se estudia constituye un material que debe ser reconocido como valioso, dado que nos brinda una selección de películas adaptadas en función de los destinatarios, nos proporcionan en cuatro páginas un compendio minucioso de recursos y propuestas pedagógicas. A través del trabajo de estas Guías, que pueden llevar a pensar que no son lo suficientemente contundentes para incorporar en una programación de aula, estamos ayudando a

formarse como personas a nuestro alumnado a la vez que trabajamos contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Además no debemos tratar el cine como un elemento aislado sino que se encuentra directamente relacionado con el resto de áreas del currículum de notable importancia como pueden ser Lengua castellana y literatura o Ciencias Sociales, donde podemos analizarlas de modo paralelo persiguiendo objetivos conjuntos y/o diferentes en función a las mismas. Este material es factible incluso para evaluar a nuestro alumnado con él.

Creemos que con el cine se pueden alcanzar grandes resultados tanto a nivel formativo como personal, el cine puede ser una gran ayuda porque como afirma Ambrós (2011) no es un discurso de los padres o del tutor, sino un relato con personajes que tienen los mismos problemas e inquietudes que los demás, y esto puede ayudar a la reflexión personal. Hoy en día es mucho más fácil que los jóvenes adolescentes acepten lo que ellos mismos descubren a través de su propia experiencia vital.

Referencias bibliográficas

- Aguaded Gómez, J.I. (1994). *Los medios de comunicación en el proyecto curricular. Medios de comunicación y educación*. Córdoba: UNED-Centro asociado de Córdoba.
- Almacellas, M. A. (2004). *Educación con el cine. 22 películas*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Ambrós, A. (2011). *Lectura artística de textos: un encuentro amb l'art, el cinema i la literatura*. Recuperado en 15 de mayo de 2013 en <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/20806>
- Ávila Baray, H.L. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*. Consultado el 18 de mayo de 2013 en <http://www.eumed.net/libros/2006c/203/>
- Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Laertes.
- Bisquerra, R. (2011). Diversidad y escuela inclusiva desde la educación emocional. Recuperado el 15 de abril de 2013 en <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/diversa2011/docs/bisquerra.pdf>
- Bonilla, J. (2005). El cine y valores educativos. A la búsqueda de una herramienta eficaz de formación. *PIXEL BIT Revista de medios y educación*, (26), 39-54.
- Camps, V. (2008). *Crear en la educación. La asignatura pendiente*. Barcelona: Península.
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder.
- Choza, J. y Montes, M. J. (2001). *Antropología en el cine*. (Vol. 2). Madrid: Ediciones del Laberinto.
- DRAE. (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. (21ª ed., Vol. 2). Madrid: Editorial Espasa Calpe.

- Equipo Padres y Maestros (2009). *Cine y ciudadanía. Valores para trabajar en el aula*. Bilbao: Mensajero
- Fox, D. (1981). *El proceso de Investigación en Educación*. Madrid: Universidad de Navarra (EUNSA).
- Frankl, V. (2007). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- García González, A. (2008): *Clases de cine. Compartir miradas en femenino y en masculino*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- García, R.; Pérez, C. y Escámez, J. (2009). *La educación ética en la familia*. Bilbao: Desclée y Brouwer.
- Gubern, R. (1986). *Historia del cine* (Vol. 2). Barcelona: Ediciones.
- Gubern, R. (1995). *Historia del cine*. Madrid: Cátedra.
- Hauser, A. (1985). *Historia social de la literatura y del arte*. (Vol.3, 19ª edición) Barcelona: Labor.
- Hernández Pina, F. (1997). Conceptualización del proceso de la investigación educativa. La investigación experimental. Diseños de investigación experimental. En L. Buendía, P. Collage y F. Hernández (coord.). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGrawHill. (pp. 2-16).
- Instituto Pedagógico Padres y Maestros (2003). *Cine y transversales. Treinta películas para trabajar en el aula*. Bilbao: Mensajero.
- Larousse (2009). *El cine: historia del cine, técnicas y procesos, géneros y personajes*. 100 grandes películas, galerías de estrellas. Barcelona: Larousse.
- LaTorre, S., Rincón, D.A. y Arnal, D. (1996). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: GR 92.
- Martín, J. J.; Aresté, J. M.; Gil-Delgado, F.; Sánchez, J.; Orellana, J. y Fijo, A. (2003). *Cine-Forum 2003*. Madrid: Editoriales Dossat.
- Martínez, M. y Hoyos, G. (Coord.) (2006). *La formación en valores en sociedades democráticas*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez-Salanova Sánchez, E. (2002). *Aprender con el cine, aprender de película. Una visión didáctica para aprender e investigar con el cine*. Huelva: Grupo Comunicar Ediciones.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios de la educación del futuro*. Francia: Unesco
- Mounier, E. (1990). *El personalismo*. Obras III. Salamanca: Sígueme.
- Penac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- Pereira, M.C. y Marín, M. V. (2001). Respuestas docentes sobre el cine como propuesta pedagógica. Análisis de la situación en educación secundaria. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 13, 233-255.
- Puig, J. M. et al. (2007). *Aprendizaje servicio: educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro

- Tierno Jiménez, B. (1996). *Guía para educar en valores humanos*. Madrid: Taller de editores. S.A.
- Reimer, B. (1991). Essential and nonessential characteristics of aesthetic education. *Journal of Aesthetic Education*, 25 (3), 193-214.
- Richmond, S. (1991). Three assumptions that influence art education: A description and a critique. *Journal of Aesthetic Education*, 25 (2), 1-15.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, vol. 9 (3), 185-211.
- Soler Villalobos, M. P. (coord.) (2008). *De la educación emocional a la educación en valores*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Utrera, R. (1981). *Escritores y cinema en España: un acercamiento histórico*. Madrid: Ediciones JC.
- Utrera, R. (1985). *Escritores vs cinema en España*. Madrid: Ediciones JC.
- Vázquez, V.; Escámez, J. y García, R. (2012). *Educación para el cuidado. Hacia una nueva pedagogía*. Valencia: Brief.





MUNDO DIGITAL

★ **A I C E** ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

54. LOS NUEVOS MEDIOS DIGITALES Y EL DEBATE SOBRE SUS RIESGOS Y OPORTUNIDADES: ¿UNA CUESTIÓN DE DERECHOS DE LOS NIÑOS?

Iván Rodríguez Pascual

ivan@uhu.es

Resumen

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación representan una segunda oleada en el conjunto de transformaciones tecnológicas que revolucionan nuestro mundo, en este caso sobre la comunicación interpersonal y societal, y tienen un uso particularmente común entre la población infantil y juvenil. Por otra parte no descartamos que en el entorno de la llamada *cultura digital* estén surgiendo también nuevos riesgos potenciales basados, paradójicamente, en esas mismas formas novedosas de la comunicación humana. Este texto plantea la necesidad de no eludir un problema fundamental que está en el trasfondo de nuestras propuestas y planteamientos: el debate sobre los riesgos y oportunidades es, en el fondo, una cuestión de derechos. Más específicamente una cuestión de derechos humanos de niños y niñas. Por ello proponemos en este trabajo: a) contemplar el fenómeno (y el discurso sobre el fenómeno) desde un posicionamiento crítico y b) fomentar la participación infantil y juvenil como una vía de acceso a una sociedad digital que no sólo sea más segura, también más democrática y respetuosa con los intereses y motivaciones de los y las menores de edad.

Palabras clave: Infancia, Nuevas Tecnologías, Derechos del Niño.



Introducción

En un mundo en el que los niños y niñas son usuarios crecientes de esta tecnología y partícipes de sus riesgos y beneficios nos formulamos la siguiente pregunta ¿Es posible lograr una presencia creciente de usuarios menores de edad con la construcción de un marco de uso seguro para esta comunicación digital? Pero no debemos eludir un problema fundamental que está en el trasfondo de nuestras propuestas y planteamientos: el debate sobre los riesgos y oportunidades es, en el fondo, una cuestión de derechos. Más específicamente una cuestión de derechos humanos de niños y niñas. Sin estudiar cuidadosamente la complejidad de estos derechos, que reconocen tanto la protección frente al abuso, el acoso o la explotación tal y como acechan en la red, como el derecho a la libertad de expresión y de acceso a la

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

información de todas las personas menores de edad, es virtualmente imposible dar una respuesta justa y coherente a esta población.

Lo que en este texto nos proponemos es introducir un enfoque crítico que desvele la contradicción (y la reducción) presente habitualmente en el discurso generalizado del “impacto” de los nuevos medios en la Infancia y de sus “riesgos y beneficios” para intentar saltar hasta un discurso centrado en los derechos de niños y niñas (es decir, a la manera anglosajona, *right-centred*). Para ello se discuten en primer lugar, sobre la base de las evidencias científicas disponibles, los claros y oscuros del discurso sobre riesgos y beneficios para, en un segundo apartado, presentar argumentos hacia su conversión en discurso centrado en los derechos del niño.

Ni apocalípticos ni integrados: sujetos de derechos frente a las nuevas tecnologías

La irrupción del nuevo escenario digital, poblado por generaciones a las que etiquetamos siguiendo la terminología de Prensky (2001) como nativos digitales, ha añadido nuevas incógnitas en torno a la manera en que adultos y niños conviven y hacen uso de estos nuevos medios. Como bien señala el profesor Buckingham (2000) en un libro que es ya un clásico contemporáneo y que titula con acierto «La muerte de la Infancia: crecer en la era de los medios electrónicos», con demasiada frecuencia nuestro discurso ha resultado polarizado entre las posiciones tecnoutópicas, que atribuyen a las nuevas tecnologías de la comunicación por sí mismas cierto potencial revolucionario, y las que giran en torno al enroque defensivo que remite a cualquier tiempo pretecnológico como un edén donde niños y adultos convivían a salvo de blogs, chats y redes sociales. Este cierto desencuentro convierte a los niños en el discurso adulto en un objeto nombrado y argumentado, que sólo raramente actúa y representa sus propios intereses; son ciudadanos sólo potenciales así como posibles víctimas necesitadas de protección, lo que los convierte sistemáticamente en objetos del debate generado al calor del pánico moral o la instrumentalización dramática -y discursiva- de su condición infantil (Dean, 1999; Kuipers, 2006; Selwyn, 2003; Wold, 2010). Este discurso tiende a ser adultocéntrico (porque toma el criterio adulto en un sentido normativo) y atribuye al niño rasgos y motivaciones que con frecuencia es difícil encontrar en el discurso infantil (Rodríguez-Pascual, 2010). Es difícil, por tanto, encontrar en él una representación que describa al niño desde la perspectiva de sus propios intereses, en tanto individuo y sujeto de derechos.

Por otro lado, la población infantil y juvenil no son actores secundarios de este escenario. El nuevo mundo de la comunicación digital cada vez más tiene un rostro más joven y en el contexto de la Unión Europea la edad de los usuarios de Internet desciende progresivamente. En lo que respecta a usuarios de redes sociales, por ejemplo, El proyecto paneuropeo *EUKids Online* apunta en sus resultados finales a que más de la

mitad de los niños y niñas entre 9 y 12 años en países como Dinamarca, Letonia, Polonia u Holanda tiene ya perfil en alguna red social (Livingstone et al, 2011). Es también un mundo en el que el paisaje mediático se hace más complejo y dependiente del contexto y la posición social de sus actores, de tal forma que no existe ningún impacto «natural» de los nuevos medios en la vida infantil, sino una apropiación cultural compleja de estos (Cabrera, 2013; De Almeida et al., 2011). Digamos, además, que la tecnología ha dejado de ser un simple factor externo para convertirse en un aglutinador cultural, el catalizador de un estilo de vida incluso en los más pequeños (Feixa, 2006) así como una herramienta compleja que explica cómo la población infantil construye identidades (virtuales o no) con criterios *digitales* (Lenhart y Madden, 2007). Un mundo en el que no descartamos que junto a una clara ampliación y globalización de las maneras de comunicar(se) en el entorno de la llamada *cultura digital* estén surgiendo también nuevos riesgos potenciales basados, paradójicamente, en esas mismas formas novedosas de la comunicación humana.

Un discurso que reduce: riesgo, beneficios e «impactos» de los nuevos medios de comunicación basados en Internet

Children in Europe are exposed at an early age to depictions of horror, pornography and violence in the media, and this can have devastating psychological and social effects on children, such as anxiety, depression, increased aggressiveness and problems at school⁹⁶

Riesgos y beneficios son a Internet lo que el bien y el mal en cualquier relato religioso o místico. Representan la versión maniquea de la experiencia digital infantil en pleno siglo XXI, constituyéndose al mismo tiempo en el campo de batalla en el que detractores y defensores de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación compiten por hacer valer sus argumentos. Y es muy probable que ambos sean argumentos veraces, pero también engañosos y reductores, ya que resaltan sólo una pequeña parte de ese todo complejo que es la vida de un niño o una niña. A falta de un enfoque unificador y respetuoso con los menores de edad, que lejos de cosificarlos bajo la losa de argumentos bienintencionados les reconozca la necesaria agencia y autonomía al acentuar beneficios o riesgos, hacemos un flaco favor a los protagonistas del escenario digital. Nuestro discurso, de un lado o del otro, abraza la mística de las nuevas tecnologías y propone silenciosas revoluciones y un mundo nuevo o remarca su carácter apocalíptico y previene de un próximo Armagedón digital, pero en cualquier caso deja atrás a los individuos que viven (y construyen) el hoy de la sociedad de la información.

⁹⁶ Resolución del Parlamento Europeo del 16 de enero de 2008: *Towards an EU strategy on the rights of the child*

Centrémonos, para dar pie a nuestra argumentación ,en los riesgos. Han asumido buena parte del protagonismo en la construcción de un discurso sobre Internet en los medios de comunicación (mucho más que sus beneficios potenciales, habitualmente expuestos en contextos pedagógicos y discursos de alcance más reducido) y se han medido y evaluado con más frecuencia. Somos muy conscientes de los llamados “derechos de protección”. La idea de que el niño es más vulnerable que un adulto y necesita de una protección y cuidado especiales casa bien con nuestra representación social de la infancia. Quizás es por ello que no resulte complicado defender que niños y niñas deben ser protegidos de las nuevas formas de daño, abuso y/o explotación que se amparan en un uso pernicioso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Incluso que esa defensa prácticamente anule cualquier otro argumento sobre la relación entre la población infantil y los nuevos medios y pantallas. La advertencia sobre los riesgos de estas nuevas tecnologías ha encajado bien, por otra parte, con la idea recurrente del “impacto”⁹⁷ en la vida infantil de las TIC: esto es, la representación mecánica de una infancia indefensa golpeada por la tecnología y sin posibilidad de absorber o modular el “impacto”.

Así, la cuestión del riesgo ha sido omnipresente en el discurso sobre el advenimiento de la sociedad de la información, y en particular en lo que tiene que ver con sus posibles efectos sobre la vida infantil. Este discurso apunta, fundamentalmente, hacia cuatro grandes conjuntos de amenazas: a) las que tienen que ver con el abuso en el contexto de las redes sociales y la invasión de la privacidad de los menores de edad (Ybarra, 2008; Patchin e Hinduja, 2010a; 2010b), b) las que ven la tecnología como un medio legitimador de la pornografía infantil y un amplificador de la explotación sexual infantil y otros abusos relacionados, fundamentalmente, con la paidofilia y los abusos sexuales (Niveau, 2010; Flood, 2010; Quayle y Jones, 2011; Sabine et al., 2008; Yang et al., 2010) y c) las que ven en la tecnología una fuente de erosión de las relaciones sociales “reales”, que se empobrecen y son sustituidas por relaciones efímeras y superficiales que tienen, además, otras consecuencias como la sedentarización y aislamiento de la población infantil (Bonetti et al. 2010; Kim et al. 2009; Pierce, 2009; Schneider y Amitai-Hamburger, 2010; Selfhout et al., 2009; Wolak, 2003); sin olvidar d) el problema del riesgo de adicción a Internet (Van Rooij et al., 2010; Yen et al. 2009). Más recientemente existe también un conjunto emergente de referencias que trata de alertar sobre la extensión del fenómeno del acoso virtual entre escolares o cyberbullying (Smith y Slonje, 2010; Vandebosch y Cleemput, 2009; Walrave, 2011). En este sentido, si tenemos que hacer caso a los diagnósticos que propagan los medios de comunicación y muchas publicaciones especializadas, Internet y sus aledaños constituyen un ejemplo nítido de peligros para la infancia. Resumiendo: son muchos los

⁹⁷ Sólo a modo de ilustración: una única búsqueda en español en un buscador específico como es Google Académico (scholar.google.es) utilizando las palabras entrecomilladas “impacto nuevas tecnologías” depara más de 300.000 resultados referidos únicamente a publicaciones académicas...

expertos que alertan de las amenazas que vienen de la mano de las TIC. En conjunto, hablamos fundamentalmente de:

- Acceso a contenidos impropios, perjudiciales o desagradables que pueden generar rechazo o perturbación en los niños y uso de la red para diseminar mensajes ofensivos y discriminatorios de carácter racista, machista, etc.
- Distribución e intercambio de pornografía infantil al amparo del anonimato de los salas de Chat y listas de distribución, así como otras actividades relacionadas con la paidofilia. También contactos con extraños y presencia de *grooming* y predadores sexuales.
- Consecuencias perjudiciales debido al abuso de Internet o el uso del PC de carácter físico (obesidad, desarreglos posturales, etc.) o psicológico (depresión, aislamiento, dependencia).
- Uso de la red por parte de los propios menores de edad como herramienta para el acoso y el *bullying*, así como para otras actividades (supuestamente) delictivas como la descarga de contenidos audiovisuales de la red (fundamentalmente *software*, música y películas).

Las redes sociales, por su naturaleza, suman a estos riesgos otros propios, tales como:

- El quebranto potencial de la privacidad, bien por la excesiva exposición de los usuarios como por el abusivo control sobre los datos personales que las propias aplicaciones imponen.
- La pérdida de control sobre parte de nuestros contenidos y datos personales, que en muchos casos (y sobre la base de acuerdos de condiciones que no remiten a nuestro contexto legal) quedan en manos de terceros.
- El posible uso publicitario tanto de estos contenidos como de la información resultante de nuestros hábitos como usuarios de Internet, con o sin nuestro consentimiento.
- La construcción de escenarios propicios para las formas virales de acoso masivo (también en su versión escolar) y de riesgo para el honor y la dignidad de las personas.

Sin embargo, la propia noción de riesgo es menos sólida de lo que parece: es relativa al contexto, a la edad, al tiempo de exposición, al género...y, en cualquier caso, resulta multiforme y diverso. Hay que destacar, además, que los propios niños y niñas pueden igualmente desempeñar un papel pasivo o activo en este tipo de conductas y que, de alguna forma, el riesgo podría ser sólo el reverso del beneficio. En el mundo virtual, como señala con acierto la profesora Sonia Livingstone, directora del más

ambicioso proyecto comparativo sobre uso infantil de nuevas tecnologías en el contexto europeo, *los riesgos y las oportunidades caminan de la mano* (Livingstone et al., 2011). Más acceso significa nuevos riesgos, pero también nuevas oportunidades. Precisamente, hemos extraído la siguiente clasificación de riesgos y beneficios potenciales de las nuevas tecnologías proporcionada desde la experiencia del proyecto *EUKids Online*⁹⁸ por ser exhaustiva y reflejar esta complejidad en la que, en el mismo cuadrante, puede contemplarse al niño como agente y co-constructor del mundo virtual, bien en su vertiente de riesgo, bien en aquella que se supone beneficiosa.

Tabla 1. El riesgo y los usos beneficiosos de las TIC y los distintos papeles del niño/a (actores y receptores)

| | |
|---|--|
| Niños/as como actores | |
| <p>Actividades ilegales (hacking, descargas...)</p> <p>Bullying/Acoso</p> <p>Proporcionar información peligrosa</p> <p>Intrusiones en la privacidad</p> <p>Conducta autodestructiva (suicidio, anorexia, etc)</p> | <p>Liderazgo en la creación contenidos</p> <p>Expresión de la identidad</p> <p>Liderazgo iniciativas cívicas/políticas</p> <p>Participación cívica/política</p> |
| Riesgos | Beneficios |
| <p>Víctimas pedófilos; contactos con extraños</p> <p>Víctimas de cyberbullying, etc.</p> <p>Acceso información peligrosa</p> <p>Invasión de la privacidad</p> <p>Acoso publicitario</p> <p>Exposición a contenido dañino (sexual, etc.)</p> | <p>Participación procesos creativos</p> <p>Sociabilidad digital</p> <p>Búsqueda de información (salud, etc.)</p> <p>Acceso información global</p> <p>Uso de recursos educativos / Entretenimiento</p> |

⁹⁸ Su web recoge todos los informes que el proyecto ha ido publicando: <http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/Home.aspx>

Niños/as como receptores

Fuente: elaboración propia a partir de Livingstone et al. (2011)

En este nuevo espacio societario y de la comunicación digital, sin embargo, se construye la experiencia paradójica de los nuevos riesgos potenciales para niños y jóvenes. Los que son los nuevos medios de la comunicación se convierten también en las nuevas plataformas del acoso, el abuso o la amenaza. Para muchos niños y adolescentes, La experiencia digital en ellas se convierte es una *experiencia agridulce que combina el crecimiento personal y la comunicación con la humillación, el acoso y el riesgo para la privacidad* (Lenhart et al., 2011; Maden et al., 2013).

¿De qué clase de riesgos potenciales hablamos en nuestro contexto inmediato? De acuerdo con los resultados del *EUKids Online España* (Garmendia et al, 2011) El riesgo con mayor incidencia entre los y las menores de edad españoles entrevistados es el contacto a través de internet con personas que no conocen previamente en persona (21%), aunque sólo el 9% llega a quedar con alguno de esos *amigos de Internet*. Sin embargo, éste no es el único:

-La edad es la variable que más influye en el uso y los riesgos que los menores experimentan de internet. Así, por ejemplo, en el caso del bullying a través de Internet, la incidencia es del 7% en los de 15 y 16 años y sólo del 1% aproximadamente entre los de 9 y 10.

-El sexo también marca diferencias: los varones están más expuestos a la pornografía en internet y a la recepción de mensajes sexuales, mientras que entre las niñas es más frecuente sufrir cyberbullying.

-1 de cada 10 menores entre 12 y 16 años afirma haber recibido mensajes de carácter sexual.

-El 19% de los menores de edad afirmaron haber accedido a contenidos potencialmente perjudiciales generados por otros usuarios (incitación al odio, a la anorexia o al consumo de drogas...).

Sin embargo, también ha habido voces que han incidido sobre el hecho de que puede existir una divergencia fundamental entre la realidad de los riesgos implícitos en el uso de estas nuevas tecnologías por parte de los niños y su representación dentro de la literatura científica, por no hablar de los medios generalistas de comunicación. Existe cierta tendencia obvia a la *demonización* de Internet y otras innovaciones tecnológicas, conectada a la inclinación a la *moralización* de la infancia como objeto discursivo descrita en la presentación de este mismo texto. Dicha tendencia puede tener que ver con la propia novedad del fenómeno, con el temor adulto a perder control sobre la

población menor de edad o sencillamente con el desconocimiento de unos medios cuyos principales usuarios son cada vez más y más jóvenes. Si bien existen objetivamente estos riesgos es muy probable también que exista una *construcción alarmista del discurso sobre los mismos* (Gordo, 2008). Las evidencias obtenidas hasta ahora sobre las consecuencias reales del uso de las TIC sobre el bienestar psicosocial de niños y adolescentes son poco claras y en modo alguno conducen a la conclusión generalizada de que Internet es básicamente un medio perjudicial o arriesgado para el conjunto de la población infantil (Escobar-Chaves y Anderson, 2008).

No se trata, por cierto, de negar la presencia de riesgos, sino de voltear el discurso que habitualmente emana de esta evidencia; los riesgos (y nuestros miedos) no pueden ser la guía de nuestra representación del niño como sujeto ante las nuevas tecnologías ni eclipsar a los propios sujetos y sus capacidades, sino sólo una porción de nuestra argumentación siendo esta un intento de reflejar de forma respetuosa y equilibrada los aspectos complejos, a veces abiertamente contradictorios, del ser niño o niña en este siglo XXI que despunta como era de la tecnología de la información. El discurso clínico y la literatura científica en general (por no hablar de nuestros medios de comunicación) tienden a magnificar experiencias que pueden tener un carácter minoritario o bien estar sujetas a factores explicativos complejos, de la misma forma que los riesgos de la vida digital tantas veces resultan ser sólo una manifestación de problemas preexistentes en las vidas analógicas (por decirlo así) de niños y niñas. Por lo demás, en general los niños participan extraordinariamente poco en la definición y diagnóstico de estos propios riesgos; son representados como víctimas, muchas veces desde una lógica experimental, pero no consultados como sujetos y se infravaloran tanto su opinión como sus prácticas (que sin duda existen) para enfrentar y combatir esos mismos riesgos (Rodríguez 2005; 2010b).

Los niños y niñas como sujetos de derechos ante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Artículo 19. — El niño tiene derecho a la protección frente a toda forma de violencia, perjuicio, abuso, malos tratos o explotación

Artículo 34-36. — Los Estados Partes protegerán al niño contra todas las formas de explotación que sean perjudiciales para cualquier aspecto de su bienestar, incluyendo la pornografía.

Artículo 13. — El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo (y por cualquier medio).

Artículo 14. — Derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión.

Artículo 16. — Ningún niño será objeto de injerencias arbitrarias o ilegales en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia ni de ataques ilegales a su honra y a su reputación⁹⁹.

¿Cómo conjugar entonces una presencia creciente de usuarios menores de edad con la construcción de un marco de uso seguro y productivo, sin subestimar su capacidad ni renunciar a respetar de manera integral sus derechos, no sólo exclusivamente en términos de protección frente al riesgo?

En nuestra opinión la clave de la cuestión radica en la extrema ambivalencia en que nos movemos. Tengamos en cuenta que la propia Convención de Derechos del Niño (CDN) (Naciones Unidas, 1989) tiende a conjugar tanto la protección del niño frente a toda forma de violencia y explotación (artículos 19 y 36) como el derecho a la libertad de expresión y acceso a la información o el respeto por su privacidad (artículos 13 y 16) así como el de la participación social (artículo 31), por poner sólo algunos ejemplos. Resulta difícil no encontrar contextos y situaciones en los que algunos de estos derechos no parezcan contradecirse, necesitando de una articulación compleja. Demasiada protección puede asfixiar a los niños como sujetos y convertirlos en excluidos de facto de la sociedad de la información, mientras que demasiado poca puede producir entornos de riesgo inaceptables (Ruxton, 2006).

Hasta ahora esta aparente contradicción se ha resuelto bien del lado de los intereses adultos, bien incorporando al niño de manera preferente desde la visión de sus necesidades evolutivas o como sujeto de protección, subordinado a esos mismos intereses adultos y muy lejos de su representación como agente social y sujeto de derechos. En su estudio comparativo entre la legislación brasileña y europea, por ejemplo, la profesora Amich-Elias (2007) pone de manifiesto cómo los términos protección de la infancia y libertad de expresión suelen aparecer como antagonistas en el debate legal, si bien deberían ser aspectos complementarios de una visión integral de derechos de la infancia. Otras investigaciones centradas en el marco de la Unión Europea vienen a destacar igualmente la falta de articulación entre diferentes ámbitos de regulación de este complejo conjunto de derechos en el escenario de la comunicación digital desde la visión del niño como sujeto de derechos (Garde, 2011; 2012; Rodríguez-Pascual, 2010a). Estamos de acuerdo con Livingstone y Haddon (2009: 22) cuando afirman que el discurso sobre los riesgos y oportunidades de los nuevos medios esconden una cuestión referida a los derechos de la población infantil, particularmente en este contexto, en el que probablemente encontraremos muchas situaciones en las que distintos derechos entren en conflicto (libertad de expresión vs. libre acceso a la información o protección de la infancia, por ejemplo).

⁹⁹ Nos hemos permitido la licencia de abreviar y sintetizar el contenido literal de todos estos artículos con fines de economía de espacio. Su redacción literal puede encontrarse fácilmente en el propio documento de la Convención.

Por tanto, una condición para iniciar un reconocimiento más completo del niño (y la niña) como usuarios de estos nuevos medios o, para ser más precisos, como ciudadanos y usuarios de tecnología en la sociedad de la información, es desplazar el foco desde el conflicto entre intereses adultos y derechos de infancia (donde priman normalmente los primeros) al *reconocimiento del derecho del niño como eje central de discusión*. Con ello no estamos escatimando derechos a la persona adulta, sino poniendo en evidencia que los derechos de los niños son derechos humanos y como tales, difícilmente pueden ser fragmentados o considerados un obstáculo para la libertad del resto de la población, convirtiéndose su respeto en objetivo prioritario y condición, más bien, para dicha libertad. Desde este punto de vista el debate sobre el dilema entre proteger la libertad de expresión de las personas adultas o “la dignidad del menor”, ubicuo en nuestro discurso desde la conocida portada de la revista *Time* de julio de 1995¹⁰⁰, resulta irrelevante: la libertad de expresión es igualmente un derecho de los niños y la dignidad pertenece al ámbito del respeto básico de los derechos humanos para adultos e infantes.

Por otro lado, sin negar que en el niño el desarrollo juega un papel destacado, es necesario desprenderse de un discurso reduccionista que, sobre la base de evidencias científicas, pretende sustituir la necesaria discusión sobre los derechos de niños y niñas a estar protegidos, pero también a acceder a la información digital. De hecho, esta idea que busca preservar lo que sabemos sobre el desarrollo infantil descartando su desviación adultocéntrica está presente desde el momento de la formulación de la propia Convención de Derechos del Niño. Dicho texto se basa en el principio de las *facultades en evolución* de niños y niñas, asumiendo éstas desde el respeto tanto hacia las facultades de la población infantil como a su creciente autonomía (Lansdown, 2005). Esto implica, básicamente, que las evidencias sobre el desarrollo infantil apuntan tanto al destino del proceso *como a aquella facultad que el niño ya domina y le permite actuar como sujeto de derechos*.

También incluir la visión del género y su implicación en el análisis de la manera en que niños y niñas se apropian de estos nuevos medios, así como se benefician (o no) de sus potencialidades. Dado que la propia Convención y el llamado enfoque de derechos implican una especial atención a las posibles situaciones de discriminación que sufren mujeres y niñas es razonable incorporar, en cualquier diagnóstico sobre la sociedad digital y sus implicaciones en la vida infantil, un eje de género que ofrezca datos y análisis desagregados y visibilice la especificidad de los fenómenos asociados al ser niños o niña en el contexto de la sociedad de la información.

¹⁰⁰ La portada de *Time* recogía el rostro aterrado de un niño frente al ordenador; bajo esta imagen un texto lanzaba un interrogante: Ciberpornografía ¿Podemos proteger a nuestros hijos y, al mismo tiempo, la libertad de expresión?

Por último, y sin ánimo de ser exhaustivos, es obvio que cualquier discusión sobre los nuevos medios y su integración como parte de la vida cotidiana de los niños y niñas del siglo XXI debe respetar la que es una de las principales llamadas de la Convención de Derechos del Niño: *la participación infantil y plena* en todos los asuntos que conciernen a la población infantil. Tal y como ya hemos afirmado, resulta alarmante encontrar con frecuencia discursos sobre las supuestas ventajas o amenazas escondidas en los nuevos medios digitales en las personas que son menores de edad no han tenido oportunidad de opinar o, como sucede con frecuencia en los medios, sus opiniones resultan distorsionadas, descontextualizadas o ridiculizadas. Sin preguntar a los niños y niñas, sin escuchar sus argumentos y el relato de sus experiencias, la visión de sus derechos y cómo los adultos a veces actúan como garantes de un mundo digital más seguro y otras tantas, en cambio, producen nuevos riesgos y desempeñan un papel invasivo (Rodríguez-Pascual, et al., 2014) es básicamente imposible construir un relato completo y respetuoso sobre los nuevos medios y su papel en la vida infantil que no sea un remedo alarmista y falsamente comprometido del clásico discurso sobre “riesgos y beneficios”.

Y cerremos ya nuestra disquisición apuntando además que los proyectos de investigación y/o intervención que consideran el trabajo sobre este nuevo escenario digital en relación a la población infantil, harían bien en plantearse los derechos del niño, al menos en su versión textual fijada en la CDN, como elemento que *aporta sentido axiológico y normatividad*. De este modo, por ejemplo, si extraemos de la Convención sus tres ejes básicos, conocidos como las tres “P” (Provisión, Protección y Participación) aparece ante nosotros un ilimitado campo de fenómenos que abarcan sobradamente toda la posible casuística que, más limitadamente, engloba un discurso sobre “riesgos y beneficios”. Así, la *provisión* se identificaría con el acceso a estas nuevas tecnologías, en especial con la garantía de calidad y universalidad del mismo; la *protección* hace referencia a las situaciones y contextos de riesgo y a la especial consideración que merece la población infantil, pero también con la posibilidad de construir formas de protección en las que niños y niñas puedan participar activamente; por último, la *participación* podría traducirse en términos operativos tanto como la posibilidad de la participación cívica y política, como la participación a través del liderazgo en la creación de contenidos dentro de Internet por parte de los propios niños y niñas.

Conclusiones

El discurso que trasciende en el espacio de los medios masivos de comunicación suele tener un tinte oscuro y pesimista: Internet es un factor distorsionador de la vida social y de la relación de jóvenes y adultos y las redes sociales son sólo la mejor prueba de ello. Si tuviéramos que atenernos a esta premisa es muy probable que la mayor parte

de nuestra labor se centrara exclusivamente en la construcción de un rol protector o sancionador que retrasara la incorporación de estas nuevas generaciones de *nativos digitales* al espacio virtual. Se comprenderá que esto resulta un objetivo complicado y poco realista. Por contra, ya hemos visto que la situación es compleja y demanda, más bien, un cierto equilibrio que sólo puede construirse desde la consideración de niños y niñas como sujetos de derecho y agentes activos, frente a un discurso centrado en los riesgos y/o los beneficios de las nuevas tecnologías. Un equilibrio que garantice, entre otras cosas:

-No eludir un problema fundamental que está en el trasfondo de nuestras propuestas y planteamientos: el debate sobre los riesgos y oportunidades es, en el fondo, una cuestión de derechos. Más específicamente una cuestión de derechos humanos de niños y niñas. No debemos aceptar propuestas reductoras ni deterministas, ni dar por buenos enfoques parciales que no reconozcan la complejidad presente en este campo, particularmente en lo que concierne al difícil reto de encontrar un equilibrio entre el conjunto de derechos orientados a la protección de nuevas formas de malestar, abuso y explotación y los que apuntan al hecho (no siempre adecuadamente reconocido) de que los menores de edad tienen derecho a la libertad de expresión, el libre acceso a los medios de comunicación (también digitales) y a la privacidad.

-Apuntalar y difundir una perspectiva de los derechos del niño, en la que tanto la protección como la participación y el acceso a la información forman un todo. Debemos así desarrollar un posicionamiento vigilante ante las múltiples transformaciones que los medios digitales introducen en nuestra vida social que nos alerte a tiempo de sus riesgos potenciales, pero que incluya igualmente una mirada crítica al alarmismo y el reduccionismo que sustentan los argumentos de muchos de sus detractores.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

-Posicionarnos desde un trabajo reflexivo y crítico antes de trabajar sobre el escenario de la vida digital de las personas menores de edad. Este posicionamiento deberá incluir, necesariamente, una reflexión sobre nuestro papel como profesionales adultos ante un mundo en transformación en el que los niños, adolescentes y jóvenes juegan un papel destacado que no siempre comprendemos bien. Y esta reflexión debe concienciarnos del peligro del adultocentrismo como un riesgo que nos aleja de la comprensión de fenómeno. Cualquier intento de intervenir sobre él debe contar con el ejercicio empático de entender los intereses y motivaciones reales de esta población y contar con su opinión.

-Necesitamos incorporar, en nuestras prácticas como profesionales del conocimiento científico, la política, el derecho o la intervención socioeducativa (por poner sólo algunos ejemplos), enfoques cada vez más participativos que incorporen la voz de los menores de edad y, a ser posible, los conviertan en co-participantes y co-investigadores. La participación es un seguro contra nuestro adultocentrismo y una garantía de un mejor entendimiento de las consecuencias de las transformaciones de los medios digitales en la vida social de nuestros niños y jóvenes, lo cual es el primer y más sólido paso hacia una sociedad de la información que no se conforme sólo con ser más segura para la población infantil. También más justa y democrática.

Referencias Bibliográficas

- Amich-Elías, C. (2007) Derecho a la protección de la infancia versus libertad de expresión en internet: Unión Europea y Brasil. *Derechos y Libertades* 17 (Época II): 171-198.
- Bonetti, Luigi; Campbell, Marilyn y Gilmore, Linda (2010). "The relationship of loneliness and social anxiety with children's and adolescents' online communication". *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 13: 279-285.
- Buckingham, David (2000) *After the Death of Childhood. Growing Up in the Age of Electronic Media*. Londres, Polity Press.
- Cabrera García, J. (2013) Perspectivas teóricas de Cibercultura, y su aplicación en espacios educativos *Gazeta de Antropología* 29 (1), artículo 08. (<http://hdl.handle.net/10481/264><http://hdl.handle.net/10481/264><http://hdl.handle.net/10481/264>)
- De Almeida, A. et al. (2011) Children and digital diversity: From 'unguided rookies' to 'self-reliant cybernauts'. *Childhood* 19 (2): 219-234.
- Escobar-Chaves, Soledad L. y Anderson, Craig. (2008) "Media and Risky Behaviors". *Future of Children*. 18(1): 147-180.
- Feixa, C. (2006) "Estilos de vida de los niños en la cultura digital" *Panorama Social* 3: 54-63.
- Flood, M. (2010). "The harms of pornography exposure among children and young people". *Child Abuse Review*, 18: 384-400.
- Garde, A. (2011) Advertising regulation and the protection of children-consumers in the European Union: in the best interest of... commercial operators? *International journal of children's rights*, 19 (3): 523-545.
- Garde, A. (2012) The best Interest of the Child and EU Consumer Law and Policy: A Major Gap between Theory and Practice?, en: Devenny, James and Kenny, Mel

- (eds.) *European Consumer Protection: Theory and Practice*. Cambridge University Press, Cambridge: 164-201.
- Garmendia, M., Garitaonandia, C., Martínez, G., Casado, M. A. (2011) *Riesgos y seguridad en internet: Los menores españoles en el contexto europeo*. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Bilbao: EU Kids Online (www.ehu.es/eukidsonline).
- Gordo, Ángel J. (2008) “¿Jóvenes en peligro o peligrosos? Alarmas y tecnologías digitales del “desarrollo” y gobierno digital” *Revista de Estudios de Juventud*, 82: 103-114.
- Kim, J., LaRose, R., & Peng, W. (2009). “Loneliness as the cause and the effect of problematic Internet use: The relationship between Internet use and psychological well-being”. *CyberPsychology & Behavior*, 12: 451-455.
- Kuipers, Giseline (2006) “The social construction of digital danger: debating, defusing and inflating the moral dangers of online humor and pornography in the Netherlands and the United States, *New Media & Society*, 8: 379-400.
- Lansdown, G., y UNICEF. (2005). La evolución de las facultades del niño. Florencia: UNICEF.
- Lenhart, A. et al (2011) *Teens, kindness and cruelty on social network sites: How American teens navigate the new world of digital citizenship*. Pew Research Center’s Internet & American Life Project (<http://pewinternet.org/Reports/2011/Teens-and-social-media.aspx>)
- Lenhart, Amanda; Madden, Mary; Smith, Aaron; Purcell, Kristen; Zickuhr, Kathryn; Rainie, Lee (2011) *Teens, Kindness and Cruelty on Social Network Sites: How American teens navigate the new world of "digital citizenship"*. (www.pewinternet.org)
- Livingstone, S.; Haddon, L.; Görzig, A.; Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full Findings*. LSE, Londres: EU Kids Online. (www.eukidsonline.net)
- Livingstone, Sonia y Haddon, L. (2009) *EU Kids Online: Final report*. London School of Economics, London: EU Kids Online. (www.eukidsonline.net)
- Livingstone, Sonia; Haddon, Leslie; Görzig, Anke; Ólafsson, Kjartan (2011). *Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full Findings*. LSE, Londres. EU Kids Online.
- Madden, M., Lenhart, A., Cortesi, S., Gasser, U., Duggan, M., and Smith, A., (2013) *Teens, Social Media, and Privacy*. Report Pew Internet and American Life.
- Naciones Unidas (1989) *Convención de Derechos del Niño*. Nueva York, Naciones Unidas.
- Niveau, G. (2010). “Cyber-pedocriminality: Characteristics of a sample of Internet child pornography offenders”. *Child Abuse & Neglect*, 34: 570-575.

- Patchin, Justin W., & Hinduja, Sameer (2010a). "Changes in adolescent online social networking behaviors from 2006 to 2009". *Computers in Human Behavior*, 26: 1818-1821.
- Patchin, Justin W., & Hinduja, Sameer (2010b). "Trends in online social networking: Adolescent use of Myspace over time". *New Media & Society*, 12: 197-216.
- Pierce, T. (2009). "Social anxiety and technology: Face-to-face communication versus technological communication among teens". *Computers in Human Behavior*, 25: pp. 1367-1372.
- Prensky, Marc (2001) "Digital natives, digital immigrants" *On the Horizon*, 9 (5): 1-6.
- Quayle, E., & Jones, T. (2011). "Sexualized images of children on the Internet". *Sexual Abuse: A Journal of Research and Treatment*, 23: 7-21.
- Rodríguez Pascual, Iván (2005) "Revisando críticamente el discurso sobre el impacto de la sociedad de la información en la población infantil: el problema del aislamiento social", *Papers*, 77: 1-26.
- Rodríguez-Pascual, I. (2010a) Entre la protección y la participación: sujetos y discursos en el marco normativo sobre la infancia y las nuevas tecnologías de la información en la UE, Comunicación presentada en el X Congreso español de Sociología. Pamplona.
- Rodríguez-Pascual, Iván (2010b) "E-Generaciones: ¿Cuánto hay de Adultocéntrico en el Análisis de la Relación entre la Población Infantil y las Nuevas Tecnologías?" *Psychosocial Intervention - Intervención psicosocial*, 19(1):9-18.
- Rodríguez-Pascual, I.; Morales-Marente, E. y Gualda, E. (2014) 'No tenemos que enseñárselo todo a los profesores'. Los derechos de acceso a la ciberrealidad y sus riesgos desde la mirada de niños y niñas. *Gazeta de Antropología*, 30 (1) (<http://hdl.handle.net/10481/31437>).
- Ruxton, S. (2005) *Children's Rights in the EU: Next Steps*. <http://www.europeanchildrensnetwork.org/euronet/>
- Sabine, Chiara; Wolak, Janis; & Finkelhor, David (2008). "The nature and dynamics of Internet pornography exposure for youth". *CyberPsychology & Behavior*, 11: 691-693.
- Schneider, B. H., Amichai-Hamburger, Y. (2010)." Electronic communication: Escape mechanism or relationship-building tool for shy, withdrawn children and adolescents? The development of shyness and social withdrawal". In K. H. Ruben & R. J. Coplan (Eds.), *The development of shyness and social withdrawal* Nueva York. Guilford Press: 236-261.
- Selfhout, M. H. W., Branje, S. J. T., Delsing, M., ter Bogt, T. F. M., & Meeus, W. H. J. (2009). "Different types of Internet use, depression, and social anxiety: The role of perceived friendship quality". *Journal of Adolescence*, 32: 819-833.
- Selwyn, Neil (2003) "'Doing IT for the Kids': Re-examining Children, Computers and the 'Information Society'", *Media Culture & Society*, 25: 351-378.

- Smith, P. K., & Slonje, R. (2010). "Cyberbullying: The nature and extent of a new kind of bullying, in and out of school". In S. R. Jimerson, M. S. Swearer & L. D. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* New York: Routledge/Taylor & Francis.
- Van Rooij, Antonius J.; Schoenmakers, Tim M.; van de Eijnden, Regina J. M.; van de Mheen, Dike (2010). "Compulsive Internet use: The role of online gaming and other Internet applications". *Journal of Adolescent Health*, 47: 51-57.
- Vandebosch, H., & van Cleemput, K. (2009). "Cyberbullying among youngsters: Profiles of bullies and victims". *New Media & Society*, 11: 1349-1327.
- Walrave, M. (2011). "Cyberbullying: Predicting victimisation and perpetration". *Children & Society*. 25: 59-72.
- Wolak, Janis; Mitchell, Kimberly; & Finkelhor, David (2003) Escaping or connecting? Characteristics of youth who form close online relationships, *Journal of Adolescence* n° 26: 105-119.
- Wold, Thomas (2010) "Protection and access: To regulate young people's internet use" *International Journal of Media and Cultural Politics* (6) 1: 63-80.
- Yang, M. L., Yang, C. C., & Chiou, W. B. (2010). "Differences in engaging in sexual disclosure between real life and cyberspace among adolescents: Social penetration model revisited". *Current Psychology*, 29: 144-154.
- Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2008). "How risky are social networking sites? A comparison of places online where youth sexual solicitation and harassment occurs". *Pediatrics*, 121: 350-357.
- Yen, C. F., Ko, C. H., Yen, J. Y., Chang, Y. P., & Cheng, C. P. (2009). "Multi-dimensional discriminative factors for Internet addiction among adolescents regarding gender and age". *Psychiatry & Clinical Neurosciences*, 63: 357-364.



55. LOS RIESGOS DE LAS REDES SOCIALES FRENTE AL USO DESORDENADO POR PARTE DE LOS MENORES

Polliana Alves de Lacerda
Polliana.alves.lacerda@gmail.com

Resumen.

La revolución tecnológica ha experimentado un patente desarrollo en los últimos años y en particular todo lo relacionado con el mundo de internet. Conceptos como red de redes o web, redes sociales, blogs, correo electrónico ya forman parte del acervo lingüístico de los ciudadanos. Si bien es indudable la importancia de estas nuevas tecnologías, éstas no están exentas de riesgos, especialmente para los menores, constituyendo un tema de preocupación para los padres y tutores de estos menores.

Las redes sociales están ampliamente afianzadas en la mayoría de los colectivos sociales y su uso está muy extendido. Estas facilitan la interrelación entre las personas, y es esta misma circunstancia la resultante del peligro inherente que puede conllevar para los menores. El proceso socializador que implican las redes sociales, favorecen la interrelaciones, el intercambio de datos confidenciales de los individuos y si estas no son debidamente autocontroladas, pueden poner en peligro la integridad de las personas, particularmente en aquellos casos donde se percibe una falta de madurez, circunstancia patente entre los menores.

Palabras clave: redes sociales, tecnología de la información y comunicación, menores, nuevas tecnologías, *ciberdelitos*.



Introducción

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Las redes sociales son esenciales en las interrelaciones humanas llegando a traspasar fronteras por lo que su incidencia en las comunicaciones humanas queda fuera de toda duda. Su influencia alcanza todos los estamentos sociales y políticos provocando incluso conflictos entre los ciudadanos de un país y sus gobiernos, casos como los ocurridos durante la Primavera árabe, por citar algún ejemplo, hacen patente este hecho. A nivel individual también se manifiesta su influencia. Los menores pueden ser víctimas de las acciones delictivas o poco éticas por parte de los adultos, y aquellos pueden hacerse pasar por mayores para contactar con gente o colectivos no apropiados a su nivel de madurez. Asimismo organizaciones criminales de diversa índole, por medio de diversas herramientas (manipulación psicológica, principalmente), buscan captar adeptos y simpatizantes a su causa. Es el caso denunciado en los medios de

comunicación en este mes de agosto de una chica española que a través de las redes sociales y contactos con grupos yihadista, había sido adoctrinada en el radicalismo islámico para enviarla a Siria o Irak para incorporarse a la lucha armada en estas regiones.

Es obvia la importancia de las TIC (Tecnologías de Información y Comunicación) en los procesos comunicativos entre los colectivos humanos. En particular las redes sociales comportan la mejor manera de transmitir información, conocimientos, intercambio de ideas, etc., de la forma más rápida. Ciñéndonos a sus efectos sobre los menores, entre los diversos peligros que conlleva se encuentran las malas influencias ejercidas por los adultos, pudiendo facilitar la práctica de delitos cibernéticos. Por ello es de urgencia la necesidad de asesorar y educar a los menores sobre los peligros implícitos de estas tecnologías.

Hay una creciente preocupación por el impacto que tienen las nuevas tecnologías en la vida cotidiana de los menores. Redes sociales como Facebook, Tuenti, Twitter o aplicaciones móviles tales como, Whatsapp, Snapchat o Instagram entre otras muchas, forman parte, de las herramientas de comunicación cotidianas, usadas con mayor asiduidad por los menores. Este hábito no tiene por qué implicar un peligro para el menor, si bien un uso inadecuado de esta puede generar graves conflictos a este grupo social. Si reflexionamos sobre cómo se sustancian estos peligros, comienza con el procedimiento de inscripción o registro en las redes sociales. Resulta claramente deficiente cuando el único requisito para acceder a ellas consiste en facilitar los datos personales y un correo electrónico, datos que obviamente pueden ser falseados o manipulados (mediante usurpación de identidad).

Las nuevas tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) han invadido nuestra vida. Las computadoras, teléfonos, tablet, smartphones, etc., ya constituyen un elemento subjetivamente imprescindibles en nuestra vida. Decimos subjetivamente por ser una apreciación personal de cada individuo, que no tiene por qué estar en consonancia con la realidad, pues no constituye un elemento imprescindible para la propia dinámica personal. Bajo esta coyuntura tecnológica se asientan los actos delictivos amparados en estas tecnologías. El peligro de las redes sociales radican en su uso individual las cuales pueden modificar y moldear nuestro comportamiento. Son los jóvenes, los llamados “nativos digitales”, las potenciales víctimas del poder de atracción de estas. Entre los actos delictivos cometidos a socaire de las redes sociales los relacionados con la libertad sexual y abuso a menores. Los grupos delictivos y los individuos de manera aislada, utilizando las redes sociales y valiéndose de artimañas, se ganan la confianza de estos menores con el objetivo de ponerse en contacto físico con ellos. Para ello se valen de falsas promesas, prebendas, parabienes, juegos de palabras, para ganarse la confianza de ellos, en particular los más solitarios.

A grueso modo diremos, las Tecnologías de la Información y Comunicación – TIC– representan una parte fundamental de la revolución tecnológica, y que viene

acompañada de transformaciones sociales, culturales y económicas en diversos niveles. De la misma manera que un perfil de red social trae beneficios y avances, esa revolución nos impone desafíos globales. El uso de ordenadores, internet, tabletas y teléfonos inteligentes por parte de los menores, ha servido de caldo de cultivo para el desarrollo de delitos de violencia sexual. Ello se debe a la patente exposición a los riesgos que esta tecnología lleva implícita, gracias a las interrelaciones personales que este entorno puede generar con un amplio espectro de población. Niños y adolescentes tienen sus derechos y es una obligación de la sociedad defenderlos. Por lo tanto también en el mundo virtual deben ser inviolables, y así lo ha estipulado la ONU.

Las redes sociales como hemos dicho anteriormente, son las aplicaciones más utilizadas y de mayor éxito en la sociedad, y entre sus potenciales usuarios tenemos a menores quienes más uso hacen de ellas, constituyéndose para ellos un espacio socializador donde interactuar e intercambiar información personal. Es bajo este contexto cuando se pueden producir situaciones de peligro hacia los menores. La mejor manera para combatirlos corre a cargo de las instituciones del Estado, en especial la de los cuerpos y fuerzas de seguridad, que a través de su labor de vigilancia, consiguen arrinconar a los delincuentes cibernéticos a la vez que realizan labores de prevención. Debemos añadir por otro lado la importancia de la educación y el asesoramiento a los jóvenes y en esta temática, jugando un papel fundamental los padres, tutores y profesores, todo ello acompañado de campañas de concienciación.

Los niños dominan en la actualidad el Internet mejor que sus padres. Esa brecha digital es uno de los aspectos fundamentales a superar por la generación actual. De esas nuevas formas de comunicarse han surgido nuevos riesgos o formas de acoso con un impacto fatal como el *grooming*, una práctica a través de la cual un adulto se gana la confianza de un menor con un propósito sexual. El *sexting* o intercambio de fotografías o vídeos con contenido erótico entre los propios jóvenes con las que luego llegan a extorsionarse causando daños psicológicos importantes. Por otra parte, existe el conocido como *ciberbullying*, o acoso entre menores que en Internet por su carácter global, supone un alcance que puede llegar a generar mucho daño no sólo al menor sino a su familia y amigos, que trataremos más adelante del tema.

Los medios de comunicación en sí, generan una realidad social y es alrededor de ella donde crean una identidad virtual. Estos medios “dejan su huella en la construcción de la realidad social de los jóvenes”, en ese marco forjan algunas facetas de su personalidad, se sienten libres, creyendo que son dueños de espacio propio y al que solo ellos pueden acceder por poseer una clave de acceso. Ahora bien, no llegan a ser conscientes del peligro que conlleva el trato con ciertos individuos o colectivos. Por eso es importante analizar las conductas sociocomunicativas de estos nativos digitales. Cabe resaltar el gran número de estos nativos digitales que existe, lo que debe despertar el interés por estudiosos que analicen estas prácticas y así poder proteger la integridad de quienes participan activamente en los recursos que la red de redes ofrece, pudiendo ser,

juegos, chats, y las más utilizadas últimamente, las redes sociales. Pero sobre todo, ofrecer los conocimientos para que desarrollen habilidades en el buen manejo de sus datos personales cuando interactúen con otros usuarios en las redes sociales.

Desde 1946, la Asamblea General de las Naciones Unidas contempló el concepto de libertad de información. En su resolución 59 de 1946, la Asamblea General afirmó: la libertad de información es un derecho humano fundamental y la piedra angular de todas las libertades a la que están consagradas las Naciones Unidas y que abarca el derecho a juntar, transmitir y publicar noticias. Sabemos que todo o casi todo que es creado por el hombre suele tener uso ambivalente, para bien y para mal, para crear o para destruir. Las oportunidades de las TIC, redes y apps sociales, etc., van en su título y en el espíritu de la misma, muy por delante de los riesgos, las sombras, las dudas y la oscuridad que conlleva la sociedad digital. No obstante, las redes conllevan una serie de riesgos. En general, éstos son los mismos que los del resto de actividades que se llevan a cabo en la red. Si bien, hay algunos matices y características específicas de los peligros que pueden presentarse con el uso de las redes sociales.

Redes sociales y menores: ambigüedad

El término “nativos digitales” hace referencia a la generación de personas que ha nacido y convivido con las nuevas tecnologías informáticas. Su educación, su desarrollo intelectual y personal se ha visto claramente influenciado por estos nuevos elementos del mundo de la tecnología. Constituyen un colectivo, ciertamente amplio, pues incluye, niños, jóvenes, adolescentes, y un amplio espectro de edad considerados adultos, los cuales se identifican con las TIC's. A saber, Internet es el canal de comunicación más universal, y lo podemos idealizar como un gran cerebro conectado a otros múltiples y todos ellos están continuamente intercambiando información. Esto genera una enorme ventaja en cuanto a la facilidad para transmitir conocimiento, intercambiar ideas e interrelacionar personas. Ahora bien, no está exenta de riesgos, tal y como hemos mencionado en el apartado anterior, en relación al tema que nos acomete. Las redes, las tecnologías y los contenidos convergen a conectarse desde cualquier dispositivo. El resultado es el ahorro de tiempo, simplificamos la vida y somos más ágiles resolviendo tareas.

A pesar de todas las ventajas que presenta Internet y que evoluciona de manera imparable, perfeccionándose hasta niveles difícilmente imaginables hace unos años, presenta multitud de riesgos y peligros que avanzan en consonancia y al mismo ritmo a como lo hace la propia red de redes. Así consideramos el uso fraudulento de páginas web encargadas de recoger información confidencial de sus potenciales víctimas, páginas que si bien no son delictivas, poseen contenido poco ético, sobre un sinfín de temas tratados. Mencionamos por ejemplo los juegos on-line, páginas de apuestas y bingos, a las que pueden tener acceso los menores, si bien resulta claramente difícil que se produzca este hecho. También el acceso a páginas de contenido para adultos, entre

otras. En su interacción con las redes sociales, los menores absorben una enorme cantidad de contenido, muchas veces perjudiciales. Este uso continuo de la tecnología y redes sociales se ha visto favorecida con la aparición de los smartphones, y provoca desequilibrios en su personalidad producto de su inmadurez, situaciones de soledad y aislamiento, personalidades inestables, introversión, disconformidad e inadaptación social están en pleno auge en nuestros tiempos (Angels, 2009).

En las últimas décadas, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), se han configurado como herramientas de gran utilidad para el ocio y el entretenimiento, así como para el conocimiento y el aprendizaje de los menores. Han transformado sus relaciones interpersonales, integrándose en su vida cotidiana y convirtiéndose en uno de los primeros agentes de socialización. Considerar los riesgos a los que muchas personas se pueden ver amenazadas, que aunque muchas de ellas pueden afectarnos en la vida cotidiana, en el ámbito virtual su incidencia es mayor, sus efectos se pueden multiplicar exponencialmente tanto en el ámbito temporal como de difusión (ej. Una imagen o fotografía comprometedoras puede permanecer mucho tiempo en la red). Estudios consultados ponen de manifiesto que las amenazas sociales suelen ser más dolorosas que las físicas (Reig y Vélchez, 2013), y es que somos seres sociales que necesitamos del grupo para reforzar nuestra autoestima y afianzar nuestro lugar en la sociedad, y cuando nos vemos aislados, humillados por el grupo es una situación tremendamente traumática, y más si sucede en la edad adolescente cuando el grupo de iguales es un componente esencial en la construcción de sí mismo.

El uso que el niño hace de Internet puede causar problemas cuando el tiempo de conexión afecta al correcto desarrollo de la vida cotidiana, como falta de sueño por estar conectado, alteraciones en el estado de ánimo, reducción de las horas dedicadas al estudio o a otras actividades como el deporte o la música y reducción de las relaciones sociales reales. Los menores y jóvenes constituyen sin duda el mayor consumidor de determinadas TICs como las redes y aplicaciones (apps) sociales, pero también son los menos conscientes de los peligros que entrañan, de lo que ponen en riesgo con su uso incontrolado, o de que determinadas conductas que dañan a otras personas revisten la misma gravedad en el mundo real que en el digital. Es por ello que necesitamos no sólo más y mejores tecnologías, que avanzan muy velozmente, sino también una adaptación igual de rápida y una educación para su correcto uso y la maximización de su aprovechamiento sin que por ello debamos renunciar a otros derechos. Las Administraciones públicas deben y tienen mucho que decir, y más aún que hacer en este sentido para que esa vertiente social y protectora de derechos sea la que triunfe en el ámbito digital y no la meramente economicista, que tiene aspectos positivos pero también muchas sombras.

La Comunicación es una función vital que puede distinguirse también en todos los ámbitos de la naturaleza viva. Se comunican los animales, las plantas, tienen sistemas de comunicación de datos o de energía, pero la comunicación ha tenido en el

ser humano una función primordial que ha conducido a que se desarrolle como tal y domine todas las dimensiones naturales. Por ello, por la complejidad del concepto como comunicación se entienden todas “las formas de transmisión de información, tratamiento y comprensión de esa información” en los seres vivos, y de entre ellos destacan los mecanismos creados por los seres humanos que han permitido llegar a dominar el tiempo, el espacio y todo el entorno natural, las redes sociales aparecen como un instrumento para comunicarse y encortar distancias, ofrecen infinitas posibilidades, tales como, entrar en contacto con gente de otros países y culturas, mantener el contacto con personas que viven a larga distancia, intercambiar experiencias y conocimientos e incluso dinamizar movimientos culturales y políticos mediante el contacto con los usuarios, pero también trae riesgos a los menores que no manipulan bien esa función.

La importancia del lenguaje y la comunicación también configuran al ser humano como una especie eminentemente social. La comunicación y la información representan un elemento fundamental de la ordenación de la sociedad humana, y de su forma de actuar. Muchos menores, inician las relaciones sexuales intercambiando por whatsapp archivos de fotos o vídeos de contenido sexual con un chicos/as de su entorno. Además del riesgo de que el imagen se difunda de manera más o menos malintencionada, existe relacionada con esta tendencia, un incremento del acosos sexual ejercida entre iguales, detectándose varias fórmulas. En otras ocasiones los menores ejecutan intercambio sexual en la red sin que exista una mínima relación previa, ya sea físicamente o en redes sociales. Estamos observando, que ambos sexos antes de los trece años, aceptan cambiar imágenes impersonales de manera inmediata y con personas desconocidas, que se fotografían o gravan comportamientos sexuales sin mostrar el propio rostro. Esta segunda tendencia, conlleva sus propios riesgos.

Tipos de delitos cibernéticos

Los perpetradores de delitos en la red se aprovechan de la percepción engañosa de seguridad de buena parte de la población cibernauta. Especialmente significativa en las operaciones entre particulares que atraen especialmente a los menores. Podemos citar los siguientes tipos de delitos cibernéticos relacionados con menores.

1. **Sexting**: Este tipo de riesgo es más incidente en los chicos, principalmente en la modalidad de recibir este tipo de mensajes. Y también más frecuente en edades mayores. Se trata de una práctica cada vez más habitual donde los menores intercambian fotografías de índole sexual o erótica a través de dispositivos móviles o de la red. Estos intercambios pueden convertirse en un arma de doble filo, ya que la mayoría de las veces esas imágenes son objeto de chantaje y terminan filtradas en la red o dentro de los círculos más cercanos de los menores

2. Cyber bullying: el acoso escolar no termina en las aulas, sino que ahora pueden servirse de un elemento más, como son las redes. En múltiples ocasiones, este acoso tiene un final fatal. Una noticia reciente ha hecho saltar todas las alarmas cuando una menor de 12 años, en el Estado de Florida ha decidido suicidarse tras estar siendo acosada por sus compañeras de instituto en la red. El supuesto del ciberbullying sigue caracterizándose por conductas centradas en atormentar, amenazar, humillar o molestar al menor, pero éstas ya no tienen como ámbito la escuela ni ningún otro espacio físico, sino que a causa de una disponibilidad cada vez mayor a internet, su ámbito es el ciberespacio. De esta forma, podemos entender que nos encontramos ante el mismo fenómeno metamorfoseado, que en este caso se muestra como el ejercicio del abuso de poder continuado de un menor sobre otro realizado por medio del uso de las tecnologías de la información y la comunicación, tales y como dispositivos móviles e internet.

Algunas de las conductas más habituales son: remitir correos electrónicos o mensajes desagradables o amenazantes; etiquetar fotos o asociar comentarios indeseables a las mismas, exponiendo a la persona implicada a una posible escalada de observaciones, expresiones y comentarios de terceros; publicar comentarios, fotos o videos desagradables en un perfil de una red social, una página web o en una sala de chat; o suplantar la identidad a la hora de expresar manifestaciones desagradables, en un foro de mensajes, red social o una sala de Chat.

3. Grooming: Este término inglés significa acoso sexual a menores perpetrado por adultos, aunque también puede ser cometido entre iguales, que puede degenerar en abuso o agresión sexual. Esta conducta patológica –trastorno de la inclinación sexual según la OMS– y delictiva ha existido siempre, sin embargo, lo novedoso es el medio en el que ahora se comete con mayor frecuencia: TIC. Se trata de un acoso cometido por parte de un adulto sobre menores de edad, con la finalidad de obtener imágenes de contenido erótico y/o pornográfico. Logrado su objetivo, en caso de que el menor se niegue a continuar manteniendo el contacto, el acosador le amenazará con hacer llegar ese contenido a sus círculos. El acosador, ocultándose tras una falsa identidad consigue que el menor confíe en él, de tal manera que empiezan a crear un verdadero vínculo de dependencia y tracción del que el menor no puede liberarse, hasta el punto de que su voluntad queda sometida al acosador quien consigue del menor todo lo que necesita para satisfacer su deseo. Mediante la Ley Orgánica 5/2010, del 22 de junio de 2010, por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal y que entra en vigencia en el mes de enero de 2011, se incorpora en el artículo 183 bis el término “childgrooming”, y que textualmente dice:

“El que a través de Internet, del teléfono o de cualquier otra tecnología de la información y la comunicación contacte con un menor de trece años y proponga concertar un encuentro con el mismo a fin de cometer cualquiera de los delitos descritos en los artículos 178 a 183 y 189, siempre que tal propuesta se acompañe de actos materiales encaminados al acercamiento,

será castigado con la pena de uno a tres años de prisión o multa de doce a veinticuatro meses, sin perjuicio de las penas correspondientes a los delitos en su caso cometidos. Las penas se impondrán en su mitad superior cuando el acercamiento se obtenga mediante coacción, intimidación o engaño”.

4. **Sextorsion:** Se trata de la realización de chantaje sexual por Internet. Aunque no está recogida como tal en el Código Penal sí que implica diversos ilícitos, entre los cuales están: extorsión, chantaje, amenazas, explotación sexual, abuso sexual de menores, corrupción de menores, revelación de secretos, daños al honor, interceptación de comunicaciones y producción, tenencia y/o distribución de pornografía infantil, siendo éstos verdaderos delitos contra los que luchar.



La protección de los derechos del menor frente al uso de las redes sociales

Los menores, en su mayoría, no son conscientes de la importancia de proteger la intimidad propia y el respeto por la ajena, ignoran su responsabilidad ante los delitos porque piensan que, por ser menores no les va a pasar nada, y porque tienen una falsa sensación de impunidad y piensan que nunca van a ser descubiertos. A nivel nacional varias son las fiscalías que aluden a un déficit educacional que promueven estos comportamientos y destacan la necesidad de prevención y del control paterno.

El artículo 18 de la Constitución reconoce el derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen, y prevé a su vez la necesidad de que por Ley se limite el uso de la informática para garantizar el honor y la intimidad personal y familiar de los ciudadanos y el pleno ejercicio de sus derechos, lo cual se llevó con la Ley Orgánica 5/1992, de 29 de octubre, de regulación del tratamiento automatizado de los datos de carácter personal, posteriormente derogada por la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre de Protección de Datos de Carácter Personal, en las que se desarrolla el “derecho a la protección de datos”.

Para minimizar este riesgo bastaría con requerir la aportación de un documento de identidad de la persona que solicita el registro y, en caso de ser menor, requerir asimismo el de sus progenitores o tutores (conviene recordar que, conforme a lo dispuesto en el artículo 2.1 del Real Decreto 1553/2005 que lo regula, dicho instrumento identificativo es obligatorio para todos los residentes en España mayores de 14 años). El riesgo no se elimina absolutamente pues siempre será factible falsificar DNI, utilizar DNIs perdidos o sustraídos a sus legítimos titulares, etc.

De otro lado, la seguridad de las redes sociales es otro aspecto que, sin duda, debe mejorar sustancialmente pues no son pocos los casos de personas que descubren o captan las contraseñas de los usuarios de tales redes para, suplantando su identidad, enviar mensajes o fotos a terceros, ya con ánimo meramente jocoso, ya con

intenciones ilícitas (amenazas, acoso, grooming, etc.), lo cual resulta especialmente alarmante cuando tales usuarios son menores. La solución pasa indefectiblemente por requerir contraseñas de mayor complejidad, que se cambien con frecuencia, advertir que no se faciliten a terceros, salvo a los progenitores o tutores, y, sobre todo, mejorar el procedimiento de recuperación de las mismas en caso de pérdida u olvido, pues es una de las vías más utilizadas para el acceso in consentido a la cuenta por terceros

Podemos definir la seguridad en línea, como la capacidad de establecer medidas de protección para evitar la vulnerabilidad de los sistemas electrónicos conectados en Internet, evitando con ello la causa de daño, pérdida o sustracción de información sin autorización, que cause afectación o perjuicio a un particular, empresa u organización.

En relación a la Protección de Datos Personales y el uso de las tecnologías de la información, es la capacidad que desarrollan las personas para evitar que la información personal llegue a conocimiento, registro o posesión de otra persona, empresa u organización sin autorización expresa del titular de los datos, a través del uso de las tecnologías, y el intercambio y publicidad de información a través de los perfiles electrónicos, principalmente del uso que se hace de las redes sociales para el caso del tema en cuestión.

Otro de los riesgos que entraña la utilización de las redes sociales por los menores radica en que, a través de las mismas pueden ser objeto del denominado ciberbullying o acoso por parte de otros menores. Sin duda el control parental del uso de las redes sociales minimizaría esta práctica que se está extendiendo del ámbito escolar a este nuevo espacio digital, pues no olvidemos que serán los padres y tutores los que, en último término, deberán asumir la responsabilidad por las conductas de ciberbullying que realicen sus hijos o tutelados (artículo 1903 Código Civil).

Por último, hay que advertir que la libre utilización de las redes sociales por los menores, sin la supervisión de sus progenitores o tutores, puede provocar que compartan contenido propio que les genere problemas (p. ej. las prácticas de sexting), que profieran comentarios ofensivos o injuriosos respecto de terceras personas, que efectúen amenazas, que utilicen contenido ajeno infringiendo derechos de propiedad intelectual o industrial, etc., conductas todas ellas que revierten, inexorablemente, en una asunción de responsabilidad por parte de los padres o tutores que tienen el deber de velar por ellos (artículos 154 y 269 Cc).

La solución a tales problemas sin coartar la libertad de expresión de los menores puede ser crear redes sociales específicas para menores, en las que verdaderamente se restrinja el acceso a los mismos, que cuente con un software de filtrado de contenidos y en el que la vigilancia por los administradores de la página sea continuo. Entre tanto, una adecuada educación por parte de los padres y tutores, ser el administrador del equipo utilizado por el menor para navegar por Internet y contar con el adecuado asesoramiento jurídico de especialistas en caso de detectar usos ilícitos de la red por

parte de terceros, son las vías para que la experiencia de las redes sociales sea positiva para nuestros menores.

De ahí se extrae la necesidad de formar a profesores, padres y niños en el buen uso de Internet. Los pequeños tienen que valorar la comunicación física por encima de la que pueden entablar a través de las nuevas tecnologías. Las ventajas de conocer al interlocutor frente a los riesgos de no hacerlo. Su educación es la base de un futuro Internet más seguro. Así, es importante decirles que tienen que tener en cuenta que hablar habitualmente con un desconocido en internet, no le convierte en conocido. La adicción a las nuevas tecnologías es un problema en alza que los padres no deben descuidar y darle la importancia que tiene. El tiempo que pasen sus hijos en Internet tiene que estar limitado, según sean las motivaciones de uso de la red y la edad.

Conclusiones

De todo lo expuesto anteriormente, deducimos el hecho manifiesto de que las tecnologías de la información y documentación, se configuran como herramientas de gran utilidad no solo para el ocio y el entretenimiento, sino también para el conocimiento y el aprendizaje de los menores. Las redes sociales son el instrumento que inciden en las relaciones interpersonales, haciéndolas cada vez más cotidianas y por ende se convierten en uno de los primeros agentes de socialización. Sin embargo, su uso inadecuado y sin supervisión de padres o tutores, ha conllevado al auge de diversos delitos a socaire de este tipo de tecnología. Los padres deberían ser los primeros en conocer el funcionamiento de las diferentes formas de acceder a Internet, bien a través de un ordenador de sobremesa o a través de las diferentes aplicaciones que se pueden instalar en las tabletas digitales o móviles. Actualmente, y hablando de forma tecnológica, la generación de los hijos está por encima de la generación de los padres, algo no usual, pero es que los hijos saben más que los padres.

Consideramos la educación como elemento principal en la prevención de conductas ilícitas y antisociales. En ese sentido, las instituciones del estado, más aún, las que tienen en su mando la gestión de la información gubernamental, hoy en día representan un elemento clave para el progreso y la prevención. Son los poderes públicos los principales encargados de remover y eliminar los obstáculos que puedan poner en peligro la integridad física y psicológica de este colectivo, auspiciando la defensa de sus derechos. Tienen la obligación de defender, colaborando y esforzando con las instituciones educativas, con el objetivo de prevenir los delitos cibernéticos que aumentan en la actualidad, incluyendo estos grupos vulnerables, observando la protección de datos personales entre menores, haciendo de la falta de seguridad para los menores en las redes sociales una preocupación urgente a ser pensada, que requiere una respuesta amplia del sistema legal y articulada con la estructura social para proteger a menores víctimas de delitos cibernéticos. A través de una buena formación práctica, dinámica y participativa de todos los agentes de la educación, conseguiremos poner

freno a las malas prácticas que se hacen de las nuevas tecnologías, y que por desgracia, cada día van en aumento, y muchas de ellas acaban en delitos

Referencias Bibliográficas

- Cánovas, G., García de Pablo, A., Oliaga, A., Aboy, I. (2014) *Menores de edad y conectividad móvil en España: Tablets y Smartphones*. Centro de Seguridad en Internet para los Menores en España: PROTEGELES. Safer Internet Programme.
- Corredoira, L & Cotino, L. (Coords.) (2013): *Libertad de expresión e información en Internet*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid.
- Díaz Cortés, L. M. (2012). El denominado “child grooming” del artículo 183 bis del Código Penal: una aproximación a su estudio. *Boletín del Ministerio de Justicia*. Año LXVI, N.2138, Enero de 2012.
- E. Aronson (2000), *El animal social*, Alianza, (8ª Ed.)
- Escobar de la Serna, (2003) L. El proceso de configuración del derecho a la información, en I. Bel Mallén, I. Correidora y Alfonso, (Coords.), *Derecho a la información*, Barcelona: Ariel comunicación.
- González Ibáñez, A. (2009). Uso y abuso de las nuevas tecnologías. *Aten Primaria*. 2009; 41(9):477–478.
- Lázaro, I (2002). *Los menores en el derecho español*. Madrid: Tecnos.
- López Carrasco, M Á. (2013). *Aprendizaje, competencias y TIC*. (1a. Ed.) México: Pearson.
- Luengo Latorre, J.A. (2011). *Ciberbullying. Guía de recursos para centros educativos en casos de ciberacoso. La intervención en los centros educativos: materiales para equipos directivos y acción tutorial*. Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid. Madrid.
- Muñoz Conde, F. (2013). *Derecho penal parte especial*. (19º ed.), Valencia: Tirant lo Blanc.
- Ollé Sesé, M. (2013). Reflexiones sobre ciberdelincuencia y redes sociales digitales. *Revista de Estudios Jurídicos*. Universidad de Jaén, nº 13 (segunda época).
- Reig, D., Vilchez, L., (2013) “Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas”. *Fundación Telefónica*. Madrid.
- Salmerón Ruiz, M.A., Campillo I López, F., Y Casas Rivero J. (2013). Acoso a través de internet. *Pediatría Integral*, XVII (7).
- Sanmartín J. (2005). *Violencia contra los niños*. (3ª ed). Barcelona: Ariel.
- Spitzer, M. *Demencia Digital. El peligro de las nuevas tecnologías*.(1a. ed.) Barcelona.

Legislación consultada

- Constitución Española de 1978.
- Convención sobre los Derechos del niño, de 20 de noviembre de 1989.

- Ley Orgánica 10/1995, de 23 de Noviembre, del Código Penal.
- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de protección jurídica del menor
- Ley Orgánica 15/99, de 13 de Diciembre, de Protección de Datos de carácter personal.
- Ley Orgánica 5/2010, de 22 de junio, por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal.
- Real Decreto 1720/2007, de 21 de diciembre, de desarrollo de la Ley de Protección de datos de carácter personal.



56. CONDUCTAS ADICTIVAS A LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

Jasone Mondragón

jasone.mondragon@ua.es

Resumen.

En los últimos años con la aparición de las redes sociales y los nuevos dispositivos móviles, así como la popularización de Internet, la forma de comunicarse ha cambiado, creando nuevas necesidades que, en muchos casos, rozan ya la adicción. Cada vez más aparecen personas que sufren FOMO, tienen whosappitis, se ven afectados por Nomofobia, phubbing o vibranxiety, o están enganchados a las redes sociales. Si para los adultos estar enganchado a Internet es peligroso, esto adquiere mayor relevancia cuando hablamos de menores. A la larga, esta situación puede terminar provocando en el niño un aislamiento con sus coetáneos, así como un retraso en el desarrollo de sus habilidades sociales, "además se pueden crear malos hábitos a la hora de dormir". Para evitarlo, se recomienda a los padres estar atentos, controlar a lo que juegan nuestros pequeños, así como jugar con ellos y controlar el contenido y calidad del uso de Internet.

Palabras clave: conductas adictivas, nuevas tecnologías, prevención.

Introducción

Desde diversos foros se subraya la importancia de la inclusión de la adicción a Internet como una nueva categoría diagnóstica dadas las graves repercusiones que esta conducta puede tener en la vida de la persona. Así, uno de los titulares en *The Daily Telegraph* del 19 de Junio de 2008 ha sido "el uso obsesivo de Internet es un problema de salud pública tan grave que debe ser reconocido oficialmente como un trastorno clínico".

En lo que respecta a la literatura científica, algunos estudios señalan que el uso excesivo de Internet puede conllevar riesgos significativos para la salud al igual que la adicción a sustancias, o las adicciones a otro tipo de conductas, como el juego patológico, donde se pueden ver afectados notablemente el funcionamiento diario de la persona, sus relaciones sociales, su trabajo e incluso su salud física. La adicción a Internet se trata, además, de un problema cuyo tratamiento es más complicado, ya que

es de reciente aparición, y presenta un riesgo de recaída muy elevado. Además, algunos estudios apuntan que cerca del 86% de las personas que han desarrollado una adicción al uso de Internet, presentan también otros trastornos mentales, lo que complicaría enormemente el tratamiento de este cuadro diagnóstico.

Por este motivo, desde hace unos años, la evidencia sobre las consecuencias negativas relacionadas con el uso de Internet ha llevado a varios autores a proponer la existencia de un trastorno de adicción a Internet, e incluirlo en la revisión del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, DSM-V). Pero, finalmente la actual redacción del Manual no ha previsto tal posibilidad.

Por otra parte, actualmente, ni el DSM (American Psychiatric Association, 2000) ni la Clasificación Internacional de las Enfermedades (World Health Organization, 1992) reconocen las adicciones conductuales, como pudiera ser la adicción a Internet, como trastornos mentales, excepto en el caso del juego patológico.

Una de las propuestas más recientes para la inclusión del uso desadaptativo de Internet como trastorno mental ha sido publicada en la editorial de la revista *Journal of Psychiatry*, en 2008. Según, Jerald J. Block, autor de la editorial, el uso desadaptativo de la red debería incluirse conceptualmente en el espectro de los trastornos obsesivo-compulsivos y debería contemplarse tanto el uso en línea del ordenador como el uso local. En su propuesta, Block, diferenciaría 3 subtipos de adicción a Internet:

- Juego excesivo.
- Preocupaciones sexuales (cibersexo).
- Envío excesivo de mensajes (por correo electrónico, chats, SMS...).

Estas 3 categorías compartirían las siguientes características:

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

1. **Uso excesivo:** asociado con la pérdida de la noción del tiempo o con el abandono de necesidades básicas, como comer o dormir.

2. **Abstinencia:** incluiría, al igual que en otras adicciones, sentimientos de rabia, ira, tensión o depresión ante la imposibilidad de acceder al ordenador o conectarse a la red.

3. **Tolerancia:** hace referencia a que los usuarios se van haciendo cada vez más tolerantes o resistentes a las gratificaciones que obtienen por el uso de Internet y, a medida que avanza el tiempo, necesitarían ordenadores mejor equipados, un *software* más avanzado o más horas de uso del computador para sentirse satisfechos.

4. **Repercusiones negativas** en la vida de la persona, tales como, discusiones frecuentes, mentiras, baja realización personal, aislamiento social y fatiga.

De hecho, en los últimos años con la aparición de las redes sociales y los nuevos dispositivos móviles, así como la popularización de Internet, la forma de comunicarse ha cambiado, creando nuevas necesidades que, en muchos casos, rozan ya la adicción.

Cada vez más aparecen personas que sufren FOMO, tienen whappititis, se ven afectados por Nomofobia, phubbing o vibransxiety, o están enganchados a las redes sociales. Según la psicóloga Amaya Terrón, las nuevas aplicaciones y tecnologías que se usan a través de la red hacen que, siempre que no se les dé un buen uso, aparezcan estas nuevas enfermedades que todo apunta ya son fenómenos de este siglo.

Si para los adultos estar enganchado a Internet es peligroso, esto adquiere mayor relevancia cuando hablamos de menores. "Una sobreestimulación del menor a Internet puede suponer una sobrecarga al sistema nervioso central que se puede manifestar en forma de intranquilidad, nerviosismo e irritabilidad, un uso excesivo puede acarrear consecuencias en su esfera social", advierte.

A la larga, esta situación puede terminar provocando en el niño un aislamiento con sus coetáneos, así como un retraso en el desarrollo de sus habilidades sociales, "además se pueden crear malos hábitos a la hora de dormir", alerta. Para evitarlo, se recomienda a los padres estar atentos, controlar a lo que juegan nuestros pequeños, así como jugar con ellos y controlar el contenido y calidad del uso de Internet.

Desarrollo

En los últimos meses de este año 2014, los médicos han empezado a dar la voz de alarma, advirtiendo de la aparición de nuevas adicciones u obsesiones que no siempre afecta a personas con rasgos introvertidos. Asimismo, los diferentes 'enganches' con las nuevas tecnologías no siempre afectan exclusivamente al ámbito psicológico, las hay que también pueden provocar daños físicos.

Además, con el uso indebido de las apps se corre el riesgo de aislarse socialmente, "no es extraño caminar por la calle y darnos cuenta de cómo las personas se olvidan de lo que ocurre a su alrededor mientras están concentrados en sus teléfonos móviles. Choques con personas, atropellos, faltas de atención y tropiezos son algunas de las consecuencias más comunes", apunta Terrón.

1. FOMO o la obsesión por perderse algo

Una de los nuevos trastornos del que últimamente más están alertando los psicólogos es el FOMO (Fear of Missing Out) o la obsesión por perderse algo de lo que está sucediendo en la red. La personas que lo sufren siente miedo o temor a estar desconectado de su vida virtual, lo que le lleva a tener ansiedad y la idea recurrente de estar perdiéndose algo.

Entre los síntomas de alarma: sentirse desplazado o con ansiedad en caso de olvidarse el smartphone en casa; comprobar Facebook cada cierto tiempo; no pasar más de cinco minutos desde que se encuentra un aviso de actividad y se revisa; no poder salir de vacaciones sin asegurarse de que va a haber wifi en el lugar de destino; o pensar que no recibir "me gustas" es un síntoma de que algo no va bien con las amistades.

Asimismo, debe preocupar tener una vida social virtual más rica que en persona; pasar más horas navegando por redes sociales, buscando reforzadores y viendo los eventos externos que hablando con familiares y amigos; o mirar las alertas nada más levantarse y lo último antes de acostarse.

Para evitar esta adicción, la psicóloga , recomienda "desconectar Internet durante la noche, durante las comidas, desayunos, cenas y más si estamos acompañados, debemos intentar pasar más tiempo conectados realmente que virtualmente".

2. La 'whatsappitis' o ser adictos al Whatsapp

Otra de las nuevas adicciones tiene que ver con el Whatsapp, los médicos ya alertan de casos de personas con **dolor en las falanges y muñecas** (tendinitis) por un uso abusivo de esta app; dolencia que ya se ha bautizado con el nombre de 'whatsapitis'. Para evitarlo, los médicos aconsejan un uso responsable, una escritura más relajada y corregir la postura mientras escribimos.

"Sufrir ansiedad por olvidar el móvil en casa y no estar 'conectado', pasar varias horas conectado a whatsapp, evitar el contacto personal, referir siempre a whatsapp sea cual sea el contenido de la conversación y escuchar las alertas de whatsapp sin que se haya recibido ningún mensaje son claros signos de lo que recientemente se acuña con el término whatsapitis", explica la psicóloga.

3. Nomofobia o ansiedad por la ausencia de movil

En este caso, el trastorno se refiere al cuadro clínico que se produce cuando una persona siente **ansiedad o angustia ante la ausencia de teléfono móvil**, es decir, al olvido, pérdida o sustracción de este. De la misma forma se produce nomofobia cuando nos sentimos excluidos del grupo en el caso de no estar conectados mediante nuestros dispositivos.

4. Phubbing o utilización enfermiza del smartphone

Cada vez es más común ver a personas sentadas en la misma mesa a comer y sólo hacer caso al móvil, aquí se podría decir que sufren Phubbing. Esta adicción se refiere a aquellas situaciones sociales donde el protagonista no son ni las reuniones ni la compañía humana, sino la utilización cuasi enfermiza de comunicarse mediante smartphones.

"Todos hemos sido conscientes de reuniones sociales donde cada miembro estaba atento a su móvil y no a los participantes de la cena o comida. En cierto modo podemos interpretar esta práctica como una falta de consideración con la persona o personas que tenemos en frente", destaca.

5. Vibranxiaety o vibración fantasma

"¿Alguna vez has ido corriendo a ver tu smartphone cuando has oído una alerta y resulta que no había nada? ¿Alguna vez has creído que el móvil vibraba, comprobando después que no lo hacía?", pregunta la experta para referirse a la obsesión o dependencia por el sonido o vibración del móvil. Estos son los efectos colaterales de una obsesión que nos conectan inmediatamente con la sensación de llamada.

6. Enganchados a las redes sociales

El uso de las redes sociales también puede traer consigo consecuencias nefastas si no se les da el uso adecuado, incluso pueden crear adicciones importantes. "Las redes sociales son una gran adición ya para muchas personas", asegura Terrón, quien destaca que el principal problema es el aislamiento social.

"Cuando utilizamos redes sociales de manera saludable no tendrían por qué crear aislamiento social si no lo hay previamente, de hecho, bien utilizadas fomentan el acercamiento a tus amigos e incluso creación de nuevos. Cuando el uso de las redes suple la faceta y el contacto social se pone de manifiesto un problema previo. En estos casos las redes sociales funcionan a modo sustitutivo, dejando en evidencia el problema subyacente", añade.

"Las personas que constantemente comentan estados ajenos o propios, ponen frases o citas suelen tener una alta motivación por aparecer, por ser atendidas por tener un impacto en los demás, buscan la atención principalmente. Suele ser uno de los síntomas de estar enganchado/a a las redes sociales", explica.

Instituciones, organismos, entidades, servicios, ...Experiencias

Según Block, las mejores investigaciones sobre adicción a Internet han sido realizadas en Corea del Sur después de que se produjeran una serie de 10 fallecimientos por problemas cardiorrespiratorios en distintos cibercafés. En este país, la adicción a Internet se considera uno de los problemas de salud pública más serios, ya que se estima que aproximadamente 210.000 niños surcoreanos de entre 6 y 9 años (2,1%) están afectados por este trastorno y requieren tratamiento. De hecho, el gobierno surcoreano ha intentado hacer frente al problema introduciendo medidas preventivas en las escuelas y formando a más de 1.000 especialistas repartidos en 190 centros de salud y hospitales para poder tratar la adicción a Internet.

China es otro país que está especialmente preocupado por este problema. Los últimos estudios informan que el 13,7% de los adolescentes usuarios de Internet cumplen los criterios para el uso desadaptativo de la red. Debido a estos datos, desde 2007 se ha empezado a restringir el uso de juegos a través de Internet mediante la aprobación de leyes que limitan su uso a menos de 3 horas al día.

Sin embargo, en nuestro país la adicción o adicciones a las Nuevas Tecnologías no están contempladas dentro de la cartera de servicios comunes del Sistema Nacional de Salud, al contrario de lo que sí ocurre con el tabaco, alcohol, juego, ludopatía, drogas, sustancias estupefacientes, que se reconocen como conductas adictivas.

Aunque encontramos una referencia en las denominadas UCAS, esto es, Unidades de Conductas adictivas en el ámbito de la Salud Mental, contempladas como refuerzos en el caso de que el uso de las nuevas tecnologías, en cualquiera de sus manifestaciones, pueda agravar, deteriorar, o, por el contrario, convertirse en el modo de comunicación, transmisión de la enfermedad mental de que se trate.

En este sentido, cabe decir que en España existen diferentes iniciativas que se han desarrollado en el ámbito municipal, a través de los ayuntamientos, institucional, y privado, por ejemplo: Programa Innovamos, de la Agencia Antidroga en la Comunidad de Madrid, 2006. Programa de ámbito escolar de prevención de riesgos derivados del uso inadecuado de las nuevas tecnologías, dirigido a alumnos de 5º y 6º de Primaria en tres tipos de colegios: público, concertado y privado. Emplea herramientas asertivas y empáticas a través de juegos, actividades y propuestas basadas en el autoconocimiento y la interacción con los compañeros, propiciando el análisis y la reflexión crítica en cada una de las situaciones planteadas.

En segundo lugar, también son destacables las guías desarrolladas por la Fundación Mapre y la Organización sin ánimo de lucro de protección del menor "Protégeles", la primera desde la Coordinación Técnica y la segunda desde la

Dirección Científica. Ambas guías van dirigidas, por un lado, a las familias, y, por otro, al profesorado, bajo la denominación *Tecnoadicciones*, en el año 2014.

Conclusiones

Para prevenir las conductas adictivas a las nuevas tecnologías se hace necesario:

- Dotar de estrategias de intervención educativa a los padres que mejoren la comunicación con sus hijos en este ámbito.
- Mostrar las ventajas de las nuevas tecnologías dando a conocer sus riesgos.
- Diferenciar entre afición, abuso y adicción.
- Conocer los principales factores de riesgo y sus consecuencias.
- Informar acerca de las señales de alarma, las estrategias preventivas y cómo manejarlas.
- Dar pautas para fomentar el uso adecuado de Internet, móvil y videojuegos.
- Conocer los principales factores de protección.
- Identificar y practicar distintos estilos de comunicación.
- Ampliar perspectivas respecto a la identificación y manejo de emociones.

Referencias bibliográficas

Artículo “*Adicción a Internet- Nueva propuesta para el DSM-V – Infocop* (Consejo General de la Psicología en España), 9 de Julio de 2008

Artículo del “Diario Información”, *Adicción a las nuevas tecnologías*, de 28 de Mayo de 2014.

The Daily Telegraph, 19 Junio 2008

Block, JJ (2008). *Issues for DSM-V: Internet addiction. American Journal of Psychiatry*, 165; 306-307

Sánchez Carbonell, X., Beranuy, M., Castellana, M., Chamarro, A. y Oberst, U. (2008). *La adicción a internet y al móvil, ¿moda o trastorno? Adicciones*, 20, 2, 149-160.

Fundación Mapre, “*Tecnoadicciones*”, Guía para Familias, 2014.

Fundación Mapre, “*Tecnoadicciones*”, Guía para el Profesorado, 2014.

Programa “*Innovamos*”, de la Agencia Antidroga, Comunidad de Madrid, 2006.

57. UNA REVISIÓN DE PUBLICACIONES EN PSICOLOGÍA SOBRE TIC Y NIÑOS

Francisco Manuel Morales Rodríguez y Ana María Morales Rodríguez
framorrod@uma.es

Resumen.

El objetivo del presente trabajo es analizar las publicaciones donde se utilizan los términos TIC (Tecnología de la Información y de la Comunicación) y Niños. Para ello se ha llevado a cabo una búsqueda en la base de datos Psycodoc (Base de datos bibliográfica de Psicología) que permite el acceso al texto completo. Puede señalarse que no son muchos los artículos que se ha localizado que versan sobre esta línea temática candente actualmente. El 42.85% de los artículos según se desprende de esta búsqueda fueron publicados en el año 2010. Los artículos localizados versan, por ejemplo, entre otros, sobre aspectos relacionados con las consecuencias que pueden generar el empleo de las TIC en la vida de niños y niñas (Rodríguez, 2010) así como aspectos educativos y valores que se reflejan en las series de TV dirigidas a población infantil (Santibáñez, 2010).

Palabras clave: niños, publicaciones, TIC.

Introducción

Como se plantea en algunas investigaciones (Morales, Infante y Galindo, 2003) las sociedades contemporáneas han tenido un desarrollo intenso de los medios de comunicación e información. Se plantea en dicho trabajo la importancia de Internet para educar el dominio afectivo y social, educar en valores y fomentar las relaciones interpersonales.

En otros estudios (Javaloy, Espelt y Cornejo, 2001) se pone de manifiesto que el uso de este instrumento tecnológico puede contribuir al fomento del llamado “paradigma de la identidad” en el que se pone énfasis a aspectos psicosociales como la conciencia social y los valores.

En la literatura científica existente también se pueden encontrar trabajos (Gil y Samuel-Lajeunesse, 2003) que tratan sobre el consumo de TIC y sus características. Señalan que entre las preferencias de consumo se encuentran las novedades tecnológicas y ponen a las nuevas tecnologías como un ejemplo de consumo

emocionante y se plantea el interés que muestran los adolescentes, por ejemplo, por los móviles, etc. Matizan que el consumo de TIC permite la generación de valores añadidos tales como la renovación de la pasión por descubrimiento por el funcionamiento de las cosas; el acceso a informaciones que no son las propias del propio objeto tales como fotos, música, juegos, etc que de algún modo genera cambios permanentes (*no solo de apreciación sino cambios sustanciales*) en los modos de vida de los mismos. Estos autores concluyen que la exclusión a este consumo de las nuevas tecnologías en las personas puede provocar su exclusión de sí mismas dado que ofrecen formas de vida para uno mismo a las que afectaría tales como, según indican estos autores, *nuevas subjetividades, sentires y afectos*.

Insertos en un mundo digital y en una sociedad del conocimiento, de la información y de las nuevas tecnologías es muy relevante conocer cuál puede ser la incidencia (ventajas e inconvenientes) de las TIC en niños y adolescentes.

Es necesario continuar con los estudios relacionados con esta línea temática y para ello se considera de utilidad comenzar con un análisis inicial de las publicaciones relacionadas con TIC y niños que existen al respecto, como se hace en este trabajo.

Método

En este trabajo se aporta una revisión de los artículos sobre TIC y niños a partir del análisis de las publicaciones en psicología de la base de datos PsicoDoc.

Se trata de una base de datos internacional que facilita la búsqueda bibliográfica con interfaz multilingüe (español, inglés y portugués), facilita la difusión y permite acceder al texto completo de las publicaciones (www.psicodoc.org/acerca.htm).

Procedimiento y materiales

Una vez seleccionada la base de datos considerando los aspectos comentados anteriormente, con objeto de identificar las publicaciones en las que figuran los términos (TIC) y niños se realizó una búsqueda en la base de datos PsicoDoc utilizando dichos términos en español. En dicha búsqueda exhaustiva no se limitó el período temporal ni tampoco se delimitó el tipo de documento (libros, artículos). Unos cuatro artículos se han excluido al comprobar al revisar su resumen y para mayor seguridad también el texto completo que su contenido no versa sobre TIC sino sobre tics (relacionado con logopedia, medicina o ciencias de la salud en general).

Resultados

Como se muestra en la Tabla 1 la mayoría son publicaciones recientes que corresponden al año 2010 (42.85%).

Tabla 1

Año de publicación y % de artículos publicados

| Año | Artículos (%) |
|------|---------------|
| 2010 | 42.85% |
| 2011 | 14.28% |
| 2012 | 14.28% |
| 2013 | 28.57% |

Al realizar dicha búsqueda han aparecido un total de 14 resultados para “(TIC) Y Niños”. La mayoría de los resultados encontrados se corresponde con artículos empíricos, de los cuáles se han eliminado algunos al comprobar que su contenido no versa sobre TIC sino que aunque la búsqueda los incluye al tener el término tics se refiere a aspectos relacionados con ciencias de la salud. Con respecto a las publicaciones de libros se han localizado en esta base de datos *dos publicaciones*, una corresponde al año 2007 y otra al año 2012. El 28.57% de los artículos ha sido publicado en la revista *Comunicar* que es una Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación que está indexada en JCR.

A continuación se muestra a modo de ejemplo el contenido de algunos de los artículos que se han encontrado. Algún estudio (Rodríguez, 2010) trata o se centra en las consecuencias que puede tener en la vida de los niños el uso de las TIC donde se señalan desde efectos perniciosos como el acceso a contenidos perjudiciales o desagradables, otras relacionadas con el abuso de estos recursos tecnológicos o uso del PC (adicción, depresión, aislamiento, etc), la utilización o empleo de las TIC por los propios escolares para el acoso o bullying u otras que apuntan a que los niños son más competentes y hábiles en el uso de las TIC de lo que pueda pensarse.

En otros estudios (Santibáñez, 2010) se analizan entre otros aspectos los valores positivos que se transmiten en series de TV para población infantil, cómo no solo a través del uso de la palabra sino a través de la imagen subyacen recurso didácticos para la promoción del desarrollo afectivo y social, educar en valores, etc. Algún estudio (Cosmén, 2010) señala que la adquisición del bagaje cognitivo y sociocultural los niños se ha producido insertos en las nuevas tecnologías y plantea que para una educación eficaz es necesario que se consideren las características y posibilidades de las personas que estamos educando. Otros trabajos se centran en aspectos relacionados con el desarrollo de formas de aprendizaje colaborativo con la mediación de las TIC que se aplican a *entornos con colectivos en riesgo de exclusión social* (Luque y Lalueza, 2013); *los derechos de los niños como consumidores en un mundo mediático* (Díaz, 2011); el acceso de los niños a las TIC en el ámbito familiar (Lepicnik y Samec, 2013); el análisis de los discursos sobre *la pedofilia y pornografía infantil en la red electrónica* (Lemes y Sousa, 2012), etc.

Conclusiones

Este trabajo constituye un estudio bibliográfico inicial en el que se analizan publicaciones relacionadas con TIC y niños que se considera de interés tanto desde un punto de vista teórico sobre el estado de la cuestión como desde las posibles implicaciones educativas, aplicaciones prácticas y profesionales que se pueden derivar tras la consulta de la información proporcionada.

Es relevante seguir avanzando en el número de investigaciones existentes en este ámbito y, de hecho, se pretende seguir profundizando en otros trabajos al respecto.

Se concluye que no son excesivas las publicaciones que aparecen al introducir dichos términos en la base de datos (quizás por la especificidad de los términos utilizados en la búsqueda); siendo la mayoría de las publicaciones artículos empíricos en lugar de libros. Además se trata en su mayoría de publicaciones relativamente recientes.

Con respecto a la línea temática que se abordan en dichos estudios pueden señalarse aquellos relacionados con las consecuencias negativas y positivas que pueden tener las TIC en la vida de los niños, las posibilidades que ofrecen para potenciar el desarrollo socioafectivo y emocional de los niños, los valores positivos que se pueden transmitir, los riesgos y perjuicios de distinto tipo que podrían relacionarse con las mismas, importancia de la protección de la infancia ante la vulneración de sus derechos como consumidores, etc.

Aunque en el ámbito educativo una de las competencias fundamentales para fomentar es la competencia digital, aún son necesarios más estudios en población infantil que evalúen de forma más precisa el impacto que pueden tener las TIC en población infantil. No se trata solo de emplearlas o potenciar su uso sino que es necesario argumentar y conocer desde un punto de vista pedagógico las ventajas e inconvenientes que puede generar su uso en la calidad de vida de niños y niñas.

En el futuro se pretenden seguir considerando otras bases de datos que aporten más información al respecto.



Referencias Bibliográficas

- Cosmén, M. (2010). Las TIC, los nativos digitales y la educación. *Prolepsis*, 7, 26-36.
- Díaz, M. T. (2011). Los jóvenes como consumidores en la era digital. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(2), 127-134.
- Gil, A. y Samuel-Lajeunesse, J. (2003). El consumo de TIC: Características afectivo psicosociales de la Sociedad de la Información. *Encuentros en Psicología Social*, 1(3), 7-10.
- Javaloy, F., Espelt, E. & Cornejo, J. M. (2001). Internet y movimientos sociales: un enfoque psicococial. *Anuario de Psicología*, 32, 31-37.
- Lemes, V. y Sousa, L. M. (2012). Discursos em Movimento: Considerações sobre a pedofilia e pornografia infantil na Rede. *PsicoΨ*, 43(4), 463-471.

- Lepicnik, J. y Samec, P. (2013). Uso de tecnologías en el entorno familiar en niños de cuatro años de Eslovenia. *Comunicar*, 40, 119-126.
- Luque, M. J. y Lalueza, J. L. (2013). Aprendizaje colaborativo en comunidades de práctica en entornos de exclusión social. Un análisis de las interacciones. *Revista de Educación*, 362, 402-428.
- Morales, F. M., Infante, L. y Galindo, A. (2003). Actitudes e intereses hacia Internet en una muestra de estudiantes de Secundaria. *Encuentros en Psicología Social*, 1(3), 3-6.
- Rodríguez, I. (2010). E-Generaciones: ¿Cuánto hay de Adultocéntrico en el análisis de la relación entre la población infantil y las Nuevas Tecnologías? *Intervención Psicosocial*, 19(1), 9-18.
- Santibáñez, J. (2010). Aula virtual y presencial en aprendizaje de comunicación audiovisual y educación. *Comunicar*, 18(35), 183-191.



58. EMPODERAMIENTO FEMENINO COMO ESTRATEGIA PARA LIMITAR LA BRECHA DIGITAL DE GÉNERO A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN

María Dolores Rodríguez Pérez, Emilia Moreno Sánchez y Francisco de Paula Rodríguez Miranda
doloresrope@gmail.com

Resumen.

La presente investigación se enmarca dentro de los estudios de género e infancia relacionados con las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el mundo educativo. En el trabajo se examina la más que evidente brecha digital por razón de género y se ofrece una panorámica de las investigaciones publicadas en los últimos 30 años. Llegamos a la conclusión que las niñas, están en franca desventaja respecto a los niños al aprender con las herramientas digitales, pues se cree que dicha brecha tiene entre sus factores más determinantes la construcción de patrones de socialización diferenciados entre el alumnado y la interacción con estereotipos como el de entender los recursos digitales como juguetes para niños. Desde la educación tenemos la obligación de a través del uso coeducativo de las TIC empoderar a las futuras mujeres para su capacitación y liderazgo en el uso de estas herramientas en el mundo laboral.

Palabras clave: empoderamiento femenino, brecha digital, educación y TIC.

Introducción



El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) es cada vez más significativo en la educación, de tal modo, que se están convirtiendo en recursos omnipresentes, en las aulas de Educación Primaria, capaces de apoyar la enseñanza del profesorado y los aprendizajes del alumnado. En este sentido, distintos autores, han mostrado su preocupación en cuanto a que determinados factores socio-económicos y culturales pueden estar mediando en el acceso y uso de la TIC (Jackson, Ervin, Gardner, & Schmitt, 2001; Littleton & Hoyles, 2002).

La preocupación por la igualdad de oportunidades y de acceso a las TIC, cobra relevancia en el ámbito educativo, pues es más que evidente que existen en nuestra sociedad un serie grupos diferentes, como pueden ser las minorías de bajo nivel socio-

económico y/o étnicos, en las que se puede estar generando una brecha digital, ya sea por la poca adopción de estas tecnologías o por su escaso uso efectivo.

Desde nuestro punto de vista, y también desde el de distintos autores, como Colley, Gale, y Harris (1994), Cooper y Weaver (2003), Joiner et al (2005), Okebukola & Woda (1993), o Reinen y Plomp (1997), una brecha digital puede estar generándose ligada al género. Tanto es así que en un artículo relativamente reciente se llegaba a afirmar que “there is a dramatic digital divide for gender such that women are not reaping the benefits of the technological revolution on a par with men” (Cooper, 2006, 321) En este sentido, es necesario que desde las escuelas se atienda a esta carencia “pernicious and often overlooked wedge” (Idem, 320), para construir una sociedad más igualitaria.

Brecha digital de género y educación

Cada día que pasa, y que no ponemos remedio a la brecha digital de género, estamos perdiendo inexorablemente gran parte del talento que poseen las mujeres y su, más que probable, contribución tanto a la ciencia como a las artes y la tecnología, pues como se observa las mejoras que traen las tecnologías están pensadas desde y para el uso mayoritario de los hombres.

Es el dilema al que nos enfrentamos en esta sociedad moderna que en la búsqueda de la eficacia del uso de las TIC dejamos en el camino a los pobres, las minorías étnicas y las mujeres (Wilson, Wallin, & Reiser, 2003). Así lo reflejan en investigaciones anteriores donde se afirma que en los últimos años las ventajas relacionadas con la posesión de ordenadores personales estaba ligada a la mejora del rendimiento escolar lo cual era mucho más evidente entre los estudiantes ricos y blancos, que entre los estudiantes pobres y de minorías (Atwell & Battle, 1999).

Siguiendo a distintos autores, identificamos como existe una brecha digital de género pues se observa que las mujeres no están cosechando de manera igualitaria los beneficios que ofrece la revolución tecnológica (Cooper & Weaver, 2003). Por ejemplo, con menor nivel de uso y propiedad sobre ordenadores (Pinkard 2005; Wilson et al 2003; Yelland & Lloyd, 2001), con una menor formación tecnología en la etapa secundaria (Pinkard 2005), y con proporción desequilibrada en las carreras de tecnología, además de un menor disfrute de la interacción con los ordeadores que los hombres (Mitra, Lenzmeier, Steffensmeier, Avon, Qu, & Hazen, 2001). Lejos de pensar que la falta de interés pueda suponer una deficiencia (Littleton & Hoyles, 2002), estamos más convencido de que la futura sociedad de la información y la comunicación va a necesitar a personas, mujeres y hombres, preparadas, habituadas a su uso y si existe una disparidad ya sea por interés o habilidad que difiere en esencia por cuestión de género, esto sí va a generar un problema en y para la sociedad futura.

Abundando en lo anterior, existen investigaciones que desde los años 80 vienen señalando diferencias en el interés y la motivación de alumnos y alumnas hacia el ordenador, de igual modo han detectado como desde la etapa Primaria las chicas sienten una mayor ansiedad y rechazo a la hora de trabajar con los ordenadores, rechazo que se extendía hasta la universidad y que se ha mantenido a lo largo del tiempo, y reflejándose en diferentes contextos y países (Abdelhamid, 2002; Brosnan 1998; Colley et al. 1994; Dambrot, Watkins-Malek, Silling, Marshall, & Garver, 1985; Dundell & Haag, 2002; Todman & Dick 1993; Whitley, 1997); aunque también es cierto que esas diferencias han ido menguando en los últimos años (Colley & Comber, 2003; Cooper & Weaver 2003)

La brecha digital de género se produce ya que existen diferencias sociales y de desarrollo muy significativas entre los chicos y las chicas, además de unos estereotipos sociales, que limitan y determinan qué es lo apropiado para cada género. Así, la propia sociedad crea una serie de expectativas donde lo normal es que los ordenadores sean cosas de chicos, lo que a su vez se ve reforzado por otras personas del entorno social y cultural. Tal suerte de factores acaba generando un estereotipo social que vincula la tecnología con el género y, a partir de aquí, se crean unos referentes que permiten que la brecha digital siga regenerándose.

Por otro lado, también sucede que la mayoría de los softwares que se producen están creados por hombres y, por lo tanto, intrínsecamente llevan sus motivaciones e improntas más ligadas a su rol de género y a las expectativas del público al que va dirigido, mayoritariamente, masculino (Huff & Cooper, 1987). Ahora bien, no todo el software, aplicaciones y demás, están limitados al mundo masculino, reconocemos el esfuerzo por abrir líneas basadas en los intereses femeninos aunque, en general, son mayoritarios los que se centran en los estereotipos tradicionales femeninos, como por ejemplo *cooking mama*.

También hay investigaciones que han explorado cómo influye el estereotipo negativo en la realización de tareas y la presión que ejerce el grupo en el que se integran (Schofield, 1995; Nicholson, Gelpi, Young, & Sulzby, 1998). Desde este punto de vista, una chica que conoce la creencia estereotipada de que las mujeres no son buenas con los ordenadores, está sometida a tal presión que aunque le gustaría probar que el estereotipo es falso, cualquier error cometido puede estar reforzando dicho estereotipo entre sus compañeros varones.

Como vemos, en las escuelas, debemos estar permanentemente en guardia para evitar esta serie de elementos negativos que impiden el desarrollo normalizado de las chicas en su incorporación a la Sociedad de la Información y la Comunicación. Para ello, debemos alejarnos de las generalizaciones simplistas que existen en el binomio “género y brecha digital” y prestar mayor atención a la influencia que ejerce el contexto social, cultural y educativo.

Conclusiones

Si queremos permitir que las niñas se beneficien de la actual revolución tecnológica debemos reunir las fuerzas necesarias desde todos los estamentos, organismos, etc., para reducir la brecha digital, para ello debemos de inicio acabar con los estereotipos atacando a los fenómenos que lo apoyan.

A nivel educativo, debemos exigir a quienes crean software educativo, que se afanen en la producción de recursos neutrales, donde ambos géneros se encuentren identificados. Y a las madres y padres pedirles que estén vigilantes en sus casas para no adquirir software que refuerce los estereotipos actuales.

Como hemos visto las investigaciones han puesto de manifiesto que el contexto social cuando trabajamos con las TIC en grandes grupos y grupos mixtos va en detrimento de las chicas. Así pues, hasta que la brecha digital de género sea neutralizada y/o los estereotipos cambien, el contexto social en el que se desarrollan las experiencias educativas con las TIC debe ser más propicias para las niñas. En este sentido, las escuelas deben hacer lo posible por facilitar que las niñas, participen de experiencias ligadas al uso de las TIC, ya sea en pareja o pequeño grupo de chicas, o solas.

Desde este trabajo abogamos por capacitar de una forma más efectiva a las maestras, estableciendo una formación TIC, real, en la que se identifiquen las consecuencias perjudiciales que tiene para las chicas su no incorporación a la Sociedad de la Información y el Conocimiento, por lo tanto una formación sensibilizada con esta problemática, que pueda poco a poco resolver este problema. Además, sería muy positivo que pudieran ver referentes femeninos que ejerzan la coordinación TIC en sus escuelas lo que ayudaría a romper con los estereotipos negativos. En la medida en que las niñas vean mujeres expertas en el manejo de los dispositivos digitales, estarán en disposición de reducir los problemas causados por la amenaza del estereotipo negativo.

Finalmente, podemos afirmar que la interacción que se produce entre género y TIC es compleja, y viene mediatizada por una serie de factores, como el contexto y la identidad. Así las tecnologías surgen inevitablemente en el contexto de las relaciones sociales existentes y por esta razón es muy probable que reproduzcan estas formas de relación, en muchas ocasiones estereotipadas. Sin embargo, en este trabajo destacamos que esas mismas herramientas digitales son necesarias para transformar esas relaciones sociales, y generar otras más igualitarias. En el caso de las TIC, es imperativo que nosotras, las maestras y los maestros, busquemos y facilitemos las herramientas necesarias para que el alumnado pueda crear las condiciones básicas para lograr esa transformación.

Referencias bibliográficas

- Abdelhamid, I.-S. (2002). Attitudes toward computer: a study of gender differences and other variables. *Journal of the Social Sciences*, 30, 285–316.
- Atwell, P. & Battle, J. (1999). Home computers and school performance. *The information society*, 15, 1–10.
- Brosnan, M.J. (1998). The impact of psychology gender, gender-related perceptions, significant others, and the introducer of technology upon computer anxiety in students. *Journal of Educational Computing Research*, 18, 63–78.
- Colley, A. & Comber, C. (2003). Age and gender differences in computer use and attitudes among secondary school students: what has changed? *Education Research*, 45, 155–165.
- Colley, A., Gale, M.T. & Harris, T.A. (1994). Effects of gender role identity and experience on computer attitude components. *Journal of Educational Computing Research*, 10, 129–137.
- Cooper, J. & Weaver, K.D. (2003). *Gender and Computers: Understanding the Digital Divide*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Cooper, J. (2006). The digital divide: the special case of gender. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22, 320-334.
- Dambrot, F.H., Watkins-Malek, M.A., Silling, S.M., Marshall, R.S. & Garver, J.A. (1985). Correlates of sex differences in attitudes toward and involvement with computers. *Journal of Vocational Behavior*, 27, 71–86.
- Dundell, A. & Haag, Z. (2002). Computer self-efficacy, computer anxiety, attitudes toward the Internet and reported experience with the Internet, by gender, in an east European sample. *Computers in Human Behavior*, 18, 521–535.
- Huff, C. & Cooper, J. (1987). Sex bias in educational software: the effect of designers' stereotypes on the software they design. *Journal of Applied Social Psychology*, 17, 519–532.
- Jackson, L.A., Ervin, K.S., Gardner, P.D. & Schmitt, N. (2001). Gender and the internet: women communicating and men searching. *Sex Roles*, 44, 363–379.
- Joiner, R., Gavin, J., Brosnan, M., Crook, C., Duffield, J., Durndell, A., Maras, P., Miller, J., Scott, A.J. & Lovatt, P. (2005). Gender, internet identification, and internet anxiety: correlates of internet use. *Cyberpsychology and Behavior*, 8, 371–378.
- Littleton, K. & Hoyles, C. (2002). The gendering of information technology. In N. Yelland & A. Rubin (eds.). *Ghosts in the Machine: Feminist Perspectives on Computing*. Peter Lang, New York. (pp. 5–32).
- Mitra, A., Lenzmeier, S., Steffensmeier, T., Avon, R., Qu, N. & Hazen, M. (2001). Gender and computer use in an academic institution: report from a longitudinal study. *Journal of Educational Computer Research*, 23, 67–84.
- Nicholson, J., Gelpi, A., Young, S. & Sulzby, E. (1998). Influences of gender and open-

- ended software on first graders' collaborative composing activities on computers. *Journal of Computing in Childhood Education*, 9, 3–42.
- Pinkard, N. (2005). How the perceived masculinity and/or femininity of software applications influences students' software preferences. *Journal of Educational Computing Research*, 32, 57–78.
- Reinen, I.J. & Plomp, T. (1997). Information technology and gender equality: a contradiction in terminis? *Computers and Education*, 28, 65–78.
- Schofield, J.W. (1995). *Computers and Classroom Culture*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Todman, J. & Dick, G. (1993). Primary children and teacher's attitudes to computers. *Computers and Education*, 20, 199–203.
- Whitley, B.E. Jr. (1997). Gender differences in computer-related attitudes and behavior: a meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 13, 1–22.
- Wilson, K.R., Wallin, J.S. & Reiser, C. (2003). Social stratification and the digital divide. *Social Science Computer Review*, 21, 133–143.
- Yelland, N. & Lloyd, M. (2001). Virtual kids of the 21st century: understanding the children in schools today. *Information Technology in Childhood Education Annual*, 13, 175–192.
- Okebukola, P.A. & Woda, A.B. (1993). The gender factor in computer anxiety and interest among some Australian high school students. *Educational Research*, 35, 181–189.



APRENDIZAJE COOPERATIVO



★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

59. APRENDIZAJE COOPERATIVO Y ACCIONES PREPARATORIAS PARA LA MEJORA DEL MARCO LEGAL DE PROTECCIÓN DE MENORES EN LA REGIÓN DE TÁNGER- TETUÁN.

Yolanda De La Fuente Robles, Eva María Sotomayor Morales, y
Javier Cortés Moreno

ymfuente@ujaen.es esotoma@ujaen.es cortes@ujaen.es

Resumen.

En la presente comunicación se expone el proyecto desarrollado por el grupo de investigación Género, Dependencia y Exclusión Social GEDEX de la Universidad de Jaén, que pretende responder a la necesidad conjunta y compartida del reforzamiento del sistema social de Marruecos.

El proyecto se articula a través de acciones preparatorias (reuniones, jornadas, seminarios y talleres) que tienen como objetivo, principal, diagnosticar, en colaboración con las entidades contraparte marroquíes tales como el Institut National de l'Action Sociale (INAS) de Tánger y la Faculté des Sciences Sociales et Juridiques de l'Université Abdel Malek Essaadi de Tetuán, diversas acciones de refuerzo institucional de estas entidades, al mismo modo que se favorece entre profesionales el intercambio de conocimientos y experiencias relacionadas con los métodos de intervención con menores en riesgo, los sistemas de protección de la infancia y los protocolos a seguir para fomentar el bienestar y la calidad de vida de los/as menores.

Palabras clave: menores, protección, acción preparatoria, aprendizaje cooperativo, Tánger-Tetuán.

A I C E
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Introducción

El proyecto que se describe a continuación surgió de la necesidad conjunta y compartida de reforzar el sistema social de Marruecos, de acuerdo con la Declaración de París sobre la Eficacia de la Ayuda al Desarrollo de 2005. En este sentido, el proyecto se alinea, por una parte, con la estrategia central del Reinado de Marruecos, puesta en marcha a raíz de la adopción de la Iniciativa Nacional para el Desarrollo Humano (INDH), adoptada por el Rey de Marruecos en 2005, con la finalidad principal de erradicar la pobreza del mundo rural y por otra parte, también pretende apoyar al Plan de Acción Nacional “por un Marruecos digno de sus Niños” (2006-2015).

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Este Plan, inspirado en los ejes estratégicos del programa de desarrollo de la ONU fue aprobado en marzo de 2006 por el Gobierno de Marruecos y se articula alrededor de diez objetivos que se refieren a la promoción de los/as niños/as de Marruecos, proponiendo favorecer una mejor vida: garantizando la salud, la educación de calidad, la protección contra los malos tratos, la explotación, la violencia y la lucha contra el sida. El Plan se inscribe en la línea de la citada INDH, que aspira a promover los recursos humanos a través de una serie de programas de lucha contra la pobreza, la exclusión social, el derecho a la sanidad y a una vida sana como la mejora de la protección de la madre y del recién nacido, antes y después del parto, de los niños en situación precaria y de los niños y adolescentes con respecto a las enfermedades de transmisión sexual, en particular el sida, además del fomento de los comportamientos positivos en el ámbito sanitario a través de la educación y la comunicación.

Además, el Plan establece medidas para la protección de los niños de la violencia en el medio escolar. Para ello, está previsto crear unidades de protección de la infancia, prohibir el trabajo de los niños de menos de 15 años y mejorar las condiciones de protección de los niños abandonados y de los que tienen necesidades específicas. Se trata también de reinsertar a los niños de la calle y mejorar las condiciones de guarda de los/as menores en las casas de reformatorio. En materia civil y jurídica, el Plan tiene como objetivo la defensa del derecho a la inscripción en los registros de estado civil y el derecho a la participación, la promoción de la equidad en todos los niveles y la mejora del nivel de los recursos humanos en relación con los/as menores en los ámbitos educativos y sanitarios.

Acción preparatoria para la mejora del marco legal de protección de menores en la región de Tánger- Tetuán.

Esta iniciativa se enmarca dentro de un país prioritario para la cooperación española y se alinea perfectamente con el Objetivo Estratégico núm. 2 del Documento Estrategia- País con Marruecos (2005-2008) que se refiere a la cobertura de las necesidades sociales básicas y, en concreto, el ámbito de actuación 2.4 que trata la Protección de colectivos en situación de mayor vulnerabilidad. Sobre este marco el objetivo específico consiste en la mejora de la red pública de atención social de los/as menores en situación de exclusión social y la reducción de la emigración de menores no acompañados.

La futura acción integrada que podría desprenderse de las acciones preparatorias realizadas dentro de este proyecto podrían contener, entre otros, elementos que les permitan contribuir a la mejora del marco legal y del sistema público de protección social de los/as menores de la Región Tánger-Tetuán, especialmente de aquellos/as provenientes de familias más vulnerables. El objetivo de esta acción preparatoria consiste, principalmente, en diagnosticar, en colaboración con las entidades contraparte marroquíes Institut National de l'Action Sociale (INAS) de Tánger y Faculté des

Sciences Sociales et Juridiques de l'Université Abdel Malek Essaadi de Tetuán, diversas acciones de refuerzo institucional de estas entidades. Del mismo modo se actuara en:

- El análisis del marco legal y del sistema de protección de menores existente actualmente en Marruecos.
- El refuerzo de la capacidad investigadora en este ámbito de ambas entidades mediante la realización de una investigación conjunta en un tema previamente seleccionado.
- El diseño y celebración de procesos de formación específicos sobre este ámbito dirigidos/as a docentes de las entidades contraparte.
- El refuerzo de la capacidad instalada de ambas entidades: dotación de bibliotecas, suscripción a base de datos, etc.

Señalaremos que la intervención realizada a través de la ejecución de este proyecto está íntimamente relacionada con la consecución de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (O.D.M.). Resaltando que con meta al 2015, los ODM son un conjunto de objetivos acordados que se pueden cumplir si todos los actores hacen su parte. Los países pobres se han comprometido a gobernar mejor y a invertir en sus poblaciones con salud y educación. Los países ricos se han comprometido a apoyarlos a través de la asistencia, alivio de la deuda y a través de un sistema comercial más justo. Marruecos necesita acometer con mayor decisión reformas institucionales en los ámbitos político, económico y social, y es aquí donde debe incidir de manera más eficaz las intervenciones a seguir.

La escasa existencia de iniciativas que se coordinen de forma eficaz en Marruecos, hace que multitud de proyectos se repitan, que otros carezcan de una viabilidad económica, social y/o política y que distintas instituciones, destacando diversas asociaciones marroquíes no pueden asumirlos una vez finalizados los fondos extranjeros y que el gobierno tampoco se haga cargo de ellos, un contexto que complica más la situación en relación a la protección y a los derechos de los/as menores marroquíes.

Todo esto, está dando lugar a situaciones que requieren nuevos modelos de atención social, así como nuevas soluciones y recursos. El trabajo social está adquiriendo mayor complejidad en el marco de la evolución de los contextos de intervención. La actuación de los profesionales en el ámbito social se perfila difícil en la medida en que intervienen en situaciones de riesgo y vulnerabilidad social. Donde habrá que actuar con urgencia asimilando circunstancias imprevistas y problemas novedosos. Ello requiere una alta capacidad de análisis de los hechos sociales a partir de los elementos que les transfiere la realidad social (DE LA FUENTE Y SOTOMAYOR, 2009).

Asimismo es interesante destacar que, para proteger mejor los derechos de la infancia y menores marroquíes, es necesario forjar un consenso social colaborando con los agentes locales, incluida la sociedad civil, fortaleciendo su capacidad, en apoyo de los derechos de protección de la infancia, siendo cada vez un hecho más aceptado que la acción colectiva es la que más probabilidades tiene de cambiar la dinámica social, por lo que es fundamental que todos los actores participen a fin de propiciar un cambio fructífero y duradero en el tiempo.

A continuación, se detallan las actividades, seminarios y talleres desarrollados, en el marco del proyecto descrito.

ACTIVIDADES DESARROLLADAS

a. Realización de las Jornadas "La nueva mediación intercultural: los equipos de atención a la infancia en las dos orillas. Una visión hispano-marroquí". Entre los objetivos de las mismas, en las cuales participaron miembros del equipo español y marroquí, se encontraban:

- Profundizar en las causas de los déficits del sistema escolar en Marruecos, así como de la formación profesional.
- Estudiar de forma detenida los cambios que están teniendo lugar en la sociedad del citado país relacionados con los modelos de familia, que también pueden encontrarse en la base de la emigración de los menores marroquíes hacia España, en particular.
- Proponer el desarrollo de los servicios sociales comunitarios a partir del movimiento asociativo (tejido asociativo) existente.
- Conocer el diseño de equipos mixtos hispano-marroquíes de atención a las familias, en particular para el caso de los menores marroquíes que se encuentran en los centros de protección de menores de Andalucía.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Estas jornadas, realizadas entre los días 3 de noviembre de 2011 a 2 de diciembre de 2011, desarrolladas siguiendo el formato clásico de Jornadas de Especialización de la UJA y con una colaboración en la financiación del Centro Cultural Poveda de Linares, fueron estructuradas en los siguientes módulos:

- *Módulo I: Aproximación a los Equipos de Atención a la Infancia.*
Yolanda María de la Fuente Robles.
- *Módulo II: El Sistema Educativo Marroquí, herramienta para el cambio.*
Lorenzo Almazán y Hafid Abderranmane.
- *Módulo III: El movimiento asociativo en Marruecos.*
M^a Luisa Grande Gascón y M^a del Carmen Martín Cano.

- *Módulo IV: Las relaciones institucionales entre las dos orillas: formación e intervención.* Noufissa AzzeIali y Latifa Benkhaim.
- *Módulo V: Herramientas para la profesionalización del movimiento asociativo.* Eva Mª Sotomayor Morales y Juana Mª Morcillo Martínez.
- *Módulo VI: Las Unidades de Atención a la Infancia en Marruecos.* Ahmed Abourhim.
- *Módulo VII: Diseño de la Guía de Intervención para la protección de los menores.* Javier Ruiz.
- *Módulo VIII: El Papel del Observatorio de la Inmigración de la UJA como puente entre orillas.* Gloria Esteban de la Rosa.
- *Módulo IX: Propuestas de intervención y mejora en la atención a la infancia.* Ahmed Bensaad.

Gracias a la celebración de las Jornadas, se pudieron conseguir los objetivos de la actividad propuesta, ya que se compartieron con la contraparte marroquí elementos de análisis in situ permitiendo tener una visión clara de la evolución y estado actual del sistema público de protección de menores en Andalucía, con especial hincapié en la protección de los menores marroquíes emigrados.

b. Visita del equipo de la Universidad de Jaén a Tánger (20 a 23 de marzo de 2012)

A través de la visita del Equipo español a Tánger, se pudo tener una visión clara de la evolución y estado actual del sistema público de protección de menores en Marruecos, con especial hincapié en la protección de los menores marroquíes en situación de vulnerabilidad, propensos al fenómeno de la emigración.

Diario de la actividad:

- Día 1: Acogida en los locales del INAS. Exposición del marco teórico de Protección de menores en Marruecos (20 de marzo de 2012).
- Día 2: Reuniones con instituciones públicas que intervienen en el ámbito de protección de menores en la Región Tánger-Tetuán (22 de marzo de 2012).
- Día 3: Reuniones con instituciones privadas que intervienen en el ámbito de protección de menores en la provincia de Tánger-Tetuán (21 de marzo de 2012).
- Día 4: Ponencia; El rol docente/investigador del INAS y del Departamento de Derecho de Familia de la Universidad Abdelmalek Essaadi como contribución a la mejora permanente del sistema público de protección de menores en la Región Tánger-Tetuán. Reunión de conclusiones (día 22 de marzo de 2012).

c. *Celebración de las Jornadas sobre protección de menores en las dos orillas "Intercambio de experiencias entre el modelo de intervención en Marruecos y el Sistema de protección español".*

Estas jornadas fueron realizadas los días 21 y 22 de marzo de 2012 y participaron:

- 17 personas de España, representantes de centros de formación e instituciones públicas y privadas que trabajan en el sistema de protección de menores
- 40 personas de Marruecos (20 de fuera de la provincia de Tánger), representantes de centros de formación e instituciones públicas y privadas que trabajan en el sistema de protección de menores.

El programa de las mismas se estructura de la siguiente manera:

SEMINARIOS

1. *Atención a la Infancia en la Comunidad Autónoma de Andalucía.*

La responsable del seminario, de dos horas de duración, fue Pepa Vázquez Murillo, Subdirectora General de Infancia y Familias de la Junta de Andalucía.

El Objetivo que se planteó fue transmitir una perspectiva del Plan de Atención a la Infancia de la Dirección de Infancia y Familia de la consejería de Asuntos sociales de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Es decir, mostrar a la contraparte nuestro sistema, haciendo hincapié en los protocolos de intervención conjunta desarrollados por la Dirección y tratando de responder diversas cuestiones, como cuál es la estrategia, los objetivos y cómo se promueven los programas de intervención desde la propia Consejería.

Los resultados que se obtuvieron gracias a la celebración de este seminario fueron muy positivos ya que los profesionales de Tánger-Tetuán pudieron conocer de primera mano los protocolos de actuación que utiliza la Junta de Andalucía en materia de menores en situación de riesgo.

Los diferentes protocolos fueron entregados en formato papel y electrónico y depositados en el Instituto Nacional de Acción social de Marruecos, como institución coordinadora y formadora de los diferentes profesionales que forman parte de las Unidades de Protección a la Infancia.

La realización de este seminario también permitió fortalecer una política pública local en protección de la infancia, ya que se han tratado temas relacionados con la protección de menores víctimas de violencia, la orientación, la asistencia médico legal, la información a la policía, acompañamiento familiar, seguimiento del menor, y coordinación con otros sectores que desarrollan actividades y programas en beneficio de

la infancia. El encargado de desarrollar dichas unidades es el Instituto Nacional de Acción Social dependiente orgánicamente del Ministerio de Desarrollo Social, Familia y Solidaridad.

Cabe señalar que en la ciudad de Tánger, existen recursos sociales y educativos que protegen a los menores, destacando que las asociaciones que trabajan con la infancia son quienes fundamentalmente gestionan la mayoría de recursos existentes en dicha temática. Sin embargo, no podemos decir que en Marruecos exista un sistema de protección organizado que esté dando respuestas globales a la situación de diversidad de la infancia y atendiendo a las casuísticas particulares de un país tan variado culturalmente y geográficamente como Marruecos.

2. La Comisión local y el equipo municipal de intervención ante el maltrato infantil

Las responsables de impartir este seminario, de 4 horas de duración, fueron Silvia Sánchez y Rosario Duarte, trabajadoras Sociales de los Servicios Sociales Comunitarios de Úbeda (Jaén).

El objetivo consistía en informar sobre el modelo de intervención llevado a cabo en los Centros de Servicios Sociales Comunitarios en situaciones de riesgo de la infancia, así como reflejar la necesaria coordinación con otras entidades relacionadas con el ámbito de actuación, tales como policía, fiscalía, centros de enseñanza, servicios sanitarios o con otros servicios especializados de intervención de infancia.

Los resultados que se obtuvieron como consecuencia de la realización de este seminario dedicado a la intervención de los/as trabajadores/as sociales en el marco de los servicios sociales comunitarios, como puerta de entrada a la red de los Servicios Sociales, fueron que se pudo constatar la posibilidad que tienen las Unidades de Protección a la Infancia de jugar este papel de "puerta de entrada", ya que ésta tiene como misión la protección de menores víctimas de violencia, la orientación, la asistencia médico legal, información a la policía, mediación entre conflictos, acompañamiento familiar, seguimiento del menor y coordinación con todos los actores y sectores que desarrollan actividades y programas en beneficio de la infancia, información sobre los derechos de los niños y niñas y la elaboración de informes.

De este modo, ante una situación de riesgo, se identifican los diferentes actores susceptibles de detectar dicha situación (Hospitales, educadores de calle, asociaciones, ciudadanos, familia, etc.). La UPE recibe la demanda y realiza un estudio del caso a través de su equipo interdisciplinar derivando al niño o la niña a los distintos recursos socio educativos según la gravedad de la situación con el visto bueno del Procurador del Rey.

3. Protección de menores. Derechos y deberes de los menores. Visión básica de la responsabilidad penal de los menores

El Objetivo de este seminario, de dos horas de duración, impartido por M^a José López Muñoz (Fiscal de Menores de Jaén) fue conocer la actuación de la fiscalía en cuestión de protección de menores, la intervención social en protección de la infancia a partir de la protección jurídica y las funciones del ministerio fiscal en relación a menores infractores. Para lograr el objetivo, trato de resolver cuál es la función y actuación de fiscalía de menores en situaciones de desamparo y las actuaciones en tutela guarda y acogimiento, mostrando los protocolos que se aplican frente a situaciones de riesgo de la infancia.

A través de la intervención de la Fiscal de Menores, se obtuvo como resultados un debate profundo alrededor del artículo 23.1, párrafo segundo de la Ley 1/1998, de 20 de abril, de los derechos y atención al menor, visualizando de manera fehaciente cuando se consideran situaciones de desamparo en la legislación española, que son apreciadas en todo caso por la autoridad administrativa competente. Indicando que corresponde a la Junta de Andalucía, a través de la consejería de Sanidad y Bienestar social, asumir la tutela de los menores desamparados que residan o se encuentren transitoriamente en el territorio de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Surgieron dudas sobre la declaración de desamparo, quedando resueltas con la aclaración de que este caso la Junta de Andalucía iniciará siempre un expediente de protección, pudiendo adoptar las medidas inmediatas de atención que el menor requiera. La resolución del expediente determinará lo procedente sobre la situación legal de desamparo y el ejercicio de la guarda, expresando la posibilidad de plantear la oposición a la misma ante la jurisdicción competente por parte de los interesados.

4. Protección de menores en los Servicios sociales Especializados de Andalucía.

El objetivo de este seminario, de tres horas de duración, impartido por Mercedes Cano Hidalgo del Servicios de protección de Menores de la Junta de Andalucía y por Juan José Jiménez Hernández, Jefe del Servicio de Prevención y Apoyo a las Familias, fue conocer la intervención desde un servicio social especializado, cómo se coordina con los servicios comunitarios o con otras entidades públicas o privadas, cómo se gestiona, cómo se financia. En este punto resulto conveniente una presentación de diferentes tipos de servicios, como por ejemplo los centros residenciales o viviendas tuteladas por un lado, en los que hay una separación del niño y su familia y, por otro lado, los servicios de mediación, abusos sexuales, etc.

A través de este seminario, se pudieron conocer los sistemas de coordinación público-privadas en Andalucía en relación a la atención a los menores en situación de desamparo. Se conocieron con profundidad los servicios especializados relacionados

con la guarda derivada de la tutela administrativa, adoptando las medidas adecuada en cada caso, promoviendo los recursos de acogimiento familiar, adopción y acogimiento residencial.

TALLERES

Taller 1. *Intervenciones en situaciones de riesgo*

El Taller con una duración de tres horas, tenía como objetivo desarrollar una actividad práctica de apoyo a los servicios de Unidades de protección de la infancia y prever qué intervenciones en las diferentes situaciones de riesgo y apoyo en servicios públicos locales eran más adecuados para cada caso en concreto.

En el Taller participaron como responsables: Silvia Sánchez y Rosario Duarte Trillo, trabajadoras sociales del Centro de Servicios Sociales de Úbeda (Jaén). Las personas beneficiarias que asistieron a este taller fueron el equipo de las UPE, personal de la Dirección de Infancia y Familia del Ministerio de Desarrollo Social, puntos focales educación, asistentes sociales de salud, juez de menores, etc.

A través del trabajo cooperativo se obtuvieron como resultados el diseño de manera conjunta entre las instituciones andaluzas y marroquíes, de respuestas antes diferentes intervenciones en situaciones de menores en riesgo.

Taller 2. *El modelo de intervención sistémico ante el maltrato infantil*

El Objeto de este segundo taller fue desarrollar una actividad práctica de apoyo a las estructuras marroquíes de intervención Especializada desde una visión sistémica A cargo de Mercedes Cano Hidalgo, Servicio de Protección de Menores de la Junta de Andalucía y Juan José Jiménez Hernández, Jefe del Servicio de Prevención y Apoyo a las Familias con una duración de tres horas.

Se beneficiaron de esta actividad, los miembros de asociaciones marroquíes de intervención con infancia, educadores de centros de la Entrada Nacional, servicios de intervención de "Milieu Ouvert" del Ministerio de Juventud y Deportes.

En definitiva, a través de estas jornadas se consiguieron sobradamente los objetivos de la misión ya que dieron lugar al intercambio de conocimientos y experiencias entre profesionales que actúan en el ámbito de la protección de menores en España y en Marruecos con especial hincapié en el análisis de la problemática de la prevención y atención al fenómeno de la emigración de menores

d. *Reunión de Conclusiones*

La reunión de conclusiones se celebró el día 22 de marzo de 2012. En las mismas se compartieron las conclusiones de los equipos de los tres centros implicados tras la participación en las actividades anteriores. Se identificaron, a partir de dichas conclusiones, las líneas de trabajo y acciones concretas de refuerzo institucional del Departamento de Derecho Privado de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad Abdelmalek Essaadi y del INAS para permitirles potenciar su rol en la mejora del sistema público de protección de menores en 1a Región Tánger-Tetuán.

En cuanto a los resultados del proyecto realizado, cabe señalar que han sido altamente satisfactorios. El objetivo general, que marcaba la acción preparatoria, tal y como señala el Plan Director de la Cooperación Internacional Español para el Desarrollo (2009-2012), ha sido ampliamente alcanzado.

El país contraparte de la acción aprovecha los resultados alcanzados con la misma (principio 6.1 .2.), conseguidos a través del conjunto de actividades desarrolladas a tal fin -reuniones, encuentro y jornadas-, en orden al intercambio de información relacionada con la preparación de futuras acciones para fortalecer el intercambio científico entre las instituciones y actores sociales implicados, con objeto de detectar las necesidades de la infancia en Marruecos, en el marco de las relaciones hispano-marroquíes.

En cuanto al objetivo específico, esta acción preparatoria consistía en la movilidad del profesorado y alumnado de ambas universidades y de los estudios de Trabajo Social en el INAS, en orden a que tenga lugar el intercambio de conocimientos, de experiencias, etc., relacionadas con los ámbitos de la mediación, trabajo social, educación social, animación socio-cultural, etc., meta que se ha alcanzado, incluso superando los objetivos propuestos, ya que el alumnado de la UJA que está cursando Expertos de Cooperación para el desarrollo e Inmigración han participado en dichas actividades.

En definitiva, el principal resultado ha sido la creación de redes entre las diferentes asociaciones marroquíes de atención y protección a la infancia. Y ante la necesidad de una formación continua detectada en las mismas, se pensó en la elaboración de un posible manual de consulta. Desde los participantes de las jornadas se propone la siguiente publicación: "Infancia y cooperación transfronteriza entre España y Marruecos"

Conclusiones

A modo de conclusión cabe destacar que, a tenor de lo expuesto el resultado de las actividades realizadas excede de lo que se espera de una Acción preparatoria. De hecho, el gran impacto de la ejecución del proyecto se puede constatar en la inclusión, que la propia Oficina Técnica de Cooperación de la AECID, hace de las Jornadas

realizadas a través de este proyecto, entre las actividades propias que la AECID en Marruecos en el ámbito de la Infancia.

Asimismo señalar que en la reunión mantenida con la Responsable de Proyectos de Cooperación Española en Marruecos, se propuso continuar con la formación de los diferentes profesionales que prestan sus servicios en las diferentes Unidades de Protección a la Infancia. Consideramos que el reto y la auténtica oportunidad de avance consisten en la formación y diseño del necesario sistema primario de atención a la infancia en Marruecos.

Referencias bibliográficas

- Agencia Española de Cooperación Internacional () Documento Estrategia País 2005-2008 Cooperación Española Marruecos. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.
- Declaración de París sobre la eficacia de la ayuda al desarrollo (2005) Apropiación, Armonización, Alineación & Resultados y Mutua Responsabilidad.
- De la Fuente, Y. y Sotomayor E.M.(2009). “El Trabajo Social en España”. *Fundamentos del Trabajo Social*. Tomás Fernández García (coord.), 109-132. Madrid: Alianza Editorial.
- Plan d’action national pour l’enfance 2006-2015 (2006): Maroc digne de ses enfants, Maroc.
- Gobierno de España (2009) Plan Director de la Cooperación Española 2009-2012. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.
- Naciones Unidas (2013) Objetivos de Desarrollo del Milenio, Informe 2013; Nueva York



60. EL PROGRAMA DE TRÁNSITO DE EDUCACIÓN INFANTIL A PRIMARIA. RESULTADO DE UNA BUENA PRÁCTICA EN EDUCACIÓN INFANTIL EN LA PROVINCIA DE GRANADA.

Simón Lizarte y María del Pilar Ibáñez Cubillas

elizarte@ugr.es

Resumen.

El estudio de las buenas prácticas supone uno de los principales retos a los que la investigación educativa tiene que rescatar para la elaboración de un marco práctico elaborado a través de las experiencias docentes. Nuestro trabajo se enfoca en la descripción de la buena práctica: “Programa de Tránsito de Educación Infantil a Primaria” del Centro de Educación Infantil “La Viña” de la localidad de Dílar (Granada), consiste en la realización de un programa de actividades que permite mejorar la transición de los alumnos de Educación Infantil a la etapa de Educación Primaria. Las dos actividades más relevantes del programa de tránsito consisten en la visita guiada con diversas actividades de los alumnos de Educación Infantil al colegio de Educación Primaria que irán en el próximo curso. La segunda actividad es la elaboración de un cuadernillo en Educación Infantil que será finalizado en el primer curso de la Educación Primaria.

Palabras clave: Buena Práctica, Educación Infantil, Educación Primaria.



Introducción

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Las definiciones heterogéneas que rodean al concepto de buena práctica nos conllevan a establecer puntos comunes que identifiquen las características principales. Las estrategias de enseñanza están cambiando desde los planteamientos centrados sólo en la calidad en términos absolutos, a otros fundamentados en poder reconocer y visualizar las buenas prácticas (Zabalza, 2012).

Autores como Abdoulaye (2003) consideran que las buenas prácticas son “ejemplos exitosos de cambio en modos de hacer que mejoran un estado de cosas existente y que comportan una serie de criterios o estándares a los que se atienen” (p. 3). Para Epper y Bates (2004) las buenas prácticas presentan una serie de particularidades, tales como: Favorece la mejora del desempeño de un proceso, responde a una

experiencia sistematizada, documentada y experimentada, su diseño se realiza desde un enfoque innovador, que aplica métodos de excelencia basados en la innovación, la categoría de buenas prácticas permite que se puede utilizar en diferentes contextos.

Una buena práctica nace de los propios protagonistas, la mayoría es el propio profesorado de los centros educativos, configurados mediante proyectos con la comunidad educativa y la participación de la familia del alumno (Boza y Toscazo, 2011).

Para Zabalza (2012) las buenas prácticas se dan en un contexto y mediante unas condiciones. De Pablos, Colás y González (2010) piensan que a la hora de analizar una buena práctica educativa es necesario considerar el ambiente, el contexto y los elementos socioeducativos que la sustenta.

González (2007) señala que el término buena práctica se aplica para visualizar aquellas prácticas que tienen capacidad de poder ocasionar cambios metodológicos más adecuados a un contexto determinado. Zabalza (2012) razona que para trabajar desde el punto de vista de las buenas prácticas, se deben considerar 3 aspectos relevantes: “Justificar el sentido que tiene hablar de buenas prácticas y marcar las diferencias con respecto a otras modalidades. Identificar y analizar aquellas actuaciones que, por sus características y virtualidades, puedan categorizarse como buenas prácticas. Representar y visualizar esas prácticas” (p. 20).

Propuesta de Buena Práctica

Nuestro trabajo se enfoca en la descripción de la buena práctica: “Programa de Tránsito de Educación Infantil a Primaria” del Centro de Educación Infantil “La Viña” de la localidad de Dílar (Granada), consiste en la realización de un programa de actividades que permite mejorar la transición de los alumnos de Educación Infantil a la etapa de Educación Primaria.

El paso de Educación Infantil a la Educación Primaria presenta diferencias importantes en cuanto a metodología, organización temporal, espacial, agrupaciones, recursos y evaluación. Por este motivo, se presenta una dificultad subyacente de los alumnos cuando pasan de una etapa a otra. Con este programa, se garantiza una continuidad entre ambas etapas y que el paso de E. Infantil a E. Primaria se realice de manera más natural y cómoda, evitando situaciones traumáticas para el alumnado.

El programa ofrece la posibilidad de realizar actividades en las dos etapas para subsanar las dificultades de transición de los alumnos de Educación Infantil a la etapa de Educación Primaria. Las dos actividades más relevantes del programa de tránsito consisten en la visita guiada de los alumnos de E. Infantil al colegio de E. Primaria que irán en el próximo curso. En esa visita se les enseña todos los espacios del colegio (los despachos de los profesores y del E.O.E., las aulas de primaria, el aula de gimnasia, entre otros. Durante la visita, tanto el grupo de E. Infantil como el de E. Primaria realizan actividades conjuntas. Primero el grupo visitado (los de E. Primaria) realizan

una actividad con los alumnos de infantil, como puede ser una exposición de un cuento, una historia creada por los alumnos, una presentación de las actividades que realizan en el aula de forma diaria, dibujar de forma conjunta-ambos grupos (Infantil y Primaria), entregar a los alumnos de infantil algún cuadernillo específico, dibujo o manualidad.

Por parte del grupo visitante (los de educación infantil) también realizan una serie de tareas, muchas de ellas coinciden con las del grupo visitado, como son: lectura de un cuento y entrega de un dibujo coloreado por ellos mismos, exposición de un cuento contado en forma de canción, etc. Hay que destacar que todas las actividades que se realizan conlleva la implicación de todos los alumnos, por ejemplo: en la exposición el cuento, cada alumnado narra una parte. En el caso de los dibujos para colorear, se distribuyen los alumnos de tal forma que ambos grupo se relacionen, a través del trabajo en equipo.

La segunda actividad más relevante del programa de tránsito es la elaboración de un cuadernillo elaborado a finales de curso de educación infantil, que estos alumnos seguirán haciendo las actividades de ese mismo cuadernillo una vez que lleguen al centro de E. Primaria. Por tanto, una vez que lleguen a E. Primaria seguirán con el cuadernillo que comenzaron en la última etapa de E. Infantil.

Con la realización de todas las actividades del Programa de Tránsito, ayuda, entre otros, a reforzar la idea de coordinación y continuidad entre etapas, facilitar una adecuada transición y adaptación del alumnado a los cambios producidos en el contexto escolar (de E. Infantil - Primer Ciclo de E. Primaria).

Conclusiones

Para el desarrollo del Programa de Tránsito se ha requerido de un proyecto educativo de centro (PEC) que forme parte de la identidad de su alumnado, y de toda la comunidad educativa. Es el instrumento el cual se podrá realizar debates, reflexiones, etc., en el que se establezca un modelo educativo válido para su alumnado en un contexto determinado. Se parte de que se requiere de los rasgos de identidad pedagógica y los objetivos de formación para la comunidad educativa (Jiménez, 2007). Es imprescindible que se genere un clima de centro que permita diagnosticar, analizar y proponer alternativas metodológicas eficaces para dar respuesta a las necesidades actuales de los alumnos.

Tal y como especifica Elmore (2000) “la unidad fundamental de rendimiento de cuentas debe ser la escuela, porque es esta la unidad organizativa donde el aprendizaje y la enseñanza actualmente ocurre” (p. 4).

Para desarrollar la mejora de la práctica docente se requiere, entre otras cosas, de un trabajo colectivo de todos los docentes del centro. Según Bolívar (2005) esta mejora de la práctica docente se debe de establecer en un contexto organizativo, atendiendo a las características familiares y comunitarias, y con una definida política educativa.

Knapp, Copland y Talbert (2003) caracterizan 5 dominios importantes: 1) instaurar el foco en el aprendizaje. 2) Crear comunidades profesionales que valoren el aprendizaje. 3) comprometer el entorno externo en lo que importa para aprender. 4) actuar estratégicamente y compartir el liderazgo, 5) crear una coherencia.

Ainscow (2001) especifica que poseer y utilizar diversas estrategias y modelos de enseñanza es importante para que los aprendizajes en el aula sean eficaces. Gutiérrez (2010) señala que los escenarios en el que se manejan los estudiantes precisan crear ambientes de aprendizaje que los preparen para asumir responsabilidades. De tal forma que le docente debe proporcionar métodos de enseñanza que favorezca ambientes para el aprendizaje y posesionarse con compromiso y trabajo la tarea educativa.

La escuela hay que concebirla como un centro de acción reflexiva, generar cambios educativos significativos y razonables en los centros requieren de la envergadura de involucrar a los docentes en el desarrollo del propio aprendizaje (Hargreaves y Fink, 2008).

Referencias Bibliográficas

- Abdoulaye, A. (2003). Conceptualisation et dissémination des «bonnes pratiques» en éducation: essai d'une approche internationale à partir d'enseignements tirés d'un projet. Bureau International d'Education. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org>
- Ainscow, M. (2001). Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2001). Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Madrid: Narcea.
- Bolívar, A. (2005). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política educativa, escuela y aula. *Educação e Sociedade*, 26(92), 859-888.
- Boza, A. y Toscano, M. O. (2011). Buenas prácticas en integración de las tic en educación en Andalucía: dos estudios de caso. En VI Congreso Virtual de aidipe. Recuperado de http://www.uv.es/aidipe/congresos/Ponencia_VIICongresoVirtual_AIDIPE.pdf
- De Pablos Pons, J., Colás Bravo, P., y González Ramírez, T. (2010). Factores facilitadores de la innovación con TIC en los centros escolares. Un análisis comparativo entre diferentes políticas educativas autonómicas. *Revista de Educación*, (352), 23-51.
- Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: Albert Shanker Institute.
- Epper, R. y Bates, A. W. (2004). *Enseñar al profesorado cómo utilizar la tecnología. Buenas prácticas de instituciones líderes*. Barcelona: Editorial UOC.

- González, T. (2007). El concepto de buenas prácticas. Origen y desarrollo. *Comunicación y Pedagogía*, 222, 32-35.
- Gutiérrez Cabrera, E. I. (2010). *Un modelo de evaluación del desempeño docente que contribuye en la mejora de la calidad de los servicios educativos*. Congreso Iberoamericano de Educación. Buenos Aires, 13-15 septiembre.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible: siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.
- Jiménez Trens, M. A. (2007). Propuestas curriculares para responder a la diversidad del alumnado de primaria desde contextos inclusivos. *Contextos Educativos*, (10), 29-44.
- Knapp, M., Copland, M., y Talbert, J. (2003). *Leading for Learning: Reflective Tools for School and District Leaders*. Washington, DC: Center for the Study of Teaching and Learning.
- Zabalza Beraza, M. A. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 17-42.



61. DEONTOLOGÍA DEL MAESTRO/A DE EDUCACIÓN INFANTIL: DESARROLLO DE VALORES HUMANOS CON TÉCNICAS COOPERATIVAS

Amparo Civila Salas y Juan Pedro Vázquez

acs@uma.es

Resumen.

Los maestros/as de educación infantil entre sus funciones deben priorizar la transmisión de valores prosociales y los principios fundamentales de los Derechos Humanos. Éstos son aprendizajes imprescindibles para la convivencia en comunidad. Principios éticos y valores que respetan la existencia de otros, bien relativos bien universales; se reconoce la existencia de contravalores, conocerlos para evitarlos.

Se propone establecer un programa para el descubrimiento de valores que se desarrolle de forma compartida entre maestros/as y familiares muy cercanos. Las técnicas y actividades cooperativas son las más adecuadas, porque realizan entrenamiento de actitudes y comportamientos facilitadores de la convivencia. El objetivo es trabajar, a razón de un valor al mes: Honestidad, Diálogo, Tolerancia, Solidaridad, Justicia, Libertad, Ecología, Responsabilidad y Paz.

El código ético propio de la profesión del maestro/a de edades infantiles supone una responsabilidad social, por cuanto se fija la base axiológica y moral de los futuros ciudadanos/as, futuros profesionales.

Palabras clave: Educación Infantil, valores, trabajo cooperativo. ★

★ **A I C E** ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

1. Introducción: deontología de la educación infantil

En el código deontológico en las profesiones educativas, en general, hay determinados apartados que son de obligada referencia:

- ✓ Deberes hacia los educandos: respeto y apoyo.
- ✓ Deberes hacia los padres y/o tutores: información bidireccional.
- ✓ Deberes respecto a la profesión: actualización.
- ✓ Deberes respecto a otros educadores: cooperación.
- ✓ Deberes hacia la institución escolar: compromiso.
- ✓ Deberes hacia la Sociedad: utilidad y progreso.
- ✓ Deberes hacia uno mismo: serenidad y satisfacción.

Como principios de la ética o deontología de las profesiones educativas, varios autores coinciden en éstos:

- *El respeto a la dignidad personal de todos los miembros de la comunidad educativa.*
- *La promoción de los Derechos Humanos y la defensa de los valores de la ética civil.*
- *Proceder siempre conforme a la justicia.*
- *Proceder con autonomía profesional.*
- *El principio de beneficencia: Poner las competencias profesionales al servicio del bien de los usuarios.*
- *Proceder siempre con responsabilidad profesional.*
- *El principio de imparcialidad.*
- *El principio de confidencialidad o secreto profesional.*
- *El principio de veracidad*

(García López; Jover y Escámez, 2010, 23-28).

En pocas palabras la deontología es todo aquello que hace que un profesional contribuya al crecimiento de la comunidad y de los seres individuales que la conforman. Esto precisa, fundamentalmente, de un cambio institucional, menos centrado en la economía y la productividad, que trabaje más por la mediación y la comunicación. Es evidente que todas los niños/as son diferentes entre ellos, pero necesitan establecer intercambios recíprocos que les permitan unirse en el presente y evitar así que en el futuro los factores propios de cada individualidad las aislen entre sí. *Conjugar la diversidad y la diferencia con la unidad y la igualdad es el mayor reto para lograr la tan deseada universalidad de los derechos humanos* (Bouché, 2000). Precisamente eso es lo que hoy día, leyes y decretos que apoyan la igualdad de oportunidades, intentan en la escuela: fomentar la educación y desarrollo de todo el alumnado respetando su diversidad; eliminando fuentes de rechazo, marginación o intolerancia, especialmente en los niveles de educación infantil. *El hecho de creer en las posibilidades del alumno modifica el contexto, el rol que juega el alumno en él y la cantidad y calidad de los aprendizajes* (Calderón y Habegger, 2005, 143).

Cada individuo organiza su vida colectiva de acuerdo con una serie de pautas -conductuales y actitudinales-, de modo que según ellas se rigen los aspectos básicos de su vida en común. Este conjunto de pautas son transmitidas por medio de la educación, por ello es imprescindible que todos los individuos compartan un espacio educativo. El individuo se socializa en su entorno adoptando ciertos modos de pensar y de obrar, estos modos son aprendidos como formas básicas de convivencia, con lo cual cuanto más se

integre un individuo y más se desarrolle, más se suavizarán las injusticias entre los individuos de una misma comunidad. Estas pautas educativas para la integración varían según los lugares (variable geográfica) y según las épocas (variable temporal). Así pues, la evolución -tecnológica, económica, política...-, son elementos básicos para llegar a desarrollar una cultura verdaderamente integradora e inclusiva. Sin embargo, habitualmente el tratamiento explícito de valores humanos o normas éticas en educación infantil, se limita a pocas situaciones, se tratan transversalmente, o simplemente se ignoran; y en algunas ocasiones, se adjudicaban a las acciones tutoriales (Civila, 2013).

2. Importancia de las técnicas cooperativas y valores humanos en educación infantil

Hay que impartir un mínimo curricular único y común, basado en valores humanos, coincidimos con la mayoría de los autores en definir a los valores como algo propio de la persona, pero pensamos que las relaciones con los demás posibilitan la adquisición y desarrollo de unos valores u otros. Subraya Ester Casals (1999), *Los niños y niñas reciben continuamente influencias de las personas que les rodean, influencias que están íntimamente relacionadas con los valores, ya que las personas con las que convivimos son un referente y un ejemplo durante toda nuestra vida* (p. 21). En este sentido, es relevante transmitir conocimientos básicos para comprender el entorno y procesos cognitivos polivalentes. Y simultáneamente, ese currículum común debe ser lo suficientemente flexible para respetar la singularidad de cada individuo, empleando adecuaciones curriculares sucesivas. El resto del contenido curricular se ajustará según las características del contexto. En la práctica esto se traduce en la Escuela Inclusiva.

Las técnicas de aprendizaje cooperativo y, la transmisión de valores fundamentales y actitudes prosociales, serán elementos necesarios para este nuevo reto educativo (Escorza, 1998; Pérez Triguero, 2000). Con tal fin, es imprescindible hacer un uso adecuado de los estudios sobre diferencias culturales, psicológicas y de personalidad, así como de los acuerdos internacionales sobre derechos humanos¹⁰¹. De esta forma, se encontrarán los puntos comunes que posibilitarán la convivencia y el progreso justo y solidario.

¹⁰¹ Los valores fundamentales son los que se definen en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. Atendiendo a las distintas dimensiones del mundo axiológico que señala Parsons (1976), podemos admitir que los Derechos Humanos son valores: Positivos (“Dimensión de modalidad”). Morales (“Dimensión de contenido”). Meta (“Dimensión de intención”). Generales (“Dimensión de generalidad”). Centrales (“Dimensión de intensidad”). Implícitos (“Dimensión de explicitación”). Universales (“Dimensión de extensión”). Grupales (“Dimensión de organización”).

Si bien es cierto que nuestra sociedad nunca ha sido totalmente homogénea -por muchos intentos sociopolíticos que se hayan hecho, en otras épocas, con ese fin-, debemos admitir que ahora asistimos a un auge de la diversidad. La escuela no puede evadirse de esta realidad heterogénea, y su nuevo reto es el reconocer y evidenciar que esa diversidad es una fuente de enriquecimiento para todos (Camilleri, 1985); hay que operativizar la pluralidad en posibilidades de enseñanza-aprendizaje. *No es suficiente democratizar la escuela, sino la cultura, y esto no se logra únicamente con que todos pasen por la escuela, sino cambiando ésta* (Gimeno, 1976, 38). Debe suponer una interacción en la que todos se vean favorecidos. Implica: conocer, comprender, apreciar y adoptar/rechazar de manera bidireccional.

Las técnicas de trabajo cooperativo en el aula, la enseñanza de unos derechos comunes a todo el alumnado y el desarrollo de actitudes prosociales determinadas de forma autónoma, son elementos esenciales para ejercitar la interacción positiva durante la escolarización y la convivencia. Así pues, si la interacción social positiva entre individuos es definida como una finalidad educativa esencial, será necesario diseñar actividades cooperativas en las que grupos heterogéneos se unan para alcanzar una meta común. Estas actividades siempre han de transmitir el mensaje siguiente: "Lo que se logra hacer juntos, uniendo esfuerzos, no se logra por separado". Es una circulación horizontal de información; enfocada, fundamentalmente, a evitar las organizaciones jerárquicas entre las personas (Juliano, 1992) y a favorecer los intercambios horizontales. Es esencial el diálogo cotidiano porque permite el reconocimiento de las conquistas propias del desarrollo de la autonomía de la persona gracias a las relaciones con los demás (Altimir y Balaguer, 1999). De esta forma, la escuela desarrolla la inclusión y la participación de todos los alumnos/as (Medina, 2000; Echeita, 2006).

Benjamín M. Spock (1996), nos explica que la formación de cualidades no es sólo tarea de las familias, pues la institución escolar también juega un papel muy importante en estos aspectos. La escuela tiene la misión de transmitir algunas cualidades básicas, en concreto menciona estas cinco: *la capacidad para pensar por uno mismo, tratar de resolver problemas, tener iniciativa y responsabilidad, ser creativo y cooperador* (p.139). De nuevo observamos que la cooperación es un objetivo formativo cuya demanda está en alza; además, existe mucha literatura, que basándose en investigaciones realizadas, y desarrollando algunas técnicas concretas, destacan la eficacia del aprendizaje cooperativo. En general, se puede afirmar que esta estrategia, empleada como instrumento educativo, mejora el rendimiento académico, aumenta la motivación y el interés, desarrolla la capacidad de cooperación, mejora las relaciones, y disminuye la existencia de prejuicios (Baraja, 1993).

Aunque ya existen varias técnicas diseñadas para el aprendizaje cooperativo - Puzzle, Equipos de juego, Grupos de investigación, Aprendiendo juntos, Frases desordenadas...- (Baraja,1993; Ortega, Mínguez y Gil, 1996; Medina, 2000; Gil Cantero, 2006); es aconsejable que los docentes utilicen su creatividad para desarrollar nuevos procedimientos, o al menos variantes de los ya diseñados, con los que puedan aprovechar los recursos disponibles en cada contexto. Además, de esta forma, las cuestiones o temas a tratar se ajustarán con mayor facilidad a los intereses y peculiaridades del alumnado.

- Cualquier actividad que implique la cooperación entre el alumnado son las más adecuadas para facilitar la reciprocidad, fundamentalmente por las siguientes razones: La coordinación les exige comunicarse y llegar a una serie de acuerdos que deben respetar.
- El aprendizaje entre iguales es bastante efectivo y mejora el rendimiento académico en general.
- Favorece la empatía, la tolerancia y el establecimiento de nuevas amistades.
- Sirve de entrenamiento para otras actividades a realizar fuera del contexto escolar.
- Y, fundamentalmente, porque permite modificar la jerarquía de valores y adoptar nuevas actitudes.

Como dice Bernard Charlot (1981): *La educación del niño debe basarse en la cooperación, es decir, en relaciones e interdependencia entre individuos del mismo rango, no entre individuos unidos por relaciones de subordinación. La educación por medio de la cooperación desarrolla el sentimiento de la simpatía, el espíritu de servicio y el sentido de la solidaridad* (p.32). Por tanto, es condición indispensable que los niños/as se reconozcan iguales a pesar de sus diferencias y particularidades, todos en el mismo plano horizontal que evita las categorizaciones, el etiquetaje y la asimetría relacional. También es importante fomentar la autonomía en su verdadero significado, y no como sinónimo de independencia; el niño será autónomo para analizar críticamente y tomar decisiones. Y, por otro lado, parece esencial que todos compartan unos cimientos comunes sobre los que ejercer su autonomía en comunidad, estos serán valores fundamentales.

Sobre los valores y las actitudes se han barajado muchas definiciones y tipologías, pero éstas deben ir actualizándose conforme se transforma la realidad social que nos envuelve. Con respecto a este carácter dinámico de los valores, como elementos educativos, Vicente Barberá Albalat (1981) señala que (...) *la escuela tiene la obligación de detectarlos saliendo a la calle, colaborando con la dinámica social, y de*

consolidarlos para que los jóvenes entren sin traumas a formar parte en el engranaje comunitario que les espera a la vuelta de la esquina (p.25).

Así pues, la diversidad debe empezar a reconocerse como valor fundamental, por cuanto enriquece la visión relativista de un individuo o grupo de individuos. Entendemos la diversidad como un valor positivo, pero es preferible ignorar la polaridad que nos obligaría a definir su contravalor, pues (...) *la pedagogía negativa, cuando ha sido sometida a evaluación crítica, ha resultado bastante menos eficaz de lo que en principio parecía* (Marín Ibáñez, 1976, 71).

3. Ejemplo de programa para el desarrollo de valores humanos en educación infantil

En la gran mayoría de los programas educativos en educación infantil la escuela toma la iniciativa y la familia actúa de forma complementaria por cuanto se deja guiar, aunque ambos agentes participan con la misma capacidad de influencia. Los maestros/as y los familiares o tutores/as se dedicarán a esclarecer la existencia de unos mismos valores, es una tarea compartida incluso por los propios educandos de los que se requiere participación activa.

El contenido de programa son estos nueve valores: Honestidad, Diálogo, Tolerancia, Solidaridad, Justicia, Libertad, Ecología, Responsabilidad y Paz. Estos valores a trabajar, se han seleccionado analizando las siguientes teorías: Los valores que M^aJ. Comellas (1993) señala para la educación familiar, los valores educativos que P. Ortega, R. Mínguez y R. Gil (1996) estiman necesarios trabajar desde el ámbito escolar, desde la libertad entendida como participación –no como independencia- y virtudes sociales con sentido de equidad y de civildad (Cortina, 2006); y aquellos valores que J.A. Pérez Tapias (1996) considera adecuados para vivir en democracia.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Estos valores se pueden analizar fácilmente desde la perspectiva relacional, teniendo en cuenta su parte subjetiva y objetiva. Además, se definen bajo la vertiente humanista que considera a los valores como ideales o proyectos de vida¹⁰².

Trámite inicial del programa: En una de las primeras reuniones de profesorado, se confeccionará un horario para trabajar dichos valores. Se estructurará de manera que a cada valor se le dedique una hora semanal durante un mes; este plan de trabajo se presentará al Consejo Escolar, se incluirá en el Proyecto Educativo del Centro y, en trámites posteriores, se formalizará en la programación de la Acción Tutorial de Educación Infantil.

¹⁰² Véanse: R. Frondizi (1987) y V. Camps (1993).

Se emplearán estas cinco técnicas: Diálogo, Exposición en público, Role-playing, Toma de decisiones, y Autoevaluación. Cada valor se trabajará siguiendo este esquema:

Sesión 1^a. En la escuela definen el valor a tratar, ayudados de diccionarios y algún texto explicativo. Como tarea para casa, el alumnado debe pedir a sus padres, que les den su definición propia y alguna aclaración sobre ese valor.

Sesión 2^a. En la escuela se elabora en gran grupo un listado con las actitudes que favorecen ese valor, y otro con las que no lo apoyan. Como tarea para casa, el alumnado, pidiendo consejo a sus padres¹⁰³, redactará cómo se vive ese valor en el contexto familiar.

Sesión 3^a. En la escuela escriben, por grupos, alguna situación en la que no se respete el valor tratado y luego la escenifican. Como tarea para casa, el alumnado discutirá con sus padres las situaciones escenificadas en clase.

Sesión 4^a. En la escuela se discuten posibles compromisos o nuevas actitudes y se hace una selección de los más adecuados, primero por pequeños grupos y luego todo el alumnado en común; con los compromisos definitivos se confecciona un mural de clase. Como tarea para casa, se ofertan esos compromisos para toda la familia, se discuten y se escriben en un mural para casa, que se colgará en algún lugar de reunión familiar.

Uno de los últimos días del curso se dedicará una sesión para la autoevaluación. Ese día, cada niño/a escribirá un folio diciendo qué, compromisos ha cumplido y cuáles tiene aún pendientes, además pensará sobre nuevas actitudes con las que pueda desarrollar más cada valor. El maestro/a redactará un breve informe sobre cada alumno/a, señalando qué, valores ha desarrollado más y cuáles menos; para ello tendrá en cuenta los apuntes que haya tomado a lo largo del curso y la hoja de autoevaluación. Toda esa información será remitida a los padres. Si el maestro/a lo estima necesario citará a los padres para comentar con ellos las valoraciones de ese informe individual.

4. Analizando las ventajas de Programas cooperativos para el desarrollo de valores.

¹⁰³ Cuando ponemos “padres”, nos estamos refiriendo a la persona/s que ejercen como tutores/as del niño/a.

- No necesita de encuentros con los padres para coordinar el trabajo, ya que las tareas para casa sirven de enlace. No obstante, puede resultar beneficioso concertar una reunión con los padres al inicio del tratamiento de cada valor, de forma que estén bien informados y que puedan apoyar el proceso enfatizando y aclarando cualquier noticia o suceso relacionado con el valor analizado mes a mes.

- No tiene necesariamente que realizarse por grupo-clase, el alumnado se puede agrupar por niveles, de forma que facilite la dedicación de los maestros/as; además, de esta forma los intercambios serán más enriquecedores gracias a la diversidad de opiniones y creencias. El formar un grupo distinto al habitual despierta el interés por las cuestiones tratadas y rompe la monotonía de trabajo, no es una materia más, sino que son encuentros para experimentar sensaciones e intercambios de la forma más amena posible.

- No son necesarios gastos de material ni salidas del Centro, lo cual agiliza su puesta en marcha. Pero si los recursos económicos del Centro lo permiten, podrían planificarse algunas visitas a instituciones, charlas, la compra de cuentos, libros, películas y demás materiales de apoyo; e incluso realizar donativos a organizaciones que trabajan por el desarrollo del valor que se esté trabajando ese mes.

- No es imprescindible que todo el profesorado se reúna para coordinar actividades, todas las sesiones se realizarán con el tutor/a de curso. Aunque sería muy positivo que todos los docentes estuvieran informados del valor que se esté trabajando, así podrían apoyar el proceso desde las distintas áreas con temáticas, ejemplos, enunciados de problemas, sucesos históricos, zonas geográficas, fenómenos naturales, lecturas, redacciones, manualidades, dibujos, etc.....; relacionados de alguna manera con el valor que se esté tratando ese mes, aclarando la vinculación existente, y subrayando la importancia de dicho valor.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

- No requiere que los tutores/as reciban una formación específica para su aplicación; sólo necesitan conocer las dinámicas de grupo, saber mediatizar las discusiones, mantener el orden en las intervenciones, fomentar constantemente la participación y crear una atmósfera de confianza y diversión. También es importante proteger las divergencias, siempre que éstas no violen los Derechos Humanos, ni los valores democráticos.

La finalidad de este sencillo programa es dar a conocer y hacer reflexionar, a todos los implicados -alumnado, padres y docentes-, sobre los valores y actitudes que son imprescindibles para una convivencia democrática de calidad. Apoyando, al igual

que W. Brezinka (1990), que el objetivo último de todo acto educativo debe ser: La adaptación a la vida.

Por último cabe destacar que las técnicas empleadas -el diálogo, la exposición en público, el role-playing, la toma de decisiones, y la autoevaluación- son las más adecuadas para provocar el cambio de actitudes (Coll, Pozo, Sarabia y Valls, 1992; Civila, 2011); así pues, mientras se descubren esos valores y se fomentan actitudes que los desarrollen, también se estará eliminado, de manera implícita, esas actitudes negativas o prejuicios que pudieran existir.

Con el desarrollo de este programa los padres pueden aprender cómo transmitir valores y actitudes a los niños/as, puesto que la técnica del modelaje no es suficiente cuando, a veces, hay que contrarrestar los patrones perjudiciales que se ofrecen fuera del ámbito familiar y escolar.

5. Conclusiones: compartir un valor humano por excelencia a desarrollar en la etapa infantil

Las interacciones entre personas diferentes son actualmente una realidad, pero, al ser ignorada o poco trabajadas por muchas instituciones escolares, no están suponiendo, en la mayoría de los casos, fuente de riqueza; por el contrario, se están multiplicando y complejizando cada vez más los prejuicios y las atribuciones equivocadas. Elliot Aronson (1986) analizando la existencia de prejuicios hacia otros grupos socio-culturales, señala estas cuatro causas básicas para tal fenómeno: 1) *competencia o conflicto económico y político*; 2) *agresión desplazada*; 3) *necesidades de personalidad*, y 4) *conformidad con las normas sociales existentes* (p.194). La primera parece ser causa directa de la división clasista entre los individuos de una misma sociedad, según la ideología, la situación laboral y el poder financiero. Las dos siguientes se fundamentan en la creencia de cierta superioridad de un grupo sobre otro, generalmente, en minoría; la posibilidad de agredirlo y la necesidad de dominarlo. Y, la última estaría debida a la necesidad de congraciarse con el grupo dominante para evitar el rechazo. La atención a la diversidad no sólo logrará mejor entendimiento entre las personas y mayor calidad de vida, sino que permitirá que las nuevas generaciones amplíen sus posibilidades de expansión hacia nuevas formas de pensar y de trabajar, e incluso sustituyan algunas pautas sociales por otras más positivas que van descubriendo y recreando con la convivencia. No obstante, hemos de subrayar que los Derechos Humanos a pesar de ser universales, por cuanto afectan a todos los hombres y mujeres de la tierra, también son respetuosos con las diferencias y no impide admitir otros derechos similares que puedan originarse.

Se requieren docentes que realicen tareas de investigación-acción; que se impliquen en las decisiones curriculares; que perfeccionen sus metodologías; que trabajen coordinadamente con el resto de la escuela y la comunidad educativa en general; que se interrelacionen con el alumnado y lo motiven; que valoren la diversidad como aspecto enriquecedor; y, sobre todo, docentes comprometidos con la Educación en Valores Humanos: es decir, con una Educación en la Diversidad del alumnado, una Educación concebida desde la Diversidad de las personas, y una Educación pensada para la convivencia en la pluralidad social. Destacamos estas palabras del profesor José Manuel Touriñán (2008):

La educación debe ser contemplada y, por ello, aprovechada como una experiencia de participación y aportación personales al conjunto de la sociedad. Los cauces de participación y de acción ciudadana, desde el punto de vista de la intervención pedagógica y la legitimación de medidas exigen que se genere una responsabilidad social y jurídica compartida hacia el uso y la construcción de experiencias axiológicas respecto de la convivencia pacífica y los valores derivados de los derechos humanos en el marco constitucional que garantiza derechos y libertades (p.197).

El verdadero peligro está en pretender homogeneizar, en lugar de defender la heterogeneización. Los aspectos formales e instrumentales de la educación por sí sólo únicamente permiten mecanizar y hacer más rígido a las personas que pasan por él, obviando las peculiaridades y las diferencias que nos identifican a cada persona. Este proceso de mecanización no hace personas inteligentes y creativas, sino seres puramente mecánicos y reproductores culturales.

Para finalizar, queremos expresar la importancia de transmitir el valor de compartir, aprender a compartir desde la infancia, y poder apreciar que si compartimos con otras personas, se produce una sensación mutua, que se traduce al sentimiento de hacer feliz a alguien y sentirte feliz por ello. Nuestra labor como educadores/as debe fomentar que los individuos, desde su más temprana edad, sean capaces de darse cuenta de la importancia del compartir, para que este concepto se magnifique durante toda su vida y expresen este sentimiento al relacionarse con el resto de la comunidad a la que pertenecen, transmitiéndolo en sus vivencias del día a día. El poder compartir con otras personas, significa no poner barreras a nada material o emocional, ofrecerse para ayudar a aquellos/as, que están necesitados de nuestro amparo de forma individual; que con el paso de los años se transformará en amparo social, amparo comunitario, amparo económico, amparo sentimental..... Todo aquello que se comparte es de mayor importancia, puesto que el acto en sí es de mayor humanidad; son esos gestos que a

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

veces nos parecen carentes de significado, los que otorgan el tamaño grande de la palabra “compartir”. Valor humano por excelencia en la etapa infantil, que lleva implícito el valorar otros aspectos como la justicia, la igualdad, la empatía y la solidaridad.

Referencias bibliográficas

- Altmir, David y Balaguer, Irene (1999) “La cotidianidad y sus valores”. En Casals, E. y Defis, O. (coord.) *Educación Infantil y Valores*, pp. 75-113. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Aronson, Elliot (1986) *El animal social: Introducción a la psicología social*. Madrid: Alianza.
- Barberá, Vicente (1981) *La enseñanza de los valores en la sociedad contemporánea*. Madrid: Escuela Española.
- Bouché, J.Henri (2000) “Derechos Humanos: la fuerza de los débiles”. En López-Barajas, E. y Ruiz Corbella, M. (coord.) *Derechos Humanos y Educación. Actas y Congresos*, pp.103-118. Madrid: UNED.
- Brezinka, W. (1990) *La educación en una sociedad en crisis*. Madrid: Narcea.
- Calderón, Ignacio y Haberguer, Lardoeyt (2005) *Vertebrar la lucha educativa: La acción de educar en la resistencia a la desigualdad*. Sevilla: Publicaciones MCEP.
- Camilleri, Carmel (1985) *Antropología cultural y educación*. París: Unesco.
- Camps, V. (1993) *Los valores de la educación*. Madrid: Alauda/Anaya.
- Casals, Ester (1999) “La importancia de trabajar los valores en la Educación Infantil”. En Casals, E. y Defis, O. (coord.) *Op. Cit.*, pp. 15-35. Charlot, Bernard (1981) *Educación, cultura e ideología*. Madrid: Anaya.
- Civila, Amparo (2011) “Educación en Derechos Humanos y Valores Interculturales”. En *Actas del II Congreso Nacional sobre Convivencia y Resolución de Conflictos en Contextos Educativos*. Málaga: Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.
- Civila, Amparo (2013) “Democracia, ética y deontología en las profesiones educativas”. En *Actas del I Congreso Internacional y III Congreso Nacional Convivencia y educación*. Málaga: Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.
- Coll, C.; Pozo, J.I.; Sarabia, B. y Valls, E. (1992) *Los contenidos en la Reforma: Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Aula XXI/Santillana.
- Comellas, M^aJ. (1993) "La educación de los valores en el seno de la familia". En Quintana, J.M^a (coord) *Pedagogía familiar*, capítulo 7, pp.95-104. Madrid: Narcea.

- Echeita, Gerardo (2006) *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Cortina, Adela (2006) “Educación en valores y ciudadanía”. En Martínez, Miquel y Hoyos, Guillermo (Coords.) *La formación en valores en sociedades democráticas*, pp.49-73. Madrid: Octaedro/OEI.
- Escorza, Francisco J. (1998) *Enseñar a pensar sobre valores sociales*. Logroño: Servicios de Publicaciones de la Universidad de la Rioja.
- Fronzizi, R. (1987) *¿Qué son los valores?* (7ª reimp., 1ª edición en 1958). México: FCE.
- García Amilburu, Mª y García Gutiérrez, J. (2012) *Deontología para profesionales de la educación*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- García López, R.; Jover, G. y Escámez, J. (2010) *Ética profesional docente*. Madrid: Síntesis.
- Gil Cantero, Fernando (2006) “Didáctica de la educación en derechos humanos. Sistema educativo español”. En Ribotta, S. (edit.) *Educación en Derechos Humanos: la asignatura pendiente*, pp.263-272. Madrid: Dykinson.
- Gimeno Sacristán, José (1976) *Una escuela para nuestro tiempo*. Valencia: Fernando Torres-Editor.
- López Díaz, Concepción (2010) “Técnicas de cooperación en la escuela”. En *Revista Digital Innovación y experiencias educativas*, nº 35, 10 págs.
- Juliano, Mª Dolores (1992) *Cultura popular*. Barcelona: Anthropos.
- Marín Ibáñez, Ricardo (1976) *Valores, objetivos y actitudes en educación*. Valladolid: Miñón.
- Medina, Rogelio (2000) “El respeto a los derechos humanos y la educación en los valores de una ciudadanía universal”. En López-Barajas, E. y Ruiz Corbella, M. (coord.) *Op. Cit.*, pp.29-46.
- Ortega, P.; Mínguez, R. y Gil, F. (1996) *Valores y educación*. Barcelona: Ariel.
- Parsons, Talcott. (1976, 1ª ed. 1959) *El sistema social*. Madrid: Editorial Revista de Occidente.
- Pérez Tapias, J.A. (1996). *Claves humanistas para una educación democrática: De los valores humanos al hombre como valor*. Madrid: Alauda/Anaya.
- Pérez Triguero, Magdalena (2000) “Metodología para conocer e interiorizar los derechos humanos”. En López-Barajas, E. y Ruiz Corbella, M. (coord.) *Op. Cit.*, pp.243-252.
- Spock, Benjamín M. (1996) *Un mundo mejor para nuestros hijos. Nuevos valores para los niños de hoy*. Barcelona: Paidós.
- Touriñán, José Manuel (2008) “Educación para la convivencia pacífica y formación en valores derivados de los Derechos Humanos como fundamento”. En Touriñán, J.M. (Dir.) *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*, pp.197-225. La Coruña: Netbiblo.

INCLUSIÓN-INTEGRACIÓN EN EL ÁMBITO COMUNITARIO



★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

62. EL CONTROL PSICOLÓGICO Y SU RELACIÓN CON EL ESTRÉS COMO MADRE EN MUJERES PROCEDENTES DE FAMILIAS EN RIESGO

Javier Pérez Padilla y Susana Menéndez Álvarez-Dardet

javier.perez@dpee.uhu.es

Resumen.

Las familias en riesgo conviven en contextos donde la adversidad predomina frente a los factores protectores, promoviendo el estrés parental y amenazando el desarrollo de los menores. Así, las prácticas parentales que caracterizan a estos progenitores tienden a ser desajustadas. Se ha observado que la influencia del estrés como madre en estas prácticas puede verse moderada por diferentes procesos relacionados con la vivencia del rol parental y su afrontamiento. En este estudio se pretende caracterizar el control psicológico en una muestra en riesgo, estudiar la influencia del estrés parental en esta práctica y sus moderadores. Se cuenta con 109 madres procedentes de familias en situación de riesgo. Los resultados indicaron que las madres tendían a ser moderadamente intrusivas hacia sus menores. La influencia del estrés en esta práctica se encontró moderada por el afrontamiento emocional. Este estudio aporta datos relevantes a la hora de plantear actuaciones con estas familias.

Palabras clave: familias en riesgo, estrés parental, control psicológico, estrategias de afrontamiento, intervención psicosocial



• Introducción

La familia es el contexto por excelencia para dar respuesta a las necesidades evolutivo-educativas de los menores y, por lo tanto, constituye el entorno más adecuado para el crecimiento y el desarrollo infantil (López, 2008; Rodrigo y Palacios, 1998). Sin embargo, no todas las familias pueden cumplir adecuadamente estas funciones, de manera que algunas de ellas llegan a suponer un entorno que amenaza el bienestar de niños y niñas, debido al desbalance entre factores de riesgo y protección que les rodean. De acuerdo con Rodrigo y colaboradores (2008), las familias en riesgo psicosocial son:

Aquellas en las que los responsables del cuidado, atención y educación del menor, por circunstancias personales y relacionales, así

como por influencias adversas de su entorno, hacen dejación de sus funciones parentales o hacen un uso inadecuado de las mismas, comprometiendo o perjudicando el desarrollo personal y social del menor, pero sin alcanzar la gravedad que justifique una medida de amparo, en cuyo caso se consideraría pertinente la separación del menor de su familia (p. 42).

La mayor presencia de factores de riesgo frente a los factores de protección en familias en situación de adversidad puede dificultar el desarrollo de una parentalidad positiva en estos contextos. De acuerdo con diversos autores, las estrategias educativas de riesgo se caracterizan por la incoherencia parental, fundamentadas en la falta de acuerdo o los mensajes contradictorios, la mayor presencia de la coerción y la disciplina punitiva, una menor frecuencia de prácticas centradas en la supervisión e implicación, así como la falta de flexibilidad a causa de una limitada interpretación de las situaciones educativas por parte de los progenitores (Arditti, Burton y Neeves-Botelho, 2010; Rodrigo et al., 2008). En concreto, una práctica que ha resultado ser perjudicial para el desarrollo de los menores es el control psicológico o intrusismo emocional. Según Barber (Barber, Olsen y Shagle, 1994; 1996; Barber y Harmon, 2002), el control psicológico se caracteriza por el comportamiento manipulador e intrusivo de los progenitores hacia sus hijos e hijas, condicionando la expresión de su afecto y cariño con el objetivo de controlarlos, y como consecuencia, dificultando un desarrollo emocional adecuado (Schaefer, 1965, cit. en Soenens, 2006). En relación a la mayor presencia de prácticas desajustadas, cabe destacar que una de las dimensiones que influyen en las funciones parentales, y en concreto en la mayor o menor presencia de determinadas prácticas parentales, es el estrés como progenitor. Este constructo ha sido conceptualizado como un complejo proceso en el que las madres o los padres se sienten desbordados ante las demandas propias del rol (Abidin, 1992; Webster-Stratton, 1990), promoviendo la aparición de sentimientos negativos sobre sí mismo como progenitor o sobre el menor (Deater-Deckard, 2004).

Tal como afirman Putnick y colaboradores (2008), el análisis de las prácticas que despliegan los progenitores aporta información relevante acerca de la influencia que el estrés parental mantiene en el desarrollo de los menores. Si bien es cierto que existen evidencias de que esta influencia es directa (Anthony et al., 2005; Crnic, Gaze y Hoffman, 2005), la mayoría de los planteamientos teóricos y empíricos en torno a este constructo apoyan la hipótesis de que el grado de tensión experimentada por los padres y las madres repercute indirectamente en los menores a través de las prácticas parentales (Abidin, 1995; Putnick et al., 2008; Rodrigo et al., 2008). No obstante, como señalan Lila y Gracia (2005), el estudio de los antecedentes o predictores de la conducta parental ha sido escasamente examinado, puesto que la investigación se ha caracterizado por analizar las consecuencias que las prácticas tienen con respecto al desarrollo social,

emocional y cognitivo de los hijos e hijas. Por tanto, la cantidad de estudios que analizan el papel de la influencia del estrés parental o su afrontamiento con respecto a las prácticas que usan los progenitores, se encuentra limitada.

En relación a la vivencia de estrés, para completar el estudio sobre esta dimensión es fundamental evaluar las estrategias de afrontamiento que ponen en marcha los progenitores a la hora de hacer frente al estrés parental. Estas estrategias vienen definidas como los esfuerzos cognitivos y conductuales para la resolución de demandas internas y/o externas específicas, que son evaluadas por la persona como excesivas para sus recursos (Lazarus y Folkman, 1984). Además, el estrés parental se encuentra influido por un conjunto de procesos personales relacionados con el modo en que los padres y las madres viven y experimentan su rol como progenitores. Así, aquellos progenitores que se caracterizan por una alta agentividad se sienten como un elemento fundamental en la vida de sus hijos e hijas, y, en definitiva, como adultos activos, capaces y satisfechos en su papel de padre o madre (Máiquez, Rodrigo, Capote y Vermaes, 2000; Rodrigo, Correa, Máiquez, Martín y Rodríguez, 2006).

• El control psicológico y su relación con el estrés parental en familias en riesgo

El diseño de investigación que se ha seguido en este estudio está basado en la metodología de encuestas y el tipo de recogida de información elegido estuvo basado en encuestas descriptivas y explicativas o analíticas (Anguera, 1995). El diseño que se siguió fue de tipo transversal, puesto que la recogida de datos se realizó una única vez por cada sujeto entrevistado, en un periodo limitado de tiempo, en un momento definido, y en una población concreta.

La población objetivo de este estudio fueron los usuarios con un expediente activo de riesgo en los SS.SS.CC. a cargo de la Diputación de Huelva y de los SS.SS. del Ayuntamiento de Huelva. El marco muestral de este estudio estuvo formado por ocho de las nueve ZTS que conforman los SS.SS.CC. de la Diputación de Huelva y por cuatro de los CS que conforman la ZTS "Huelva Capital". Este estudio contó con la colaboración de 109 usuarias, lo que supone el 7.43% de los usuarios de SS.SS.CC. de Huelva en las unidades de intervención señaladas. Las madres que participaron en esta investigación se caracterizaron por ser mujeres de mediana edad ($M = 35.35$, $DT = 7.25$), mayoritariamente de nacionalidad española, puesto que solo el 2.8% fue inmigrante. Estas usuarias llevaban en el momento en el que se realizó el estudio una media de 2.86 años ($DT = 3.55$) en SS.SS.CC. El 55.96% eran atendidas por los Servicios de Atención Familiar (SAF), mientras que el 44.04% eran usuarias de los Equipos de Tratamiento Familiar (ETF).

Los instrumentos que se utilizaron fueron los que se presentan a continuación:

- *Parenting Stress Index – Short Form* (PSI-SF; Abidin, 1995). Esta prueba evalúa el nivel de estrés experimentado por la persona en su rol como padre o madre de hijos de hasta 12 años de edad. Está compuesta por 36 ítems y presenta un formato Likert de respuesta de cinco opciones, desde 1 (*muy en desacuerdo*) a 5 (*muy de acuerdo*). La adaptación española de esta escala (Díaz-Herrero, Brito de la Nuez, López-Pina, Pérez-López y Martínez-Fuentes, 2010) mostró una estructura bifactorial y recomendó criterios de corrección que permiten obtener, junto a una puntuación final de estrés parental, resultados sobre dos subescalas: estrés asociado en general a la paternidad o la maternidad (malestar personal, 12 ítems) y específicamente a la crianza y el cuidado del propio hijo o hija (estrés derivado del cuidado del hijo, 24 ítems). Evaluada mediante el índice alfa de Cronbach, la fiabilidad de la puntuación total de esta prueba en esta muestra fue de $\alpha = .89$, y de $\alpha = .79$ para malestar personal y $\alpha = .85$ para estrés derivado del cuidado del hijo. De acuerdo con las recomendaciones de los autores originales, los casos que sobrepasan los 90 puntos en la puntuación final de este instrumento se caracterizan por un nivel clínico de estrés parental.
- *Coping Orientation to Problems Experienced* (COPE; Carver, 1997). Esta escala se centra en evaluar las estrategias de afrontamiento que manejan las personas ante el estrés y cuenta con una adaptación a la población española (Crespo y Cruzado, 1997). Contiene 28 ítems tipo Likert de cuatro opciones de respuesta, desde 1 (*no hice esto en absoluto*) a 4 (*hice esto mucho*). De acuerdo con la adaptación española, este instrumento aporta información acerca de tres estrategias de afrontamiento de segundo orden: afrontamiento centrado en el problema (6 ítems, $\alpha = .73$), cuyas subescalas son afrontamiento activo, planificación y búsqueda de apoyo social (instrumental); afrontamiento centrado en la emoción (10 ítems, $\alpha = .50$), compuesto por las subescalas búsqueda de apoyo social (emocional), reinterpretación positiva, aceptación, negación y religión; y evitación (6 ítems, $\alpha = .67$), formada por las subescalas desahogo de las emociones, desconexión conductual y desconexión mental.
- *Parental Sense of Competence* (PSOC; Johnston y Mash, 1989). Evalúa la competencia percibida como madre o padre, mediante una escala de 16 ítems a través de dos subescalas: eficacia parental ($\alpha = .73$) y satisfacción parental ($\alpha = .50$). Cada ítem se responde a través de una escala Likert que progresa entre 1 (*totalmente en desacuerdo*) hasta 6 (*totalmente de acuerdo*).
- *Parental Locus of Control* (PLOC; Campis, Lymanvy Prentice-Dunn, 1986). Esta prueba evalúa el locus de control parental (46 ítems, $\alpha = .71$) en un continuo de interno-externo, y contiene 46 ítems tipo Likert de cinco opciones de respuesta, desde 1 (*muy en desacuerdo*) a 5 (*muy de acuerdo*). La menor o

mayor puntuación en la escala general corresponde a un locus de control parental más interno o externo respectivamente.

- *Psychological Control Scale* (PCS; Barber, Olsen y Shagle, 1994). La escala de control psicológico ($\alpha = .60$) hacia los hijos es una propuesta de 8 ítems procedente del *Psychological Control Scale* de Barber (1996). Esta prueba ha sido diseñada para evaluar el grado de intrusividad y comportamiento manipulador de los progenitores hacia sus hijos. Se trata de una prueba autoaplicable, en la que cada ítem se responde a través de una escala Likert que progresa entre 1 (*totalmente en desacuerdo*) hasta 6 (*totalmente de acuerdo*).

Como muestran los análisis descriptivos, el control psicológico obtuvo una media de 20.43 ($DT = 6.09$), y unas puntuaciones mínima y máxima de 10 y 38 respectivamente. Las medidas de curtosis ($z_{\text{curtosis}} = 0.24$) y asimetría ($z_{\text{asimetría}} = 2.50$) se mantuvieron dentro de los límites considerados como normales.

Figura 1. Histograma y descriptivos ponderados del control psicológico.

Frecuencia

| | <i>n</i> | Medi a | Desviación Típica | Mínimo-Máximo |
|------------------------|----------|-----------|----------------------|---------------|
| Control psicológico | 9 6 | 2.55 | 0.76 | 1.25-4.75 |

Para analizar la influencia de las dimensiones que componen el estrés parental, las estrategias de afrontamiento y la agencia parental en el control psicológico, se realizó un análisis de regresión múltiple jerárquico. En primer lugar se introdujo únicamente el estrés derivado del hijo. Se observó la presencia de sujetos influyentes en el modelo, excluyéndose del mismo a siete madres. El resumen de los pasos expuestos en la Tabla 1 indica que solo el referido a la inclusión de los efectos principales resultó significativo, aumentando la R^2 corregida del modelo 19 puntos.

Tabla 1. Resumen del modelo final del análisis de regresión lineal múltiple.

| | Mod elo | R cuadrado corregida | Cambio en R cuadrado | Cambi o en F | Durbi n-Watson |
|----------------------------|------------|-------------------------|-------------------------|-----------------|-------------------|
| Contro l psicológico | 1 | .032 | .044 | 3.580 | 2.222 |
| | 2 | .149 | .191 | 2.540* | |
| | 3 | .220 | .113 | 2.285 | |

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Concretamente, y examinando los coeficientes del modelo, la única variable que mostró una influencia significativa fue la eficacia parental con una puntuación $\beta = .27$, aumentando el control psicológico al incrementarse la eficacia parental. De acuerdo con las correlaciones semiparciales, el sentido de eficacia como progenitor contribuyó individualmente a la explicación de esta práctica parental en un 5% (ver Tabla 2).

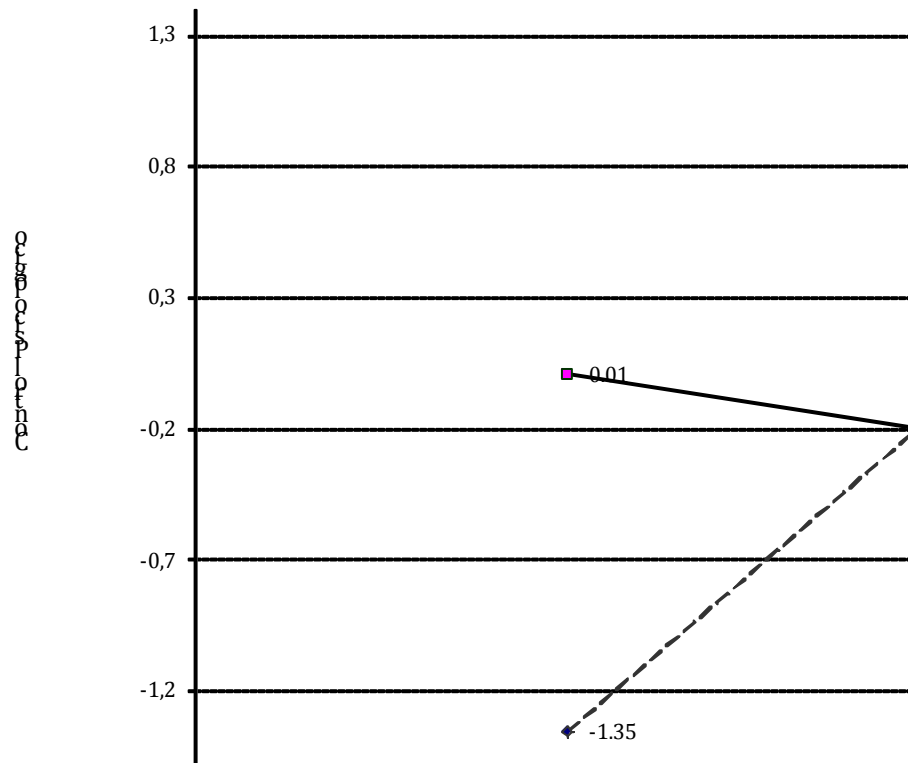
Con respecto al tercer paso del modelo de regresión, se halló un efecto moderador por parte del afrontamiento centrado en la emoción en la relación entre el estrés derivado del cuidado del hijo y el control psicológico (ver Figura 2). Así, la variable moderadora se dividió en dos grupos: bajo uso de estrategias centradas en la emoción (puntuaciones hasta -1 desviación típica de la media) y alta utilización (+1 desviación típica). Aquellas madres que utilizaron menos frecuentemente esta estrategia de afrontamiento, a niveles altos de estrés derivado de la interacción con el hijo, presentaron altas puntuaciones de control psicológico, $t = 4.02$, $p < .001$. Al contrario, las madres que utilizaron frecuentemente este tipo de afrontamiento mostraron el mismo nivel de control psicológico en los distintos niveles de estrés, $t = 0.06$, $p = .950$.

Tabla 2. Coeficientes del análisis de regresión lineal múltiple con el control psicológico como variable dependiente.

| | Control Psicológico | | | | |
|-------------------------------|----------------------|-------|---------|--------|------|
| | R^2 | B | β | t | p |
| Paso 1. Variables de control | .04 | | | | |
| Edad menor | | .434 | .21 | 1.892 | .062 |
| Paso 2. Efectos principales | ΔR^2 .19* | | | | |
| Estrés – Hijo | | 1.53 | .25 | 1.791 | .078 |
| Afrontamiento – Problema | | -1.14 | -.16 | -1.304 | .197 |
| Afrontamiento – Emoción | | 1.65 | .27 | 1.913 | .060 |
| Afrontamiento – Evitación | | 0.97 | .15 | 1.329 | .189 |
| Eficacia parental | | 1.67 | .27 | 2.314 | .024 |
| Satisfacción parental | | -0.43 | -.07 | -0.582 | .562 |
| Locus de control parental | | 1.11 | .25 | 1.274 | .207 |
| Paso 3. Efectos de moderación | ΔR^2 .11 | | | | |
| EHxACE | | -1.44 | -.29 | -2.116 | .038 |
| EHxE | | -0.36 | -.06 | -0.589 | .558 |
| EHxEP | | 0.79 | .14 | 1.169 | .246 |
| EHxSP | | 1.04 | .20 | 1.576 | .120 |

| | | | | | |
|--------|-----|------|-----|-------|------|
| EHxLCP | | 0.94 | .13 | 1.056 | .295 |
| | .34 | | | | |

Figura 2. Efectos de interacción entre el estrés derivado del cuidado del hijo y el afrontamiento centrado en la emoción con respecto al uso del control psicológico.



• Conclusiones



En primer lugar cabe destacar el uso moderado de control psicológico que presentan las madres en situación de riesgo. No se ha observado pues que esta práctica se encuentre generalizada en las madres del estudio aunque su relativa presencia indica que existe un cierto desajuste en la relación parento-filial en estos contextos de desarrollo. Asimismo, se observa que el sentido de eficacia ha influido en la aparición de esta práctica. De este modo, una mayor percepción de eficacia parental propició un elevado uso del control psicológico. En este sentido, es posible que, de acuerdo con Rodrigo y colaboradores (2008), una percepción desajustada y sobrevalorada del propio rol favorezca la presencia de comportamientos parentales disfuncionales. Además, cabe recordar que, tal como afirman Weinfield, Ogawa y Egeland (2002), los padres cuya conducta está en mayor medida influida por el estrés tienden a desarrollar creencias que

apoyan la deseabilidad y necesidad de tales comportamientos, con el objetivo de reducir la disonancia cognitiva que producen.

En último lugar, es destacable la influencia que el uso de las estrategias de afrontamiento basadas en la emoción ejerció en el control psicológico. De este modo, se ha evidenciado que una valoración del niño o la niña como problemático promueve una elevada presencia del control psicológico, de acuerdo con lo observado por otras investigaciones (Calkins, Hungerford y Dedmon, 2004; Putnik et al., 2008; Rodenburg, Meijer, Deković y Aldenkamp, 2007). Además, y según afirman varios autores (Dopke, Lundahl, Dunsterville y Lovejoy, 2003; Milner, 2003), experimentar elevados niveles de estrés se encuentra asociado a un uso más frecuente de prácticas coercitivas, en este caso emocionales, en un intento del progenitor por controlar a sus hijos e hijas (Deater-Deckard, 2004). De acuerdo con los resultados obtenidos, el manejo de este tipo de afrontamiento moderó la presencia del control psicológico cuando la madre experimenta un alto grado de estrés parental. De acuerdo con la idea de la especificidad del afrontamiento (Skinner, Edge, Altman y Sherwood, 2003), no es de extrañar que el adecuado manejo de las emociones por parte de la madre incida en el control psicológico, pues es una práctica asociada a interacciones emocionales negativas. Tal como indican Teti y Cole (2011), se conoce poco acerca de la regulación de los progenitores de las emociones asociadas a la parentalidad, aunque estos resultados confirman que el manejo de los afectos por parte de las madres, especialmente en contextos de adversidad y de elevado estrés parental, es un ámbito en el que el fortalecimiento familiar debe incidir.

En conclusión, aquellas madres que perciben que las tareas asociadas a la parentalidad exceden sus recursos, pueden mostrar dificultades a la hora de relacionarse emocionalmente con sus hijos e hijas, aunque también presentan fortalezas que conviene considerar en el trabajo de estas familias. Estos resultados se unen las evidencias empíricas existentes que apuntan que el estudio del estrés y el afrontamiento puede ofrecer explicaciones sólidas relacionadas con la parentalidad.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Referencias Bibliográficas

- Abidin, R. R. (1992). The determinants of parenting behavior. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21, 407-412.
- Abidin, R. R. (1995). *Parenting Stress Index (PSI) manual (3rd ed.)*. Charlottesville, VA: Pediatric Psychology Press.
- Anguera, T. (1995). *Métodos de investigación en psicología*. Madrid, España: Síntesis.
- Anthony, L. G., Anthony, B. J., Glanville, D. N., Naiman, D. Q., Waanders, C. y Shaffer, S. (2005). The relationships between parenting stress, parenting

- behaviour and preschoolers' social competence and behaviour problems in the classroom. *Infant and Child Development*, 14(2), 133-154.
- Arditti, J., Burton, L. y Neeves-Botelho, S. (2010). Maternal distress and parenting in the context of cumulative disadvantage. *Family Process*, 49(2), 142-164.
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67, 3296-3319.
- Barber, B. K. (2002). *Intrusive parenting. How psychological control affects children and adolescents*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Barber, B. K. y Harmon, E. L. (2002). Violating the self: Parental psychological control of children and adolescents. En B. K. Barber (Ed.), *Intrusive parenting. How psychological control affects children and adolescents* (pp. 15 – 52). Washington, DC: American Psychological Association.
- Barber, B. K., Olsen, J. E. y Shagle, S. C. (1994). Associations between parental psychological and behavioural control and youth internalizing and externalizing behavior. *Child Development*, 65, 1120-1136.
- Calkins, S. D., Hungerford, A. y Dedmon, S. E. (2004). Mothers' interactions with temperamentally frustrated infants. *Infant Mental Health Journal*, 25(3), 219-239.
- Campis, L. K., Lyman, R. D. y Prentice-Dunn, S. (1986). The parental locus of control scale: Development and validation. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 15(3), 260-267.
- Carver, C. S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the Brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4(1), 92-100.
- Crespo, M. y Cruzado, J. A. (1997). La evaluación del afrontamiento: adaptación española del cuestionario COPE con una muestra de estudiantes universitarios. *Análisis y Modificación de conducta*, 23(92), 797-830.
- Crnic, K. A. y Low, C. (2003). Everyday stresses and parenting. En M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (Vol. 5, pp. 243-267). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Deater-Deckard, K. D. (2004). *Parenting stress*. New Haven, CT: Yale University Press
- Díaz-Herrero, A., Brito de la Nuez, A. G., López-Pina, J. A., Pérez-López, J. y Martínez-Fuentes, M. T. (2010). Estructura factorial y consistencia interna de la versión española del Parenting Stress Index-Short Form. *Psicothema*, 22, 1033-1038.
- Dopke, C. A., Lundahl, B. W., Dunsterville, E. y Lovejoy, M. C. (2003). Interpretations of child compliance in individuals at high-and low-risk for child physical abuse. *Child Abuse and Neglect*, 27(3), 285-302.
- Johnston, C. y Mash, E. J. (1989). A measure of parenting satisfaction and efficacy. *Journal of Clinical and Child Psychology*, 18(2), 167-175.

- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York, NY: Springer.
- Lila, M. y Gracia, E. (2005). Determinantes de la aceptación-rechazo parental. *Psicothema*, 17(1), 107-111.
- López, F. (2008). *Necesidades en la infancia y la adolescencia: respuesta familiar, escolar y social*. Madrid, España: Pirámide.
- Rodrigo, M. J., Correa, A. D., Máiquez, M. L., Martín, J. C. y Rodríguez, G. (2006). Family preservation services on the Canary Islands: Predictors of the efficacy of a parenting program for families at risk of social exclusion. *European Psychologist*, 11(1), 57-70.
- Máiquez, M. L., Rodrigo, M. J., Capote, C. y Vermaes, I. (2000). *Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres*. Madrid, España: Visor.
- Milner, J. S. (2003). Social information processing in high-risk and physically abusive parents. *Child Abuse and Neglect*, 27, 7-20.
- Putnick, D. L., Bornstein, M. H., Hendricks, C., Painter, K. M., Suwalsky, J. T. y Collins, W. A. (2008). Parenting stress, perceived parenting behaviors, and adolescent self-concept in European American families. *Journal of Family Psychology*, 22(5), 752-762.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C. y Byrne, S. (2008). *Preservación familiar. Un enfoque positivo para la intervención con familias*. Madrid, España: Pirámide.
- Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Barcelona, España: Alianza.
- Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J. y Sherwood, H. (2003) Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin*, 129, 216-269
- Soenens, B., Luyckx, K., Vansteenkiste, M., Duriez, B. y Goossens, L. (2008). Clarifying the link between parental psychological control and adolescents' depressive symptoms: Reciprocal versus unidirectional models. *Merrill Palmer Quarterly*, 54, 411-444.
- Rodenburg, R., Meijer, A. M., Deković, M. y Aldenkamp, A. P. (2007). Parents of children with enduring epilepsy: Predictors of parenting stress and parenting. *Epilepsy and Behavior*, 11(2), 197-207.
- Teti, D. M. y Cole, P. M. (2011). Parenting at risk: New perspectives, new approaches. *Journal of Family Psychology*, 25(5), 625-634.
- Webster-Stratton, C. (1990). Stress: A potential disruptor of parent perceptions and family interactions. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19, 302-312.
- Weinfield, N. S., Ogawa, J. R. y Egeland, B. (2002). Predictability of observed mother-child interaction from preschool to middle childhood in a high-risk sample. *Child Development*, 73(2), 528-543.

63. LA AGENCIA PARENTAL Y SU RELACIÓN CON EL ESTRÉS PARENTAL EN MUJERES PROCEDENTES DE FAMILIAS EN RIESGO

Javier Pérez Padilla y Susana Menéndez Álvarez-Dardet

javier.perez@dpee.uhu.es

Resumen.

Las familias en riesgo se desarrollan en contextos donde la adversidad predomina frente a los factores protectores, promoviendo el estrés parental y poniendo en riesgo el desarrollo de los menores. A este respecto, la agentividad comprende las capacidades de autorregulación que permiten a la persona ejercer control en sus circunstancias vitales autónomamente. Así, se pretende caracterizar las dimensiones que forman la agentividad y el estrés parental en una muestra en riesgo y estudiar la influencia de la agencia parental y el afrontamiento en el estrés parental. Se cuenta con una muestra de 109 madres procedentes de familias en situación de riesgo. La mitad de las madres experimentaron un estrés parental clínico. Los resultados indicaron que el locus de control y la evitación explicaron la pertenencia al grupo de madres que experimentaban un estrés no clínico. Este estudio aporta datos relevantes a la hora de plantear actuaciones con estas familias.

Palabras clave: familias en riesgo, estrés parental, agencia personal, estrategias de afrontamiento, intervención psicosocial



• Introducción **ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN**

La familia sigue siendo el contexto más apropiado para dar respuesta a las necesidades evolutivo-educativas de los menores y, por lo tanto, constituye el entorno idóneo para el crecimiento y el desarrollo infantil (López, 2008; Rodrigo y Palacios, 1998). Desgraciadamente no todas las familias pueden cumplir adecuadamente estas funciones, de manera que algunas de ellas llegan, por diversas razones, a suponer un entorno que amenaza el bienestar de niños y niñas, o bien ponen en peligro su integridad. De esta manera, y al igual que ha sucedido en otros países desarrollados, una buena parte de nuestra evolución como sociedad cada vez más moderna y progresista en materia de atención a la infancia viene definida por la incorporación de las situaciones de riesgo como ámbito de intervención de los sistemas públicos de protección de

menores (De Paúl, 2009; Hidalgo et al., 2009). De acuerdo con Rodrigo y colaboradores (2008), las familias en riesgo psicosocial son:

Aquellas en las que los responsables del cuidado, atención y educación del menor, por circunstancias personales y relacionales, así como por influencias adversas de su entorno, hacen dejación de sus funciones parentales o hacen un uso inadecuado de las mismas, comprometiendo o perjudicando el desarrollo personal y social del menor, pero sin alcanzar la gravedad que justifique una medida de amparo, en cuyo caso se consideraría pertinente la separación del menor de su familia (p. 42).

Una de las dimensiones que influyen en el desarrollo de las funciones parentales es el estrés parental. De acuerdo con Abidin (1992), el estrés parental es definido como un elemento activador que fomenta la utilización de los recursos disponibles para afrontar de una manera satisfactoria el ejercicio del rol parental, siendo tan perjudicial la falta absoluta de activación como unos niveles extremos de estrés. En relación a esta dimensión, es fundamental evaluar las estrategias de afrontamiento que ponen en marcha las madres y los padres a la hora de hacer frente al estrés parental. Estas estrategias vienen definidas como los esfuerzos cognitivos y conductuales para la resolución de demandas internas y/o externas específicas, que son evaluadas por la persona como excesivas para sus recursos (Lazarus y Folkman, 1984). Además, el estrés parental se encuentra influido por un conjunto de procesos personales relacionados con el modo en que los padres y las madres viven y experimentan su rol como progenitores. De este modo, la agencia parental sería una de las competencias fundamentales para poder ejercer de manera satisfactoria este rol tanto en contextos normativos (Azar, 1998) como en los de riesgo (Rodrigo, Martín, Cabrera y Máiquez, 2009). Así, aquellos progenitores que se caracterizan por una alta agentividad se sienten como un elemento fundamental en la vida de sus hijos e hijas, y, en definitiva, como adultos activos, capaces y satisfechos en su papel de padre o madre (Máiquez, Rodrigo, Capote y Vermaes, 2000; Rodrigo, Correa, Máiquez, Martín y Rodríguez, 2006).

- **La agentividad y el afrontamiento como predictores del estrés parental**

El diseño de investigación que se ha seguido en este estudio está basado en la metodología de encuestas y el tipo de recogida de información elegido estuvo basado en encuestas descriptivas y explicativas o analíticas (Anguera, 1995). El diseño que se siguió fue de tipo transversal, puesto que la recogida de datos se realizó una única vez

por cada sujeto entrevistado, en un periodo limitado de tiempo, en un momento definido, y en una población concreta.

La población objetivo de este estudio fueron los usuarios con un expediente activo de riesgo en los SS.SS.CC. a cargo de la Diputación de Huelva y de los SS.SS. del Ayuntamiento de Huelva. El marco muestral de este estudio estuvo formado por ocho de las nueve ZTS que conforman los SS.SS.CC. de la Diputación de Huelva y por cuatro de los CS que conforman la ZTS “Huelva Capital”. Este estudio contó con la colaboración de 109 usuarias, lo que supone el 7.43% de los usuarios de SS.SS.CC. de Huelva en las unidades de intervención señaladas. Las madres que participaron en esta investigación se caracterizaron por ser mujeres de mediana edad ($M = 35.35$, $DT = 7.25$), mayoritariamente de nacionalidad española, puesto que solo el 2.8% fue inmigrante. Estas usuarias llevaban en el momento en el que se realizó el estudio una media de 2.86 años ($DT = 3.55$) en SS.SS.CC. El 55.96% eran atendidas por los Servicios de Atención Familiar (SAF), mientras que el 44.04% eran usuarias de los Equipos de Tratamiento Familiar (ETF).

Los instrumentos que se utilizaron fueron los que se presentan a continuación:

- *Parenting Stress Index – Short Form* (PSI-SF; Abidin, 1995). Esta prueba evalúa el nivel de estrés experimentado por la persona en su rol como padre o madre de hijos de hasta 12 años de edad. Está compuesta por 36 ítems y presenta un formato Likert de respuesta de cinco opciones, desde 1 (*muy en desacuerdo*) a 5 (*muy de acuerdo*). La adaptación española de esta escala (Díaz-Herrero, Brito de la Nuez, López-Pina, Pérez-López y Martínez-Fuentes, 2010) mostró una estructura bifactorial y recomendó criterios de corrección que permiten obtener, junto a una puntuación final de estrés parental, resultados sobre dos subescalas: estrés asociado en general a la paternidad o la maternidad (malestar personal, 12 ítems) y específicamente a la crianza y el cuidado del propio hijo o hija (estrés derivado del cuidado del hijo, 24 ítems). Evaluada mediante el índice alfa de Cronbach, la fiabilidad de la puntuación total de esta prueba en esta muestra fue de $\alpha = .89$, y de $\alpha = .79$ para malestar personal y $\alpha = .85$ para estrés derivado del cuidado del hijo. De acuerdo con las recomendaciones de los autores originales, los casos que sobrepasan los 90 puntos en la puntuación final de este instrumento se caracterizan por un nivel clínico de estrés parental.
- *Coping Orientation to Problems Experienced* (COPE; Carver, 1997). Esta escala se centra en evaluar las estrategias de afrontamiento que manejan las personas ante el estrés y cuenta con una adaptación a la población española (Crespo y Cruzado, 1997). Contiene 28 ítems tipo Likert de cuatro opciones de respuesta, desde 1 (*no hice esto en absoluto*) a 4 (*hice esto mucho*). De acuerdo con la adaptación española, este instrumento aporta información acerca de tres estrategias de afrontamiento de segundo orden: afrontamiento centrado en el

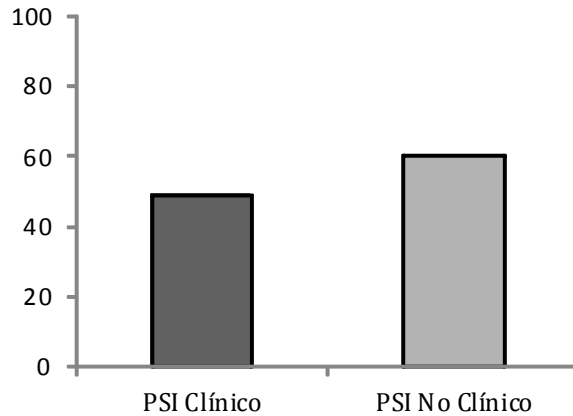
problema (6 ítems, $\alpha = .73$), cuyas subescalas son afrontamiento activo, planificación y búsqueda de apoyo social (instrumental); afrontamiento centrado en la emoción (10 ítems, $\alpha = .50$), compuesto por las subescalas búsqueda de apoyo social (emocional), reinterpretación positiva, aceptación, negación y religión; y evitación (6 ítems, $\alpha = .67$), formada por las subescalas desahogo de las emociones, desconexión conductual y desconexión mental.

- *Parental Sense of Competence* (PSOC; Johnston y Mash, 1989). Evalúa la competencia percibida como madre o padre, mediante una escala de 16 ítems a través de dos subescalas: eficacia parental ($\alpha = .73$) y satisfacción parental ($\alpha = .50$). Cada ítem se responde a través de una escala Likert que progresa entre 1 (*totalmente en desacuerdo*) hasta 6 (*totalmente de acuerdo*).
- *Parental Locus of Control* (PLOC; Campis, Lymanvy Prentice-Dunn, 1986). Esta prueba evalúa el locus de control parental (46 ítems, $\alpha = .71$) en un continuo de interno-externo, y contiene 46 ítems tipo Likert de cinco opciones de respuesta, desde 1 (*muy en desacuerdo*) a 5 (*muy de acuerdo*). La menor o mayor puntuación en la escala general corresponde a un locus de control parental más interno o externo respectivamente.

Los datos relativos a las **puntuaciones clínicas de estrés parental** indicaron que un número importante de las madres de la muestra sobrepasaron el límite establecido por el instrumento ($PSI-SF > 90$). Por lo tanto, tal como puede observarse en la Figura 1, la muestra pudo dividirse siguiendo este criterio formándose dos grupos bastante homogéneos: aquellas madres que se encontraban clínicamente estresadas a la hora de ejercer funciones relacionadas con su rol parental (44.95%) y aquellas que alcanzaron unas puntuaciones moderadas (55.05%).

Figura 1. Gráfico de barras basado en el porcentaje de madres con estrés parental clínico y no clínico.

Porcentaje



Con respecto a los grupos clínico y no clínico de estrés parental se realizó un análisis logístico binomial que explicó el 44% de la varianza de los grupos. El modelo resultante señaló que un aumento de las estrategias evitativas junto con un locus de control de carácter más interno, favoreció la probabilidad de pertenecer al grupo no clínico. Cabe destacar que, en esta última dimensión, por cada punto obtenido hacia un locus de control interno existía en torno a seis veces menos posibilidades de pertenecer al grupo clínico.

Tabla 1. Estimaciones de los parámetros para el modelo de regresión logística binomial con las puntuaciones de la agencia parental y afrontamiento tomando como referencia el grupo no clínico.

| | R^2 Nagelkerke | B | χ^2 Wald | p | O R | O R inf. 95% | O R sup. 95% |
|---------------------------|---------------------|-----------|------------------|-----------|-----------|-------------------------|-------------------------|
| Clínico | .44 | | | | | | |
| Intersección | | 0 .42 | 2. 56 | . 109 | | | |
| Eficacia parental | | - 0.02 | 0. 01 | . 942 | 0 .980 | 0 .565 | 1. 698 |
| Satisfacción parental | | - 0.52 | 3. 39 | . 066 | 0 .596 | 0 .344 | 1. 034 |
| Locus de control parental | | 1 .77 | 17 .65 | < .001 | 5 .880 | 2 .573 | 13 .438 |
| Afrontamiento – | | 0 | 0. | . | 1 | 0 | 1. |

| | | | | | | | |
|---------------------------|--|------|----|-----|------|------|-----|
| Problema | | .04 | 01 | 906 | .038 | .563 | 912 |
| Afrontamiento – Emoción | | 0 | 0. | . | 1 | 0 | 1. |
| | | .01 | 00 | 990 | .004 | .517 | 948 |
| Afrontamiento – Evitación | | - | 4. | . | 0 | 0 | 0. |
| | | 0.69 | 92 | 027 | .502 | .273 | 923 |

• Conclusiones

De acuerdo con el Modelo de estrés parental de Abidin (1992), el conjunto de creencias y expectativas asociadas a las habilidades y a los recursos que todo progenitor presenta sobre sí mismo por un lado, así como las estrategias de afrontamiento puestas en marcha por otro, puede influir en el grado de estrés parental. En relación a estas ideas, se evaluó la capacidad explicativa de estas dimensiones con respecto al estrés parental con el objetivo de identificar los predictores de corte psicológico de este constructo. Como se recordará, en torno a la mitad de la muestra de este estudio experimentó niveles clínicos de estrés, por lo que se optó, desde un enfoque positivo, por analizar qué dimensiones influían en la pertenencia al grupo caracterizado por unos niveles moderados de estrés.

Los resultados indicaron que el locus de control y la evitación explicaron la pertenencia al grupo de madres que experimentaban un estrés no clínico. La dimensión que alcanzó una mayor relevancia fue el locus de control parental, puesto que aquellas madres que perciben el desarrollo de los hijos e hijas como consecuencia de sus prácticas educativas tienden a experimentar niveles normales de estrés. De nuevo se evidencia la importancia que adquiere la manera de entender la parentalidad por parte de los progenitores y, especialmente, el protagonismo que sienten en torno a ella (Begle, Dumas y Hanson, 2010).

En lo relativo a las estrategias de afrontamiento, el menor uso de la evitación fue característico de las usuarias con niveles moderados de estrés, tal como observaron recientemente Solem y colaboradores (2011). Por tanto, las estrategias evitativas tienden a explicar parte de la variabilidad del estrés parental y, en este caso, la pertenencia a grupos clínicos. Es plausible que, tal como se ha indicado anteriormente, la vivencia elevada y extrema de esta dimensión psicológica pueda favorecer comportamientos evitativos con el fin de reducir, a falta del manejo de otras estrategias o de la escasa percepción de control (Mirowsky y Ross, 2003; Thoits, 2006), los sentimientos negativos que genera.

De esta manera, estas evidencias se suman a las señaladas hasta ahora en torno a la adecuada aplicación del modelo teórico de Abidin (1992, 1995) en progenitoras de familias en situación de riesgo psicosocial. Debido a la capacidad explicativa de la

agentividad y el afrontamiento con respecto al estrés que muestran los resultados de este trabajo, estas dimensiones se deben de tomar en consideración como posibles moderadoras de la influencia que el estrés parental ejerce en diversas áreas del desarrollo.

Referencias Bibliográficas

- Abidin, R. R. (1992). The determinants of parenting behavior. *Journal of Clinical Child Psychology, 21*, 407-412.
- Abidin, R. R. (1995). *Parenting Stress Index (PSI) manual (3rd ed.)*. Charlottesville, VA: Pediatric Psychology Press.
- Anguera, T. (1995). *Métodos de investigación en psicología*. Madrid, España: Síntesis.
- Azar, S. T. (1998). Parenting and child maltreatment. En I. E. Sigel y K. A. Renninger (Vol. 4 Eds.), *Child Psychology in practice* (pp. 361-388). Handbook of Child Psychology (5^a ed.) (W. Damon, Ed.). New York, NY: Wiley and Sons.
- Begle, A. M., Dumas, J. E. y Hanson, R. F. (2010). Predicting child abuse potential: An empirical investigation of two theoretical frameworks. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 39*(2), 208-219.
- Campis, L. K., Lyman, R. D. y Prentice-Dunn, S. (1986). The parental locus of control scale: Development and validation. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 15*(3), 260-267.
- Carver, C. S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the Brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine, 4*(1), 92-100.
- Crespo, M. y Cruzado, J. A. (1997). La evaluación del afrontamiento: adaptación española del cuestionario COPE con una muestra de estudiantes universitarios. *Análisis y Modificación de conducta, 23*(92), 797-830.
- De Paúl, J. (2009). La intervención psicosocial en protección infantil en España: evolución y perspectivas. *Papeles del Psicólogo, 30*, 4-12.
- Díaz-Herrero, A., Brito de la Nuez, A. G., López-Pina, J. A., Pérez-López, J. y Martínez-Fuentes, M. T. (2010). Estructura factorial y consistencia interna de la versión española del Parenting Stress Index-Short Form. *Psicothema, 22*, 1033-1038.
- Hidalgo, V., Menéndez, S., Sánchez, J., Lorence, B. y Jiménez, L. (2009). La intervención con familias en situación de riesgo psicosocial. Aportaciones desde un enfoque psicoeducativo. *Apuntes de Psicología, 23*, 413-426.
- Johnston, C. y Mash, E. J. (1989). A measure of parenting satisfaction and efficacy. *Journal of Clinical and Child Psychology, 18*(2), 167-175.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York, NY: Springer.

- López, F. (2008). *Necesidades en la infancia y la adolescencia: respuesta familiar, escolar y social*. Madrid, España: Pirámide.
- Mirowsky, J. y Ross, C. E. (2003). *Social causes of psychological distress*. Hawthorne, CA: Aldine de Gruyter.
- Rodrigo, M. J., Correa, A. D., Máiquez, M. L., Martín, J. C. y Rodríguez, G. (2006). Family preservation services on the Canary Islands: Predictors of the efficacy of a parenting program for families at risk of social exclusion. *European Psychologist*, 11(1), 57-70.
- Máiquez, M. L., Rodrigo, M. J., Capote, C. y Vermaes, I. (2000). *Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres*. Madrid, España: Visor.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C. y Byrne, S. (2008). *Preservación familiar. Un enfoque positivo para la intervención con familias*. Madrid, España: Pirámide.
- Rodrigo, M. J., Martín, J. C., Cabrera, C. y Máiquez, M. L. (2009). Las competencias parentales en contextos de riesgo psicosocial. *Intervención Psicosocial*, 18, 113-120.
- Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Barcelona, España: Alianza.
- Solem, M. B., Christophersen, K. A. y Martinussen, M. (2011). Predicting parenting stress: Children's behavioural problems and parents' coping. *Infant and Child Development*, 20(2), 162-180.
- Thoits, P. A. (2006). Personal agency in the stress process. *Journal of Health and Social Behavior*, 47(4), 309-323.



64. LA FAMILIA ANTE LA EXCLUSIÓN INFANTIL. PERCEPCIÓN DEL IMPACTO DEL PROGRAMA CPI EN LA CIUDAD DE SEVILLA

M^a Victoria Pérez De-Guzmán Puya, Rocio Cárdenas-Rodríguez y Montserrat Vargas-Vergara
mvperpuy@upo.es

Resumen

La siguiente comunicación expone una parte de los resultados de una más amplia investigación desarrollada entre El Grupo de Investigación en Acción Socioeducativa de la Universidad Pablo de Olavide y la Fundación Blanquerna. El objetivo es conocer qué efectos está produciendo el programa CaixaProinfancia (programa CPI) en las familias y menores que participan en él. En este trabajo nos centramos en las opiniones vertidas por un grupo de familias de las zonas de las Tres Mil viviendas, los Bermejales, Madre de Dios y Utrera de la Ciudad de Sevilla. Dichas opiniones han sido analizadas a través de cuatro variables: el nivel de conocimiento que del programa, qué resultados están percibiendo del mismo, qué cambios se ha producido en sus vidas y las debilidades que encuentran en su desarrollo. Los resultados han puesto de relieve la importancia de dicho programa en la atención a menores y familias en situación de vulnerabilidad y riesgo social.

Palabras clave: Programa Caixa Pro Infancia, Diagnóstico, Evaluación

Introducción

Desde un punto de vista estrictamente jurídico puede argumentarse que la pobreza, no implica la vulneración de un determinado derecho o libertad, nuestra experiencia nos enseña que es un fenómeno social generador de desigualdades y que tiende a inutilizar los derechos constitucionalmente reconocidos.

Este problema se acentúa cuando nos referimos al principal efecto de la pobreza: *la exclusión social*. El concepto de exclusión supera al de pobreza, pues además de aspectos económicos incluye también factores sociales. Se trata de un concepto que engloba tanto las causas como los efectos de la pobreza.

En esa línea, se puede afirmar que una persona es víctima de exclusión siempre que se le niegue algún derecho, siempre que se encuentre ante cualquier tipo de situación que le impida tener cubiertos sus derechos o que le impida tener acceso a los mismos. Desde Unicef se promueven estrategias para la atención a la infancia en situación de riesgo

social, tal y como se recogen en sus diferentes informes (2009, 2011, 2012). En el informe sobre la infancia en España (2011:19) se afirma que:

“Ser un niño o niña pobre en España no significa necesariamente pasar hambre, pero sí tener muchas más posibilidades de estar malnutrido; no significa no acceder a la educación pero sí tener dificultades para afrontar los gastos derivados de ella, tener más posibilidades de abandonar los estudios y que sea mucho más difícil tener acceso a los estudios medios o superiores.

Ser pobre no significa no tener un techo donde guarecerse pero sí habitar una vivienda hacinada en la que no existen espacios adecuados para el estudio o la intimidad, y en que la que el frío o las humedades pueden deteriorar el estado de salud. Ser un niño o niña pobre en España no significa no poder acudir al médico, pero sí tener problemas para pagar algunos tratamientos y acceder a prestaciones no contempladas en la sanidad pública”.

Además, la pobreza puede afectar gravemente a las relaciones familiares y sociales. La falta de ingresos y la tensión que esa situación genera puede deteriorar las relaciones de los padres entre sí y con sus hijos, debilita las expectativas personales y profesionales de los propios niños y adolescentes, y las de los adultos hacia ellos”.

En el sentido, podemos afirmar que en los últimos años, erradicar la pobreza infantil y evitar la transmisión de la pobreza de padres a hijos, se está convirtiendo en uno de los ejes principales de las políticas de inclusión social de España y nuestra Comunidad Autónoma, en general y de nuestra ciudad en particular. Es el caso también del programa CaixaProinfancia (CPI), promovido y financiado por la Fundación La Caixa que se viene desarrollando en diferentes puntos de nuestro país desde hace más de una década. Dicho programa ofrece un modelo de intervención, desde una perspectiva socioeducativa. Sus objetivos principales son: (1) Romper el círculo de la pobreza hereditaria garantizando su acceso a oportunidades educativas de calidad; (2) Favorecer el desarrollo de competencias por parte de los niños, niñas y sus familias que les ayuden a mejorar sus procesos de inclusión social y autonomía; (3) Promover el desarrollo social y educativo de los niños y las niñas en su contexto familiar, escolar y social (Caixa, 2008; Caixa Proinfancia, 2010-2011).

Desde la Fundación la Caixa, en colaboración con la Universidad Ramón Llull de Barcelona y la Fundación Blanquerna, se ha diseñado un proyecto de investigación con el fin de analizar el impacto del CPI en los diferentes territorios donde está ubicado, con el propósito de diseñar un plan estratégico de mejora del mismo.

Desde el año 2012, el Grupo de Investigación en Acción Socioeducativa de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, viene estableciendo un convenio anual con la Fundación Blanquerna con el objeto de colaborar como técnicos expertos para la realización del estudio diagnóstico y plan estratégico del PCI, en Sevilla y provincia. La evaluación de este tipo de programas es necesaria para la mejora de los mismos.

La investigación ha perseguido ahondar en el impacto que está produciendo el programa en las familias y menores que participan en él. En este trabajo nos centramos en las opiniones vertidas por un grupo de familias (padres, madres y menores) de la Ciudad de Sevilla. Dichas opiniones han sido analizadas a través de cuatro variables: el nivel de conocimiento del programa, qué resultados están percibiendo del mismo, qué cambios se ha producido en sus vidas y las debilidades que encuentran en su desarrollo. Los resultados han puesto de relieve la importancia de dicho programa en la atención a menores y familias en situación de vulnerabilidad y riesgo social.

Atención a la infancia en Andalucía

Las políticas de Infancia en nuestra Comunidad se sustentan en la *Constitución de 1978*, en la *Convención sobre los Derechos del Niño de 1989*, y en el *Estatuto de Autonomía de Andalucía de 2007* y se regulan por la *Ley 1/1998, de 20 de Abril, de los Derechos y la Atención al Menor*. Esta Ley trajo consigo la elaboración, aprobación y desarrollo del *Plan Integral de Atención a la Infancia de Andalucía (2003-2007)*.

La *Ley 1/1998 de 20 de abril, de los Derechos y la Atención al Menor en Andalucía* constituye el marco de configuración del Sistema de Protección a la Infancia en la Comunidad Autónoma, estableciendo los principios rectores a los que deben ajustarse las actuaciones públicas y los procedimientos necesarios para la aplicación de las medidas adecuadas para la defensa y protección de los menores.

Uno de los principios fundamentales que recoge es la actuación centrada en la promoción de los derechos infantiles y en la prevención de las situaciones de riesgo, con intervenciones previas que pueden evitar las situaciones de desprotección en los menores.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Para ello se ponen en marcha una serie de recursos sociales de carácter general, que pretenden apoyar al niño y a la familia en su propio medio, y entre los que se incluyen los servicios educativos, sanitarios, culturales y la red de servicios sociales comunitarios. Su fin primordial es proporcionar el bienestar social que la familia y los menores precisan, evitando las situaciones de riesgo y de desprotección.

Con este fin, existen diferentes prestaciones básicas que se contemplan en los Servicios Sociales Comunitarios, como son entre otras, la Ayuda a Domicilio, que proporciona una serie de atenciones asistenciales, socioeducativas, y rehabilitadoras.

Igualmente se desarrolla el Programa de Ayudas Económicas Familiares, como intervención de carácter comunitario, cuya puesta en marcha data de 1989. A partir de 1991 se regula por una Orden específica y se renueva en 1998 por la Orden de 13 de

abril sobre las ayudas económicas familiares y su gestión mediante la cooperación entre la Junta de Andalucía y las Corporaciones Locales de su territorio.

El Plan Integral de Atención a la Infancia de Andalucía, aprobado por Decreto 362/2003, de 22 de diciembre de 2003 concreta un conjunto de actuaciones a desarrollar por las distintas Administraciones Públicas de Andalucía en el periodo 2003-2007, que tienen como fin común el efectivo ejercicio de los derechos de los menores, especialmente de aquéllos que por sus circunstancias personales y sociales presentan mayores necesidades.

Como objetivos generales se pueden señalar los siguientes:

- Garantizar que los menores de la Comunidad Autónoma de Andalucía gocen de todos los derechos y libertades que tienen reconocidos por la Constitución, la Convención de los Derechos del Niño y demás acuerdos internacionales ratificados por España, así como por el resto del ordenamiento jurídico.
- Promover el desarrollo armónico del menor en su núcleo familiar.
- Lograr el acceso de todos los niños y niñas a los sistemas educativos, culturales y recreativos, estableciendo niveles de mayor calidad, medidas compensatorias para paliar las desigualdades, respondiendo a la diversidad e instaurando cauces de participación y corresponsabilidad.
- Garantizar la protección de aquellos menores que carezcan de familia, o que la situación de la misma les genere una situación de desprotección, ofreciéndoles una atención integral.
- Profundizar en el conocimiento de la realidad y necesidades de la infancia y adolescencia, y en la optimización de los recursos para lograr mayores cuotas de bienestar.
- La estructura del Plan se articula en torno a seis áreas de intervención, que responden a aquellos temas y contenidos considerados más relevantes para el logro de una atención integral al menor y a una satisfacción de todas sus necesidades físicas, psicológicas y sociales.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Además de este marco jurídico, el desarrollo de las políticas públicas respecto a la infancia y a las familias en nuestra Comunidad Autónoma tiene un punto de referencia fundamental: *el Pacto Andaluz por la Infancia*, promovido por UNICEF y el Defensor del Menor de Andalucía, y firmado en 2010 por las principales fuerzas políticas andaluzas. En el mismo se prevé la elaboración y puesta en marcha del II Plan Integral de Infancia, y la inclusión de un Plan andaluz contra la pobreza infantil y la exclusión social.

En el año 2010 se llevó a cabo una reestructuración de diferentes órganos de la Administración Autonómica Andaluza, a través del Decreto 14/2010, de 22 de Marzo, que supuso la modificación de la denominación de algunas Consejerías y la supresión o

creación de otras. No obstante, estos cambios no afectaron a la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social que ha continuado desarrollando sus mismas competencias.

Así las cosas, corresponde a la *Dirección General de Infancia y Familias* integrada en la Consejería para la Igualdad y el Bienestar Social las funciones relativas al ejercicio de las competencias que tiene atribuidas la Administración de la Junta de Andalucía en materia de adopción, acogimiento familiar y otras formas de protección a la infancia. Pero también la ordenación y coordinación de los recursos destinados a la infancia y familias, la promoción y coordinación de la mediación familiar, y la coordinación y gestión del Registro de Parejas de Hecho.

Además, a la persona titular de la Dirección General de Infancia y Familias le corresponde el desarrollo, coordinación, y proposición de iniciativas en relación con las competencias asumidas en materia de infancia y familias por la Comunidad Autónoma.

El Servicio de Protección de Menores conforma junto con el Servicio de Prevención y Apoyo a las Familias y las Comisiones Provinciales de Medidas de Protección, la estructura provincial de la Dirección General de Infancia y Familias en cada una de las ocho provincias andaluzas.

También debemos tener en cuenta al Servicio de Prevención y Apoyo a las Familias desempeña las siguientes funciones de seguimiento y coordinación, a nivel provincial, de los siguientes programas de prevención y apoyo a la familia que lleva a cabo funciones específicas emanadas para esta finalidad.

Por su parte, las *Comisiones Provinciales de Medidas de Protección* son órganos colegiados presididos por la persona titular de la Delegación Provincial respectiva y en los que están representados todos los ámbitos de actuación competentes en materia de infancia y familia.

En otro orden de cosas, la Ley 1/1998 de los Derechos y la Atención al Menor, de 20 de Abril, que establece el marco jurídico de actuación en materia de promoción y protección de los derechos de la infancia y adolescencia, también prevé la creación de los siguientes *órganos de promoción de la infancia en Andalucía*:

- a. *El Consejo Regional y los Consejos Provinciales de la Infancia*. Conforme a lo establecido en el Decreto 237/1999, de 13 de diciembre, se trata de órganos colegiados de participación y coordinación de las instituciones públicas y privadas, incluidas las integradas por las personas menores para el asesoramiento, planificación y seguimiento de la aplicación de los derechos de los niños y las niñas. El Consejo Regional y los Consejos Provinciales de la Infancia tendrán, en sus respectivos ámbitos territoriales
- b. *El Consejo Andaluz de Asuntos de Menores*. Es el órgano consultivo y asesor de las Administraciones Públicas Andaluzas en materia de menores, adscrito a la Consejería de Igualdad y Bienestar Social. Las personas que constituyen el Consejo son de reconocido prestigio y con una trayectoria importante en el

mundo social y cultural en relación con la infancia y familia. En particular corresponde al Consejo Andaluz de Asuntos de Menores.

- c. *El Observatorio de la Infancia en Andalucía*. El Observatorio de la Infancia en Andalucía (OIA) es un órgano consultivo y de propuesta, adscrito a la Dirección General de Infancia y Familias de la Junta de Andalucía y gestionado por la Fundación Andaluza de Servicios Sociales (FASS), que tiene por objeto el desarrollo de las actuaciones de investigación, formación y documentación, así como el establecimiento de un sistema de información y documentación que permita el adecuado conocimiento, análisis técnico, seguimiento, evolución y difusión pública de los asuntos relacionados con los derechos y la atención a la población menor de 18 años.

Finalmente, indicar que a principios de junio de 2012, el alcalde de Sevilla, presentó junto con la concejala del Familia, Asuntos Sociales y Zonas de Especial Actuación, el *Plan Municipal de Prevención y Atención a la Infancia y Adolescencia en Situación de Riesgo 2012-2015*. Este plan se centra en la prevención y detección de situaciones de riesgo, la atención para evitar la desprotección y posibilitar la reunificación familiar, y la coordinación de actuaciones transversales. Con él se pretende coordinar las políticas y servicios priorizando a estos menores, algo para lo que se irán realizando ajustes conforme avance para adaptarlo a las necesidades de cada momento.

Diseño de la investigación

La metodología de investigación utilizada ha sido la cualitativa y se concreta en la realización de un “estudio de casos”. Se han seleccionado casos concretos dentro del territorio de Sevilla que representan los perfiles más comunes de familias participantes en el PCI. Este es el método que más se ajusta al contexto del programa y a los objetivos que se persiguen en la investigación.

Para realizar cada uno de los casos se ha contado con la opinión de los menores, sus familias y los agentes de referencia. Tal y como se indica en el documento planteado por el Grupo de Investigación que ha coordinado el proyecto en los diferentes territorios del estado español, los casos son:

- a) *Genéricos*, en el sentido de que no se buscan las particularidades que los caracterizan.
- b) *Típicos*, en la medida en que son considerados uno más de un grupo que reúne, por tanto, las características que definen a dicho grupo.
- c) *Mixtos*, puesto que interesa tanto la historia del caso (diacrónico) cuanto la situación actual (sincrónico).
- d) *Analíticos*, ya que con ellos se pretende estudiar el funcionamiento de un fenómeno. En concreto el programa CPI.

e) *Múltiples o paralelos*, en el sentido que se van a estudiar varios casos que van a ser similares.

Lo que se busca, siguiendo a Coller (2000: 67-68, cit. VVAA, 2014) es: (a) Inferir datos de los casos estudiados que posibiliten la realización de una generalización analítica. No se persigue ningún tipo de representatividad estadística. (b) Dar al estudio profundidad cualitativa para indagar en valoraciones y experiencias que son difíciles de recoger con un estudio cuantitativo. (c) Interpretar los resultados que se obtengan en el marco del contexto de cada caso estudiado y, globalmente, en el marco del programa *CaixaProinfancia*.

A partir de los criterios establecidos en la investigación, se presenta la muestra del estudio:

Tabla nº 1: Muestra del estudio

| GRUPO | Nº ENTREVISTA | EDAD | CURSO / OCUPACIÓN | CASOS |
|----------|--|--|---|--------|
| FAMILIAS | Familia 1: Padre y Madre | 36 años ambos | Padre en paro, madre trabaja en casa | Caso 1 |
| | Familia 2: Padre y Madre | 40 años padre, 37 años madre | Padre y madre venta ambulante | Caso 2 |
| | Familia 3: Solo Madre | 39 años madre | Trabaja en casa | Caso 3 |
| MENORES | Familia 1: Hijo 1 Hija 2 Hijo 3 | Familia 1: Hijo 1: 13 años Hija 2: 11 años Hijo 3: 15 años | Familia 1: Hijo 1: 1º ESO Hija 2: 6º PRIMARIA Hijo 3: 3º ESO | Caso 1 |
| | Familia 2: Hija 4 (2) Hija 5 (2) | Familia 2: Hija 4 (2): 10 años Hija 5 (2): 13 años | Familia 2: Hija 4 (2): 5º PRIMARIA Hija 5 (2): 2º ESO | Caso 2 |
| | Familia 3: Hija 6 (3) Hijo 7 (3) Hijo 8 (3) | Familia 3: Hija 6 (3): 7 años Hijo 7 (3): 9 años Hijo 8 (3): 7 años | Familia 3: Hija 6 (3): 2º PRIMARIA Hijo 7 (3): 4º PRIMARIA | Caso 3 |

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

| | | | | |
|--|--|--|----------------------------|--|
| | | | Hijo 8 (3): 2° PRIMARIA | |
|--|--|--|----------------------------|--|

Fuente: Elaboración propia

A continuación se plantean las variables y las dimensiones sobre las que se han recogido información (familia y menores) en el estudio de casos.

Tabla nº 2. Dimensiones y Variables del estudio

| GRUPOS | DIMENSIONES | VARIABLES-Preguntas |
|------------------------------------|---|---|
| FAMILIA S Y MENORES | A. Experiencias y trayectoria de participación en el programa CPI | ¿Cómo conocieron el programa?;¿expectativas iniciales?; ¿programas / sub-programas en los que participan?; ¿acción social?;... etc. |
| | B. Valoración del programa CPI | ¿Qué les aporta?; ¿en qué les ha ayudado el programa?; ¿ha dado respuesta a sus necesidades?; ¿están satisfechos con la atención recibida (por parte de los profesionales/las entidades?; ¿cambios producidos en sus vidas por el hecho de haber participado en éste programa (sociales, educativos, económicos, culturales, otros...). |
| | C. Debilidades del programa CPI | ¿Elementos del programa a mejorar?;¿puntos débiles? |
| | D. Oportunidades del programa CPI | ¿Propuestas de cambios u identificación de otras necesidades que podría cubrir CPI desde su punto de vista?;etc. |
| REFERENTES | E. Historia del caso | Su inicio en el programa, las ayudas/servicios que recibe (o ha recibido, revisión expediente), descripción de la situación familiar y de los menores. |
| | F. Valoración: las valoraciones del profesional | Logros/avances/evolución de la familia y el/los menor/es en el |

| | | |
|--|--|---|
| | acerca de los resultados que el programa ha producido en la familia y en los menores | programa. |
| | G. Oportunidades | En relación con éste tipo de familia (caso x). ¿Qué oportunidades ofrece el programa? (evitar valoraciones genéricas del programa). |
| | H. Debilidades | En relación con éste tipo de familia (caso x). ¿Qué debilidades ofrece el programa? (evitar valoraciones genéricas del programa). |

Fuente: Elaboración propia

El análisis de los datos se ha realizado a través del programa de análisis cualitativo Nvivo10.

Conclusiones

Podemos afirmar que *las familias* valoran muy positivamente el programa por las actividades que les ofrecen a sus hijos e hijas y por las que les prestan a las madres y los padres. Señala las actividades extraescolares, los talleres educativos y los campamentos de verano como servicios de gran repercusión en sus hijos e hijas. La ayuda psicológica que el programa ofrece a padres y madres así como los espacios de socialización (grupos de apoyo) los señalan como necesarios para su día a día. También valoran muy positivamente la formación que les proporcionan a los padres y las madres para mejorar la educación de sus hijos e hijas y el fomento de las relaciones familiares.

En el caso de familias que han inmigrado en nuestro país, señalan que el programa ha contribuido a mejorar su integración social en la sociedad, a darles mayor seguridad ante un contexto desconocido para ellos y ellas y aportarles una red de apoyo.

Por otro lado, el programa contribuye en formación en valores de los padres, las madres y los hijos e hijas. Ha producido cambios en el nivel de vida de las personas que atienden ya que ha fomentado la empleabilidad de los padres y madres así como la continuación de los estudios. A su vez, ha producido cambios en el rendimiento académico de los niños y las niñas, sobre todo en aquellas etapas donde hay mayores dificultades educativas. CPI ha posibilitado otros espacios educativos de desarrollo para los niños y las niñas; así como normas y pautas de conductas que han mejorado su comportamiento. Las madres y los padres aprenden pautas para la educación de sus hijos e hijas.

El programa responde a las necesidades de los sujetos; principalmente señalan las económicas, pero no sólo esas. Valoran las familias muy positivamente las acciones llevadas a cabo por los y las profesionales.

En relación a las entrevistas realizadas a los y las menores, podemos apreciar que los textos que más se repiten son aquellos que tienen que ver con las propuestas de mejora y la utilidad del programa, sin embargo, los comentarios que menos se repiten y que incluso no se recogen ninguno sobre ellos son los que tienen que ver con las ayudas hacia el padre o madre y las debilidades del programa. Algunos y algunas menores hacen comentarios sobre cambios y expectativas hacia el programa, pero son una minoría, ya que los más repetidos son algunas propuestas y su utilidad.

Desde las *referentes sociales* podemos resaltar la importancia del programa en la integración de las familias en la sociedad. Resaltan la aspiración hacia un mejor futuro que padres y madres defienden para sus hijos e hijas. Resaltan la implicación de las madres (más que de los padres) tanto con la asociación como con el barrio donde viven, pues a través de la asociación está participando activamente en las actividades que se generan en el barrio.

Señalan que los niños y las niñas mejoran con el programa sus relaciones sociales, con otras personas del mismo programa y con personas del barrio. También su comunicación con los padres y madres.

Señalan como debilidad el tiempo establecido para trabajar con las familias a nivel psicológico, consideran que deberían tener más para conseguir los objetivos marcados. También la rigurosidad la rigurosidad que éste tiene para trabajar con niños de hasta 17 años cumplidos. Especialmente con los menores extranjeros pues sus particularidades son diferentes, y requieren de un periodo de adaptación determinado. Normalmente vienen de sus países con un nivel educativo inferior al de aquí. Señalan la necesidad de contar con muchos servicios para que se consiga el objetivo general del PCI, que es el cambio integral en la familia, lo ven en ocasiones utópico.

Haciendo un estudio semántico de los términos más repetidos a lo largo de las entrevistas, tanto a familias, como a menores como a los/as referentes, podemos determinar que éstos términos son: PROGRAMA, ACTIVIDADES, REFUERZO EDUCATIVO, FAMILIAS, RELACIÓN, SERVICIOS, APRENDER Y TALLERES (ver gráfica nº 1). En ese sentido, podemos valorar que estos términos tienen un sentido básicamente educativo, de crecimiento personal y social, lo que determina que el CPI es considerado como un servicio educativo dirigido a las familias.

Gráfica nº 1. Términos más utilizados



Por otro lado, podemos apreciar cómo los discursos entre los colectivos son diferentes, no coincidiendo los textos de las familias, con el de los menores y el de los y las referentes. De forma gráfica se representa separados en el espacio, teniendo discursos similares en función del grupo (familia, menores, referentes) lo que implica percepciones distintas en su concepción del programa CPI. Por otro lado, podemos observar mayor similitud entre la percepción de la familia que entre los menores, los menores difieren más en su percepción del programa dependiendo de su trayectoria vital en el mismo.

Gráfica 2.

Recursos conglomerados por similitud de codificación



En este sentido, es significativo destacar que se observan diferencias en el número de respuestas que más se repiten en las entrevistas realizadas, en función de los casos estudiados. Las familias centran su discurso especialmente en las aportaciones y cambios que el PCI ha provocado en sus vidas, los y las menores en las relacionadas con las propuestas de mejora y la utilidad del programa. Mientras que los y las referentes se centran fundamentalmente en las debilidades, aunque también ofrecen mayor número de respuestas a los avances y a las oportunidades.

Si bien, para extraer algunas conclusiones comparativas de los principales resultados alcanzados en los distintos casos, consideramos necesario agrupar algunas de

las subcategorías analizadas. Concretamente, las subcategorías aportaciones a las familias (según las padres y las madres), utilidad del PCI para los menores (según los hijos y las hijas), avances del PCI para con las familias y cambios producidos en las familias (según los y las referentes).

Según los datos obtenidos en este análisis, podemos afirmar que el PCI contribuye considerablemente a que las familias tengan mayor seguridad a tres niveles: educativo, social y económico.

A. Educativo, en el sentido del aumento de formación en el caso de padres y madres sobre la educación de sus hijos/as, así como en la mejora en el rendimiento académico de los/as menores. Para lo cual, las actividades extraescolares son de gran utilidad, como favorecedoras del éxito escolar de los hijos y las hijas, así como la formación destinada a padres y madres. Dichos avances a nivel educativo lo han puesto de manifiesto las tres familias estudiadas, la mayor parte de los/as menores y los/as referentes.

B. Social, pues aumenta la seguridad e integración de todos los miembros de la familia en el territorio en el que viven, aumentando el PCI las redes sociales con las que contaban inicialmente, especialmente en el caso de la familia extranjera. El PCI ayuda a mejorar las relaciones sociales de los hijos y las hijas, contribuyendo a ello los talleres, campamentos de verano y otras actividades culturales; así como la de padres y madres a través de los cursos de formación en los que pueden participar pues favorecen el establecimiento de una mayor red de apoyo y mejora de autoestima. En este sentido, los/as referentes ponen como ejemplo el aumento de la participación de la familia en el territorio donde viven. En este nivel también podemos destacar la ayuda psicológica que proporciona el PCI en la familia, favoreciendo la integración de la familia en la sociedad.

C. Económico, en este nivel las familias ponen de manifiesto la tranquilidad que las ayudas económicas (cheque escolar, de alimentación e higiene, dotación de gafas...) les proporciona, siendo este aspecto muy valorado en todos los casos estudiados.

Cuando se trabaja por primera vez con las familias y, especialmente, con aquellas que tienen determinadas características -como por ejemplo carecer de redes familiares y sociales, proceder de otra cultura con valores y costumbres diferentes a las del país al que llegan, estar en situación administrativa no regularizada, etc.-, es muy importantes conocer todas las necesidades que tienen de forma global para poderles prestar una atención integral. El trabajo en red en clave de territorio se hace necesario para unificar esfuerzos en programas destinados a la atención a la infancia y familia en riesgo social.

Referencias Bibliográficas

AYUNTAMIENTO DE SEVILLA. PROYECTO REDES (2007). *Diagnóstico de territorios desfavorecidos en la ciudad de Sevilla. (Tres Barrios-Amate/ Sur*

- /Torreblanca / Norte*). Ayuntamiento de Sevilla. Delegación de Economía y Empleo.
- BOLETIN OFICIAL DE LA JUNTA DE ANDALUCIA (2004). DECRETO 362/2003, de 22 de diciembre, Plan Integral de Atención a la Infancia de Andalucía (2003-2007). BOJA N^o 18 del 26 de enero de 2004. Pp. 2186- 2281
- CAIXA (2008). *Informe de la Inclusión Social en España. Observatorio de la Inclusión Social*. Fundación Caixa Cataluña-Obra Social. Barcelona
- CAIXA PROINFANCIA (2010-2011). *Autoevaluación General de la Red Local del Programa Caixa Proinfancia*. (REDES de Sevilla). Curso 2010-2011. Caixa Proinfancia. Barcelona.
- CAIXA PROINFANCIA (2010-2011). *Evaluación General de la Red Local y del desarrollo del Programa Caixa Proinfancia*. (REDES de Sevilla). Curso 2010-2011. Caixa Proinfancia. Barcelona.
- CAIXA PROINFANCIA (2010-2011). *Observatorio CPI*. (2010-2011). Grupo de Recerca Psitic. (FDCEE BLANQUERNA).
- DEFENSOR DEL MENOR DE ANDALUCÍA (2010). *Informe al Parlamento 2010*. Parlamento de Andalucía.
- IESA - Instituto De Estudios Sociales Avanzados - CSIC.**
<http://www.iesa.csic.es/iesa/index/Ing/es> (consultado el 16 de junio del 2014)
- JUNTA DE ANDALUCIA. CONSEJERÍA DE IGUALDAD Y BIENESTAR SOCIAL. OBSERVATORIO DE LA INFANCIA
<http://www.juntadeandalucia.es/observatoriodelainfancia/oia/esp/index.aspx>
(consultado el 19 de junio de 2014)
- JUNTA DE ANDALUCIA. CONSEJERÍA DE IGUALDAD Y BIENESTAR SOCIAL.
www.juntadeandalucia.es/igualdadybienestarsocial/.../portada.jsp (consultado el 23 de junio de 2014)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DPTE. (2008). III y IV Informe de aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño en España. Enero 2008. Ministerio de Educación, Política y Deporte. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- UAM-UNICEF (2009). *Pobreza y Exclusión Social de la Infancia en España*. Ministerio de Sanidad y Política Social. Centro de Publicaciones. Madrid.
- UNICEF (2009). *Análisis y propuestas sobre pobreza infantil en España. Memoria de la Jornada celebrada en CaixaForum*. UNICEF. Madrid.
- UNICEF (2011). *La Infancia en España 2010-2011. 20 años de la Convención sobre los Derechos del Niño: Retos Pendientes*. UNICEF. España.
- UNICEF (2011). *La Infancia en España 2012-2013. El impacto de la crisis en los niños*. UNICEF. España.
- UNICEF (2012). *Estado Mundial de la Infancia 2012. Niños y Niñas en un mundo urbano*. UNICEF. España.

VV.AA. (2014). *Estudio de casos. Efectos del programa CaixaProinfancia en las familias y los menores. Diseño de investigación. Curso 2013-2014*. Barcelona: Fundación Blanquerna.



65. INTERVENCIONES SOCIOEDUCATIVAS EFICACES CON ADOLESCENTES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL

Miguel Melendro y Carme Montserrat

mmelendro@edu.uned.es, carme.montserrat@udg.edu

Resumen.

El objetivo de esta investigación ha sido el de identificar estrategias eficaces para la intervención socioeducativa con adolescentes de 12 a 16 años en situación de riesgo social y ofrecer algunas propuestas desde el campo de la pedagogía social. La investigación se realizó en tres regiones autónomas de España - Madrid, Galicia y Cataluña - entre 2011 y 2013 y utilizó el enfoque de la teoría fundamentada. 37 profesionales y 19 adolescentes participaron en los grupos focales y entrevistas. Los principales resultados sugieren estrategias centrales relacionadas con el establecimiento del vínculo y la resiliencia, el empoderamiento, protagonismo y participación de los adolescentes, y la planificación flexible de las intervenciones, con implicaciones importantes para la práctica profesional y las políticas sociales y educativas.

Palabras clave: estrategias eficaces, adolescencia, riesgo de exclusión social, intervención socioeducativa.

Introducción

En los últimos años han sido ampliamente investigadas las características, perfiles y relaciones con su entorno de la población adolescente en riesgo de exclusión social. Sin embargo no lo ha sido tanto la intervención que se realiza con ella y menos aún desde la perspectiva de los propios actores sociales, sujetos y agentes de la intervención. La descripción de modelos y programas de acción socioeducativa, la delimitación de sus características y principios de referencia, habituales también en los estudios más recientes, siendo elementos necesarios para mejorar la intervención, no lo son en el grado suficiente como para poder considerarla realmente eficaz.

Son, en efecto, escasas las investigaciones en las que, más allá de describir y valorar globalmente, se avanza en el análisis sobre la eficacia, la fiabilidad y validez de esa intervención y las estrategias y técnicas que, desde un enfoque multidimensional y de carácter participativo, resultan más adecuadas para trabajar con esta población.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Una población que, por otra parte, se manifiesta de forma muy diversa en función del rango de edad, la procedencia, el género, el tipo de riesgo a que se ve sometida, etc. Nos referimos a adolescentes que proceden de diversos ámbitos y que son usuarios, junto a sus familias, de los servicios sociales locales. Adolescentes procedentes del sistema de protección de menores, con medidas judiciales, atendidos por dispositivos comunitarios,... con la característica compartida e encontrarse, de forma más acentuada en estos momentos de crisis socioeconómica, en un grave riesgo de exclusión social.

La investigación de la que parte este trabajo ha tenido como objetivos principales buscar la optimización de la intervención socioeducativa que se desarrolla con esa población y aportar información relevante sobre estrategias eficaces y contrastadas en este ámbito de intervención, favoreciendo su incorporación al trabajo cotidiano de los equipos socioeducativos.

Metodología

En el diseño de las técnicas e instrumentos y en el tratamiento de la información se utilizó una metodología mixta, combinando el enfoque cuantitativo -caracterización del contexto y contraste de la eficacia de las actuaciones- con el enfoque cualitativo, que ha facilitado la profundización y triangulación de los resultados. Aquí vamos a avanzar en la descripción en profundidad de las líneas estratégicas más destacadas de la intervención socioeducativa, a partir de la información cualitativa disponible.

Para esta parte cualitativa, la Teoría Fundamentada o Grounded Theory ha sido el soporte metodológico fundamental. En nuestro trabajo las fases de investigación completadas han seguido las recomendaciones de Glasser y Strauss (1965) y sus adaptaciones por Andreu, J., García-Nieto, A. y Pérez Corbacho, A.M. (2007) y Trinidad, A., Carrero, V. y Soriano, R.M. (2001), en cuanto al muestreo teórico, la codificación selectiva y teórica de los datos -hasta su saturación- y el proceso de categorización, que han conducido a los resultados que a continuación se reflejan.

Para la recogida de datos de carácter cualitativo se utilizaron como técnicas de investigación los grupos de discusión y las entrevistas semiestructuradas. Por una parte, se realizaron 16 grupos de discusión, 13 de ellos con profesionales y 3 con adolescentes. Respecto a los *grupos de discusión con profesionales*, en ellos participaron 31 profesionales, el 35,5% hombres y el 64,5% mujeres. El 60% de profesionales se encontraban en el rango de edad 31-40 años, y el 36% entre 21-30 años. El 55% tenían como titulación inicial Educación Social y el 24% Psicología, y su media de experiencia en el ámbito de intervención socioeducativa con adolescentes era de 4 años. Con las y los adolescentes de las entidades se realizaron tres grupos de discusión. Participaron 19 adolescentes, el 47,3% chicos y el 52,6% chicas y su edad media era de 14 años. El

52,6% eran españoles y el 47,3% extranjeros, y de estos últimos, el 66,6% latinoamericanos.

Todos los grupos de discusión se organizaron a partir de protocolos de debate unificados entre los tres territorios participantes en la investigación (Madrid, Galicia y Cataluña). Los protocolos se estructuraron en tres partes: una relativa a los datos de la sesión y sus participantes, otra a la parrilla de ítems a desarrollar -en relación con los ítems de los otros instrumentos de investigación y de la tabla de categorización del estudio- y una ficha de observación con las características de la sesión y su valoración.

Se llevaron a cabo también una serie de *entrevistas semiestructuradas* con seis responsables de las entidades participantes en el estudio, dos por cada entidad. Estas entrevistas se organizaron a partir de protocolos diseñados con las mismas pautas en su construcción y estructuración que las seguidas para los grupos de discusión, anteriormente especificadas.

La transcripción de cada uno de los grupos de discusión y entrevistas semiestructuradas constituye un documento primario que, una vez codificado, ha facilitado la elaboración de categorías centrales, la emergencia de procesos sociales básicos y la fundamentación de hipótesis teóricas comprensivas de los fenómenos abordados.

El análisis de la información recogida con estos instrumentos se realizó con el programa informático Atlas Ti versión 6.2. La información disponible se materializó a partir de la clasificación y el análisis de 3.813 citas textuales y 242.478 términos, distribuidos en 4 dimensiones, a su vez subdivididas en 17 familias de categorías y en 121 códigos sustantivos (73 categorías y 48 subcategorías). A partir de la información analizada se formularon 39 hipótesis emergentes y se diseñaron 18 networks o redes conceptuales.

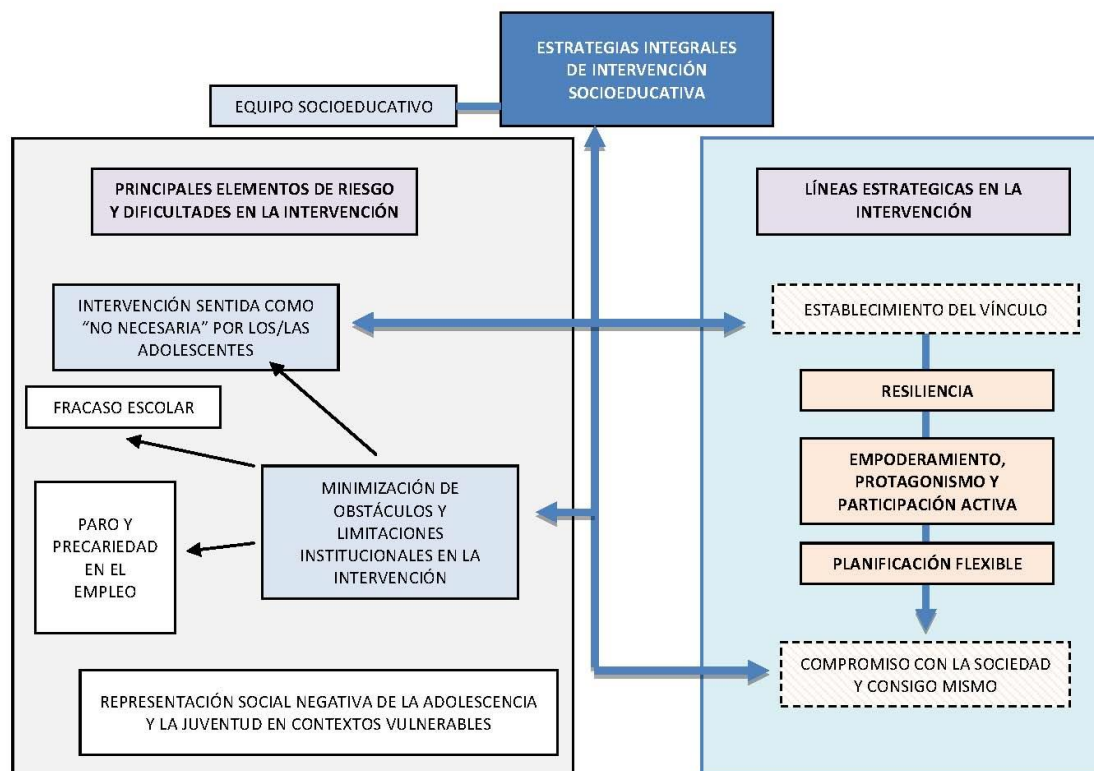
Resultados de la investigación

Una primera tarea del equipo de investigación con los grupos de discusión de profesionales consistió en delimitar el marco teórico del estudio, iniciar la categorización de variables y definir una serie de conceptos que resultarían esenciales en él, entre ellos los conceptos de “estrategia” e “intervención socioeducativa”, que fueron identificados mayoritariamente con un enfoque ecosocial, muy relacionado con las actuaciones en y sobre los diferentes entornos en que interacciona el/la adolescente.

A partir de este trabajo previo de conceptualización, se fueron debatiendo, en las diferentes sesiones, una serie de cuestiones organizadas en las cuatro dimensiones fundamentales de la investigación, relativas a: la situación actual de los/las adolescentes en dificultad social, los elementos de riesgo y de protección más destacados de su entorno, los profesionales intervinientes y el sentido de la intervención y las estrategias de intervención socioeducativa.

En la red conceptual elaborada se destacaron una serie de categorías centrales, fuertemente relacionadas entre sí, que definen algunas de las líneas estratégicas más eficaces en la intervención con adolescentes en riesgo de exclusión social. Estas líneas estratégicas hacen referencia *al vínculo y la resiliencia, el empoderamiento, protagonismo y la participación de los adolescentes, y la planificación flexible de las intervenciones*. A ellas se refieren los resultados que se aportan a continuación y que han sido sintetizados en la siguiente red conceptual (network) (Gráfico 1). En la parte izquierda de la red se incluyen los principales elementos de riesgo y dificultad en la intervención, y en la parte derecha las líneas estratégicas mencionadas.

Gráfico 1. Network (red conceptual) sobre estrategias integrales de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo de exclusión social.



Vínculo y resiliencia

El establecimiento del vínculo (169)¹⁰⁴ en la relación educativa será el primer paso para poder interactuar con el/la adolescente, para acceder a esa interacción y mantenerla en el tiempo (Tabla 1). Esta vinculación, en la opinión de los profesionales, está directamente asociada a la constitución de relaciones empáticas, que van unidas a su vez a procesos de asertividad, el afecto y la escucha activa de los/las adolescentes.

¹⁰⁴ El número entre paréntesis indica el número de "citas" registradas del término en los análisis cualitativos efectuados a través de Atlas Ti.

Un planteamiento que, en gran medida, las propias entidades sociales afirman buscar y potenciar.

“Por parte de la entidad lo que buscamos es gente empática o gente con capacidad de vincular, esta palabra está muy usada pero es así, de vincular, de empatizar con el chaval, de poder conocerle y de que les apetezca ir a sitios con ellos.... en el práctica es cuando alguien trata a un adolescente de forma personalizada, es decir, tiene muy claro quién es esa persona, qué le pasa, qué no le pasa, qué siente... Toda esa vivencia con el chico y la chica es realmente lo que pensamos que es útil.”

Tabla 1. La construcción del vínculo y la resiliencia (Datos Atlas Ti)

| CATEGORÍAS | CATEGORÍAS CENTRALES | TÉRMINOS ASOCIADOS ¹⁰⁵ |
|---|--------------------------------|---|
| D1.05. La empatía y el vínculo (54) D1.04. Escucha activa. Partir de sus intereses y demandas. (73) D1.01. Apoyo incondicional-no juzgar (42) | CONSTRUCCIÓN DEL VÍNCULO (169) | Vincular (78) Apoyo (71) Escucha (52) Empatía (22) |
| D2.09. Estrategias relacionadas con la resiliencia y el establecimiento del vínculo en la relación educativa (199) | RESILIENCIA (199) | Resiliencia (37) Vincular (78) Relación (192)** Identificación Autoridad (76) Autoritario (10) Límites (71) Implicarse (47) Afectivo (45) |

La escucha activa servirá de respuesta a la escasa atención que los adultos dedican habitualmente a los adolescentes, reconocida por los profesionales y por los propios adolescentes. Evitar mensajes que supongan juicios previos, así como la necesidad de proximidad física para conocer y “vivir” su realidad y sus necesidades, buscando la resolución de sus demandas y la atención a sus intereses manifiestos, abrirán las posibilidades de establecer el vínculo con ellos. Algo que se irá

¹⁰⁵ La mayor parte de los términos citados tienen un carácter comprensivo: en la cuantificación del término se han incluido verbos, sustantivos, adjetivos relacionados directamente con el término citado.

construyendo y consolidando a través de una actitud de apoyo incondicional que no suponga, como podría entenderse en un primer momento, la ausencia de crítica, sino la permanencia de la relación y la incondicionalidad del apoyo, incluso tras momentos de crisis graves. Así como las valoraciones sobre hechos reales, no sobre prejuicios. Esta actitud de apoyo incondicional de los profesionales hacia los adolescentes tendrá mucho que ver con su empoderamiento, con la transmisión de confianza hacia ellos, acerca de su capacidad para resolver problemas y para cambiar.

Junto al establecimiento del vínculo en la relación socioeducativa, para superar esa situación inicial de desconfianza o rechazo a la intervención por parte de los/las adolescentes y poder avanzar hacia su protagonismo real, los planteamientos relacionados con la resiliencia (199) resultarán fundamentales.

“... eso ha salido aquí varias veces, lo de cómo tiene que vivir los chavales la desvinculación; yo creo que hay que generar un vínculo seguro y no generar dependencia en los chavales, y si no sí que no estás fomentando la resiliencia.”

Inicialmente, la resiliencia se muestra como un concepto “en construcción” en la práctica socioeducativa; un término sobre el que se utilizan aproximaciones conceptuales diferentes, y sobre el que se reconoce la necesidad de incrementar la formación de los profesionales.

“... hay veces que los términos se ponen muy de moda ¿no? y pasa muchas veces, cuando algo se pone de moda se tiende a utilizar en muchos espacios, y a veces no lo utilizamos con el significado que realmente tiene.”

Algunas de esas aportaciones más destacadas sobre resiliencia en nuestra investigación tienen que ver con el trabajo con/desde diferentes modelos de identificación, figuras de referencia/resiliencia necesarias especialmente entre los más jóvenes, en su construcción de la identidad personal y social. Se plantean también, a lo largo del debate, algunas estrategias que apoyan esos procesos de resiliencia. Promover el esfuerzo y la resistencia a la frustración será una de ellas, como vía para superar sus dificultades de proyección en el futuro y para ayudar a construir imágenes positivas, alternativas a las de exclusión y riesgo dominantes. Otras propuestas tienen que ver con manejar los “tiempos”, y especialmente los tiempos de “espera” en función de las situaciones y los contextos; intervenir aprovechando situaciones de crisis como camino de acceso a los casos más difíciles; ayudar a proyectar al/la adolescente y con ellos, escenarios de futuro; reconocer y valorar cada pequeño logro en lugar de remarcar lo negativo, y en muchas ocasiones, simplemente, “pasarlos bien juntos”.

El elemento esencial, en cualquier caso, destacado por los profesionales a lo largo del estudio, en relación a la resiliencia, tiene que ver con la localización y el trabajo con modelos de identificación significativos en la vida del/de la adolescente, lo que supone un enfoque estratégico de amplias repercusiones y que ocupa una gran parte

de los tiempos de intervención. Inicialmente se destaca la dificultad que tienen para encontrarlos en su propio entorno.

“El tema de los modelos... no tienen modelos positivos, todo lo que van viendo y la referencia que tienen en su entorno por lo general es en negativo y les cuesta mucho encontrar modelos en positivo con los que poder identificarse y referenciarse.”

Y también la diversidad de figuras de referencia que pueden encontrar. No se puede hablar de un único modelo, ni de figuras referencias determinadas en todos los casos.

Así, los profesionales y las propias organizaciones que les atienden se convierten para ellos con facilidad en modelos de identificación; algo que constituirá un aspecto clave en la intervención socioeducativa y el papel que tienen en ella los procesos de resiliencia.

“Yo creo que es muy importante a nivel emocional tener una figura de referencia con la que poder expresarse. Normalmente, los chicos suelen elegir a un educador o tienen más afinidad con un educador con el que compartir, pues eso, problemas actuales o también experiencias del pasado, y también su historia de vida, un poco.”

Una identificación con los profesionales que puede suponer también conflicto y limitaciones, en la que emergen las dificultades para potenciar referencias constructivas y positivas en los contextos de riesgo en que se producen. Entre estas dificultades se destacan la influencia determinante en ocasiones del propio contexto de procedencia, el carácter institucional de la derivación, la estigmatización y etiquetado a que puede conducir, el riesgo de crear dependencias de los educadores/as o, al contrario, de que los cambios en los equipos o la salida de profesionales de los programas puedan vivirse como abandonos. ★ A I C E ★

- *“... los que tienen peor pronóstico son los que no tienen ningún adulto, pero de repente eres tú, pero tú te tienes que ir y lo sabes. Esos jóvenes a mí me parecen extremadamente difíciles, porque necesitan tanto un adulto que te empiezan a dar a ti ese poder y tú al final no vas a estar... vas a estar hasta donde puedas, luego tendrá que seguir solo y...*
- *... eso lo puede vivir como un abandono y...*
- *¿os pasa con frecuencia esto?*
- *pues sí”*

Otros modelos de identificación importantes para los/las adolescentes tendrán que ver con sus propios pares, el grupo de iguales, que juega un papel relevante como

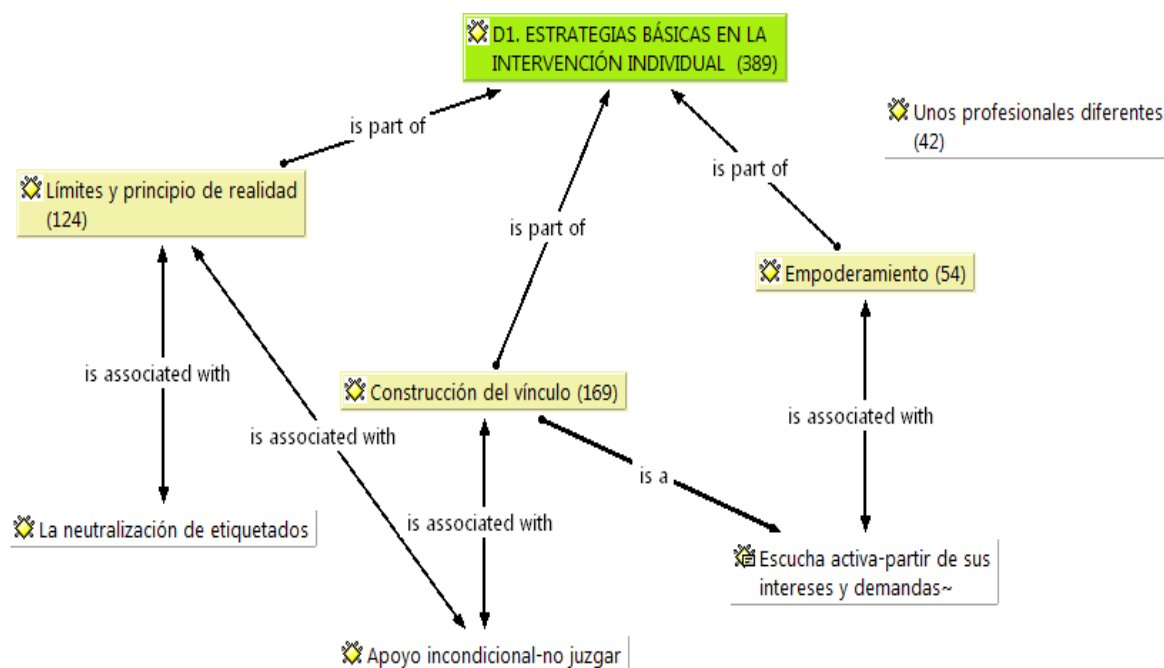
espacio de relación y de identificación en esta etapa evolutiva. O las que los profesionales denominan “madres valor”, madres cuya experiencia vital es, en sí, una experiencia de resiliencia; ejemplos cercanos de resiliencia para los propios adolescentes y por ello mismo parte interesante del desarrollo de estrategias de intervención, aunque como se señala también esta figura no es fácil de encontrar ni resulta sencillo trabajar desde ahí.

Son mencionados también como modelos de identificación, aunque con mucha menos fuerza y frecuencia, los profesores y otras figuras que proceden de la televisión, de la música,... Entre los programas de intervención socioeducativa alguno incluso se encarga de localizar y preparar específicamente a personas para desarrollar este papel de “referentes” con adolescentes en dificultad social.

Empoderamiento y participación de los/las adolescentes

Como se puede apreciar en el gráfico siguiente (Gráfico 2), tanto el establecimiento del vínculo como la escucha activa y apoyo incondicional están muy relacionados con las posibilidades de empoderamiento de los y las adolescentes. Un aspecto destacado por los profesionales es la necesidad de estimular ese empoderamiento, unido al protagonismo y la participación activa de los y las adolescentes en la toma de decisiones.

Gráfico 2. Network (red conceptual) sobre estrategias básicas de intervención individualizada



Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

El empoderamiento (54) define un segundo núcleo estratégico en la intervención con adolescentes. Si analizamos más adelante, en la Tabla 2, los datos cuantitativos sobre los términos más citados en esta categoría central, encontramos que se citan con una frecuencia muy elevada el término “positivo” (108 citas), y en menor medida “autonomía” (48 citas), “reforzar” (45 citas) y “empoderar” (21 citas). Todos ellos son términos directamente relacionados con esa actitud de búsqueda de elementos positivos que reforzar en la intervención, y del objetivo que se pretende con ello, el empoderamiento y la autonomía de los/las adolescentes.

Las citas seleccionadas muestran, por una parte, el concepto de empoderamiento, y por otra la noción más diversa y en ocasiones divergente, de refuerzo positivo.

¿Cómo entiendes empoderamiento? Yo entiendo empoderamiento como marcarte un destino y buscar las herramientas para intentar llegar a él. Es decir, yo tengo unos objetivos en mi vida y quiero conseguirlos, sé valorar cuáles son utópicos y cuáles no, pero aun así no quiero renunciar a ellos; cuáles son ilusionantes, difíciles, pero que se pueden conseguir y cuáles no son tan ilusionantes pero que tengo que conseguir. Sé buscar las herramientas, las alianzas, los apoyos y el esfuerzo para conseguirlos. No quiero algo distinto para los chavales que están aquí. Eso entiendo por empoderamiento... ¿Ese es el gran principio de la entidad? Ese es el gran principio de la entidad (P29: G_ERI2)

La primera necesidad que creo que hoy concretan los chicos, por lo menos nada más que llegan junto a nosotros, es aprender a tomar sus propias decisiones. (P24: G_GDP_2)

Es un discurso, en cualquier caso, y como puede verse también en otras categorías analizadas, que no siempre tiene un enfoque unidireccional, y que reproduce postulados de una u otra procedencia teórica, en este caso por ejemplo compatibilizando la terminología del empoderamiento con la de los aspectos más clásicos, más conductuales del concepto de refuerzo.

Utilizar el refuerzo positivo (tú puedes con esto, tú haces esto...). Cuando reciben cosas positivas ellos se ven más positivos y el cambio se lleva a cabo... Ayudarle, darle poder en su vida (P10: M_GDP1_S1)

Y después refuerzos positivos, por ejemplo a través de premios o privilegios, o muchas simplemente decirle a alguien que lo hizo bien,... (P23: G_GDP_1)

En las entidades, el empoderamiento se refleja como una filosofía de trabajo no solo con los y las adolescentes; también con los profesionales.

Y empoderar a los profesionales... Sí, es fundamental para nosotros el empoderamiento de profesionales, porque si no lo que tenemos muchas veces es

ejecutores de órdenes telefónicas, entonces queremos empoderar muchos profesionales... (P29: G_ERI2)

Tabla 2. Empoderamiento, protagonismo y participación adolescente (Datos Atlas Ti)

| CATEGORÍAS | CATEGORÍAS CENTRALES | TÉRMINOS ASOCIADOS ¹⁰⁶ |
|--|---|---|
| D1.03. Empoderamiento (54) | EMPODERAMIENTO (54) | Empoderar (21) Reforzar (45) Positivo (108) Autonomía (48) |
| D2.03. Partiendo del protagonismo adolescente y su participación en la toma de decisiones (63) | PROTAGONISMO ADOLESCENTE Y PARTICIPACIÓN (63) | Protagonismo (27) Participar (127) Decisión (53) |

Si revisamos de nuevo la Tabla 2, comprobamos que la categoría “protagonismo de los/las adolescentes y participación” no contiene un número elevado de citas (63) en comparación con otras categorías, pero sin embargo la fuerza de los argumentos que la definen y estructuran y su importancia como categoría “bisagra” -que ofrece coherencia y consistencia a la intervención- es claramente resaltado, tanto por los profesionales como por los propios adolescentes.

El protagonismo de los/las adolescentes, se refiere al papel de los propios adolescentes, la necesidad de contar con su implicación y protagonismo en la intervención socioeducativa. Como reconocen los profesionales, sin este elemento, sin el “enganche” de/con los adolescentes, el resto de elementos de la intervención pierden en gran medida su eficacia. Proponen, partiendo de esta idea, una serie de estrategias aparentemente sencillas pero muy eficaces para favorecer esa participación. Entre ellas, destaca la importancia de acompañar a los adolescentes en su proceso de empoderamiento, a fin de que asuman la responsabilidad de su itinerario personal de emancipación, haciéndoles protagonistas de la toma de decisiones sobre los objetivos vitales que desean alcanzar y sobre la planificación de estrategias para lograr dichos objetivos, de una manera coherente y adaptada a la realidad de cada adolescente.

Otras estrategias se añaden como “reservas” que se van acumulando y aplicando de forma flexible, en función del adolescente, del momento, de la situación abordada. Entre las que se mencionan, algunas más sencillas de aplicar (acompañar para reconocer

¹⁰⁶ La mayor parte de los términos citados tienen un carácter comprensivo: en la cuantificación del término se han incluido verbos, sustantivos, adjetivos relacionados directamente con el término citado.

el “territorio” de la intervención o en actividades de la vida cotidiana como ir de compras o pasar una entrevista de trabajo, planificar las actividades de forma compartida, hacer asambleas y reuniones para la toma de decisiones, explicitar y dotar de relevancia las decisiones tomadas, utilizar el método “socrático” de guiado de conversaciones, “hoy tú eres el protagonista”, desarrollar actividades que suponen expresión plástica o escrita de sentimientos y actitudes,...), y las que suponen una competencia y pericia importante de los profesionales, como la “construcción” de los tiempos con cada adolescente (desde la “espera” planificada, a la precipitación de acontecimientos relevantes para la toma de decisiones, la presencia en momentos críticos o el manejo de situaciones inciertas,...).

Con chavales con los que ya tienes cierta confianza, me funciona no tener que decirles lo que tienen que hacer. Mediante conversaciones, él va reflexionando y va viendo sus habilidades para poder hacer las cosas. Le doy protagonismo. La conversación la dirijo. El compromiso es mayor si es el propio chaval quien se da cuenta... Es un proceso más largo, pero da mejores resultados que si se lo dice el educador. Se le responsabiliza de sus propios actos y que sea él el que toma sus propias decisiones. (P13: M_GDP2_S1)

Creo que es una tontería, pero me gustó. Me llevé a un chaval de compras. Yo le decía que cosas quería tener como mujer, porque él dice que tiene la figura de la mujer como muy infravalorada y tal, entonces íbamos por tiendas femeninas y él tenía que preguntar a la tendera determinado tipo de cosas, y trabajamos las habilidades relacionales con la mujer, y me gustó porque pensaba que era un chico muy callado, y demostró ser educado, cierta capacidad de empatía y me sorprendió.”

Pero también se ponen en evidencia las dificultades con que se tropieza para iniciar esos procesos de participación, especialmente cuando las instituciones y los profesionales asumen un rol claramente directivo.

“... yo creo que uno de los principales problemas de los chavales es, y de la sociedad en general ¿no? la participación, el tomar decisiones, vivimos un poco en una sociedad como un gran almacén ¿no? te marcan la línea donde tienes que ir, y por donde tienes que entrar, donde tienes que salir, a la edad que tienes que estar escolarizado..., es todo ¿no? todo muy marcado,... entonces a los chavales se les nota que les sacas de cuatro cosas y les cuesta asumir... les cuesta participar, ves, no saben participar,... El trabajador social les dice lo que tiene que hacer, el educador familiar, nosotros, en el instituto,... aquí opina todo el mundo al final, menos ellos. Y se vuelven “súperautomáticos”, que en el momento que tú les dices ‘bueno y tú qué piensas’, se quedan bloqueados, les cuesta un montón... incluso en los talleres de creatividad; ‘y ¿qué hago?’, ‘no,

no, no, tú dime lo que tengo que hacer, es mucho más fácil’... entonces favorecer esa participación es complicado.”

Como se refleja en algunas citas, estas dificultades vienen en ocasiones ligadas a la dependencia institucional creada por los propios dispositivos de bienestar social, aun cuando uno de sus objetivos fundamentales sea profundizar en la autonomía de los adolescentes; lejos de ser trabajado en su clave procesual, este objetivo parece frecuentemente postergado a un segundo lugar, convirtiéndose en una urgencia al aproximarse la mayoría de edad.

Planificación flexible de las intervenciones

Finalmente, uno de los resultados íntimamente ligado a lo que hemos expuesto con anterioridad tiene que ver con el tipo de planificación de la intervención que los profesionales pueden hacer. Vemos que la flexibilidad es una de las principales características de la intervención socioeducativa en este ámbito (tanto a nivel individual como grupal, con la familia o en el entorno del/de la adolescente), tal y como manifiestan los propios profesionales: la categoría central “planificación flexible” del análisis cualitativo (Tabla 3) presenta un importante número de citas (191), lo que indica la importancia de su presencia en los debates y entrevistas a profesionales.

Tabla 3. Planificación flexible (Datos Atlas Ti)

| CATEGORÍAS | SUBCATEGORÍAS | CATEGORÍAS CENTRALES | TÉRMINOS ASOCIADOS |
|---|---|------------------------------|--|
| D2.02. Estrategias flexibles y planificación de la intervención {125} | D2.02.01. Acompañamiento y acercamiento informal {15} D2.02.02. Abordar la incertidumbre {35} D2.02.03. Elementos de flexibilidad durante la intervención {66} D2.02.04. La necesidad de planificación {9} | PLANIFICACIÓN FLEXIBLE (191) | Programa-programado (160) Plan-planificación (89) Flexibilidad (51) Creativo (46) Evaluación (27) Incertidumbre (26) Informal (22) Innovar (17) |

Esta flexibilidad en la intervención, lejos de ser meramente intuitiva y aleatoria, obedece a los conocimientos, la experiencia y la pericia del/de la educador/a, que se va construyendo pacientemente a lo largo de los años. Se puede hablar de una flexibilidad “medida”, que permite sistematizar y elaborar, no se reduce a la mera intuición o habilidad personal del profesional.

- *¿qué tipo de competencias, habilidades y valores consideráis imprescindibles en este tipo de trabajo?*
- *la flexibilidad quizá ¿no? yo creo que es importante.*
- *... nosotros mismos tenemos que ser muy flexibles, tenemos que ser muy flexibles en un montón de dimensiones. Es decir, es así, es así, ...yo tengo que ser flexible cuando hablo con un empresario, tengo que ser flexible cuando hablo con un chico, o cuando estoy hablando con un compañero. Eso es una flexibilidad tremenda y totalmente radical. Es así.*

Una habilidad de los educadores/as que desemboca en la utilización de diferentes estrategias, creativas, innovadoras o simplemente eficaces, en contextos muy variables. Sin embargo por este mismo motivo, la flexibilidad supone una metodología eficaz pero no precisamente cómoda, y realmente exigente para los profesionales, entre otras cuestiones porque supone una importante “disponibilidad” en su relación con los/las adolescentes. Tal y como se plantea, son más cómodas y aportan mayor seguridad personal en la intervención las metodologías más lineales, menos flexibles.

Como indicábamos anteriormente, una gran parte de esta flexibilidad en la intervención tiene que ver con la necesidad de “abordar la incertidumbre”, de afrontar con gran frecuencia algo característico de este tipo de trabajo: situaciones inesperadas y para las que muchas veces no es fácil encontrar respuesta.

- *¿Consideras que tus tareas de responsable implican incertidumbre, situaciones imprevistas, es frecuente esto?*
- *Hay muchísima todos los días.*

“... cuando llevas mucho tiempo en este tipo de trabajo ves situaciones muy parecidas, pero siempre hay algo que te descuadra.”

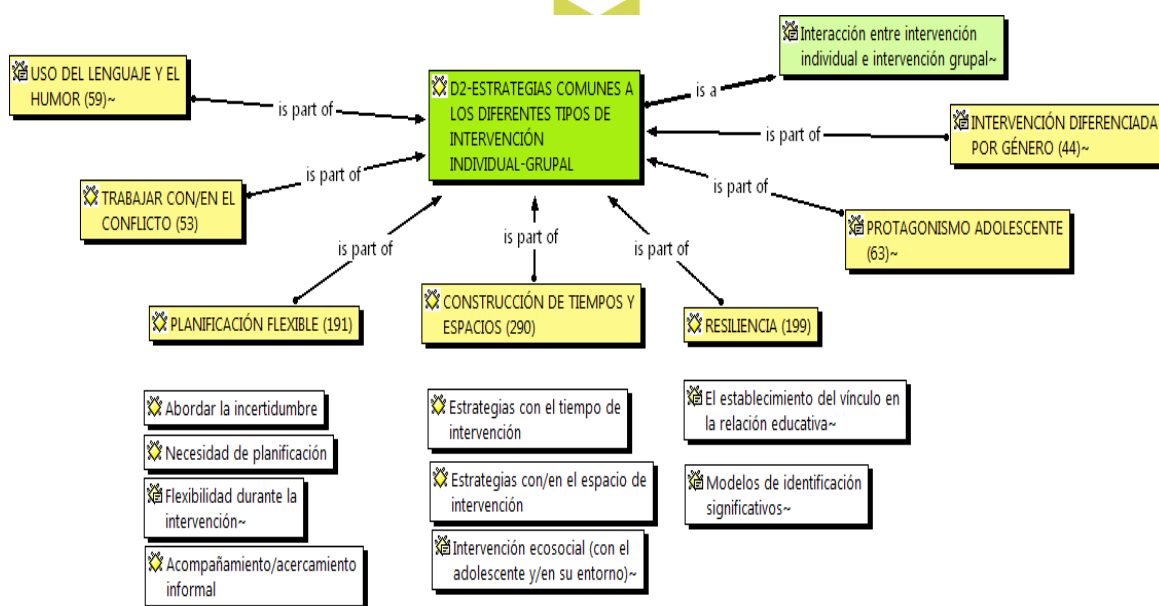
- *E2... para nada me he enfrentado a las situaciones y a la cantidad de situaciones novedosas e imprevisibles que yo me encuentro aquí en el día a día.”*
- *O sea, es uno de los retos de vuestro trabajo, el trabajar con estas situaciones de incertidumbre...*

- *Para mí sí, y la verdad es que tienes que estar inventando constantemente y a lo mejor no te das ni cuenta de que vas cambiando,...*

Una incertidumbre que se ve, en cierto sentido, como un reto, y que hace interesante el trabajo. Algo muy específico también, muy característico de la intervención socioeducativa. Lo que nos hizo plantear la hipótesis de que *disponer de estrategias y competencias adecuadas y eficaces para abordar situaciones inciertas y cambiantes, en un contexto muy influido por las situaciones de conflicto, es básico en la formación y el quehacer diario de los profesionales en este ámbito y requiere de una planificación flexible de su actividad socioeducativa.*

En el Gráfico 3 puede verse la relación entre los diferentes elementos de la planificación flexible, y de esta con el resto de líneas estratégicas con adolescentes en riesgo de exclusión social.

Gráfico 3. Network (red conceptual) sobre estrategias comunes a los diferentes tipos de intervención



Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en la investigación aportan múltiples elementos para avanzar hacia una intervención socioeducativa eficaz con adolescentes en riesgo de exclusión. Como se concluye a partir del análisis realizado, estamos refiriéndonos a una intervención sumamente compleja, en la que las claves de su eficacia giran en torno a la puesta en funcionamiento de una serie de estrategias que parten del *protagonismo del/de*

la adolescente en la toma de decisiones que le son vitales, desde procesos de empoderamiento y participación. Y que se complementan, como hemos visto, con diversas estrategias relacionadas con *la resiliencia* y con *la planificación flexible de las intervenciones*.

La puesta en práctica del planteamiento estratégico descrito ayuda, en opinión de los profesionales implicados, a mejorar el comportamiento social de los y las adolescentes en riesgo, haciéndoles más comprometidos, autónomos y responsables.

Junto a este enfoque global, aportación diferencial de nuestra investigación, encontramos múltiples elementos que se relacionan parcialmente con investigaciones anteriores en el ámbito que nos ocupa. Así, cabe destacar una serie de estudios (Goyette 2010; García Barriocanal, Imaña y De la Herrán, 2007) que subrayan, en sintonía con nuestras conclusiones sobre el *protagonismo del/de la adolescente*, cómo la intervención debe reposar sobre la construcción de una relación fuerte de los equipos socioeducativos con los adolescentes, de forma que el educador se convierta en una persona significativa, clave para ellos y ellas. Más aún cuando, como manifiestan de forma repetida los profesionales y se constata también en nuestro estudio, los adolescentes no sienten inicialmente que esa intervención sea necesaria (Rees, et al, 2010). Esto ha de ir unido a un protagonismo destacado de los adolescentes en la toma de decisiones sobre cuestiones vitales para ellos, tanto individual como grupalmente, sean estas de menor o mayor envergadura (Rudduck y Flutter, 2007).

Otro elemento clave para una intervención eficaz es el de la *resiliencia*. Ya indicamos anteriormente que la resiliencia se muestra como un concepto “en construcción” en la práctica socioeducativa; un término sobre el que se utilizan aproximaciones conceptuales diferentes, y sobre el que se reconoce la necesidad de incrementar la formación de los profesionales. La literatura científica internacional acentúa la importancia del desarrollo operativo de este término, la resiliencia, que aun es discutido por diversos autores (Rutter 1993; Luthar 2003; Masten & Powell 2003) debido a la ausencia de un consenso sobre el mismo. Investigaciones como las de McMurray et al. (2008), avanzan esta idea de que los profesionales de lo social tienen dificultades para la conceptualización del término “resiliencia”, utilizando explicaciones superficiales, generales y poco expertas y, en algunas ocasiones, la tendencia a magnificar el optimismo en la base de sus intervenciones. Con este problema de ambigüedad y desconocimiento exacto del constructo, limitado a su vez por las percepciones de los profesionales, los investigadores constatan cómo se ven influidos, por un lado, el ajuste de las intervenciones y, por otro, las evaluaciones sobre las necesidades del colectivo en riesgo social con el que se interviene.

Respecto a la *planificación flexible de la intervención*, encontramos entre las tendencias que se alejan de los programas lineales y estandarizados, más acordes con enfoques de “ingeniería social”, una serie de proyectos y enfoques como los de Bateson,

Watzlawich o Nardone, de la Escuela de Palo Alto, los de Catalano y su grupo de Seattle, o los planteamientos de Edgar Morin y Abraham Moles y su aplicación a modelos como el de Estrategias Flexibles. Una línea de trabajo apoyada por la European Scientific Association for Residential and Foster care for children and adolescents (EUSARF, 2005), junto a los modelos de análisis complejo, ecosistémicos y transaccionales, directamente relacionados con estas metodologías.

Se ha descrito así mismo (McMurray, Connolly, Preston y Wigley, 2008) cómo a la hora de intervenir con niños y adolescentes en riesgo desde los servicios sociales, parece esencial trabajar en la generación de mecanismos de los profesionales a la hora de abordar este tipo de problemáticas. Cruz (2010), por su parte, describe el rol del educador/a desde una función objetivadora, tratando de situar a la persona delante de las nuevas realidades, lo que exige la confrontación y un feedback continuo; como señalan los propios educadores/as consultados en su investigación, “hay estrategias específicas de cada centro, de cada educador o de cada persona” (Cruz, 2010, 588). Goyette (2010), en el diseño e implementación de modelos socioeducativos novedosos, como el PQJ (Projet Qualifications des Jeunes), señala cómo la intervención debe reposar sobre la construcción de una relación fuerte del educador con el adolescente, de forma que el interviniente se convierta en una persona significativa para él o para ella, y defiende, a su vez, la necesidad de intervenir de forma “sostenible”, duradera en el tiempo y con una cierta intensidad. En dos investigaciones sucesivas sobre intervención socioeducativa con adolescentes y jóvenes en dificultad social (Melendro, 2007 y 2010) se describe una serie de características estratégicas de la intervención con este colectivo, entre ellas y de forma destacada la “flexibilidad”.

En relación a lo comentado hasta aquí, cabe resaltar cómo los/las adolescentes que acuden a estos programas muestran su elevado grado de satisfacción con la intervención socioeducativa que se les proporciona, y de forma destacada con los educadores/as que trabajan con ellos y con la utilidad de los aprendizajes realizados, con puntuaciones por encima de los ocho puntos sobre diez¹⁰⁷. La validación que los propios adolescentes realizan del trabajo desarrollado con ellos/ellas supone una importante referencia, que aporta confianza y ofrece mayor relevancia a los resultados y conclusiones aportados por la investigación.

Como conclusión, recalcar que los resultados de este estudio habrían de tener implicaciones para la práctica profesional y las políticas sociales y educativas. Así se refleja en una serie de propuestas que jalonan la investigación, y de las que a continuación destacamos las relacionadas con los resultados descritos y que suponen la necesidad de:

¹⁰⁷ Cuestionario a adolescentes de la parte cuantitativa de la investigación

- Desarrollar intervenciones integrales que partan del protagonismo adolescente como modelo organizativo.
- Avanzar de la participación al compromiso social, partiendo del grupo de adolescentes como un importante elemento de acción socioeducativa en la construcción y afianzamiento de esos procesos de participación y compromiso.
- Consolidar los planteamientos estratégicos ligados a la resiliencia.
- Llevar a cabo una planificación flexible y eficaz de la acción socioeducativa.
- Mantener una actitud abierta ante las diferentes formas de ser adolescentes y trabajar activamente por la neutralización de etiquetados.
- Generar contextos informales de encuentro y relación para adolescentes, sin la presencia del mundo adulto, donde prime la confianza, la participación y el diálogo en la relación y en la toma de decisiones.

Finalmente, habría que avanzar en el tránsito de ese protagonismo y participación activa de los/las adolescentes en la toma de decisiones sobre aspectos que les implican, que muestra su compromiso consigo mismos y con su entorno más próximo, a un compromiso más estrecho con las realidades y los problemas de la sociedad de su tiempo. Como afirma Iglesias (2008), es urgente imaginar otros presentes para estos adolescentes y jóvenes, que han soportado experiencias escolares en negativo, dificultades de transición a la vida adulta, la obsesión por encontrar un trabajo y, en fin, la dificultad de imaginar un futuro. Lejos de considerar a los jóvenes como objetos pasivos de las estructuras sociales, es posible reconocer su margen de maniobra cuando negocian su relación con el mundo y se construyen a sí mismos, y desde esa posición avanzar en la construcción de una ética del compromiso en contextos sociales que son clara y mayoritariamente constrictivos (Goyette, 2011).

Una tarea sin duda compleja, sobre todo en una sociedad que no la asume colectivamente y prefiere delegar en profesionales expertos no solo aquellas tareas que, sin duda, les competen, sino también algunos elementos que deberían ser constitutivos de una cultura compartida y global: entre otros, dar cauce real a las valiosas aportaciones que estos adolescentes, muchos de ellos resistentes a las serias dificultades que encontraron en sus trayectorias vitales, pueden hacer a la construcción de un futuro diferente.

Referencias Bibliográficas

Andreu, J., García-Nieto, A. y Pérez Corbacho, A.M. (2007). *Evolución de la Teoría Fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Madrid: Centro de

Investigaciones Sociológicas.

- Cruz, L. (2010). *Infancias y Educación Social: prácticas socioeducativas en contextos residenciales de protección en Galicia*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións. Universidade de Santiago de Compostela.
- EUSARF (European Scientific Association for Residential and Foster Care for Children and Adolescents) (2005), (s.d.). Ninth European Scientific Congress on Residential and Foster Care for Children and Adolescents, 'Troubled children in a troubled world', Paris (France), September 21st - 24th, 2005. Disponible en <http://www.kuleuven.be/english>
- García Barriocanal, C., Imaña, A. y De la Herrán, A. (2007). *El acogimiento residencial como medida de protección al menor*. Madrid: Defensor del menor en la Comunidad de Madrid.
- Glasser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Goyette, M., Pontbriand, A. y Bellot, C. (2011). *Les transitions à la vie adulte des jeunes en difficulté. Concepts, figures et pratiques*. Montréal (Canada): Presses de l'Université du Québec.
- Goyette, M. (2010). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes atendidos desde los servicios sociales. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social* 17, 43-56.
- Iglesias Galdo, A. (2008). *Educar e castigar. Unha historia do presente da xustiza de menores en Galicia*. A Coruña: Servizo de Publicacións. Universidade da Coruña
- Luthar, S. S. (ed.) (2003) *Resilience and Vulnerability*. Cambridge University Press, New York, NY, USA.
- Masten, A. S., & Powell, J. L. (2003). A resilience framework for research, policy, and practice. *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*, 1-25.
- McMurray, I., Connolly, H., Preston, M., Wigley, V. (2008). Constructing resilience: social workers' understandings and practice. *Health & Social Care in the Community*. 16-3, 299-309.
- Melendro, M., González Olivares, A.L. y Rodríguez Bravo, A.E. (2013). Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. 22, 105-121.
- Melendro, M. (2010). *El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social*. Madrid: UNED.
- Melendro, M. (Dir.) (2007). *Estrategias educativas con adolescentes y jóvenes en dificultad social. El tránsito a la vida adulta en una sociedad sostenible*. Madrid: UNED.
- Montserrat, C. y Casas, F. (2010) *Educación y jóvenes ex-tutelados. Revisión de la literatura científica española*. *Educación XXI*, 13-2, pp. 117-138.

- Rees, G., Gorin, S., Jobe, A., Stein, M., Medforth, R. & Goswami, H. (2010). Safeguarding Young People: Responding to young people aged 11 to 17 who are maltreated. The children's society. Disponible en: <http://www.york.ac.uk/inst/spru/pubs/pdf/safeguarding.pdf>
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado. Madrid: Morata.
- Rutter, M. (1993). Some conceptual considerations, in Journal of Adolescent Health, 14, pp. 626-631.
- Trinidad, A., Carrero, V. y Soriano, R.M. (2001). Grounded Theory: la construcción de la teoría a través del análisis interpretacional. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.



66. INTERVENCIÓN ESPECIAL PARA UNA INFANCIA EN RIESGO SOCIAL

Ivette Rivera Ortiz
universitytesis@gmail.com

Resumen.

Educar a la ciudadanía a crear ambientes positivos y seguros para la infancia en riesgo social nos es tarea fácil debido a diversos factores sociales y culturales. La pobreza y falta de educación es un hecho latente en muchas comunidades del mundo haciendo más imperativo la intervención y acción ciudadana para que se respeten y cumplan los derechos de niños a educarse y convivir positivamente en ambientes de riesgo como la pobreza y la falta de educación. Si capacitamos y orientamos a individuos, sin importar su nivel de pobreza o estudios, con intervenciones especiales o talleres preventivos a como aprender a educar a su comunidad a velar por los derechos de los niños y evitar que estos caigan en situaciones de riesgo lograremos la misión de apoderar a los ciudadanos a cómo defenderse y crear ambientes positivos y agradables en sus comunidades pobres y sin educación.

Palabras clave:

- 1. Intervención Especial** es el acto de motivar, capacitar, orientar y adiestrar a individuos sin importar su edad a respetar su vida y a velar por el bienestar del otro, que aprenda a cuidar el medio ambiente y el entorno de convivencia que les rodea junto con la participación comunitaria.
- 2. Ciudadano Responsable** es el individuo que se involucra y ejerce su ciudadanía de forma activa en la sociedad, el estado o las instituciones públicas para el mejoramiento de su comunidad.

Introducción

El país donde nacemos y crecemos nos provee el espacio donde las personas desde su infancia crean una identidad muy entrelazada con su cultura, actitudes y valores que comparten en común en un ambiente de constante interacción social. Es en nuestra patria donde desde niños colocamos nuestras esperanzas de convivir en una sociedad mejor donde la institución familiar pueda ser parte de la convivencia comunitaria en un ambiente lleno de armonía y felicidad para poder perpetuar nuestras

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

raíces. Sin importar el hecho de que todos los seres vivos estamos capacitados para convivir y adaptarnos en cualquier parte del mundo e inclusive el de vivir en otros planetas, si se crean las condiciones, existe algo que los seres humanos sentimos y nos identificamos sin importar la geografía de nuestro país, condiciones climatológicas, estatus político del gobierno o su sistema socioeconómico, entre otros, aspectos que por naturaleza nos motiva a querer ser mejores ciudadanos, y esto es el amor que sentimos por nuestra patria. Puerto Rico que es una pequeña isla que se encuentra en el Mar Caribe y que mide 100 millas de largo por 35 de ancho es el lugar donde nací y crecí por más de 40 años, y a pesar de residir actualmente y trabajar como educadora en el estado de la Florida en los Estados Unidos de Norte América, no existe, para mí, un lugar más agradable para dormir, descansar y tener paz que la casa de mis padres ubicada en un barrio de Toa Alta al norte de la isla. A pesar de un sinnúmero de incomodidades, una cama poco confortable, sin aire acondicionado, con calor, poca ventilación por las ventanas, que para mantenerlas sus hojas abiertas, mi madre usa una cuchara o tenedor, de las cucarachas que caminan por las paredes durante la noche y el cantar del coquí, por experiencia propia puedo afirmar que cada uno de los seres humanos del planeta nos sentimos más a gusto en nuestro entorno de origen. Sin embargo no puedo decir con certeza que en muchos países Latinos Americanos es el mejor lugar donde sus pobladores puedan dormir con tranquilidad, porque desafortunadamente los peligros y la inseguridad que enfrentan los ciudadanos especialmente los niños, mayormente afectados, de países principalmente como México, El San Salvador, Honduras y Guatemala le quitan el sueño a cualquiera. *Un estudio del Banco Mundial (2011: 11-23) sobre la violencia en siete países de América Central identifica tres de sus causas, a saber, el tráfico de drogas, la violencia juvenil y la disponibilidad de armas de fuego.* Se requiere mano dura contra el crimen e intervenciones especiales para el desarrollo de líderes comunitarios que ayuden a los ciudadanos a ser activos y responsables para el bienestar de una infancia en riesgo social de pobreza y falta de educación.

Inseguridad que afecta la infancia

El ser humano puede enfrentar una mala situación económica en el hogar, el hambre, la enfermedad, la falta de educación y trabajo, inclusive vivir con optimismo ante su realidad de riesgo social de pobreza y analfabetismo, pero no puede lidiar con la violencia, el miedo y la inseguridad de simplemente perder su propia vida o la de sus familiares en el país que los vio nacer. Los países centroamericanos están enfrentando una de las mayores crisis humanitarias de todos los tiempos por la falta de seguridad en sus comunidades provenientes de grupos de individuos que hacen uso de la violencia y provocan el terror para enriquecerse a costa del esfuerzo de los otros. La seguridad ciudadana se encuentra amenazada en toda América Latina y el Caribe y requiere urgente atención e intervención tanto desde el interior de América Latina como de la comunidad internacional. Son los niños pobres los más afectados por los embates de la

delincuencia y la violencia debido a que sus padres no cuentan con los recursos necesarios para protegerlos ni tan poco pueden recuperarse rápidamente de las pérdidas que sufren. El miedo y la inseguridad en sus comunidades les impiden muchas veces a mandar a sus hijos a la escuela sin darle mayor importancia al derecho que tiene cada niño a la educación. La comunidad necesita de más presencia policial comprometida con la ciudadanía y que esta trabaje mano a mano con sectores comunitarios para desarrollar comunidades seguras.

La reciente avalancha de niños procedentes de Centro América ha creado una crisis humanitaria en los Estados Unidos. La mayoría de los niños indocumentados muchos de ellos solos que están llegando a la frontera estadounidense viven huyendo de la ola de violencia que asola a los países centroamericanos. Según los reportes periodísticos, *“más de 52,000 menores han sido detenidos desde octubre pasado al cruzar la frontera con México, con la convicción de que lograr poner los pies en suelo estadounidense les permitiría obtener un permiso para quedarse en el país. A pesar de los esfuerzos del presidente Barack Obama por disuadir de esta idea, advirtiendo que la última etapa de este peligroso viaje sería la deportación, cientos de niños siguen llegando a diario a los estados del suroeste del país.”* Es imperativo que los gobiernos Centro América busquen integren la ayuda internacional de ser necesario para combatir la delincuencia y crear un grupo policiaco destinado solo a la seguridad y el bienestar de las comunidades para que estos niños pueda vivir en comunidades seguras en sus países de origen. Hay que buscar soluciones globales porque este fenómeno nos afecta a todos. Cada adulto que se considere un ciudadano responsable es también madre y padre de estos niños. No solamente son los hijos de los padres centroamericanos son los hijos del mundo que están sufriendo por la delincuencia y la violencia en sus países. El gobierno norteamericano se niega a ofrecerle un estatus de refugiados y está tratando de torcer las leyes y violando sus derechos para deportarlos inmediatamente, lo que agrava la situación para estos infantes, muchos de ellos con padres en suelo estadounidense y que solo desean reunirse con su familia. La ley establece que los niños deben ser procesados en las 72 horas posteriores a su detención. La salida que tienen la mayoría de estos niños es que un familiar o alguien los reclame legalmente o permanezcan en albergues por mucho tiempo. Al cumplir la mayoría de edad deberían ser deportados. Esta ley está siendo ignorada por la administración del presidente Obama. Nativo López, consejero de Hermandad Mexicana señaló *“que estos niños deben ser tratados por el gobierno estadounidense como refugiados, de acuerdo a la ONU, y no como “simples migrantes tradicionales indocumentados”. Pero “su manera de responder a la crisis es deportando más rápido”, apuntó, en referencia a Obama, quien a principios de junio ya calificó la situación en la frontera de crisis humanitaria”*. Es necesario producir una cultura ciudadana responsable global para que todos los actores de la sociedad, en conjunto, provoquen cambios benéficos en su comunidad y en todo el mundo. Debemos de buscar soluciones conjuntas entre todos los países afectados he identificar las

comunidades violentas y pobres para buscar soluciones permanentes que combatan la falta de seguridad, pobreza y analfabetismo.

Falta de educación

El analfabetismo se ha ido incrementando significativamente en los países de Centroamérica en los últimos años. El Instituto Nacional de Estadística, Secretaría Ejecutiva del Consejo Monetario Centroamericano (SECMCA), refleja que *“Guatemala presenta algunos de los peores indicadores en educación. La tasa de analfabetismo es la más elevada de Centroamérica y llega al 25.2% de la población mayor de 15 años. Guatemala es el país más poblado de Centroamérica. En 2011 alcanzó los 14.7 millones de habitantes, con una densidad poblacional de 135 habitantes por km². Las proyecciones indican que Guatemala tendría 16.2 millones en 2015, 20.0 millones en 2025 y 25.2 millones en 2040. Guatemala también registra niveles muy bajos en cuanto a indicadores de salud. La cobertura médica es muy limitada, por lo que hay una relación de 4,885 habitantes por médico. Los nacimientos atendidos por personal calificado solo son del 51%. Se dispone solo de 0.6 camas de hospital por cada 1,000 habitantes. La tasa de mortalidad infantil es 22.6 por mil nacidos vivos, mientras que la tasa de mortalidad de cinco años por mil nacidos vivos es 40 defunciones. La tasa de mortalidad materna por 100,000 nacidos vivos es 110. La prevalencia de sida en adultos ha estado aumentando y alcanza al 0.8% de la población adulta. La desnutrición es un flagelo que afecta al país, en particular a la niñez. La desnutrición infantil en niños menores a los cinco años es de 49% según la talla y de 23% según el peso. En relación a la población en general, el consumo promedio de calorías es de 2,170 kilocalorías por día. La pobreza aflige a más de la mitad de la población y llega al 54.8%, mientras que la pobreza extrema casi alcanza a un tercio de la población, al ser del 29.1%”*. Estos datos estadísticos de Guatemala son indicadores más que suficientes para poner mayor atención a este país Centroamericano. Es imperativo la constante reflexión, monitoreo evaluación e intervención de gobierno local y la inclusión de recursos internacionales para que en realice intervenciones especiales para el mejoramiento de las comunidades guatemaltecas. Me refiero al concepto de intervención especial como el acto de llevar a cabo una acción de ayuda para aminorar las necesidades socioeconómicas, la salud y educación en una comunidad con infancia en riesgo social y falta de educación. Intervenciones especiales que representan la apertura para motivar, capacitar, orientar y adiestrar a individuos a ser ciudadanos activos responsables que respeten su vida y velen por el bienestar del otro particularmente el de los niños, y que aprenda a cuidar el medio ambiente y el entorno de convivencia que les rodea junto con la participación comunitaria.

Clase trabajadora infantil

Otro hecho significativo que afecta a países centroamericanos es el incrementado de niños trabajadores para ayudar al sostenimiento de sus hogares pobres, factor que les impide el continuar con sus estudios formales. Cuando la infancia trabaja a su vez divide el tiempo para estudiar se le hace más difícil terminar la escuela, muchas veces, debido a que el horario diurno escolar coincide con las horas que deben laborar. Una combinación como esta donde los horarios coinciden hace que con el tiempo la escuela pase a un segundo plano. Este escenario facilita que niños y jóvenes analfabetas puedan optar por la opción de ingresar y formar parte de grupos delictivos donde el dinero se mayor y más accesible. Guatemala es el país centroamericano con más niños trabajadores de acuerdo a la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Según los datos del 2011 hay 850 mil niños guatemaltecos trabajadores lo que representaba entonces el 20.3 por ciento de la población de infantil del país. *“En la década pasada apreciamos que la pobreza tenía rostro de mujer. Y en esta nueva década estamos claramente observando que ahora la pobreza tiene cara de niño”,* indicó una especialista, quien trabaja en Panamá en la sede de Unicef para América Latina y el Caribe. El especialista de la Organización Internacional de Trabajadores (OIT) en seguridad social, el mexicano Sergio Velasco, recalcó que los niños salen a trabajar *“por las vulnerabilidades de las familias”,* y que *“son múltiples los riesgos a los que están expuestos, por lo que es importante sacarlos de las calles y colocarlos en las escuelas”. El trabajo infantil es consecuencia de una muy compleja situación social e incluso cultural, pero hay aspectos básicos en los que hay que incidir para combatirlo, entre ellos “asumir un enfoque de ciclo de vida”,* dijo el experto mexicano. *Ese enfoque debe tomar la mano al niño para que siga su camino por la escuela y colegio hasta que sea mayor de edad, con el fin de asegurar que la siguiente generación viene en “mejores condiciones”,* añadió. Lo señalado anteriormente es un ejemplo de una intervención especial de parte de una institución internacional para combatir y erradicar a mediano y largo plazo el fenómeno de niños trabajadores. Virginia Murillo, presidenta ejecutiva en Costa Rica de la ONG Defensa de los Niños Internacional, sostuvo que *“los gobiernos deberían mostrar más voluntad de disminuir la pobreza de la población y aumentar la calidad integral de la educación”.* Según datos recopilados por Defensa de los Niños Internacional, *“la infancia trabajadora corre grandes riesgos laborales. En la agricultura, las niñas y niños están expuestos a tóxicos plaguicidas, cumplen largas jornadas laborales y cargan pesos excesivos para su edad. En los servicios de venta ambulante, predominan los riesgos de accidentes de tránsito y de maltrato o abuso por parte de adultos”.* La falta de conocimiento de la comunidad de la importancia de los derechos de los niños entre estos el acceso a educarse, hace imperativo el darlos a conocer por medio de campañas gubernamentales, orientaciones comunitarias en las escuelas, hospitales, iglesias e instituciones del gobierno, promover la divulgación de estos en publicidades televisivas, las redes sociales, internet, entre

otros y darle énfasis a su importancia más allá de eso tipificar con leyes más duras a los adultos y empresas que explotan la infancia trabajadora. Existen actualmente leyes nacionales y convenios internacionales en los países de la región centroamericana para proteger la vida e integridad de la niñez pero aun así cada vez más se incrementa el número de niños y niñas que se desempeñan en algún tipo de trabajo. Combatir a la clase trabajadora infantil no es tarea fácil pero monitorear e incentivarlos económicamente con un salario para ayudar al sostenimiento de sus continúan sus estudios podría ser una solución inicial que podría dar resultados a largo plazo.

Intervención comunitaria

Eventualmente el gobierno, las instituciones públicas y privadas locales e internacionales debe intervenir y de forma sutil sacar a los niños trabajadores del campo laboral ofreciéndole otra alternativas como la educación vocacional que los prepara para adquirir destrezas de trabajo, como plomería, electricidad, albañilería, construcción carpintería, computación, entre otros. El pastor Guatemalteco Daniel Salguero me cuenta que en su comunidad había un niño que dejó de estudiar para ayudar a su mamá con los gastos del hogar. Su madre había perdido la capacidad de caminar después de un parto difícil que la dejó parálitica y si las posibilidades de trabajar. Su hijo no ganaba mucho dinero en las calles y apenas le alcanzaba para alimentar a su familia. Era un niño especial y a pesar de la responsabilidad que conllevaba el trabajar para su familia nunca dejó de asistir a la iglesia. El pastor de la iglesia que no contaba con muchos recursos visitó su casa y le hizo una proposición interesante a este niño. Si dejas de trabajar y vas a la escuela yo te pagare el sueldo que te ganas para sustentar a tu familia. Con el apoyo de sus padres acepto la propuesta culminó sus estudios primarios, secundarios y universitarios hoy en día es director en una escuela. El involucramiento de un ciudadano responsable marco la diferencia en la vida de este niño.

La organización sin fines de lucro Drasi International Services de la cual formo parte como educadora ha centrado sus raíces y esfuerzos mayormente en el país centroamericano, Guatemala por ser el de mayor cantidad de infancia en riesgo social de pobreza y analfabetismo. Esta organización comenzó sus inicios con Drasi, Puerto Rico, durante el 2013 y realizó una intervención especial de ayuda en la comunidad de Guazacapan para proveer cuidado médico, medicamentos, limpieza de piojos, distribución de ropas, zapatos, alimentos, clases de religión y arte para los niños, charlas de cuidado de salud, nutrición y prevención entre otros. Actualmente continua apoyando monetariamente a la institución de la iglesia que sirvió de escenario para la intervención y que actualmente continúa el trabajo comunitario en esta región. En 2014 se realizó otra intervención especial al norte de Ciudad Guatemala en una zona pobre de San Ignacio, además de la realización de la clínica médica, la distribución de medicinas ropa, zapatos y alimentos, limpieza de piojos, etc., se instituyó un programa de

alfabetización en horario nocturno para adultos y niños en una escuela de iglesia que había permanecido cerrada por muchos años por falta de recursos y que ahora abre sus puertas gratuitamente para la comunidad con un programa integral que incluye el estudio de las matemáticas, inglés y religión y que más tarde se espera añadir más materias y horarios. Se capacitó miembros de la comunidad con algún tipo de estudio formal que voluntariamente trabajaran en la escuela para servir como maestros. Además de proveer material didáctico para la enseñanza, se restauró y pintó la estructura escolar que también servirá como centro de adiestramiento comunitario. Los ciudadanos tendrán la oportunidad de recibir orientaciones que los ayudara a ser ciudadanos activos responsables.

Ciudadanía activa responsable

La falta de ciudadanos responsables, llenos ambición desmedida por alcanzar dinero fácil sin lograr esfuerzos significativos de trabajo unidos al valor que la sociedad le da a las posesiones materiales por encima de las capacidades intelectuales desarrolladas a través de las instituciones educativas, han contribuido al incremento y perpetuación de comunidades en riesgo social de pobreza y falta de educación donde la población infantil representa un crecimiento significativo por la ausencia de control de natalidad. Un ambiente negativo como este plasmado de violencia e inseguridad afectan mayormente a la infancia. En debates de temas migratorios salen siempre a relucir las carencias socioeconómicas e inseguridad que obligan a muchos de los ciudadanos centroamericanos a desprenderse de sus familiares para ir en busca de mejores oportunidades de salario principalmente en el norte como le llaman a los Estados Unidos, que les permita sacarlos de la pobreza. Ante este panorama negativo los gobiernos ni siquiera se han planteado la idea de que la participación ciudadana responsable puede general cambios. Es imperativo que las instituciones sociales como la iglesia, escuela o cualquier ciudadano responsable se envuelvan activamente para realizar intervenciones especiales que ayuden a su comunidad y a la infancia en riesgo social de pobreza y falta de educación. El voluntariado es una oportunidad excelente para ejercer la buena ciudadanía, el dar el tiempo para dirigir un equipo deportivo, limpiar un área pública, ayudar a la creación de una biblioteca, son ejemplos de pequeñas actividades que contribuyen a entornos positivos en la comunidad.

En los ambientes de riesgo social de pobreza y falta de educación es difícil encontrar ciudadanos activos que no hayan recibido previamente un entrenamiento educativo formal o informal y que con su ejemplo y dedicación ayuden a otras personas de su comunidad a llevar una actitud positiva. Lindsey una niña salvadoreña de 8 años de edad, que ha salido en reportajes televisivos, luego de haber aprendido a leer y a escribir, está alfabetizando a miembros de su comunidad y es asistente de su maestra. Ella es voluntaria del programa de alfabetización del ministerio de educación del

gobierno salvadoreño. A su corta edad Lindsey ha aprendido que el voluntariado le ha dado felicidad y satisfacción cuando logra que sus alumnos obtengan su diploma. Al dar de su tiempo para ayudar a leer, escribir, suma, restar, multiplicar y dividir a adultos, jóvenes y niños de su comunidad pobre y analfabeta está contribuyendo a la creación de buenos ciudadanos. La comunidad es un espacio que bien puede contribuir para la formación ciudadana responsable. Si capacitamos y orientamos a individuos, sin importar su nivel de pobreza o estudios, con intervenciones especiales o talleres preventivos a como aprender a educar a su comunidad a velar por los derechos de los niños y evitar que estos caigan en situaciones de riesgo lograremos la misión de apoderar a los ciudadanos a cómo defenderse y crear ambientes positivos y agradables en sus comunidades pobres y sin educación. El desempeño de estos ciudadanos a involucrarse y convertirse en voluntarios comunitarios es el de una visión renovada e integral que puede entenderse como el proceso del desarrollo de sus capacidades sociales, su disposición personal y su responsabilidad social para articular relaciones significativas entre los miembros de su familia y su entorno social. La pobreza y falta de educación es un hecho latente en muchas comunidades del mundo y esto hace más imperativo la intervención y acción ciudadana por medio del voluntariado para que se respeten y cumplan los derechos de niños a educarse y convivir positivamente en ambientes de riesgo como la pobreza y la falta de educación. Enseñar a ciudadanos a involucrarse activamente en su comunidad y crear cambios positivos es la clave para hacer de nuestro país un lugar mejor para vivir y ser feliz en medio de la pobreza.

Conclusiones

Es necesario producir una cultura global ciudadana responsable para que todos los actores de la sociedad, en conjunto, provoquen cambios benéficos en su comunidad y en todo el mundo.

Es imperativo que los gobiernos Centro América busquen integren la ayuda internacional de ser necesario para combatir la delincuencia y la violación de los derechos de los niños, especialmente los pertenecientes a clase infantil trabajadora que están en mayor riesgo.

Combatir a la clase de niños trabajadores no es tarea fácil pero monitorear e incentivarlos económicamente con un salario para ayudar al sostenimiento de sus familias si continúan sus estudios podría ser una solución inicial con resultados a largo plazo. Eventualmente el gobierno, las instituciones públicas y privadas locales e internacionales debe intervenir y de forma sutil sacar a los niños trabajadores del campo laboral ofreciéndole otra alternativas como la educación vocacional

Se requiere mano dura contra el crimen e intervenciones especiales locales e internacionales que trabajen en conjunto y que involucren a ciudadanos a desarrollarse

como líderes comunitarios que los ayuden a ser activos y responsables para el bienestar de una infancia en riesgo social de pobreza y falta de educación. Ser un ciudadano social responsable conlleva un proceso de aprendizaje formal o informal.

No habrá cambios significativos en las comunidades pobres y sin educación si las acciones de servicio no reciben el apoyo de las instituciones como la escuela, iglesia, gobierno que deben llevar a cabo constantemente un proceso de reflexión, monitoreo, evaluación y retroalimentación del entorno comunitario en riesgo social de pobreza y analfabetismo.

Referencias bibliográficas

- Banco Mundial (2011). Ficha Estadística de Guatemala. Recuperado el 14 de julio de 2014, de: <http://www.bcie.org/uploaded/content/article/1285334126.pdf>
- Costa, G. (2012). *La situación de la seguridad Ciudadana en América Latina*. Recuperado el 14 de julio de 2014, de: <http://www.thedialogue.org/PublicationFiles/GinoCostaSpanishFINAL.PDF>
- El Faro (2014). La Avalancha de Niños Centroamericanos desborda las autoridades Estadounidenses. Recuperado el 14 de julio de 2014, <http://www.elfaro.net/es/201407/internacionales/15621/>
- Hakim, P y Covington, K. (2011). *Construyendo la Seguridad Ciudadana en las Américas*. Recuperado el 14 de julio de 2014, de: <http://www.thedialogue.org/page.cfm?pageID=32&pubID=2753>
- Nefer, M. (2007). *Niños Trabajadores en Centroamérica*. Recuperado el 14 de julio de 2014, de: <http://secviccentarticulo.blogspot.com/2007/06/nios-trabajadores-en-centroamrica.html>
- Perez de Barrientos, R. (2014). *Centroamérica: Trabajo, Trabajo y más Trabajo para los Niños y Niñas*. Recuperado el 14 de julio de 2014, de: <http://cut.org.co/centroamerica-trabajo-trabajo-y-mas-trabajo-para-los-ninos-y-ninas/>
- Sipse (6 de junio de 2014). *Guatemala, el país centroamericano con más niños trabajadores*. Recuperado el 14 de julio de 2014, de: <http://sipse.com/mundo/guatemala-pais-centroamericano-ninos-trabajadores-95021.html>

67. IMPACTO DE LAS ACCIONES LLEVADAS A CABO POR INSTITUCIONES Y SERVICIOS ANTE LA POBREZA INFANTIL. EL CASO DE LA CIUDAD DE SEVILLA

Luis Vicente Amador Muñoz y Macarena Esteban Ibáñez

mestiba@upo.es

Resumen.

El presente estudio forma parte de una más amplia investigación del Grupo de Investigación en Acción Socioeducativa de la Universidad Pablo de Olavide en colaboración y la Fundación Blanquerna. En el texto destacaremos la situación de la pobreza infantil en la ciudad de Sevilla teniendo en cuenta las variables demográficas expuestas en los últimos años en los boletines demográficos de la ciudad, Posteriormente dejaremos constancia de los aspectos que consideramos importante para el estudio en las zonas con mayores indicadores de vulnerabilidad y de cuáles se trata. Para finalizar exponemos la distribución de la Entidades que se encuentran trabajando bajo el amparo de Programa Caixa Proinfancia y los Servicios que estos desarrollan en las zonas antes citadas.

Palabras clave: Caixa Proinfancia, pobreza, vulnerabilidad, infancia, servicios

Introducción

La sociedad actual viene caracterizada por un acelerado y vertiginoso cambio y transformación que nos lleva a afirmar que estamos ante una nueva sociedad. Los cambios generados por esta sociedad han generado, al contrario de lo que se preveía, la disminución de la calidad de vida, al mismo tiempo que un aumento de la pobreza y la desigualdad entre sectores de dentro y fuera de los propios países. No debemos olvidarnos aquí de la propuesta de disminución, sino limitación, de todo tipo de prestaciones sociales, con el objetivo manifiesto de esta sociedad de aumento de la competitividad. Mayores exigencias de conocimientos y preparación que den respuesta a las exigencias socio-laborales, imposibilidad de acudir al sistema social de ayuda, ha hecho que aparezcan nuevos colectivos de ciudadanía excluidos (Amador, Musitu, 2011).

Con todo, esta enorme y rápida transformación, por lo manifestado, está dejando fuera a grandes sectores de la población, que difícilmente se aclimatan a los nuevos procesos mínimamente apuntados. Ello ha llevado no sólo al aumento de la desigualdad

y la exclusión social, sino a la pobreza, que sigue aumentando al contrario de lo que se esperaba y cabría pensar en sus inicios.

Cuando hablamos de pobreza la mayoría de los autores hacen referencia a la carencia de recursos para satisfacer necesidades consideradas básicas, que influyen en la calidad de vida de las personas. Es un término de connotaciones sobre todo económicas que también conlleva una categorización social. Alude a los medios con los que cuenta una persona para alcanzar unos estándares mínimos y participar con normalidad en la sociedad. Se habla de pobreza absoluta y pobreza relativa. La *pobreza absoluta* se refiere a una situación en la que ciertos estándares mínimos de vida (tales como nutrición, educación, salud o vivienda) no son alcanzados. La línea de la pobreza se ubica de forma diferente según la persona o institución. Por ejemplo, el Banco Mundial sitúa el umbral de la pobreza para los países pobres en un dólar al día y otros organismos lo hacen en dos euros.

Un término asimilable al de pobreza es la marginación, con él se quiere hacer referencia a todo aquel o aquellos que se posicionan en los márgenes del desarrollo. Esto no quiere decir que no puedan incorporarse al proceso que debe aproximar al desarrollo.

Esta pobreza ha llevado en múltiples ocasiones a considerarla como un elemento estructural y funcional, en estos determinados grupos humanos marginales, fuera del ámbito normal del desarrollo. Ello ha llevado a afirmar y a considerar inevitable, al tiempo que una forma propia de la cultura de este grupo social que no pretende cambiar, el que se conviertan en gestores de su propia pobreza. Esta es la forma usual de manifestarse el mercado, el neoliberalismo económico, que llega a determinar como responsables de la pobreza a los propios pobres.

El término *pobreza relativa* se utiliza para hablar de la existencia de desigualdades y se calcula por comparación con un nivel de vida considerado estándar para la población a la que se refiere. Significa que el individuo, por falta de recursos materiales, no participa de los hábitos y patrones de vida considerados normales en la sociedad en la que habita. Por ejemplo, en España podríamos considerar pobre a una familia que no puede comprar el material escolar de sus hijos o alquilar una vivienda. En la Unión Europea se ha fijado el umbral de la pobreza relativa en el 60% de la mediana de los ingresos por unidad de consumo.

Por otro lado, hay autores que dan una sencilla definición de pobreza indicando que es la proporción de personas en cada país con ingreso inferior a 1 dólar/día. Independientemente de todo ello los propios organismos internacionales se preocupan por estos temas y, más concretamente, por el de la pobreza, tanto desde los términos sociales como lo economicistas neoliberales.

La pobreza conlleva exclusión social, que viene a referirse a procesos sociales conducentes a llevar a la precariedad a colectivos sociales, negándoles opciones que les permita realizar actividades dirigidas a subsistir y ejecutar la ciudadanía. Los excluidos

quedan, por tanto, fuera del circuito de participación social, de relaciones sociales. Han perdido las posibilidades de participar el contexto de normalización, sin una posición en la sociedad (Castel, 1995 y Czombos, 2004). No debemos perder de vista que esta exclusión, no sólo aparece entre países ricos, respecto de los pobres sino que se da entre sectores de los mismos países ricos.

En ocasiones, la sociedad rechaza y excluye a los colectivos por sus diferencias o por no responder a las cualidades requeridas para las exigencias productivas. Así, tal y como expone García (1996) las diferencias vienen a ser los principios que determinan que las personas o los grupos, sean incluidos o apartados en las habituales prácticas de la actividad productiva del sistema. Por tanto, vienen a constituir la fundamentación de la exclusión, en la medida que sus diferencias fisiológicas, culturales, anatómicas, etc, se convierten limitaciones de convivencia e intercambio.

Sin embargo, cuando hablamos de exclusión social, se considera, como se ha tenido en cuenta en los objetivos del milenio, anteriormente citados, que este término supera al de pobreza, en el sentido de que no se define en términos puramente económicos sino de un tipo más amplio de participación en la sociedad. En este sentido, la exclusión social es un proceso y es multidimensional, por lo que no se suelen dar causas aisladas.

El proceso se inicia cuando algún hecho en la vida del individuo le hace vulnerable (por ejemplo, pérdida de empleo, enfermedad, etc.). Sin embargo, la exclusión no se produce hasta que hay una pérdida real del poder de participación del individuo, ya que en el proceso intervienen cuatro esferas sociales, que interaccionan entre sí de tal forma que una de ellas podría compensar las desventajas que se produjeran en otra (por ejemplo, la ayuda económica recibida por una baja por enfermedad nos asegura que el impacto de esta en nuestra vida sea menor).

Desde la Fundación la Caixa, unidad a la Universidad Ramón Llull de Barcelona y la Fundación Blanquerna, se ha diseñado un proyecto de investigación con el fin de analizar el impacto del CPI en los diferentes territorios donde está ubicado, con el propósito de diseñar un plan estratégico de mejora del mismo.

Desde el año 2012, el Grupo de Investigación en Acción Socioeducativa de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, viene estableciendo un convenio anual con la Fundación Blanquerna con el objeto de colaborar como técnicos expertos para la realización del estudio diagnóstico y plan estratégico del PCI, en Sevilla y provincia. La evaluación de este tipo de programas es necesaria para la mejora de los mismos.

La investigación ha perseguido ahondar en el impacto que está produciendo el programa en las familias y menores que participan en él. En este trabajo nos centramos en las opiniones vertidas por un grupo de familias (padres, madres y menores) de la Ciudad de Sevilla. Dichas opiniones han sido analizadas a través de cuatro variables: el nivel de conocimiento del programa, qué resultados están percibiendo del mismo, qué cambios se ha producido en sus vidas y las debilidades que encuentran en su desarrollo.

Los resultados han puesto de relieve la importancia de dicho programa en la atención a menores y familias en situación de vulnerabilidad y riesgo social.

La situación de pobreza en la ciudad de Sevilla

Los datos del Padrón Municipal de Habitantes, a fecha 1 de enero de 2010, muestran que la provincia de Sevilla ha alcanzado la cifra de 1.917.097 habitantes. El crecimiento que se ha producido en el último año, es decir, de 2009 a 2010, ha sido de 16.873 personas; lo que supone en términos relativos un porcentaje de crecimiento de la población del 0,89%. Sevilla crece más en población que Andalucía, con un crecimiento del 0,82% y España, con un incremento del 0,59%.

Entre los años 2005 a 2010, la población sevillana ha crecido un 5,69%; es decir, aproximadamente la población ha ido aumentando un 1,11% cada año, en este periodo. En este caso, se puede observar cómo los incrementos medios de la población sevillana son inferiores a los producidos en ámbitos territoriales superiores durante este quinquenio, es decir, de un 1,29% anual para Andalucía y España.

Analizando por comarcas, las tasas de crecimiento dan una imagen fidedigna de cuáles de ellas están creciendo a un ritmo mayor:

El Área Metropolitana de Sevilla está formada por 22 municipios, incluyendo la capital, que registraban a 1 de enero de 2008 una población de 1.188.851 habitantes. En el último año, la población del Área se incrementó un 1,2% frente al 0,4% registrado el año anterior. Desagregando por municipios, los mayores crecimientos se produjeron en Espartinas (12,9%), Palomares del Río (11,7%), Bormujos (6,8%) y Almesilla (6,7). Ningún municipio registró descensos de la población en este último año, sin embargo en el año anterior se apreció una ligera caída en San Juan de Aznalfarache (-0,9%) y Sevilla capital (-0,7%).

Los municipios del Área Metropolitana de Sevilla presentan características similares en cuanto a la estructura por sexo y edad de sus poblaciones. Salvo municipios concretos, todos muestran una pirámide poblacional con la base estrecha, aunque en muchos de ellos, se ha ganado en número de efectivos en los tramos de edad inferiores, reflejo de la mayor natalidad registrada en los últimos años. También hay que señalar un fenómeno que ha marcado la estructura demográfica de casi todos los municipios de la corona metropolitana de Sevilla, y es que han sido receptores de mucha población joven procedente de la capital, que se ha trasladado con hijos menores o han nacido en los últimos 15 o 20 años, lo que ha supuesto la recuperación de la base de la pirámide. Este rasgo se aprecia claramente en los municipios de Almesilla, Bormujos, Castilleja de Guzmán, Espartinas o Palomares del Río.

La parte central de la pirámide, que comprende las edades entre 25 y 45 años, alberga a la mayor parte de los habitantes de cada municipio, produciéndose el ensanchamiento característico de las poblaciones que han recibido un aporte de familias de mediana edad, con hijos menores o sin ellos, por la vía migratoria.

En general, las pirámides de los distintos municipios del Área Metropolitana de Sevilla mantienen una distribución equitativa entre hombres y mujeres, inclinándose ligeramente a favor de las mujeres, debido a la mayor representatividad que tienen éstas en los intervalos de edad superiores.

La mayor parte de la población se concentra en los tramos centrales, como se ha comentado anteriormente, aunque en algunos municipios se ha observado un descenso de su representatividad. Por otro lado, el envejecimiento se ha incrementado en los últimos años, aunque se puede considerar que aún no alcanza niveles preocupantes.

Por lo que respecta a las cuatro zonas delimitadas para el presente estudio, los datos poblacionales desagregados por sexo, así como el porcentaje que representan con respecto a la población total de la ciudad, son los que se especifican a continuación:

La distribución de la población de Sevilla por sexos arroja un porcentaje de 47,65% de hombres frente al 52,35% de mujeres. Este porcentaje no varía si nos centramos en los territorios en los que interviene el proyecto REDES Sevilla, estando repartida la población por sexos de forma homogénea en torno al 50%.

Teniendo en cuenta el siguiente gráfico, podemos decir que las zonas de población más joven se encuentran en Polígono Sur y Torreblanca. Por otro lado, la población más envejecida está en Tres Barrios - Amate.

Con los datos anteriores se han elaborado las pirámides poblacionales (representaciones gráficas de la distribución por edad y sexo de la población) pertenecientes a las barriadas o barrios incluidas en los territorios objeto del presente estudio. Indicamos que la pirámide de Sevilla presenta forma de bulbo, o regresiva

Distribución de recursos (públicos y privados) que atienden a la infancia en situación de pobreza

En este apartado queremos exponer dónde están los servicios o recursos públicos y privados en la ciudad de Sevilla que no trabajan con el programa CaixaProinfancia. Hemos diferenciado entre los públicos, centrándonos en los *Servicios Sociales* y los privados, en los que hemos hincapié en las *Fundaciones y Asociaciones* que, de alguna u otra manera, pueden trabajar con la Infancia.

Servicios Sociales

A través de los Servicios Sociales se desarrollan los programas orientados a la atención de los ciudadanos y sectores específicos por parte de los poderes públicos, mediante un conjunto de políticas sociales y sistemas de actuación.

Las actuaciones llevadas a cabo por los mismos, pretenden prevenir la marginación y promover la integración de aquellas personas, familias o colectivos que se encuentran en una situación de desventaja social.

Por otro lado, el sector privado ha ido incrementando su presencia en los últimos años en la ayuda a los demás y la mejora del Bienestar Social de la población, a través del voluntariado y otras organizaciones de tipo religioso o asistencial.

Los Servicios Sociales comprenden, por un lado, los Servicios Sociales Comunitarios, dirigidos a toda la población, los cuales tienen como finalidad el logro de unas mejores condiciones de vida para el pleno desarrollo de los individuos y de los grupos en que se integra. Por otro lado, los Servicios Sociales Especializados, enfocados a determinados sectores de la población que, por sus condiciones o circunstancias, necesitan de una atención específica.

En la Comunidad Autónoma de Andalucía, las competencias en materia de Servicios Sociales se atribuyen a la Administración Autónoma en lo referente a planificación y coordinación general.

La gestión de los Servicios Sociales Comunitarios, según la Ley Orgánica 2/2007, de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía, corresponde a los Ayuntamientos.

Los Servicios Sociales Comunitarios de Sevilla La Ley de Servicios Sociales de Andalucía³, en coherencia con la Ley reguladora de las Bases del Régimen Local, determina como competencia de los Ayuntamientos -por delegación de la Junta de Andalucía- la gestión de los Centros de Servicios Sociales Comunitarios en los municipios de más de 20.000 habitantes. Por otro lado, la coordinación y gestión de dichos Centros en los municipios de hasta 20.000 habitantes es competencia de las Diputaciones Provinciales.

Los Servicios Sociales Comunitarios se prestan mediante una estructura territorial denominada Zona de Trabajo Social (ZTS), existiendo actualmente en la región andaluza 209 ZTS. Estas demarcaciones se dividen, a su vez, en Unidades de Trabajo Social (UTS), que tienen como función primordial la atención a las personas en su acceso a los Servicios Sociales a través del Servicio de Información, Valoración, Orientación y Asesoramiento.

En la ciudad de Sevilla, el organismo encargado de la gestión directa de los Servicios Sociales Comunitarios es el Área de Bienestar Social, que desagrega el municipio en 5 ZTS (Casco Antiguo- Triana-Los Remedios, Nervión-San Pablo, Sur, Este y Macarena), que se subdividen en 13 UTS (Casco Antiguo, Triana-Los Remedios, Macarena, San Jerónimo, Los Carteros, Nervión-San Pablo, Carretera de Carmona-La Calzada, Torreblanca, Rochelambert, Tres Barrios, Alcosa-Polígono Aeropuerto, Esqueleto y Bermejales).

En el periodo 2006-2008 se han desarrollado seis tipos de servicios de carácter comunitario en la ciudad de Sevilla, especificándose en:

- *Servicio de Información, Orientación y Valoración Social (SIOV)*: Servicio que supone el primer nivel de atención de los Servicios Sociales Comunitarios.

Proporciona a los ciudadanos la información y asesoramiento técnico necesarios para acceder a los recursos sociales existentes, orientando y analizando las demandas sociales planteadas.

- *Servicio de Convivencia y Reinserción Social (CORE)*: Conjunto de actuaciones dirigidas a posibilitar las condiciones personales y sociales para la convivencia, participación e integración de los individuos en la vida social, con especial atención a las acciones de carácter preventivo. Así mismo, trata de recobrar la vinculación efectiva y activa de los individuos con su entorno familiar, cuando ésta se haya deteriorado o perdido.
- *Servicio de Ayuda a Domicilio (SAD)*: Servicio que proporciona, mediante personal especializado una serie de atenciones preventivas, formativas, asistenciales y rehabilitadoras a personas que presentan dificultades en la realización de sus actividades domésticas y habituales, con el fin de facilitar su autonomía en el medio habitual, mantener la estructura familiar, o atender ambas circunstancias.
- *Servicio de Cooperación Social (COSO)*: Desarrollo actuaciones dirigidas a fomentar y apoyar las manifestaciones de solidaridad de la comunidad, impulsar y promover el asociacionismo, potenciar las asociaciones ya existentes y ofrecer cauces apropiados que favorezcan la participación de la comunidad
- *ETF (Equipo de Tratamiento Familiar)*: Programa para familias con menores que tiene una doble finalidad, preservar los derechos y promover el desarrollo integral de los menores evitando la separación de la familia y normalizando su situación, y reunificar la familia en aquellos casos que sea posible.
- *Sistema para la Autonomía y la Atención a la Dependencia; Inicio del procedimiento y elaboración de PIA (Proyecto Individual de Atención)*: Sistema que regula el procedimiento para el reconocimiento de la situación de dependencia y del derecho a las prestaciones del Sistema para la Autonomía y Atención, así como los órganos competentes para su valoración.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

El Área de Bienestar Social del Ayuntamiento de Sevilla ha desarrollado, en el periodo 2006- 2008, tres líneas de actuación:

1. Intervención con población de minorías étnicas.
2. Intervención con personas sin Hogar.
3. Intervención con personas con discapacidad.

Durante el último año, 4.872 personas se han beneficiado de los distintos dispositivos, programas o proyectos desarrollados por los Servicios Sociales de la ciudad de Sevilla (un 8,8% más que en 2007). La población con discapacidad ha podido

acceder a un mayor número de servicios para la mejora de sus condiciones en la vida diaria.

El nuevo Estatuto de Autonomía, aprobado por Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo en su artículo 61.3 a) y 61.4 atribuye a la Comunidad Autónoma competencias exclusivas en materia de protección de menores y promoción de las familias y de la infancia, siendo la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social, a través de la Dirección General de Infancia y Familias, a quien corresponde el desarrollo de tales competencias.

En lo referente a las familias, el Ayuntamiento de Sevilla ha realizado distintos programas desde los Servicios Sociales Comunitarios, así como desde los servicios especializados, que atiendan problemas de acceso a la primera vivienda, marginación y exclusión social, desempleo, etc. Los centros de Servicios Sociales de la ciudad de Sevilla están situados en: El Casco Antiguo; Triana-Los Remedios; Parque Alcosa-Polígono Aeropuerto; El Cerro-Su Eminencia; Torreblanca; Macarena; San Jerónimo; Los Carteros; Polígono Norte; San Pablo-Santa Justa; Nervión y Los Bermejales. Al mismo tiempo se llevan a cabo servicios en zonas de especial actuación como son el Polígono Sur y Tres Barrios-Amate.

Otras Instituciones que trabajan con la Infancia

En este apartado queremos destacar tanto las *Fundaciones* y *Organizaciones* que es un tipo de son instituciones con fines y objetivos definidos por sus integrantes creada independientemente de los gobiernos locales, regionales, nacionales e internacionales. Se subvencionan mediante cuotas o donativos y su actividad se centra fundamentalmente en asuntos de carácter humanitario o ecológico y que en nuestro caso, hemos querido centrarnos en las que de alguna manera trabajan con menores en la ciudad de Sevilla.

Fundación Gota de Leche

★ **A I C E** ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

La Fundación Gota de Leche es heredera legal y continuadora del "Consultorio de Niños de Pecho y Gota de Leche de Sevilla", Institución que ha venido desarrollando su labor asistencial a favor de la Infancia -de forma ininterrumpida- desde 1906. La Fundación tiene por objeto promover acciones que favorezcan el reconocimiento y la aplicación de lo establecido en la "Convención Internacional de los Derechos del Niño" (Naciones Unidas, 1989), haciendo especial y particular incidencia en la promoción de la salud infantil y de forma preferente en las poblaciones más necesitadas.

Fundación Don Bosco

La Fundación Don Bosco tiene por objeto la promoción integral de la juventud, la familia, y los sectores marginales y más desfavorecidos, desde la formación humana y

trascendente, la educación, y la integración social y laboral. Para ello llevará a cabo la realización de proyectos de desarrollo sociales y económicos, pedagógicos y educativos; casas de acogida; la organización de talleres y la formación ocupacional; la creación de viveros de empresas; la búsqueda activa de respuestas múltiples a la creación de empleo y cualquier otra actividad análoga que, al efecto, sea aprobada y concretada por el Patronato.

ADASEC España

La Asociación de Ayuda Social, Ecológica y Cultural de España (ADASEC) es una Organización No Gubernamental (ONG) de Cooperación al Desarrollo y la Solidaridad. Abarca tres amplias áreas: La Ayuda Social, la Ecología y la Cultura; desde donde proyecta, desarrolla y realiza diferentes actividades. Es una ONG, que pretende dar respuestas, desde la solidaridad y tolerancia, a interrogantes y problemas de nuestro tiempo, hacia una perspectiva global; es decir, fomentando y desarrollando una educación y comportamiento en valores humanos y un desarrollo integral del ser humano, para la mejora de nuestra psicología personal y buscando la integración dentro de la ley y el derecho.

África Arco Iris

Arco Iris es una ONG no gubernamental, sin ánimo de lucro, se crea pensando en los niños y para los niños de África Subsahariana, países como: Malí, Guinea Bissau, Costa de Marfil, Benin y Burkina Faso. Su principal Objetivo es la vacunación para la infancia (niños de 0-12 años), les proporcionamos y vacunamos contra el sarampión, varicela, meningitis, fiebre amarilla, etc.

Asamblea de Cooperación por la Paz

Asamblea de Cooperación Por la Paz es una ONGD sin ánimo de lucro, laica, independiente y defensora de los valores democráticos desde una opción de justicia social y económica. Desde su nacimiento en 1990, apuesta firmemente por el pacifismo, la tolerancia y el diálogo. Apoyamos a la sociedad civil, democrática y progresista de los países en vías de desarrollo generando organización local, fomentando la participación ciudadana y la búsqueda de alternativas para conseguir sociedades más justas y más democráticas, donde los beneficios del desarrollo se redistribuyan más equitativamente, dando el protagonismo a los agentes locales.

Ayuda en Acción

Ayuda en Acción es una Organización No Gubernamental de Desarrollo (ONGD) independiente, aconfesional y apartidista que tiene como objetivo principal mejorar las condiciones de vida de los niños y niñas, las familias y las comunidades de los países más desfavorecidos de América, Asia y África.

Coordinadora Andaluza de Organizaciones No Gubernamentales

Es una federación sin ánimo de lucro desde 1993. Su finalidad es contribuir a la mejora de la cooperación internacional en y desde Andalucía, así como apoyar acciones comunes, en respuesta a los intereses de los pueblos en vías de desarrollo. Se prestará especial atención en aunar criterios comunes, evitar esfuerzos innecesarios y colaborar en la creación de una corriente de opinión favorable a las tendencias de las ONGD y de la cooperación en el ámbito internacional.

Educación Sin Fronteras

Se constituye como organización no gubernamental de desarrollo (ONGD), creada en 1988, de vocación internacional, laica, independiente y sin ánimo de lucro, solidaria con las poblaciones humanas y culturas más desfavorecidas y marginadas. Está integrada principalmente por profesionales del campo de la educación y de disciplinas afines que rechazan el actual status quo y que quieren participar de forma activa y altruista en el enorme reto de lograr un mundo más justo y solidario, en el que primen los valores de la equidad, la democracia y el respeto a la diversidad.

Intermón Oxfam

Entidad que actúa de manera integral: cooperan en más de 500 programas de desarrollo en más de 50 países de África, América y Asia, actúan en emergencias, fomentamos el comercio justo y promovemos campañas de sensibilización y movilización social.

Médicos del Mundo

Es una asociación de solidaridad internacional, independiente, regida por el derecho fundamental a la salud y a una vida digna para cualquier persona. Médicos del Mundo-España desarrolla 42 proyectos en 24 países de África, América, Asia y Europa. Los campos de actuación son diversos: proyectos contra el SIDA o la tuberculosis, de salud sexual y reproductiva, salud básica, salud pública, preparación y prevención de desastres y emergencias.

Sevilla Acoge

Nace para ayudar a las personas inmigrantes a integrarse en esta sociedad, sin que para ello tengan que renunciar a lo que son, así como dar a conocer sus aportes, sus valores y sus culturas, considerando su presencia como un hecho positivo socialmente. “Sevilla Acoge” es pluralista, no confesional y altruista. Su acción pretende contribuir a un cambio social que favorezca la igualdad de derechos y propicie una convivencia respetuosa e intercultural.

Puesta en marcha de nuestra investigación

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

La finalidad de nuestro estudio es la de proponer las líneas estratégicas para el desarrollo del programa CaixaProinfancia en la ciudad de Sevilla en los próximos 3 ó 4 años, partiendo de la realidad de la pobreza infantil en esta ciudad, los recursos públicos y privados que se están empleando para combatirla y la actual presencia/ impacto del programa CaixaProinfancia.

En esta línea hemos tenido en cuenta principalmente: si ha existido o no un aumento de las oportunidades educativas de la infancia y adolescencia (0-16 años) en situación de pobreza relativa; si se ha visto fortalecida la colaboración y complementariedad entre las iniciativas sociales y el tercer sector con la administración pública (local) y si ha existido un proceso de acompañamiento social que asegure que tanto la infancia como la adolescencia se sienta atendida (incluso más allá de las acciones desarrolladas por el programa CaixaProinfancia).

Para abordar el presente se optó por el método descriptivo, que se utiliza para recoger, organizar, resumir, presentar, analizar y generalizar los resultados obtenidos a través de las técnicas de investigación. Dicho método implica la recopilación y presentación sistemática de los datos recogidos para presentar el fenómeno estudiado.

Por otro lado, también se ha llevado a cabo el método interpretativo a la hora de analizar e interpretar la valoración que los sujetos implicados en el estudio realizan del fenómeno estudiado.

Este procedimiento nos lleva a la elección del enfoque multimétodo entendido como una estrategia de investigación en la que se utilizan dos o más procedimientos para la indagación sobre un mismo fenómeno u objeto de estudio (Ruiz Bolívar, 2008).

Las técnicas e instrumentos de recogida de la información responde a la pregunta de ¿cómo obtener y recoger la información que queremos analizar? es decir, al procedimiento que realizaremos para recoger información y cómo interpretaremos y analizaremos dicha información.

Según el objetivo los análisis de contenido pueden ser: exploratorio, descriptivo y verificativo o explicativo. En nuestro estudio se optó por un análisis de contenido exploratorio y descriptivo.

Análisis de contenido exploratorio ya que se utilizó el análisis de contenido para elaborar, registrar y tratar datos sobre la documentación con el objetivo de orientar en la elaboración de las categorías para la realización de la entrevista.

Por otro lado, el análisis de contenido es descriptivo porque tiene como objeto describir la realidad empírica que los documentos reflejan.

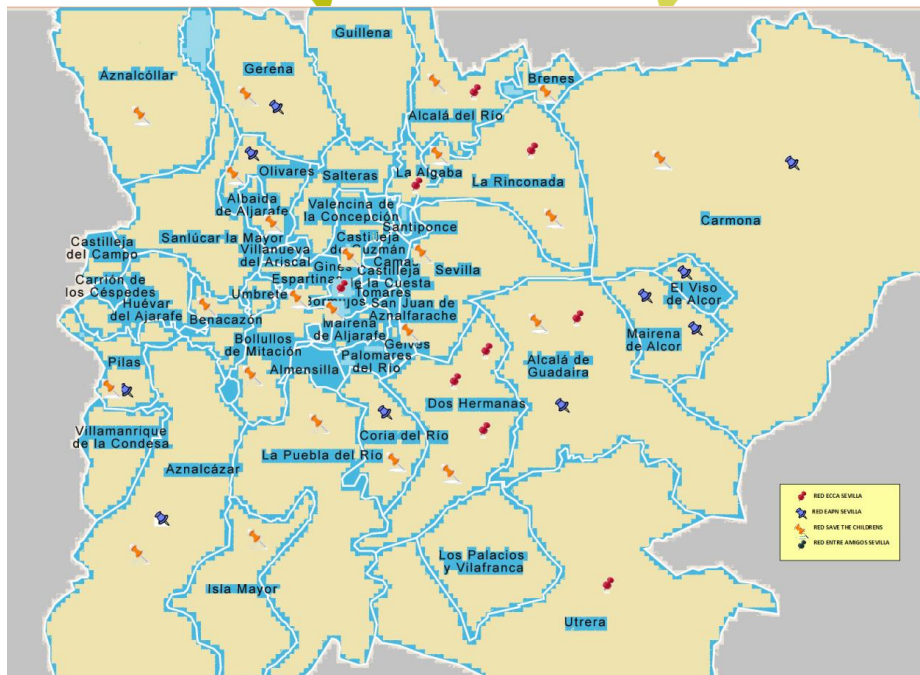
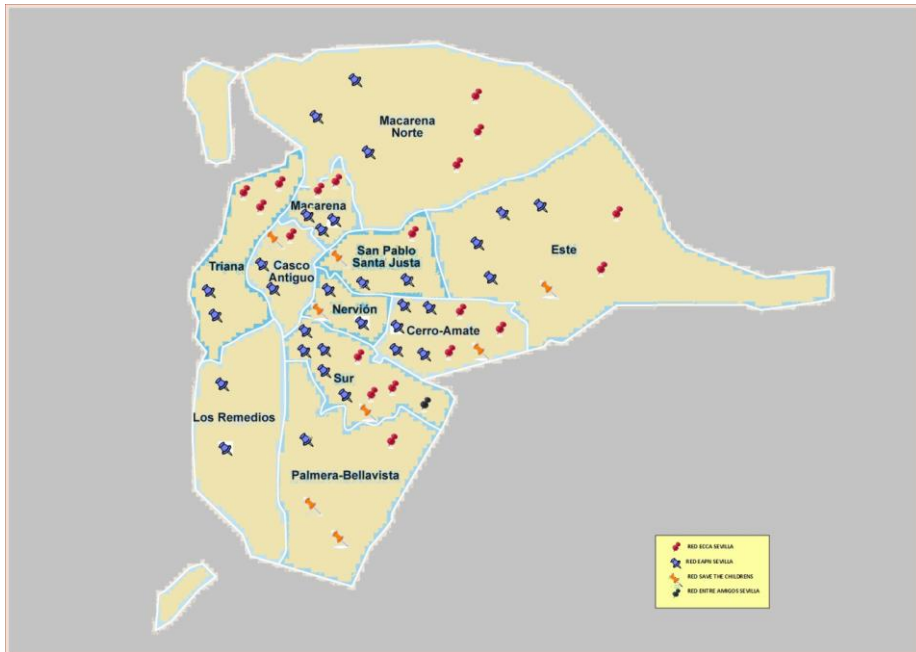
Distribución de Entidades y Servicios Del Programa Caixaproinfancia

Para desarrollar este apartado hemos querido utilizar diferentes instrumentos que nos ayudaran a la recogida de todos los datos.

Primeramente hemos establecido la distribución de los servicios que desarrollan las redes en los mapas de Sevilla capital por un lado y en el mapa de Sevilla y sus municipios, por el otro.

Para que se visualice de la mejor manera posible, hemos utilizado símbolos (en este caso chinchetas) de diferentes colores que representen a las distintas redes.

Los mapas a los que hemos hecho alusión y que determinan los sectores donde llevan a cabo sus funciones las Redes son los siguientes



Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Después de llevar a cabo el mapeo de las redes en las que actúa la Caixa Proinfancia podemos decir que, teniendo en cuenta su distribución **por distritos** es en el distrito Sur, donde intervienen 9 asociaciones (5 de red EAPN, 3 de la red ECCA y la Red Entre Amigos.). Le siguen los Distritos Cerro – Amate, con 8 asociaciones, Este y Norte con 6 asociaciones, y Macarena y Triana, con 5 asociaciones. Los Distritos donde hay menor presencia de las asociaciones son Los Remedios (2 asociaciones), Nervión (2 asociaciones), el Casco Antiguo (3 asociaciones) y San Pablo – Santa Justa (3 asociaciones).

Si hacemos referencias a **las redes**, podemos indicar que la RED EAPN ejerce una mayor acción en los Distritos Sur y Cerro Amate, con 5 asociaciones, y Distrito Este, con 4 asociaciones. Por el momento, la RED ECCA está repartida por todos los Distritos salvo en Los Remedios y Nervión, donde no interviene ninguna asociación.

En cuanto a los **municipios** de Sevilla, observamos que la intervención de las asociaciones está muy dispersa, destacando que en Mairena del Alcor la RED EAPN está presente con dos asociaciones y con una asociación en el Viso del Alcor.

También se observa que en Dos Hermanas la RED ECCA tiene una mayor presencia al intervenir con dos asociaciones.

Señalamos también que en Alcalá están presentes tanto la RED EAPN como la RED ECCA.

En relación a ello y teniendo en cuenta las propuestas de mejora establecidas por *EAPN Sevilla*, *ECCA Sevilla*, *Entre Amigos* y *Save the Childrens*, consideramos que podemos plantear las siguientes líneas de acción para mejorar la implantación del CPI en Sevilla durante los siguientes años:

1. Planificación

Todas las entidades planifican sus acciones con anterioridad, independientemente de actuaciones concretas que les puedan surgir. Por lo general sus planes de trabajo y acción son específicos y personalizados a cada familia y menor. Aunque cada entidad tiene su propio modelo. Cabría la opción de un estudio de reestructuración de las organizaciones de cada red para evitar duplicidades en distritos y zonas de la provincia.

2. Coordinación.

Todas las entidades en mayor o menor medida están en coordinación. Aunque esta sea mejorable en casos y ocasiones concretos, en donde se deben establecer una más amplia y específica colaboración que redundaría en una mayor eficacia.

Todas las instituciones están en relación con:

- Los Sociales del ámbito de actuación
- Con las familias

- Con los equipos educativos de la provincia (Delegación Provincial de Educación)
- Con los equipos educativos de zona (Ayuntamientos)
- Así mismo con las entidades de la red y con otras organizaciones.

3. Profesionales.

Todas las entidades y las redes mismas reconocen tener profesionales idóneos. De carácter y perfil multidisciplinar, adecuado a las necesidades de la acción y la demanda que se les solicita.

Otro tema son los voluntarios pues dependen de las entidades en cada caso y de las posibilidades de financiación. En su caso, se busca que sean cada vez más especializados.

La subvención no es homogénea, depende de cada organismo y entidad, hay casos en los que están financiados por organismos públicos y otros privados. Lo que si es general es que en todos los casos interviene Caixa Proinfancia primordial y fundamentalmente.

Destacan la importancia de la formación como elemento clave para una acción de calidad y sobre todo el voluntariado. Llegándose, en este caso, a defender la necesidad y la importancia de que sean profesionales, o que se vayan profesionalizando.

Estos profesionales son los encargados de planificar las acciones adaptadas a los perfiles y necesidades de los colectivos y personas a los que dirige su trabajo. En ocasiones con muchas dificultades, dadas las características de determinados colectivos que, ante su formación y capacidad, les resulta casi imposible la posibilidad de que puedan participar y colaborar.

4. Evaluación.

Se reconoce el valor de la evaluación como un componente que permite la mejora de los procesos. Incluso aparece, en momentos, la propuesta de evaluación de los programas y de la autoevaluación. Se llega a defender y destacar el que esta mejore y que se llegara a sistematizarla e informatizar incluso los instrumentos de evaluación.

Destacan y están de acuerdo en que prime la acción social sobre los bienes, aunque estos se defienden como complementarios, como un apoyo a los planes de trabajo individualizados; aunque no deben llevar, con ello, al asistencialismo. Por tanto se debe tender hacia las acciones sociales, apoyadas y ayudadas por los bienes a la familia, haciéndolas participes del plan de trabajo y, de esta forma, el que se hagan responsables de los compromisos de la acción social.

Todos valoran muy positivamente el seguimiento del Programa Caixa Proinfancia, por las herramientas, por el seguimiento y apoyo, sugerencias y búsqueda de la mejora.

Consideraciones Finales

Teniendo en cuenta las manifestaciones que realizan las diferentes Redes Institucionales, vienen a manifestar que a partir del inicio de la crisis se observa un aumento de la pobreza y por lo tanto de la exclusión.

En barrios y familias en donde ya se encontraban en vulnerabilidad o en riesgo de exclusión, esta se ha acentuado. En tal medida, que aparecen nuevos colectivos que antes se podían considerar normalizados y que han caído en zonas de vulnerabilidad o de riesgo. Todo ello como consecuencia del aumento del paro, de la falta de formación, de pérdida de apoyo de la familia extensa, etc. Podemos afirmar, por tanto, que empieza a aparecer un cambio en el perfil de las personas, familias y barrios en riesgo de exclusión.

La forma que mejor actúa contra la pobreza es la creación de empleo, convirtiéndose en la causa fundamental que interviene como elemento catalizador contra la pobreza y la exclusión social. En este ámbito deberían plantearse actuaciones sociales y socioeducativas que favorezcan la inclusión sociolaboral, contando para ello con la colaboración y participación de las propias familias, incluidos los menores. Todo ello, en colaboración y coordinación con otras entidades y, si fuera posible, rentabilizando recursos.

Debemos tener en cuenta, y todos reconocen, que los/as niños/as son los más vulnerables, por ello hay que actuar de forma integral. De ahí que defiendan la colaboración y participación de la familia, garantizándole recursos, accesos a servicios de calidad y participación activa; responder a las necesidades que se le planteen y colaborando con otros. No olvidan que este apoyo debe buscar la salida de la situación de vulnerabilidad o riesgo en que se encuentren.

Es aquí donde aparece y valora la acción socioeducativa, como la labor que sirve de apoyo a los menores y familias para potenciar y mejorar el desarrollo personal y social, al tiempo que vienen a mejorar la formación y el conocimiento, las habilidades educativas y sociales que van a favorecer la capacidad de relación social y posibilitar el que termine formando parte de la sociedad en igualdad.

También será necesario dar la importancia que en esta labor socioeducativa tienen, los profesionales dedicados al ámbito educativo, como por ejemplo los educadores/as sociales. Sólo si se trabaja desde la perspectiva socioeducativa es posible un cambio y que la actuación tenga un verdadero impacto en el entorno. Las actuaciones meramente asistenciales sólo sirven para reproducir un sistema social que lleva a la

exclusión, es importante en todas las actuaciones dar esa perspectiva educativa.

Al mismo tiempo que, y muy especialmente en el ámbito del refuerzo educativo, consideramos de debe darse una mayor coordinación entre padres, profesores, educadores de la entidad y agentes de otros recursos institucionales. Es imprescindible la coordinación con el centro escolar para que los profesionales de la entidad tengan información de la evolución de los menores en el centro, así como un trabajo colaborativo en la atención al menor.

Por últimos, abogamos por una evaluación no sólo a corto plazo de una actividad o actuación específica, es importante establecer una evaluación de impacto sobre qué está consiguiendo la entidad en el contexto en el que se desarrolla. Cómo está cambiando el contexto con su intervención, qué está consiguiendo en la población sobre la que interviene.

Referencias Bibliográficas

- ALVIRA Y OTROS. (1986). El análisis de la realidad. Métodos y técnicas de investigación. Alianza Editorial: Madrid.
- AYUNTAMIENTO DE SEVILLA (2009). *Anuario estadístico de la Ciudad de Sevilla 2006-2008*. Ayuntamiento de Sevilla. Área de Innovación y Tecnología.
- AYUNTAMIENTO DE SEVILLA (2009). *Informe Socioeconómico y Anuario Estadístico de la ciudad de Sevilla 2006-2008*. Ayuntamiento de Sevilla. Área de Innovación y Tecnología
- AYUNTAMIENTO DE SEVILLA. PROYECTO REDES (2007). *Diagnóstico de territorios desfavorecidos en la ciudad de Sevilla. (Tres Barrios-Amate/ Sur /Torreblanca / Norte)*. Ayuntamiento de Sevilla Delegación de Economía y Empleo.
- BOLETIN OFICIAL DE LA JUNTA DE ANDALUCIA (2004). DECRETO 362/2003, de 22 de diciembre, Plan Integral de Atención a la Infancia de Andalucía (2003-2007). BOJA N^o 18 del 26 de enero de 2004. Pp. 2186- 2281
- CAIXA (2008). *Informe de la Inclusión Social en España. Observatorio de la Inclusión Social*. Fundación Caixa Cataluña-Obra Social. Barcelona
- CAIXA PROINFANCIA (2010-2011). *Autoevaluación General de la Red Local del Programa Caixa Proinfancia*. (REDES de Sevilla). Curso 2010-2011. Caixa Proinfancia. Barcelona.
- CAIXA PROINFANCIA (2010-2011). *Evaluación General de la Red Local y del desarrollo del Programa Caixa Proinfancia*. (REDES de Sevilla). Curso 2010-2011. Caixa Proinfancia. Barcelona.
- CAIXA PROINFANCIA (2010-2011). *Observatorio CPI*. (2010-2011).Grupo de Recerca Psitic. (FDCEE BLANQUERNA).
- DEFENSOR DEL MENOR DE ANDALUCÍA (2010). *Informe al Parlamento 2010*. Parlamento de Andalucía.

- DIPUTACIÓN DE SEVILLA (2010-11). *Anuario Estadístico de la Provincia de Sevilla* 2009. Diputación de Sevilla. Área de Presidencia.
- FOESSA Y Caritas (2012). *Exclusión y Desarrollo Social. Análisis y perspectivas 2012*. FOESSA.
- IESA-Instituto De Estudios Sociales Avanzados - CSIC.
www.iesa.csic.es/iesa/index/lng/e
- JUNTA DE ANDALUCIA. CONSEJERÍA DE IGUALDAD Y BIENESTAR SOCIAL.
OBSERVATORIO DE LA INFANCIA
<http://www.juntadeandalucia.es/observatoriodelainfancia/oia/esp/index.aspx>.
- JUNTA DE ANDALUCIA. CONSEJERÍA DE IGUALDAD Y BIENESTAR SOCIAL.
www.juntadeandalucia.es/igualdadybienestarsocial/.../portada.jsp
- POPKEWITZ (1988). *Paradigma e ideología en la investigación educativa*. Mondadori: Madrid.
- RUIZ BOLIVAR, C. (2008). El enfoque multimétodo en la investigación social y educativa: una mirada desde el paradigma de la complejidad. *Revista de filosofía y sociopolíticas de la educación*. Nº 8, 13 – 28.
- UNICEF (2011). *La Infancia en España 2012-2013. El impacto de la crisis en los niños*. UNICEF. España.
- UNICEF (2012). *Estado Mundial de la Infancia 2012. Niños y Niñas en un mundo urbano*. UNICEF. España.



68. DISEÑO E IMPLEMENTACION DE POLITICAS PUBLICAS LOCALES PARA PRIMERA INFANCIA, INFANCIA Y ADOLESCENCIA DEL MUNICIPIO DE ZIPAQUIRA- CUNDINAMARCA-COLOMBIA. 2013-2023

Olga Jannethe Ramirez Rodriguez
jannetheramirez@hotmail.com

Resumen.

Este documento fue construido para los niños y niñas que padecen cada día las consecuencias de un mundo frío, triste, distante, agresivo, desorganizado y carente de una proyección para su desarrollo, así que convencidos de que el cambio es con todos y todas, hemos construido la política pública de infancia municipal: “*En Zipaquirá los niños, niñas y adolescentes son la razón del cambio,*” como la expresión y voluntad colectiva para la construcción de una sociedad pujante, más cívica, tolerante, solidaria y con oportunidades; que es el sueño colectivo de lo que queremos para nuestros niños y niñas para hoy y para las futuras generaciones.

Palabras clave: Políticas públicas, voluntad colectiva, derechos de niñ@s, gasto social.

Introducción

El documento de La política pública denominado: “*Los niños, niñas y adolescentes son la razón del cambio*” responde a un camino recorrido por la sociedad zipaquireña que inicia con el reconocimiento de cómo están nuestros niños, establece como acuerdo colectivo los lineamientos para orientar de manera permanente su atención integral y favorable, y motiva una ejecución mancomunada, pues recomienda roles de los actores que a partir de ahora se denominarán **Red de Cuidadores y Educadores de la Primera Infancia, Infancia y Adolescencia**, lo que los hace responsables del seguimiento, evaluación y rendición de cuentas, enmarcados en la observación permanente a la evolución de indicadores que faciliten con análisis de resultados, tomar mejores decisiones para el mejoramiento continuo.

Al inicio de la política se describen nuestros niños y sus condiciones actuales generales en el municipio, luego se presenta la estructura de la política donde se fija la visión como gran aspiración a alcanzar, bajo un juicioso compromiso de todos los actores en el municipio – Misión. Para llevarla a cabo se estructuraron los lineamientos con los que se hace posible la aspiración o sueño de la infancia y adolescencia en

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Zipaquirá, con enfoque diferencial, donde todos y todas sean incluidos y considerados en atención de acuerdo a su condición especial.

A continuación se presenta el Ciclo de Gestión de la Política, con sus instrumentos esenciales que recorren desde la planeación, la ejecución, el seguimiento y la evaluación, hasta la rendición de cuentas y ajustes necesarios acorde a la responsabilidad del gobierno para ejecutar y de la ciudadanía para ejercer el control social; con el fin de tomar según los resultados, las decisiones adecuadas que permitan mejorar de manera continua.

A partir de las categorías de derecho: Existencia, Protección, Desarrollo y Ciudadanía, se establecen ocho lineamientos desde los derechos individuales y colectivos, con el fin de hacer posible el desarrollo integral de la infancia y la adolescencia mediante el ejercicio de sus derechos en espacios y servicios accesibles, asequibles y adaptables. Esto, con un enfoque diferencial e incluyente para todos los niños, niñas y adolescentes.

En cada uno de los ocho lineamientos se establece el aporte esencial de todos los actores de la Red de Cuidadores y Educadores para cumplir lo propuesto a favor de los tres grupos de edad; **Primera infancia** (desde la gestación a los cinco años, menores de seis), **Infancia** (desde los seis a los once años, menos de doce), **Adolescencia** (desde los doce a diecisiete años, menores de dieciocho años). También supone el fortalecimiento y contribución de las familias y la sociedad, pues son en el corazón de las mismas, donde germina la esencia del ser humano en su infancia y adolescencia

Toda política debe tener dos componentes adicionales fundamentales; el presupuesto para lograr sus objetivos y los indicadores de evaluación que permitan hacer el seguimiento al logro de los resultados.

Cuerpo principal del trabajo

En Zipaquirá los niños, niñas y adolescentes son la razón del cambio

La Política Pública de Infancia y Adolescencia es el arte de establecer y cumplir acuerdos entre gobierno local, comunidad, gremios, líderes y familia, para que a los niños, las niñas y los adolescentes se les brinde entornos y oportunidades para su protección y desarrollo pleno. La política orienta mecanismos y acciones con resultados.

La formulación de la Política Pública Municipal de Infancia y Adolescencia se realizó conforme a los lineamientos técnicos establecidos por el Departamento Nacional de Planeación, contando con la asesoría técnica de manera directa al Consejo Municipal de Política Social y al Comité Técnico designado para la formulación de la política.

Los niños, niñas y adolescentes, representantes de la comunidad, agentes educativos e instituciones, participaron y aportaron en la construcción y priorización de problemáticas y necesidades relevantes para la construcción participativa de la Política Pública Municipal de Infancia y Adolescencia.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

La Política Pública Municipal de Infancia y Adolescencia “*En Zipaquirá los niños, niñas y adolescentes son la razón del cambio 2014-2023*”, fue presentada, puesta en consideración y aprobada por el Concejo Municipal, mediante el acuerdo N° 03 de 2014.

1. Principios para que la infancia y adolescencia en Zipaquirá, disfrute sus derechos:

La política Pública de infancia, adolescencia y familia se rige por los siguientes principios Art. 203 ley 1098 de 2006

- El interés superior del niño, niña o adolescente
- La prevalencia de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes
- La protección integral
- La equidad
- La integralidad y articulación de las políticas
- La solidaridad
- La participación social
- La prioridad de las políticas públicas sobre niñez y adolescencia
- La complementariedad
- La prioridad en la inversión social dirigida a la niñez y la adolescencia
- La financiación, gestión y eficiencia del gasto y la inversión pública
- La perspectiva de género

Adaptabilidad: Para todos y ajustado al interés, necesidad y diversidad cultural de los niños, niñas y adolescentes.

Aceptabilidad: Con estándares de calidad, pertinencia en los bienes y servicios y respeto por los derechos humanos y dignidad de las personas.

La construcción de política pública conforme a la legislación nacional incluye el desarrollo de los derechos de los niños y niñas por categorías, así:

2. Indicadores de categoría derechos existencia¹⁰⁸

| N° 1 | Nombre | Razón de mortalidad Materna |
|-----------|----------|-----------------------------|
| Unidad de | Objetivo | Todos vivos |

¹⁰⁸ Estrategia Hechos y Derechos – Procuraduría General de la Nación

| | | | | | | | |
|--|----------------|---|--|----------|--|-------|---|
| medida N° de funciones /100.000 nacidos vivos | Interpretación | Medir fallecimientos de mujeres durante el embarazo, parto o puerperio. Indica por cada 100.000 nacidos vivos el N° de mujeres que fallecen durante el embarazo, parto o puerperio. | | | | | |
| | Fórmula | Número de defunciones de mujeres por complicaciones durante el embarazo, parto o puerperio/número total de nacidos vivos *100.000 | | | | | |
| | | Tasa mortalidad materna. Calcula el total de nacidos vivos como las muertes fetales | | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

| | | | | | | | |
|--|----------------|--|--|----------|--|-------|---|
| N° 2 | Nombre | Tasa de mortalidad en menores de 1 año | | | | | |
| Unidad de medida Defuncione s/1.000 nacidos vivos | Objetivo | Todos vivos | | | | | |
| | Interpretación | La mortalidad infantil vigila la calidad de los sistemas de salud del mundo. Se relaciona con nivel de pobreza y las muertes neonatales y post neonatales en su mayoría son prevenibles. | | | | | |
| | Fórmula | Número de niños, niñas menores de 1 año muertos/ Número total de nacidos vivos * 1.000 | | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

| | | | | | | | |
|--|----------------|--|--|----------|--|-------|---|
| N° 3 | Nombre | Tasa de mortalidad de niños, niñas menores de 5 años | | | | | |
| Unidad de medida Defunciones 1.000 niños entre 0 y 5 años | Objetivo | Todos vivos | | | | | |
| | Interpretación | Expresa el riesgo de morir para los niños y niñas en el grupo de edad entre 0 y 5 años. Dato demográfico que impacta el crecimiento de la población y afecta la distribución por edad y sexo en una población. | | | | | |
| | Fórmula | Número de defunciones de niños y niñas entre 0 y 5 años/total de niños y niñas entre 0 y 5 años | | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

| | | | | | | | |
|---|----------------|--|--|--|--|--|--|
| N° 4 | Nombre | Cinco primeras causas de mortalidades de niños, niñas entre los 0 y 5 años | | | | | |
| Unidad de medida Defunciones 1.000 niños | Objetivo | Todos vivos | | | | | |
| | Interpretación | Con análisis de las causas más frecuentes permite tomar acciones para evitar las muertes | | | | | |

| | | | | | | | |
|------------------------------------|---------|---|--|----------|--|-------|---|
| entre 0 y 5 años | Fórmula | Número de defunciones de niños y niñas entre 0 y 5 años/total de niños y niñas entre 0 y 5 años | | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

| | | | | | | | |
|---|----------------|--|--|----------|--|-------|---|
| N° 5 | Nombre | Tasa de mortalidad de niños, niñas y adolescentes entre 0 y 17 años por causas externas, lesiones intencionadas y no intencionadas (homicidio, suicidio, accidentes, violencia intrafamiliar). | | | | | |
| Unidad de medida Defunciones x 100.000 niños, niñas y adolescentes entre 0 y 17 años | Objetivo | Todos vivos | | | | | |
| | Interpretación | Reconocer a la violencia como problema social y causas de mayor frecuencia que afectan de manera grave la salud, el desarrollo socioeconómico y tomar decisiones y sistemas de vigilancia para incidir en la erradicación del riesgo o probabilidad de morir por causas externas | | | | | |
| | Fórmula | Número de niñas, niños y adolescentes entre 0 y 17 años muertos por causas externas/Total de población entre 0 y 17 años * 100.000 | | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

| | | | | | | | |
|------------------------------------|----------------|--|--|----------|--|-------|---|
| N° 6 | Nombre | Porcentaje de niñas, niños y adolescentes entre 0 y 17 años valorados con desnutrición crónica | | | | | |
| Unidad de medida % | Objetivo | Todos saludables | | | | | |
| | Interpretación | Valora la condición nutricional de niñez y adolescencia para saber el déficit de talla para la edad. | | | | | |
| | Fórmula | Número de niñas, niños y adolescentes entre 0 y 17 años con diagnóstico de desnutrición crónica/Total de niños, niñas y adolescentes entre 0 y 17 años con valoración nutricional. | | | | | |
| Periodicidad de la Medición | | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

| | | | | | | | |
|-----------------------|----------------|--|--|--|--|--|--|
| N° 7 | Nombre | Prevalencia de desnutrición global en niñas, niños y adolescentes ente 0 y 17 años – Bajo peso para la edad. | | | | | |
| Unidad de medida % | Objetivo | Todos saludables | | | | | |
| | Interpretación | Valora el patrón de crecimiento de la OMS para niños, niñas y adolescentes, indica el % de niños que presentan un déficit para su edad del total de 0 a 17 años valorados. | | | | | |
| | Fórmula | N° de niñas, niños y adolescentes entre 0 y 17 años con | | | | | |

| | | |
|------------------------------------|--|--|
| | | déficit de peso para la edad/Total de niños, niñas y adolescentes entre 0 y 17 años valorados nutricionalmente |
| Periodicidad de la medición | | |
| Mensual | | Trimestre |
| | | Semestre |
| | | Anual |
| | | X |

| | | |
|------------------------------------|----------------|---|
| N° 8 | Nombre | % de niñas, niños entre 0 a 6 meses que asisten a controles de crecimiento y desarrollo y reciben lactancia materna exclusiva |
| Unidad de medida % | Objetivo | Todos saludables |
| | Interpretación | Señala el % de niñas y niños entre 0 y 6 meses que son alimentados únicamente con leche, del total que asistió a control de crecimiento y desarrollo. Asistir al control es garantizar servicios y atenciones apropiados a los niños. |
| | Fórmula | $\frac{\text{N}^\circ \text{ de niñas y niños entre 0 y 6 años que van a control de crecimiento y desarrollo y reciben lactancia materna exclusiva}}{\text{total de niñas y niños entre 0 y 6 años que asisten a control de crecimiento y desarrollo}} * 100$ |
| Periodicidad de la medición | | |
| Mensual | | Trimestre |
| | | Semestre |
| | | Anual |
| | | X |

| | | |
|------------------------------------|----------------|---|
| N° 9 | Nombre | % de mujeres gestantes con diagnóstico de anemia nutricional |
| Unidad de medida % | Objetivo | Todos saludables |
| | Interpretación | Indica el % de mujeres gestantes que expone a su hijo o hija a mayor riesgo de enfermedad o muerte al nacer o en el primer año de vida. Indica también mayor riesgo y complicación durante el embarazo, parto y puerperio para las mujeres. |
| | Fórmula | $\frac{\text{N}^\circ \text{ de mujeres gestantes valoradas nutricionalmente con diagnóstico de anemia}}{\text{Total de mujeres gestantes valoradas nutricionalmente}} * 100$ |
| Periodicidad de la Medición | | |
| Mensual | | Trimestre |
| | | Semestre |
| | | Anual |
| | | X |

| | | |
|--------------------|----------------|--|
| N° 10 | Nombre | Porcentaje de niñas y niños con bajo peso al nacer |
| Unidad de medida % | Objetivo | Todos saludables |
| | Interpretación | Indica el total de niños y niñas en el momento de su nacimiento con peso inferior a 2.500 gramos. Evalúa las posibilidades de supervivencia de un recién nacido y valora las condiciones de la mujer en una comunidad determinada. Entonces explica: condición socioeconómica - |

| | | | | | | | |
|------------------------------------|---------|--|--|----------|--|-------|---|
| | | situación nutricional, acceso a servicios de salud y cuidados del embarazo. | | | | | |
| | Fórmula | Número de nacidos vivos con peso por debajo de 2.500 gr/Total de niñas y niños nacidos vivos X 100 | | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

| | | | | | | | |
|------------------------------------|----------------|---|--|----------|--|-------|---|
| N° 11 | Nombre | Cobertura de inmunización contra el BCG (antituberculosa) de niños menores de 1 año | | | | | |
| Unidad de Medida % | Objetivo | Todos saludables | | | | | |
| | Interpretación | Indica el % que ha sido vacunado para disminuir factores de riesgo caso tuberculosis meníngea. | | | | | |
| | Fórmula | Número de niñas y niños menores de 1 año vacunados con biológico de BCG/Total nacidos vivos X 100 | | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

| | | | | | | | |
|------------------------------------|----------------|--|--|----------|--|-------|---|
| N° 12 | Nombre | Cobertura de inmunización contra la poliomielitis en niñas y niños menores de 1 año | | | | | |
| Unidad de Medida % | Objetivo | Todos saludables | | | | | |
| | Interpretación | Indica el % que ha sido vacunado con biológico de antipolio. Implica dosis al nacer, siguiente a los 2, 4 y 6 meses, primer refuerzo a los 18 meses y segundo refuerzo a los 5 años. | | | | | |
| | Fórmula | Número de niñas y niños menores de 1 año que han recibido dosis completa para su edad de la vacuna antipolio/Total de niñas y niños menores de 1 año X 100 | | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

| | | | | | | | |
|-----------------------|----------------|--|--|--|--|--|--|
| N° 13 | Nombre | Cobertura de inmunización contra DPT en niñas y niños menores de 1 año | | | | | |
| Unidad de medida % | Objetivo | Todos saludables | | | | | |
| | Interpretación | Indica el % que ha recibido las 3 dosis reglamentarias de biológico contra Difteria, Tétano, Tosferina – DPT. Son 3 dosis en el primer año de vida (a los 2, 4 y 6 meses) el primer refuerzo a los 18 meses y el segundo a los 5 años de vida. | | | | | |

| | | |
|------------------------------------|---------|--|
| | | Adicionalmente se aplica contra Hepatitis B y Heamophilus influenza tipo b. Es Biológico pentavalente. |
| | Fórmula | Número de niñas y niños menores de 1 año con las tres dosis contra DPT/ número total de niñas y niños menores de 1 año X 100 |
| Periodicidad de la medición | | |
| Mensual | | Trimestre |
| | | Semestre |
| | | Anual |
| | | X |

| | | |
|------------------------------------|----------------|---|
| N° 14 | Nombre | Cobertura de inmunización para Hepatitis B en niñas y niños menores de 1 año |
| Unidad de medida % | Objetivo | Todos saludables |
| | Interpretación | Indica el % de niños y niñas que han sido vacunados con las tres dosis contra la Hepatitis B. |
| | Fórmula | Número de niñas y niños menores de 1 año con las tres dosis contra Hepatitis B/ Total de niñas y niños menores de 1 año X 100 |
| Periodicidad de la medición | | |
| Mensual | | Trimestre |
| | | Semestre |
| | | Anual |
| | | X |

| | | |
|------------------------------------|----------------|---|
| N° 15 | Nombre | Cobertura de inmunización contra el Rotavirus en niñas y niños de 1 año |
| Unidad de medida % | Objetivo | Todos saludables |
| | Interpretación | Indica el % de niños y niñas que han sido vacunados con las dos dosis contra Rotavirus. Reduce riesgos de diarreas y vómitos graves |
| | Fórmula | Número de niñas y niños menores de 1 año con las dos dosis contra Rotavirus/ Total de niñas y niños menores de 1 año X 100 |
| Periodicidad de la medición | | |
| Mensual | | Trimestre |
| | | Semestre |
| | | Anual |
| | | X |

| | | |
|-----------------------|----------------|--|
| N° 16 | Nombre | Cobertura de Inmunización contra el Neumococo en niñas y niños menores de 1 año |
| Unidad de medida % | Objetivo | Todos saludables |
| | Interpretación | Indica el % de niños y niñas que han sido vacunados con las tres dosis contra el Neumococo. Reduce riesgos de neumonía, meningitis bacteriana, otitis y sinusitis. |
| | Fórmula | Número de niñas y niños menores de 1 año con las tres dosis |

| | | | | | | | |
|------------------------------------|--|--|--|----------|--|-------|---|
| | | contra el Neumococo/ Total de niñas y niños menores de 1 año X 100 | | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

| | | | | | | | |
|------------------------------------|----------------|--|--|----------|--|-------|---|
| N° 17 | Nombre | Cobertura de Inmunización contra la triple viral en niñas y niños menores de 1 año | | | | | |
| Unidad de medida % | Objetivo | Todos saludables | | | | | |
| | Interpretación | Indica el % de niños y niñas que han sido vacunados contra el sarampión, paperas y rubeola. La dosis es triple (a los 12 y 15 meses y 5 años). | | | | | |
| | Fórmula | Número de niñas y niños menores de 1 año con la dosis vacuna triple viral/ Total de niñas y niños menores de 1 año X 100 | | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

| | | | | | | | |
|------------------------------------|----------------|--|--|----------|--|-------|---|
| N° 18 | Nombre | Cobertura de inmunización contra la influenza en niñas y niños menores de 1 año | | | | | |
| Unidad de medida % | Objetivo | Todos saludables | | | | | |
| | Interpretación | Indica el % de niños y niñas que han sido vacunados dosis completa de influenza para su edad. Se aplica 3 dosis reglamentarias a los 2, 4 y 6 meses. Reduce riesgos de neumonía e infección respiratoria aguda y enfermedad HIB. | | | | | |
| | Fórmula | Número de niñas y niños menores de 1 año con las tres dosis contra influenza/ Total de niñas y niños menores de 1 año X 100 | | | | | |
| Periodicidad de la Medición | | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

| | | | | | | | |
|-----------------------|----------------|---|--|--|--|--|--|
| N° 19 | Nombre | Porcentaje de mujeres gestantes que asistieron a control prenatal y se practicaron la prueba VIH (Elisa). | | | | | |
| Unidad de medida % | Objetivo | Todos saludables | | | | | |
| | Interpretación | Indica el % mujeres que asistieron a control prenatal y se practicaron prueba para la detección VIH. | | | | | |
| | Fórmula | Número de gestantes que asistieron a control prenatal y se practicaron la prueba para el VIH (Elisa)/ Total mujeres | | | | | |

| | | | | | | | |
|------------------------------------|--|--|--|----------|--|-------|---|
| | | gestantes que asistieron a control prenatal X 100. | | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

| N° 20 | Nombre | Tasa de transmisión neonatal del VIH. | | | | | |
|------------------------------------|----------------|--|--|----------|--|-------|---|
| Unidad de medida % | Objetivo | Todos saludables | | | | | |
| | Interpretación | Señala la proporción de niñas y niños nacidos vivos infectados sí o no por sus madres VIH positivas | | | | | |
| | Fórmula | Número de niñas y niños recién nacidos de madres infectadas con VIH diagnosticados como VIH positivos/Total de niñas y niños nacidos vivos de madres con VIH X 100 | | | | | |
| Periodicidad de la Medición | | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

| N° 21 | Nombre | Porcentaje de embarazos en mujeres adolescentes menores de 18 años | | | | | |
|------------------------------------|----------------|---|--|----------|--|-------|---|
| Unidad de medida % | Objetivo | Todos saludables | | | | | |
| | Interpretación | Señala la proporción de mujeres que tiene mayor riesgo para su salud, supervivencia y desarrollo por embarazo temprano. (Adolescentes entre 0 y 17 años). Por lo general son partos por cesárea, por útero no preparado para parto normal. Además abandonan sus estudios. | | | | | |
| | Fórmula | Número total partos atendidos en mujeres menores de 18 años + Número de mujeres menores de 18 años registradas con muertes fetales/ Número total de mujeres gestantes de todas las edades (partos atendidos + número de mujeres registradas con muertes fetales) X 100 | | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

| N° 22 | Nombre | Porcentaje de mujeres gestantes con sífilis que han sido diagnosticadas y tratadas antes de la semana 17 | | | | | |
|-----------------------|----------------|---|--|--|--|--|--|
| Unidad de Medida % | Objetivo | Todos saludables | | | | | |
| | Interpretación | Muestra la oportunidad y el tratamiento de la sífilis en mujeres gestantes evitando complicaciones en el recién nacido. | | | | | |

| | | | | | | | |
|------------------------------------|---------|---|--|----------|--|-------|---|
| | Fórmula | Número de mujeres gestantes con diagnóstico de sífilis tratadas antes de la semana 17 de gestación/ Total de mujeres gestantes con diagnóstico de sífilis X 100 | | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

| | | | | | | | |
|------------------------------------|----------------|--|--|----------|--|-------|---|
| N° 23 | Nombre | Tasa de Sífilis Congénita | | | | | |
| Unidad de Medida Tasa | Objetivo | Todos saludables | | | | | |
| | Interpretación | Muestra la proporción de recién nacidos a los que se les ha diagnosticado sífilis congénita. | | | | | |
| | Fórmula | Número de casos de sífilis congénita/ Número total de nacidos vivos X 1000 | | | | | |
| Periodicidad de la Medición | | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

| | | | | | | | |
|------------------------------------|----------------|---|--|----------|--|-------|---|
| N° 24 | Nombre | Cinco primeras causas de morbilidad en niñas y niños entre 0 a 5 años | | | | | |
| Unidad de Medida | Objetivo | Todos saludables | | | | | |
| | Interpretación | Muestra el comportamiento de la estructura de morbilidad por consulta externa para este grupo de población permitiendo concentrar esfuerzos en las causas más frecuentes y evitables. | | | | | |
| | Fórmula | | | | | | |
| Periodicidad de la Medición | | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

| | | | | | | | |
|--|----------------|---|--|--|--|--|--|
| N° 25 | Nombre | Tasa de morbilidad por EDA – Enfermedad Diarreica Aguda entre 0 y 5 años | | | | | |
| Unidad de medida N° X 1.000 niñas y niños entre 0 y 5 años | Objetivo | Todos saludables | | | | | |
| | Interpretación | Señala por cada 1.000 niños y niñas entre 0 y 5 años que se vieron obligados a demandar un servicio de salud como consecuencia de la enfermedad diarreica aguda – EDA. Alerta la ausencia de consumo de agua potable, alcantarillado y sistema de eliminación apropiada de excretas; inseguridad alimentaria y dificultades de acceso a salud. | | | | | |
| | Fórmula | Número de niñas y niños entre 0 y 5 años con diagnóstico de EDA/ Total de población entre 0 y 5 años X 1.000 | | | | | |

| Periodicidad de la Medición | | | | | | | |
|-----------------------------|--|-----------|--|----------|--|-------|---|
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

| N° 26 | Nombre | Tasa de morbilidad por ERA – Enfermedad Respiratoria Aguda entre 0 y 5 años | | | | | |
|--|----------------|---|--|----------|--|-------|---|
| Unidad de medida N° X 1.000 niñas y niños entre 0 y 5 años | Objetivo | Todos saludables | | | | | |
| | Interpretación | Señala por cada 1.000 niños y niñas entre 0 y 5 años que se vieron obligados a demandar un servicio de salud como consecuencia de la enfermedad respiratoria aguda – ERA. Alerta riesgo de neumonía y enfermedad pulmonar. | | | | | |
| | Fórmula | Número de niñas y niños entre 0 y 5 años con diagnóstico de EDA/ Total de población entre 0 y 5 años X 1.000 | | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

| N° 27 | Nombre | Porcentaje de niñas y niños entre 0 y 10 años que asisten a controles de crecimiento y desarrollo | | | | | |
|-----------------------------|----------------|--|--|----------|--|-------|---|
| Unidad de medida % | Objetivo | Todos saludables | | | | | |
| | Interpretación | Muestra la evaluación periódica que se hace a las niñas y niños de 0 a 10 años de sus condiciones de salud y desarrollo y permite tomar medidas adecuadas para garantizar que sean óptimos. Ideal es la inscripción al servicio desde el nacimiento, luego al mes de vida. Controles periódicos al año y hasta los 5 años. A partir de los 6 años 1 control al año. | | | | | |
| | Fórmula | Número de niñas y niños entre 0 y 10 años que asisten a controles de crecimiento y desarrollo / Total de la población entre 0 y 10 años X 100 | | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

| N° 28 | Nombre | Cobertura de Acueducto |
|-----------------------|----------|--|
| Unidad de medida % | Objetivo | Todos saludables |
| | | Indica la proporción de viviendas que cuenta con acceso al servicio de agua a través de un acueducto. (El indicador no está reconociendo si el agua es apta para el consumo humano). Agua para consumo y aseo personal y uso médico. |
| | Fórmula | Número de viviendas con servicios de acueducto en un territorio determinado/ Número total de viviendas de ese |

| | | | | | | | |
|------------------------------------|--|-------------------|--|----------|--|-------|---|
| | | mismo territorio. | | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

| N° 29 | Nombre | Cobertura de Saneamiento Básico | | | | | |
|------------------------------------|----------------|--|--|----------|--|-------|---|
| Unidad de medida | Objetivo | Todos saludables | | | | | |
| % | Interpretación | Muestra las condiciones sanitarias de un determinado territorio, las cuales afectan positiva o negativamente el estado de la salud y nutrición de la población en particular de los niños y las niñas. | | | | | |
| | Fórmula | Número de viviendas que cuentan con conexión a alcantarillas públicas, sistemas sépticos, letrina de sifón, de pozo sencilla, letrina de pozo con ventilación mejorada, en un determinado territorio/ Número total de viviendas de ese mismo territorio X 100. | | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

| N° 30 | Nombre | Cobertura de Agua Potable | | | | | |
|------------------------------------|----------------|---|--|----------|--|-------|---|
| Unidad de medida | Objetivo | Todos saludables | | | | | |
| % | Interpretación | Indica la proporción de viviendas que reciben agua que cumple las normas de calidad establecidas para que ésta sea segura para el consumo humano. | | | | | |
| | Fórmula | Número de viviendas de un territorio determinado que reciben agua potable/ Total de viviendas de ese mismo territorio. | | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

★ **A I C F** ★
ASOCIACIÓN INFANCIA CULTURA Y EDUCACIÓN

Indicadores de Familia

| N° 31 | Nombre | Número de niñas, niños y adolescentes entre 0 y 17 años declarados en situación de adoptabilidad | | | | | |
|------------------|----------------|--|--|--|--|--|--|
| Unidad de medida | Objetivo | Ninguno sin familia | | | | | |
| N° | Interpretación | Muestra el número de niños y niñas temporalmente en estado de vulneración con derecho a tener una familia. Previa declaración del defensor del pueblo para ser adoptados con medida de restablecimiento de derechos. | | | | | |
| | Fórmula | N° de niños y niñas menores de 17 años en situación de adoptabilidad | | | | | |

| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
|-----------------------------|--|-----------|--|----------|--|-------|---|
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

| N° 32 | Nombre | Porcentaje de niñas, niños y adolescentes entre 0 y 17 años declarados adoptables y dados en adopción | | | | | |
|-----------------------------|----------------|---|--|----------|--|-------|---|
| Unidad de Medida % | Objetivo | Ninguno sin familia | | | | | |
| | Interpretación | Muestra la efectividad en el restablecimiento efectivo del derecho de niñas, niños y adolescentes de tener una familia. | | | | | |
| | Fórmula | $\frac{\text{N° de niñas, niños y adolescentes entre 0 y 17 años declarados adoptables, dados en adopción}}{\text{Número total de niñas, niños y adolescentes entre 0 y 17 años declarados adoptables}} \times 100$ | | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

| N° 33 | Nombre | Número estimado de niñas, niños y adolescentes entre 0 y 17 años en situación de calle | | | | | |
|-----------------------------|----------|--|--|----------|--|-------|---|
| Unidad de medida N° | Objetivo | Ninguno sin familia | | | | | |
| | | Muestra el número de niñas, niños o adolescentes sometidos a una clara vulneración de múltiples derechos y expuestos a situaciones riesgosas | | | | | |
| | Fórmula | Número de niños y niñas menores de 17 años en situación de adoptabilidad | | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |



3. Indicadores de Desarrollo

| N° 33 | Nombre | Porcentaje de niña y niños entre 0 y 5 años vinculados a programas de educación inicial | | | | | |
|--------------------|----------------|---|--|--|--|--|--|
| Unidad de medida % | Objetivo | Todos con educación | | | | | |
| | Interpretación | Muestra los avances que el municipio ha realizado en ampliación de la cobertura con programas de educación inicial para este grupo de población. Las personas que los atienden son educadores profesionales, auxiliares, personal de servicio y otros como psicólogos, fonoaudiólogos entre | | | | | |

| | | | | | | | |
|------------------------------------|---------|--|--|----------|--|-------|---|
| | | otros para apoyo especializado acorde a necesidades. | | | | | |
| | Fórmula | Número de niñas y niños entre 0 y 5 años vinculados a programas de educación inicial/ Total población en edades entre 0 y 5 años X 100 | | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

| | | | | | | | |
|------------------------------------|----------------|--|--|----------|--|-------|---|
| N° 34 | Nombre | Porcentaje de niñas y niños entre 0 y 5 años vinculados a programas de educación inicial | | | | | |
| Unidad de medida % | Objetivo | Todos con educación | | | | | |
| | Interpretación | Muestra los avances que el municipio ha realizado en ampliación de la cobertura con programas de educación inicial para este grupo de población. Las personas que los atienden son educadores profesionales, auxiliares, personal de servicio y otros como psicólogos, fonoaudiólogos entre otros para apoyo especializado acorde a necesidades. | | | | | |
| | Fórmula | Número de niñas y niños entre 0 y 5 años vinculados a programas de educación inicial/ Total población en edades entre 0 y 5 años X 100 | | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

| | | | | | | | |
|------------------------------------|----------------|--|--|----------|--|-------|---|
| N° 35 | Nombre | Tasa neta de cobertura escolar para educación básica primaria | | | | | |
| Unidad de medida % | Objetivo | Todos con educación | | | | | |
| | Interpretación | Indica para un periodo específico, del total de la población entre 6 y 10 años la proporción que se encuentra vinculada al sistema educativo en la educación básica primaria. Indica el porcentaje de niños y niñas entre 6 y 10 años que se encuentran vinculados a la educación básica primaria. | | | | | |
| | Fórmula | Número de niñas y niños entre 6 y 10 años matriculados en básica primaria/Total de la población entre 6 y 10 años. | | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

| | | | | | | | |
|------------------|---------------|--|--|--|--|--|--|
| N° 36 | Nombre | Tasa neta de cobertura escolar para educación básica secundaria | | | | | |
| Unidad de medida | Objetivo | Todos con educación | | | | | |
| | | Indica el porcentaje de niños y niñas entre 6 y 10 años que se | | | | | |

| | | | | | | | |
|--|----------------|--|--|----------|--|-------|---|
| X 100 niñas y niños entre 6 y 10 años | Interpretación | encuentran vinculados a la educación básica secundaria. Indica el porcentaje de niños y niñas entre 6 y 10 años que se encuentran vinculados a la educación básica secundaria. | | | | | |
| | Fórmula | Número de niñas y niños entre 6 y 10 años matriculados en básica secundaria/Total de la población entre 6 y 10 años X 100 | | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

| | | | | | | | |
|---|----------------|--|--|----------|--|-------|---|
| N° 37 | Nombre | Tasa neta de cobertura escolar para educación básica secundaria | | | | | |
| Unidad de medida X 100 Niñas y niños Entre 11 y 14 años | Objetivo | Todos con educación | | | | | |
| | Interpretación | Indica para un periodo específico, del total de la población ente 11 y 14 años qué proporción se encuentra vinculada al sistema educativo en la educación básica secundaria. Indica el porcentaje de niños y niñas entre 11 y 14 años que se encuentran vinculados a la educación básica secundaria. | | | | | |
| | Fórmula | Número de niñas y niños entre 11 y 14 años matriculados en básica secundaria/Total de la población entre 11 y 14 años X 100 | | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

| | | | | | | | |
|---|----------------|---|--|----------|--|-------|---|
| N° 38 | Nombre | Tasa neta de cobertura escolar para educación media | | | | | |
| Unidad de medida X 100 Niñas y niños Entre 15 y 16 años | Objetivo | Todos con educación | | | | | |
| | Interpretación | Indica para un periodo específico, del total de la población entre 15 y 16 años qué proporción se encuentra vinculada al sistema educativo en la educación media. Indica el porcentaje de niños y niñas entre 15 y 16 años que se encuentran vinculados a la educación media. | | | | | |
| | Fórmula | Número de niñas y niños entre 15 y 16 años matriculados en básica secundaria/Total de la población entre 15 y 16 años X 100 | | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

| | | | | | | | |
|--------------|---------------|---|--|--|--|--|--|
| N° 38 | Nombre | Tasa de deserción escolar inter – anual de transición a grado once | | | | | |
| Unidad de | Objetivo | Todos con educación | | | | | |

| | | | | | | | |
|------------------------------------|----------------|---|--|----------|--|-------|---|
| medida % | Interpretación | Indica el total de niñas, niños y adolescentes que se matricularon en cada grado, que % no se matriculó en el año siguiente en un establecimiento educativo. Mide el riesgo de que una niña o niño y adolescente abandone el sistema escolar, después de finalizar el año lectivo y no se matricule en el año escolar siguiente. El análisis debe complementarse con las causas para sustentar las medidas necesarias que motiven la permanencia escolar. Abandono es cuando se retira de un establecimiento y no se traslada o ingresa en otro establecimiento educativo. | | | | | |
| | Fórmula | $\frac{\text{Número de niñas, niños y adolescentes que finalizaron un año escolar y que no se matricularon en el año siguiente}}{\text{Total de niñas, niños y adolescentes que finalizaron el año escolar}} \times 100$ | | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

| | | | | | | | |
|---|----------------|--|--|----------|--|-------|---|
| N° 39 | Nombre | Tasa de repitencia en educación primaria | | | | | |
| Unidad de medida X 100 Alumnos matriculados | Objetivo | Todos con educación | | | | | |
| | Interpretación | Señala por cada 100 alumnos matriculados en básica primaria, el número de niñas y niños que reprueban el año escolar. | | | | | |
| | Fórmula | $\frac{\text{Número de alumnos matriculados en básica primaria que reprobaron en el año escolar}}{\text{Total de alumnos matriculados en básica primaria}} \times 100$ | | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

| | | |
|---|----------------|---|
| N° 40 | Nombre | Tasa de repitencia en educación secundaria |
| Unidad de medida X 100 Alumnos matriculados | Objetivo | Todos con educación |
| | Interpretación | Señala por cada 100 alumnos matriculados en secundaria, el número de niñas y niños que reprueban el año escolar. |
| | Fórmula | $\frac{\text{Número de alumnos matriculados en secundaria que reprobaron en el año escolar}}{\text{Total de alumnos matriculados en básica primaria}} \times 100$ |
| Periodicidad de la medición | | |

| | | | | | | | |
|---------|--|-----------|--|----------|--|-------|---|
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |
|---------|--|-----------|--|----------|--|-------|---|

| N° 41 | Nombre | Tasa de repitencia en educación media | | | | | |
|---|----------------|---|--|----------|--|-------|---|
| Unidad de medida X 100 Alumnos matriculados | Objetivo | Todos con educación | | | | | |
| | Interpretación | Señala por cada 100 alumnos matriculados en educación media, el número de niñas y niños que reprueban el año escolar. | | | | | |
| | Fórmula | Número de alumnos matriculados en educación media que reprobaron en el año escolar/Total de alumnos matriculados en básica primaria X 100 | | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

| N° 42 | Nombre | Puntaje promedio de las pruebas SABER – 5 grado |
|------------------------------------|----------------|--|
| Unidad de medida | Objetivo | Todos con educación |
| | Interpretación | <p>Determina qué tanto se acercan al logro de los resultados esperados los estudiantes de educación básica, según los estándares básicos de competencias definidos por el Ministerio de Educación Nacional. Se evalúan las competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y competencias ciudadanas. Los datos corresponden al Porcentaje de evaluados por cada nivel en el sector oficial y privado para la prueba realizada en el año 2012.</p> <p>Lenguaje Insuficiente: Mínimo: Satisfactorio: Avanzado: 6% 21% 40% 37%</p> <p>Matemáticas Insuficiente: Mínimo: Satisfactorio: Avanzado: 15% 28% 28% 29%</p> <p>Ciencias Naturales Insuficiente: Mínimo: Satisfactorio: Avanzado: 7% 36% 32% 25%</p> <p>Pensamiento Ciudadano Insuficiente: Mínimo: Satisfactorio: Avanzado: 13% 29% 36% 22%</p> |
| | Fórmula | El indicador no se calcula. Los puntajes el ICFES los publica en sitio web ICFES y/o DANE, además los envía a la Secretaría de Educación del ente territorial. |
| Periodicidad de la medición | | |

| | | | | | | | |
|---------|--|-----------|--|----------|--|-------|---|
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |
|---------|--|-----------|--|----------|--|-------|---|

| N° 43 | Nombre | Puntaje promedio de la prueba SABER – 9 grado | | | | | | | | | | | | | | | |
|------------------|--|--|-----|-----|-----|-----|----|-----|-----|-----|----|-----|-----|-----|----|-----|-----|
| Unidad de medida | Objetivo | Todos con educación | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Interpretación | <p>Determina qué tanto se acercan al logro de los resultados esperados los estudiantes de educación básica, según los estándares básicos de competencias definidos por el Ministerio de Educación Nacional. Se evalúan las competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y competencias ciudadanas. Los datos corresponden al Porcentaje de evaluados por cada nivel en el sector oficial y privado para la prueba realizada en el año 2012.</p> <p>Lenguaje Insuficiente: Mínimo: Satisfactorio: Avanzado:</p> <table border="1"> <tr> <td>6%</td> <td>27%</td> <td>55%</td> <td>11%</td> </tr> </table> <p>Matemáticas Insuficiente: Mínimo: Satisfactorio: Avanzado:</p> <table border="1"> <tr> <td>9%</td> <td>45%</td> <td>32%</td> <td>14%</td> </tr> </table> <p>Ciencias Naturales Insuficiente: Mínimo: Satisfactorio: Avanzado:</p> <table border="1"> <tr> <td>5%</td> <td>35%</td> <td>36%</td> <td>24%</td> </tr> </table> <p>Pensamiento Ciudadano Insuficiente: Mínimo: Satisfactorio: Avanzado:</p> <table border="1"> <tr> <td>6%</td> <td>22%</td> <td>52%</td> <td>20%</td> </tr> </table> | 6% | 27% | 55% | 11% | 9% | 45% | 32% | 14% | 5% | 35% | 36% | 24% | 6% | 22% | 52% |
| 6% | 27% | 55% | 11% | | | | | | | | | | | | | | |
| 9% | 45% | 32% | 14% | | | | | | | | | | | | | | |
| 5% | 35% | 36% | 24% | | | | | | | | | | | | | | |
| 6% | 22% | 52% | 20% | | | | | | | | | | | | | | |
| Fórmula | El indicador no se calcula. Los puntajes el ICFES los publica en sitio web ICFES y/o DANE, además los envía a la Secretaría de Educación del ente territorial. | | | | | | | | | | | | | | | | |

Periodicidad de la medición

| | | | | | | | |
|---------|--|-----------|--|----------|--|-------|---|
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |
|---------|--|-----------|--|----------|--|-------|---|

| N° 44 | Nombre | Puntaje promedio de las pruebas SABER 11 - Grado |
|---------------------------|----------------|--|
| Unidad de medida Promedio | Objetivo | Todos con educación |
| | Interpretación | <p>Informa sobre el dominio de las competencias básicas de los estudiantes de grado 11 en 8 áreas: lenguaje, matemáticas, biología, química, física, filosofía, ciencias sociales, inglés y un componente flexible (6 opciones: biología, ciencias sociales, matemáticas, lenguaje, violencia y sociedad y</p> |

| | | | | | | | |
|------------------------------------|---------|--|--|----------|--|-------|---|
| | | <p>medio ambiente). No mide cuánto sabe, si cuánto aplica en situaciones de la vida.</p> <p>El desempeño de los estudiantes se presenta en dos tipos de resultados: Cuantitativo denominado puntaje en escala de 0 a 10 y cualitativo denominado desempeño con categorías: SB= significativamente bajo, B= bajo, M= Medio, A= Alto, SA= Significativamente Alto.</p> <p>La sumatoria de los puntajes cuantitativos tiene en cuenta la siguiente escala: Bajo de 0 a 30 puntos. Medio de 30,01 a 70. Alto más de 70,01.</p> | | | | | |
| | Fórmula | El indicador no se calcula. Los puntajes el ICFES los publica en sitio web ICFES y/o DANE, además los envía a la Secretaría de Educación del ente territorial. | | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

| | | | | | | | |
|---|----------------|---|--|----------|--|-------|---|
| N° 45 | Nombre | Proporción de niñas, niños y adolescentes entre 5 y 17 años que asisten a Bibliotecas | | | | | |
| Unidad de medida % | Objetivo | Todos con educación | | | | | |
| | Interpretación | <p>Muestra el interés de las niñas, niños y adolescentes, así como de sus familias por acceder a la lectura para explorar nuevos contextos y conocimientos.</p> <p>Indica el total de niñas, niños y adolescentes entre 15 y 17 años que asisten a las bibliotecas.</p> | | | | | |
| | Fórmula | <p>Número de niñas, niños y adolescentes entre 5 a 17 años que asisten a las bibliotecas/Total de la población entre 5 y 17 años x 100</p> <p>Número de niñas y niños entre 0 y 5 años que asisten a las bibliotecas/ Total de la población entre 0 y 5 años X 100</p> | | | | | |
| <i>Recomendación: También quienes cultivan habilidades lectoras</i> | | | | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

| | | | | | | | |
|-----------------------|----------------|--|--|--|--|--|--|
| N° 46 | Nombre | Porcentaje de niñas, niños y adolescentes entre 0 a 5 y 5 a 17 años matriculados o inscritos en programas de recreación y deporte | | | | | |
| Unidad de medida % | Objetivo | Todos Jugando | | | | | |
| | Interpretación | Señala la proporción de niñas, niños y adolescentes interesados y con acceso a la oferta de programas recreativos y deportivos. | | | | | |

| | | | | | | | |
|---|---------|--|--|----------|--|-------|---|
| | Fórmula | <p>Número de niñas, niños y adolescentes entre 5 a 17 años inscritos en programas de recreación y deporte /Total de la población entre 5 y 17 años x 100</p> <p>Número de niñas, niños entre 0 y 5 años inscritos en programas de recreación y deporte/ Total de la población entre 0 y 5 años X 100</p> | | | | | |
| <i>Recomendación: Contabilizar no solo inscritos quienes cultivan talento</i> | | | | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

| | | | | | | | |
|---|----------------|---|--|----------|--|-------|---|
| N° 47 | Nombre | Proporción de niñas, niños y adolescentes entre 0 a 5 y 5 a 17 años inscritos o matriculados en programas artísticos, lúdicos o culturales | | | | | |
| Unidad de medida % | Objetivo | Todos jugando | | | | | |
| | Interpretación | Señala la proporción de niñas, niños y adolescentes y con acceso a la oferta de programas artísticos, culturales y lúdicos. | | | | | |
| | Fórmula | <p>Número de niñas, niños y adolescentes inscritos o matriculados en programas artísticos, culturales o lúdicos/Total de la población entre 5 y 17 años x 100</p> <p>Número de niñas y niños inscritos o matriculados en programas artísticos, culturales o lúdicos/ Total de la población entre 0 y 5 años X 100</p> | | | | | |
| <i>Recomendación: No solo contabilizar el número de niños, niñas y adolescentes inscritos</i> | | | | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

| | | | | | | | |
|-----------------------|----------------|---|--|--|--|--|--|
| N° 48 | Nombre | Proporción de niñas, niños y adolescentes entre 6 a 17 años que recibieron orientación en educación sexual y reproductiva | | | | | |
| Unidad de medida % | Objetivo | Todos capaces de manejar los afectos, las emociones y la sexualidad. | | | | | |
| | Interpretación | Muestra la participación de las niñas, niños y adolescentes entre 6 y 17 años en los programas ofrecidos sobre la educación sexual y reproductiva, así como la oferta de estos programas. | | | | | |
| | Fórmula | Número de niñas, niños y adolescentes entre 6 y 17 años que recibieron orientación sexual y reproductiva/ Total de la población entre 6 y 17 años X 100 | | | | | |

| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
|-----------------------------|--|-----------|--|----------|--|-------|---|
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

Indicadores de Ciudadanía¹⁰⁹

| N° 49 | Nombre | Porcentaje de Gobiernos Escolares Operando |
|--------------------|----------------|---|
| Unidad de medida % | Objetivo | Todos participan en los espacios sociales |
| | Interpretación | Muestra el interés y compromiso del sistema educativo y en particular de sus establecimientos por fomentar el reconocimiento y la participación de las niñas, los niños y adolescentes en sus procesos educativos |
| | Fórmula | Número de gobiernos escolares conformados y funcionando/Total establecimientos educativos X 100 |

Recomendación: Contabilizar el número de gobiernos escolares operando (No basta).

| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
|-----------------------------|--|-----------|--|----------|--|-------|---|
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

| N° 50 | Nombre | Porcentaje de Consejos de Política Social Departamental y Municipal en los que participan niñas, niños y adolescentes entre 6 y 17 años. |
|--------------------|----------------|--|
| Unidad de medida % | Objetivo | Todos participan en los espacios sociales. |
| | Interpretación | Muestra la disposición del gobierno territorial de generar espacios para el diálogo y la concertación con las niñas, niños y adolescentes en torno a las políticas para la garantía de sus derechos. |
| | Fórmula | Número de CPS en los que participan los niños, niñas y adolescentes/ Número total de CPS funcionando. X 100 |

| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
|-----------------------------|--|-----------|--|----------|--|-------|---|
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

| N° 51 | Nombre | Porcentaje de Consejos de Juventud Municipales conformados |
|--------------------|----------------|--|
| Unidad de medida % | Objetivo | Todos participan en los espacios sociales. |
| | Interpretación | Señala el total de sesiones realizadas por año |
| | Fórmula | Número de cesiones del Consejo de Juventud Municipal |

| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
|-----------------------------|--|-----------|--|----------|--|-------|---|
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

¹⁰⁹ Estrategia Hechos y Derechos – Procuraduría Nacional.

| N° 52 | Nombre | Proporción de niñas y niños menores de 1 año registrados Proporción de niñas, niños y adolescentes con tarjeta de identidad | | | | | |
|------------------------------------|----------------|---|--|----------|--|-------|---|
| Unidad de medida % | Objetivo | Todos registrados | | | | | |
| | Interpretación | Muestra la capacidad y oportunidad en el proceso del registro civil, así como el compromiso de las madres y los padres de tramitar el reconocimiento civil de su hija y/o hijo recién nacido. También velar porque los niños, niñas y adolescentes entre 7 y 17 años adquieran tu tarjeta de identidad. | | | | | |
| | Fórmula | Número de niñas y niños menores de 1 Niños nacidos en el municipio a los que se les expidió el Registro Civil/ Número total de menores de un año nacidos en el municipio X 100. Número de niñas, niños y adolescentes entre 7 y 17 años con tarjeta de identidad/ Número total de niñas, niños y adolescentes entre 7 y 17 años que viven en el municipio X 100 | | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |



4. Indicadores de Protección¹¹⁰
 ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

| N° 53 | Nombre | Número de casos denunciados de maltrato en niñas, niños y adolescentes ente 0 y 17 años | | | | | |
|--------------------------------------|----------------|--|--|--|--|--|--|
| Unidad de Medida: número absoluto | Objetivo | Ninguno sometido a maltrato o abuso | | | | | |
| | Interpretación | Número de denuncias correspondientes a problemas de violencia, maltrato o negligencia hacia la salud física y mental, el desarrollo y el bienestar en niños, niñas y adolescentes. La guía del menor maltratado recomienda reportar a las | | | | | |

¹¹⁰ Estrategia Hechos y Derechos – Procuraduría Nacional

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

| | | | | | | | |
|------------------------------------|---------|---|--|----------|--|-------|---|
| | | siguientes instancias: Comisaría de Familia, Centro Zonal del ICBF, Juzgado Promiscuo de Familia, Policía, Personería, Procuraduría, Defensoría o Fiscalía. | | | | | |
| | Fórmula | Número de denuncias por grupo de edad | | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

| | | | | | | | |
|--------------------------------------|----------------|---|--|----------|--|-------|---|
| N° 54 | Nombre | Número de casos de denuncia por abuso sexual en niñas, niños y adolescentes entre 0 y 17 años | | | | | |
| Unidad de medida: número absoluto | Objetivo | Ninguno sometido a maltrato o abuso | | | | | |
| | Interpretación | Muestra el nivel de uso de la denuncia como mecanismo de acceso a la justicia para las niñas, niños y adolescentes con sus derechos vulnerados por esta causa. Igualmente, señala la incidencia del abuso sexual en la población infantil. Hay 3 modalidades: a) Acceso carnal que involucra penetración b) Actos sexuales diferentes al acceso carnal como exhibicionismo, manipulación c) Inducción o costreñimiento a la prostitución. | | | | | |
| | Fórmula | Número de denuncias por grupo de edad | | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

| | | | | | | | |
|--------------------------------------|----------------|---|--|----------|--|-------|---|
| N° 55 | Nombre | Número de casos de informes periciales sexológicos en niñas, niños y adolescentes entre 0 y 17 años | | | | | |
| Unidad de medida: número absoluto | Objetivo | Ninguno sometido a maltrato o abuso | | | | | |
| | Interpretación | El período médico legal es parte fundamental del proceso probatorio dentro de la investigación de un presunto delito de abuso sexual, en este caso cometido contra una niña, un niño o un adolescente. El número muestra la incidencia de los presuntos abusos sexuales cometidos contra niñas, niños y adolescentes. | | | | | |
| | Fórmula | Número de informes periciales sexológicos por grupo de edad | | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

| | | | | | | | |
|------------------|---------------|---|--|--|--|--|--|
| N° 56 | Nombre | Tasa de informes periciales sexológicos en niñas, niños y adolescentes entre 0 y 17 años | | | | | |
| Unidad de Medida | Objetivo | Ninguno sometido a maltrato o abuso | | | | | |
| | | Indica por cada 100.000 niños, niñas y adolescentes entre 0 y | | | | | |

| | | | | | | | |
|--|----------------|--|--|----------|--|-------|---|
| X 100.000 niños, niñas y adolescentes entre 0 y 17 años | Interpretación | 17 años, la proporción sobre quienes se ha cometido un presunto delito por abuso sexual. | | | | | |
| | Fórmula | Número de peritajes sexológicos realizados en niñas, niños y adolescentes entre 0 y 17 años/ Total de la población entre 0 y 17 años X 100 | | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

| | | | | | | | |
|--------------------------------------|----------------|--|--|----------|--|-------|---|
| N° 57 | Nombre | Número de valoraciones médico-legales por presunto delito de maltrato infantil | | | | | |
| Unidad de medida: número absoluto | Objetivo | Ninguno sometido a maltrato o abuso | | | | | |
| | Interpretación | Muestra el número de investigaciones en curso por el presunto delito de maltrato infantil en el marco de la violencia intrafamiliar. | | | | | |
| | Fórmula | Número absoluto | | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

| | | | | | | | |
|------------------------------------|----------------|--|--|----------|--|-------|---|
| N° 58 | Nombre | Porcentaje de niñas, niños y adolescentes entre 0 y 17 años que son víctimas de minas antipersonal y municiones sin explotar. | | | | | |
| Unidad de medida % | Objetivo | Ninguno sometido a maltrato o abuso | | | | | |
| | Interpretación | Señala el nivel de concentración de la afectación por MAP o MUSE sobre la población entre 0 y 17 años, con respecto al total de la población afectada. | | | | | |
| | Fórmula | Número de niñas, niños y adolescentes entre 0 y 17 años víctimas de MAP, o MUSE x 100 | | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

| | | | | | | | |
|-----------------------|----------------|--|--|--|--|--|--|
| N° 59 | Nombre | Porcentaje de niñas, niños y adolescentes entre 0 y 17 desplazados por la violencia | | | | | |
| Unidad de Medida % | Objetivo | Ninguno sometido a maltrato o abuso | | | | | |
| | Interpretación | Muestra el total de los niños, niñas y adolescentes desplazada y afectada por ese fenómeno | | | | | |

| | | | | | | | |
|------------------------------------|---------|---|--|----------|--|-------|---|
| | Fórmula | Número de niñas, niños y adolescentes entre 0 y 17 años víctimas del desplazamiento forzado/ Total de la población en situación de desplazamiento X 100 | | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

| | | | | | | | |
|--------------------------------------|----------------|--|--|----------|--|-------|---|
| N° 60 | Nombre | Porcentaje de niñas, niños y adolescentes entre 5 y 17 años que participan en una actividad remunerada o no. | | | | | |
| Unidad de medida: Número absoluto | Objetivo | Ninguno en actividad perjudicial | | | | | |
| | Interpretación | Permite valorar la dimensión y evolución del problema del trabajo infantil y evidencia los esfuerzos que deben hacerse para continuar disminuyendo el número de niñas, niños y adolescentes entre 5 y 17 años vinculados al trabajo. | | | | | |
| | Fórmula | Número absoluto | | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

| | | | | | | | |
|------------------------------------|----------------|---|--|----------|--|-------|---|
| N° 58 | Nombre | Tasa de niñas, niños y adolescentes entre 5 y 17 años que trabajan 15 o más horas en oficios del hogar. | | | | | |
| Unidad de medida % | Objetivo | Ninguno en actividad perjudicial | | | | | |
| | Interpretación | Permite valorar la dimensión y evolución de la participación de niñas, niños y adolescentes en los oficios del hogar | | | | | |
| | Fórmula | Número de niñas, niños y adolescentes entre 5 y 17 años que declararon haber participado 15 horas o más en oficios del hogar/ Total de la población entre 5 y 17 años X 100 | | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

| | | | | | | | |
|--------------------------------------|----------------|--|--|--|--|--|--|
| N° 62 | Nombre | Número estimado de niñas, niños y adolescentes entre 0 y 17 años explotados sexualmente. | | | | | |
| Unidad de medida: Número absoluto | Objetivo | Ninguno en una actividad perjudicial | | | | | |
| | Interpretación | Señala el nivel de concentración de la afectación por MAP o MUSE sobre la población entre 0 y 17 años, con respecto al total de la población afectada. | | | | | |
| | Fórmula | Número absoluto | | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|--------------------------------------|----------------|---|--|----------|--|-------|---|
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |
| N° 63 | Nombre | Número de adolescentes entre 14 y 17 años infractores de la ley penal vinculados a procesos judiciales | | | | | |
| Unidad de medida: Número absoluto | Objetivo | Adolescentes acusados de violar la ley penal con debido proceso | | | | | |
| | Interpretación | Muestra el número de adolescentes vinculados a actos que infringen la ley penal que se encuentran bajo el Sistema De Responsabilidad Penal Para Adolescentes. | | | | | |
| | Fórmula | Número absoluto | | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

| | | | | | | | |
|------------------------------------|----------------|---|--|----------|--|-------|---|
| N° 64 | Nombre | Porcentaje de adolescentes entre 14 y 17 años infractores de la ley penal reincidentes | | | | | |
| Unidad de medida % | Objetivo | Adolescentes acusados de violar la ley penal con su debido proceso | | | | | |
| | Interpretación | Muestra la proporción de adolescentes entre 14 y 17 años que habiendo sido vinculados a un proceso judicial, son vinculados a un nuevo proceso | | | | | |
| | Fórmula | Número de adolescentes entre 14 y 17 años infractores de la ley penal reincidentes/ Número total de adolescentes entre 14 y 17 años infractores de la ley penal X 100 | | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

| | | | | | | | |
|------------------------------------|----------------|---|--|--|--|--|--|
| N° 65 | Nombre | Porcentaje de adolescentes entre 14 y 17 años procesados por infringir la ley penal que fueron privados de la libertad | | | | | |
| Unidad de medida % | Objetivo | Adolescentes acusados de violar la ley penal con su debido proceso | | | | | |
| | Interpretación | Muestra del total de ellos. Adolescentes entre 14 y 17 años vinculados a un proceso judicial. Proporción que como resultado de la sentencia final fue privado de la libertad. | | | | | |
| | Fórmula | Número de adolescentes entre 14 y 17 años infractores de la ley penal privados de la libertad/ Número total de adolescentes entre 14 y 17 años infractores de la ley penal | | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|---------|--|-----------|--|----------|--|-------|---|
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |
|---------|--|-----------|--|----------|--|-------|---|

5. Indicadores de vivienda digna y saludable

| Nº 1 | Nombre | Nº de viviendas mejoradas rurales | | | | | |
|------------------------------------|----------------|---|--|----------|--|-------|---|
| Unidad de medida % | Objetivo | Proveer hábitat digno a las familias | | | | | |
| | Interpretación | Muestra la proporción entre el total de viviendas en condiciones inadecuadas en el área rural para habitar y las viviendas rurales que han sido mejoradas con obra física | | | | | |
| | Fórmula | Número viviendas rurales mejoradas /Total viviendas rurales inadecuadas. | | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

| Nº 2 | Nombre | Nº de viviendas mejoradas urbanas | | | | | |
|------------------------------------|----------------|--|--|----------|--|-------|---|
| Unidad de medida % | Objetivo | Proveer hábitat digno a las familias | | | | | |
| | Interpretación | Muestra la proporción entre el total de viviendas en condiciones inadecuadas en el área urbana para habitar y las viviendas urbanas que han sido mejoradas con obra física | | | | | |
| | Fórmula | Número viviendas urbanas mejoradas /Total viviendas urbanas inadecuadas. | | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

| Nº 1 | Nombre | Nº de viviendas nuevas | | | | | |
|------------------------------------|----------------|---|--|----------|--|-------|---|
| Unidad de medida % | Objetivo | Proveer hábitat a las familias en condición de vulnerabilidad y sin vivienda | | | | | |
| | Interpretación | Muestra la proporción entre el total de familias vulnerables sin vivienda y el número de familias en condición de vulnerabilidad con vivienda nueva | | | | | |
| | Fórmula | Número de familias vulnerables con vivienda nueva /Total familias vulnerables sin vivienda | | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

6. Indicadores de Entornos Prósperos y Amables¹¹¹

| N° 1 | Nombre | Orientaciones del ordenamiento territorial destinadas a espacios públicos para niñas, niños y adolescentes implementadas por las administraciones municipales. | | | |
|------------------------------------|----------------|--|----------|-------|---|
| Unidad de medida N° | Objetivo | Destinar espacios públicos suficientes | | | |
| | Interpretación | Muestra del total de ellos. Adolescentes entre 14 y 17 años vinculados a un proceso judicial, la proporción que como resultado de la sentencia final fueron privados de la libertad. | | | |
| | Fórmula | Número absoluto 0 = no se implementó 1= si se implementó | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | Semestre | Anual | X |

| N° 2 | Nombre | Seguridad en el espacio público | | | |
|---|----------------|---|----------|-------|---|
| Unidad de Medida: Número absoluto Y % | Objetivo | Espacios Públicos seguros | | | |
| | Interpretación | Hace visible el número de crímenes en el espacio público denunciados Hace visible la seguridad en el espacio público | | | |
| | Fórmula | Número absoluto crímenes Espacio público vigilado permanentemente/ Número total de espacios públicos | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | Semestre | Anual | X |

| N° 3 | Nombre | Acciones pedagógicas y de señalización para la seguridad vial de los niños, niñas y adolescentes | | | |
|------------------------------------|----------------|--|----------|-------|---|
| Unidad de medida N° | Objetivo | Cultura ciudadana. Norma y comportamiento en tránsito peatonal, vehicular e inclusiva. | | | |
| | Interpretación | Acciones pedagógicas y de señalización para la seguridad y acceso vial de los niños, niñas y adolescentes. | | | |
| | Fórmula | Dato acumulado del año/ Dato programado para el año: Campañas realizadas año/ Campañas programadas año | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | Semestre | Anual | X |

| N° 4 | Nombre | Metros cuadrados de espacios públicos cualificados, |
|------|--------|---|
|------|--------|---|

¹¹¹ Proyecto Ciudades Prósperas de los niños, niñas y adolescentes.

| | | | | | | | |
|------------------------------------|----------------|--|--|----------|--|-------|---|
| | | adecuados o generados para el disfrute de niñas, niños y adolescentes | | | | | |
| Unidad de medida N° | Objetivo | Motivar la generación de espacio público suficiente y adecuado para niños, niñas y adolescentes. | | | | | |
| | Interpretación | Mide en metros cuadrados los espacios públicos dirigidos para el aprovechamiento de los niños, niñas y adolescentes. Saber también si ha avanzado. | | | | | |
| | Fórmula | Número absoluto. Metros cuadrados generados por año en la vigencia –Número de metros cuadrados existentes en años anteriores. | | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

| | | | | | | | |
|------------------------------------|----------------|---|--|----------|--|-------|---|
| N° 5 | Nombre | Niñas, niños y adolescentes involucrados en accidentes de tránsito | | | | | |
| Unidad de medida N° | Objetivo | | | | | | |
| | Interpretación | Mide el número de niños, niñas y adolescentes muertos y heridos en accidentes de tránsito | | | | | |
| | Fórmula | Número absoluto por año | | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |



7. Indicadores de gasto público social¹¹², CULTURA Y EDUCACIÓN

Miden la destinación financiera a las políticas, planes, programas y proyectos para la garantía y restitución de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. Se clasifican en 3 grupos:

- A) **Indicadores de Referencia:** 1) Prioridad fiscal del Gasto Público Social. 2) Prioridad Macroeconómica del Gasto Público Social Territorial c) Gasto Público Social Per cápita

¹¹² Estrategia Hechos y Derechos- Procuraduría de la Nación

- B) **Indicadores por ciclo vital:** 1) Prioridad del Gasto Público Social en primera infancia 2) Prioridad del Gasto Público Social en Infancia 3) Prioridad del Gasto Público Social en Adolescencia.
- C) **Indicadores sectoriales:** 1) Participación del sector salud en el total del Gasto Público Social 2) Participación del sector educación en el total del Gasto Público Social 3) Participación del sector vivienda en el total del Gasto Público Social 4) Participación del sector agua potable en el total de Gasto Público Social 5) Participación del sector saneamiento ambiental en el total del Gasto Público Social 6) Participación del sector de recreación en el total del Gasto Público Social 7) Participación del sector cultura en el total del Gasto Público Social 8) Participación del sector deporte en el total del Gasto Público Social – GPS.

| N° 1 | Nombre | Prioridad fiscal del Gasto Público Social – GPS | | | | |
|------------------------------------|----------|---|--|----------------------|-------|---|
| Unidad de medida % | Objetivo | Medir el monto anual del GPS con relación al monto total del presupuesto para una vigencia fiscal | | | | |
| | Fórmula | Monto total del GPS inicial/ monto total presupuesto inicial * 100 | | | | |
| | | Monto total del GPS definitivo/ monto total presupuesto definitivo * 100 | | | | |
| Rango de evaluación | | | | | | |
| Crítico | | En Riesgo | | Adecuado | | |
| GPS < al año anterior | | GPS = al año anterior | | GPS > a año anterior | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | Anual | X |

| N° 2 | Nombre | Prioridad macroeconómica del Gasto Público Social – GPS | | | | |
|------------------------------------|----------|---|--|----------|-------|---|
| Unidad de medida % | Objetivo | Determinar la participación del Gasto Público Social del municipio como proporción del Producto Interno Bruto | | | | |
| | Fórmula | Monto total del GPS ejecutado durante una vigencia/ Producto Interno Bruto del municipio X 100 | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | Anual | X |

| N° 3 | Nombre | Gasto Público Social Per Cápita | | | | |
|------------------|----------|---|--|--|--|--|
| Unidad de Medida | Objetivo | Determinar el valor promedio que se le asigna a cada habitante del municipio del total invertido en Gasto Público Social durante una vigencia fiscal. | | | | |
| | Fórmula | Monto total del GPS ejecutado durante una vigencia/ Población Total del municipio censada por el DANE | | | | |

| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
|-----------------------------|--|-----------|--|----------|--|-------|---|
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

| Nº 4 | Nombre | Prioridad del gasto público social en primera infancia | | | | | |
|-----------------------------|----------|--|--|----------|--|-------|---|
| Unidad de medida % | Objetivo | Determinar la participación que tiene el Gasto Público Social en primera infancia respecto del total del Gasto Público Social . | | | | | |
| | Fórmula | Total de Gasto Público Social ejecutado en el presupuesto en primera infancia/ Total Gasto Público Social ejecutado * 100 | | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

| Nº 5 | Nombre | Prioridad del gasto público social infancia | | | | | |
|-----------------------------|----------|--|--|----------|--|-------|---|
| Unidad de medida % | Objetivo | Determinar la participación que tiene el Gasto Público Social en infancia respecto del total del gasto público social. | | | | | |
| | Fórmula | Total de Gasto Público Social ejecutado en el presupuesto en infancia/ Total Gasto Público Social ejecutado * 100 | | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

| Nº 6 | Nombre | Prioridad del gasto público social adolescencia | | | | | |
|-----------------------------|----------|--|--|----------|--|---------|---|
| Unidad de medida % | Objetivo | Determinar la participación que tiene el gasto público social en adolescencia respecto del total del Gasto Público Social. | | | | | |
| | Fórmula | Total de gasto público social ejecutado en el presupuesto en adolescencia/ Total Gasto Público Social ejecutado * 100 | | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
| Mensual | | ★ Trimestre | | Semestre | | ★ Anual | X |

| Nº 7 | Nombre | Participación del gasto público en salud en el GPS | | | | | |
|-----------------------------|----------|---|--|--|--|--|--|
| Unidad de medida % | Objetivo | Medir la relación del monto anual del Gasto Público Social en salud respecto del monto total del Gasto Público Social municipal para una vigencia fiscal y compararlo con el de las vigencias anteriores. | | | | | |
| | Fórmula | Monto total del GPS en salud inicial/ monto total presupuesto inicial * 100 | | | | | |
| | | Monto total del GPS en salud definitivo/ monto total presupuesto definitivo * 100 | | | | | |
| Rango de evaluación | | | | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|---------|--|-----------|--|----------|--|-------|---|
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |
|---------|--|-----------|--|----------|--|-------|---|

| N° 8 | Nombre | Participación del gasto público en educación en el GPS | | | | | |
|------------------------------------|----------|---|--|----------|--|-------|---|
| Unidad de medida % | Objetivo | Medir la relación del monto anual del Gasto Público Social en salud respecto del monto total del Gasto Público Social municipal para una vigencia fiscal y compararlo con el de las vigencias anteriores. | | | | | |
| | Fórmula | Monto total del GPS en educación inicial/ monto total presupuesto inicial * 100 | | | | | |
| | | Monto total del GPS en educación definitivo/ monto total presupuesto definitivo * 100 | | | | | |
| Rango de evaluación | | | | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

| N° 9 | Nombre | Participación del gasto público en vivienda en el GPS | | | | | |
|------------------------------------|----------|--|--|----------|--|-------|---|
| Unidad de medida % | Objetivo | Medir la relación del monto anual del Gasto Público Social en vivienda respecto del monto total del Gasto Público Social municipal para una vigencia fiscal y compararlo con el de las vigencias anteriores. | | | | | |
| | Fórmula | Monto total del GPS en saneamiento básico inicial/ monto total presupuesto inicial * 100 | | | | | |
| | | Monto total del GPS en vivienda definitivo/ monto total presupuesto definitivo * 100 | | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

| N° 10 | Nombre | Participación del Gasto Público Social en agua potable en el GPS | | | | | |
|------------------------------------|----------|--|--|--|--|--|--|
| Unidad de medida % | Objetivo | Medir la relación del monto anual del Gasto Público Social en agua potable respecto del monto total del Gasto Público Social departamental para una vigencia fiscal y compararlo con el de las vigencias anteriores. | | | | | |
| | Fórmula | Monto total del GPS en agua potable inicial/ monto total presupuesto inicial * 100 | | | | | |
| | | Monto total del GPS en agua potable/ monto total presupuesto definitivo * 100 | | | | | |
| Rango de evaluación | | | | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|---------|--|-----------|--|----------|--|-------|---|
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |
|---------|--|-----------|--|----------|--|-------|---|

| | | | | | | | |
|------------------------------------|---------------|--|--|----------|--|-------|---|
| N° 11 | Nombre | Participación del gasto público en saneamiento básico en el GPS | | | | | |
| Unidad de Medida % | Objetivo | Medir la relación del monto anual del Gasto Público Social en saneamiento básico respecto del monto total del Gasto Público Social municipal para una vigencia fiscal y compararlo con el de las vigencias anteriores. | | | | | |
| | Fórmula | Monto total del GPS en saneamiento básico inicial/ monto total presupuesto inicial * 100 | | | | | |
| | | Monto total del GPS en saneamiento básico definitivo/ monto total presupuesto definitivo * 100 | | | | | |
| Rango de evaluación | | | | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

| | | | | | | | |
|------------------------------------|---------------|--|--|----------|--|-------|---|
| N° 12 | Nombre | Participación del gasto público en recreación en el GPS | | | | | |
| Unidad de medida % | Objetivo | Medir la relación del monto anual del gasto público social en recreación respecto del monto total del Gasto Público Social municipal para una vigencia fiscal y compararlo con el de las vigencias anteriores. | | | | | |
| | Fórmula | Monto total del GPS en recreación/ monto total presupuesto inicial * 100 | | | | | |
| | | Monto total del GPS en recreación definitivo/ monto total presupuesto definitivo * 100 | | | | | |
| Rango de evaluación | | | | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

| | | | | | | | |
|--------------------|---------------|---|--|--|--|--|--|
| N° 13 | Nombre | Participación del Gasto Público Social en cultura en el GPS | | | | | |
| Unidad de Medida % | Objetivo | Medir la relación del monto anual del Gasto Público Social en cultura respecto del monto total del Gasto Público Social municipal para una vigencia fiscal y compararlo con el de las vigencias anteriores. | | | | | |
| | Fórmula | Monto total del GPS en cultura inicial/ monto total presupuesto inicial * 100 | | | | | |
| | | Monto total del GPS en cultura definitivo/ monto total | | | | | |

| | | | | | | | |
|------------------------------------|--|------------------------------|--|----------|--|-------|---|
| | | presupuesto definitivo * 100 | | | | | |
| Rango de evaluación | | | | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

| N° 14 | Nombre | Participación del Gasto Público Social en deporte en el GPS | | | | | |
|------------------------------------|----------|---|--|----------|--|-------|---|
| Unidad de medida % | Objetivo | Medir la relación del monto anual del gasto público social en deporte respecto del monto total del Gasto Público Social municipal para una vigencia fiscal y compararlo con el de las vigencias anteriores. | | | | | |
| | Fórmula | Monto total del GPS en deporte inicial/ monto total presupuesto inicial * 100 | | | | | |
| | | Monto total del GPS en deporte definitivo/ monto total presupuesto definitivo * 100 | | | | | |
| Rango de evaluación | | | | | | | |
| Periodicidad de la medición | | | | | | | |
| Mensual | | Trimestre | | Semestre | | Anual | X |

8. *Redes de cuidadores y educadores al servicio de la infancia y la adolescencia*

Las redes la conforman los actores de gobierno, comunidad, familia y sociedad civil organizada (gremios, academia, ONG's, prestadores de servicio), y son facilitadores de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, además de contribuir al cumplimiento de derechos, son también vigías para prevenir, detectar, denunciar amenazas y vulneraciones; y en caso de ser vulnerados aseguran la reparación o restitución inmediata.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Sus intervenciones armónicas deben ser respuesta de carácter intersectorial para augurar siempre atención integral con el único fin de garantizar a los niños, niñas y adolescentes de manera simultánea la protección de la vida, la salud, nutrición, la participación en las decisiones con liderazgo, el aprendizaje de habilidades y capacidades sociales, cognitivas, artísticas, físicas, la rehabilitación y restitución de derechos cuando lo requieren.

Además, los actores de la red comparten sus conocimientos y con investigaciones, experiencias exitosas y aprendizaje permanente, exploran caminos andados por otros gobiernos, familias, comunidades y cuidadores. Así mejoran cada día

capacidades de intervención colectiva y sus procesos de manera adecuada, continua y con enfoque diferencial según la condición particular de cada niño, niña y adolescente.

8.1. Instrumentos Asertivos al servicio de la Red de Cuidadores y Educadores:

1. Mecanismos de Información, Educación y Comunicación – IEC: que permitan cambiar actitudes y transformar comportamientos con mensajes consistentes a los cuidadores, educadores, gestores, familias, niños, niñas y adolescentes.
2. Mensajes debidamente preconcebidos con amplia cobertura, continuos, repetitivos (por lo menos 7 maneras diferentes de llevar el mensaje) de alto contenido creativo, pedagógico, informativo, educativo y comunicacional. La iniciativa puede ser de la infancia, la adolescencia, gobierno local, sociedad civil organizada, comunidad y familia.
3. Foros virtuales, presenciales y blogs
4. Banco de experiencias, aprendizajes exitosos y saberes comunitarios.
5. Actividades culturales, deportivas y recreativas de orden institucional, comunitario, social, y familiar, que motiven encuentro y desarrollo de mensajes pedagógicos y terapéuticos.
6. Exploraciones de entorno para valorar y reconocer patrimonios, vulnerabilidades y planes de trabajo.

8.2. Formación de cuidadores y educadores de la primera infancia y adolescencia.

La Red de cuidadores y educadores se fortalecerá en habilidades y capacidades para la atención integral y la generación de entornos familiares, sociales, comunitarios, privados y públicos adecuados a la infancia y adolescencia. Los contenidos de formación deben considerar las características diferenciales a quien va dirigida. Son temas relevantes la inclusión y los que se consideren prioritarios para mejorar el disfrute de derechos.

a) Formación para el manejo responsable de la sexualidad y la reducción del embarazo adolescente:

- Recibirán formación en responsabilidad sexual, causas multifactoriales del embarazo en adolescencia: violencia, ausencia de proyectos de vida, iniciación temprana de relaciones sexuales.
- Entornos saludables, prevención de infección de transmisión sexual, VIH –SIDA

- Uso de métodos de anticoncepción, promoción de la postergación de la primera relación sexual
 - Prevención de la violencia sexual, de género e intrafamiliar.
- b) Formación para identificar acción u omisión que afecta los derechos de los niños, niñas y adolescentes:**
- Observar situaciones de desprotección por incumplimiento, omisión o negación a un servicio u obligaciones de quienes son responsables de garantizar los derechos.
 - Situaciones de inminente peligro o riesgo para el ejercicio de los derechos (amenaza).
 - Situaciones de daño, perjuicio o lesión que impide el ejercicio pleno de los derechos de niños, niñas y adolescentes. (vulneración).
 - Rutas de actuación y atención para restablecer derechos.
- c) Formación en Escuela de Padres:** Se formarán en pautas de crianza, desarrollo humano, proyecto de vida, educación sexual, consolidación de familias funcionales y disminución de problemas de comunicación entre padres e hijos.
- 9. Monitoreo, seguimiento, rendición de cuentas y acciones de mejora a la política de infancia y adolescencia**

Es preciso conocer cómo vamos en el cumplimiento de la política. Para ello se hará uso de indicadores relacionados con los derechos y objetivos de la infancia y adolescencia. Solo así se mostrarán, vigilarán y evidenciarán los cambios de una condición inicial, a una más favorable para su desarrollo como resultado de las intervenciones de todos los actores de la red de cuidadores y educadores.

Anualmente se hará seguimiento a los indicadores. De ellos los 79 de la Estrategia Hechos y Derechos, 14 corresponden al gasto público social, los otros 65 se relacionan con el acceso a derechos de existencia, desarrollo, protección y ciudadanía de la primera infancia, infancia y adolescencia. A su vez serán incorporados los modificados.

El seguimiento y evaluación de la política de infancia y adolescencia en Zipaquirá debe contribuir a producir el diagnóstico, caracterización y conocimiento de cómo están los niños, niñas y adolescentes en el disfrute de sus derechos, por área urbana o rural y con enfoque diferencial y condición especial: según género, grupo de edad, etnia, condición de discapacidad, superdotados, víctima del conflicto armado, extrema pobreza, entre otros.

El seguimiento se refiere a reconocer el avance de las acciones, orientaciones, asesorías, y servicios de restablecimiento de derechos sin discriminación, encaminados a reducir las brechas territoriales de género, sociales en cuanto a supervivencia con

salud, nutrición, higiene, educación, cuidado, respeto a su opinión y protección. Si las rutas y protocolos que se están implementando son los adecuados o hay que mejorarlos.

En caso de encontrar factores que impiden el ejercicio de sus derechos, recomendar las medidas administrativas, sociales, y comunitarias para protegerlos y facilitarlos.

Los apoyos para mejorar siempre y durante el ciclo de la gestión: Planeación, ejecución, seguimiento y evaluación, serán los observatorios locales que permitan alertar a tiempo evidencias exitosas o riesgos para mitigarlos o reducir su impacto a tiempo. Los observatorios a través de la vigilancia de sus indicadores estarán publicando sus resultados y además contribuyendo a su focalización, con mayor incidencia por localización geográfica o situación socioeconómica de las familias directamente involucradas, en los casos detectados positivos para multiplicar y negativos para alertar a tiempo y elaborar una contingencia adecuada en su erradicación o disminución.

La Red de Cuidadores y Educadores adopta la cultura del dato actual y oportuno y los observatorios, para saber cómo y dónde están nuestros niños, niñas y adolescentes y con su interpretación tomar mejores decisiones favorables a su atención integral y prioritaria según la condición de vulnerabilidad en la que se encuentren.

Un observatorio lo integra un grupo de personas que tienen como propósito vigilar la tendencia o comportamiento de un derecho en riesgo o un derecho que la sociedad de Zipaquirá ha considerado relevante. Además de vigilar, suministra información para orientar y enfocar mejor las acciones y decisiones.

Es importante elevar a observatorio por medio de indicadores, los factores determinantes del futuro de niños y adolescentes, como alerta en riesgo u oportunidad. El esfuerzo local es saber con los indicadores, qué le está ocurriendo a los niños, las niñas y los adolescentes y actuar a tiempo con decisiones más acertadas que realmente influyan en la disminución del riesgo o en el acceso a mejores oportunidades para su desempeño. Estas últimas especialmente relacionadas con el aprendizaje.

El principal reto que tienen los observatorios es que a través de la vigilancia de sus indicadores se esté publicando sus resultados y además contribuya a su focalización con mayor incidencia por localización geográfica o situación socioeconómica de las familias directamente involucradas, en los casos detectados positivos para multiplicar y negativos para alertar a tiempo y elaborar una contingencia adecuada en su erradicación o disminución. Entre otros son los de mayor seguimiento los siguientes:

- Observatorio embarazo adolescente
- Observatorio reducción violencia intrafamiliar
- Observatorio derecho penal adolescente
- Observatorio consumo psicoactivos

- Observatorio desnutrición y malnutrición
- Observatorio maltrato infantil y adolescente
- Observatorio calidad educativa con pruebas del estado
- Y otros que en la implementación de la política surjan o se hagan necesarios

10. Financiamiento de la política de infancia y adolescencia en Zipaquirá

De conformidad al gasto público social, en los sectores educación, salud, bienestar social, vivienda, agua potable, saneamiento básico, cultura, deporte y recreación, se consideran gastos complementarios los relacionados con las protecciones de los niños, niñas y adolescentes como son seguridad, movilidad, medio ambiente, entre otros. Son recursos de financiación los recursos propios, los recursos que gestiona el municipio con el departamento, entidades de la Nación y los de responsabilidad social y cooperación.

11. Implementación

La Política Pública se implementará de manera gradual, en articulación con lo descrito en el Plan de Desarrollo Municipal 2012- 2015 "*El cambio es con todos y todas (Tod@s)*". Para cada periodo correspondiente se formularán las estrategias siguiendo los lineamientos establecidos de la Política, "*En Zipaquirá los niños, niñas y adolescentes son la razón del cambio*"

Conclusiones

- ❖ Las políticas públicas además de ser un sueño colectivo deben proyectarse a largo plazo, lo que las hace sostenibles en el tiempo y generan un sentido de responsabilidad por los gobernantes y las comunidades que están por encima de los cambios políticos de la ciudad.
- ❖ La familia es el núcleo fundamental de la sociedad. Conviven o no conviven en único hogar lo conforman los padres, los hijos y personas que de manera permanente se integran al hogar y establecen lazos afectivos. La pervivencia implica la protección en primer lugar del binomio madre – hijo y después la paternidad. Los hijos de padres trabajadores en su mayoría, desde edad temprana pasan parte del día en centros infantiles, otros hogares que los cuidan o con tíos y abuelos y en este documento se plasmó su importancia, y su transversalidad en el desarrollo de la política pública.

- ❖ Según la Ley 179/94, artículo 17, se entiende por gasto público social aquel cuyo objetivo es la solución de las necesidades básicas insatisfechas de salud, educación, saneamiento ambiental, agua potable, vivienda y las tendientes al bienestar general y al mejoramiento de la calidad de vida de la población, programada tanto en funcionamiento como en inversión. Parágrafo. El gasto público social de las entidades territoriales no se podrá disminuir con respecto al año anterior y podrá estar financiado con rentas propias de la respectiva entidad territorial, estos gastos no se contabilizan con la participación municipal en los ingresos corrientes de la nación".
- ❖ El seguimiento y evaluación de la política de infancia y adolescencia en Zipaquirá debe contribuir a producir el diagnóstico, caracterización y conocimiento de cómo están los niños, niñas y adolescentes en el disfrute de sus derechos, por área urbana o rural y con enfoque diferencial y condición especial: según género, grupo de edad, etnia, condición de discapacidad, superdotados, víctima del conflicto armado, extrema pobreza, entre otros.
- ❖ Anualmente deberá actualizarse el diagnóstico de infancia y adolescencia para ajustar las metas y resultados propuestos durante los diez (10) años siguientes desde su implementación.

Referencias bibliográficas

- Congreso de la República de Colombia, (1991). **Constitución Política de Colombia**.
Asamblea General de las Naciones Unidas (1989). Convención Sobre los Derechos del Niño.
- Congreso de la República de Colombia, (2006). Ley 1098, Código de la Infancia y la Adolescencia.
- Congreso de la República de Colombia, (2009). Reglamenta la atención integral de los niños y las niñas de la primera infancia de los sectores clasificados como 1, 2 y 3 del Sisbén.
- Congreso de la República de Colombia, (2007). Política pública Nacional de Primera Infancia. CONPES 109 de 2007.
- Presidencia de la Republica de Colombia, (2011),). Estrategia Nacional “De 0 a Siempre”.

69. ANÁLISIS DE LAS DIMENSIONES FACILITADORAS Y PERTURBADORAS DE SOCIALIZACIÓN DEL ALUMNADO INMIGRANTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

M^a José Godoy-Merino, Juan Manuel Moreno-Manso, Ángel Suárez-Muñoz, M^a Elena García-Baamonde, Macarena Blázquez-Alonso.
godoymerino21@unex.es

Resumen.

La investigación analiza las dimensiones facilitadoras y perturbadoras de socialización del alumnado inmigrante en la etapa de educación primaria. Aporta un mayor conocimiento en lo relativo a la competencia social del alumnado inmigrante; y analiza la presencia de dificultades en las dimensiones facilitadoras y perturbadoras de socialización. La muestra se compone de un total de 326 alumnos de origen inmigrante de edades comprendidas entre los 6 y los 12 años, escolarizados en 10 colegios. La investigación concluye relaciones significativas entre varias de las dimensiones de socialización (liderazgo, agresividad-terquedad y ansiedad-timidez). Desde los centros educativos deben ser conscientes del complicado proceso de aprendizaje por el que pasa el alumnado inmigrante.

Palabras clave: lenguaje, socialización, inmigrantes, competencia lingüística, adaptación social.



Introducción

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Los movimientos migratorios son tema actual de debate y preocupación, y el papel que desempeña en la educación es imprescindible para llegar a conseguir una sociedad intercultural más justa en la que las desigualdades sociales desaparezcan. La diversidad cultural en las aulas españolas no es un problema nuevo, pero cada vez es más frecuente encontrar en los centros escolares un numeroso grupo de alumnos que, procedentes de países muy diversos, necesitan aprender una segunda lengua que les permita alcanzar un adecuado desarrollo social y escolar. La escuela es el primer espacio fuera de la familia donde se producen las primeras relaciones sociales dentro del país de destino, debiendo favorecer la integración y la educación del alumno.

En la mayoría de los países del mundo occidental el alumnado inmigrante padece grandes problemas con la lengua de la escuela y tarda un tiempo considerable en resolverlos (Stanat, Becker, Baumert, Lüdtke & Eckhardt, 2012; Vila, 2006). Esto puede explicar las altas tasas de fracaso escolar de este colectivo. Cummins (2000), Huguet y Navarro (2006), Huguet (2008, 2009), ponen de manifiesto los decepcionantes resultados a nivel de lenguaje y el elevado fracaso escolar del alumnado inmigrante. La escolarización de los alumnos inmigrantes requiere por tanto una respuesta educativa inmediata.

La lengua es el instrumento regulador de los intercambios sociales, siendo ésta el resultado de la integración, adaptación y socialización (Carbonell, 2004). Hamel (1993) afirma que todo lenguaje es un hecho social en permanente transformación histórica en cuyos lexemas, estructuras morfosintácticas y, sobre todo, formaciones discursivas se sedimenta y reproduce la experiencia de un pueblo y su visión del mundo. No es tan solo soporte del pensamiento o instrumento de la transmisión de conocimientos, sino en primer lugar una acción social que produce efectos de sentido entre los locutores. El discurso es un acto de cultura que produce, transforma y hace circular las significaciones de las estructuras sociales. Hablar una misma lengua significa abrir unas posibilidades comunicativas y colaborativas que no tienen los individuos que hablan otra lengua diferente, pudiéndose convertir ésta, en símbolo de identidad del grupo y de solidaridad entre sus hablantes (Siguan, 2001).

El aprendizaje de una lengua se compone de diferentes tipos de habilidades: lengua como medio de comunicación; lengua como herramienta para el análisis y la expresión de una realidad y unos sentimientos; y lengua como una estructura. Estos alumnos tienen que aprender español no sólo para facilitar sus relaciones sociales, sino como instrumento de acceso al currículo que les permita progresar (Moreno, 2006).

No debemos olvidar la importancia de la competencia lingüística en la puesta en marcha de las estrategias de interacción e integración del alumnado inmigrante. Los resultados del estudio de Rodríguez, Romero, Luque y Rocío (2002) en 8 colegios públicos de Algeciras (España) indican que el alumno inmigrante presenta niveles más bajos de inadaptación escolar y rendimiento académico que sus compañeros autóctonos, destacando la influencia de la socialización en las dificultades de aprendizaje y fracaso escolar de este colectivo. Briones, Tabernero y Arenas (2005) señalan que el compartir un idioma influye sobre los procesos de identidad y necesidad de diferenciación intergrupala. El estudio llevado a cabo por Vila, Perera y Serra (2006), concluye que la integración y la adaptación son factores decisivos para la incorporación y el desarrollo de la lengua, restando importancia a otros agentes como la edad, el tiempo de estancia en el país de acogida o el número de horas de asistencia al aula de acogida.

Con este marco de fondo, pretendemos aportar un mayor conocimiento en lo relativo a la relación entre la competencia social y la comunicativa del alumnado de origen inmigrante.

Desarrollo del estudio

La **muestra** se compone de un total de 326 alumnos de origen inmigrante de edades comprendidas entre los 6 y los 12 años, escolarizados en centros públicos. La procedencia del alumnado inmigrante es mayoritariamente marroquí y rumano, teniendo una escasa representación en nuestro estudio el alumnado procedente de América del Sur, América Central y Asia

El **instrumento** utilizado para evaluar la competencia lingüística de los niños utilizamos la versión Screening Revisada de la Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial (BLOC-SR) (Puyuelo, Renom, Solanas & Wiig, 2007). Es una prueba destinada a detectar si existen dificultades en los componentes del lenguaje (morfología, sintaxis, semántica y pragmática). Esta prueba nos permite estimar el riesgo de que exista problema del lenguaje en cada una de las 4 habilidades comunicativas evaluadas. Se ha diseñado para verificar el nivel de dominio a partir del 70 % de aciertos. La prueba proporciona una puntuación bruta en relación a los ítems, una puntuación centil y una puntuación transformada en relación a las curvas de desarrollo. Una puntuación centil de 70-100 (nivel superior), indica que el alumno domina la habilidad psicolingüística y puede usarla correctamente; un centil entre 60-70 (nivel de transición); un centil 30-60 (nivel de emergencia); y si es inferior al centil 25-30 (nivel de alarma).

Puede aplicarse a partir de los 5 años para evaluar la expresión y la comprensión del alumnado en los cuatro componentes del lenguaje.

En segundo lugar, el instrumento utilizado para la evaluación de la socialización de los escolares, es la Batería de socialización de Silva y Martorell (2001) en su versión para profesores. La batería de socialización es un conjunto de escalas de estimación para la evaluación de la socialización de niños y adolescentes entre los 6 y los 15 años de edad. El BAS nos ha permitido evaluar la socialización del alumnado inmigrante a través de las siete escalas que forman la prueba, en la cual se diferencia entre aspectos facilitadores (liderazgo, jovialidad, sensibilidad social y respeto-autocontrol) y perturbadores/inhibidores (agresividad-terquedad, apatía-retraimiento y ansiedad-timidez) de la socialización. También permite obtener una apreciación global de la socialización con una escala criterial.

El **procedimiento** llevado a cabo ha sido el siguiente, en la primera fase se analizaron los centros que tenía mayor afluencia de alumnos inmigrantes escolarizados en sus aulas, se realizó una selección muestral representativa del alumnado inmigrante y se contactó con los centros educativos con la finalidad de establecer un calendario para la aplicación de los instrumentos. Se establecieron los días en que tendrían lugar las

administraciones de las pruebas, y se mantuvo una reunión informativa con los equipos directivos de cara a solicitar su colaboración.

En primer lugar administramos la prueba BLOC-SR de forma individual, en los diez colegios donde el alumnado se encontraba escolarizado. La Batería de socialización (BAS) en su versión para profesores, fue entregada a los tutores de los alumnos, para que la implementaran y entregaran en un plazo de tres semanas.

En relación a los **resultados** comentar que los análisis efectuados fueron los siguientes: en primer lugar, realizamos un análisis descriptivo de cada una de las variables que integran el estudio (competencias lingüísticas y dimensiones facilitadoras y perturbadoras de socialización). Con el análisis descriptivo valoramos si el nivel de dominio comunicativo del alumnado inmigrante es el adecuado y los componentes lingüísticos más afectados.

A continuación, realizamos el análisis inferencial con la finalidad de analizar las diferencias significativas entre las cuatro habilidades lingüísticas. Para ello, comprobamos en un primer momento si nuestras variables cumplen los requisitos para realizar pruebas paramétricas, utilizando así la prueba de Kolmogorov-Smirnov para demostrar si nuestra distribución es normal dentro de la población, la prueba de Rachas que nos indica si la muestra es aleatoria y la prueba de Levene que presenta si las varianzas son homogéneas. Constatando así que es correcto realizar pruebas paramétricas procedemos a utilizar el ANOVA de un factor. Y por último, realizamos un análisis correlacional (Pearson) entre las variables de estudio.

En lo relativo a las habilidades psicolingüísticas del alumnado inmigrante obtenidas en BLOC-S, determinar que la puntuación media más elevada se sitúa en la competencia *pragmática* ($M=37.24$ y $SD=35.12$) y la más baja en *morfología* ($M=18.94$ y $SD=24.42$). La puntuación media global se sitúa en $M=25.72$ y $SD=30.43$. Los resultados concluyen que todos los componentes lingüísticos están afectados, evidenciándose mayores dificultades en morfología y sintaxis que en semántica y pragmática.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

A continuación hemos procedido a distribuir las competencias lingüísticas según el nivel de dominio del alumnado inmigrante, comprobando que el nivel de alarma presenta los mayores porcentajes en los cuatros componentes del lenguaje. En el *componente morfológico* destaca en el nivel de alarma (<25-30) y en el *sintáctico* el nivel de alarma (<25-30) seguido del de emergencia (30-60). En los componentes *semántico* y *pragmático* destaca el nivel de alarma (<25-30) seguido del nivel superior (70-100).

En cuanto a la relación entre la edad del alumnado inmigrante y las competencias lingüísticas, comprobamos que en todas las competencias el intervalo de edad de 11 a 12 años presenta una mayor puntuación media. A los 6-8 años

encontramos las puntuaciones más bajas. Los niños se sitúan en el nivel de alarma (<25-30) en *morfología* y *sintaxis*, mientras que en *semántica* y *pragmática* lo hacen en el nivel de emergencia (30-60). Los alumnos situados en los intervalos 9-10 y 11-12 se sitúan en *morfología*, *sintaxis* y *semántica* en el nivel de emergencia. En *pragmática*, el 59,56% de los alumnos de 9-10 años se mantienen en el nivel de emergencia. Mientras que el 66,89% del alumnado de 11-12 años se sitúan en el nivel de transición (60-70). Efectuada la ANOVA de un factor comprobamos que existen diferencias significativas en todas las habilidades psicolingüísticas. A mayor edad mayor es la puntuación en dichas competencias.

En relación a las competencias lingüísticas y las dimensiones facilitadoras y perturbadoras de socialización, los resultados obtenidos tras efectuar la ANOVA de un factor concluyen diferencias significativas en morfología en la dimensión liderazgo ($F(42,283)=1.47, p<.05$); y en la escala global de lenguaje en la dimensión jovialidad ($F(50,275)=1.57, p<.05$).

Los resultados obtenidos tras realizar el análisis correlacional entre los componentes del lenguaje y las dimensiones facilitadores y perturbadoras de socialización indican que existen correlaciones significativas en el alumnado inmigrante entre *semántica* y *agresividad-terquedad* ($r = .20, p<.01$), *pragmática* y *liderazgo* ($r = .16, p<.05$), y *pragmática* y *ansiedad-timidez* ($r = -.16, p<.05$). Los datos indican que cuando el nivel de dominio en *semántica* es bajo, también es baja la puntuación en la dimensión *agresividad-terquedad*. También apreciamos una correlación positiva entre *pragmática* y *liderazgo* en el alumnado inmigrante, de forma que puntuar alto en *pragmática*, está asociado a puntuar alto en *liderazgo*, y viceversa. La correlación entre *pragmática* y *ansiedad-timidez* es negativa. Por lo que un bajo nivel de dominio en *pragmática* se relaciona con una elevada puntuación en la dimensión perturbadora de socialización *ansiedad-timidez*.

Cuando analizamos las correlaciones entre las competencias lingüísticas y las dimensiones de la socialización en el alumnado inmigrante atendiendo al sexo, se evidencian correlaciones significativas en el alumnado inmigrante femenino. Destacan las correlaciones entre *morfología* y *agresividad-terquedad* ($r = .22, p<.05$), entre *morfología* y *ansiedad-timidez* ($r = -.25, p<.05$), y entre *semántica* y *agresividad-terquedad* ($r = .33, p<.01$).

Un nivel de dominio elevado en *morfología* está relacionado con puntuaciones altas de *agresividad-terquedad*, dato que también se confirma entre *semántica* y *agresividad-terquedad*. Entre *morfología* y *ansiedad-timidez* la correlación es negativa, lo que indica que un bajo nivel de dominio en morfología supone mayor ansiedad-timidez en el alumnado inmigrante.

Y finalmente los datos de las correlaciones entre los componentes lingüísticos y las dimensiones socializadoras según la edad del alumnado inmigrante, evidencian correlaciones significativas en el alumnado de 6 a 8 años entre *morfología* y *liderazgo* ($r = .34$, $p < .01$), *semántica* y *respeto-autocontrol* ($r = -.26$, $p < .05$), *semántica* y *agresividad-terquedad* ($r = .33$, $p < .05$), y *pragmática* y *liderazgo* ($r = .48$, $p < .001$).

También hallamos correlaciones significativas en los alumnos inmigrantes de 9 a 10 años en: *morfología* y *ansiedad-timidez* ($r = -.43$, $p < .01$), *sintaxis* y *sensibilidad social* ($r = .41$, $p < .01$), *semántica* y *liderazgo* ($r = .31$, $p < .05$), y *semántica* y *ansiedad-timidez* ($r = -.31$, $p < .05$).

En el alumnado inmigrante de 6 a 8 años, los datos indican que existe una correlación positiva entre *morfología* y la dimensión facilitadora de socialización *liderazgo*, y entre *pragmática* y *liderazgo*. A mayor nivel de dominio en *morfología* y *pragmática*, mayor es el *liderazgo* del alumnado. Así mismo, la correlación entre *semántica* y *respeto-autocontrol* es negativa, y positiva entre *semántica* y *agresividad-terquedad*. El dominio alto de la competencia *semántica* correlaciona con una baja puntuación en la dimensión facilitadora de socialización *respeto-autocontrol* y alta puntuación en la dimensión perturbadora *agresividad-terquedad*.

En el alumnado de 9-10 años, se evidencia una correlación negativa entre *morfología* y *ansiedad-timidez*, y *semántica* y *ansiedad-timidez*. Cuanto más bajo es el dominio en *morfología* y *semántica* mayor *ansiedad-timidez* experimenta el alumnado. Existe una correlación positiva entre *sintaxis* y *sensibilidad social*, y entre *semántica* y *liderazgo*. El nivel de dominio en *sintaxis* implica una mayor *sensibilidad social*, y en *semántica* un mayor *liderazgo*.

Conclusiones

Podemos concluir indicando que los resultados confirman que el alumnado inmigrante manifiesta un escaso nivel de dominio lingüístico. Todos los componentes lingüísticos analizados están afectados, evidenciándose mayores dificultades en morfología y sintaxis que en semántica y pragmática. Nuestros resultados van en la misma línea del estudio realizado por Navarro (2003), en el que concluye que entre los contenidos que suponen mayores dificultades al alumnado inmigrante se encuentra la morfosintaxis, ya que supone el desarrollo de actividades con un lenguaje más formal.

Nuestro estudio, confirma a su vez que también los componentes semántico y pragmático presentan déficits para estos alumnos. El componente semántico implica el dominio del campo conceptual, muy relacionado con el mundo de las experiencias acumuladas por los sujetos, por su parte, el componente pragmático, implica la integración de los demás componentes lingüísticos de cara a la utilización efectiva de la

lengua como instrumento de comunicación. Cualquier déficit en uno o varios de los componentes, provocará el déficit consiguiente en el nivel pragmático.

Por lo que respecta a la edad, nuestra investigación concluye que las dificultades se manifiestan especialmente en los alumnos con edades comprendidas entre los 6 y 8 años, siendo mayores las dificultades en morfosintaxis que en semántica y pragmática. Nuestras conclusiones van en la misma línea de las investigaciones de Huguet, Navarro y Janés . (2007), Huguet, Chireac, Navarro y Sansó. (2011), Navarro y Huguet (2005).

En cuanto a la relación entre las competencias lingüísticas y las dimensiones facilitadoras y perturbadoras de la socialización, nuestra investigación concluye relaciones significativas entre semántica y pragmática y varias de las dimensiones de socialización (liderazgo, agresividad-terquedad y ansiedad-timidez) en el alumnado inmigrante. El alumnado que domina la competencia pragmática, muestra un mayor liderazgo y a su vez menor ansiedad-timidez.

La función pragmática determina qué tipo de lenguaje debe usarse en un contexto determinado.

El liderazgo se caracteriza por la popularidad de sujeto, la iniciativa del mismo, la confianza que éste mantiene consigo mismo y el espíritu de servicio (Silva y Martorell, 2001). Además, como destaca Molero (2006), el liderazgo es un proceso de influencia entre el líder y los miembros de su grupo que tienen como fin conseguir las metas de dicho grupo. El líder para llegar a serlo, necesita convencer al grupo de que es él quien mejor representa los intereses del mismo, siendo imprescindible para ello dominar los aspectos formales del lenguaje y ser capaz de utilizarlos adecuadamente en el contexto social.

Pero a su vez, el alumnado que domina la competencia pragmática manifiesta menor ansiedad-timidez. Esta dimensión perturbadora de la socialización es definida por Silva y Martorell, (2001) como una situación de apocamiento, de vergüenza en la relaciones sociales. Este sentimiento puede llevar en ocasiones a frenar las relaciones interpersonales, lo que conlleva a no desarrollar adecuadamente las habilidades sociales. Estos resultados son esperables, ya que si un individuo puntúa alto en liderazgo, donde se manifiestan altas dosis de relaciones interpersonales, es lógico que puntúe bajo en ansiedad-timidez.

La lengua contribuye a la creación de nuestra imagen personal y al incremento de las relaciones constructivas con los demás y con el entorno que nos rodea mediante la comunicación, es decir, nos socializa. El aprendizaje de la segunda lengua por parte de la población inmigrante puede constituir un instrumento de adaptación y socialización para este colectivo.

Desde los centros educativos deben ser conscientes del complicado proceso de enseñanza/aprendizaje por el que pasa el alumno inmigrante, realizando planteamientos

didácticos adaptados para ellos y teniendo en cuenta que no son solo las dificultades lingüísticas de este alumnado las que influyen en la adquisición de los aprendizajes.

Referencias bibliográficas

- Briones, E., Taberner, C., & Arenas, A. (2005). Variables psicosociales implicadas con el proceso de integración social de los estudiantes inmigrantes. *Cultura y Educación*, 17(4), 337-347.
- Carbonell, F. (2004). *Educadar en tempsd'incertesa*. Palma de Mallorca: Leonard Muntener.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hamel, R. (1993). Políticas y planificación del lenguaje: Una introducción. *Revista de Ciencia Sociales y Humanidades*, 13(29), 5-39.
- Huguet, Á. (2008). Interdependencia lingüística y práctica educativa. Un estudio con escolares de origen inmigrante. *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 283-301.
- Huguet, Á. (2009). La Hipótesis de Interdependencia Lingüística. Algunas consideraciones para la práctica educativa en aulas multilingües. *Revista Española de Pedagogía*, 244(LXVII), 495-510.
- Huguet, Á., Navarro, J.L. & Janés, J. (2007). La adquisición del castellano por los escolares inmigrantes. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar. *Anuario de Psicología*, 38(3), 357-375.
- Huguet, Á., Chireac, S.M., Navarro, J.L. & Sansó, C. (2011). Tiempo de estancia en nuestro país. El caso de los escolares inmigrantes en Cataluña. *Cultura y Educación*, 23(3), 355-370.
- Molero, F. (2006). Procesos Grupales. En Á. Gómez, E. Gaviria y I. Fernández (Eds), *Psicología Social* (pp.501-527).Madrid: Sanz Torres.
- Moreno, C. (2006). La enseñanza y el aprendizaje del español (castellano) en aulas multilingües. De los fundamentos a las expectativas. *Revista de Educación*, 343, 15-33.
- Navarro, J.L. (2003). *Inmigración en España y conocimiento de la lengua castellana. El caso de los escolares inmigrados en Aragón*. Tesis doctoral. Universidad de Lleida, Departamento de Pedagogía y Psicología.
- Navarro, J.L. & Huguet, A. (2005). *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado emigrante de 1º de ESO. Un estudio empírico*. Madrid: CIDE.
- Navarro, J.L. & Huguet, A. (2006). Acerca de la competencia lingüística del alumnado de origen inmigrante, en Educación Secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 69-80.

- Puyuelo, M., Renom, J., Solana, A. & Wiig, E. (2007). *Evaluación del lenguaje. (BLOC-C/ BLOC-S/BLOC-SR). Aplicación a poblaciones con necesidades educativas especiales*. Barcelona: Elsevier Masson.
- Rodríguez, G., Romero, J.F., Luque, D. & Rocío, L. (2002). Integración escolar y rendimiento de una muestra de alumnos inmigrantes de Algeciras. *Psicología Educativa*, 8, 5-20.
- Siguan, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas de contacto*. Madrid: Alianza.
- Silva, F. & Martorell, M.C. (2001). *Batería de Socialización*. Madrid: TEA.
- Stanat, P., Becker, M., Baumert, J., Lüdtke, O. & Eckhardt, A.G. (2012). Improving second language skills of immigrant students: A field trial study evaluating the effects of a summer learning program. *Learning and Instruction*, 22 (3), 159-170.
- Vila, I. (2006). Lengua, escuela e inmigración. *Cultura y Educación*, 18(2), 127-142.
- Vila, I., Perera, S. & Serra, J.M. (2006). Les aules d'acollida en l'educació primària. Algunes dades del curs 2004-2005. *Caixa d'Eines*, 04, 40-55.



70. DISEÑO DE UN PROGRAMA PARA LA MEJORA DE LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS FUNCIONALES PARA EL APRENDIZAJE ESCOLAR Y LA SOCIALIZACIÓN DEL ALUMNADO INMIGRANTE.

M^a José Godoy-Merino, Juan Manuel Moreno-Manso, Ángel Suárez-Muñoz, M^a Elena García-Baamonde, Macarena Blázquez-Alonso.
godoymerino21@unex.es

Resumen.

Los centros educativos deben ser conscientes del complicado proceso de enseñanza/aprendizaje por el que pasa el alumnado inmigrante, realizando planteamientos didácticos adaptados para ellos. Se deben tener en cuenta que las dificultades comunicativas de éste alumnado influyen considerablemente en la adquisición de los aprendizajes. De ahí la necesidad del diseño y la puesta en marcha de programas educativos que faciliten al alumnado inmigrante su camino hacia el dominio de un segundo idioma. El objetivo de este trabajo es la implementación de una propuesta metodológica dirigida a fomentar habilidades comunicativas funcionales para favorecer la adaptación social del alumnado inmigrante, y la adquisición de aprendizajes escolares. En este estudio participaron 21 alumnos de origen marroquí escolarizados en Educación Primaria, de edades comprendidas entre los 9 y 10 años. Se implementa un programa de intervención. La evaluación pretest-postest de los niños confirma la eficacia de la intervención en el alumnado inmigrante.

Palabras clave: inmigrantes; intervención; comunicación; educación; aprendizaje; programa.

Introducción

Una de las características educativas de los escolares inmigrantes es el fracaso escolar, superando con creces a sus pares autóctonos en lo que respecta al rendimiento académico. El lenguaje es un instrumento claro de adquisición de aprendizajes. Aprender un segundo idioma es siempre una tarea difícil, y el grado de dificultad aumenta con la edad. Tal y como señalan Navarro y Huguet (2010), el dominio de la lengua de uso escolar es determinante en el éxito o fracaso del alumnado inmigrante. Son varias las investigaciones que ponen de manifiesto bajos resultados en el

rendimiento académico del alumnado inmigrante (Huguet, Navarro y Janés, 2007; Navarro y Huguet, 2006). En la misma línea, Cummins (2000), Huguet y Navarro (2006), Huguet (2008, 2009), evidencian decepcionantes resultados a nivel de lenguaje y un elevado fracaso escolar. .

Por otra parte, los trabajos de Maruny y Molina (2000) y Navarro y Huguet (2005), concluyen que el dominio de la lengua del alumnado inmigrante se ve acentuado por el tiempo de estancia en el país de acogida. Los resultados denotan que quienes han llegado con edad inferior a diez años tienen mayor dominio que quienes lo hicieron después de esa edad.

El proceso de aprendizaje de una lengua no tarea fácil. Conlleva un esfuerzo y persistencia en ello, teniendo mayor complejidad cuando mayor sea la distancia entre la lengua de origen del aprendiz y la segunda lengua de adquisición. Y en nuestro caso, el español es una lengua compleja a nivel morfológico. La sola exposición a una lengua no es suficiente para su aprendizaje, puesto que comprender y expresar son procesos diferentes (Ruiz-Bikandi, 2006). Aunque el alumnado inmigrante puede adquirir rápidamente una fluidez considerable cuando está expuesto a la misma en el entorno y en la escuela, generalmente hace falta un mínimo de cinco años (y a menudo muchos más) para recuperar el terreno con los hablantes nativos en los aspectos formales y académicos de la lengua (Cummins, 2001).

Los centros educativos deben ser conscientes del complicado proceso de enseñanza/aprendizaje por el que pasa el alumnado inmigrante, realizando planteamientos didácticos adaptados para ellos. Debe tener en cuenta que las dificultades comunicativas de éste alumnado influyen considerablemente en la adquisición de los aprendizajes (García-Corona, García-García, Biencinto, Pastor y Juárez, 2010, García-Sánchez, 2010; Moreno-Manso, Godoy-Merino, Suárez-Muñoz y García-Baamonde, 2013; Oller y Colomé, 2010). De ahí la necesidad del diseño y la puesta en marcha de programas educativos que faciliten al alumnado inmigrante su camino hacia el dominio de un segundo idioma.

El objetivo de este trabajo es la implementación de una propuesta metodológica dirigida a la estimulación comunicativa del alumnado inmigrante, con la finalidad de determinar la eficacia de la misma. Se trata de fomentar habilidades comunicativas funcionales que les permitan una comunicación efectiva en contextos naturales. De esta forma se pretende dar un paso más para favorecer la adaptación del alumnado inmigrante, y acelerar el desarrollo psicolingüístico y la adquisición de aprendizajes escolares.

Cuerpo principal del trabajo (debe llevar otro nombre propuesto por el autor)

Método

En este estudio participaron 21 alumnos de origen marroquí escolarizados en Educación Primaria. Los participantes son 9 varones y 12 mujeres, de edades comprendidas entre los 9 y 10 años. Los alumnos tienen adaptaciones curriculares en las áreas instrumentales y apoyo en el aula.

El instrumento utilizado para evaluar la competencia comunicativa de los niños ha sido la versión Screening Revisada de la Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial (BLOC-SR) (Puyuelo, Renom, Solanas & Wiig, 2007). Es una prueba destinada a detectar si existen dificultades en los componentes del lenguaje (morfología, sintaxis, semántica y pragmática). Esta prueba nos permite estimar el riesgo de que exista problema del lenguaje en cada una de las 4 habilidades comunicativas evaluadas. Se ha diseñado para verificar el nivel de dominio a partir del 70 % de aciertos. La prueba proporciona una puntuación bruta en relación a los ítems, una puntuación centil y una puntuación transformada en relación a las curvas de desarrollo. Una puntuación centil de 70-100 (nivel superior), indica que el alumno domina la habilidad psicolingüística y puede usarla correctamente; un centil entre 60-70 (nivel de transición); un centil 30-60 (nivel de emergencia); y si es inferior al centil 25-30 (nivel de alarma). La batería ha demostrado ser eficaz para la evaluación del desarrollo psicolingüístico en diferentes poblaciones (Abad & Uriel, 2007; Moreno, García-Baamonde, Blázquez, 2009, 2012; Moreno, García-Baamonde, Guerrero y Blázquez, 2010)

El **procedimiento** a seguir fue el siguiente: administramos la prueba BLOC-SR de forma individual, en el centro educativo donde estaban escolarizados los niños. La evaluación de la competencia comunicativa en cada niño duró dos horas.

A los niños, se les aplicó el BLOC-SR en dos ocasiones, antes y después de la aplicación del programa de intervención.

Primera fase de la evaluación lingüística (Pretest)

En relación a las habilidades psicolingüísticas, los resultados del BLOC concluyen que todos los componentes lingüísticos están afectados, evidenciándose mayores dificultades en los módulos de morfología y sintaxis.

En morfología, destacan las dificultades en las formas verbales regulares de futuro e imperfecto; las formas verbales irregulares de presente, pasado y futuro; los adjetivos, comparativos y superlativos; los sustantivos derivados; los pronombres personales de primera, segunda y tercera persona; reflexivos; y los posesivos. En sintaxis, destacan las dificultades en el uso de oraciones simples (sujeto-verbo, sujeto-verbo-OD, sujeto-verbo-CCL y sujeto-verbo-copulativo-atributo); la voz pasiva; y las oraciones subordinadas (causa y condición), temporales (después/antes, cuando/hasta que) y adversativas (aunque, pero).

Los alumnos elaboran largas frases cometiendo errores como la ausencia de preposiciones, adverbios... y utilizan en su lugar reiterada y erróneamente conectores como *pues*. Una de las mayores dificultades son los *tiempos* y *modos* del español, ya

que en la lengua árabe los verbos concuerdan en persona y número con el sujeto, igual que en español, pero con un mayor número de formas. Se omiten los verbos *ser/estar* en presente; tienen dificultades para distinguir los verbos *ir* y *marchar*; y confunden con frecuencia los verbos *hacer*, *poner* y *echar*. El uso inadecuado del verbo se produce en muchos momentos y en muchas oraciones. En la mayoría de las oraciones, sobre todo al principio, utilizan el infinitivo y el gerundio en lugar de conjugarlo; también tienen dificultades para utilizar el pasado del verbo siendo muy difícil para ellos distinguir entre el pretérito perfecto simple o compuesto (acción acabada) y el pretérito imperfecto (acción inacabada), utilizándolo erróneamente; confunden el uso pretérito imperfecto, el imperfecto, y el indefinido; y suelen tener dificultades para utilizar adecuadamente el subjuntivo, ya que el uso de este en los dos idiomas es diferente. Cometan numerosos errores en el género y número.

En general, los mayores errores que se producen en el aspecto sintáctico se deben a que no tienen clara la estructura gramatical española y, desconocen las reglas de concordancia. Por ello tienen dificultades para utilizar los conectores para establecer la secuencia de las ideas del discurso. Con frecuencia usan por exceso enlaces temporales (entonces, después, luego...) y realizan un uso incorrecto de las oraciones copulativas, mostrando dificultades para saber cuál es el nexo que deben utilizar en cada momento a la hora de estructurar oraciones subordinadas.

En semántica, se evidencian dificultades para el uso del locativo y el uso de los modificadores de tiempo y sucesión. Destaca el desconocimiento de algunas palabras y la dificultad para entender el lenguaje metafórico, simbólico y los dobles sentidos. Así mismo, las palabras tienen en ocasiones múltiples acepciones. Y por último en pragmática, se evidencia la dificultad para el uso de demandas de confirmación o negación, hacer comentarios, aprobación y desaprobación, requerimientos indirectos de acción, la utilización del Quién, Qué (de qué / cuál / cuyos / con qué), Por qué, Cómo, De quién (para quién / a quién).

Intervención en habilidades comunicativas funcionales.

En la intervención realizada nos planteamos como objetivo general potenciar la comunicación verbal del alumnado inmigrante, proporcionando los referentes necesarios para estructurar todos los niveles del lenguaje en lo que se refiere a la expresión, comprensión y uso del mismo, a través de la estimulación lingüística.

Para ello, potenciamos la colaboración en el programa, de las familias y los tutores, haciéndolos partícipes del mismo, con el objetivo de reforzar los contenidos adquiridos durante la intervención. A su vez, se tuvo en cuenta la utilización del lenguaje en los contextos sociales, con el objetivo de alcanzar un desarrollo social adecuado, teniendo en cuenta en la intervención aspectos formales y funcionales del lenguaje, aspectos socio-familiares y aspectos cognitivos.

Pasamos a detallar el procedimiento llevado a cabo durante la intervención. Se han trabajado diversas actividades en relación a los niveles del lenguaje evaluados (morfosintáctico, semántico y pragmático).

A nivel morfosintáctico: trabajamos la utilización inadecuada de las palabras homógrafas; la ausencia de preposiciones y adverbios; los errores en el uso de los verbos: “ser y estar”, “saber y conocer”, “hacer, poner, echar”, “ir y marchar”; las dificultades en la concordancia en persona y número con el sujeto del verbo y a la hora de conjugar; los problemas en el género y número de los sustantivos; la confusión entre los adjetivos y los pronombres posesivos; las dificultades en el uso de los artículos; los errores en preposiciones (“para”, “por” y “a”); el uso de pronombres personales (uso constante del pronombre “yo”); uso inadecuado o ausencia del uso de pronombres átonos (“me”, “te”...); los posesivos y demostrativos; los errores en la utilización de enlaces temporales; y el uso incorrecto de las oraciones copulativas utilizando excesivamente “y”.

Actividades: los alumnos asocian palabras homógrafas con su correcto significado; identifican el sujeto y predicado de varias oraciones y completan los componentes que faltan (sujeto, verbo, predicado...); en varios textos que son del interés del alumnado (recorte de prensa sobre equipos de fútbol...), buscan los adjetivos, verbos, preposiciones, adverbios...; completan oraciones con el tiempo verbal correcto; ordenan oraciones de manera correcta mediante imágenes; los alumnos deben pensar virtudes y defectos de los compañeros que después enumeran (se les hace ver que son adjetivos calificativos); cambian oraciones añadiéndole una preposición (por ejemplo: “*vi a Sara cruzando la calle*” por “*a Sara la vi cruzando la calle*”). También en un texto sustituyen las preposiciones que aparecen en negrita por otras que se le dan en una lista; se les proporcionan textos con formas correctas e incorrectas en el uso de las preposiciones para que los alumnos localicen los errores y los corrijan; a partir de imágenes, los alumnos forman oraciones utilizando para ello los pronombres: se les proporcionan a los alumnos 2 ó 3 viñetas (dibujos) para que las ordenen y cuenten una historia con sentido. Al menos deben resumir cada viñeta con una frase corta, pero utilizando enlaces temporales (primero/después/al final); se les proponen textos en los que existen diferentes oraciones coordinadas, enumeraciones..., de modo que los alumnos añadan la conjunción “y” o los signos de puntuación que requieran; se les presentan oralmente determinadas situaciones (imaginarias o inusuales), para que por turnos digan qué harían en cada situación. Cada alumno debe responder a dicha pregunta y añadir una nueva idea. Por ejemplo: ¿Qué te llevarías a la luna? Yo, comida; el siguiente diría yo comida y agua; el alumno siguiente: yo comida, agua y una cámara de fotos...

A nivel semántico: se trabaja el uso erróneo y descontextualizado del vocabulario; el desconocimiento de las metáforas; las disimilitudes en cuanto a segundos sentidos y

acepciones del vocabulario; la dificultad para utilizar unidas palabras que en español se usan así; la ausencia de vocabulario; los calcos léxicos; la dificultad en el uso y formación de palabras compuestas; la formación incorrecta de palabras derivadas; la dificultad con palabras como: “ser, estar y haber”; los problemas con la pluralidad de acepciones del verbo “tener” y uso exclusivo de esta acepción como “poseer”; los errores en la elección de sinónimos y contrarios; la falta de precisión en las gradaciones semánticas; la dificultad e incongruencias en el uso de refranes, expresiones hechas, muletillas...; las confusiones fonéticas que conllevan a confusiones semánticas.

Actividades: los alumnos forman frases con los objetos que les enseñamos; tras la lectura de un texto por parte del docente, los alumnos representan lo leído en 3 ó 4 dibujos; escriben frases a partir de una palabra dada, trabajada previamente en el vocabulario; inventan metáforas y las representan mediante un dibujo; utilizamos el “juego del veo veo” para que los alumnos utilicen el vocabulario aprendido; los alumnos nombran los objetos de los objetos/acciones de las fotografías que les presentamos; completan un texto sencillo con los verbos “mirar y ver”; “ser, estar y haber”, “tener y poseer”; exponen una serie de palabras e indican cuál de ellas no es una palabra compuesta; crean palabras compuestas mediante varias palabras dadas; identifican la palabra que no pertenece al campo semántico expuesto y explican el motivo (por ejemplo, cuchara, cuchillo, cartón, tenedor), procurando que los alumnos denominen la categoría); a partir de varias oraciones dadas, los alumnos deben proponer los antónimos de varias palabras; buscar en un diccionario de sinónimos y antónimos las palabras dadas y crear una historia con estas palabras.

A nivel pragmático: trabajamos la falta de coherencia en el discurso y las repeticiones de elementos del discurso utilizando una palabra que sustituye a otra haciendo referencia a ella (por ejemplo, “nuestra casa es tu casa” en lugar de “nuestra casa es tuya”).

Actividades: a partir de la narración de una historia por parte del maestro, los alumnos explican lo sucedido; el alumnado representa una lista de situaciones que se proponen; a partir de láminas o dibujos, describen lo que ven en ellas (¿qué ves?, ¿quiénes son?, ¿qué hacen?, ¿qué es esto?, ¿qué sucede?); realizan descripciones e inventan historias a partir de dibujos; a partir de la proyección de una película infantil, se trabaja la expresión oral mediante el relato de lo que sucede, que les ha parecido...; a partir de una situación fantástica, los alumnos dan diferentes respuestas a la misma (¿qué sucedería si los hombres pudieran volar, si nuestra ropa nos hiciera invisibles, o si las golosinas creciesen en los árboles?...); inventan un diálogo para hacer una sesión guiñol con marionetas; los alumnos formulan preguntas a los compañeros sobre temas que les interesan, y a partir de la respuesta formulan nuevas preguntas.

Resultados de la segunda fase de la aplicación (Postest)

De la primera administración del BLOC-SR a la segunda aplicación, tras la implementación de la intervención, se produjo una mejora significativa en las puntuaciones en todos los niños, siendo fundamental el progreso en morfosintaxis. Apreciamos avances en varias competencias lingüísticas, logros que aún deben consolidarse.

Conclusiones

El aprendizaje de una lengua se compone de diferentes tipos de habilidades: lengua como medio de comunicación; lengua como herramienta para el análisis y la expresión de una realidad y unos sentimientos; y lengua como una estructura. Cuando los niños van a la escuela ya dominan el aspecto estructural y utilizan la lengua como medio de comunicación, sin embargo el alumnado inmigrante debe incorporarse a nuestro sistema educativo y, si no hablan la lengua vehicular, pueden ver mermadas sus posibilidades de aprender y de acceder a una integración plena. Estos alumnos tienen que aprender español no sólo para facilitar sus relaciones sociales, sino como instrumento de acceso al currículo que les permita progresar (Moreno, 2007).

Siguan (2001), destaca varios factores influyentes en el proceso de adquisición del lenguaje: los factores del propio sujeto, donde enumeran características como la edad, la inteligencia, las aptitudes generales intelectuales y las aptitudes lingüísticas; las actitudes ante las lenguas en presencia y motivación para su adquisición o perfeccionamiento, que depende de la historia del sujeto y de las condiciones sociales en las que aparecen las lenguas; la forma de adquisición de la segunda lengua, diferenciando entre la adquisición espontánea y la que se realiza a través del sistema de enseñanza; y definir los criterios con los que se va a valorar el éxito, pudiendo ser estos de orden lingüístico o de orden social y cultural.

En los idiomas utilizados por los alumnos marroquíes residentes en España, es decir, en el bereber o en el árabe es muy importante tanto la semántica como la pragmática para comprender una oración o una palabra dentro de un contexto. Sin embargo, en el idioma español, lo que adquiere especial relevancia es la morfosintaxis, este componente formal o estructural del lenguaje, se va adquiriendo paulatinamente cuando se aprende la lengua materna y resulta más compleja su interiorización cuando se trata de segundas lenguas.

Navarro (2003), en su investigación con inmigrantes aragoneses de primer curso de Educación Secundaria Obligatoria, afirma que entre los contenidos que suponen mayores dificultades para el alumnado inmigrante se encuentran la comprensión oral y la morfosintaxis, ya que implican el desarrollo de actividades con un lenguaje más formal. En la investigación realizada por Abad y Uriel (2007), con alumnos de quinto de Educación Primaria con lenguas maternas de orígenes diversos, los mayores

problemas se encuentran a nivel sintáctico, mientras que a nivel pragmático se obtienen buenos resultados.

Bloom (1998) destaca que las competencias lingüísticas son interdependientes entre sí y contribuyen a la comunicación desde el momento que, al usar el lenguaje, los interlocutores ponen en juego un conjunto de conocimientos que abarcan los distintos componentes.

La lengua es el instrumento regulador de los intercambios sociales, siendo ésta el resultado de la integración, adaptación y socialización (Briones, Tabernero y Arenas, 2005; Carbonell, 2004; Rodríguez, Romero, Luque y Rocío, 2002; Vila, Perera y Serra, 2006). El aprendizaje de la segunda lengua por parte de la población inmigrante puede constituir un instrumento de adaptación y socialización para este colectivo.

Referencias Bibliográficas

- Abad, M. & Uriel, D. (2007). Evaluación del lenguaje oral por medio del BLOC en alumnos de quinto de primaria con lenguas maternas de orígenes diversos. En M. Puyuelo (Ed.), *BLOC. Aplicación a poblaciones con necesidades educativas específicas* (pp. 165-208). Barcelona: Elsevier Masson.
- Bloom, L (1998). *Language acquisition in its development context*. En W. Damon (Series Ed.) y D. Kuhn y R.S. Siegler (Vol. Ed), *Handbook of Child Psychology: Vol 3. Cognition, Perception and Language*. Nueva York: Wiley.
- Briones, E., Tabernero, C., & Arenas, A. (2005). Psychosocial variables related with immigrant students' social integration process. *Cultura y Educación*, 17(4), 337-347. doi:10.1174/113564005775133766
- Carbonell, F. (2004). *Educadar en tempsd'incertesa*. Palma de Mallorca: Leonard Muntener.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001). ¿Qué sabemos de la educación Bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas. *Revista de Educación*, 326, 37-61.
- García-Corona, D., García-García, M., Biencinto, CH., Pastor, L. & Juárez, G. (2010). Educational proposals to benefit equity in ESO (Compulsory Secondary Education): Inclusive educational responses to diversity. *Cultura y Educación*, 22(3), 297-312.
- García-Sánchez, I.M. (2010). The politics of Arabic language education: Moroccan immigrant children's language socialization into ethnic and religious identities. *Linguistics and Education*, 21(3), 171-19. doi:10.1016/j.linged.2010.04.003
- Huguet, Á. & Navarro, J.L. (2006). Immigration and academic achievement: What does research show? *Cultura y Educación*, 18(2), 117-126. doi:10.1174/113564006777973879

- Huguet, Á. (2008). Linguistic interdependence and educational practice: A study with immigrant schoolchildren. *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 283-301. doi:10.1174/021037008785702901
- Huguet, Á. (2009). La Hipótesis de Interdependencia Lingüística. Algunas consideraciones para la práctica educativa en aulas multilingües. *Revista Española de Pedagogía*, 244(LXVII), 495-510.
- Huguet, Á. Navarro, J.L. & Janés, J. (2007). La adquisición del castellano por los escolares inmigrantes. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar. *Anuario de Psicología*, 38(3), 357-375.
- Maruny, Ll & Molina, M. (2000). *Adquisició del català y competencia comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori*. Memoria de investigación no publicada. Barcelona. Fundació Jaume.
- Moreno, C. (2007). The Teaching and Learning of Spanish in Multilingual Classrooms. From Basic Notions to Current Prospect. *Revista de Educación*, 343, 15-33.
- Moreno, J.M., García-Baamonde, M. E. & Blázquez, M. (2012). Morphosyntactic development and educational style of parents in neglected children. *Children and Youth Services Review*, 34, 311–315. doi:10.1016/j.childyouth.2011.10.028
- Moreno, J.M., García-Baamonde, M.E., Guerrero, E. & Blázquez, M. (2010). Competencia pragmática y adaptación psicosocial en niños sujetos a medidas de protección infantil. *Salud Mental*, 33, 333-340.
- Moreno, J.M., García-Baamonde, M.J. & Blázquez, M. (2009). Social adaptation and communicative competence in children in care. *Children and Youth Services Review*, 31, 642–648. doi:10.1016/j.childyouth.2008.12.004
- Moreno-Manso, J.M, Godoy-Merino, M.J., Suárez-Muñoz, A. & García-Baamonde, M.E. (2013). Communicative competence and the facilitating and perturbing factors in the socialisation of immigrant students. *Children and Youth Services Review*, 35, 865–870. doi:10.1016/j.childyouth.2013.02.009
- Navarro, J.L. & Huguet, A. (2005). *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado emigrante de 1º de ESO. Un estudio empírico*. Madrid: CIDE.
- Navarro, J.L. & Huguet, A. (2010). Conocimiento del catalán y castellano por parte del alumnado inmigrante. *Revista de Educación*, 352, 245-265.
- Navarro, J.L. (2003). *Inmigración en España y conocimiento de la lengua castellana. El caso de los escolares inmigrados en Aragón*. Tesis doctoral. Universidad de Lleida, Departamento de Pedagogía y Psicología.
- Oller, C. & Colomé, E. (2010). *Alumnado de otras culturas. Acogida y escolarización*. Barcelona: Graó.
- Puyuelo, M., Renom, J., Solana, A. & Wiig, E. (2007). *Evaluación del lenguaje. (BLOC-C/ BLOC-S/BLOC-SR). Aplicación a poblaciones con necesidades educativas especiales*. Barcelona: Elsevier Masson.

- Rodríguez, G., Romero, J.F., Luque, D. & Rocío, L. (2002). Integración escolar y rendimiento de una muestra de alumnos inmigrantes de Algeciras. *Psicología Educativa*, 8, 5-20.
- Ruiz-Bikandi, U. (2006). Basic considerations to facilitate L2 learning to beginners. *Cultura y Educación*, 18(2), 143-157. doi:10.1174/113564006777973851
- Siguan, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas de contacto*. Madrid: Alianza.
- Vila, I., Perera, S. & Serra, J.M. (2006). Les aules d'acollida en l'educació primària. Algunes dades del curs 2004-2005. *Caixa d'Eines*, 04, 40-55.



71. EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA DEL ALUMNADO INMIGRANTE EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA.

M^a José Godoy-Merino, Juan Manuel Moreno-Manso, Ángel Suárez-Muñoz y M^a Elena García-Baamonde.
godymerino21@unex.es

Resumen.

Este estudio analiza la competencia lingüística del alumnado inmigrante en la enseñanza Primaria, evaluando pormenorizadamente las diferentes habilidades lingüísticas a nivel morfológico, sintáctico, semántico y pragmático, con la finalidad de determinar la relación entre la competencia lingüística del alumnado y la consecución de los objetivos académicos. La muestra la componen un total de 326 alumnos inmigrante con edades comprendidas entre los 6 y 12 años, escolarizados todos ellos en centros públicos. Para la evaluación de las habilidades lingüísticas se utiliza la Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial.

Los resultados confirman que el alumnado inmigrantes manifiesta un nivel de dominio lingüístico inferior a lo correspondiente a su edad cronológica. Todos los componentes analizados están comprometidos, presentando un nivel de dominio lingüístico inferior al que le corresponde. De estas cuatro habilidades (morfología, sintaxis, semántica y pragmática), las que se encuentran más afectadas son morfología y sintaxis.

Palabras clave: habilidades lingüísticas, inmigración, escolarización, competencia lingüística, intervención.

Introducción

El aprendizaje de una lengua es un complejo proceso en el que el entorno y el proceso de imitación desempeñan un papel importante. Cuando un niño llega a la escuela, este primer proceso de aprendizaje de su lengua materna ya se encuentra adquirido. Sin embargo, no es así en el caso del alumnado inmigrante (Serrano, Puyuelo, & Salavera, 2012).

Existen estudios entre los que destacan los de Huguet, Navarro y Janés (2007), Fullana, Besalú y Vila (2003), Montes (2002), Siguan (1998) o Serra (1997), donde se demuestran que los resultados académicos del alumnado inmigrante son más bajos que los del alumnado autóctono. Una de las explicaciones a la que se atribuye este fracaso es a la falta de habilidades lingüísticas del alumnado extranjero para hacer frente al currículo educativo del país de acogida (Vila, 2006).

Huguet (2009) señala que la literatura sobre la escolarización de los alumnos inmigrantes ha puesto de manifiesto decepcionantes resultados a nivel de lenguaje y un elevado fracaso escolar de los mismos. Esta misma idea ha sido defendida por autores como Cummins (2000).

Son muchas, por tanto, las investigaciones que señalan que el fracaso escolar es una de las características del alumnado inmigrante, incidiendo fundamentalmente en los alumnos que se incorporan al sistema escolar con posterioridad a la obligatoriedad de nuestro sistema educativo.

El lenguaje es un instrumento base para la de adquisición de aprendizajes, constituyendo el objetivo central de la educación de este alumnado. Conscientes de este hecho, como señalan Navarro y Huguet (2010), el profesorado suele resaltar lo determinante que resulta el dominio de la lengua de uso escolar en el éxito o fracaso de este alumnado, realizando múltiples esfuerzos que en ocasiones no responden a las expectativas ni al tiempo dedicado para ello.

Otra de las dificultades existentes entre los profesionales de la educación en lo que se refiere a la escolarización de este alumnado es que en la mayoría de las ocasiones el docente no domina la lengua materna del alumno inmigrante, debido entre otras cosas a la gran diversidad lingüística existente.

La escolarización de los alumnos inmigrantes requiere una respuesta educativa inmediata. Sólo la evolución en el aprendizaje, lo más homogénea y similar entre todo el alumnado, podrá garantizar un clima escolar positivo, integrador y socializador acorde con la escuela inclusiva. Pero para ello, es necesario reorientar la tarea que llevan a cabo los profesores de apoyo, los orientadores y los maestros especialistas (Moreno, Godoy, Suárez & García-Baamonde, 2013).

A la vista de todos estos planteamientos se hace necesario un conocimiento pormenorizado de los niveles de lenguaje castellano que presenta el alumnado inmigrante y que se le ofrece como instrumento de comunicación, integración y socialización en los centros escolares donde realizan sus estudios primarios.

Por todo esto, nuestra investigación analiza la competencia comunicativa del alumnado inmigrante en la etapa Primaria de su escolarización, analizando pormenorizadamente los diferentes componentes lingüísticos (morfología, sintaxis, semántica y pragmática) con la finalidad de dar a conocer al profesorado las dificultades

lingüísticas de este alumnado para poder trabajarlas adecuadamente, teniendo en cuenta que son escasas las investigaciones al respecto.

Desarrollo del estudio

La **muestra** está compuesta por un total de 326 alumnos de origen inmigrante de procedencia mayoritariamente magrebí y rumana, escolarizados en colegios públicos de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Extremadura. El intervalo de edad que comprende la muestra está entre los 6 y los 12 años.

El **instrumento** utilizado para la evaluación de la competencia lingüística del alumnado fue la versión Screening Revisada de la Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial (BLOC-SR) (Puyuelo, Renom, Solanas & Wiig, 2007).

La versión Screening Revisada del BLOC es una prueba destinada a evidenciar si existen dificultades en los componentes del lenguaje (morfología, sintaxis, semántica y pragmática). Esta prueba nos permite evaluar el riesgo de que existan problemas de lenguaje a nivel morfológico, sintáctico, semántico y pragmático. Los módulos se han diseñado para verificar el nivel de dominio a partir del 70 % de aciertos.

Este instrumento proporciona una puntuación bruta en relación a los ítems, una puntuación centil y una puntuación transformada en relación a las curvas de desarrollo. Una puntuación centil de 70-100 (nivel superior), indica que el alumno domina la habilidad psicolingüística y puede usarla correctamente; un centil entre 60-70 (nivel de transición); un centil 30-60 (nivel de emergencia); y si es inferior al centil 25-30 (nivel de alarma).

La prueba puede ser aplicada a partir de los 5 años de edad para evaluar la expresión y la comprensión del alumnado en los cuatro componentes del lenguaje, tanto cuantitativa como cualitativamente, y es muy útil para el diseño de planes de intervención individualizados y grupales.

Las tareas que lleva a cabo el evaluador para provocar la respuesta del sujeto son las siguientes: denominar dibujos (objetos o acciones), completar frases orales incompletas (generalmente en respuesta a dibujos), producción paralela (formular frases que, a nivel de estructura son similares a las que le propone el evaluador, también en respuesta a dibujos) y lenguaje inducido (el niño debe expresar verbalmente una respuesta ante situaciones que le presentamos en un dibujo).

El **procedimiento** llevado a cabo fue el siguientes: el primer paso fue analizar los centros que tenían mayor afluencia de alumnos inmigrantes escolarizados en sus aulas, llevándose a cabo una selección muestral representativa del alumnado inmigrante y contactando con los centros educativos con la finalidad de establecer un calendario

para la aplicación de la prueba. Tras mantener una reunión con los equipos directivos de los centros para informarles del proyecto y pedirles su colaboración, se estableció el calendario de pasación de la pruebas y se comenzó con la evaluación del alumnado.

La administración de la prueba BLOC-SR se realizó de forma individual, en los diez colegios donde el alumnado se encontraba escolarizado.

En relación a los **resultados** comentar que los análisis efectuados fueron los siguientes: en primer lugar, realizamos un análisis descriptivo de las competencias lingüísticas del alumnado inmigrante, con la finalidad de valorar si el nivel de dominio comunicativo del alumnado inmigrante es el adecuado y los componentes lingüísticos más afectados.

A continuación, realizamos el análisis inferencial con la finalidad de analizar las diferencias significativas entre las cuatro habilidades lingüísticas. Para ello, comprobamos en un primer momento si nuestras variables cumplen los requisitos para realizar pruebas paramétricas, utilizando así la prueba de Kolmogorov-Smirnov para demostrar si nuestra distribución es normal dentro de la población, la prueba de Rachas que nos indica si la muestra es aleatoria y la prueba de Levene que presenta si las varianzas son homogéneas. Constatando así que es correcto realizar pruebas paramétricas procedemos a utilizar el ANOVA de un factor para analizar las diferencias significativas en los cuatro componentes del lenguaje atendiendo a la edad del alumnado, y la *t* de Student para analizar las competencias lingüísticas en función del sexo de los niños.

En relación a los estadísticos descriptivos de las puntuaciones centiles obtenidas en el BLOC-SR en cada una de las habilidades psicolingüísticas que la componen, se obtiene que la puntuación media más elevada se sitúa en la competencia *pragmática* ($M=37.24$ y $SD=35.12$) y la más baja en *morfología* ($M=18.94$ y $SD=24.42$). La puntuación media global se sitúa en $M=25.72$ y $SD=30.43$. Los resultados concluyen que todos los componentes lingüísticos están afectados, evidenciándose mayores dificultades en morfología y sintaxis que en semántica y pragmática.

A continuación hemos procedido a distribuir las competencias lingüísticas según el nivel de dominio del alumnado inmigrante, comprobando que el nivel de alarma presenta los mayores porcentajes en los cuatro componentes del lenguaje. En el *componente morfológico* destaca en el nivel de alarma (<25-30) y en el *sintáctico* el nivel de alarma (<25-30) seguido del de emergencia (30-60). En los componentes *semántico* y *pragmático* destaca el nivel de alarma (<25-30) seguido del nivel superior (70-100).

En cuanto a la relación entre la edad del alumnado inmigrante y las competencias lingüísticas, comprobamos que en todas las competencias el intervalo de edad de 11 a 12 años presenta una mayor puntuación media. A los 6-8 años

encontramos las puntuaciones más bajas. Los niños se sitúan en el nivel de alarma (<25-30) en *morfología* y *sintaxis*, mientras que en *semántica* y *pragmática* lo hacen en el nivel de emergencia (30-60). Los alumnos situados en los intervalos 9-10 y 11-12 se sitúan en *morfología*, *sintaxis* y *semántica* en el nivel de emergencia. En *pragmática*, el 59,56% de los alumnos de 9-10 años se mantienen en el nivel de emergencia. Mientras que el 66,89% del alumnado de 11-12 años se sitúan en el nivel de transición (60-70). Efectuada la ANOVA de un factor comprobamos que existen diferencias significativas en todas las habilidades psicolingüísticas. A mayor edad mayor es la puntuación en dichas competencias.

En cuanto a la relación entre el sexo del alumnado inmigrante y las competencias lingüísticas, comprobamos que el varón obtiene una menor puntuación media en todos los componentes del lenguaje que la mujer (M=34,27; M=33,59; M=41,72; y M=49,77 respectivamente). Así mismo, varones y mujeres se sitúan en el nivel de emergencia (30-60) en todos los componentes lingüísticos, aunque son las mujeres las que obtienen porcentajes más altos dentro de este nivel.

Tras efectuar la prueba *t* de Student para dos muestras independientes comprobamos que no existen diferencias significativas entre los varones y mujeres inmigrantes en relación a las competencias del lenguaje, ya que el estadístico de significación siempre es superior a .05.

En función de los resultados, podemos constatar que sí existen diferencias en las competencias lingüísticas según el intervalo de edad del alumnado inmigrante, pero no entre varones y mujeres inmigrantes.

Conclusiones

Los resultados confirman que el alumnado inmigrantes manifiesta un nivel de dominio lingüístico inferior a lo correspondiente a su edad cronológica. Todos los componentes analizados (morfología, sintaxis, semántica y pragmática) están comprometidos. Es evidente, por tanto, que el alumnado inmigrante manifiesta un nivel de dominio lingüístico inferior al que le corresponde. De estas cuatro habilidades, las que se encuentran más afectadas son morfología y sintaxis.

Los resultados indican que especialmente estas dificultades se manifiestan en los alumnos con edades comprendidas entre los 6 y los 8 años de edad. Nuestro estudio, confirma a su vez que también los componentes semántico y pragmático presentan déficits para estos alumnos. El componente semántico implica el dominio del campo conceptual, muy relacionado también con el mundo de las experiencias acumuladas por los sujetos.

Por su parte, el componente pragmático, implica la integración de los demás componentes lingüísticos de cara a la utilización efectiva de la lengua como instrumento de comunicación.

Estos datos se confirman y avalan con estudios realizados como el de Navarro (2003), el cual incluye entre sus conclusiones que entre los contenidos que suponen mayores dificultades para el alumnado inmigrante se encuentra el componente morfosintáctico o el llevado a cabo por Serra (1997) incluyendo entre sus resultados que los alumnos inmigrantes evaluados obtienen unos niveles de dominio lingüísticos muy pobres, afectando a todos los componentes del lenguaje.

Por consiguiente, nuestra investigación confirma que el dominio de la lengua española por parte del alumnado inmigrante es inferior a lo esperado para su edad cronológica.

En relación al sexo, el alumnado inmigrante, obtiene resultados muy parecidos entre varones y mujeres, sobre todo en los componentes morfológico y sintáctico, aunque a su vez, observamos que el varón, obtiene puntuaciones medias inferiores en todos los componentes del lenguaje. Por lo que se confirma un dato muy reiterado en educación: que las chicas obtienen mejores resultados que los chicos, aunque en nuestro caso las diferencias no son significativas.

Estudios como el de Regil (2001), realizado con alumnos procedente de países islámicos escolarizados tanto en España como en Marruecos avalan que en la incorporación de este alumnado a nuestro sistema educativo español se aprecian diferencias significativas según el sexo, siendo las niñas marroquíes las que suelen superar a sus compañeros varones en lo que a rendimiento escolar se refiere. Nuestros resultados, a pesar de que las diferencias no son significativas, también evidencian puntuaciones superiores en los distintos componentes del lenguaje en las niñas que en los niños.

Por lo que respecta a la variable edad, nuestra investigación concluye que quienes obtienen puntuaciones más altas en todos los componentes del lenguaje, a excepción del semántico, son los alumnos situados en el intervalo de edad de 11 a 12 años, mientras que los alumnos con edades comprendidas entre los 6 y los 8 años son los que manifiestan puntuaciones más bajas, siendo mayores las dificultades en morfosintaxis que en semántica y pragmática.

Este alumnado, como parece lógico va evolucionando, evidenciándose que a menor edad menor es también la puntuación en las diferentes competencias lingüísticas, y a su vez, a mayor edad mayor es la puntuación en dichas competencias.

Nuestra investigación corrobora los resultados de los estudios llevados a cabo por Huguet, Navarro y Janés (2007), Huguet, Chireac, Navarro y Sansó (2011), Maruny y Molina (2000), Navarro y Huguet (2005). Estos autores analizan las habilidades lingüísticas adquiridas por los alumnos inmigrantes y cómo el dominio de la lengua se va acentuando con el tiempo de estancia en nuestro país.

Tras estas líneas podemos deducir, observando tanto los estudios realizados en el ámbito anglosajón como los desarrollados en nuestro país, referidos al castellano o catalán, que el proceso de adquisición de una segunda lengua por parte del alumnado inmigrante es un proceso de larga duración, de alta complejidad y costoso para el sujeto.

Referencias Bibliográficas

- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fullana, J., Besalú, X. & Vilà, M. (2003). *Alumnesd'origenafricà a l'escola*. Girona: CCG.
- Huguet, Á. (2009). La Hipótesis de Interdependencia Lingüística. Algunas consideraciones para la práctica educativa en aulas multilingües. *Revista Española de Pedagogía*, 244(LXVII), 495-510.
- Huguet, Á., Navarro, J.L. & Janés, J. (2007). La adquisición del castellano por los escolares inmigrantes. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar. *Anuario de Psicología*, 38(3), 357-375.
- Huguet, Á., Chireac, S.M., Navarro, J.L. & Sansó, C. (2011). Tiempo de estancia en nuestro país. El caso de los escolares inmigrantes en Cataluña. *Cultura y Educación*, 23(3), 355-370.
- Maruny, Ll. & Molina, M. (2000). *Adquisició del català y competencia comunicativa en alumnesd'origen marroquí a l'ensenyamentobligatori*. Memoria de investigación no publicada. Barcelona. Fundació Jaume.
- Montes, R. (2002). La inclusión de las minorías étnicas en la Región de Murcia. En AA.VV, *II Jornadas Interculturalidad en la Región de Murcia*. Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia, pp. 15-27.
- Moreno, J.M., Godoy, M.J., Suárez, A. & García-Baamonde, M.E. (2013). Communicative competence and the facilitating and perturbing factors in the socialisation of immigrant students. *Children and Youth Services Review*, 35, 865-870.
- Navarro, J.L. & Huguet, A. (2005). *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado emigrante de 1º de ESO. Un estudio empírico*. Madrid: CIDE.
- Navarro, J.L. & Huguet, A. (2010). Conocimiento del catalán y castellano por parte del alumnado inmigrante. *Revista de Educación*, 352, 245-265.
- Navarro, J.L. (2003). *Inmigración en España y conocimiento de la lengua castellana. El caso de los escolares inmigrados en Aragón*. Tesis doctoral. Universidad de Lleida, Departamento de Pedagogía y Psicología.
- Puyuelo, M., Renom, J., Solana, A. & Wiig, E. (2007). *Evaluación del lenguaje. (BLOC-C/ BLOC-S/BLOC-SR). Aplicación a poblaciones con necesidades educativas especiales*. Barcelona: ElsevierMasson.

- Régil (de), M. (2001). *Integración educativa de los inmigrantes procedentes de países islámicos*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación.
- Serra, J.L. (1997). *Inmersió Lingüística, rendimentacadèmic y classe social*. Barcelona: Horsori.
- Serrano, R., Puyuelo, M. & Salavera, C. (2012). Intervención en un alumno inmigrante con una programación interdisciplinaria de música y lengua para favorecer su desarrollo lingüístico. *Boletín de AELFA*, 12(1), 16-20.
- Siguan, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.
- Vila, I. (2006). Lengua, escuela e inmigración. *Cultura y Educación*, 18(2), 127-142.



72. "LA IMAGINACIÓN ROMPE LÍMITES: ANIMACIÓN A LA LECTURA EN CONTEXTOS DE EXCLUSIÓN."

Valeria Beatriz Daveloza

vdaveloza@gmail.com

Resumen

En este trabajo se abordará una experiencia de promoción y animación a la lectura realizada en el año 2013, en el marco de una beca de Extensión de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). El proyecto consistió en desarrollar actividades de promoción y animación a la lectura con dos escuelas rurales y un merendero (comedor comunitario) del Valle de Punilla. En esta región no hay oferta cultural accesible a la población infantil y juvenil, de manera tal que sólo se accede a bienes culturales en la escuela, pero gran parte del alumnado abandona sus estudios de manera temprana para colaborar en la economía familiar. Este proyecto involucró a las instituciones para gestionar acciones culturales que colaboren y apoyen la formación integral de niños y jóvenes a través de la experiencia artística literaria.

Palabras clave: promoción / animación a la lectura – accesibilidad a la cultura – mediadores - comunidad

Introducción

El presente trabajo expondrá las acciones realizadas en el año 2013 en el marco de una beca de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) para desarrollar estrategias de promoción / animación a la lectura con niños y niñas en edad escolar, y a su vez, brindar un espacio de reflexión conjunta con los adultos a cargo.

Este proyecto se desarrolló bajo el marco del Programa de Promoción y Animación a la Lectura y Escritura (PROPALÉ) que depende de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional y cuenta con el apoyo y orientación del Centro de Divulgación de la Literatura Infantil y Juvenil (CEDILIJ), organismo reconocido internacionalmente por su trayectoria en la animación y promoción a la lectura. Desde hace años, el PROPALÉ se dedica a formar mediadores de lectura a través de un plan de formación virtual. Los participantes no

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

necesariamente son docentes, pero sí personas que se encuentran en contacto directo con menores (bibliotecarios, voluntarios de ONG, trabajadores sociales, psicólogos, etcétera).

Dado que este programa se dicta en la Facultad de Filosofía y Humanidades, muchos estudiantes de la carrera de Letras Modernas, tanto de la licenciatura como del profesorado, cursan esta propuesta como instancia de formación complementaria a su carrera, aunque no represente ningún crédito académico.

En el año 2005 los alumnos de Letras Modernas, egresados del PROPALE, se reunieron para formar “*Rastro de Letras*”, agrupación sin fines de lucro y ad-honorem, y así continuar emprendiendo actividades de promoción y animación a la lectura infantil y juvenil.

Este grupo actuó en diversas campañas de promoción / animación a la lectura teniendo siempre en claro que los siguientes objetivos:

- Acercar la literatura a diversos sectores sociales que por diferentes motivos no han tenido oportunidad de acceder plenamente a ella.
- Propiciar acciones de transferencia de los conocimientos adquiridos en la formación académica hacia comunidades alejadas del saber académico y potenciar estos conocimientos en la interacción entre teoría y práctica.
- Constituir un paradigma de trabajo sobre el cual reflexionar en base a conceptos y problemas de la literatura como práctica estética y como práctica social.
- Fomentar la literatura como una herramienta de conocimiento, expresión y construcción de las identidades culturales y como acceso privilegiado a la cultura letrada.

En el año 2013 el grupo “*Rastro de Letras*” gana una beca de 1.800 euros aproximadamente, lo que permite llevar a cabo este proyecto. Hasta el 2013, todas las acciones fueron financiadas con el aporte voluntario de los miembros del equipo (traslados, materiales, libros, etcétera).

Abrir un paraguas contra el desamparo

Este proyecto se realizó en las Comunas de Biallet Massé, Villa Parque y San Roque, un amplio territorio diseminado entre sierras y valles. En este sector la mayor actividad económica depende de trabajos relacionados a los meses de actividad turística. Este tipo de trabajo informal no logra garantizar la estabilidad económica de una familia durante el resto del año. La venta al menudeo y actividades rurales (cultivos, cortaderos de leña, construcción) caracteriza a los padres de los niños y niñas de la zona. En los últimos años han proliferado las denominadas “cocinas de drogas” y en algunos casos,

los padres e incluso los menores son reclutados para la venta. Esto genera una situación de desamparo y violencia antes desconocida, ya que son pequeñas comunidades rurales, en la cual los vínculos entre los habitantes son estrechos. Estas nuevas formas de violencia han penetrado todos los ámbitos sociales: desde los juegos entre los niños (con quien pueden jugar y con quien no), hasta las experiencias escolares (padres en prisión, menores a disposición de la justicia, cambios de escuela, tutelaje de parientes, mudanzas obligatorias, etcétera).

Esta situación, sumada a la falta de espacios de esparcimiento (no hay bibliotecas públicas, ni teatros, ni cines) restringe el acceso de los menores a los bienes culturales sólo en las escuelas, pero la tasa de rotación y deserción escolar es muy alta.

Los docentes que están a cargo de los niños y niñas carecen de formación, medios y herramientas vinculadas a la literatura (en algunos casos no tienen libros o son libros muy viejos y no poseen material teórico que los oriente en estas prácticas). La falta de libros y de actores preparados para la promoción / animación, disminuye las oportunidades del derecho a la lectura, del acceso a la palabra como expresión identitaria y a la creación literaria como experiencia que facilite el conocer, pensar y expresarse colectivamente.

El equipo del *Rastro de Letras* trabaja con animación a la lectura en contextos comunitarios en los que problemáticas como la pobreza, la falta de acceso a bienes culturales, la vulnerabilización de los derechos de niños y niñas son moneda corriente. Ante estas realidades complejas una pregunta puede volverse reiterativa: “*Estos niños ¿no necesitan otras cosas aparte de libritos?*” Esa pregunta sólo puede ser respondida de una sola manera: *Estos chicos necesitan muchas cosas. Entre ellas, libritos.*

El proyecto se llevó a cabo en tres instituciones: Escuela Rural “Amadeo Sabattini” (cuenta con dos salas multigrado con 30 niños y niñas entre 4 y 12 años), en Escuela Hogar “Alberto Maggi” (escuela albergue con 70 niños y niñas internos entre los 6 y 14 años) y Merendero Instituto Nuestra Sra. Del Rosario (15 menores entre 4 y 15 años).

Los objetivos generales fueron:

- Ofrecer experiencias de promoción a la lectura con jóvenes y niños en tanto ejercicio de ciudadanía.
- Generar instancias de formación con jóvenes y adultos en promoción de la lectura literaria como herramienta transformadora y constituyente de sentidos sociales.

- Propiciar experiencias de autogestión de diseño y realización de acciones de promoción y animación a la lectura literaria en pos de motivar el inicio de un programa zonal de lectura literaria.

En tanto que los objetivos específicos fueron:

- Concretar acciones, relevar resultados y motivar nuevas experiencias de lectura literaria y de escritura creativa.
- Generar espacios de intercambio y renovación de saberes, prácticas y experiencias en la realización de acciones comunitarias a nivel macro (zonal, interinstitucional, identitario) en su feed-back a los conocimientos universitarios en el tema.
- Generar oportunidades de acrecentar acervos de lectura literaria en su disfrute libre por parte de los niños y niñas, así como de adultos en entornos rurales.

La metodología de trabajo en promoción / animación a la lectura es un tema complejo y placentero. Complejo porque requiere que el grupo atienda a diferentes dimensiones, y que podemos sintetizar del siguiente modo:

- a. **Análisis del espacio Institucional** (Visitas previas, charlas con los responsables, observación).
- b. **Selección de libros** (Según criterios a determinar para cada espacio institucional y nuestras propuestas).
- c. **Selección de material teórico** (para leer y discutir en el grupo).
- d. **Diseño de las actividades** (Surgen de las reuniones grupales. Claves: Creatividad. Literatura como experiencia estética. Acceso a la cultura letrada. Posibilidad de expresión individual. Accesibilidad a bienes culturales).
- e. **Animación** (Equipo de animadores en la Institución con los participantes).
- f. **Registro** (Toma de datos: ficha, fotos, impresiones individuales).
- g. **Evaluación de la animación** (Completar la ficha, Reflexión sobre las impresiones. Sugerencias).

Todas las acciones de promoción / animación fueron diseñadas siguiendo ejes temáticos que nos permitían organizar el corpus de libros literarios y fundamentar con las lecturas teóricas las acciones desarrolladas (Ver Anexo: Ficha de trabajo e imágenes de una animación)

Conclusiones

A lo largo del año se realizaron 6 encuentros con los niños destinatarios de cada institución, lo que da cuenta de un total de 18 encuentros, 36 horas de trabajo en los contextos institucionales en los que cada niño/a tuvo al menos 12 horas de animación a la lectura. Se trabajó al menos con 6 libros lo que implica que cada niño leyó, con mínimo, 18 libros y en ocasiones, hasta 36. En total, se suman al menos 60 libros con los que se trabajó efectivamente.

Además, a partir de la donación y construcción de Bibliotecas para cada una de las instituciones, y la donación de un libro para cada niño, las lecturas se multiplicaron según las disponibilidades. Esto quiere decir que los niños leyeron mucho más en ausencia del equipo. En este sentido, los adultos responsables de cada institución jugaron un rol fundamental al continuar ofreciendo los libros en nuestra ausencia. Esto cual demuestra que hubo interés y que los docentes se apropiaron de estrategias de promoción y se motivaron, animándose a incorporar espacios de lectura por fuera de lo estipulado en la currícula oficial.

¿Por qué para nosotros el acceso a la literatura se vuelve tan importante?

Como lectores reconocemos la potencia subversiva de la literatura. Sabemos que el tiempo sí se puede detener, que hay lugares donde la ley de gravedad deja de regir y la luna y las estrellas salen cuando nosotros se lo decimos.

Somos conscientes que con con dos horas de animación a la lectura no vamos a satisfacer las necesidades básicas de estos niños, ni tampoco podemos revertir la situación social en la que se encuentran inmersos como rehenes de la violencia efectiva y simbólica que se ejerce sobre ellos.

Pero sí podemos asegurar que, durante dos horas, esos niños y niñas tuvieron *realmente* los cinco, seis, once o quince años que tienen y que deberían tener siempre. La literatura tendió un puente para alejarlos de las preocupaciones y falencias básicas resultado de una desigualdad social que no termina de solucionarse con planes sociales o acciones caritativas.

Durante dos horas en esa vida hubo otra cosa además de las pequeñas grandes tragedias cotidianas. Durante dos horas armamos un paraguas para guarecernos, entre todos, del desamparo.

Referencias Bibliográficas

- ARAN, P., BAREI, S. (2010) *Género, texto, discurso*.
Córdoba: Editorial Comunicarte.
- ANDRUETTO, M. T. (2002) *Siete llaves para valorar las historias infantiles*.
Córdoba: Editorial Comunicarte.
- (2009) *Hacia una literatura sin adjetivos*.
Córdoba: Editorial Comunicarte.
- ARIZPE, E., STYLES, M. (2002) *La lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*.
México: Fondo de Cultura Económica.
- BAJTIN, M. (1982) *Estética de la creación verbal*.
México. Siglo XXI.
- BENJAMIN, W. (1989) *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*.
Buenos Aires: Nueva Visión.
- CARLI, S. (2002) *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones De los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*.
Buenos Aires: Miño y Dávila.
- COLOMER, T. (2005) *Andar entre libros, la lectura literaria en la escuela*.
México: Fondo de Cultura Económica.
- COMINO, S. (2009) *Esto no es para vos*.
Buenos Aires: Editorial La Bohemia.
- DIAZ RÖNNER, M. A. (2002) *La literatura infantil, de "menor" a "mayor"*.
Buenos Aires: Emecé.
- FERREIRO, E., Siro, A. M. (2008) *Narrar por escrito desde un personaje. Acercamiento de los niños a lo literario*,
Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- LARDONE, L y ANDRUETTO, M.T. (2002) *La construcción del taller de escritura*.
Santa Fe: Homo Sapiens
- LARROSA, J., SKLIAR, C. (2006) *Entre pedagogía y literatura*
Buenos Aires: Miño y Dávila.
- LITTAU, K. (2008) *Teorías de la lectura. libros, cuerpos, bibliomanía*.
Buenos Aires: Manantial.
- LOPEZ CASANOVA, M., GARBARINI, M. (2011) *Taller de lectura y escritura*.
Buenos Aires: UNAJ
- PETTIT, M. (2001) *Lecturas, del espacio íntimo al espacio público*.
Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- ROLDAN, G. (2011) *Para encontrar un tigre. La aventura de leer*.
Córdoba: Editorial Comunicarte.
- SCHAEFFER, J. M. (2002) *¿Por qué la ficción?*

Madrid: Lengua de Trapo.

Anexo

| TALLER DE LECTURA | |
|--|---|
| <p>Nombre del Taller: “El desafío de leer imágenes de menor a mayor “</p> <p>Diseñado por: Rastro de Letras.</p> <p>Fecha: 16 de abril de 2013</p> <p>Duración: 1.30 hs.</p> <p>Participantes: Asistentes al “Merendero” del Instituto “Nuestra Señora del Rosario” Biale Massé.</p> <p>Encuadre institucional: Los asistentes al merendero son niños en edad escolar. Pertenecen a 4 / 5 familias de la zona. Este encuentro fue el tercero del ciclo 2013. Se trabajó con un total de once (11) chicos de edades variadas.</p> | <p style="background-color: #ffcc00; padding: 2px;">Objetivos</p> <p>Con los participantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vincular la ilustración-escritura con la imaginación subjetiva. • Leer imágenes “cada vez con más dificultad”. <p>Con los adultos responsables:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Debatir el concepto de lectura. • Debatir reflexiones teóricas en torno al concepto “lectura” <p style="background-color: #ffcc00; padding: 2px;">Propuesta</p> <p>Actividad con los asistentes al merendero</p> <p>Apertura: ★ A I C E ★ <small>ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN</small></p> <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Luego de la lectura del libro, los presentes se distribuyen por distintas partes del lugar escogido y les repartimos papel glasé con la consigna: ¿Qué ves? ¿has visto? ¿qué hay en tu tarjeta? Mirala bien y después nos contás. Dibujala, anotala, contanos qué ves. • En ronda, vamos contando que cosas ven / les gustan del color que les tocó el papel glasé. <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura de <i>El otro lado del árbol</i> (M. Sadat) a partir de imágenes que no siguen el hilo narrativo. Adelantar hipótesis de sentido. |

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

| |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Lectura del texto respetando el orden de la narración y verificación / refutación de las hipótesis anteriores. <p>Con los responsables/ docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura del extracto. Lo harán de manera individual y se retomará en el próximo encuentro. |
| <p>Texto/s seleccionado/s</p> |
| <p>Con los asistentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Has visto?</i> (Istvan- Libros del Eclipse) • <i>Del otro lado del árbol</i> (Mandana Sadat – Fondo de Cultura Económica) • El hombrecito verde (Laura Devetach – Colihue). <p>Con los responsables/ docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Extracto de “Viaje voluntario a la lectura” (Laura Escudero, Susana Allori, Cecilia Betolli – CEDILIJ – Fundación C&A) en torno al concepto “lectura”. |
| <p>Recursos materiales y/o tecnológicos</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Papeles glasé • Fibras, fibras, lapiceras. |
| <p>Observaciones</p> |
| <p>Los asistentes al merendero recién comienzan su ciclo lectivo (era su tercer encuentro), de modo tal que fue complicado que retomaran la dinámica, en especial en relación al horario (llegaron a las 18:10 en lugar de las 17:00 hs.) y a la cantidad de participantes. Sólo estuvieron presentes 15 para tomar la leche y 11 se quedaron a la actividad.</p> <p>Las edades eran muy variadas entre los 6 y los 15 años.</p> <p>Al principio (luego de tomar la merienda) costó convocarlos. Reclamaban actividades más físicas (“Juguemos al fútbol”) y hubo dispersión por el patio.</p> <p>Cuando comenzamos con la lectura de <i>¿Has visto?</i> La ronda se estableció y los más grandes colaboraron en calmar y hacer participar a los más pequeños. Dada la hora, el clima y la luz (comenzaba a atardecer) decidimos recortar la actividad y entrar al salón para hacer el cierre. Cada uno escribió / pintó en su papel glasé y compartimos en ronda lo escrito / dibujado.</p> <p>Se terminó la actividad con la lectura de <i>El otro lado del árbol</i>. Decidimos dejar <i>El hombrecito verde</i>.</p> <p>Teniendo en cuenta la variedad de edades y el reclamo de actividades más físicas, para los próximos encuentros podríamos plantear alguna instancia de búsqueda / rastreo</p> |

que involucre desplazamientos fuera del salón.

Dado que la animación con los asistentes se retrasó y que contábamos con dos de los docentes / responsables de los grupos, decidimos dejar la actividad de discusión para un próximo encuentro. Dejamos varias copias del extracto para que se repartieran y pudiéramos retomar esa discusión según la planificación siguiente:

A-Presentación de nosotros y del encuentro: Eje Lectura / Infancia.

B-Lectura de *¿Has visto?* Con incorporación de dinámica de preguntas a ellos sobre qué otras cosas “ven” en las imágenes.

C-Pregunta: “¿Qué es leer?” Responder intuitivamente en pocas palabras en hoja compartida. Luego se lee y se rescatan los puntos de coincidencia, teniendo en cuenta lo que sucedió durante la animación.

D-Leer cita de Alberto Manguel: ¿Qué es leer?

E-Dinámica de preguntas en torno a la lectura (dos vasijas: una con preguntas y otra con frases de inspiración que pueden –o no– ayudar a contestar la pregunta; en cualquier caso, disparar conexiones)

¿Hay una sola manera de leer?

¿Dónde resuena la lectura?

Lectura: ¿arte, entretenimiento o aprendizaje?

¿Poder leer o el poder de leer?

¿Hacen falta las imágenes para poder leer?

¿La lectura es pasión o hábito?

¿Qué tienen los libros que han quedado para siempre con nosotros?

¿Formar lectores o leedores?

¿Un alfabetizado es un lector?

¿Leer es más importante que estudiar?

F-Cada uno se sirve una pregunta de la vasija (o dos, o más), e intenta contestarla. Puede tener en cuenta alguna/s de la/s frase/s ofrecida/s en la vasija de la inspiración.

G-Puesta en común de las preguntas y respuestas posibles.

H-Cuando sea pertinente, no omitir referencias conceptuales en torno a lectura, nociones de infancia que propiciaron ideas de lectura determinadas en diferentes épocas históricas, lectura de imágenes, etc.

I-Opcional: lectura en grupos del apunte (fragmento extraído de *Viaje voluntario a la lectura*)

J-Bitacoracordeón: Plasmar, en el espacio de una carilla del acordeón, una idea que sintetice el encuentro.



★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN



Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014



Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014



★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

73. ELIMINANDO BARRERAS: EL POTENCIAL DE LAS TIC PARA EL DESARROLLO RURAL

Monsalud Gallardo Gil, M^a José Mayorga Fernández y M^aP. Sepúlveda Ruiz
monsalud@uma.es, mjmayorga@uma.es, mdsepulveda@uma.es

Resumen.

Las tecnologías de la información y la comunicación han abierto una brecha, denominada “brecha digital”, pero que es la misma “brecha geográfica”, “brecha económica” y “brecha social” que existía antes de la era de Internet. En esta comunicación, queremos ofrecer una reflexión sobre las implicaciones de estas desigualdades de cara al desarrollo de los niños y niñas que habitan en las zonas rurales, entendiendo que las tecnologías deben estar al servicio de las personas y no incrementar las desigualdades entre los habitantes de las zonas urbanas y rurales. Abordaremos la importancia que tienen las tecnologías para el desarrollo local y ofreceremos algunos ejemplos de actuaciones, que se están llevando a cabo, para favorecer el acceso de la población rural a estas tecnologías, así como sus posibilidades para crear empleo y dinamizar la economía local, el ocio y la educación.

Palabras clave: TIC, brecha digital, sociedad rural, desigualdad, sociedad rural.

Introducción

Desde nuestros antepasados, para bien o para mal, las tecnologías han ido transformando al ser humano; desde las pinturas rupestres hasta la elaboración de prendas de vestir a partir de pieles de los animales, las tecnologías se han ido asentando en nuestra sociedad convirtiéndose en elementos casi invisibles del mundo que nos rodea, su integración ha sido tal que no somos conscientes de cómo han cambiado nuestra existencia. Tan sólo cuando carecemos de alguna de ellas (piénsese, por ejemplo, en un corte en el suministro eléctrico o que Internet dejara de existir) nos percatamos de su importancia en nuestras vidas. Con todo ello, cabe afirmarse que, al mismo tiempo que las tecnologías nos transforman, también propician, en mayor o menor grado, la transformación de la sociedad en la que nos ubicamos, convirtiéndonos a nosotros y nosotras mismas en ‘productos’ de nuestras propias creaciones.

Lo que parece ya incuestionable es que la ‘digitalización’ ha supuesto un cambio

radical en el tratamiento y acceso a la información, cambiando su soporte tradicional y, con ello, nuestros hábitos y conceptos en torno a la comunicación, el conocimiento y nuestras formas de pensar e incluso de sentir (Pérez Gómez, 2012). En este sentido, y siendo conscientes que Internet, la red de redes, ha supuesto una auténtica revolución tecnológica a nivel global, cambiando aspectos cotidianos de nuestra vida e implicando nuevos formatos de acceso al conocimiento: de lo lineal al hipertexto. En este sentido, hay incluso quien afirma que, con las TIC, hemos dado un salto cualitativo, un salto que nos permite superar el texto escrito e incluso abandonarlo, adelantando quizás un futuro, aún incierto, en el que existirán más textos electrónicos que impresos.

Sin embargo, como contrapartida de esta revolución, las TIC también parecen tener el ‘poder’ de dejar fuera a las personas que no saben, no pueden utilizarlas o no tienen acceso a ellas, marginándolas indirectamente al extrarradio del tejido social. Así, pese a que Internet nos ofrece la perspectiva del acceso global de la población a la información, distribuyendo de forma igualitaria el conocimiento, en lo que la red adopta un componente muy fuerte de activismo político, parece que aún son muchas las personas que pueden quedar relegadas de esta pretendida universalidad.

En suma, partimos de la premisa de que la educación, al ser un derecho básico, en la Sociedad actual de la Información y el Conocimiento, debe suponer la consecución de la igualdad social, así como el pleno desarrollo personal y profesional. Para ello, concebimos que los grupos de ‘alto riesgo’ en términos informacionales, los info-pobres, deben convertirse especialmente en el epicentro de las acciones positivas, por parte de los poderes públicos, evitando así que las TIC acrecienten las diferencias sociales preexistentes o creen sus propios marginados sociales y culturales.

1. La era de la información... ¿Global?

Con el concepto de ‘Aldea Global’, McLuhan define lo que él entendía como el fenómeno moderno de la comunicación a partir del desarrollo tecnológico y de la proliferación de los medios masivos. ¿Pero realmente el mundo se ha convertido en una aldea global con el influjo de la tecnología? Aunque parece difícil afirmar que se haya alcanzado plenamente el ideal de ‘Aldea Global’ de McLuhan, lo cierto es que *lo global* viene siendo una particularidad cada vez más caracterizadora de nuestra sociedad.

En este sentido, aparece la sombra de la denominada *globalización* en el aspecto de su economía neoliberal, que lucha por conseguir el libre intercambio para alcanzar el máximo beneficio. Esta nueva economía, según nos señala Castells (2001), es fundamentalmente informacional porque la productividad y la competitividad de las unidades o agentes de esta economía dependen de su capacidad para generar, procesar y aplicar con eficacia la información basada en el conocimiento. Desde esta perspectiva, la información se convierte en el producto ‘estrella’ entre los bienes y servicios ofertados en la sociedad de consumo, hasta el punto de condicionar el nivel de

desarrollo económico de un país según sea el grado de posesión y dominio de la misma.

¿Pero cuál es el combustible real de la globalización? En palabras de Baricco (2002: 93-94), el combustible de la globalización económica no es otro que el dinero, el movimiento del dinero. Según este autor, la globalización, en efecto, produce riqueza, pero una riqueza mal distribuida, que tiende a beneficiar a los que más tienen y a perjudicar a los más pobres, que son millones de personas para las que un euro más al día les supone pasar de la muerte a la supervivencia. Consecuencia de ello, por tanto, es el hecho de haber originado grandes desigualdades económicas, puesto que ha incrementado la riqueza sólo en ciertas capas sociales de determinadas zonas, en detrimento del reparto equitativo de la misma.

En este entramado, *“la distinta posición de los individuos respecto a la información define sus posibilidades productivas, sociales y culturales incluso hasta el grado de determinar la exclusión social de quienes no son capaces de entender y procesar la información”* (Pérez Gómez, 2004: 81). Las TIC se convierten, pues, en instrumentos no neutrales de un mundo cargado de valores e intereses dominantes, que no siempre son positivos para el conjunto de la población. En este sentido, como nos dice Correa (2001: 128), la denominada *‘brecha digital’* entre los info-ricos y los info-pobres parece incrementar la distancia entre la promesa de la era de la información global y la dura realidad en la que está inmersa una considerable parte de los ciudadanos/as del planeta. Esta divisoria digital no hace sino incidir en una nueva forma de desigualdad y exclusión social, cultural, económica, política y educativa para quienes no tienen acceso a las tecnologías digitales o tienen un acceso limitado a las mismas, así como para quienes (aun teniendo acceso) no saben sacarle partido. Esta divisoria digital podría contribuir, además, a que crecieran las diferencias sociales ya existentes, basadas en la clase social, la educación, el género y el origen étnico (Castells, 2001).

Así, mientras que se presupone que, gracias a la utilización de estas tecnologías, aumentarán de forma exponencial, en los próximos años, las oportunidades de ocio, entretenimiento, educación, empleo o bienestar, la situación de los *‘desheredados informativos’* o *‘ciberdesheredados’* se prevé bien distinta, pudiendo llegar a aumentar también de forma exponencial su marginación y alienación.

Esta brecha digital afecta, además, a la situación de los países entre sí y no sólo a los ciudadanos/as que se insertan en su seno, llegando a condicionar su grado de desarrollo según sea el nivel de utilización y dominio de estas tecnologías. Con ello se incrementa la distancia entre los países pioneros en nuevas tecnologías y los pueblos que tienen que atender a otras necesidades básicas que le son prioritarias o que se encuentran con dificultades para establecer una infraestructura de telecomunicaciones adecuada, ya sea por sus características geográficas, por el desinterés comercial de los proveedores de estos servicios o la falta de estrategias políticas para atajar este problema (piénsese en el caso de los países más pobres de África, América Latina y

Asia), lo que incidirá en su nivel de alfabetización (o, mejor dicho, analfabetización) tecnológica (Guijarro, 2007) y, por tanto, en su posición en el mundo.

Diversos autores nos advierten, en este sentido, de un nuevo fenómeno socio-educativo: el denominado “*analfabetismo tecnológico*”, que consiste en la incapacidad para el acceso a la cultura a través de las nuevas tecnologías.

En este sentido, podemos empezar a percibir que el establecimiento de ‘*lo digital*’ puede suponer una nueva clasificación de ciudadanos/as, en función de su nivel de alfabetización tecnológica, apareciendo una minoría alfabetizada en la cultural digital y una gran mayoría analfabeta en la misma, que debe resignarse a ver lo que otros han escrito o ni siquiera esto.

Por otra parte, como nos dice Buckingham (2002: 68), “*tanto en el ámbito global como en el interior de los países tecnológicamente ricos, existe una polarización cada vez mayor entre los ‘ricos en información’ y los ‘pobres en información’; y esto no es algo que tenga que ver simplemente con una distribución desigual de los equipos, sino también del ‘capital’ cultural y tecnológico necesario para aprender a usarlos de forma creativa y eficaz*”. En efecto, además de las oportunidades de acceso a la información y la comunicación, se precisa una formación adecuada para el tratamiento responsable que estos medios exige, encaminada a potenciar un tipo de cualificación muy diferente de la que ha hecho falta hasta ahora.

2. Desarrollo rural como respuesta a un mundo tendente a la urbanización

Las TIC han deslocalizado y globalizado la información al situarla en lo que se ha dado en denominar ‘*ciberespacio*’, el cual desafía los parámetros espacio-temporales tradicionales, extendiendo nuestras posibilidades comunicativas más allá de nuestros límites biológicos, más allá del aquí y el ahora como condicionantes de la interacción social. Este hecho conlleva cambios estructurales tan fundamentales como el hecho de que, mientras que en el siglo XIX las infraestructuras por excelencia fueron las del transporte de personas (con las que viajaba la información) y mercancías, ahora es la propia información la que se considera una mercancía, la cual viaja a través de las redes telemáticas sin necesidad de que las personas viajen físicamente para transportarla – piénsese, por ejemplo, en las redes financieras–.

Estos cambios, en palabras de Terceiro y Matías (2001: 56), han contribuido a la concentración de la población en *grandes urbes*, llegando la *población rural* a representar en algunos países avanzados menos del 10% (y la agrícola entre el 1% y el 5%) a finales del siglo XX. Este hecho es heredero del proceso iniciado en el siglo XVIII con el fenómeno de la industrialización, que supone una fuerte migración desde el campo hasta la gran urbe bajo el proyecto de Modernidad, que nace con una fuerte determinación urbana y una gran invisibilidad de todo el *ámbito rural*, que se convierte así en paradigma de conservadurismo y de atraso (Rivas, 2004: 38).

En palabras de Boix (2003), es posible que el futuro hacia el que camina la sociedad rural sea la ‘desruralización’, entendida ésta como el detrimento de las actividades propias del primer sector, lo cual no debe interpretarse necesariamente como la desaparición de las formas de interacción que le son propias e incluso le identifican. Se trata de una visión menos pesimista sobre el futuro de la sociedad rural que aquéllas que tienden a subrayar su permanente estado de retroceso e incluso anuncian su posible desaparición en un futuro no muy lejano. Así pues, se entiende que, pese a esta probable desruralización a la que aludimos, no debemos considerar a estas zonas como ‘urbanas o suburbanas’, ya que prima el hecho de compartir un estilo de vida concreto, con una identidad propia, que caracteriza a sus habitantes, por lo que parece más adecuado hablar de ‘comunidades locales’ para referirnos a esas realidades intermedias en las que se encuentran algunas zonas rurales modernas.

La perspectiva que la Unión Europea está llevando a cabo desde hace unos años hasta la actualidad se centra en la visión ‘ruralocéntrica’, que estudia la situación, evolución y problemática de los contextos rurales a partir de ellos mismos, de su propia ciudadanía, y de su propia situación de ruralidad, con objeto de conservar su identidad, la cual se considera en sí misma y en condiciones de equidad con respecto a otras identidades. Desde este punto de vista, los contextos urbano y rural son considerados de forma horizontal, sin someter el segundo al primero ni viceversa, valorando la sociedad en su conjunto y, por tanto, las múltiples influencias que se pueden ejercer en su seno debido a su transformación constante.

En el seno de esta perspectiva subyace el prisma del ‘desarrollo local’ (en nuestro caso, rural). Con respecto a éste, debemos matizar el hecho de que *“el concepto de desarrollo y el de desarrollo rural se solapan cuando nos referimos al desarrollo del Tercer Mundo, donde la mayoría de los espacios físicos y económicos son de tipo rural, refiriéndose al desarrollo de la propia nación en un intento de aproximarse a los niveles de desarrollo de los países avanzados”* (Sancho, 2002: 71).

Desde nuestra posición (relacionada con nuestra ubicación en un país con un nivel de desarrollo relativamente alto), el concepto de desarrollo rural que concebimos adquiere otra acepción, basada en la “comarcalización de los espacios” (Ibídem, 2002), tratando no sólo de alcanzar el objetivo de superar los niveles de pobreza, sino, sobre todo, de disminuir las diferencias existentes con las zonas urbanas desde un punto de vista de equidad social. Desde esta perspectiva, el desarrollo local de las zonas rurales partiría de tres premisas fundamentales:

1. Potenciar el factor humano como el centro del proceso de mejora.
2. Proteger y fomentar la riqueza ambiental y el patrimonio de nuestras zonas rurales como un importante legado para nuestras futuras generaciones, favoreciendo, además, un desarrollo ambientalmente equilibrado, así como nuevas perspectivas de

desarrollo como zona de asueto y ocio de las poblaciones urbanas o el fomento de proyectos ambientales como parte integrante del tejido productivo.

3. Incentivar la creación de un desarrollo económico sostenible bajo el que la estructura socioeconómica de las comarcas rurales sea capaz de mantener un nivel de población y una dinámica de desarrollo óptimo, rompiendo así con la idea de un mundo rural poco desarrollado, donde su población deriva su potencial intelectual y económico hacia el contexto urbano.

La perspectiva de desarrollo que aquí presentamos va más allá de la agricultura, tratando de promover la diversificación de la economía rural a través de la perspectiva ‘bottom-up’ (de abajo hacia arriba), en la que los habitantes de las zonas rurales sean capaces de orientar y gestionar activamente su propio desarrollo (no como meros subsidiarios, sino como los principales protagonistas del mismo), potenciando la dignificación de la diversidad territorial, cultural y del propio individuo, en cuanto persona que habita su entorno de acuerdo con su cultura de referencia. Desde esta perspectiva, se fomenta la participación local de la población rural, con objeto de incentivar la creación de actividades ‘diferentes’ que convivan con la producción primaria (agricultura y ganadería), promoviéndose según nos dice Alcalá (cit. en Carretero et al., 2002):

- La creación y mantenimiento de pequeñas y medianas empresas del medio rural (relacionadas, por ejemplo, con la artesanía).
- **Explotación de nuevas tecnologías a favor de las zonas rurales.**
- El turismo rural.
- El acceso de los habitantes de las comarcas rurales a los servicios.
- La protección del medio ambiente.
- La formación profesional.

En este sentido, merece la pena destacar algunas de las medidas adoptadas por el programa LEADER (1991-2006) a nivel europeo, entre las que destaca la “*creación de centros de desarrollo rural, actividades y dinamización del desarrollo de la zona a través de personal cualificado, formación profesional y ayudas al empleo, impulso a la artesanía, pequeñas empresas y servicios locales, etc.*” (Domínguez et al., 2001: 23). El Centro de Desarrollo Rural permite la coordinación de las actuaciones llevadas a cabo en cada zona rural.

Pero, sin duda, la medida más significativa es la relacionada con la dinamización rural a través de personal cualificado, como son los GAL (Grupos de Acción Local), constituidos como entidades que articulan la cooperación horizontal entre las administraciones locales y otros organismos públicos con la sociedad civil. Entre sus acciones, destaca la iniciativa de atraer a nuevos pobladores, tratando así de incentivar

la inversión por parte de personas fuera de la comarca (neorrurales), con objeto de ir estructurando la base que permita un desarrollo social y económico sostenible.

En estas medidas, las TIC han constituido un pilar muy importante de cara al desarrollo local de las comunidades rurales, llegando a acuñarse el término de ‘aldeas digitales’ o ‘municipios 2.0’ en muchos de estos contextos, como veremos a continuación.

4. ‘Aldeas digitales’: Del sueño a la realidad posible

Debemos comenzar este epígrafe destacando la oportunidad que han supuesto proyectos como el ‘Aldea Digital’ (MEC, 1997-2003) o el de *Escuela 2.0* (MEC, 2009) para tratar de integrar las TIC en las escuelas de contexto rural. Sin embargo, el verdadero éxito de estos proyectos no radica meramente en usar estas tecnologías en el contexto escolar, sino en saber conjugar la innovación tecnológica con el respeto a la identidad y la cultura rurales.

Parece evidente que la mera dotación de equipo tecnológico en las escuelas no garantiza la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, requiriéndose estrategias de formación que permitan a nuestros docentes dinamizar proyectos vinculados al medio, que garanticen su desarrollo desde el respeto a su idiosincrasia. Las TIC, en este sentido, no deben entenderse como un medio de ‘colonización tecnológica’ que anule las peculiaridades y características propias de la escuela rural (Murillo, 2011).

Partiendo de esta premisa, es indudable que las TIC pueden facilitar interesantes proyectos colaborativos en el medio rural, implicando a diferentes municipios alejados entre sí geográficamente o favoreciendo la comunicación con el contexto urbano. Estas posibilidades comunicativas e informativas favorecen el enriquecimiento mutuo a partir de la participación conjunta en experiencias que incentivan la construcción compartida del conocimiento más allá de las paredes de un aula (Del Moral y Villalustre, 2011).

Progresivamente, los organismos públicos parecen irse concienciando de la importancia que supone el desarrollo local y la potenciación de las escuelas rurales a través de las TIC, convencidos de que el futuro pasa por la ‘alfabetización tecnológica’ a la que aludíamos anteriormente (Guijarro, 2007). Fruto de esta concienciación, surgen iniciativas tales como la de ‘*Escuelarural.net*’. A través de este proyecto, se ofrece una herramienta digital para las escuelas rurales de Aragón, Asturias, Andalucía y Navarra (España), que pretende servir como espacio virtual colectivo desde y para la escuela rural, favoreciendo la comunicación entre toda la Comunidad Educativa. Esta iniciativa propicia la visibilización de las escuelas rurales, poniendo de manifiesto sus necesidades específicas y características propias. Se convierte así en una red de apoyo ante la soledad y las dificultades con las que se encuentran, en muchas ocasiones, el profesorado, alumnado y vecinos/as en estos contextos (Calvo Soto, 2010).

Otra iniciativa muy interesante en este sentido la encontramos en Carreño

(Asturias) y sus ‘aldeas digitales’, entendidas como espacios públicos dotados tecnológicamente con equipamiento de última generación, con objeto de facilitar el acceso de la población a la Sociedad de la Información y el Conocimiento dentro de su Plan Estratégico “C@rreño Digit@l” (2000-2006)¹¹³ –el primero aprobado por un ayuntamiento español para dotar de infraestructuras de banda ancha y equipamientos telemáticos a todo su territorio-. En este Plan, se contempla la participación de toda la población a través de la autogestión en la toma de decisiones. Así pues, son las propias Asociaciones de Vecinos/as las que deciden disponer de espacios telemáticos públicos y gratuitos en sus aldeas, formalizando un “contrato tecnológico” en el que aceptan gestionar desinteresadamente la Aldea Digital, siguiendo el modelo de: formación, sensibilización a la comunidad y optimización de resultados a través de las TIC. Las ‘aldeas digitales’ de Carreño son un ejemplo de descentralización y promoción territorial, priorizando el acercamiento de las TIC a los espacios rurales como elemento generador de nuevas actividades económicas (turísticas, empresariales, etc.). Esta iniciativa ha recibido la calificación de ‘Buena Práctica’ en materia de Promoción de Empleo por el Gobierno de Asturias, y fue distinguida con el Computer WORLD 2002 en la categoría de “Esfuerzo Modernizador”. En el año 2006, las Aldeas Digitales obtuvieron el VII Premio Adolfo Posada en su modalidad C en el marco del proyecto “C@rreño Digit@l: Infraestructuras, conectividad, alfabetización digital y participación ciudadana”¹¹⁴.

Por último, queremos destacar otra iniciativa interesante de integración de las TIC en el contexto rural fuera de nuestro panorama nacional; se trata del *Programa Municipios 2.0* (Boland, 2009). Este programa está destinado a los alcaldes, a los funcionarios públicos, a los concejales y a los contratistas a cargo de las TIC. Se trata de una plataforma de contactos para apoyar proyectos TIC en los municipios de Colombia. Se presenta como una oportunidad para los gestores locales de cara a mostrar su compromiso con la Sociedad de la Información y el Conocimiento, en especial, el fomento de la ciudadanía digital y su voluntad de promover la apropiación, la alfabetización, las buenas prácticas y el aprovechamiento de las TIC en los municipios colombianos. Entre los objetivos del programa, destacan: 1. Promover campañas de alfabetización e intercambio de experiencias. 2. Promover los usos administrativos, productivos, educativos y culturales de Internet en la población. 3. Impulsar a la ciudadanía a estar más informada y conectada para lograr una democracia transparente y participativa. 4. Preparar a los municipios para asumir los cambios fundamentales de la sociedad de la era digital. 5. Comprender los problemas y consecuencias de la brecha digital, así como los obstáculos que pueden presentarse a la hora de realizar estrategias de apropiación TIC. Etc. Estos objetivos se abordan a través de un panel de expertos que asesoran a los gestores públicos en la formulación de estrategias y programas

¹¹³ URL: www.carrenodigital.net

¹¹⁴ URL: <http://www.aldeasdigitales.com/>

encaminados a mitigar la brecha digital. Con esta finalidad, se constituye una ‘red de facilitadores o tejedores’ (encargados de colaborar en la difusión y promoción del proyecto), el ‘CCC, Centro de Comando, Control y Comunicación’ (como canalizador y coordinador del proyecto), el ‘TDC, Centro de Transferencia de Conocimientos’ (monitoreo y seguimiento), los ‘aliados estratégicos’ (aportan recursos o apoyo logístico al proyecto).

Conclusiones

En esta comunicación, hemos querido poner de manifiesto el hecho de que, en nuestra actual Sociedad de la Información y el Conocimiento, la educación debe suponer la consecución de la igualdad social y el pleno desarrollo personal y profesional de las personas. En este sentido, entendemos que existen grupos de ‘alto riesgo’ en términos informacionales, los info-pobres, que deben convertirse especialmente en el epicentro de las acciones positivas por parte de los poderes públicos, evitando así que se acreciente la denominada ‘brecha digital’ entre los info-ricos y los info-pobres. Como hemos indicado, esta divisoria digital no hace sino incidir en una nueva forma de desigualdad y exclusión social, cultural, económica, política y educativa para quienes no tienen acceso a las tecnologías digitales o tienen un acceso limitado a las mismas, así como para quienes (aun teniendo acceso) no saben utilizarlas, como ocurre en determinados contextos de nuestra sociedad, tales como el rural.

Desde esta perspectiva, entendemos que la integración de las TIC en las escuelas rurales favorece no sólo la democratización de estas tecnologías en estos entornos, sino que, además, brinda la oportunidad a la Comunidad Educativa de participar en proyectos cooperativos en pro del desarrollo local. Así, a través de estos proyectos, se favorece, por ejemplo, la interconexión entre escuelas, que, aunque están separadas geográficamente, aúnan sus esfuerzos para diseñar estrategias de aprendizaje vinculadas al medio en donde se encuentran. O bien, se irradian propuestas relacionadas con el ocio y la cultura, así como iniciativas emprendedoras de carácter económico (turismo, empresas...). En definitiva, las TIC pueden ofrecer entornos de construcción, reflexión e innovación educativa que promuevan el desarrollo de una inteligencia colectiva (López y Ballesteros, 2010) al mismo tiempo que el desarrollo del medio rural, atendiendo a las necesidades de una sociedad en permanente cambio que demanda una formación integral para la adquisición de diversas competencias, como es la digital (Pérez Gómez, 2012).

Los ejemplos que hemos ofrecido en esta comunicación han pretendido redundar en la idea de que es posible *“sembrar en la escuela el germen para que los chavales desarrollen plenamente sus competencias, asumiendo que es posible luchar por un proyecto común, por un entorno que agrade a aquellos que lo habitan y que es factible transformarlo con la implicación de la comunidad local, diferentes agentes sociales que*

trabajen de modo coordinado y con una adecuada formación e información” (Sepúlveda y Gallardo, 2011: 151).

Referencias Bibliográficas

- Baricco, A. (2002). *Next. Sobre la globalización y el mundo que viene*. Anagrama: Barcelona.
- Boix, R. (2003). Escuela rural y territorio: Entre la desruralización y la cultura local. *Revista Digital eRural. Educación, Cultura y Desarrollo Rural*, 1 (1), <http://educacion.upa.cl/revistaerural/erural.htm> (Consultado el 01/07/2014).
- Boland, P. (2009). Programa Municipio 2.0. *Revista ENTRE-N-TIC*, <http://revista.enredo.org/spip.php?article92> (Consultado el 01/07/2014).
- Buckingham, D. (2002). *Crece en la era de los medios electrónicos*. Morata: Madrid.
- Calvo Soto, M. (2010). Una red de escuelas rurales. Entrada en el blog escuelarural.net. Un espacio colectivo desde y para la escuela rural (25/10/2010). <http://escuelarural.net/una-red-de-escuelas-rurales> (Consultado el 01/07/2014).
- Carretero, A. et al. (2002). *El medio rural. Hacia un desarrollo sostenible*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería: Almería.
- Castells, M. (2001). *La galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Plaza & Janés: Barcelona.
- Correa, R. (2001). *La sociedad mesmerizada. Medios, nuevas tecnologías y conciencia crítica en educación*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva: Huelva.
- Del Moral, M.E. y Villalustre, L. (2011). Digitalización de las escuelas rurales asturianas: maestros rurales 2.0 y desarrollo local. *Revista Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 15 (2), 109-123.
- Domínguez, M^aT. et al. (2001). *Escuela rural: Una apuesta de futuro*. Asociación de Renovación Pedagógica 'Ponte Internacional de Tui' (ARPPIT): Pontevedra.
- Guijarro, J. (2007). Las TIC al servicio de los Objetivos del Desarrollo del Milenio: Claves para optimizar los beneficios. *Revista Bit*, 166, 96-100.
- MEC (2009). *Programa Escuela 2.0*, <http://www.ite.educacion.es/es/escuela-20> (Consultado el 02/07/2014).
- Murillo, J.L. (2011). Las escuelas rurales en la sociedad digital. Ponencia presentada en las *IX Jornadas de Escuela Rural de Asturias*, 6-7 de mayo en Valdeparais (Asturias). <http://escuelarural.net/las-escuelas-rurales-en-la> (Consultado el 01/07/2014).
- López, E. y Ballesteros, C. (2010). La construcción de comunidades educativas de inteligencia colectiva. En Domínguez, G.; López, E. et al. (Coord.). *Experiencias universitarias innovadoras en el contexto social*. Mergablum: Sevilla, 133-142.

Pérez Gómez, Á.I. (2004). La construcción del sujeto en la era global. *Revista Opciones Pedagógicas* (Bogotá, Colombia), 29 y 30, 77-100.

Pérez Gómez, Á.I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.

Rivas, J.I. (2004). Política educativa y prácticas pedagógicas. *Revista Barbecho. Revista de Reflexión Socioeducativa*, 4, 36-43.

Sancho, J. (2002). *Desarrollo rural: De los fundamentos a la aplicación*. Paraninfo: Madrid.

Sepúlveda, M^aP. y Gallardo, M. (2011). La escuela rural en la sociedad globalizada: Nuevos caminos para una realidad silenciada. *Revista Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, vol. 15 (2), 141-153.

Terceiro, J. y Matías, G. (2001). *Digitalismo. El nuevo horizonte sociocultural*. Grupo Santillana: Madrid.

WEB: Aldeas digitales de Carreño, <http://www.aldeasdigitales.com/> (Consultado el 01/07/2014).



74. PROYECTO DE DESARROLLO SOCIAL INTEGRAL Y PARTICIPATIVO DE LOS ADOLESCENTES EN LA HABANA VIEJA

Mariela Porro Fernández y Dariana Rodríguez Barral
mariela@patrimonio.ohc.cu, informacion2@patrimonio.ohc.cu

Resumen

El Proyecto de Desarrollo Social Integral y Participativo de los Adolescentes en La Habana Vieja **a+ espacios adolescentes**, financiado por la Unión Europea e implementado de conjunto por UNICEF y la Oficina del Historiador de La Ciudad de La Habana (OHCH), es una alternativa de inclusión y participación de los adolescentes en el contexto patrimonial en el que coexisten, además de convertirse en una oportunidad de recreación sana y educativa. A través del desarrollo de talleres y la implementación de medios y soportes comunicativos creados por y para ellos, el proyecto sustenta su trabajo.

Esta ponencia relata la experiencia y resultados hasta ahora alcanzados en este sentido, teniendo como eje transversal a la participación en la creación colectiva del conocimiento desde espacios de comunicación.

Palabras clave: adolescencia, participación, patrimonio, comunicación.

Introducción

La participación cultural deviene objetivo primordial de toda sociedad que se propone lograr la integración de los miembros que la configuran. Como categoría, la participación supone un involucramiento activo de dichos miembros en la creación, gestión y consumo de los bienes culturales y para que acontezca, debe sostenerse sobre la base de necesidades y motivaciones reales. Para políticos y planificadores que tienen la labor de promover la participación cultural, los retos que se imponen, dada la inconstante y compleja realidad en que coexistimos, son cada vez mayores.

Son tiempos donde el consumo cultural, constituye la manifestación por excelencia de la participación cultural, según el decir del grupo que investiga sobre este tema en Cuba, perteneciente al Instituto Cubano de Investigación Cultural (ICIC) Juan Marinello "(...) una gran parte de la población no se siente del todo interesada en

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

implicarse en su realidad sociocultural y ayudar a su transformación. La mayoría se percibe básicamente como beneficiaria de una acción, que debe ser estructurada, y es responsabilidad del Estado. Para ellos su rol principal es el de consumidor o público” (Linares, 2004).

Se hace necesario entonces el debate y la intervención para el desarrollo de nuevas formas de participar en la cultura, donde el público no solo consuma, sino también actúe en la toma de decisiones, en las relaciones de poder y de influencia en diferentes niveles de desarrollo social, y de esta forma garantizar el empoderamiento y el protagonismo ideales en todo proceso de participación.

Teniendo en cuenta todas estas ideas, partimos en nuestro proyecto del siguiente concepto de participación en el ámbito cultural: “significa el derecho, la posibilidad y capacidad de la población, de involucrarse activamente, desde su diversidad, en la creación, gestión y consumo de los bienes culturales que se producen en la sociedad, así como en las distintas fases de los procesos de decisiones políticas, estrategias y proyectos de desarrollo en este campo.” (Linares, Rivero, Moras, 2010).

Por otro lado tenemos la adolescencia, edad en proceso de desarrollo que constituye un momento fundamental para la construcción de identidades culturales. De esta forma el desafío radica en el diseño e implementación de acciones que estimulen su desarrollo personal y que al mismo tiempo respondan a las características de su consumo, intereses y motivaciones, logrando articular propuestas atractivas y educativas que regulen el empleo de sus tiempos libres, sus prácticas y rutinas de entretenimiento.

El proyecto Desarrollo Social Integral y Participativo de los Adolescentes en la Habana Vieja, a+ **espacios adolescentes**, financiado por la Unión Europea e implementado de conjunto por UNICEF y la Oficina del Historiador de La Ciudad de La Habana, constituye una alternativa dinámica de inclusión e integración de los adolescentes en el contexto urbano patrimonial habanero. Teniendo como eje transversal el patrimonio, este proyecto se traza como guía la creación de oportunidades de recreación y desarrollo del conocimiento en los adolescentes. Comunicar el patrimonio y fomentar una conciencia de cuidado y preservación en el público al que está dirigido es tarea primordial. En buena lid, la elección del Centro Histórico habanero y sus instalaciones como zona de ejecución de dicho proyecto no se realizó de manera arbitraria. Como tampoco lo fue la elección de los destinatarios: adolescentes que han crecido en un entorno patrimonial y cultural, siendo este parte esencial de su imaginario y ellos de este entorno.

Los resultados obtenidos en cuanto a la participación de los adolescentes en la construcción del conocimiento, desde espacios de comunicación e integración es uno de los principales logros que hasta el momento se han podido obtener. El sentirse parte, ser parte y formar parte, cobran sentido absoluto en esta experiencia.

Oportunidades para el Desarrollo Social Integral y Participativo de los Adolescentes de la Habana Vieja. Experiencias desde los museos e instituciones culturales del Centro Histórico.

La Habana Vieja constituye uno de los municipios más poblados de la capital cubana. Con una extensión territorial de 4.36km² en él habitan aproximadamente 96000 personas, de los cuales más de 6000 son adolescentes de entre 12 y 18 años de edad (López et al. (2012). En este espacio se ubica el Centro Histórico de La Habana, declarado Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO, desde el año 1982. Él mismo ocupa aproximadamente el 43% de la extensión total del territorio y en él viven alrededor de 60 000 habitantes, según el censo de población realizado por la Oficina Nacional de Estadística y el Plan Maestro para la Revitalización Integral de La Habana Vieja, que constituyen aproximadamente el 70% de la población total del municipio. Esta área es liderada por la Oficina del Historiador de la Ciudad de La Habana (OHCH), institución que además de garantizar la rehabilitación integral del espacio, cuenta con una red de casi 60 casas- museos e instituciones culturales que realizan una sistemática labor sociocultural dirigida a todos los públicos.

La adolescencia se considera un momento clave en el proceso de socialización del individuo, el cual experimenta no solo cambios físicos, sino también emocionales, psicológicos y sociales. Es un tiempo de maduración en el que las y los adolescentes se preparan para cumplir determinados roles sociales propios de la vida adulta, en la esfera profesional y en la de sus relaciones personales. Así mismo esta aparece como una etapa de exposición a riesgos para la salud y la convivencia social como el consumo de alcohol, tabaco o drogas ilícitas, hábitos inadecuados de nutrición, violencia y comportamientos sexuales irresponsables.

En el caso de los adolescentes de la Habana Vieja, se suma también la complejidad generada por otros factores como la vulnerabilidad del territorio debido a la antigüedad de los inmuebles construidos, las precarias condiciones de habitabilidad, los hogares con altos niveles de convivencia intergeneracional y la carencia de espacios fuera del ámbito escolar, diseñados según sus necesidades e intereses. Todos estos elementos aumentan la vulnerabilidad de esta población y su preparación integral para el futuro.

En este sentido, la OHCH tiene entre sus prioridades el desarrollo integral de niños y adolescentes y cuenta con un Programa Sociocultural con una experiencia de casi 20 años. Estos esfuerzos se concretan mediante el diseño e implementación de disímiles espacios y modalidades en los museos, casas museos y centros culturales del Centro Histórico.

Por las características complejas que encierra esta etapa, el trabajo desde las instituciones culturales para acercarlos a sus predios, demanda constante esfuerzo, creatividad y motivación por parte de equipos multidisciplinares de trabajo. Surge así el **Proyecto a+ espacios adolescentes**, una experiencia que aboga por la participación,

la educación no formal y la orientación vocacional, que cuenta en la actualidad con 4 años de trabajo y que ha irrumpido de forma positiva en la dinámica de la ciudad y sus más jóvenes habitantes.

Proyecto a+ espacios adolescentes

El proyecto de Desarrollo Social Integral y Participativo de los Adolescentes en La Habana Vieja surge en el 2011, con la finalidad principal de potenciar la participación activa de los adolescentes en espacios que favorecen su desarrollo integral, siguiendo un enfoque de derechos y patrimonial. El mismo responde a una proyección estratégica dirigida a la inclusión de los adolescentes de la ciudad en proyectos educativos de su interés, y orientarlos al conocimiento de la zona patrimonial en la que conviven.

En tal sentido se trabaja en la diversificación de acciones orientadas a la formación integral de los adolescentes con un perfil amplio de la cultura y a la capacitación de especialistas y colaboradores implicados en proyectos de educación no formal.

Se propone tres resultados fundamentales: *la implementación de una red de colaboradores relacionados con la adolescencia que fomenten la reflexión y las acciones para atender a estos grupos; el desarrollo de un conjunto de servicios sociales y talleres para los adolescentes en el territorio y la creación de un centro de referencia, que se pretende sea una experiencia modélica.*

La definición de estos resultados parte de un *Diagnóstico integral de los adolescentes* que permitió sentar las bases del proyecto en un conjunto de líneas estratégicas. El diagnóstico fue realizado con una muestra representativa de estos grupos, donde participaron 882 adolescentes del municipio. El estudio abordó 5 áreas básicas: la comunidad, la familia, la salud, el empleo y la cultura, el deporte y la recreación sana.

Hasta el momento el trabajo generado por el proyecto ha devenido en:

1. Una red de especialistas implicados en trabajo con adolescentes desde diferentes oficios, disciplinas y trabajo académico. Alrededor de 65 instituciones y 90 especialistas colaboran de forma directa con el proyecto.
2. 40 talleristas preparados en diversas temáticas para conducir los talleres de creación.
3. 33 programas curriculares para los talleres con adolescentes.
4. Una red de colaboradores externos expertos en temáticas transversales a la problemática adolescente como sexualidad, género y derechos.
5. Un programa de capacitaciones metodológicas mensuales para los especialistas colaboradores del proyecto que responde a las demandas de herramientas y conocimientos para el trabajo con este grupo de edad.

6. Una propuesta para el trabajo con adolescentes en condiciones de vulnerabilidad social. Experiencias con adolescentes embarazadas, adolescentes de escuelas de oficios y adolescentes con necesidades educativas especiales.

7. Disposición de servicios para la salud. Consultas psicológicas, dermatológicas y de nutrición.

8. Habilitación de un área deportiva que promueve el deporte como forma de recreación sana.

9. Proceso participativo de consulta con los adolescentes para el diseño arquitectónico y primera fase constructiva de un Centro de Referencia que traduce enfoques para el trabajo con adolescentes. Este, el tercer resultado del proyecto propone convertirse en experiencia modelo en el trabajo con adolescentes en el país.

10. Alrededor de 1700 adolescentes beneficiados por su participación en los ciclos de talleres que funcionan durante el curso escolar y los talleres de verano, logrando influencias en su orientación vocacional, potenciación de habilidades creativas y encuentros interactivos e intercambios de experiencias.

11. Integración de la problemática adolescente en la proyección de la Oficina del Historiador de la Ciudad de La Habana.

12. Diseño de una estrategia de comunicación y visibilidad del proyecto, soportada por un Manual de Identidad Visual. Diseño de productos y soportes comunicativos: vallas promocionales, banderolas, spots radiales, pullovers, bolígrafos, pegatinas, plegables, block de notas, jarras, bolsas, sellos, llaveros, entre otros.

13. Resultados investigativos: una tesis de licenciatura, una pasantía, tutorías, practicas pre-profesionales, artículos científicos, ponencias.

14. Programa semanal de radio **Contigo Somos Más** dirigido a la audiencia adolescente.

15. **Agenda Cultural Adolescente**, revista impresa trimestral del Proyecto.

Talleres: una metodología participativa para el trabajo con adolescentes. Oportunidades y desafíos desde una institución cultural.

El proyecto, como uno de sus resultados esenciales, asumió trabajar con los adolescentes en su etapa inicial a partir de la ejecución de talleres. Elegir esta modalidad de trabajo parte del supuesto de entender el taller como un espacio propicio para la participación, a la vez que desarrolla una educación desde la práctica y la reflexión. Es también una oportunidad para que el adolescente comparta e intercambie con similares, a raíz de un proceso de creación colectiva. *El aprender a ser, el aprender a aprender y el aprender a hacer*, se dan de manera cohesionada. La educación es un catalizador para hacer realidad el potencial humano. Una educación de calidad fomenta la formulación de preguntas, el pensamiento crítico y los hábitos saludables, siendo esencial en la preparación para la vida.

Es conocido que la modalidad de taller es muy efectiva para el trabajo con grupos. Sin embargo, el trabajo de temáticas patrimoniales desde la metodología de taller para los adolescentes no había sido del todo probada. Esta experiencia valida las potencialidades que como metodología participativa tiene el taller para acercar a los adolescentes al conocimiento del patrimonio.

La destacada trayectoria de trabajo de la OHCH en el programa infantil y la existencia de un gran número de especialistas capacitados en variadas temáticas, resultó un punto a favor en la elección de los talleres como partida de esta experiencia. Con el desarrollo de una metodología previa para la elección de las temáticas de los talleres, se preparó un programa de capacitaciones grupales e individuales en temas transversales: salud, derechos de la infancia y la adolescencia, enseñanza especial, vulnerabilidad en la adolescencia y técnicas participativas.

Desarrollados a la par del curso escolar, de octubre a mayo, favorecen prioritariamente a los estudiantes de la comunidad y se coordinan con el apoyo de la Dirección Municipal de Educación. Entre 18 y 20 talleres, con una capacidad para cerca de 20 estudiantes, se han visto beneficiados desde el 2011 cerca de 300 adolescentes cada curso. Las líneas de trabajo fueron definidas a partir del diagnóstico realizado a este grupo en la Habana Vieja y la vinculación con los temas patrimoniales. El programa de talleres en los museos y centros culturales de la Oficina del Historiador de la Ciudad de La Habana se han centrado en las temáticas de cerámica, artes plásticas, arqueología, paleontología, fotografía, alambrería artística, poesía, arquitectura y urbanismo, modelismo naval, historietas, radio, creación audiovisual, crítica cinematográfica, jardinería, permacultura, arte con nuevos medios, ilustración, danza-teatro, apreciación musical.

Los talleres han potenciado áreas referidas al desarrollo y las relaciones humanas, la necesidad de conocer otras maneras de acercarse al conocimiento, más allá de los métodos reproductivos que han reglado los sistemas de enseñanza y la posibilidad de aprender a crear y construir por ellos mismos. Articulando de manera certera los conocimientos teóricos con la aplicación práctica, los especialistas han desarrollado técnicas para acercar al público adolescente a los temas que se trabajan. La experiencia de los talleres ha devenido en una formación vocacional en los participantes, siendo para muchos la oportunidad de conocer sobre posibles campos de estudios. “Las motivaciones de los adolescentes para matricular en los diferentes talleres son diversas. Sin embargo, como característica común, encontramos que gran parte de las mismas se relacionan con intereses específicos de acuerdo a las temáticas de cada uno de los talleres, y de esta forma los adolescentes expresan necesidades de aprendizaje y conocimiento relacionadas con temas de su interés, llegando a evidenciar en muchos casos inclinaciones profesionales.” (Porro, 2013)

La presentación de los resultados de los talleres durante tres años consecutivos se ha convertido en un espacio de intercambio, socialización y creación colectiva. El

cierre, presentación múltiple de las principales experiencias adquiridas durante el curso que culmina, ha sido recreado en diferentes lugares del Centro Histórico siempre manteniendo el concepto de feria. Es además otra oportunidad donde el adolescente desarrolla capacidades creativas en función de exponer sus conocimientos y acercarse a sus semejantes.

Los resultados obtenidos de estos talleres, junto al incremento de la visibilidad del proyecto a nivel provincial dieron lugar a las ediciones de talleres de verano, como parte del proyecto **Rutas y Andares para descubrir en familia**¹¹⁵, en los meses de julio y agosto. Más de 100 talleres se han desarrollado durante tres veranos para satisfacer las altas demandas que ha generado en este público el conocimiento de los ciclos de talleres que se realizan durante el curso escolar. Se han trabajado las temáticas de farmacia, paleontología, poesía, humor gráfico, modelismo naval, artes plásticas, danza árabe, acuarios, arqueología, numismática, nuevas tecnologías, historieta, juegos asiáticos, diseño, audiovisuales, manualidades, magia, y física a través del conocimiento del universo. En el año 2012 se vieron beneficiados 319 adolescentes durante el periodo estival, mientras que en el 2013 la cifra ascendió a 472. El 60 % de los mismos se ubicaron en el rango de edad de 12-14 años, seguido de un 40% de 15-19 años. (Porro, 2012, 2013)

Estrategia de comunicación y visibilidad de a+ Espacios Adolescentes. Una experiencia de participación adolescente: Agenda Cultural Adolescente

Contar con una estrategia de comunicación y visibilidad que responda a las necesidades del público adolescente constituye una de las acciones estratégicas del presente proyecto. La inclusión e integración de los adolescentes al mismo, así como el sentido de pertenencia adquirido en estos tres años deviene como resultado de un intenso trabajo de comunicación con el público objetivo. Guiado por una estrategia de comunicación que se sustenta en un Manual de Identidad Visual propio, el proyecto se propone a través de herramientas de comunicación y visibilidad acercar cada año a un mayor número de adolescentes. Utilizando medios tradicionales de comunicación e incorporando las nuevas tecnologías como correo electrónico, Facebook, Twitter, páginas web de la Oficina del Historiador, ha logrado trascender los predios de la Habana Vieja, quien se erige actualmente como su centro de acción. Resultado del sostenido trabajo es la amplia acogida que tienen las propuestas de talleres de verano.

Como parte de la misma, se crea el programa radial **Contigo Somos Más**, desde la emisora Habana Radio, orientado a la audiencia adolescente. Con una frecuencia semanal, en vivo, se concibe desde la participación, destacando la novedosa

¹¹⁵ Programa sociocultural diseñado por la Oficina del Historiador de la Ciudad de La Habana, desde el año 2001 para acercar a la familia cubana al patrimonio histórico-cultural atesorado en el Centro Histórico. Se centra en visitas a los museos o recorridos especializados. Avalado con el tercer reconocimiento del Premio Iberoamericano de Educación y Museos en el año 2010.

particularidad de contar con un equipo de realización integrado por conductores y reporteros adolescentes.

Desde enero de este año se comienza a trabajar en un nuevo medio de comunicación para continuar acercándonos al público objetivo: la **Agenda Cultural Adolescente**, publicación impresa trimestral que recoge las principales acciones que desde el proyecto se realizan. Cuenta actualmente con 3 números publicados (Ver anexo 1), y un cuarto en proceso de concepción. La formación profesional de sus redactoras, psicóloga y comunicadora social, hace de éste un producto comunicativo diferente más responsable de las necesidades de los y las adolescentes.

La idea de la publicación de la **Agenda Cultural Adolescente**, surge en primera instancia por la necesidad de crear un soporte realizado por adolescentes y para ellos que se convirtiese en espejo de las líneas de trabajo del proyecto. Como guía estratégica la Agenda se fija el cumplimiento de los derechos de los adolescentes- tal como estableció en 1989 la Convención sobre los Derechos del Niño— a la información y a adquirir conocimientos; a acceder a servicios, como la educación, la salud, los entretenimientos y la justicia; a un entorno seguro y estimulante, y a disponer de oportunidades para participar y expresar sus opiniones.

Con una perspectiva patrimonial, la **Agenda Cultural Adolescente**, además de constituir una acción comunicativa para un público específico y primordial, parte de la necesidad de suplir el desconocimiento que poseían los adolescentes sobre las propuestas socioculturales existentes en el territorio y, particularmente aquellas que se generan desde la Oficina del Historiador de la Ciudad de La Habana. (López et al. (2012)¹¹⁶.

Inicialmente y durante 8 meses (mayo- diciembre 2013) la Agenda circuló a través de correo electrónico y se encontraba disponible en el sitio web www.habanacultural.ohc.cu. Esta primera versión no incluía todas las secciones con las que actualmente cuenta. Solo se reducía a promocionar la cartelera cultural, apuntando a satisfacer esta demanda primera de incrementar el consumo cultural del público y teniendo como punto de partida el sostenido trabajo de comunicar el patrimonio. En enero de 2014 se lanza el primer número impreso. Con 1000 ejemplares comienza a circular entre los adolescentes de los talleres y en las 9 escuelas secundarias y el preuniversitario del municipio.

Un diagnóstico previo, teniendo como base las encuestas, fue realizado para la selección y determinación de las secciones y temáticas que trabajaría la agenda, con un carácter trimestral.

Se estructuró, finalmente, con las siguientes secciones:

¹¹⁶ En la actualidad existen productos comunicativos encaminados a la promoción del quehacer cultural en el Centro Histórico, como el **Programa Cultural** de la Oficina del Historiador de la Ciudad de La Habana y la revista infantil **Con Vara y Sombrero**, soportes donde aun cuando se promocionan, las propuestas para adolescentes quedan disueltas resultando complejo el acceso a ellas.

Mapa cultural: Diseñado con vías de contacto y acceso a las instituciones y museos pertenecientes a la Oficina del Historiador de la Ciudad de La Habana.

Radio impresa: Sección realizada por los adolescentes conductores del programa radial **Contigo Somos Más** donde se plasma la programación del mismo en el trimestre que aborda la revista, además de hablar sobre las temáticas de mayor interés.

Fotorreportaje: Se muestra a través de la fotografía la participación de los adolescentes en propuestas socioculturales, resultados de talleres y actividades recreativas realizadas por ellos. Un espacio para la socialización y la visibilidad de su quehacer.

Páginas Centrales: Dedicadas a la publicación de un póster coleccionable o de entrevistas a adolescentes vinculados al mundo del cine, la música, el teatro, las artes plásticas y que se erigen como patrón de conducta de nuestro público.

En taller: Hace énfasis en las propuestas de talleres del Proyecto Desarrollo Social Integral y Participativo de los Adolescentes en La Habana Vieja. Sobre la base de entrevistas a los talleristas y participantes se estructura la sección, siendo una vía de promoción del quehacer de cada uno de los talleres a la vez que un espacio de visibilidad.

Yo escribo: Sección donde se publican trabajos realizados por adolescentes, poemas, cuentos, relatos. Se diseña además como espacio de convocatoria literaria.

Tira de invitaciones: Propuesta lúdica y de retroalimentación que le da la oportunidad al adolescente de asistir a las propuestas culturales junto a sus amigos con un carácter gratuito. Cada pase le da la posibilidad de invitar a 3 amigos. Son estimulados con un premio por su participación, al utilizar 5 tickets de los 7 que posee la agenda.

Conversemos: Espacio de orientación psicológica, donde se abordan temáticas inherentes a la edad adolescente como la sexualidad, la relación con los iguales, la familia y de pareja y se promueven conductas y estilos de vida saludables. Con un carácter de retroalimentación esta sección provee a los y las adolescentes de respuestas especializadas para sus inquietudes.

Sección para el resultado de los talleres: Este espacio, que no posee un nombre fijo es otra de las opciones de visibilidad de los resultados del proyecto. Una sección donde se publican trabajos realizados por los adolescentes en el transcurso del año lectivo: historietas, trabajos de manipulación digital, ilustraciones.

Cartelera: Oferta sociocultural dirigida a los adolescentes en cada una de las instituciones del Centro Histórico habanero.

La realización de la **Agenda Cultural Adolescente** constituye un paso más dentro de la estrategia para comunicar el patrimonio, al tiempo que viene a reforzar la atención sobre este grupo etario como colectivo, como actor social capaz de transformar y emprender acciones de protección y salvaguardia del patrimonio en sus comunidades.

Con solo 7 meses de experiencia esta publicación ha ido adquiriendo un posicionamiento en el público meta. A través de encuestas de evaluación cada número se nutre de las opiniones y sugerencias de adolescentes para la concepción de sus secciones y la selección de las temáticas. Aun cuando ya cuenta con su formato impreso, continúa circulando vía correo electrónico cada mes una propuesta con la cartelera más actualizada. Su participación en las propuestas de cartelera que le ofrecemos, mediadas además por el carácter lúdico de la utilización de los tickets ha incrementado su asistencia a los museos e instituciones del Centro Histórico. A la vez el premio, una visita a otro Centro Histórico del país, es otra vía de incentivar su interés por los temas patrimoniales.

Entre las limitaciones podemos identificar la imposibilidad de llevar las acciones hacia los lugares más alejados del Centro Histórico, así como la rigidez de una publicación trimestral que no permite realizar cambios en la información de última hora. El mayor desafío será garantizar la sostenibilidad de la misma en aras de lograr una influencia en los adolescentes, que los comprometa y los haga partícipes, siempre con un enfoque patrimonial, del panorama sociocultural que se gesta en la ciudad

Conclusiones

El proyecto de Desarrollo Social Integral y Participativo de los Adolescentes en la Habana Vieja, **a+ espacios adolescentes**, financiado por la Unión Europea e implementado de conjunto por UNICEF y la Oficina del Historiador de La Ciudad de La Habana desde hace 4 años, constituye una muestra de participación e inclusión del público adolescente en el panorama sociocultural de la ciudad.

Con la marcha del mismo se propone el alcance de tres resultados principales: *la implementación de una red de colaboradores relacionados con la adolescencia que fomenten la reflexión y las acciones para atender a estos grupos; el desarrollo de un conjunto de servicios sociales y talleres para los adolescentes en el territorio y la creación de un centro de referencia, que se pretende sea una experiencia modélica.*

El resultado más logrado hasta el momento lo constituye la puesta en práctica de un programa de talleres impartidos para este público en las instituciones culturales y casas museos de la Oficina del Historiador de la Ciudad de La Habana. Los mismos, partiendo de metodologías no tradicionales fomentan espacios para la interacción, el aprendizaje desde la práctica y el esparcimiento y la recreación sana.

Si bien los talleres han constituido metodologías participativas para el trabajo con adolescentes aún quedan muchos retos para el futuro. Uno de las primeras metas del proyecto es continuar potenciando la participación activa de este público en la elección y desarrollo de las temáticas. Crear espacios propicios de retroalimentación y debate debiera ser una de las primeras soluciones. Un llamado a la flexibilidad en la incorporación de sus criterios en la toma de decisiones se hará siempre necesario, así

como una reflexión en torno a la adecuación de los temas de talleres en consecuencia con sus inquietudes. Ponderar las sesiones prácticas dentro de los talleres, en relación con las teóricas, debe continuar siendo línea de trabajo. El proyecto tiene además el reto, importantísimo, de implicar a las familias, uno de los principales grupos de socialización referentes en la adolescencia para la conformación de su proyecto de vida, con el diseño de acciones donde se implique al núcleo familiar en las construcciones colectivas de conocimiento.

Lograr una adecuada comunicación y visibilidad de las acciones del presente proyecto continua siendo objeto primordial de nuestro trabajo. En este sentido además de un programa de radio, contamos en nuestro haber con la **Agenda Cultural Adolescente**, una publicación trimestral impresa con un profundo carácter participativo donde los adolescentes son protagonistas. Desde la presentación de variadas secciones la misma aborda problemáticas inherentes a la edad adolescente y al mismo tiempo engloba la esencia y el estado actual de lo que acontece desde el proyecto y en materia adolescente sucede en el Centro Histórico.

Actualmente se trabaja en la sistematización de los cuatro años de experiencia transcurridos del proyecto **a+ espacios adolescentes**. Muchas son las lecciones aprendidas y los retos por lograr. Sin embargo, lo ocurrido hasta el momento nos inspira y exhorta cada día a seguir trabajando por y para este público desde la convicción de que la labor que se realiza constituye un aporte fundamental al desarrollo humano del mismo.

Referencias bibliográficas.

Linares, C (2004) *Desarrollo cultural y participación en el contexto municipal cubano. La participación. Diálogo y Debate en el contexto cubano.* (pp.129-142). Ciudad de La Habana: Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello

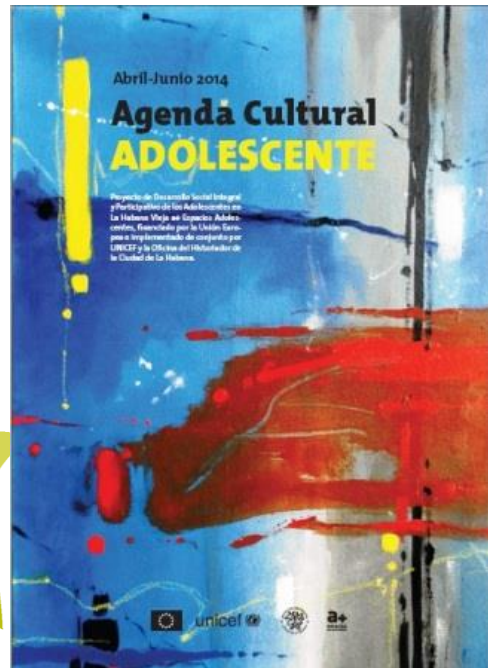
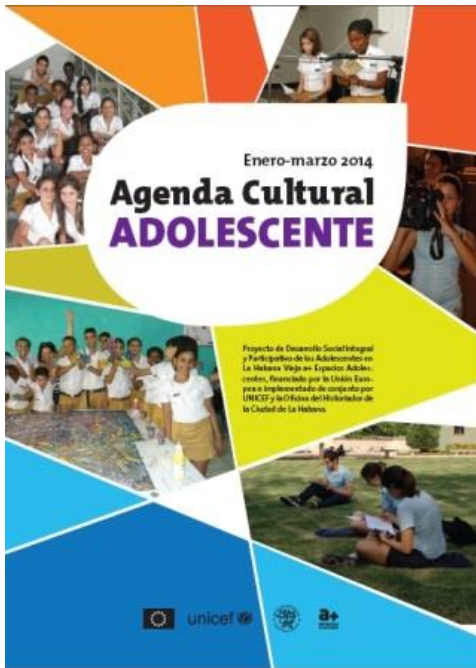
Linares, C., Rivero, Y. y Moras, Pedro E. (2010) *Participación y consumo cultural en Cuba.* Ciudad de La Habana: Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello. **ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN**

López, K; Revuelta, B; Reyes, A, Martínez, P & Vega, A (2012) *La adolescencia en la Habana Vieja. Su estado actual.*

Porro, M (2012, 2013) *Informes de Evaluación de Talleres. Proyecto de Desarrollo Social integral y Participativo de los adolescentes de la Habana Vieja.* Departamento de Investigación Sociocultural y Programas Educativos.

Anexo 1

Agenda Cultural Adolescente



Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

75. PARTICIPACIÓN DE LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA EN EL PLAN INTEGRAL DEL D5

Manuela A. Fernández-Borrero y Manuela C. García Fernández

manuela.fernandez@dstso.uhu.es

Resumen

El Plan Integral del Distrito V en Huelva es un ejemplo de gobernanza local, voluntariado social y ciudadano en la lucha contra la pobreza y la exclusión social en una ZNTS. La participación y el trabajo en partenariados, se articula a partir de seis foros: empleo, salud, participación ciudadana, igualdad y familia, entorno, educación....

El Foro de Familia e Igualdad reflexionó durante el 2013 sobre la incorporación de los/as niños/as y adolescentes dentro del Plan como sujetos de derechos. El objetivo es favorecer la participación de la infancia y adolescencia superando los enfoques tradicionales de consulta. Partiendo de esta convicción se empezó a trabajar y se iniciaron acciones donde los/as protagonistas son los/as niños/as y adolescentes: la grabación de un vídeo sobre el barrio, organización con Educación; Jornadas de Infancia y Adolescencia (barrios futuros-presentes y propuesta de participación); Consenso Asambleario; Devolución a protagonistas y efecto multiplicador y Certamen de Unicef.

Palabras clave: infancia, participación, gobernanza, plan integral



Introducción

El Plan Integral del Distrito V en Huelva es un ejemplo de la participación social y de movilización ciudadana, desde que en el año 2000 se iniciara el imparable proceso de un trabajo continuo y cooperativo entre ciudadanos/as, asociaciones vecinales, entidades públicas y privadas afectadas por la multiproblemática de esta zona e implicadas en el compromiso social de dar una respuesta integral, coordinada y organizada.

El Plan Integral del Distrito V de Huelva ha sido legitimado desde un punto de vista jurídico, como instrumento social que da respuesta la problemática de esta Zona de la Ciudad, por haber sido aprobado por unanimidad por la Asamblea de Entidades adscritas al Plan así como por decisión unánime de la Junta Municipal del Distrito V y,

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

finalmente, también por unanimidad en el Pleno del Ayuntamiento de Huelva. Pero la legitimación más importante la ha recibido de la propia sociedad por recibir no sólo, el apoyo sino, el compromiso por hacerlo realidad de los propios actores sociales, vecinos/as y entidades. Es un ejemplo de gobernanza local y voluntariado social y ciudadano en la lucha contra la pobreza y la exclusión social.

Sus diversos reconocimientos permiten poner en valor su proceso de desarrollo y la incidencia en la transformación social. El Plan ha sido reconocido internacionalmente por Naciones Unidas como experiencia positiva y como buena práctica incluyéndolo con la calificación de GOOD en el Séptimo Catálogo de Buenas Prácticas (Dubai 2008), también había sido incluido en el catálogo español reconocido como “buena práctica europea” en Torino en el año 2003 en la *Second European Round Table on Poverty and Social Exclusion*. Asimismo, le ha sido concedido el distintivo *Huelva-Junta* en la provincia de Huelva en dos ocasiones. Una, al Comité Director en el año 2004 como estructura de participación y la otra, por su Plan Conjunto de Compensatoria Educativa en el año 2007. En el año 2010, se le ha concedido dentro del 10º Premio de Voluntariado de la Consejería de Gobernación de la Junta de Andalucía, a nivel local, y regional en la modalidad “Voluntariado en Red”. En el año 2011, tuvo el reconocimiento por su Iniciativa Emprendedora y su Contribución al Desarrollo Económico Local, otorgado por Andalucía Emprende, Fundación Pública Andaluza de la Consejería de Empleo y de la Consejería de Economía, Innovación y Ciencia de la Junta de Andalucía. En 2013 ha sido seleccionado como Buena Práctica en Acción Comunitaria Intercultural por CEPAIM y forma parte del Catálogo de Buenas Prácticas en Acción Comunitaria Intercultural en España y Europa.

La participación de la infancia en el Plan Integral. Proceso y avances.

El Distrito V de Huelva, ubicado en una zona periférica de la ciudad, integra a más de 16.000 habitantes distribuidos en siete barrios que estaban a comienzos de la pasada década en una situación grave de exclusión social, con riesgo de convertirse en insostenible, y sin perspectiva de transformación. Existían grupos muy vulnerables y problemáticas multidimensionales: problemas de delincuencia y drogas, parados de muy larga duración, etnia gitana no integrada, mayores solos sin recursos, mujeres sin formación ni trabajo, jóvenes sin perspectivas de futuro, viviendas muy deterioradas, etc. Desde una perspectiva positiva se contaba con algunas instituciones y agentes sociales que venían interviniendo en la zona desde hace más de veinte años, lo que les hacía disponer de un gran conocimiento de la misma y una gran implicación en la resolución de sus problemas.

El punto de partida de este proceso del Plan fue la realización de un diagnóstico multidimensional de la zona centrado en detectar las principales necesidades de sus habitantes liderados por la Fundación Valdocco y el Observatorio Local de Empleo (actualmente Centro de Investigación Internacional en Inteligencia Territorial - C3it) de

la Universidad de Huelva. El análisis, realizado en el marco de unas jornadas prospectivas de participación ciudadana, puso de manifiesto la necesidad de un enfoque integral y a largo plazo en el desarrollo de las acciones de transformación desde un Plan Estratégico. El Plan fue elaborado con un enfoque integral para actuar de forma planificada y estratégica mediante un conjunto de medidas y actuaciones que dieran respuesta a la compleja problemática de la Zona.

A partir de aquí, el Plan Integral del Distrito V de Huelva, supone la movilización de todos los/as agentes involucrados/as en la resolución de las diferentes problemáticas de la zona para dar una respuesta integral y coordinada. La coordinación y la puesta en marcha de nuevas acciones se fundamentan en el compromiso ciudadano en la transformación de la zona y en la participación e implicación. De igual forma desde la participación de las administraciones públicas en esta complicidad necesaria para la satisfacción de derechos.

Las acciones desarrolladas hasta el momento son fruto de un intenso trabajo compartido y de colaboración, que cuenta con la iniciativa y participación responsable de las entidades que conforman el entramado social y vecinal, comprometidas voluntaria y desinteresadamente con el desarrollo de sus barrios (entidades que desempeñan un papel crucial para la mejora de la calidad de vida de sus habitantes y la transformación de los mismos). Unido a todo esto hay que tener en cuenta que las acciones se avalan de manera científica, contando con diferentes estudios que tienen su base en la investigación-acción-participativa.

El Plan Integral del Distrito V está basado en la planificación estratégica y el diagnóstico participativo. A lo largo de estos 14 años de vigencia y desarrollo, se han llevado a cabo varios diagnósticos participativos (De Paz y Franco, 2001; De Paz, Asensio, y Franco, 2005). Actualmente en el Plan Integral participan 62 entidades, con un gran número de profesionales, ciudadanos y ciudadanas, movilizándolo cada año a más de 3.500 personas en unos 30 proyectos y acciones. La coordinación del Plan Integral se articula por la existencia de un Comité Director interinstitucional y los distintos Foros y Grupos de trabajo. Estos Foros Temáticos trabajan las estrategias de acción desde planes específicos (respondiendo a uno o más planes) y las reuniones son bimensuales. De manera específica son: Foro de Ciudadanía, Convivencia y Promoción Cultural, Foro de Educación y Formación Profesional, Foro de Salud y Hábitos Saludables, Foro de Entorno y Recursos, Foro de Economía y Empleo y Foro de Familia e Igualdad.

El trabajo a un nivel más operativo se realiza desde las denominadas *Comisiones de Proyectos* que están constituidas por dinamizadores/as directos/as de los proyectos y representantes de las instituciones participantes. En estas Comisiones se unen aquellos proyectos que puedan estar vinculados a través de los planes y temáticas tratadas, coordinando acciones y evitando duplicidades,

Por otra parte, el Comité Director trabaja por la máxima comunicación interna, planificación de la acción y generación de un espacio de responsabilidad participativa.

Está integrado por los/as Coordinadores/as de Foros, Operadores/as de Foros, representantes de las Administraciones Públicas, miembros de la Oficina Técnica y Equipo Técnico y su periodicidad de reunión es mensual.

Además el Plan cuenta con la Oficina Técnica que es el órgano técnico de apoyo logístico y administrativo a todos los proyectos del Plan y a los órganos del mismo, formado por un/a coordinador/a, un/a técnico/a de proyectos y el equipo técnico, que está compuesto por Fundación Proyecto Don Bosco, Fundación Valdocco y por el C3it de la Universidad de Huelva. Las funciones de este Equipo consisten en el asesoramiento general y la asistencia técnica en todas las fases del proceso. Lo constituyen tres profesionales.

La Coordinación con la Administración Pública es fundamental y, especialmente, con la Delegación Territorial de Igualdad, Salud y Políticas Sociales de la Junta de Andalucía. Esta ha sido y es quién apoya la estructura del Plan Integral y parte de la dinamización de la zona a través de diferentes proyectos.

La participación y el trabajo en partenariado, máximo rasgo distintivo del Plan, se articula a partir de seis foros temáticos sobre empleo, salud, participación ciudadana, igualdad y familia, entorno y recursos, educación... donde se proponen las ideas y se desarrollan los proyectos. El máximo órgano de decisión es la Asamblea General.

En el año 2014, se han celebrado catorce años del Plan Integral, destacando como principal logro su metodología y sus valores de trabajo, basados en el compromiso ciudadano, en la corresponsabilidad en la lucha contra la exclusión, la integralidad en el abordaje de los problemas teniendo en cuenta su multidimensionalidad, el rigor en el análisis, la implicación de los actores, la coordinación y el trabajo en red.

Así pues, el Plan Integral trabaja desde el compromiso directo y activo por el territorio y la comunidad, promoviendo el desarrollo de un tejido de acción social que articula a la comunidad para su desarrollo y potenciación como agente de cambio. El compromiso social adquirido por todos los/as participantes se realimenta con el trabajo en red, y se plasma en los proyectos y acciones puestos en marcha gracias al trabajo de muchos/as ciudadanos/as, profesionales y entidades implicadas. El trabajo cotidiano es posible gracias a la organización relacional de los actores implicados, desde entidades sin ánimo de lucro hasta asociaciones vecinales, de empresarios/as, centros públicos de diferentes sistemas de protección social, responsables políticos/as, etc. La eficacia conseguida en las acciones desarrolladas anima a las entidades participantes a superar los desafíos existentes y el abordaje de nuevos retos de manera conjunta.

Desde la acción social se fomenta la autonomía, la capacidad crítica y se favorece un espacio de libertad donde las innovaciones sociales, los procesos transferencia, de solidaridad y de corresponsabilidad cobran gran importancia, así como el fomento del poder civil ante la sociedad y las instituciones públicas. Se crean

dinámicas de compromiso, de sensibilización, generación de liderazgos y sistemas de comunicación y gestión de la red de trabajo.

De este modo, con el trabajo interdisciplinar, multidimensional y transversal es posible dar respuesta desde la acción organizada a problemáticas de diferentes ámbitos: servicios sociales, sanitarios, lucha contra la exclusión, fomento de la igualdad (asumido como eje de trabajo transversal), la superación de estereotipos sobre los barrios del distrito y sobre colectivos y ciudadanos/as que residen en ellos, etc.

También se trabaja en la promoción de la calidad de vida y la transformación social a través de acciones no solo paliativas sino también preventivas como facilitar el acceso a la educación y a la formación, ayudar al emprendimiento y al desarrollo económico, el fomento de hábitos de vida saludables, el desarrollo del deporte en diferentes colectivos, la atención a las personas mayores, la educación por la paz y en valores desde la infancia, el fomento de conductas de solidaridad, el cuidado del entorno, etc.

Todo ello conlleva que se haya producido en la zona una importante transformación en diferentes materias que afectan al bienestar, a la calidad de vida de sus habitantes y al desarrollo sostenible del territorio.

- Son destacables los logros vinculados a la vivienda, con el desarrollo de planes de rehabilitación urbana, constitución de comunidades de vecinos/as, regulación de escrituras, instalación de ascensores, etc.
- Se han desarrollado proyectos para jóvenes, consiguiendo su implicación en la vida social de los barrios, el disfrute saludable del tiempo libre, la educación afectivo-sexual, trabajando contra el absentismo escolar y el abandono de la formación, acercando y facilitando los procesos formativos para la inserción laboral. En el marco del plan se siguen ofreciendo actualmente talleres lúdicos, formativos, espacios de encuentro y de convivencia, de desarrollo cultural...
- Se ha trabajado con el colectivo de mujeres, poniendo en marcha proyectos pioneros dedicados a trabajar la autoestima, acercando la cultura de otras zonas y su inserción laboral.
- Se trabaja con los cuidadores y las cuidadoras de personas con problemas de dependencia o enfermedades crónicas, también se desarrollan talleres dedicados a la participación y mejora de la calidad de vida de las personas mayores y se consiguió la construcción del Centro de Salud del Distrito.
- En el ámbito de la educación se trabaja desde todos los centros educativos de la zona de manera coordinada en el desarrollo de acciones y en el aprovechamiento de recursos. Se fomentan espacios de convivencia y de paz, se educa en valores, se proyectan acciones con las familias y la construcción futura de la primera Escuela Infantil Municipal, etc.
- Se trabaja desde el inicio del Plan para conseguir la presencia de la policía de barrio y la policía comunitaria en la zona, se realizan acciones inter-barrios de

dinamización ciudadana y de convivencia y se siguen solicitando cada año muchos proyectos para dar respuesta a los retos que siguen existiendo y a los sueños que la ciudadanía tiene.

- Finalmente, se ha iniciado un trabajo de fomento del derecho de la Infancia y Adolescencia a la participación.

Es el Foro de Familia e Igualdad del Plan Integral el que en el año 2013 plantea la necesidad de incorporación de los/as niños/as y adolescentes dentro del Plan como sujetos de derechos, amparados por la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño que proclamó en 1989 el derecho de los menores a la participación.

El objetivo principal planteado es favorecer la participación de la infancia y adolescencia superando las posibles barreras existentes y los enfoques tradicionales de consulta.

La participación como proceso permite compartir las decisiones, construye democracia y es un derecho fundamental de la ciudadanía, por lo que partiendo de esta convicción se empezó a trabajar y se iniciaron diferentes acciones.

El Foro de Familia e Igualdad del Plan Integral inicia este proceso convencido que desde la infancia y la adolescencia se cambia la mirada de los asuntos, de la política, de la educación, de la salud, de las infraestructuras, de la cultura...

Por lo tanto, los objetivos por los que se trabaja en un nivel general son:

- Fomentar el derecho de participación de los/as niños/as y adolescentes del Distrito V de Huelva e incorporarlos en la toma de decisiones del Plan Integral.
- Diseñar el Plan Estratégico del Plan Integral del Distrito V 2015-2020 teniendo en cuenta la visión de la infancia y adolescencia.

En nivel de mayor especificidad, se pretende:

- Motivar la participación de los/as niños/as y adolescentes del Distrito V en el ámbito formal (escuela) y no formal (barrios y distrito).
- Crear espacios de participación dirigidos a niños/as y adolescentes de diferentes barrios y procedencias en el marco del Distrito V dando voz y protagonismo en la creación de un proyecto común para la ciudadanía de esta zona.
- Crear canales de comunicación entre niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos/as.
- Incorporar a los Centros Educativos del Distrito V en los procesos de participación de los/as niños/as y adolescentes.
- Provocar el efecto multiplicador de las ideas, propuestas, reflexiones... en la población infantil y adolescente a través de éstos/as y desde el acompañamiento y apoyo de las personas adultas.
- Obtener el consenso de la Asamblea del Plan Integral para desarrollar acciones que permitan incorporar a los/as niños/as y adolescentes en los órganos de participación y de toma de decisiones del Plan Integral.

- Incorporar el voluntariado dentro de las actividades que se desarrollen.
- Trabajar en un plano horizontal desde el consenso.
- Informar a la ciudadanía de todo el proceso que se está desarrollando en el fomento del derecho de participación de la infancia y adolescencia.
- Crear conciencia ciudadana de la importancia de incorporar a la infancia y adolescencia en la toma de decisiones, como un grupo más, que facilita la mejora de la calidad de vida de los/as vecinos/as del Distrito V.

Los/as destinatarios/as

Los principales destinatarios/as de esta acción son los niños, las niñas y adolescentes matriculados/as en los Centros Educativos participantes en el Plan Integral (CEIP “Andalucía”, CEIP “Onuba”, IES “Marisma”, Colegio Salesiano “Cristo Sacerdote” y Colegio “La Hispanidad”, pertenecientes, prioritariamente, a los barrios de La Hispanidad, Verdelluz, Alcalde Diego Sayago, Príncipe Felipe, Pasaje El Greco, Jardines de la Sierra y Urbanización Santa María del Pilar).

Las edades entre los 7-12 años y los 13-16/17 años respectivamente, delegados/as de curso, compañeros/as elegidos/as por estos/as y algunos/as elegidos/as por el profesorado.

Acciones temporalizadas del proceso

Desde marzo de 2013 hasta enero de 2015 que está previsto presentar el III Plan Estratégico del Plan Integral del Distrito V a la Asamblea General y cuya vigencia se planifica hasta el año 2020.

El proceso desarrollado contempla:

2. Recopilación de documentación relacionada con experiencias de participación de niños/as y adolescencias, informes sobre infancia y adolescencia.
3. Inclusión de la propuesta como punto de orden del día del Foro de Familia e Igualdad del Plan Integral para trabajar la idea de incorporar la opinión de los/as niños/as y adolescentes donde valoren el Distrito V.
4. Se presentó en el Comité Director la iniciativa y fue asumida por éste.
5. Se presentó la propuesta de incorporación de los/as niños/as y adolescentes, al Plan Integral, a la Asamblea General y se convirtió en un acuerdo de Asamblea.
6. En el segundo trimestre del año 2013 se grabó un vídeo donde los/as menores entre 8 y 16 años hacían una valoración de su barrio/barrios, aprovechando la evaluación del Plan Integral y, como punto de partida, para iniciar un trabajo con los/as niños/as y adolescentes del distrito.
7. Se compartió la idea con el Foro de Educación y este lo asumió enmarcándolo en el nuevo Proyecto Intercentro Escuela Espacio de Paz (recogido en acta de la reunión del foro).
8. Reunión con la Asociación Ponte cuya finalidad es, trabajar la intervención socioeducativa con población infantil y juvenil desde las artes escénicas, para presentar la idea y hacerles el encargo de dinamizar los procesos participativos.

- Se organizaron y celebraron unas jornadas, denominadas *Jornadas de menores*, destinadas a los/as niños/as y adolescentes entre 7 y 17 años con el objeto de conocer sus necesidades y demandas, permitiendo abrir un camino para incluir a estos/as en la estructura participativa del Plan. Esta Jornada se celebró el Día de la Infancia (20 de noviembre). Con las aportaciones realizadas se elaboró un informe que fue enviado a los Foros de Familia, Educación y al Comité Director. También se incorporó en el CD que se entregó en la Asamblea General del Plan Integral a todos/as los/as participantes del Plan.
- Elaboración de un Buzón de Aportaciones sobre el barrio y distrito para recoger las aportaciones de los/as niños/as y adolescentes del Distrito V ubicado en los diferentes Centros Educativos participantes.
- Elaboración de un documento donde se recogen las aportaciones de los buzones incluidos la metodología seguida.
- a. Se devuelve a los/as niños de cada Centro Educativo las propuestas que hicieron en las Jornadas. Encuentro simultáneo, por Centro Educativos, por parte de los/as voluntarios/as que participan en este proceso con los/as niños/as participantes en las primeras jornadas para explicarles el Plan Integral, devolverles toda la información que habían aportado y solicitarles la divulgación y efecto multiplicador utilizando el Buzón de Aportaciones como instrumento.
- b. Se desarrollan unas 2ª Jornadas de Participación, denominadas *Fomento del Derecho de Participación de la Infancia y Adolescencia en el D5 de Huelva* que van en la línea de las primeras, trabajando las necesidades que detectan estos menores y adolescentes y reflexionando sobre cómo quieren participar.
- c. Difusión de la actividad a través de la Radio (Hispanidad Radio); Europa Press, Red Dédalo, web de la Junta de Andalucía (Delegación Territorial de Huelva de Igualdad, Salud y Bienestar Social), Prensa Local, Red de Lucha contra la Pobreza y Exclusión en Andalucía (EAPN-A) y Unicef.
- d. Elaboración del informe del II Encuentro de Participación de la Infancia y Adolescencia en el D5.
- e. Se organiza un encuentro-convivencia de trabajo de los/as más mayores con el objeto de profundizar en las propuestas e incorporar a los/as menores dentro de la estructura de participación del Plan Integral.
- f. Crear un espacio denominado “Participación de la Infancia y Adolescencia” en la página principal de la web del Plan Integral del Distrito V de la ciudad de Huelva donde se recoja la información generada.
- g. Elaboración de una presentación powerpoint a través de imágenes donde se recoge: ¿Quiénes somos?, ¿qué hacemos?, ¿dónde estamos?, ¿qué queremos?; Propuesta de menores de 12 años; Propuesta de menores de 17 años y ¿qué propuestas os hacemos?.

- h. Reunión de miembros del Foro de Familia e Igualdad con los representantes de Unicef en Huelva para presentarles el trabajo del Plan Integral y la iniciativa de trabajo para la incorporación de los niños/as y adolescentes en la estructura organizativa y de toma de decisiones del Plan.
- i. Incorporación en los cuestionarios diseñados por el C3it de la Universidad de Huelva para elaborar el nuevo diagnóstico del Distrito V Plan un apartado específico sobre los menores de 16 años del hogar.
- j. Reportaje gráfico de los encuentros.
- k. Moción por parte del Grupo Municipal PSOE participante en el Foro de Familia e Igualdad al Pleno Municipal al Pleno Municipal de Huelva para presentar a la ciudad como “Ciudad Amiga de la Infancia”. Aprobado en pleno del Ayuntamiento por unanimidad.
- l. Elaboración del III Plan Estratégico del Plan Integral teniendo en cuenta a las nuevas personas participantes.

Para el desarrollo de todas estas acciones se ha contado con las personas que conforman el Foro de Familia e Igualdad en representación de sus entidades (un total de cinco personas), así como las personas integrantes del Foro de Educación y Formación Profesional (20 personas). El personal técnico de la Oficina Técnica y del Equipo Técnico del Plan (cinco personas), cinco voluntarios/as, cinco profesionales de los Servicios Sociales Comunitarios y dos personas de la Asociación Juvenil Carabelas. Un total de 60 personas implicadas de manera directa. Los perfiles profesionales son muy variados, contando con profesionales de la psicología, el trabajo social, educación social, magisterio, derecho, ciencias del trabajo, economía, técnicos/as de integración social, etc. Además, se ha contado con la participación de personal de la Asociación Ponte que ha dinamizado los encuentros con los/as niños/as y adolescentes. Son profesionales de la psicología y de las artes escénicas con experiencia en intervención con familias, niños/as y jóvenes con dificultades en la convivencia. También se ha contado con Visiona, una asociación que ha grabado el 2º Encuentro de Participación de la Infancia y Adolescencia.

Se trata de una iniciativa que surge y se desarrolla gracias a la práctica de los Proyectos Coparticipados del Plan Integral liderados legalmente por entidades adheridas y subvencionados por la Delegación Territorial de Huelva de Igualdad, Salud y Políticas Sociales de la Junta de Andalucía. Concretamente, el Proyecto “Dinamización del Colectivo Juvenil del Distrito V” de la Asociación Juvenil Carabelas y el Proyecto “Liderazgo, Coordinación y Movilización Ciudadana” de la Fundación Proyecto Don Bosco.

Ha existido (y existe) en todo el proceso un nivel de coordinación óptimo entre las entidades directamente implicadas con la iniciativa, así como entre las entidades del Plan. Cabe mencionar a la Delegación Territorial de Huelva para la Igualdad, Salud y

Políticas Sociales:, que siendo entidad adherida al Plan Integral, subvenciona los Proyectos Coparticipados de la Fundación Proyecto Don Bosco y Asociación Juvenil Carabela, también entidades adheridas al Plan, donde se enmarca económicamente el coste dinerario de las acciones que forman parte del Proceso y que participa activamente. También hay que mencionar el papel de Unicef como actor participantes y referente y fuente documental en los temas relacionados con la participación en la infancia y adolescencia.

Impacto de la iniciativa

Inicialmente es posible identificar una serie de mejoras globales conseguidas con el desarrollo de esta iniciativa. Cabe destacar:

- Toma de conciencia de los/as adultos/as de la importancia de incorporar a los/as niños/as y adolescentes del Distrito V al Plan Integral.
- Empoderamiento de la infancia y adolescencia como un colectivo que participa en la toma de decisiones y en las reivindicaciones que se generan en el marco del Plan Integral y que están destinadas a la mejora de la calidad de vida de los/as vecinos/as del Distrito V.
- Proceso enmarcado en el Proyecto Intecentro Escuela Espacio de Paz de los Centros Educativos del Distrito V adheridos al Plan Integral.
- Efecto multiplicador que se genera en las diferentes entidades que participan en el proceso directa o indirectamente, en relación con los derechos y la participación de los/as menores del distrito.
- Sinergias entre profesionales de diferentes disciplinas motivadas por un objetivo común.
- Compromiso con la población infantil y adolescente de la seriedad del proceso y del protagonismo que tienen.
- Aprobación de la moción presentada en Pleno Municipal del Ayuntamiento de Huelva para solicitar el reconocimiento como “Ciudad Amiga de la Infancia”.
- Se van a incluir la opinión y propuestas de los/as niños/as y adolescentes en el Plan Estratégico del Plan Integral del Distrito V para los años 2015-2020-
- Se ha conseguido un equipo multidisciplinar en la dinamización de las acciones desarrolladas donde participan profesionales en activo que proceden de las entidades adheridas y profesionales voluntarios/as.

Estas mejoras se encuentran fuertemente vinculadas con el fortalecimiento comunitario en la creación de un ambiente cercano a la infancia y adolescencia de instituciones con diferentes objetivos. Además, el Plan Integral del Distrito V de Huelva ha asumido un compromiso con la infancia y adolescencia conscientes de que estos y estas son un sector de la ciudadanía fundamental que con sus propuesta y decisiones van a mejorar la calidad de vida de los/as ciudadanos/as del Distrito V y van a provocar una transformación real en sus barrios. Por ello, también es destacable la constitución de un

equipo de trabajo fortalecido encargado de generar un cambio en las conciencias respecto al valor y la fortaleza de los/as niños/as e infancia en los órganos de participación y decisión.

Esta iniciativa añade igualmente una mejora de la capacidad de ir creciendo en los procesos participativos y valorar la necesidad de ir incorporando a otros colectivos de ciudadanos/as superando los prejuicios que provocan los cambios con nuevas las incorporaciones.

Actualmente el proceso sigue vivo, trabajando por la concienciación de la necesidad de incorporar a los/as niños/as y adolescentes en los procesos de participación del Plan Integral, marco de actuación para desarrollar la iniciativa, en acciones de recogida de información y propuestas, devolución de información, en la divulgación de la acción en el ámbito ciudadano y político y en conseguir que Huelva sea “Ciudad Amiga de la Infancia”.

En el 2º Encuentro de Participación de la Infancia y Adolescentes en el momento de devolución a las entidades del Plan Integral las propuestas, los/as adolescentes iniciaron su propia evaluación del proceso expresando que se han dado cuenta que la llamada que se les hace es seria, reclamando transparencia a las personas adultas y solicitando un encuentro-convivencia en el que poder trabajar, seguir profundizando para convertirse en un adecuado mecanismo de participación y canalización real en el Plan.

A modo de conclusión

Los nuevos marcos y escenarios sociales ofrecen múltiples posibilidades para el desarrollo de la presencia y significación de la infancia en los asuntos públicos, así como la toma de conciencia de las contribuciones que la infancia puede aportar al conjunto de la sociedad y al desarrollo humano (Sánchez, 2010).

Esta experiencia permite dar un paso más en el nivel participativo del Plan Integral, ya que trabajando por la incorporación de la infancia se avanza hacia una mayor representatividad e implicación de la sociedad.

El derecho a la participación de la infancia en el Plan Integral supone el reconocimiento a su capacidad genérica para participar y el inicio del trabajo para que esta capacidad sea efectiva. Por eso es necesario no sólo admitir el derecho a participar, sino también implicar y movilizar a los individuos para que puedan ejercerlo eficazmente.

Siguiendo a Trilla y Novella (2010), los niños y las niñas han de participar en todos aquellos ámbitos que les conciernen, no solo porque en tanto que ciudadanos/as tienen derecho a ello, sino porque contar con su participación mejorará el funcionamiento de los ámbitos en los que esta se produzca.

Es de vital importancia, como manifiesta Sánchez (2010) que los/as niños/as sean tenidos en cuenta en la definición de las políticas y planes de acción que se

proyectan, y que puedan participar en su aplicación, ya que aportan la visión de futuro, integradora y el compromiso con la acción de futuro.

Además, con esta experiencia se propicia el desarrollo humano y educativo de los/as menores, ya que abarca todo el arco de las dimensiones de la educación, es decir, conocimientos, destrezas y habilidades, actitudes y valores.

A este valor se añade el deseo de desarrollar un aprendizaje vivencial y real, desde un «aprender a hacer», referido a la adquisición de capacidades (habilidades, destrezas, procedimientos e incluso actitudes y valores) relativas a la acción participativa, y también «aprender a ser» desde el desarrollo de la identidad como ciudadanía, ya que si en numerosas ocasiones el mundo adulto no percibe a los/as menores como ciudadanos/as de derecho, tampoco los niños/as se autoperciben así. Propiciar este autoreconocerse como ciudadanos/as responsables propicia su vinculación en el Plan y su conciencia de la necesidad de la participación.

Sin duda, desde el Plan Integral se sigue trabajando en esta línea, ya que aún falta mucho camino por recorrer para que se generalicen prácticas participativas con niños/as y jóvenes, así como poder evaluar los procesos y objetar los resultados. Esta promoción de la participación es un paso más en la construcción de una cultura democrática, justa, participativa e incluyente en el marco del Plan Integral.

Referencias bibliográficas

- Camagni, R. (ed.) (1991). *Innovation networks, Spatial perspectives*. London: GREMI-Belhaven Press.
- De Paz, M. A.; Asensio, M. J. y Franco, M. (2005). *Plan Integral Distrito V de Huelva 2000-2003*. Huelva: Servicio de Publicaciones Universidad de Huelva.
- De Paz, M.A. y Franco, M.I. (2001). *Diagnóstico Socio-económico. Plan Integral Distrito V, Huelva*: Observatorio Local de Empleo- Universidad de Huelva. <URL: http://issuu.com/c3it_uhu/docs/diagnostico_pidv > [15 de junio de 2014]
- Miedes, B. y Fernández, M.A. (2010). Inteligencia territorial para la lucha contra la pobreza. Aprendizajes de 20 años sobre el terreno. *Revista de Trabajo*, 23, 41-73.
- Miedes, B. (2009). Territorial intelligence: towards a new alliance between sciences and society in favour of sustainable development. *Res Ricerca e Sviluppo per le Politiche Sociali*, 105-116.
- Miedes, B. (2010). Gobernanza e Inteligencia Territorial. En Flores, D y Barroso. M.O. *Teoría y Estrategias de Desarrollo Local*. Sevilla: Universidad. Internacional de Andalucía.

Sánchez, J.M. (2010). Nuevos escenarios de participación infantil en la sociedad del conocimiento. III Congreso Internacional de UNICEF, Solidaria (Sevilla).

Trilla, J. y Novella, A.M. (2010). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia, *Revista de Educación*, 356, 23-43.



76. COMUNIDAD, FAMILIA Y ESCUELA: EL AJUSTE DEL ADOLESCENTE DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

**Reyes Sánchez Rizo, Samuel Crespo Ramos, Alejandro Bahena Rivera
y David Moreno Ruíz**
reyessanchezrizo@gmail.com

Resumen.

El presente trabajo tiene como objetivo analizar las relaciones entre la participación comunitaria, la percepción del ambiente familiar y escolar, y el ajuste psicosocial del adolescente. Las variables de ajuste psicosocial examinadas son la felicidad, la reputación social no conformista y la violencia escolar. Los participantes de este estudio fueron 1884 (52% chicos y 48% chicas) adolescentes de edades comprendidas entre los 11 y los 17 años ($M=13.7$, $DT=1.4$) pertenecientes a centros de educación secundaria ubicados en Andalucía y la Comunidad Valenciana. Para el análisis de los datos se calculó un modelo de ecuaciones estructurales. Los resultados indicaron que la participación en la comunidad de los adolescentes se relaciona con la percepción positiva del entorno familiar y escolar, y con su ajuste psicosocial. Finalmente, las asociaciones entre las variables incluidas en el modelo estructural también fueron analizadas en función del género.

Palabras clave: Ambiente familiar y escolar, participación comunitaria, felicidad, reputación no conformista, violencia escolar.



Introducción

Numerosos estudios destacan la importancia de la comunidad, la familia y la escuela en el desarrollo psicosocial del adolescente, ámbitos en los que en el momento actual más se está investigando (Buelga, Cava y Musitu, 2012; Cava, Buelga, Murgui y Musitu, 2010; Jessor, 1993). Igualmente, se reconoce un interés creciente por analizar cómo influyen estos contextos en el ajuste psicosocial y, particularmente, en determinados problemas de comportamiento en la adolescencia, como la violencia escolar (Berger, 2004). Con este trabajo nos proponemos examinar las relaciones entre la participación en la comunidad, la percepción del ambiente familiar y escolar, y el ajuste psicosocial del adolescente desde la perspectiva de género, puesto que en otros trabajos se ha señalado que la naturaleza de las relaciones con los padres y la calidad de

las interacciones con profesores e iguales influyen de modo diferencial a chicas y chicos (Bearman, Wheldall y Kemp et al., 2006; Estévez, Murgui, Musitu y Moreno, 2008a; McDougall, Hymel, Vaillancourt y Mercer, 2001).

En relación con el contexto comunitario, se considera que la participación comunitaria definida a partir de la integración e implicación del adolescente en su comunidad (involucrarse en organizaciones voluntarias y en la vida social del barrio) es un factor clave en el ajuste del adolescente (Gottlieb, 1981). En la medida en que esas variables junto con las familiares y escolares reducen significativamente la frecuencia de conductas violentas y delictivas, y fortalece las redes de apoyo y amistad (Hull, Kilbourne, Reece, y Husaini, 2008; Jiménez, Musitu, Ramos y Murgui, 2009; Sun, Triplett y Gainey, 2004).

Asimismo, se ha destacado la relevancia de la participación de la familia en la comunidad, la cual conlleva efectos positivos en el ajuste psicosocial de los hijos y en el funcionamiento familiar, que es determinante en el ambiente que se conforma en la familia (Sampson, Raudenbush y Earls, 1997). El ambiente familiar, además, influye en la calidad de las relaciones entre los miembros de la familia y en la configuración de las actitudes del adolescente respecto de las normas y conductas sociales, esenciales para participar de forma consistente en la vida del barrio (Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009a). Por tanto, un ambiente familiar positivo que fomenta la cohesión, el apoyo, la confianza e intimidad entre los miembros de la familia y favorece dinámicas de comunicación familiar abiertas y empáticas, potencia el ajuste conductual y psicosocial de los adolescentes (Lila y Buelga, 2003; Musitu y García, 2004; van Aken, van Lieshout, Scholte y Branje, 1999).

Del mismo modo, el ambiente escolar, conceptualizado como el conjunto de percepciones subjetivas que profesores y alumnos comparten acerca de las características del contexto escolar y del aula (Trickett, Leone, Fink y Braaten, 1993), influye en la conducta e integración de los alumnos (Cook, Murphy y Hunt, 2000; Cunningham, 2002; Estévez, Inglés y Martínez-Monteagudo, 2013). Se puede identificar un ambiente escolar positivo cuando el alumnado se siente aceptado y valorado, puede expresar libremente sus sentimientos y opiniones y se implica en diversas actividades propias del centro educativo (Trianes, 2000). Este ambiente positivo favorece un buen ajuste escolar y psicosocial del alumnado adolescente, especialmente en aquellos que tienen problemas de conducta, emocionales y académicos (Haynes, Emmons y Ben-Avie, 1997).

En una revisión de los estudios citados en este trabajo, se ha observado que hay una similitud en los resultados en relación con la participación del adolescente en la comunidad y el clima familiar y escolar. Siguiendo este razonamiento, una valoración positiva de la escuela y el entorno familiar, se relaciona con una mayor disposición para respetar las normas de vida colectiva y comunitaria (Gottfredson y Hirschi, 1990). Además, la participación de los adolescentes en la comunidad está asociada con

distintos índices de ajuste emocional, como la felicidad que experimenta (Estévez, Murgui, Musitu y Moreno, 2008b; Fariña, Arce y Novo, 2008; Huebner, 1991; Ying y Fang-Biao, 2005).

Esta última variable, la felicidad, es de gran importancia la adolescencia como ya se ha constatado en numerosos estudios sobre conducta violenta en adolescentes (Seals y Young, 2003; Suldo, Riley y Shaffer, 2006). Los juicios sobre la felicidad obedecen a las comparaciones que el individuo realiza entre los acontecimientos de su vida y un estándar que considera apropiado. Esta última matización es muy importante, ya que no se trata de un estándar impuesto exteriormente, sino que es un criterio asumido de forma voluntaria (Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita, 2000). Sin embargo, es importante subrayar que durante la adolescencia la relación con el grupo de pares adquiere una gran relevancia hasta el punto, que puede determinar en buena medida el estándar ideal con el que el adolescente desea comparar su felicidad o satisfacción. Una de las características esenciales de este estándar ideal, que le convierte en un modelo de imitación sugestivo para el adolescente, es su estatus reputacional. Es decir, el hecho de proyectar una imagen social atractiva y sugerente, incide en el sentimiento de pertenencia e integración social, lo cual se relaciona estrechamente con la felicidad en la adolescencia (Estévez et al., 2013; Estévez, Herrero, Martínez y Musitu, 2006; Gifford-Smith y Brownell, 2003; Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009b).

En este ambiente grupal propiciado por la percepción que se tiene de los pares, el adolescente procura identificarse con normas y creencias del grupo para, de esta manera, experimentar una mayor felicidad o satisfacción consigo mismo y con la vida. Durante este proceso, fundamentalmente cognitivo, el adolescente intenta reducir la discrepancia entre la autoreputación percibida, es decir la percepción que tiene de su reputación actual, y la reputación ideal, la imagen que desea proyectar entre sus iguales, que es, en gran medida, el estándar ideal interiorizado (Carroll, Houghton, Hattie y Durkin, 1999). El problema surge cuando la reputación ideal se fundamenta en modelos sociales que pueden denominarse como desajustados. Es probable que el adolescente, en el caso específico de la violencia, observe que algunos iguales violentos logran ser felices al sentirse reconocidos y disfrutar de cierto éxito social a través de actitudes y comportamientos no conformistas y transgresores. La asociación, que hacen algunos adolescentes, entre éste patrón actitudinal y comportamental y sus consecuencias positivas, en términos de reputación y felicidad, puede incrementar el riesgo de su implicación en comportamientos violentos (Emler y Reicher, 1995; Moreno et al, 2009b).

A partir del razonamiento teórico descrito, en este estudio se pretenden analizar las relaciones entre la participación comunitaria, la percepción del clima familiar y escolar, y el ajuste psicosocial del adolescente, evaluado por medio de las variables felicidad, reputación ideal no conformista y conducta violenta escolar.

Además, algunos estudios apuntan a posibles diferencias entre chicos y chicas en la percepción que estos tienen de los ámbitos familiar, escolar y comunitario, y su relación con la reputación y la conducta violenta (Estévez et al, 2008a; Rogoff, 1990). Es muy probable que estas diferencias tengan su origen en la socialización de género, que tienen lugar en actividades específicas, arraigadas histórica y culturalmente, en las que están implicados los principales agentes de socialización (padres, profesores, pares, adultos del barrio, etc.). Estas actividades se relacionan con conductas, estereotipos y actitudes típicas de género. En consecuencia, la participación y el aprendizaje derivado de las mismas, contribuye al desarrollo de diferentes valores, preferencias, habilidades y expectativas de chicos y chicas (Leaper y Friedman, 2007). Es, por tanto, interesante estudiar cómo estas diferencias, originadas en los entornos fundamentales de socialización, pueden relacionarse con la felicidad, la imagen social que se desea proyectar y la conducta expresada por chicos y chicas. Se considera que este análisis es particularmente relevante en la medida en que los estudios sobre ajuste psicosocial y género que tienen en cuenta, en su conjunto, la percepción del adolescente sobre familia, escuela y comunidad son todavía muy escasos en la literatura científica.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, postulamos las siguientes hipótesis de partida: (1) la participación comunitaria se relacionará directa y negativamente con la conducta violenta escolar; (2) una alta participación comunitaria se asociará directamente con una percepción positiva del ambiente familiar y escolar, y se relacionará, a su vez, con una baja reputación ideal, elevada felicidad y menor implicación en comportamientos violentos del adolescente; (3) las relaciones planteadas en la hipótesis 1 y 2 serán significativamente distintas en función del género.

Método

Muestra

En este estudio participaron un total de 1884 adolescentes españoles de ambos sexos (52% varones y 48% mujeres) de 11 a 17 años ($M = 13.7$, $DT = 1.45$) procedentes de 9 centros educativos españoles (públicos y concertados), ubicados en entornos rurales y urbanos, y distribuidos en 1º, 2º, 3º y 4º de la ESO y 1º y 2º de Bachillerato de Andalucía y la Comunidad Valenciana. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo estratificado por conglomerados (Santos, Muñoz, Juez y Cortiñas, 2003). Las unidades de muestreo fueron los centros educativos, públicos y concertados de entornos rurales y urbanos de colegios e institutos estatales. Los estratos se establecieron en función de la variable curso.

Procedimiento

En primer lugar, se envió una carta a los centros educativos seleccionados explicando el proyecto de investigación. Posteriormente se contactó telefónicamente con la dirección de los centros y se concertó una entrevista en la que se explicó el

proyecto con detalle, y se entregaron los consentimientos informados para los padres y para el alumnado junto con una carta explicativa de la investigación. Tras la obtención de los permisos correspondientes, se realizó un seminario informativo con la plantilla de profesorado de cada centro donde se explicaron los objetivos y alcance del estudio.

La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo por un grupo de investigadores expertos y entrenados. Los instrumentos se administraron a los adolescentes en sus aulas habituales durante un período regular de clase. El orden de administración de los instrumentos se contrabalanceó en cada clase y centro educativo. Se informó en todo momento a los adolescentes que la participación en la investigación era voluntaria y confidencial. El estudio cumplió los valores éticos requeridos en la investigación con seres humanos, respetando los principios fundamentales incluidos en la Declaración Helsinki, en sus actualizaciones, y en las normativas vigentes.

Instrumentos

Participación Social en la Comunidad (Herrero y Gracia, 2004). De este instrumento se seleccionaron dos subescalas para este estudio: integración comunitaria (entendida como el sentimiento de pertenencia y de identificación con la comunidad o vecindario; e.g., “Me siento muy contento/a en mi barrio”) e implicación comunitaria (grado en que el adolescente se implica en actividades sociales en su comunidad; e.g., “Colaboro (solo, con mi familia, con amigos...) en asociaciones o en actividades que se llevan a cabo en mi barrio”). El coeficiente alpha de Cronbach para estas dimensiones es de .88 y .86 respectivamente.

Escala de Ambiente Familiar de Moos, Moos, y Trickett (1984). Utilizamos la subescala *Relaciones* compuesta por 30 ítems binarios (verdadero-falso) que mide tres dimensiones: (1) Cohesión (grado de compromiso y apoyo familiar percibido por los hijos; e.g., “En mi familia, realmente nos ayudamos y apoyamos los unos a los otros”), (2) Expresividad (grado en que se expresan emociones en el seno familiar; e.g., “En mi familia comentamos nuestros problemas personales”), y (3) Conflicto (grado en que se expresa ira y conflicto entre los miembros familiares; e.g., “En mi familia nos criticamos frecuentemente los unos a los otros”). El alpha de Cronbach de estas dimensiones es de .86, .73 y .85 respectivamente.

Escala de Ambiente Social Escolar de Moos, Moos y Trickett (1984). Esta escala se compone de 30 ítems que informan acerca del ambiente social y las relaciones interpersonales existentes en el aula, con alternativas de respuesta formuladas en verdadero o falso. El instrumento mide tres dimensiones: implicación (e.g., “Los alumnos prestan atención a lo que dice el profesor”), ayuda del profesor (e.g., “El profesor muestra interés por sus alumnos”) y amistad (e.g., “En esta clase se hacen muchas amistades”). La fiabilidad de las subescalas según el alpha de Cronbach es de .81, .82, y .78, respectivamente.

Escala de Reputación Social Ideal No conformista de Carroll, Houghton, Hattie y Durkin (1999). Este instrumento se compone de 7 ítems que evalúan la reputación ideal del adolescente como persona antisocial y no conformista con una escala de 4 alternativas de respuesta de 1 -nunca- a 4 -siempre- (e.g., “Me gustaría que los demás pensasen que yo soy un chico/a duro/a”). El alpha de Cronbach de esta dimensión es de .78.

Escala de Felicidad de Diener, Emmons, Larsen, y Griffin (1985). Esta escala aporta un índice general de satisfacción con la vida, entendida ésta como un constructo general de bienestar subjetivo. El instrumento consta de 5 ítems con un rango de respuesta de 1 -muy en desacuerdo- a 4 -muy de acuerdo- (e.g., “Mi vida es en la mayoría de los aspectos como me gustaría que fuera”). La consistencia interna medida a través del alfa de Cronbach es de .81.

Escala de Conducta Violenta de Little, Henrich, Jones y Hawley (2003). Esta escala mide, con 24 ítems y un rango de respuesta que oscila entre 1 (muy en desacuerdo) y 4 (muy de acuerdo), comportamientos que implican agresiones hacia otros. El instrumento mide seis dimensiones: violencia manifiesta pura (conductas violentas que implican violencia física o verbal sin mediar un estímulo desencadenante de la agresión; e.g., “Soy una persona que pega a los demás”), violencia manifiesta reactiva (conductas violentas físicas o verbales como respuesta a la percepción de una agresión previa; e.g., “Cuando alguien me enfada, le hago daño o le hiero”), violencia manifiesta instrumental (conductas violentas físicas o verbales como medio para conseguir un fin; e.g., “Amenazo a otros para conseguir lo que quiero”), violencia relacional pura (comportamientos que implican violencia de carácter social, como la exclusión o el aislamiento del grupo, o la manipulación de las relaciones sociales del otro sin mediar un estímulo desencadenante de la agresión; e.g., “Soy una persona que trata con indiferencia a los demás o deja de hablar con ellos”), violencia relacional reactiva (comportamientos que implican violencia de carácter social, como la exclusión o el aislamiento del grupo, o la manipulación de las relaciones sociales del otro como respuesta a la percepción de una agresión previa; e.g., “Cuando alguien me enfada, chismorreo o cuento rumores sobre esa persona”) y violencia relacional instrumental (comportamientos que implican violencia de carácter social, como la exclusión o el aislamiento del grupo, o la manipulación de las relaciones sociales del otro como medio para conseguir un fin; e.g., “Para conseguir lo que quiero, no dejo que algunas personas formen parte de mi grupo de amigos/as”). El alpha de Cronbach de las seis dimensiones es de .79, .82, .84, .62, .63 y .78 respectivamente.

Resultados

En primer lugar se calcularon las correlaciones de Pearson entre todas las variables objeto de estudio, como análisis preliminar de las relaciones existentes entre las dimensiones de los instrumentos seleccionados y análisis de diferencias de medias

por género (MANOVA). Estos datos se presentan en la Tabla 1 junto con las medias y las desviaciones típicas por género. Los resultados muestran correlaciones significativas entre todas las variables en el sentido esperado, por lo que se incluyeron en el cálculo del modelo de ecuaciones estructurales. Respecto a los análisis de varianza, los chicos obtuvieron mayores puntuaciones que las chicas en: implicación en el aula (clima escolar), participación (implicación comunitaria), reputación social ideal no conformista, violencia manifiesta pura, reactiva e instrumental y violencia relacional pura e instrumental (conducta violenta escolar). Las chicas, con respecto a los chicos, informaron de puntuaciones más elevadas en expresividad (clima familiar).

A continuación, se puso a prueba un modelo de ecuaciones estructurales con el programa EQS 6.0 (Bentler, 1995) para analizar la relación existente entre las variables. El modelo calculado constó de los siguientes factores latentes: (1) participación comunitaria, compuesto por dos indicadores o variables observables: integración comunitaria e implicación comunitaria; (2) ambiente familiar, compuesto por tres indicadores o variables observables: cohesión, expresividad y conflicto; (3) ambiente escolar, constituido por tres variables observables: implicación, ayuda del profesor y amistad; (4) felicidad, compuesto por un único indicador; (5) reputación ideal no conformista, compuesto por un único indicador, y (6) violencia escolar, formado por seis indicadores: violencia manifiesta pura, violencia manifiesta reactiva, violencia manifiesta instrumental, violencia relacional pura, violencia relacional reactiva y violencia relacional instrumental. En la tabla 2 se presenta la estimación de parámetros, el error estándar y la probabilidad asociada para cada variable observable en su factor latente correspondiente. Puesto que los factores satisfacción vital y reputación ideal no conformista, se han construido a partir de un solo indicador, presentan una carga factorial con valor 1 y error 0.

Con el fin de determinar la bondad de ajuste del modelo y la significación estadística de los coeficientes se utilizaron estimadores robustos debido a la desviación de la normalidad de los datos (coeficiente Mardia normalizado: 52.45). El modelo calculado ajustó bien a los datos como indican los siguientes índices: CFI= .96, IFI= .96, NNFI= .94 y RMSEA= .042 (.04, .05). Para los índices CFI, IFI y NNFI se consideran aceptables valores superiores a .95, y para el índice RMSEA valores inferiores a .05 (Batista y Coenders, 2000). Este modelo explica el 15% de la varianza de la variable final, conducta violenta. La figura 2 muestra la representación gráfica del modelo estructural final con los coeficientes estandarizados y su probabilidad asociada.

Los resultados mostraron distintas relaciones de influencia entre la implicación comunitaria y la conducta violenta del adolescente. De manera más detallada la

participación comunitaria presenta una asociación directa y negativa con la violencia escolar ($\beta = -.09$, $p < .01$) y con la reputación ideal no conformista ($\beta = -.08$, $p < .05$). La participación también se vincula directa y positivamente con la felicidad del adolescente ($\beta = .24$, $p < .001$). Además, la participación comunitaria se asocia indirectamente con la violencia escolar. Así, esta variable muestra una estrecha relación con el ambiente familiar ($\beta = .29$, $p < .001$) y con el ambiente escolar ($\beta = .27$, $p < .001$). A su vez, el ambiente familiar se relaciona directa y negativamente con la reputación ideal y la violencia escolar, y positivamente con la felicidad ($\beta = -.12$, $p < .001$, $\beta = -.14$, $p < .001$ y $\beta = .17$, $p < .001$, respectivamente). El ambiente escolar presenta una relación directa y positiva con la felicidad del adolescente ($\beta = .20$, $p < .001$) y negativa con la violencia escolar ($\beta = -.10$, $p < .01$). Tanto la felicidad como la reputación ideal se asocian con la participación en comportamientos que implican violencia ($\beta = -.08$, $p < .01$ y $\beta = .22$, $p < .001$, respectivamente).

Finalmente, para comprobar si las relaciones observadas en el modelo difieren según el género, se realizó un análisis multigrupo. Los modelos restringido y sin restringir del análisis multigrupo resultaron estadísticamente diferentes para chicos y chicas ($\Delta\chi^2$ (15, N= 1657)= 48.84, $p < .001$). El análisis detallado de los resultados mostró que la relación entre la variable ambiente escolar y la variable reputación social ideal no conformista difería entre los dos géneros, en el sentido de que esta asociación, resultó ser significativa sólo para los chicos ($\beta = -.17$, $p < .001$) y no para las chicas ($\beta = .10$, $p > .05$). A pesar de liberar esta restricción los modelos restringido y sin restringir resultaron estadísticamente diferentes ($\Delta\chi^2$ (14, N= 1657)= 29.74, $p < .01$). La asociación entre el factor participación comunitaria y el factor violencia escolar sólo resultó significativa para los chicos ($\beta = -.17$, $p < .001$) y no para las chicas ($\beta = .01$, $p > .05$). Una vez liberadas ambas restricciones los modelos resultaron estadísticamente equivalentes ($\Delta\chi^2$ (13, N= 1657)= 19.19, $p > .05$).

Conclusiones

En este trabajo se han analizado las relaciones existentes entre la participación comunitaria, la percepción del adolescente del ambiente familiar y escolar, y las variables de ajuste psicosocial (felicidad, reputación ideal no conformista y violencia escolar). Los resultados obtenidos muestran una relación directa y negativa entre la participación comunitaria y la conducta violenta del adolescente en la escuela, tal y como se planteó en la primera hipótesis. Los adolescentes que participan en la comunidad se implican en menos comportamientos violentos en la escuela, lo cual sugiere un efecto protector de la participación comunitaria en la violencia escolar. Este posible efecto puede atribuirse, en buena medida, al hecho de que el compromiso de otros adultos significativos de la comunidad en la socialización del adolescente es mayor en comunidades cohesivas que en las no cohesivas (Buelga, Musitu, Vera, Ávila

y Arango, 2009). Los padres y adultos de la comunidad actúan como modelos sociales y desempeñan la función de supervisión y guía del comportamiento de los más jóvenes (Sampson et al., 1997). Como consecuencia los adolescentes expresan menos conductas violentas y muestran un adecuado ajuste psicosocial.

En relación con la segunda hipótesis, se observa una asociación indirecta y negativa entre la participación comunitaria y la violencia escolar. Este proceso puede atribuirse a la implicación social del adolescente en la vida cotidiana del barrio y, también, a la implicación de su familia, lo cual parece que tiene una repercusión en la vida familiar que en el presente estudio se ha evaluado a partir del clima (Martínez, 2007). Asimismo, la participación en la comunidad parece reducir el riesgo de ser victimizado, lo cual redundaría en un clima escolar más positivo, mayor felicidad y ajuste psicosocial del estudiante (Jiménez et al., 2009), teniendo en cuenta que la integración escolar y el ajuste están, a su vez, relacionados con los buenos ambientes familiares. Nos encontramos, por tanto, con dos fuerzas que convergen en una misma dirección.

Creemos de interés destacar que la relación entre ambiente escolar y reputación ideal no conformista postulada en el modelo teórico no se ha confirmado en el modelo estructural final calculado para ambos sexos. Este resultado adquiere una mayor trascendencia al observar el análisis multigrupo en función del género. En este sentido, consideramos pertinente realizar un inciso para poder explicar este hallazgo e introducir y desarrollar algunas interpretaciones que nos sugiere el análisis de la tercera hipótesis, que plantea posibles diferencias en función del género. Los datos obtenidos muestran que la relación entre el ambiente escolar y la reputación ideal no conformista resulta significativa en los hombres pero no en el grupo de mujeres. Así, es más probable que sean los chicos quienes como respuesta a su malestar en el aula anhelan una reputación fundamentada en el liderazgo, el poder en el grupo de iguales y el no-conformismo y hagan uso de la conducta violenta para conseguirla.

Es posible que el papel de las chicas en el aula, que no otorgan tanta importancia al ambiente escolar en el desarrollo de su reputación como los chicos, tenga un efecto amortiguador que limita la búsqueda de este tipo de reputación no conformista y, parece ser que, además, inhibe el comportamiento violento en los chicos. No obstante, consideramos que este resultado, no previsto en nuestro modelo hipotético, es indicativo de la necesidad de incorporar el género en el análisis de la violencia escolar, por lo que pensamos que sería interesante profundizar en este aspecto en posteriores investigaciones.

También se podría enriquecer este resultado no previsto, a partir de las diferencias en los estilos de socialización en la infancia (García y Musitu, 2004). Nuestros resultados apoyan los obtenidos por Estévez et al. (2008) en relación con la importancia de los ambientes familiar y escolar en función del género. Según los datos de nuestra investigación, parece que los chicos otorgan mayor importancia que las chicas al ambiente escolar, como espacio perceptivo en el cual desarrollar y mantener su

reputación social no conformista. En este sentido, las interacciones negativas con compañeros y profesores facilitan el desarrollo de una reputación rebelde y actitudes de rechazo en relación con el contexto escolar, especialmente en los chicos, que pueden propiciar la implicación del adolescente en actos violentos. La influencia del ambiente escolar y el familiar difiere en chicos y chicas, de modo que las relaciones entre comunidad, familia y escuela pueden tener un peso diferencial o desempeñar un papel distinto en el ajuste psicosocial del adolescente.

Otro aspecto que consideramos muy relevante en el presente estudio es el relacionado con la participación comunitaria y la violencia escolar en función del género. Se ha observado que la integración e implicación en la comunidad se relaciona con menos conductas violentas en la escuela, pero únicamente en el caso de los chicos. Este resultado converge con los obtenidos por South (2001) en el sentido de que los chicos participan en mayor medida que las chicas en las comunidades o barrios en los que viven y que, a su vez, se relaciona con el ajuste de estos. El autor argumenta que los chicos participan más en la comunidad que las chicas debido a diferencias de género en el proceso de socialización. Los hombres suelen tener una supervisión paterna menos estrecha y continuada que las mujeres y así, pueden dedicar más tiempo a actividades en la comunidad. Además, siguiendo a South (2001), si los padres supervisan a sus hijas de forma más estricta que a sus hijos, las chicas podrían estar menos expuestas que los chicos a las influencias negativas del barrio o comunidad, pero también evitarían las influencias positivas de la participación de las adolescentes en la misma.

Creemos de interés subrayar que los adolescentes que participan en la comunidad expresan mayores sentimientos de felicidad. Este potencial efecto en el bienestar subjetivo consideramos se puede asentar en las relaciones de amistad con otros iguales y adultos del barrio, que suponen la ampliación y el fortalecimiento de la red de apoyo social del adolescente (Arias y Barrón, 2008; Sun et al., 2004). Es bien conocido que las relaciones que se establecen en la comunidad favorecen el ajuste del adolescente, al incidir positivamente en el autoconcepto, los sentimientos de valía y control personal y la conformidad con las normas sociales (Cohen, Gottlieb y Underwood, 2000; Jiménez et al., 2009; Martínez, Amador, Moreno y Musitu, en prensa). Entre las acciones que fomentan la participación comunitaria, las relaciones sociales y la felicidad destacan, por ejemplo, las actividades de voluntariado en el barrio (Dávila y Chacón, 2004; Vecina, Chacón y Sueiro, 2009). Este tipo de actividades que favorecen la participación en la comunidad también pueden proyectar un tipo de reputación, fundamentada en la amistad, el civismo, la solidaridad y la cooperación en el barrio que, normalmente, es sugerente y, además, valorada tanto por los adultos como por otros pares.

Se podría pensar que cuando los adolescentes se perciben integrados y activos en su comunidad sienten que los ámbitos familiar y escolar funcionan adecuadamente, lo cual, a su vez, repercute en su felicidad y reputación social no conformista. Lo cual es

muy probable que tenga un efecto en la disminución de conductas hostiles en el aula y en su ajuste psicosocial. Por el contrario, es posible que los adolescentes que no participan y sienten que no son parte de la comunidad experimenten una pobre felicidad o satisfacción con la vida. Así, algunos de los mismos pueden intentar fundamentar su reputación social no conformista a través de la no conformidad y la transgresión con las normas, son estas dimensiones las que parecen subyacer en la implicación de los adolescentes en conductas violentas y disruptivas. Cuya finalidad es en muchas ocasiones demostrar una pseudoimagen y prepotencia para tratar de sentirse importantes, queridos y valorados en un grupo de pares, caracterizados por un pobre ajuste psicosocial (Moreno et al., 2009b).

También, nuestros resultados sugieren que la participación comunitaria se relaciona con la percepción del ambiente familiar y escolar, contribuyendo, de esta manera, al adecuado desarrollo y ajuste psicosocial del adolescente. Destacamos en este sentido el estudio llevado a cabo por Pedersen, Siedman, Yoshikawa, Rivera, Allen y Aber (2005), cuyos resultados van en la línea de los apuntados en nuestro modelo, y señala que la implicación de los adolescentes en múltiples contextos (familia, escuela y comunidad) está asociada con resultados psicosociales más adaptativos que en aquellos jóvenes que se implican poco o sólo en alguno de los entornos mencionados.

Finalmente, es importante señalar que los resultados presentados en este trabajo deben interpretarse con cautela debido a la naturaleza transversal del estudio, de modo que no podemos establecer relaciones causales entre las variables. No obstante, el modelo expuesto nos sugiere la necesidad de atender a la importancia de la percepción de los contextos más relevantes en el desarrollo del adolescente. Destacamos la necesidad, debido a su escasez y a la importancia del contexto comunitario, de realizar nuevos estudios que contribuyan al análisis de cómo la participación en la comunidad puede afectar a la configuración de diferencias de género en el ajuste psicosocial de chicos y chicas adolescentes.



Referencias Bibliográficas

- Arias, A. y Barrón, A. (2008). El apoyo social en la predicción a corto y medio plazo de la permanencia del voluntariado socioasistencial. *Psicothema*, 20(1), 97-103.
- Atienza, F.L., Pons, D., Balaguer, I. y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, 12, 314-319.
- Batista, J. M. y Coenders, G. (2000). *Modelos de ecuaciones estructurales*. Madrid: La Muralla.
- Bearman, R., Wheldall, K. y Kemp, C. (2006). Differential teacher attention to boys and girls in the classroom. *Educational Review*, 58, 339-366.
- Bentler, P.M. (1995). *EQS structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software.

- Berger, C. (2004). Subjetividad adolescente: tendiendo puentes entre la oferta y demanda de apoyo psicosocial para jóvenes. *Psyche*, 13(2), 143-157.
- Buelga, S., Cava, M.J. y Musitu, G. (2012). Reputación social, ajuste psicosocial y victimización entre adolescentes en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 28(1), 180-187.
- Buelga, S., Musitu, G., Vera, A., Ávila, M. E. y Arango, C. (2009). *Psicología Social Comunitaria*. México: Trillas.
- Carroll, A., Houghton, S., Hattie, J. y Durkin, K. (1999). Adolescent reputation enhancement: differentiating delinquent, nondelinquent, and at-risk youths. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 593-606.
- Cava, M.J., Musitu, G., Buelga, S. y Murgui, S. (2010). The Relationships of Family and Classroom Environments with Peer Relational Victimization: An Analysis of their Gender Differences. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(1), 156-165.
- Cohen, S., Gottlieb, B. H. y Underwood, L. G. (2000). Social relationships and health. En S. Cohen, L. G. Underwood y B. H. Gottlieb (Eds.), *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists* (pp. 3-25). Oxford: Oxford University Press.
- Cook, T., Murphy, R. y Hunt, H. (2000). Comer's School Development Program in Chicago: A Theory-Based Evaluation. *American Educational Research Journal*, 37, 535-597.
- Cunningham E. G. (2002). Developing a measurement model for coping research in early adolescence. *Educational and Psychological Measurement*, 62, 147-163.
- Dávila, M.C. y Chacón, F. (2004). Factores psicosociales y tipo de voluntariado. *Psicothema*, 16(4), 639-645.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J. y Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Emler, N. (2008). Delinquents as a minority group: Accidental tourists in forbidden territory or voluntary émigrés? En F. Butera y J. Levine (Eds.), *Coping with minority status: Responses to exclusion and inclusion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Emler, N. y Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency*. Oxford: Blackwell Pub.
- Estévez, E., Herrero, J., Martínez, B. y Musitu, G. (2006). Aggressive and non-aggressive rejected students: an analysis of their differences. *Psychology in the Schools*, 43, 387-400.
- Estévez, E., Inglés, C. J. y Martínez-Monteagudo, M. C. (2013). School aggression: Effects of classroom environment, attitude to authority and social reputation among peers. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 1, 22-32.

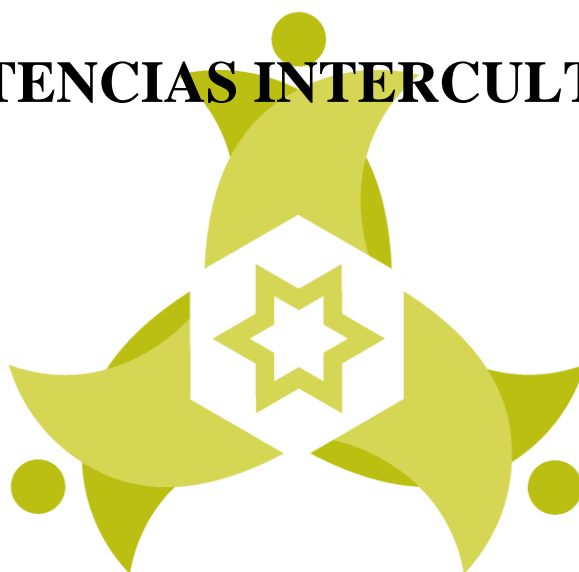
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. y Moreno, D. (2008a). Adolescent aggression: effects of gender and family and school environments. *Journal of Adolescence*, 31, 433-450.
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. y Moreno, D. (2008b). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(1), 119-128.
- Estévez, E., Musitu, G., Martínez, B., Moreno, D. y Martínez, M. (2004). Padres y profesores: ¿cómo influyen en el ajuste psicosocial del adolescente? *VIII Reunión internacional sobre biología y sociología de la violencia: Violencia y Juventud*. Centro Reina Sofía, Valencia.
- Fariña, F., Arce, R. y Novo, M. (2008). Neighborhood and Community Factors: Effects on deviant behavior and social competence. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(1), 78-84.
- Gifford-Smith, M. E. y Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and social network. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Gottfredson, M. R. y Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Gottlieb, B. H. (1981). Social networks and social support in community mental health. En B. H. Gottlieb (Ed.), *Social networks and social support* (pp. 11-42). Londres: Sage.
- Haynes, N. M., Emmons, C. L. y Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8, 321-329.
- Herrero, J. y Gracia, E. (2004). Predicting social integration in the community among college students. *Journal of Community Psychology*, 32(6), 707-720.
- Huebner, E. S. (1991). Correlates of life satisfaction in children. *School Psychology Quarterly*, 6, 103-111.
- Hull, P. C., Kilbourne, B., Reece, M. y Husaini, B. A. (2008). Community involvement and adolescent mental health: Moderating effects of race/ethnicity and neighborhood disadvantage. *Journal of Community Psychology*, 36(4), 534-51.
- Jessor, R. (1993). Successful adolescent development among youth in high-risk settings. *American Psychology*, 48, 117-126.
- Jiménez, T. I., Musitu, G., Ramos, M. J. y Murgui, S. (2009). Community involvement and victimization at school: an analysis through family, personal and social adjustment. *The Journal of Community Psychology*, 37(8), 959-974.
- Kerpelman, J. L. y Smith, S. L. (2005). Female adolescents delinquent activity: The intersection of bonds to parents and reputation enhancement. *Youth and Society*, 37, 176-200.

- Leaper, C. y Friedman, C. K. (2007). The socialization of gender. En J. Grusec y P. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 561-587). New York: Guilford Press.
- Lila, M. S. y Buelga, S. (2003). Familia y adolescencia: el diseño de un programa para la prevención de conductas de riesgo. *Encuentros en Psicología Social, 1*, 72-78.
- Little, T., Henrich, C., Jones, S. y Hawley, P. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development, 27*, 122-133.
- Martínez, B., Amador, L. V., Moreno, D. y Musitu, G. (en prensa). Implicación y Participación comunitaria y ajuste psicosocial en adolescentes. *Psicología y Salud*.
- Martínez, M. L. (2007). Mirando al futuro: Desafíos y oportunidades para el desarrollo de los adolescentes en Chile. *Psyche, 16*, 3-14.
- McDougall, P., Hymel, S., Vaillancourt, T. y Mercer, L. (2001). The consequences of childhood peer rejection. En M. R. Leary (Ed.), *Interpersonal rejection* (pp. 213-247). London: Oxford University Press.
- Moos, R.M., Moos B.S. y Trickett, E.J. (1984). *FES, WES y CES Escalas de Clima Social*. Madrid: TEA Ediciones.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgu, S. y Musitu, G. (2009a). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 9*(1), 123-136.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgu, S. y Musitu, G. (2009b). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema, 21*(4), 537-542.
- Musitu, G. y García, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema, 16*, 288-293.
- Pedersen, S., Siedman, E., Yoshikawa, H., Rivera, A. C., Allen, L. y Aber, J. L. (2005). Contextual Competence: Multiple manifestations among urban adolescents. *American Journal of Community Psychology, 35*, 65-82.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. New York, NY: Oxford University Press.
- Sampson, R., Raudenbusch, S. y Earls, F. (1997). Neighborhoods and violent crime: A multilevel study of collective efficacy. *Science, 277*, 918-924.
- Schwartz, S. y Pollishuke, M. (1995). *Aprendizaje activo*. Madrid: Narcea.
- South, S. J. (2001). Issues in the analysis of neighborhoods, families, and children. En A. Booth, & A. C. Crouter (Eds.), *Does it take a village? Community effects on children, adolescents, and families* (pp. 87-94). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Suldo, S. M., Riley, K. y Shaffer, E. S. (2006). Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction. *School Psychology International, 27*(5), 567-582.

- Sun, I. Y., Triplett, R. y Gainey, R. R. (2004). Neighborhood Characteristics and Crime: A Test of Sampson and Groves' Model of Social Disorganization. *Western Criminology Review*, 5, 1-16.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trickett, E. J., Leone, P. E., Fink, C. M. y Braaten, S.L. (1993). The perceived environment of special education classrooms for adolescents: A revision of the classroom environment scale. *Exceptional children*, 59, 441-420.
- van Aken, M. A. G., van Lieshout, C. F. M., Scholte, R. H. J. y Branje, S. J. T. (1999). Relational support and person characteristics in adolescence. *Journal of Adolescence*, 22, 819-833.
- Vecina, M.L., Chacón, F. y Sueiro, M. (2009). Satisfacción en el voluntariado: estructura interna y relación con la permanencia en las organizaciones. *Psicothema*, 21(1), 112-117.
- Ying, S. y Fang-Biao, T. (2005). Correlations of school Life Satisfaction, Self- Esteem and Coping Style in Middle School Students. *Chinese Mental Health Journal*, 19, 741-744.



COMPETENCIAS INTERCULTURALES



★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

77. LAS INTERRELACIONES DOCENTE-ALUMNADO EN LA ESCUELA MULTICULTURAL

Iulia Mancila
imancil@uma.es

Resumen

El presente texto se ha escrito con la intención de avanzar en el conocimiento y la comprensión del fenómeno de la inmigración y de cómo la diversidad socio cultural se manifiesta en el campo de la educación.

En este artículo se presenta de manera sintética algunos de los resultados de un estudio más amplio sobre experiencia escolar del alumnado de padres inmigrantes en su paso por la escuela y en concreto queremos explorar y reflexionar sobre el impacto las diferentes políticas y prácticas educativas en la vida escolar en aspectos como las diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje, las interrelación docente-alumnado y las relaciones entre pares, desde su propia perspectiva. Además, queremos identificar las consecuencias tanto directas, como las indirectas de estas prácticas en las trayectorias escolares y en el desarrollo personal, así como las tensiones y los desafíos, que se han experimentado durante el periodo de escolaridad obligatoria.

Palabras clave: relaciones docente-alumnado, formación del profesorado, narrativas biográficas, escuela inclusiva intercultural



Introducción

Las revisiones recientes de la investigación acerca de la educación de los hijos e hijas de padres inmigrantes en España dejan claro que se ha prestado una insuficiente atención a la hora de conocer las experiencias escolares de los hijos e hijas de padres inmigrantes desde una perspectiva más holística (García Castaño et al, 2008). Son pocos los estudios que nos proporcionan una perspectiva en primer plano de este alumnado y su interacción con el sistema educativo, con el fin de obtener una visión de las experiencias educativas entendidas y retratadas por los propios alumnos y alumnas. (Mena Cabeza, 2009).

A la luz de esta situación, el presente trabajo presenta algunos de los resultados de un estudio biográfico narrativo (Pujadas, 1992; Bolívar, A., Domingo & Fernández,

2001) que se centró específicamente en la trayectoria escolar de una alumna de padres inmigrantes de origen chino, en su paso por la escuela infantil, primaria y secundaria. Para poder revelar las características contextuales socio-históricas y de interacción de su experiencia (Denzin, 1989) hemos intentado combinar una visión matizada, descriptiva con una más analítica.

Referentes teóricos

Los fundamentos teóricos de este estudio se basan en los escritos de McLaren (1994), que "lleva a los problemas y necesidades de los propios alumnos y alumnas como punto de partida" (p. 223) y la literatura multicultural desde una perspectiva crítica (Freire, 1972, Griffiths y Troyna, 1995; Nieto, 1999, 2000; Sleeter y Grant, 2003; Besalú, 2007, Nieto y Bode, 2008), que insiste en la sensibilización sobre las cuestiones de la justicia social y la relación de poder en las escuelas y nuestra sociedad.

Desde una perspectiva crítica, Nieto y Bode (2008) argumentan que la educación intercultural es para todos y todas, independientemente de su origen étnico, raza, idioma, clase social, religión, género, orientación sexual, capacidad y/u otra diferencia, por lo tanto se dirige a todos y cada uno los miembros de nuestra sociedad multicultural. Siguiendo estos autores, la educación así entendida hace una clara referencia a los siguientes principios de la escuela inclusiva intercultural: 1) la educación como un derecho de todos los niños y niñas; 2) la educación como el reconocimiento y la legitimación del Otro como legítimo, en toda su diversidad (Melero, 2004) y, finalmente, 3) la educación y las condiciones sociales, políticas y económicas que enmarcan y definen el contexto educativo actual.

Asimismo, siguiendo a Coll y Sánchez (2008) en el campo educativo hay un sin número de investigaciones que se han centrado en el análisis de las prácticas educativas en cuanto a las interacciones entre los docentes y el alumnado para avanzar en el conocimiento educativo e intentar comprender qué pasa en el contexto aula (tanto si el foco era centrado en los procesos de interacción y los intercambios comunicativos que tienen lugar en el aula, o en la variedad de factores contextuales físicos- materiales, organizativos- o personales de los participantes – motivaciones, afectos, expectativas; o en los procesos, decisiones que se dan dentro del aula relacionados con las características de los participantes, los estilos de enseñanza-aprendizaje, las competencias profesionales del profesorado, sus conocimientos, creencias y comportamientos, así como el tipo de actividades, contenidos, objetivos, etc.) para desarrollar las condiciones necesarias para que el aula se construya y se transforme en una verdadera comunidad de convivencia y aprendizaje. (López Melero, 2004). Destacamos el estudio de Gil- Jaurena (2012) que analiza las dinámicas y prácticas didácticas desde una perspectiva intercultural haciendo especial énfasis en dos elementos: 1) el papel del alumnado como: "el sujeto activo de su aprendizaje y, por

tanto, favorecer su participación e implicación en los procesos educativos, potenciar la autorregulación de su aprendizaje y los aspectos de carácter socioafectivo como la motivación intrínseca o la autoestima y autoconfianza del estudiante” (p. 106) y 2) la formación del profesorado “en términos de igualdad o desigualdad” que lleva a una necesaria revisión de sus creencias y concepciones pedagógicas”. En esta misma línea autores como Jordán , Castilla y Pinto (2001), afirman que el profesorado formado en el campo de la educación intercultural es un profesorado que debe tener varias competencias pedagógicas interculturales como por ejemplo: conocer la cultura de origen del alumnado de padres inmigrantes, debe saber cómo enseñar a alumnos y alumnas de grupos minoritarios, debe saber métodos didácticos que aseguren una educación de calidad para todos los alumnos y alumnas de su aula y ,finalmente, debe tener estrategias para gestionar los posibles conflictos de su aula. Por lo tanto, el papel del docente es crucial para que la escuela se convierta en un espacio privilegiado de convivencia y aprendizaje abierto, significativo, inclusivo, respetuoso con todos y cada uno de los alumnos y alumnas de nuestras aulas.

A continuación presentaremos de manera sintética parte de los resultados de un estudio cualitativo más amplio, que tiene como objetivo fundamental conocer y comprender la historia de vida de una joven de padres inmigrantes de origen chino en diferentes contextos (familiar, escolar, social)¹¹⁷. Lo que este documento ofrece son algunas pinceladas de los elementos y las dinámicas que afectan las complejas interacciones profesorado- alumnado, o entre pares, que se dan dentro y fuera del aula y cómo éstas han afectado la experiencia escolar de nuestra protagonista.

Principales resultados

En base a las evidencias empíricas de esta investigación, nuestra protagonista nos muestra una variabilidad en las actitudes y las expectativas acerca de la educación en su paso por la escuela, desde un sentimiento positivo manifestado en los primeros años hasta llegar a una actitud de indiferencia en los últimos tramos de su escolarización obligatoria.

Asimismo, en su narrativa nuestra protagonista nos describe sus días de preescolar y los primeros cursos de la escuela primaria como una experiencia escolar positiva, dado que *"estaba feliz, se sentía bien, se sentía como en casa, que se había divertido, y también, lo más importante, aprendió"*. Este ambiente de aprendizaje positivo lo ha vivido y sentido en un entorno de protección que lleva a que nuestra

¹¹⁷ El presente texto se enmarca en parte del trabajo para tesis doctoral financiada por la Junta de Andalucía, convocatoria Formación de Doctores en Centros de Investigación y Universidades Andaluzas (Boja num. 120, 21 de junio de 2004), Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga, Dir. Miguel López Melero.

protagonista tenga una actitud de apertura, curiosidad, apego hacia la escuela y el aprendizaje.

Debido a que su familia decidió trasladarse a otra ciudad, tuvo que cambiar la escuela en el cuarto curso de primaria. Y así llegó a un nuevo entorno, a una nueva escuela, con un maestro nuevo, con compañeros y compañeras de clase nuevos. A pesar de tener una buena impresión en los primeros días, quiso cambiar de escuela al cumplir el año. ¿Qué es lo que pasó para que quiera cambiar de escuela?

Desapego emocional y la desafección era lo que sentía por esa escuela. Recordado su corto paso por esta escuela nuestra protagonista hizo la siguiente afirmación con un tono amargo: *"este año fue un año perdido, no me fue de ninguna utilidad, no aprendí nada nuevo"*. Y siguió contando como se aburría en clase, se sentía frustrada y enojada con el maestro y su estilo de enseñanza. Además, en un momento dado, llegó a discutir abiertamente con su maestro porque la estaba obligando a realizar diferentes tareas de enseñanza como, por ejemplo, a enseñar las tablas de multiplicar a un grupo de compañeros y compañeras de clase, o de realizar dictados con sus respectivas revisiones durante las horas de clase, mientras el maestro se dedicaba a otros asuntos o explicaba los siguientes temas. También estaba obligada a realizar estas actividades durante el recreo, o controlar a sus compañeros y compañeras por ver si han cumplido y hecho los deberes. Y a ella, este papel impuesto no le benefició, sino, al contrario le afectó de manera muy significativa.

Como consecuencia grave de la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje que subyace a estas prácticas, sus propios compañeros y compañeras de clase la rechazaban, aislaban y le fue imposible hacer amigos. Podemos pensar que esto le podría ocurrir a cualquier niño o niña que destaque por sus buenos resultados académicos. Pero, en nuestro caso este hecho nos resulta aún más grave y a un nivel más sutil, ya lo que el maestro hizo, quizás sin querer, fue transmitiendo el mensaje de que *"los chinos son muy listos, una raza muy lista"*, reforzando el prejuicio acerca de los alumnos y alumnas de padres inmigrantes de origen chino.

Nuestra protagonista sintió que estas prácticas de enseñanza eran injustas con ella y poco efectivas pedagógicamente, lo que llevó a una percepción negativa acerca de este maestro en particular y de la escuela en general. Finalmente, convenció a sus padres para encontrar otra escuela y empezó el año siguiente en un nuevo entorno escolar.

Los últimos años de primaria, en otra escuela, estuvieron bastante bien. (*"Fue así, así"*). Ella describió las relaciones positivas con algunos profesores y profesoras, (uno en particular, que ella admiraba por hacer de la enseñanza - aprendizaje un proceso agradable y deseable, y también porque se preocupara por todos los niños y niñas). Resalta, también, como aspecto positivo que en esta escuela pudo desarrollar una relación de ayuda mutua con sus compañeros y compañeras de clase. Sin embargo, "aún así era difícil establecer relaciones de amistad, pero, al menos, no era tan malo como en la otra escuela", dijo.

Nuestro protagonista nos relató como se aburría con frecuencia en la escuela. Los maestros y profesores seguían un mismo currículum para todos los niños y niñas. Todos y todas hacían lo mismo. No hay referencia alguna a China o cualquier cambio significativo en el plan de estudios vigente en relación con las diferencias socioculturales de otros alumnos y alumnas de padre inmigrantes.

Además, su relato destaca la poca conexión que había entre la escuela y su vida, ya tenía la sensación de que la escuela estaba separada y sin relación con la vida real (vida familiar). Asimismo nos describió los desajustes entre su vida personal y la cultura escolar y por extensión el contexto social como por ejemplo: actividades de tipo religioso, como la "*Ceremonia de la Primera Comunión*" de todos los niños católicos de su escuela, la celebración del último año de la escuela primaria, o el viaje de graduación. Los padres no le concedió el permiso para participar, ya sea porque no es bautizada, o porque necesitaba su ayuda con el negocio familiar, o simplemente porque no veían ninguna implicación pedagógica importante en este tipo de actividades.

En la escuela secundaria las interrelaciones docentes-alumnos/ alumnas y las relaciones entre pares variaban de un año a otro dentro de la misma institución. Por lo tanto, al recordar esta etapa, nos cuenta tanto momentos positivos, como momentos no tan buenos, con mucha tensión, con bastantes conflictos entre alumnos y alumnas tanto verbales, como non-verbales.

Con sumo detalle nos describió las políticas y prácticas educativas destinadas a hacer frente a situaciones difíciles, de conflicto dentro y fuera del aula como bastantes ineficiente, ya que "*a veces era insoportable la tensión entre los dos grupos principales de la clase: una competición continua en todas las áreas académica, personal y así sucesivamente*"

La tutoría, especialmente necesario a esa edad, era casi inexistente, pues los profesores y profesoras continuaron enseñando sus respectivas asignaturas en el tiempo asignado para la tutoría o las actividades de mediación de conflictos.

En esta fase, se involucró activamente en sus propios procesos de aprendizaje, ya que ella aprendió a ser agente de su éxito académico. Su narrativa nos muestra la imagen de una alumna como una persona activa en el proceso de su escolarización en lugar de un receptor pasivo. Leía mucho y, por ejemplo, si no sabía cómo resolver un problema de matemáticas, no esperaba la ayuda del profesor, sino que estaba tratando de resolverlo por sí misma y estaba decidida a seguir adelante, contra viento y marea. Entre las asignaturas que más le gustaba menciona las Matemáticas, Ciencias, Inglés, Historia, Literatura.

A pesar de todas estas circunstancias, mirando retrospectivamente su paso por la escuela nuestra protagonista resalta una idea general de que "*la educación escolar ha representado algo muy bueno para ella y fue algo muy importante*".

Conclusiones

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

En este estudio hemos podido conocer algunos aspectos de la trayectoria escolar de una alumna de padres inmigrantes de origen chino en su paso por la educación infantil, pasando por la escuela primaria y finalizando con la secundaria desde la perspectiva de la propia protagonista. Su percepción acerca de cómo vivió las interacciones con algunos de sus docentes o con sus pares resultan de enorme interés para profundizar en la prácticas educativas escuelas de hoy en día. Aunque el análisis de estas interacciones ha sido muy esquemático debido a las obvias limitaciones de este texto en concreto, nos muestra que todavía hay una gran distancia entre la teorías acerca del personal docente competente y responsable interculturalmente y las realidades que se pueden dar en las prácticas diarias en el aula. Sin olvidar la incidencia de una multitud de factores y dimensiones micro y macro institucionales en las prácticas educativas, desde la perspectiva de nuestra protagonista hemos podido observar como ciertas actitudes, estrategias metodológicas, ciertas actividades o la falta de algunas se han constituido en obstáculos para el proceso de aprendizaje de nuestra protagonista, así como para sus relaciones con los pares, para la propia convivencia escolar o su futuro desarrollo personal.

Otros de los factores negativos que se han señalado acerca de ciertas vivencias y experiencia escolares son los peligros asociados a los prejuicios acerca de los alumnos y alumnas de padres inmigrantes de origen chinos como “ muy inteligentes”, ya que puede conducir al conocimiento implícito de que algunos grupos étnicos son más inteligentes que otros. (Lee, 1996)

La discriminación y los prejuicios directos o indirecta, son factores de riesgo que contribuyen a un aumento de la vulnerabilidad y a un proceso gradual de desconfianza y desafiliación a la escuela. Nuestra protagonista, a pesar de ser una alumna de éxito académico, no ha desarrollado un vinculo positivo con la escuela ya que sentía que no encajaba en la escuela, y a menudo sentía que la instrucción y el currículo oficial no le llegó a ella de una manera significativa.

La escuela como una institución que participa en la socialización de todo los alumnos y alumnas debe estar alerta para combatir cualquier declaración o manifestación discriminatoria que pueda ocurrir en el proceso de escolarización. El papel del profesorado es fundamental en la transformación de las escuelas en espacios no violentos, en los que la socialización y el aprendizaje se base en el respeto, la solidaridad y el reconocimiento de la diferencia. Como hemos podido observar en nuestro estudio, los profesores y profesoras, a través de sus prácticas, las creencias, las expectativas tiene un papel fundamental en la calidad del proceso educativo y han incidido de manera positiva o negativa en el futuro de nuestra protagonista. A pesar de revelar una caso muy concreto, muchas de las experiencias escolares presentada en este texto pueden servir para arrojar luz acerca de los modelos educativas interculturales en la práctica y desvelar aquellos puntos débiles que necesitan una reflexión hacía la mejora del proceso educativo para todos los niños y niñas sin excepción alguna.

Referencias Bibliográficas

- Besalú, X. (2007). (Coord.). *Educación en sociedades pluriculturales*. Barcelona: Wolters Kluwer
- Bolívar, A., Domingo, J. & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica en educación: enfoques y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Coll, C y Sánchez, E. (2008). Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación en *Revista de Educación*, 346. Mayo-agosto 2008, 15-32
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretative interactionism*. London: Sage
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- Griffiths, M & Troyna, B. (1995). (Eds.). *Antiracism, Culture and Social Justice in Education*. Stoke-on-Trent: Trentham
- García Castaño, F. J., Rubio Gómez, M. y Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación* 345, enero-abril: 23-60.
- Gil-Jaurena, I. (2012). Observación de procesos didácticos y organizativos de aula en Educación Primaria desde un enfoque intercultural. *Revista de Educación*, 358, mayo-agosto: 85-110
- Jordán, J.A.; Castellá E. y Pinto, C. (2001). *La educación intercultural, una respuesta a tiempo*. Barcelona: UOC.
- Lee, S. J. (1996). *Unravelling the model stereotype: Listening to Asian American Youth*. New York: Teachers College Press.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula*. Málaga: Aljibe.
- McLaren, P. (1994). "Multiculturalism and post-modern critique: Toward pedagogy of resistance and transformation". In Giroux, H. A. & McLaren, P. (eds.). *Between borders: Pedagogy and the politics of cultural studies*: 192-222. New York: Routledge
- Mena Cabeza, I. (2009). El gesto no es silencio. Resistencias y rupturas de los contextos biográficos en el alumnado inmigrante. In *La sociedad andaluza del siglo XXI: diversidad y cambio*, coord. Jaime Castillo, A. M., 333-359. Sevilla: Fundación Centro Estudios Andaluces, Consejería de la Presidencia, Junta de Andalucía.
- Nieto, S. (1999). Critical multicultural education and students' perspective. In May, S. (Ed.) *Critical Multiculturalism* : 121-215. London: Falmer.
- Nieto, S. (2000). *Affirming Diversity. The socio-political context of multicultural education*. (3rd Ed.). New York: Longman.
- Nieto, S. & Bode, P. (2008). *Affirming Diversity. The socio-political context of multicultural education* (5th Ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Pujadas, J. J. (1992). El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales. *Cuadernos metodológicos*, nº 5. Madrid: CIS

Sleeter, C. E. & Grant, C. (2003). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race class and gender* (4th Ed.) Hoboken, NJ: John Wiley & So



78. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMO RESPUESTA EDUCATIVA PARA LA INCLUSIÓN: FELICIDAD, LEGITIMIDAD DE LA DIVERSIDAD Y CONVIVENCIA EN LA INFANCIA

Juan J. Leiva Olivencia y Antonio S. Jiménez Hernández

juanleiva@uma.es, antonio.jimenez@dedu.uhu.es

Resumen

El presente escrito pretende poner de relieve el carácter multifacético e híbrido de la interculturalidad como construcción pedagógica que viene a ofrecer un marco de significados educativos vinculados a la felicidad, la vivencia de la diversidad cultural como un valor positivo y como pilar de la convivencia para los más jóvenes. Así, a partir de la exposición la voz reflexiva y crítica de una profesora que trabaja en un CEIP de la provincia Málaga, planteamos la emergencia de impulsar y de vincular la interculturalidad como vehículo a través del cual se puede fomentar valores extraordinariamente importantes en la infancia vivida por niños y niñas en contextos de diversidad cultural. Así, en este trabajo planteamos la idea de que es necesario y posible conjugar felicidad, legitimidad de la diversidad y convivencia como ejes básicos prácticos de acciones educativas que camine desde y por la igualdad y la cultura de la diversidad en la escuela y en la comunidad social. En este sentido, a partir de las impresiones, reflexiones y concepciones pedagógicas de una docente, directora de un centro escolar, así como de mediadores interculturales, indagamos en las posibilidades e iniciativas que se desarrollan en su centro para transformar y mejorar la convivencia y la felicidad escolar desde una perspectiva de género y de interculturalidad, teniendo en cuenta que es un centro de acción educativa preferente y que presenta alumnas y alumnos en riesgo de exclusión social.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

1. Introducción

Desde el punto de vista conceptual, partimos de la idea de que la resiliencia podríamos denominarla, de acuerdo con Grotberg (2006), como la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, del día a día y, también de las crisis o hitos vitales críticos y aversivos más relevantes, aprender de ellas, superarlas e, incluso, ser transformado por éstas. Esta capacidad es un recurso interno que para algunos puede ser denominada “*optimismo*” o “*inteligencia emocional*” y que va evolucionando según la etapa de desarrollo en el que se encuentra la persona y los contextos socioeducativos donde se proyecta.

En esta trabajo presentamos los resultados de un estudio de caso, de tal manera que nuestra intención es dar a conocer las ideas fundamentales de una docente llamada Loli, y que constituye un ejemplo relevante y de interés para la reflexión pedagógica sobre las posibilidades pedagógicas de construir caminos de innovación y de cambio en la organización escolar desde una perspectiva de género e intercultural, a partir del análisis de las herramientas participativas que se emplean en su centro educativo y donde participan un grupo de madres de origen inmigrante (Leiva, 2007). Este grupo de madres inmigrantes, conjuntamente con la mediación intercultural y otros instrumentos de dinamización comunitaria, forman parte de una idea de gran interés pedagógico, y es que las mujeres inmigrantes sean motor de cambio e innovación educativa para la construcción de una convivencia escolar basada en el respeto a la legitimidad de la diferencia de género y cultural, siendo su presencia activa un ejemplo educativo de primer orden para niñas y niños y también para maestras y maestros. El presente trabajo es fruto de un trabajo de investigación desarrollado en la provincia de Málaga. Se desarrollaron cuatro estudios de casos en profundidad que conforman lo que sería la dimensión cualitativa de la investigación donde se estudiaron las concepciones pedagógicas que sobre educación intercultural e integración educativa de alumnas de origen inmigrante tienen cuatro docentes que pertenecen a distintos centros educativos de educación infantil y primaria, y que realizan distintas funciones docentes u ocupan diferentes puestos o responsabilidades educativas. Estos estudios de caso empleaban como instrumentos de recogida de información cualitativa la entrevista, la recopilación documental y el diario investigador (Angulo y Vázquez, 2003).

2. La Interculturalidad como respuesta pedagógica inclusiva

Hoy nadie duda de la relevancia de la interculturalidad como una propuesta de innovación socioeducativa adecuada y necesaria para promover la cohesión y el bienestar social y educativo de todos los jóvenes sin ningún tipo de excepción. En el caso concreto del contexto educativo, ni que decir tiene que son los profesionales de la educación agentes claves para la construcción de una escuela inclusiva de calidad, ya que es el instrumento pedagógico por excelencia (Aguado, 2003). En el caso de la construcción de una escuela intercultural, cuya calidad esté definida precisamente por la perspectiva intercultural de la propia diversidad cultural de su alumnado y de sus familias, su importancia es si cabe mayor, pues el reto actual de la diversidad cultural, fenómeno que está configurando un nuevo escenario educativo en nuestras aulas y escuelas, es cada vez más emergente e ineludible. Hasta hace escasamente una década o un poco más, pocos eran los profesores que tenían en mente como un elemento prioritario de la educación la diversidad cultural. En este sentido, el docente, como profesional comprometido con el análisis de los cambios sociales, viene observando en los últimos tiempos cómo sus aulas y escuelas están pasando de ser espacios culturales más o menos homogéneos a nítidamente plurales y heterogéneos, lo cual ha suscitado

importantes inquietudes e interrogantes pedagógicas y didácticas entre los profesores. La multiculturalidad que define la situación escolar de muchos centros escolares viene dada por la existencia cierta de alumnos procedentes de diferentes lugares y culturas en espacios educativos comunes; algo, que en ningún momento constituye un esfuerzo educativo intercultural, sino que en verdad es una situación dada, real y objetiva. No obstante, ese cambio cualitativo –y también cuantitativo– ha tenido grandes repercusiones para el profesorado de nuestro país (Santos Rego, 2009; Soriano, 2008). En pocos años, la presencia creciente de alumnos de origen inmigrante ha supuesto todo un cambio en la *fisonomía* de nuestras aulas y escuelas, lo que ha supuesto la necesaria respuesta desde los principios de una educación democrática en una sociedad plural como la nuestra. Los últimos datos proporcionados por el Ministerio de Educación apuntan que en el curso académico 2012-2013 el peso del alumnado extranjero en relación con el total del alumnado residente en el Estado Español era del 9,6 %, siendo Cataluña, Madrid, Comunidad Valenciana y Andalucía los principales territorios de acogida de ese alumnado de origen inmigrante.

No es nuevo afirmar que el papel del profesorado en esta nueva configuración de la escuela es absolutamente trascendental. Ningún equipo directivo ni ningún docente bien formado y con ilusión por trabajar más y mejor obvia la necesidad de educar en y para la interculturalidad en su centro educativo (Bartolomé, 2002). Esto se hace más inexcusable cuando los docentes desarrollan su labor formativa en contextos educativos donde la diversidad cultural es lo común y lo característico. Es más, el papel de los docentes como educadores y no como meros transmisores de información (y de cultura) escolar monolítica ha cambiado profundamente y ha supuesto unas nuevas responsabilidades sociales en el campo de la educación en la era digital (Pérez Gómez, 2012), puesto que han asumido el deber de fomentar en la escuela un espíritu tolerante, de respeto y convivencia en el marco de los principios democráticos de igualdad de oportunidades y de respeto en la construcción identitaria (Banks, 2005 y 2008). Sin embargo, hemos de admitir, que en este escenario claramente multicultural, de diversidad cultural del alumnado en las escuelas actuales, hay profesores que todavía permanecen pasivos –aunque cada vez son menos–, lo cual tiene significativas repercusiones en el funcionamiento de una escuela democrática, plural y heterogénea (Leiva, 2010). En efecto, muchas actitudes de inhibición o de pasividad ante esta realidad de diversidad cultural es una clave negativa si las escuelas quieren convertirse en espacios donde el aprender a convivir en la diversidad cultural sea una clave fundamental de buenas prácticas docentes. En este punto, cabe destacar la importancia de diferentes estudios que se han desarrollado en nuestro país sobre la perspectiva de los docentes ante la interculturalidad (Bartolomé, 2002; Slavin, 2003; Sleeter, 2005; Soriano, 2008; Torres, 1998), tanto a partir de investigaciones realizadas en contextos educativos de diversas regiones y provincias españolas, como de revisiones teóricas de estudios desarrollados en países de nuestro entorno europeo. Estas investigaciones han

estudiado principalmente las actitudes y las concepciones educativas de los docentes ante la existencia y pujanza de la diversidad cultural en la escuela, y si la presencia de alumnos de culturas minoritarias constituyen un elemento significativo para el establecimiento de procesos de reflexión pedagógica y de incorporación de nuevas prácticas educativas en su quehacer cotidiano (López, 2004). Así pues, resulta fundamental hacernos las siguientes preguntas: ¿Qué ideas pedagógicas podemos obtener de estos estudios? ¿Qué percepciones tienen los docentes sobre la diversidad cultural? ¿Cuáles son las concepciones educativas que tienen los profesores que trabajan en contextos educativos de diversidad cultural? Pues bien, la primera respuesta que podemos ofrecer es sencilla: el profesorado tiene una perspectiva *diversa* sobre la diversidad cultural. Esto implica que existen visiones o enfoques pedagógicos distintos que, en su traducción en la práctica se pueden distinguir de una manera más o menos definitoria. En este punto, en un trabajo anterior (Leiva, 2010), descubrimos la existencia de cuatro “*miradas*” sobre educación intercultural desde el punto de vista del profesorado: técnica-reduccionista, romántica-folclórica, crítica-emocional y reflexiva-humanista.

La educación intercultural implica, además, el conocimiento de la realidad de los países de origen de este alumnado y su acercamiento a las aulas españolas, la apuesta por el mantenimiento de la lengua y cultura de origen del nuevo alumnado y la apertura del centro escolar a formas distintas de *ver, mirar, sentir y comprender* la realidad social y educativa (Besalú, 2002). Es necesaria una mayor y mejor participación familiar, una formación intercultural reflexiva y crítica de los docentes (Esteve, 2004), una optimización del uso de los recursos y apoyos que plantean las entidades sociales a los centros escolares, y, no menos importante, un apoyo decidido y contundente por parte de las administraciones educativas a aportar más recursos didácticos, materiales y humanos para que las escuelas puedan desarrollar en la práctica los principios y objetivos de la educación intercultural (Soriano, 2008). Principios y objetivos que deben ser contruidos a partir de nuevas formas de participación escolar, con proyectos de innovación curricular y con apoyo decidido a los grupos de profesores que crean materiales educativos interculturales así como proyectos críticos de interculturalidad en su contexto escolar. Ya ha pasado la época de la “*moda pedagógica de lo intercultural*”, y ya hoy las escuelas ofrecen recursos más o menos eficaces más allá de la mera -pero necesaria- compensación educativa y de apoyo a las dificultades lingüísticas en el caso de los alumnos inmigrantes no hispanoparlantes. El reto de la inclusión del alumnado inmigrante pertenecía y pertenece al ámbito de la atención a la diversidad cultural del alumnado (Aguado, 2003), pero la educación intercultural va más allá, tiene que ver con la construcción crítica de la convivencia y la promoción de la participación y la innovación curricular y comunitaria (Sales, 2012), esto es, la escuela inclusiva (Ainscow, 2001; Arnáiz, 2003; Echeíta, 2006; Echeíta y Cuevas, 2011).

3. La participación de las mujeres y madres inmigrantes en el contexto escolar o “la búsqueda de la felicidad y la legitimidad de la diversidad cultural”

Para Loli, la participación es un elemento fundamental ya que indaga precisamente en el hecho de compartir cultura, de buscar un enriquecimiento cultural que considera como imprescindible, sobre todo en el caso de dinamizar la participación de las madres marroquíes

“...sabemos que el colegio no va a funcionar si no tenemos detrás a los padres..., les llamamos, vienen a las tutorías con los profesores..., pero la labor tiene que ser también paralela en la participación, de acogida, de que vean que se sienten reconocidas. Me refiero fundamentalmente a las madres inmigrantes marroquíes, pero vaya, hablo también de todas las madres inmigrantes del colegio. Además, nuestra asociación de padres y madres es muy pequeña, y aunque no participan mucha gente en ella, ellos forman algunas veces sus grupos...” (Ep.Loli. 286, 621).

En este sentido, subraya la importancia de las reuniones y de las meriendas que han realizado en el colegio con el ánimo de que participen cada vez más madres del centro, algo que, a su entender, es difícil, pero es de gran importancia.

“...empezamos a invitar a madres, empezamos a hacer cosas con ellas, con las meriendas, de tomar contacto..., pero no es fácil, porque muchas tienen un nivel sociocultural bajo, y además no tienen tiempo, tienen que trabajar..., tienen mucho trabajo, y claro, cuesta muchísimo trabajo convocarlas a una reunión, que vengan...” (Ep.Loli. 286, 320).

Salma coincide con Loli en resaltar la importancia de este tipo de iniciativas, ya que considera que fomentar la participación de las madres marroquíes en el centro permite profundizar en un diálogo intercultural que ayuda al enriquecimiento de todas y todos desde una perspectiva donde la diversidad cultural del centro es una riqueza a aprovechar y a trabar. Salma lo expresa en los términos siguientes:

“...aunque estamos convocando meriendas, pues una merienda es venir a merendar, y a lo mejor a muchas madres no les apetece merendar en el colegio, pero si tú le dices en la convocatoria de reuniones que queremos verte para hablar de la educación de sus hijos, o para saber qué puedes aportar a las madres nuevas del centro, como madre de un hijo que está estudiando aquí, y claro, esta convocatoria es cercana e interesante...” (Em.Salma.. 27, 579).

Realmente, Loli considera que la participación de las familias inmigrantes es una clave fundamental a tener en cuenta en su centro, y que la interculturalidad no es posible trabajarla en su colegio, dentro del horario escolar, con los alumnos, si no existe una clara vinculación entre los valores educativos de la escuela y de las familias. Además, si bien es cierto que muchas familias inmigrantes no demandan medidas específicas para la escolarización y educación de sus hijos, sí es cierto, que a partir de la mayor y mejor interacción entre el propio colegio y las familias, se han podido conocer algunas cuestiones importantes, a modo de expectativas positivas que tienen las familias inmigrantes para con sus hijos. En este sentido, muchas de las madres del centro, sobre todo las marroquíes, han solicitado que sus hijos puedan estudiar árabe en la escuela, de tal manera que durante algunos años un profesor de árabe venía al centro, en horario extraescolar, para dar clase a los alumnos marroquíes. El problema, según ella, es que en todas esas ocasiones, por conflictos entre las propias madres y el profesor o monitor de árabe, éste último era prácticamente expulsado por las madres, porque no era aceptado y reconocido por ellas.

“No ha tenido éxito..., mira por el colegio han pasado cuatro profesores de árabe, muy cualificados..., te estoy hablando esto de cinco o seis años... mira, uno me vino mandado, Sherif por la administración, y era un hombre muy bueno, pero las madres lo boicotearon y consiguieron echarlo, te estoy hablando de las madres árabes..., me vino otra, que era una madre que les daba religión y árabe, y también la boicotearon y la echaron...¿cómo la echaron? Pues los niños no asistían...; vino otra, este año no, el anterior, con su velo, estudiando mediadora, y nada, lo mismo...,vino Salma el año pasado, la mediadora intercultural, una chica preparadísima, habla cuatro o cinco idiomas..., y claro, también la echaron..., pero nosotros seguimos erre que erre para ver si podemos poner clases de árabe...” (Ep.Loli. 78, 800).

Este es uno de los problemas que percibe Loli en relación a las interacciones que mantiene la escuela con las familias inmigrantes marroquíes. En efecto, existen a su entender algunas dificultades de comunicación entre escuela y familia, derivadas de un desajuste entre las expectativas de la escuela y las propias demandas de las familias, como por ejemplo en el caso de las clases de árabe para los niños marroquíes. Según ella, esto se debe al juicio moral que hacen las madres marroquíes a aquellos profesores o monitores de árabe que no les gusta, o que consideran que no es adecuado para permitirle que les de clase a sus hijos, a pesar del especial interés que tienen para que sus hijos puedan aprender el árabe y para preservar su propia identidad cultural.

“...ellas quieren clases de árabe para sus hijos, porque ellas no quieren que pierdan su identidad, para que puedan leer periódicos, porque no saben la

grafía, y por tanto no saben ni leer ni escribir en árabe...., pero ya te digo, boicotean a los profesores....” (Ep.Loli. 82, 288).

Además, fomentar la participación para que este colectivo de madres vaya al centro es difícil, pues Loli percibe que hay una falta de hábito en la participación escolar; y en el caso concreto de este colectivo de madres, piensa que entre ellas mismas hay desunión, lo cual no propicia su plena participación activa. En este sentido, pone el ejemplo de las dificultades que existen para el buen desarrollo de las reuniones de los grupos de madres.

“Se supone que pueden estar todos, pero es verdad, que solamente hay tres o cuatro madres que ahí se están dejando la piel, y son españolas..., pero te digo, parece que falta esa costumbre de participar en el colegio, y las marroquíes, el problema que tienen es que no hay manera de unirlos, y eso influye en su propia participación, ya que están disgregadas entre ellas mismas...” (Ep.Loli. 290, 379).

4. La formación del profesorado: un viaje por y para la inclusión social y educativa

Vivimos en un mundo en constante cambio, especialmente en el ámbito educativo. Existe una preocupación cada vez mayor por mejorar el capital humano y el bienestar social, y ahí el papel de la educación es de suma importancia, ya que invertir en educación no es un gasto sino una inversión de futuro, de crecimiento social y desarrollo económico. Los procesos de transformación que hace unas décadas podían alargarse durante años se suceden ahora vertiginosamente gracias a la rapidez e inmediatez que nos proporcionan las TIC. Lo que hoy es nuevo, mañana resulta anticuado. Así pues, nos encontramos con un nuevo mapa político, social y cultural que se dibuja como inestable por su naturaleza altamente variable. La escuela, como institución integrante de la sociedad y reflejo de ella, no puede permanecer ajena al cambio de escenario y se ve obligada a renovarse para dar respuesta a los desafíos que la sociedad del siglo XXI le presenta. La creciente proporción de alumnado extranjero por clase, la disparidad de conocimientos, de culturas, de estilos de vida... (todo ello sin disminución en la ratio de discentes por aula) dan forma a un rompecabezas de difícil solución. Por un lado, la sociedad nos exige una mayor preparación académica para afrontar una realidad cada vez más compleja; por otro, la escuela intenta hacer frente a dicha complejidad con estrategias que no siempre se corresponden con la diversidad imperante en las aulas (Tilstone, Florian y Rose, 2003).

Resulta evidente que este panorama educativo genera nuevas necesidades de formación en los docentes encargados de desarrollar prácticas educativas capaces de responder con garantías de éxito ante el desafío de una nueva educación para una nueva sociedad. Son numerosos los autores que coinciden en señalar que el profesorado es el agente clave para el cambio de cualquier sistema educativo y que de su actuación depende el éxito de todo programa de innovación educativa. De ahí que la formación de los docentes se convierta en un aspecto de especial atención dentro de la provisión educativa.

Recientemente, en el contexto de la Unión Europea, con la reforma de los planes de estudio universitarios para su adaptación al EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), hemos presenciado la aparición de nuevos módulos curriculares adaptados a las nuevas necesidades de formación. En el caso del grado de Educación Primaria, resulta especialmente significativa en algunas Facultades de Ciencias de la Educación la aparición de la asignatura “*Hacia una escuela inclusiva: modelos y prácticas*”, ya que supone el reconocimiento institucional a la necesidad de que todo docente se forme en el manejo de las estrategias de desarrollo de prácticas de carácter inclusivo. La escuela inclusiva se presenta como respuesta no sólo al escenario educativo actual, sino también al social. Debemos recordar que la escuela es el primer lugar donde niños y niñas de diferentes entornos sociales se encuentran y por tanto, el lugar idóneo para aprender a convivir en la diversidad. La experiencia nos enseña que si no aprendemos a valorar las diferencias en el aula, difícilmente aprenderemos a hacerlo en una sociedad con un marcado carácter elitista, competitivo y materialista. La escuela inclusiva, en tanto que se propone erradicar cualquier forma de discriminación y promover la cohesión social, se puede concebir como la esperanza de transformación de la sociedad hacia un futuro más justo, más equitativo y, en definitiva, más humana.

La inclusión es un proceso, un camino que emprenden las escuelas con el fin último de conseguir progresivamente que todos sus miembros se sientan parte integrante del centro, aceptados y valorados. Por tanto, no existe una escuela totalmente inclusiva (Ainscow, 2005; Echeita y Ainscow, 2011). Por el contrario, la integración es un estado que se alcanza cuando todo el estudiantado recibe educación en el mismo lugar. Es decir, la integración lo que pretende es que el alumnado se integre con el resto de estudiantes pero no implica cambios o transformaciones profundas en las metodologías didácticas de los docentes y las instituciones educativas. La integración sólo trabaja desde las dificultades y las deficiencias. Los alumnos y las alumnas con necesidades específicas de atención educativa son considerados una carga que hay que asumir y sobrellevar. En cambio, la inclusión no se centra en las deficiencias, sino en las potencialidades de cada estudiante, para partir de ellas y lograr que todos participen. En la integración lo que importa es que todos los niños estén en un mismo lugar, que

tengan igualdad de acceso. Se consigue con el hecho de *estar* sin más, esto es, como si tener alumnado discapacitado en un aula ya fuera por sí solo un elemento pedagógico de valor. Obviamente, la inclusión requiere no sólo estar, sino participar de manera efectiva, cambiando mentalidades en la práctica docente y fomentando el uso de estrategias metodológicas más cooperativas, especialmente transformadoras del contexto educativo. Es más, esta participación no afecta sólo a estudiantes, sino que se extiende también al profesorado, familias, personal del centro y a toda la sociedad (Parrilla, 2002).

No se trata de planificar mejoras para unos grupos de estudiantes y olvidarnos de otros grupos, sino que todos deben participar, promoviéndose espacios de autenticidad en las relaciones humanas que se dan entre los propios estudiantes, y entre los estudiantes y los docentes y los orientadores. De ahí que en el proceso hacia la inclusión sea fundamental ir eliminando las barreras que impiden o dificultan esa participación interactiva (Echeita y Ainscow, 2011).

En pocas palabras, podríamos decir que, ante la diversidad, el foco de atención ha de trasladarse desde el alumno al contexto. En lugar de fijarnos en las peculiaridades de nuestro alumnado, hemos de preocuparnos para que nuestro centro educativo sea capaz de responder a las necesidades de ese grupo de estudiantes, y eso ha de reflejarse en el pensamiento del profesorado y en las prácticas educativas, que han de adaptarse al alumnado y no al revés (Sapon-Shevin, 2010). Este cambio de paradigma requiere un esfuerzo notable. He aquí el desafío que la escuela inclusiva propone a la formación de nuestros docentes.

En este punto, compartimos con el profesor López Melero (2004) quien plantea la necesidad de formar a los futuros docentes en una cultura de la diversidad que fundamente la educación inclusiva, su concepción y sus prácticas didácticas. Y es que plantea que, en un sistema escolar moderno, el alumnado, lejos de ser un mero receptor pasivo de información y normas, aprende de manera activa explorando, seleccionando y transformando el material de aprendizaje. Dentro de esta visión moderna está el pensamiento del constructivismo piagetiano, por un lado, que supone que el alumnado necesita de un entorno que le estimule para la resolución de problemas y les permita desarrollar y practicar sus esquemas mentales y, por otro, el pensamiento vygotskyano, que subraya que el hecho de que el alumno sea capaz de aprender por su cuenta es más un resultado del proceso educativo que un punto de partida del mismo. Esto supone un cambio no sólo de mentalidad para el futuro profesorado, sino que en su vivencia como alumnado puede suponer una nueva mirada a su propio ser y estar en aulas universitarias que también promuevan la inclusión y el aprendizaje cooperativo como elementos clave.

5. Conclusiones

La interculturalidad muestra hoy un carácter pedagógico híbrido y semánticamente complejo en la medida en que pretende dar respuesta a la multiplicidad de problemáticas escolares que se dan en un entorno multicultural, multilingüe y multiétnico. Ante esta situación, reconocer el carácter limitado de las intervenciones educativas es responder a una humildad pedagógica, que implica, por tanto, aunar esfuerzos, vinculaciones y sinergias positivas con otros profesionales del ámbito social, económico y de la salud para poder construir acciones socioeducativas complejas que ayuden a solventar problemas. La discriminación, la desigualdad, el fracaso escolar, la desmotivación, el desfase curricular...son cuestiones que afectan especialmente a alumnos y alumnas en riesgo de exclusión social, y algunos de ellos son chicos y chicas de origen inmigrante que requieren propuestas educativas sólidas, coherentes, efectivas y eficientes. Para ello, propones una serie de ideas que consideramos esenciales para revitalizar un panorama educativo que no mejorará si no se cambian las esencias o pilares de la formación del profesorado.

Así, la participación comunitaria es un aspecto clave de una nueva forma de entender la escuela como un espacio ecológico transformador de las relaciones humanas, y, en este caso concreto, cómo las madres de origen inmigrante son los agentes más activos por generar una conciencia positiva de la diversidad cultural como un valor positivo de la convivencia escolar. Ciertamente, ya hemos visto en otros trabajos (Leiva y Borrero, 2011) como la participación de las organizaciones y entidades sociales juegan un papel cada día más relevante, sobre todo en los contextos escolares de diversidad cultural, que en términos generales, son más susceptibles de recibir apoyos y ayudas de diversa índole por parte de estas instituciones (ONGs, AA.VV.s...). El problema es que el profesorado se mueve a menudo en un sistema de comunicación cerrado debido, en ocasiones, a la inseguridad que le suscita la falta de dominio de algunos temas de actualización. Así mismo, es cierto que hemos constatado como hay algunos profesores que no aprovechan el potencial didáctico que le ofrecen muchas ONGs y grupos sociales que podrían colaborar en la transformación intercultural del currículum escolar. En efecto, a pesar de que es cierto que cada día acuden con más frecuencia estas entidades a trabajar a la escuela, todavía persiste la idea de que la institución escolar no es el espacio natural para estas entidades sociales, las cuales acostumbran a basar su estrategia de acceso al centro escolar mediante la elaboración de materiales didácticos externos o bien la realización de algún tipo de actividad puntual –generalmente lúdica– en el contexto educativo formal. En todo caso, sí tenemos que confirmar que estas entidades no sólo trabajan en horario extraescolar, sino que ya actúan en el horario escolar, dotando de una gran vitalidad y participación a la institución educativa. Además, consideramos absolutamente necesario que la escuela

planifique acciones de aprendizaje-servicio para la comunidad donde se esté enclavada. Se trataría de generar actuaciones que, desde la escuela, tuvieran una repercusión fuera de la escuela, en pleno barrio, a través de diversos medios (de comunicación, de expresión artística...). En verdad, los centros escolares siempre están vinculados a un territorio concreto que tiene unas características singulares. Algunas de ellas son problemáticas sociales y culturales que pueden tener respuesta desde la escuela. Un factor de dinamización comunitaria puede ser la vinculación de la institución escolar a una problemática concreta del entorno social (medioambiental, de dinamización cultural, de educación para la paz, deporte...), generando acciones de servicio sobre dicho tema.

Estamos de acuerdo con Arnáiz y Escarbajal (2012) cuando expresan que las comunidades de aprendizaje han desarrollado una metodología de aprendizaje dialógico desde un enfoque intercultural y para la prevención del racismo y la xenofobia. El aprendizaje dialógico es el método principal desde el cual se construye toda la arquitectura coeducativa, intercultural e inclusiva (Cobo, 2006 y 2008). A partir de la creación de pequeños grupos interactivos, todas las partes (alumnado, profesorado, personal de apoyo, etc.) la participación y la búsqueda de la empatía social y emocional. Apuntamos ahora algunos principios metodológicos que consideramos imprescindibles para construir la interculturalidad desde una perspectiva de género en el contexto educativo (Colectivo Pandora, 2011; Martínez, 2012):

1) *Diálogo igualitario*. La importancia reside en los argumentos y no la procedencia cultural de las madres o de los profesionales de la acción social y educativa.

2) *Inclusión de todas las dimensiones de la comunicación humana (tanto la comunicación verbal como la no verbal)*. Tener en cuenta el tipo de lenguaje que favorece el éxito y la superación de desigualdades proporciona un entorno de aprendizaje más óptimo para el logro del éxito educativo de todas las alumnas y alumnos, así como de sus familias y de la propia comunidad educativa.

3) *Inteligencia cultural*. Todas las personas tenemos una inteligencia cultural, adquirida a lo largo de la experiencia y el intercambio mutuo. Este principio reconoce todas las formas de inteligencia, incluyendo la práctica, la académica y las interacciones verbales y no verbales. De este modo, los objetivos y conocimientos se crean a través de las distintas expresiones, formas de conocimiento y puntos de vista, enriquecidos por la puesta en marcha de grupos y espacios de participación intercultural.

4) *Transformación*. Las personas interactuamos con el medio sociocultural para transformarlo. Desde esta perspectiva tanto las alumnas como los alumnos son sujetos de cambio y no objetos a cambiar. Igualmente, las madres inmigrantes y autóctonas pueden contribuir a generar modelos prosociales de interacción que ayuden a la convivencia intercultural. Son los contextos los que deben cambiar, no las personas.

5) *Dimensión instrumental*. El diálogo intercultural incluye aprendizajes de contenidos, creencias y valores que nos serán útiles en nuestra dimensión personal, social, intelectual, emocional, etc. El diálogo debe excluir la falta del respeto y cualquier tipo de discriminación y ser un diálogo sincero e inclusivo.

6) *Igualdad en la diferencia*. Facilitar la apertura a la construcción crítica de la identidad de las otras personas como legítimas en su diferencia personal, social y cultural. Potenciar el conocimiento de las distintas culturas y las aproximaciones empáticas y emocionales, combatiendo cualquier atisbo de prejuicios y animando a reflexionar sobre las causas y los orígenes de los distintos valores culturales en una sociedad compleja como la actual.

7) Trabajar en la *resolución de conflictos interculturales* desde una perspectiva constructiva y positiva, partiendo de la idea de que el conflicto es un elemento positivo para el cambio y la innovación de los contextos escolares.

En definitiva, la ausencia de análisis desde una perspectiva de género, no solo oculta las situaciones de discriminación que viven las mujeres en los diferentes contextos culturales, sino que impiden diseñar un modelo educativo que eduque en igualdad (Cobo, 2008; Martínez, 2011), de ahí la necesidad de promover y visibilizar experiencias de participación comunitaria como la que hemos expuesto en este trabajo. La relación entre feminismo e interculturalidad constituye uno de los elementos imprescindibles para el desarrollo de un modelo educativo intercultural que incorpore la igualdad de género como un fundamento ético irrenunciable, tanto en el concepto mismo de interculturalidad, como en la normativa educativa, el análisis y el diseño, aplicación y evaluación de la práctica educativa. Así, interculturalidad y género deben ser elementos transversales en cualquier propuesta pedagógica seria, responsable e inclusiva en una escuela democrática y abierta. Esperemos que así sea. La felicidad de los más jóvenes, de los más vulnerables entra en juego y es algo inaceptable reconocer fracasos en las políticas educativas que no cambiarán si no existe un cambio interior en cada uno de los miembros de la comunidad educativa, de todos y todas en definitiva. La infancia necesita de profesionales que amen y asuman la interculturalidad para el crecimiento personal y colectivo en libertad y para la libertad.

Referencias Bibliográficas

- ADAMS, M, BELL, L, Y GRIFFIN, P. (1997). *Teacher for diversity and social justice: A sourcebook*. New York: Routledge.
- AGUADO, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.

- AIKMAN, S. (2012). Interrogating discourses of intercultural education: From indigenous amazon community to global policy forum. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42(2), 235-257
- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- ÁLVAREZ, J.L. Y ESSOMBA, M. A. (2012) (Coords.). *Dioses en las aulas. Educación y diálogo interreligioso*. Barcelona: Graó.
- ANGULO, F. Y VÁZQUEZ, R. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- ARNÁIZ, P. (2003). *Educación inclusiva, una escuela para todos*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- ARNÁIZ, P. Y ESCARBAJAL, A. (2012). Reflexiones sobre cultura, identidad y racismo desde una mirada pedagógica, *Teoría de la Educación*, 24 (2), 83-106.
- BARTOLOMÉ, M. (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- BANKS, J.A. (2005). *Democracy and diversity: Principles and concepts for educating citizens in a global age*. Seattle: Center for Multicultural Education.
- BANKS, J.A. (2008). Diversity, Group Identity and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37 (3), 129-139.
- BANKS, J. A. (2011). Educating citizens in diverse societies. *Intercultural Education*, 22(4), 243-251.
- BASH, L. (2012). Intercultural education and the global-local context: Critiquing the culturalist narrative. *Issues in Educational Research*, 22(1), 18-28.
- BENNETT, J. M. Y BENNETT, M.J. (2004). Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global domestic diversity. En R.M. PAIGE (Ed.), *Education for the intercultural experience*, (109-135). Yarmouth: Intercultural Press.
- BESALÚ, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- BLASCO, M. (2012). On reflection: Is reflexivity necessarily beneficial in intercultural education? *Intercultural Education*, 23 (6), 475-489
- COULBY, D. (2011). Intercultural education and the crisis of globalisation: Some reflections. *Intercultural Education*, 22 (4), 253-261.
- COBO, R. (2006). *Interculturalidad, feminismo y educación*. Madrid: La catarata.
- COBO, R. (2008). Educación en la ciudadanía: perspectivas feministas. Madrid: La Catarata.

- COLECTIVO PANDORA (2011). *Educación Intercultural y feminismo*. Madrid: FETE UGT.
- ECHÉITA, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- ECHÉITA, G. Y CUEVAS, I. (2011). “La educación inclusiva”. En E. MARTÍN Y T. MAURI (Coords.), *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*. Barcelona: Graó.
- ESSOMBA, M.A. (2008). *Diez ideas clave de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.
- ESTEVE, J. M. (2004). La formación del profesorado para una educación intercultural, *Bordón, Revista de Pedagogía*, 56 (1), 95-116.
- FLECHA, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje, *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 21 (2), 157-170.
- GARCÍA, J.A. Y GOENECHEA, C. (2009). *Educación intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Madrid: Wolters Kluwer.
- GARCÍA, R., GARCÍA, J.A. Y MORENO, I. (2012). *Estrategias de atención a la diversidad cultural en educación*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- GONCALVES, S. Y CARPENTER, M. A. (2012). *Intercultural policies and education*. Postfach: Peter Lang AG.
- GROTBERG, E. (2006). La resiliencia en el mundo de hoy. Como superar las adversidades. Barcelona: Gedisa.
- HAMMER, M.R., BENNETT, M. J. Y WISEMAN, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural developmental inventory, *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421-443.
- HERNÁNDEZ, F. Y MARSHALL, J. (2009). Where I came from, where I am now, and where I'd like to be: Aspiring administrators reflect on issues related to equity, diversity and social justice, *Journal of School Leadership*, 19 (3), 299-333.
- HERNÁNDEZ, F., Y KOSE, B. W. (2012). The developmental model of intercultural sensitivity: A tool for understanding principals' cultural competence. *Education and Urban Society*, 44(4), 512-530.
- JORDÁN, J.A., ORTEGA, P. Y MÍNGUEZ, R. (2002). Educación intercultural y sociedad plural. *Teoría de la Educación*, 14, 93-119.
- KRAJEWSKI, S. (2011). Developing intercultural competence in multilingual and multicultural student groups. *Journal of Research in International Education*, 10 (2), 137-153.

- KOSE, B. W. (2009). The principal's role in professional development for social justice: An empirically-based transformative Framework, *Urban Education*, 44 (6), 626-663.
- LALVANI, P. (2013). Privilege, compromise, or social justice: Teachers' conceptualizations of inclusive education. *Disability and Society*, 28 (1), 14-22.
- LÓPEZ, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- LÓPEZ, M (2008). "La didáctica de la escuela inclusiva". En A. DE LA HERRÁN Y J. PAREDES (Coords.), *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: McGraw-Hill.
- MANIATIS, P. (2012). Critical intercultural education necessities and prerequisites for its development in greece. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10(1), 156-167.
- MARTÍNEZ, L. (2008). Educación e igualdad de género: el papel de la escuela ante la nueva realidad social de las mujeres, *Abaco: Revista de cultura y ciencias sociales*, 55-56, pp.85-96.
- MILNER, H. R. (2009). Developing a multicultural curriculum in a predominatly White teaching context: Lessons from an African American teacher in a suburban English classroom, *Curriculum Inquiry*, 35, 391-427.
- NIETO, S. Y BODE, P. (2008). *Affirming Diversity: The sociopolitical contexto of multicultural education*. New York: Allyn Bacon.
- PANIAGUA, A. (2013). Tan fuerte como su eslabón más débil. El caso de las AMPA en la integración escolar y social de las familias inmigradas, *Revista Complutense de Educación*, 24 (1), 69-89.
- PAGANI, C., ROBUSTELLI, F., Y MARTINELLI, C. (2011). School, cultural diversity, multiculturalism, and contact. *Intercultural Education*, 22(4), 337-349
- PARRILLA, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, (327), 11-29.
- PÉREZ, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- PERRY, L. B., Y SOUTHWELL, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: Models and approaches. *Intercultural Education*, 22(6), 453-466.
- PONCIANO, L., Y SHABAZIAN, A. (2012). Interculturalism: Addressing diversity in early childhood. *Dimensions of Early Childhood*, 40(1), 23-30.
- PRATAS, M. H. (2010). Interculturality and intercultural education in portugal: Recent developments. *Intercultural Education*, 21(4), 317-327

- RODRÍGUEZ, R. M^a. (2010). Éxito académico de los estudiantes inmigrantes: factores de riesgo y de protección, *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 13 (1), 101-123.
- SALES, A. (2012). Creando redes para una ciudadanía crítica desde la escuela intercultural inclusiva, *Revista de Educación Inclusiva*, 5 (1), 51-68.
- SALES, A. Y GARCÍA, R. (2012). “Formación de los profesionales de la educación para actuar en situaciones de conflicto interreligioso”. En J.L. ÁLVAREZ Y M.A. ESSOMBA (Coords.). *Dioses en las aulas. Educación y diálogo interreligioso* (pp. 277-297) Barcelona: Graó.
- SANTOS, M. A. (2009) *Políticas educativas y compromiso social. El progreso de la equidad y la calidad*. Barcelona: Octaedro.
- SANTOS, M.A., LORENZO, M. Y PRIEGUE, D. (2013). (Red) conectando a los profesores para el desarrollo de la interculturalidad, *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 16 (1), 63-83.
- SANTOS, M.A., LORENZO, M. Y PRIEGUE, D. (2011). Infancia de la inmigración y educación: la visión de las familias, *Revista de Investigación Educativa, RIE*, 29 (1), 97-110.
- SAPON-SHEVIN, M. (2010). *Because we can change the world: A practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities*. California: Corwin
- SLAVIN, R.E. (2003). Cooperative learning and intergroup relations. En J. Banks y C. Mcgee *Handbook of research on multicultural education*, (628-634) San Francisco: Jossey-Bass.
- SLEETER, C.E. (2005). *Un-standardizing curriculum: Multicultural teaching in the standards-based classroom*. New York: Teachers College Press.
- SORIANO, E. (2007). “Convivir entre culturas. Un compromiso educativo”. En E. SORIANO (Coord.), *Educación para la convivencia intercultural* (pp. 99-126), Madrid: La Muralla.
- SORIANO, E. Y PEÑALVA, A. (2011). Presente y futuro de la educación intercultural en la formación inicial de los profesionales de la educación, *Aula Abierta*, 39 (1), 117-130.
- SHARAN, Y. (2010). Cooperative learning: A diversified pedagogy for diverse classrooms. *Intercultural Education*, 21(3), 195-203.
- STRANDBERG, M., Y LINDBERG, V. (2012). Feedback in a multiethnic classroom discussion: A case study. *Intercultural Education*, 23(2), 75-88.
- TILSTONE, CH, FLORIAN, L. y ROSE, R. (2003). Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas. EOS: Madrid.

TORRES, C.A. (1998). Democracy, education and multiculturalism. *Comparative Education Review*, 42 (4), 421-447.

YOUNG, M. Y LAIBLE, J. (2000). White racism, antiracism, and school leadership preparation, *Journal of School Leadership*, 10, 374-415.



79. LA VISIÓN DEL FUTURO MAESTRO/A DE EDUCACIÓN INFANTIL RESPECTO A LOS PREJUICIOS Y ESTEREOTIPOS ASOCIADOS A LA DISCRIMINACIÓN ÉTNICA DURANTE LA ETAPA DE ENSEÑANZA OBLIGATORIA

José Antonio Ruiz Rodríguez, Rosario Medina Salguero y Manuel Delgado García

jrrmundi@gmail.com

Resumen.

La escuela es uno de esos ámbitos que tiene nuestra sociedad para crear espacios de convivencia y cambios de actitudes. El profesorado juega un papel importante y trascendental en dicha labor. Con el presente trabajo pretendemos conocer la visión que tiene el futuro maestro/a de Educación Infantil de la Universidad de Huelva sobre los prejuicios y estereotipos asociados durante la etapa de enseñanza obligatoria. Para evaluar las actitudes hemos pasado un cuestionario cerrado para un análisis metodológico posterior. Para analizar las características psicométricas hemos trabajado con 120 alumnos de 1, 2 y 3 de Grado de Magisterio de Educación Infantil de la Universidad de Huelva. Los resultados obtenidos nos ofrecen una visión de la realidad a la cual el alumnado se enfrenta acerca de la discriminación étnica y sus diferentes perspectivas.

Palabras clave: Educación Infantil, interculturalidad, discriminación étnica, prejuicios, estereotipos

A I C E
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Introducción.

Los desplazamientos de una población de una zona geográfica a otra por motivos políticos, sociales, económicos... han sido una constante a lo largo de la historia del ser humano. España ha pasado en los últimos tiempos de ser un país de emigrantes a ser un país de receptor de inmigrantes. Desde la década de 1990, nuestra nación ha sufrido un fenómeno de gran importancia demográfica y económica. Según el INE 2011, a primero de enero de 2011 residía en el país casi 6,7 millones de personas nacidas fuera de sus fronteras (de los cuales más de un millón habían adquirido la nacionalidad española). En el curso 2012-2013, a pesar que ha habido un éxodo de la

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

población debido a la crisis actual, el alumnado extranjero era en España de 755. 156, según el informe del MEC de 2013. En Andalucía el alumnado extranjero representa 5.5% de total nacional. El 86,3% está matriculado en centros públicos, el 7.9% en centros concertados y el 5,8% en centros privados (MEC, 2013: 11).

La variedad racial que representa nuestra sociedad y nuestras escuelas, donde están presentes las diversidades de intereses, necesidades y culturas, puede ser fuentes de nuevas oportunidades y de enriquecimiento social, tanto para la población autóctona como para la inmigrante. Pero este contacto no está exento de problemas e inconvenientes, debido a que el contacto va a estar influido por los estereotipos tradicionales y éstos conducen directamente al prejuicio y a la discriminación. Para Fernández Enguita (2003), la rápida extensión de la inmigración y su magnificación en los medios de comunicación están ya haciendo aflorar posturas menos angelicales, incluidas reacciones abiertamente contrarias. Las encuestas de Clavo Buezas (2003) mostraron que estudiantes de universidad y secundaria sentían rechazo hacia los inmigrantes.

La escuela es uno de esos espacios donde se empieza a conformar las actitudes hacia los diferentes grupos sociales, y es a su vez, la principal oportunidad que tiene la sociedad para crear espacios de convivencia y cambios de actitudes. Por ello, el docente juega un papel trascendental en dicha labor, porque de alguna manera plasma de manera explícita sus pensamientos y actitudes sobre toda su actividad docente y sus expectativas. Las expectativas de los profesores son inferencias que estos realizan sobre los logros, las habilidades y las conductas presentes y futuras de los estudiantes; pueden ser generales o referirse a los alumnos individuales (León del Barco; Mira & Gómez Carroza: 123).

En definitiva, la percepción y el concepto que un profesor tiene del alumno es un elemento determinante en el proceso educativo, es decir, el éxito de la integración de los alumnos inmigrantes va a depender de forma muy especial de la actuación del docente, y ésta estará muy influida por sus actitudes. Por eso nos parece importante conocer las actitudes de los futuros maestros y maestras de la Titulación de Educación Infantil de la Universidad de Huelva sobre la discriminación étnica.

Fundamentación teórica.

La socialización

En términos generales, la socialización es un proceso de interacción social a través del cual la persona aprende e interioriza los elementos socioculturales de su medio ambiente, y los integra en la estructura de su personalidad, bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos del entorno social en cuyo seno debe vivir (Abad, 1993). Igualmente, la socialización es concebida como el proceso que

permite el desarrollo de la identidad personal, así como la transmisión y aprendizaje de una cultura. Experiencias que se viven en muchos casos mediadas por la reflexión crítica de los sujetos implicados, hecho que imprime un carácter dinámico y complejo a estos procesos que se inician desde la infancia y que a través de sucesivas fases de mayor o menor intensidad se mantienen a través de toda la vida, teniendo en cuenta que el aprendizaje ocurre en cada vivencia, en cada espacio de la vida cotidiana que comparte un grupo social (Mieles & García: 811).

En cualquier circunstancia, cada sociedad o grupo humano particular cumple las tareas de socialización utilizando diferentes agentes y procesos más o menos explícitos e intencionales, mediante los cuales enseña o transmite a sus nuevas generaciones una estructura compleja de conocimientos, códigos, representaciones, reglas formales e informales, modelos de comportamiento y de valores, intereses, aspiraciones, cosmovisiones, creencias, mitos; cada sociedad transmite una cultura, aquella que en un momento dado es compartida por la mayoría de sus miembros, intentando que al final de todo ello, que inicialmente es arbitrario, se termine aceptando lo aprendido como normal, como bueno o como natural. Siguiendo el razonamiento de Berger y Luckman (2003:164):

Todo individuo nace dentro de una estructura social objetiva en la cual encuentra a los otros significantes que están encargados de su socialización y que le son impuestos... estos mediatizan el mundo para él, seleccionan aspectos del mundo según la situación que ocupan dentro de la estructura social y en virtud de las idiosincrasias individuales, biográficamente arraigadas.

La identidad cultural

La transmisión cultural que ocurre en los primeros años permite la construcción de una identidad. La identidad cultural es la sensación de “pertenecer a una misma comunidad” experimentada por un grupo de personas; incorpora los sentimientos que cada individuo siente de pertenecer a un grupo o a una cultura o de estar permeado por su influencia. También se puede definir como el conjunto de rasgos distintivos espirituales, materiales y afectivos que caracterizan a una sociedad o grupo social y que abarcan, además de las artes y las letras, estilos de vida, maneras de vivir juntos, sistemas de valores, tradiciones y creencias (Unesco, 2001).

Desde la perspectiva de Banks (1995), el desarrollo de la identidad étnico-cultural de las personas que viven en sociedades multiculturales (pero configuradas por un grupo cultural dominante) y que pertenecen a grupos minoritarios dentro de ellas, se

plantea en seis etapas, concebidas como un continuo, tanto dentro de la etapa como entre las diferentes etapas. La persona no pasa de una etapa a otra en forma brusca sino de un modo gradual, lo cual no excluye que el autor considere que algunas personas pueden no pasar por alguna de estas; las etapas propuestas son:

1) Cautividad psicológica étnica: la persona interioriza creencias e ideas negativas acerca de su propio grupo, institucionalizadas en la sociedad. Cuando se sitúa en esta etapa rechaza al propio grupo y muestra una baja autoestima. La respuesta puede ser variada, o bien como perteneciente a dicho grupo y procura mostrar conductas lo más parecidas posibles al grupo mayoritario, o bien rehúye el contacto con otros grupos.

2) Encapsulación étnica: se caracteriza por la inserción dentro del propio grupo étnico y la separación voluntaria de otros grupos. La persona se relaciona únicamente con su propio grupo y se cree superior a otros grupos. Las características de esta etapa se radicalizan en aquellas personas quienes de repente experimentan que su grupo étnico cultural está amenazado por otros grupos y pueden perder su estatus.

3) Clarificación étnica: la persona aprende a reducir los conflictos intrapsíquicos, a clarificar sus actitudes, y asume una relación positiva con su grupo y con otros grupos. Durante esta etapa, el sujeto es capaz de aceptar y comprender tanto los atributos positivos como negativos de su propio grupo étnico. Su identificación con el grupo no se basa en el rechazo a otros grupos.

4) Bietnicidad: la persona posee un “sano sentido” de identidad étnica y las características y habilidades necesarias para participar en su propia cultura y en otras culturas; muestra un fuerte deseo de funcionar efectivamente en las dos culturas (la propia y la del grupo mayoritario).

5) Multiétnicidad: el sujeto es capaz de funcionar en varios ambientes étnico culturales, y de comprender, apreciar y compartir los valores, símbolos e instituciones de varias culturas étnicas. Muestra lealtad con su grupo étnico, empatía y preocupación por los demás grupos y un fuerte pero reflexionado compromiso hacia el Estado-nación y sus valores. 6) Globalismo y competencia global: la persona posee identificaciones étnicas, nacionales y globales positivas, clarificadas y reflexionadas, así como el conocimiento, habilidades y actitudes necesarias para funcionar en las culturas étnicas tanto de su propia nación como de otras culturas fuera de ella, en otras partes del mundo.

La educación intercultural

Aguado (1995) afirma que la educación intercultural “es un enfoque educativo que, partiendo del respeto y la valoración de la diversidad cultural, busca la reforma de la escuela como totalidad para incrementar la equidad educativa, superar el

racismo/discriminación/exclusión, favorecer la comunicación y competencia interculturales”.

Esta es una de las muchas definiciones que podemos encontrar de este concepto, sin embargo como indica Serrano (2009) todas las definiciones recogen los cinco elementos determinantes que caracterizan este tipo de educación:

- Una educación basada en el respeto.
- Una educación inclusiva.
- Una educación que atiende a la diversidad.
- Una educación para la igualdad de oportunidades y recursos.
- Una educación basada en la justicia y en la equidad.

La misma autora señala “creencias” o estereotipos que se tienen con respecto a este concepto. La educación intercultural no consiste en:

- Celebrar aisladamente las diferencias, por ejemplo “semanas culturales”, “días de la paz” etc.
- Clasificar a determinados grupos como “los otros” y eludir la posibilidad de conocerlos mejor en un plano de igualdad.
- Buscar recetas para solucionar problemas o para dirigirse a los grupos clasificados como “los otros”
- Confeccionar programas educativos aislando grupos específicos, como ocurre en las clases compensatorias.
- Tratar de incluir en clase a alumnos de distintos orígenes son promover activamente relaciones positivas con ellos.
- Evitar los conflictos, ya que son parte de nuestra vida cotidiana. De lo que se trata es de manejarlos apropiadamente, ser conscientes de nuestros sesgos y aprender activamente a luchar contra la discriminación y los prejuicios que todos empleamos a diario.

Se constata una distancia significativa entre las propuestas normativas y retóricas que se recogen en los documentos oficiales de los centros educativos en cuanto a educación intercultural, las opiniones de los profesores, las expectativas manifestadas por las familias de los alumnos y las prácticas reales observadas en los centros y aulas. Se detecta una dificultad extensa e intensa para reconocer las necesidades específicas y las aportaciones de los grupos más débiles en la escuela. En los casos en que se constata la existencia de diferencias, las actitudes suelen ser más defensivas y/o agresivas. Los profesores suelen hablar de ausencia de problemas derivados de las diferencias culturales o sociales cuando éstas se hacen invisibles (Aguado, 1999).

Ante esta situación De Haro (2009) señala algunos aspectos claves a tener en cuenta para el desarrollo de una educación intercultural:

- Situar la intercultural en el núcleo de actuación de políticas globales amplias comprometidas con la búsqueda de la igualdad, es decir, elaborar proyectos de atención al colectivo gitano en distintas áreas.
- Es necesaria que la comunidad educativa reflexione y defina en el proyecto educativo los procesos y las estrategias necesarias para alcanzar la educación intercultural.
- Evitar los procesos de guetización escolar, es decir escuelas donde solamente acuden niños y niñas gitanos, inmigrantes, etc.
- Crear y consolidar vínculos entre la escuela y las familias gitanas. La mediación en este sentido puede jugar un papel fundamental a la hora de favorecer la comunicación y acercar el centro educativo a las familias y viceversa.
- La educación intercultural tiene que estar presente en el currículum, es decir, tiene que estar presente en los espacios, los tiempos, los contenidos y las actividades desarrolladas por los centros educativos.
- Los enfoques metodológicos propicios para el desarrollo de la interculturalidad son aquellos que promueven una pedagogía activa y participativa, haciendo uso de tres enfoques: enfoque comunicativo, enfoque socio-afectivo y enfoque cooperativo.
- Utilizar material o recursos adecuados que permitan conocer las distintas culturas.
- La creación de Redes de aprendizajes intracentros e intercentros con la finalidad de entre compañeros intercambiar experiencias, diseñar y desarrollar materiales, unidades didácticas, recibir asesoramiento, etc.

- Colaboración y participación de entidades y organismos que están trabajando por el desarrollo de la inclusión y la interculturalidad, ya que realizan una labor muy importante.
- La formación del profesorado es necesaria a través de una formación inicial y permanente. Es evidente que el desarrollo de la interculturalidad pasa por una adecuada formación del profesorado.

Análisis de resultados

Para llevar a cabo este estudio nos hemos basado en una metodología cuantitativa cuya herramienta ha sido el cuestionario cerrado. Este cuestionario de Likert contiene 20 preguntas y 2 preguntas de multirespuestas. Se ha realizado un análisis de carácter longitudinal, es decir, se ha pasado el cuestionario a diferentes cursos (1,2 y 3) de la Titulación de Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva.

Para realizar el cuestionario nos hemos basado en diferentes bloques en función de la fundamentación teórica: formación del profesorado, prejuicios y estereotipos, discriminación étnica, las nuevas tecnologías y futuros profesionales.

Veamos su análisis:

- Formación del profesorado.

Estas gráficas muestran la importancia que el alumnado le da a una buena formación. Tanto es así que a la pregunta de si “considera que es importante recibir una buena formación como profesorado que va a entrar en contacto con los niños de educación infantil” casi el 90% en todos los cursos están totalmente de acuerdo con esta afirmación.

En cuanto a la afirmación de si “en la Universidad de Huelva debería recibir más formación sobre la discriminación étnica”, existen respuestas más dispares, pero la gran mayoría en todos los cursos, alrededor del 90% están de acuerdo, bastante o totalmente de acuerdo.

En la pregunta “la formación del profesorado no es importante, es más importante la actitud y la motivación”, podemos observar las respuestas tan dispares ofrecidas por los usuarios, y que en todos los cursos responden como poco o nada de acuerdo a esta afirmación.

- Futuros profesionales.

Estas gráficas muestran la importancia que el alumnado le da a la construcción de un buen profesional. Tanto es así que a la pregunta de “nosotros como futuros profesionales necesitamos conocer todas las herramientas y mecanismos ante una situación de discriminación”, casi el 90% en todos los cursos están totalmente de acuerdo con esta afirmación.

En cuanto a la afirmación de si “es importante que nosotros como futuros docentes podamos ser capaces de afrontar diferentes situaciones de discriminación étnica”, existen respuestas más variadas, pero la gran mayoría en todos los cursos, alrededor del 90% están de acuerdo, bastante o totalmente de acuerdo.

En la pregunta “es importante trabajar aspectos actitudinales y emocionales en infantil para poder transmitirlos eficazmente a nuestros futuros alumnos/as”, podemos observar que alrededor del 90% está totalmente de acuerdo.

Prejuicios y estereotipos.

Estas gráficas muestran la importancia que el alumnado ofrece sobre los prejuicios y estereotipos. Tanto es así que a la pregunta de “pienso que es primordial una detección precoz de nuestros prejuicios y estereotipos con respecto a los alumnos/as con discriminación étnica”, casi el 90% en todos los cursos están de acuerdo, bastante o totalmente de acuerdo con esta afirmación.

En cuanto a la afirmación de si “considero que los prejuicios y estereotipos se deben de trabajar con los alumnos/as desde el aula de infantil, con ejemplos acordes a su edad”, la gran mayoría en todos los cursos, alrededor del 90% están de acuerdo, bastante o totalmente de acuerdo.

Normativa.

Estas gráficas muestran la importancia que el alumnado le da a la normativa vigente. Tanto es así que a la pregunta de “ante un caso de discriminación étnica en el aula de infantil actuaría en función a la normativa vigente”, más del 80% en todos los cursos están de acuerdo, bastante o totalmente de acuerdo con esta afirmación, pero cabe destacar el porcentaje un tanto llamativo de los que han contestado no sabe/no contesta tanto en segundo como en tercero.

En cuanto a la afirmación de si “conozco toda la normativa vigente en cuanto a planes de acogida, intercultural, derechos humanos, etc.”, es imprescindible comentar

que la mayoría desconoce tal información, más del 80% y otro tanto desconoce si sabe o no sabe esta información, tanto en primero, como en el resto de cursos analizados.

- Discriminación étnica.

Estas gráficas muestran la importancia que el alumnado le da discriminación étnica. Tanto es así que a la pregunta de “en la Universidad debería recibir más prácticas sobre formas de afrontar dificultades de discriminación étnica”, casi el 90% en todos los cursos están de acuerdo, bastante o totalmente de acuerdo con esta afirmación.

En cuanto a la afirmación de si “un buen enfoque desde el principio puede ayudar a la manera de afrontar la discriminación”, la gran mayoría en todos los cursos, en torno al 95% están de acuerdo, bastante o totalmente de acuerdo.

En la pregunta “es muy importante que toda la comunidad educativa trabaje en la mejora de la discriminación étnica”, podemos observar que alrededor del 95% está de acuerdo, bastante o totalmente de acuerdo.

A la pregunta de “en la Universidad nos enseñan cómo actuar ante un problema de discriminación en el aula de infantil”, existe una división de opiniones, tanto en totalmente en desacuerdo como de acuerdo.

En cuanto a la afirmación de si “creo que soy capaz de actuar bien ante un problema de discriminación en el aula de infantil”, existe también una dicotomía de opiniones tanto en poco de acuerdo, como en de acuerdo y bastante de acuerdo..

En la pregunta “considero que un clima de clase adecuado perjudica la discriminación étnica” podemos observar que alrededor del 80% está totalmente en desacuerdo o poco de acuerdo.

Nuevas Tecnologías (NNTT).

Estas gráficas muestran la importancia que el alumnado le da a las Nuevas Tecnologías. Tanto es así que a la pregunta de “pienso que las Nuevas Tecnologías facilitan la aparición de nuevos casos de discriminación étnica”, existe una gran división de opiniones en todos los cursos.

En cuanto a la afirmación de si “en la Universidad deberían enseñarnos como trabajar en el aula de infantil con las NNTT para prevenir posibles casos de

discriminación”, la gran mayoría en todos los cursos, en torno al 90% están de acuerdo, bastante o totalmente de acuerdo.

En la pregunta “estoy de acuerdo que en infantil no se debe trabajar con las NNTT aunque el alumnado este familiarizado con casos de discriminación con las NNTT”, podemos observar una división de opiniones que se postulan hacia el nada o poco de acuerdo, pero que otra parte de los encuestados opinan estar de acuerdo o bastante de acuerdo con la afirmación.

A la pregunta de “nosotros como futuros profesionales consideramos que las NNTT deben de estar siempre en la escuela en todas sus etapas educativas”, más del 95% opinan estar de acuerdo, bastante o totalmente de acuerdo con esta pregunta.

- Aspectos que menos o más nos afectan como futuros profesionales de la Educación Infantil.

Tanto en primero, como en segundo y tercero apuntan que la materia que menos nos afecta como futuros profesionales son las Nuevas Tecnologías.

En cambio, la que más nos afecta es la formación del profesorado y la resolución de conflictos.

- Aspectos que ocurren con frecuencia en un aula de infantil cuando ocurre un caso de discriminación étnica.

Podemos observar una división de opiniones entre los aspectos que menos aparecen en un caso de discriminación étnica. En primero, resaltan que la ignorancia y el estado de alerta son los que menos aparecen junto al olvido del caso, en segundo abogan por olvidar el caso claramente, y en tercero apuestan por la ignorancia y olvidar el caso.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

- Entre los casos que más aparecen, podemos decir que existe una igualdad en primero entre casi todos los aspectos (no lo tienen muy claro), en segundo se decantan por la resolución grupal y en tercero comentan que olvidar el caso es el aspecto que más aparece.

Conclusiones

La socialización, la identidad cultural y la educación intercultural son aspectos que están en auge en la sociedad de hoy en día. A través de este estudio hemos intentado averiguar que futuros profesionales vamos a formar como docentes en el ámbito de la educación infantil.

Los resultados obtenidos muestran un buen conocimiento del alumnado sobre la formación del profesorado, sobre las herramientas y técnicas que deben usar, sobre situaciones que ocurren en el día a día, por lo tanto, lo que demandan son más prácticas donde ellos puedan estar en contacto con la realidad más cercana.

Es importante que como buenos profesionales del futuro conozcan todos los entresijos de este mundo, saber resolver conflictos y situaciones embarazosas, trabajando en todo momento aspectos más efectivos que cognitivos.

Es por ello, que es conveniente en todo momento que el alumnado conozca la normativa vigente en relación a la educación infantil, y más concretamente a la legislación referente a discriminación étnica.

Las Nuevas Tecnologías como elemento de transmisión de conocimientos implica muchas veces la aparición de casos de discriminación étnica, algunas veces directa, otras indirectamente, pero que es un aspecto a tener en cuenta para la formación de los futuros profesionales, ya que el mundo de Internet es cada vez más puntero, y destaca por muchos aspectos positivos, pero que desgraciadamente unos pocos lo fastidian con casos de discriminación.

La discriminación étnica es un aspecto que desgraciadamente nos encontramos a la orden del día, tanto en la Universidad, como en las Nuevas Tecnologías, en la comunidad educativa, en el aula, grupo de iguales, etc. Es conveniente detectar con antelación este tipo de discriminación o trabajar sobre ellos para evitar todo tipo de prejuicios o estereotipos de primer orden.

Muchas veces ante un caso de discriminación étnica actuamos de una manera muy diferente unos de otros. Hay veces que por el contexto de la situación olvidamos el caso o simplemente lo ignoramos. No es lo correcto. Lo más correcto es redirigir la situación, es decir, observamos la situación, nos ponemos en estado de alerta y actuamos en función de lo que acaba de acontecer.

En definitiva con este estudio se ha pretendido profundizar en los estereotipos y prejuicios que el alumnado futuro tiene sobre la discriminación étnica en el alumnado de infantil.

Referencias Bibliográficas

- Abad, L. (1993). *La Educación Intercultural*. Disponible http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/Luis/IMG/pdf/Luis_Abad.pdf
- Aguado, T. (1995). *Educación Intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: Catarata.
- Aguado, T.; Gil, J.A.; Jiménez-Frías, R.; Sacristán, A.; Ballesteros, B.; Malik, B. & Sánchez, M. F. (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el*

- diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: MEC, Servicio de Publicaciones.
- Banks, J. A. (1995). *Handbook of research on multicultural education*. New York: MacMillan.
- Berger, P. & Luckman, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Buezas, T. C. (2003). *Juventud e interculturalidad: los jóvenes españoles ante otros pueblos y culturas*. Fundación Centro de Estudios Andaluces (centra).
- De Haro Rodríguez, R. (2009). El alumnado gitano en los centros educativos: Claves para desarrollar una educación inclusiva e intercultural. *Anales de Historia contemporánea*, 25, 189-200.
- Fernández Enguita, M. (2003). Desigualdad ante la educación. Una herida que no cierra. Cuadernos de pedagogía, (Gráfico) 44-51.
- i Martín, R. M. B. (1997). Formación inicial del profesorado, educación infantil y conocimiento pedagógico. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, (1), 6.
- INE, I. (2011). Censos 2011–Resultados Provisórios. IP Instituto Nacional de Estadística (Ed.). Lisboa.
- León del Barco, B; Mira, A. R. & Gómez, T. (2007). Evaluación de las opiniones sobre la inmigración y la multiculturalidad en la escuela de alumnos de Magisterio. Revista de investigación psicoeducativa, v. 5 (2) 121-138.
- MEC (2013). Cifras y letras. Curso escolar 2013-2014. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Mieles, M.D. y García, M.C. (2010). Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 8 (2), 809 - 819.
- Serrano Olmedo, R. (2009). Guía de Conocimiento Sobre Educación Intercultural. *Revista Global Hoy, Instituto de Estudios políticos para América Latina y África*. Disponible: <http://www.gloobal.net/jepala/gloobal/fichas/ficha.php>.
- Unesco (2001). Declaración Universal de la Unesco sobre diversidad cultural. Adoptada por la 31 reunión de la Conferencia General de la Unesco, París, 2 de noviembre de 2001.

CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD CULTURAL EN LOS MENORES MIGRANTES



★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

80. METODOLOGÍA EN LA INVESTIGACIÓN DE LOS IMAGINARIOS SOCIALES: CONSTRUYENDO UN CASTILLO EN EL AIRE MONTADOS A HOMBROS DE GIGANTES.

Javier Diz Casal y José David Gutiérrez Sánchez

jdizca@gmail.com, jotadegs@hotmail.com

Resumen.

El presente trabajo constituye una exploración de los conceptos y elementos que ayudan a comprender la importancia y utilidad de lo imaginario aplicado a lo social. Realizamos una revisión sobre diferentes aportaciones que permiten entender los constructos ideológicos y su importancia en la determinación de la acción. Nuestro interés es doble: por un lado nos interesa la capacidad explicativa del concepto de imaginarios sociales aplicados al fenómeno migratorio y por otro lado, saber si esa cualidad explicativa es susceptible de proporcionar una metodología a partir del paradigma cualitativo e interpretativo que haga posible el estudio del fenómeno migratorio en origen. Esta propuesta se enclava dentro del desarrollo de los estudios sobre los imaginarios sociales y el trabajo con población menor y migrante en contextos de riesgo en Marruecos.

Palabras clave: Imaginarios sociales, emigración y metodología de investigación.

Introducción

“Hemos construido un castillo en el aire montados a hombros de gigantes.”

Javier Diz Casal.

Es bien curiosa la capacidad que poseen los intrincados determinantes histórico-culturales de que se componen nuestra sociedad occidental para deformar y desfigurar el lenguaje, aun a veces para desposeerlo de los valores positivos que les eran inherentes y referentes al conocimiento que se ha ido reproduciendo en las generaciones siguientes. La historia de la evolución del lenguaje español tiene un montón de buenos ejemplos de cómo el influjo de movimientos o personajes influyentes ha incidido en el significado de una palabra, en cómo se entiende un dicho y en la comprensión misma de la realidad. Para ilustrar al público que se interese por este paseo por la metodología en la investigación de los imaginarios sociales, será de gran utilidad acompañar estas palabras

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

con palabras que esbocen un ejemplo un poco más comprensible de lo que queremos expresar. No queremos decir con esto que lo que tratamos de explicar sea una constelación de elementos inefables, de hecho estamos tratando de narrar esto que entendemos como una tendencia. Un buen primer ejemplo sería el uso del término condescendencia del cual, tan habitualmente, se hace hoy día una utilización con una connotación claramente despectiva, reflejada perfectamente en el “No seas condescendiente conmigo”, tan cotidianamente utilizado. La condescendencia en si es un elemento de carácter ambivalente, esto es que posee un significado positivo y otro negativo. Por una parte está que lo condescendiente refleja el deseo de complacer y de dar gusto, de satisfacer al otro y de acomodarse al anhelo ajeno, a la intención foránea y a la conformidad hacia los demás y por otra parte existe una significación negativa referente a la falsa amabilidad originada en el sentimiento de superioridad de una persona hacia otras.

En vano han coexistido ambos significados hermanados dentro de un mismo signo, la condescendencia, hoy día, apenas hay quien la perciba en su carácter positivo. No en vano la R.A.E. define condescender como el acto de “Acomodarse por bondad al gusto y voluntad de alguien.” Y no recoge en absoluto el carácter negativo del término. En la lengua germánica insular, el inglés, el término “*condescending*” significa “*Displaying a patronizingly superior attitude*”¹¹⁸, lo que puede explicar la propagación del significado negativo por otros lenguajes como el español, por la influencia de la cultura, de los medios de comunicación y por el cada día más extendido mundo global. Sea como fuere, el término condescendiente es, hoy día en nuestra sociedad española, tomado como un elemento peyorativo en detrimento del carácter positivo del término, con todo lo que ello conlleve.

Parece repetirse esta tendencia en otros aspectos de nuestra realidad formada por el lenguaje, otros símbolos y otros significados. El concepto de parsimonia es otro buen ejemplo de esta tendencia que venimos subrayando. En la actualidad, el concepto es entendido como un elemento de carácter más bien negativo, una manera de hacer las cosas con una lentitud excesiva o con una calma desmesurada, de hecho en este caso es la R.A.E. la que en su primera acepción define parsimonia como “Lentitud y sosiego en el modo de hablar o de obrar; flema, frialdad de ánimo.” La parsimonia es un concepto generalizado por el filósofo Guillermo de Ockham mediante su famoso principio de La navaja de Ockham, principio de economía o principio de parsimonia haciendo referencia a que la explicación más simple entre varias, la más sencilla, es habitualmente la más acertada. De hecho esto se detalla perfectamente en la adecuación de dicho principio a la lingüística, propuesta por Noam Chomsky en su utilización de la gramática generativa en el marco teórico de los principios y parámetros, simplificando la concepción existente de la adquisición del lenguaje. Como podemos apreciar, el

¹¹⁸ Mostrar una actitud condescendentemente superior.

término nos lleva nuevamente hacia un terreno ciertamente positivo o fecundo, que nos mueve hacia un hacer ser de una manera en que la gestión del tiempo y lo sencillo como óptimo abanderan la acción y la decisión. Pero otra vez nos encontramos con que la utilización, digamos coloquial, del término se vuelve excesivamente injusta, discriminante, una realidad que cuando menos no hace honor a la historia, la etimología y la evolución del término. La peculiaridad es que la etimología del término en cuestión lo acerca hacia los valores del ahorro, la economía y la mesura, estos son y han sido, cuando menos hasta el día presente, valores queridos y pretendidos en la sociedad occidental, se puede decir que se han visto bien y todavía se ven como algo positivo. Se dice de la gente que sabe administrar sus bienes o virtudes: “Esta persona es muy ahorradora” señalando el valor del ahorro como una virtud pero a la postre y en cierto sentido se desvaloriza su valía misma, negando uno de los significados como hemos visto anteriormente, transformándolo casi completamente como vemos ahora y en ocasiones modificándolo solo parcialmente como veremos con posterioridad. La gente ha dado en entender el término parsimonia como un hacer ser lento y poco productivo. En esta sociedad que gira a un ritmo trepidante parece que elementos como el ahorro que a veces exigen un tiempo para la decisión humana, la parsimonia, implican lo sencillo en un sistema complejo, que además se nutre de esa complejidad, una buena pregunta sería ¿Qué implicaría ello, la implementación de la parsimonia en una sociedad tal que esta?

Siguiendo la argumentación pretendida llegamos a la imaginación. Este ha sido un concepto maltratado y desvalorizado, privado de su lugar de relevancia dentro de las capacidades cognoscitivas del ser humano durante toda la historia y especialmente dentro de muchas esferas de las sociedades occidentales. Según Aristóteles "La mente siempre tiene razón, mientras que el apetito y la imaginación pueden equivocarse", este pensador de la antigua Grecia nunca dejó en muy buen sitio a la imaginación, según él, “la única verdad es la realidad.” Pero ¿Qué es lo real? ¿Lo real no es en sí lo tomado como real? ¿En qué momento algo deja de ser no real y pasa a instituirse como real? ¿Quién lo instituye como real? Cuando uno intenta acercarse a lo real parece que se da de bruces con la realidad misma y no consigue verla, en este sentido es interesante el posicionamiento de Jung al respecto de la realidad “Todo depende de cómo vemos las cosas y no de cómo son en realidad”, que nos sugiere posicionar el foco atencional sobre cómo entendemos o percibimos la realidad o la manifestación de esta a través de nosotros más que en tratar de encorsetar la realidad bajo unos parámetros para posteriormente tratar de entenderla a la medida de unas leyes estáticas. La realidad se puede entender como la existencia, la sustantividad, de alguna manera lo objetivo y lo que ocurre en realidad. Muchas veces lo que ocurre en realidad ocurre en un tiempo futuro, demasiado lejano como para que esté instituido como tal en el imaginario de las personas al respecto de un determinado hecho social, como sucede con el fenómeno de las migraciones al que pretendemos acercarnos en este caso. Volviendo a lo que decía

Jung¹¹⁹, la importancia del acercamiento a otros factores para explicar la realidad como la comprensión de visión del otro se convierte en algo fundamental en el trabajo de la práctica de la investigación en torno a los imaginarios. Cuando se entiende que lo no real para unas personas de un punto geográfico concreto del planeta puede ser en otro algo que se encuentra entretelado con la realidad y con el discurso de otras personas que forman grupos sociales y en última instancia las sociedades, se aprehende la importancia de la imaginación y de lo imaginario en esto del trabajo con personas que migran, que por el motivo que sea, acometen el proyecto de abandonar su hogar o su origen, porque aunque hablemos de inmigración o de emigración la realidad es que los que migran son siempre las personas que llevan a cabo la acción y los demás los que vemos y nos nutrimos de estos movimientos. Por este motivo si se pretende realizar un acercamiento a esta realidad entendemos que sería conveniente utilizar un posicionamiento más *emic* que nos oriente hacia una comprensión más genuina de esta realidad.

En nuestra sociedad occidental la imaginación es tomada como un mero complejo fantástico que induce a error y es peligrosa. Lo imaginario ha sido denostado y su importancia para el desarrollo humano menospreciada, Gilbert Durand dedica varias reflexiones sobre la desvalorización de la imaginación en *Las estructuras antropológicas de lo imaginario*. La filosofía europea siempre ha calificado a la imaginación mediante expresiones que reflejan perfectamente al vilipendio sufrido por el concepto durante siglos. Ya desde Teresa de Cepeda y Ahumada, conocida comúnmente como Santa Teresa de Jesús o Teresa de Ávila que decía que “la imaginación es la loca de la casa”, este concepto ha sido vapuleado de forma injusta y asediado por medio de expresiones como: “La maestra de errores”, “la infancia del hombre”. En este sentido, George Bernard Shaw, Premio Nobel de literatura, considera que lejos de ser un problema, la imaginación supone una fuerza creadora. “Si has construido un castillo en el aire, no has perdido el tiempo, es allí donde debería estar. Ahora debes construir los cimientos debajo de él.” De esta manera, se puede entender que toda realización práctica ha sido otrora irreal, un castillo en el aire, un sueño cantado del *logos* (en tanto que gran unidad de la realidad), del *pathos* (en tanto que sentimientos y estado del alma) y del *ethos* (en tanto que elementos definitorios de lo social y conductas aceptadas como patrón de comportamiento real).

Siguiendo la coherencia del discurso presentado creemos que no sería inapropiado entender que cuando se comienza un proyecto sea cual sea se construye un castillo en el aire, cuando se deja de percibir a lo imaginario como irreal y como un elemento del que no poder fiarse es cuando se entiende como algo tan intangible puede convertirse en una herramienta potencial para el trabajo con menores migrantes en situación de riesgo. En este sentido sería interesante incidir directamente sobre ese

¹¹⁹ Ibid

imaginario de mejora social en torno a la migración y trabajar con una realidad que está ahí de manera desprejuiciada, en el lugar de origen.

Cuando como profesionales decidimos dedicarnos al trabajo de investigación con menores en contextos de riesgo estamos apostando por un desempeño de nuestra labor cuya singladura y directrices están en constante cambio y desarrollo. Nuestra labor misma está formando o construyendo un sistema para el trabajo y el desarrollo de proyectos de investigación que traten de abarcar esta realidad social que suponen las migraciones. De esta manera podemos entender que para poder dar cuenta de elementos que a priori estarían fuera de nuestra comprensión inmediata por pertenecer a otras culturas hemos estado apostando por proyectos que en un primer momento solamente se imaginaban, fue cuando se empezó a incidir sobre esa imaginación y a modelarla cuando comenzó a surgir una nueva manera de aproximarse a una realidad de gran crecimiento en ciernes, los movimientos migratorios. Cuando se habla de capacidades cognoscitivas se suele hacer referencia al razonamiento, al aprendizaje a la atención a la memoria... elementos tan básicos y fundamentales que permiten esa sinergia de pensamiento-acción que incide directamente en el desarrollo psico-social de las personas. Nosotros queremos romper una lanza en favor de la imaginación como capacidad cognoscitiva básica sin la cual el ser humano difícilmente sería lo que es y en favor de lo imaginario como elemento ontológico susceptible de ser definido desde una esfera epistemológica. Seguimos la línea propuesta en “Un paseo por lo imaginario: Antología de los imaginarios sociales” (Diz y Braña, 2014) tomando en consideración a los fundamentos teórico-epistemológicos de los imaginarios sociales a la hora de realizar un acercamiento al marco metodológico en la investigación del imaginario de mejora social relacionado con los imaginarios en torno a los procesos migratorios.

Podemos decir que hemos estado construyendo un castillo en el aire y que posteriormente hemos ido acomodando sus bases hacia una realización práctica. Por otra parte, como hemos sugerido antes entendemos la imaginación como un gigante para la comprensión de las motivaciones humanas y en este sentido la describiremos a ella y a sus manifestaciones como gigantes del trabajo de investigación con niños en contextos de riesgo y contextos de procesos migratorios. De manera que como hemos comenzado nuestro periplo prestándole una atención total a la imaginación podemos decir que “Hemos construido un castillo en el aire montados a hombros de gigantes”.

Perdidos en un mar de complejos en un océano de sencillos, el problema metodológico.

Lo que en tiempos de estudiante universitario me parecía una malquerencia entre algunos integrantes del profesorado que dicho sea de paso pertenecían a ramas diferentes, dio paso con el tiempo a una percepción más fundamentada. Me preguntaba

cómo era posible que algunos profesionales de la investigación científica y la docencia criticasen de manera tan cruel y sin oportunidad de réplica a tal o cual corriente. Algunos manifestaban casi desde una soberbia *vanitas vanitatum omnia vanitas*¹²⁰ el agravio comparativo que supone tener que poseer el mismo estatus que otras corrientes que según estos primeros no se merecían por no poseer un carácter empírico.

Con el resurgimiento de los paradigmas interpretativos comenzamos a apreciar el auge de esta manera de aproximarse a la realidad estudiada desde una mirada cualitativa. La comprensión de la idea de que el modelo de investigación cuantitativa no ha de ser el único camino a seguir en esto de la investigación en ciencias humanas y sociales no puede ser óbice para prestigiar los logros y virtudes de este estilo de investigar y producir conocimiento. No obstante, creemos necesario un posicionamiento que revalorice el trabajo de investigación desde una perspectiva cualitativa.

Haríamos bien, como investigadores, en reconocer el sesgo propio de cada quien pues la herencia empírico-positivista ha deformado nuestra óptica en tanto que nos hemos formado en un entorno académico preminentemente cuantitativo en la mayoría de ciencia y a través de un buen número de corrientes. En psicología está el conductismo que es una forma académica de ejercer la negación de otras maneras de entender el fenómeno psicológico, en filosofía está la filosofía analítica y en derecho está el positivismo jurídico que mana también de las premisas comtianas recogidas en la idiosincrática frase “el conocimiento se basa en la observación y la experiencia” interpretada hasta la saciedad según los intereses de unos y de otros.

En muchos casos la discusión tiene que ver con lo que se persigue cuando se investiga. Como investigador uno puede pretender realizar un estudio cuyos resultados no solo representen a un conjunto poblacional si no que estos puedan ser trasladados como veraces al resto de la población. Esto se debe a las virtudes más que demostradas en la literatura científica acerca de la fiabilidad y la validez de las interpretaciones que se realizan mediante este tipo de investigación y utilizando las herramientas de medida desarrolladas a través de todas estas décadas de trabajo cuantitativo. Ahora bien, conviene subrayar la falta de fiabilidad y validez absoluta pues no dejan de ser dos construcciones cuya finalidad es abalar la interpretación que por medio de ellos se hacen de unos datos, lo cual en última instancia pone de manifiesto la importancia de las interpretaciones en cualquier tipo de investigación en ciencias sociales. Ahora bien, también es posible pretender realizar un estudio cuyos resultados vayan a lo concreto y personal y se desmarquen de la pretensión de demarcar la realidad de una manera tajante y excluyente. En todo caso se puede realizar un acercamiento cualitativo, cuantitativo o utilizando ambas metodologías sin tratar de desvalorizar el carácter epistemológico del esfuerzo y de las inquietudes de las investigaciones ajenas.

¹²⁰ Vanidad de vanidades, todo es vanidad.

Cuando decidimos acercarnos a los imaginarios sociales nos encontramos ante la no poco dificultosa tarea de desarrollar una estructuración metodológica que dé cuenta de la necesidad de la recopilación y análisis de los discursos y del desarrollo de la acción. Esto se puede realizar a través de la observación participante, de entrevistas semi-estructuradas y con la ayuda directa de un colaborador como veremos posteriormente. De esta manera procuraremos una óptima estructuración metodológica que permita, desde una óptica científica, recoger las formas simbólicas para entender los elementos creadores de sentido que subyacen a la creación y formación de los grupos y del tejido social que conforma la realidad. Para poder entender los comportamientos y motivaciones de las personas que forman un grupo es preciso entender los elementos imaginarios que subyacen a la creación de sentido de realidad de dichas personas y que guían y promueven la acción.

Como nos sugiere Hernández Pina, cada paradigma posee una metodología distinta que define esa matriz conceptual. Dentro de cada enfoque que se utilice, el investigador adoptará el método, la metodología y las técnicas que se adecuen mejor al contexto preciso y a la investigación pretendida (1997).

Ritzer, propone una definición de paradigma:

Un paradigma es una imagen básica del objeto de una ciencia. Sirve para definir lo que debe estudiarse, las preguntas que son necesarias responder, cómo deben preguntarse y qué reglas es preciso seguir para interpretar las respuestas obtenidas. El paradigma es la unidad más general de consenso dentro de una ciencia y sirve para diferenciar una comunidad científica de otra. Subsume, define e interrelaciona los ejemplos, las teorías y los métodos e instrumentos disponibles.

(1993, p.598)

Guba y Lincoln han hecho esfuerzos por elaborar una definición del concepto de paradigma. Según Guba y Lincoln (Lincoln y Guba, 1985; Guba, 1990; Guba y Lincoln, 1994) un paradigma es un sistema de creencias básicas acerca de la realidad que se investiga, sobre la naturaleza de esta; en relación a la ontología, sobre la relación entre el investigador y lo investigado; en relación a la epistemología y acerca de la manera por medio de la que podemos acceder al conocimiento de que se investiga y finalmente en relación a la metodología. Como ya hemos abordado el carácter ontológico y epistemológico¹²¹ en artículos anteriores, nos proponemos con este texto acercarnos al mundo de la metodología en relación a la investigación de los imaginarios sociales en el marco de la emigración y de esta como idea o símbolo de mejora social.

¹²¹ “Un paseo por lo imaginario: Antología de los imaginarios sociales” (Diz y Braña, 2014) ISBN: 978-84-941942-3-8

Cuando hablamos de un paradigma en concreto no hablamos de simples directrices, se trata de la luz que ha de guiar el camino y las decisiones de investigadoras e investigadores. Según la opinión de Guba y Lincoln (1994), el paradigma utilizado marca las decisiones que se tomarán a lo largo del proceso de investigación, en la elección de los métodos así como en los determinantes ontológicos y epistemológicos esenciales para tal o cual corriente.

Según Crabtree y Miller (1992: 93-109) *el paradigma, asociado a la metodología cualitativa es el paradigma naturalista que se basa en el conocimiento que nos ayuda a mantener la vida cultural, nuestra comunicación y significados simbólicos*. Nosotros utilizaremos una metodología etnográfica.

El paradigma naturalista es conocido también como paradigma fenomenológico o paradigma constructivista, según Barrantes (2000) y Mertens, (1998), el paradigma naturalista se denomina también humanista o interpretativo. El movimiento del paradigma naturalista, aparece como contrapartida al positivismo comtiano que desde la filosofía imperaba en la ciencia en general. Según Erlandson, Harris, Skipper y Allen, *“el naturalismo asume la existencia de “realidades múltiples”, con diferencias entre ellas que no pueden resolverse a través de procesos racionales o aumentando los tamaños muestrales”*. (1993, p.14).

Nosotros creemos que una buena manera de realizar una aproximación investigativa hacia los imaginarios sociales y los procesos migratorios es desde el paradigma interpretativo, como hemos dicho, y dentro de este circunscribirse al interaccionismo simbólico y a la metodología etnográfica. Por medio de este tipo de metodología se persigue realizar un análisis de sentido de la acción desde la perspectiva de los participantes, tomando a la comunicación (interacción) como el producto de un sentido concreto, en una realidad y con un simbolismo determinado. Esta decisión deviene de nuestra creencia acerca de que las acciones humanas están encaminadas hacia un sentido, éste deviene de los símbolos y de sus significantes y estos de las interacciones. En el caso de los procesos migratorios, las narraciones o historias de los migrados tienen un gran peso en los migrantes potenciales, en el simbolismo que construyen en torno al posible lugar de destino.

La metodología etnográfica es una manera de realizar un acercamiento idiográfico a la acción, a los actores, al contexto en el que esto sucede y en general, es una forma de ponerse en el lugar del otro y observar la acción de las situaciones desde un punto de vista genuino y no externo al grupo estudiado. Esta manera de ver se enclava dentro de la atención constante de la alteridad. Bajo nuestra experiencia es una perfecta manera de encauzar una investigación científica sobre imaginarios sociales ya que este tipo de metodología se ajusta a lo que creemos necesario para entender los fenómenos y procesos desde la óptica de comprensión de los imaginarios. Siguiendo la lógica de nuestro recorrido, en nuestro anterior artículo *“Un paseo por lo imaginario:*

antología de los imaginarios sociales” sugeríamos unas premisas o necesidades para el desarrollo de una investigación al respecto de los imaginarios sociales:

“Tratar de entender los procesos desde el punto de partida de los imaginarios sociales supone articular una estrategia de investigación holista y flexible, de manera que permita dar cuenta de las interacciones que se producen dentro del marco social de un grupo determinado y de las significaciones que de estas se desprenden. Este acercamiento a los imaginarios sociales pasa por entender las estructuras simbólicas y los elementos que crean sentido de realidad.”

(Diz y Braña, 2014)

Lo que buscamos, desde la metodología etnográfica, es cómo los actores observados e investigados dan sentido a sus quehaceres, actitudes y por supuesto a la acción que por medio de los imaginarios guía su día a día, sus intereses y sus esperanzas en un contexto origen asociado al proceso migratorio cerca de frontera.

El estudio de los imaginarios sociales ha pretendido dar cuenta, en múltiples ocasiones, del proceso social que supone la emigración en su dimensión de imaginario migratorio. El imaginario migratorio crea las representaciones que se forman al respecto de la migración y de las características que conforman los grupos sociales en las diferentes etapas de este proceso. Según Baeza, los imaginarios sociales son *construcciones fundacionales creadas ex nihilo ingenierías elementales con miras a contribuir a la inteligibilidad de lo constantemente experimentado, composiciones que incorporan elementos heterogéneos producto de la actividad mental: creencias (categorías de “verdades” propias o indesmentibles), juicios, etc.* (2000:21). El aspecto mítico es un elemento esencial de los imaginarios sociales y también la emigración se verá propulsada por esta dimensión de carácter mítico y productora de imaginarios, de hecho Baeza (2003) sugiere la existencia de pilares míticos contextualizados y con una historia respaldándolos. Al respecto de esto, Maffesoli sugiere que *se podrían desgranar hasta el infinito las figuras míticas y los tipos sociales que permiten una “estética” común y sirven de receptáculo a la expresión del “nosotros”.* (1990:35-36). Hay una gran carga simbólica e imaginaria en la figura mítica de la emigración, para Carretero este carácter mítico es *una peculiar elaboración imaginaria* (2006:108). Como Carretero nos indica en relación a los imaginarios:

“Su naturaleza y su funcionalidad social estaría vinculada a un ámbito ideacional de la vida social a partir del cual se construye lo que es real para una determinada sociedad, otorgando a ésta una peculiar identidad. El dominio, entonces, en donde se circunscribe el Imaginario La construcción del imaginario social en torno a la integración del inmigrante desde el ámbito asociativo social es el orden

representacional de la vida social, el ámbito de las creencias y significados últimos fuertemente arraigados y compartidos por una determinada sociedad”

(2009:43)

De esta manera, los imaginarios que guían la acción pueden incidir con gran fuerza sobre la emigración y cambiar con ello las sociedades de origen, tránsito y destino. Así pues, nos parece fundamental un acercamiento académico a la realidad que suponen los imaginarios sociales asociados a la emigración por suponer un proceso social de gran importancia para las sociedades y que tienen un papel relevante sobre los procesos migratorios en origen, tránsito o destino. Esta idea de imaginario social como elemento de gran importancia para la comprensión de un proceso social como son las migraciones es recogida por Herrera que nos dice que *el análisis de la inmigración no puede ser llevado a cabo independientemente del análisis de las sociedades...* (Herrera, 1994: 71)

Creemos que como la emigración es un hecho social y como toda acción humana, está sustentada en lo imaginario, lo simbólico. Para ello será adecuada una metodología que busque aquellos elementos que indiquen una construcción del imaginario de mejora social ligado a la emigración, al imaginario de emigración como elemento motivador del abandono del hogar o del lugar de origen. Al realizar este tipo de investigación, nos preguntamos por la estructura simbólica que sustenta el imaginario de mejora social en torno a la emigración hacia Europa. Se persigue saber si los símbolos, los signos y las imágenes que se crean en relación al imaginario de mejora social pertenecen al imaginario de la emigración de África a Europa, es decir, se buscará saber si guardan relación.

La vida, la realidad es en muchos casos ingrata, difícil y poco llevadera para muchas personas. Los aspectos negativos de las vicisitudes de la vida, como las dificultades económicas, las amenazas al estilo de vida y a la seguridad, la falta de un futuro cierto, las desgracias o tragedias personales, la falta de figuras de apego o de mentores y en definitiva la presencia de elementos que impiden el crecimiento personal y la posesión de un sentido vital concreto, logran que cualquier elemento que parezca mejorar lo presente sea el elemento adecuado para lograr ese crecimiento personal, la mejora social y finalmente un sentido vital que sea suficiente. Es en los momentos en los que las personas se encuentran desacomodadas en su presente en los que lo imaginario, lo simbólico cobrará una importancia asombrosa. Ya sean los relatos de un amigo o de un amigo de un amigo, serán tomados en gran consideración siempre que parezcan albergar una historia de éxito, aunque sean más o menos reales. Es entonces cuando el lugar desconocido, lejano e imaginado se convierte en la válvula de escape, en la esperanza de mejorar socialmente para lograr trascender la precaria situación

presente. Una persona que vivencia una situación como las que antes mencionábamos, una situación “límite” y que esté buscando una salida, puede sentirse identificado con este tipo de relatos que representan el éxito de la emigración o la mejora de la calidad de vida mediante la emigración. Si finalmente la persona privilegia ese relato y lo tiene en consideración, comenzará a imaginarse a él mismo como actor principal de ese relato, o lo que es lo mismo, empezará a realizar idealizaciones sobre su papel o su posible papel en esa historia.

El mecanismo subyacente es bastante sencillo, como la imaginación no tiene límites, solamente la realidad, y esta no se haya presente en las fantasías de la persona al respecto de su rol en una historia, la única manera de superar la insuperable situación presente es aferrarse a la posibilidad, alcanzable cuando menos en narración migratoria, de conseguir lo que está al alcance de cualquiera. En este sentido subrayamos el contexto de la población con la que trabajamos habitualmente, menores de edad en una situación límite en muchos sentidos, personas que se sienten identificadas con estas narraciones, precisamente por encontrarse en situaciones sociales y económicas difíciles e idealizan aspectos de esa realidad. En muchos casos, estas idealizaciones y fantasías suponen un continuo bombardeo de ideas y pensamientos automáticos en torno a la emigración, como única vía de escape y dependen en gran medida de cómo sean las historias que se conocen. Estas idealizaciones y fantasías producirán deseos e ilusiones que serán los determinantes del proceso migratorio. El deseo y la ilusión de la emigración hacia Europa dependen de un imaginario de esta. El imaginario de Europa se forma de grandes oportunidades, de trabajo, de cosas bonitas que comprar y tener, de educación gratuita y obligatoria, de atención médica, de modernidad, de libertad y en definitiva de planteamientos y concepciones de la realidad que tienen que ver más con los europeos que con ellos mismos, porque atienden a la historia de los primeros, a sus símbolos y significados, introducidos hace siglos y cuya influencia está muy presente en la actualidad.

Como se puede apreciar, para dar cuenta, a nivel investigativo, de un proceso social tan multidimensional como son los procesos migratorios asociando estos al estudio de los imaginarios sociales es necesario establecer un diseño flexible para poder realizar una óptima adaptación a acontecimientos imprevistos e incluso estar listo y adecuado para el aprovechamiento de la serendipidad que a lo largo del proceso de investigación pueda aparecer, dando la posibilidad de nuevos caminos y posibilidades interesantes. En este sentido, un diseño etnográfico ha de ser también flexible de manera tal que pueda ir utilizando todos los nuevos nexos que durante el proceso de investigación se van estableciendo entre los diferentes elementos que se encuentran recogidos en la investigación, lo que en muchas ocasiones implica darle vueltas al planteamiento del diseño tratando de establecer el modo en que este se adecue mejor a

todo el proceso de investigación. Esta idea está recogida en las palabras de Salgado que nos dice:

El término diseño en el marco de una investigación cualitativa se refiere al abordaje general que se utiliza en el proceso de investigación, es más flexible y abierto, y el curso de las acciones se rige por el campo (los participantes y la evolución de los acontecimientos), de este modo, el diseño se va ajustando a las condiciones del escenario o ambiente.

(2007, p. 72)

En el caso de la investigación etnográfica los elementos que a priori no estaban presentes se pueden añadir o se pueden eliminar otros que si lo estaban desde un primer momento y su idoneidad será determinada a medida que se va elaborando la investigación. Esto lo hacemos bajo la premisa de la flexibilidad que como bien hemos sugerido ya abandera nuestra empresa de investigación. Hay que tener claro que cuando se comienza una investigación con el diseño y bajo la metodología que apuntamos es muy probable que haya que realizar modificaciones, cambiando el foco atencional y variando las posiciones a lo largo del proceso de investigación.

Sin que resulte óbice para realizar lo anteriormente mencionado, hay que prestar una importancia fundamental a la toma de decisiones en relación al diseño ya que condiciona el completo desarrollo del proceso de investigación. Este aporte se recoge perfectamente en la idea de Janesick que pone de manifiesto la importancia y la trascendencia de las decisiones de diseño, según este autor, estas se reflejan a lo largo de todo el desarrollo del proceso de la investigación (1994).

Dentro del diseño, la población o las personas con las que vamos a trabajar y a investigar, es un aspecto fundamental. Como no es habitual abarcar muestras desmesuradas, el proceso de selección podrá hacer con más detenimiento y realizando una búsqueda activa. Para realizar la selección de la muestra resultan muy interesantes las premisas propuestas por Valles (1997):

- *Adecuación o idoneidad*

Esto tiene que ver con el objetivo de la investigación, no es conveniente seleccionar una muestra que a priori no se relacione con los objetivos de la investigación. Para ello se puede realizar una selección buscando evidencias de la relación entre el objetivo propuesto o sobre lo que se quiere investigar, apoyándose en la hipótesis o pre-hipótesis y las personas por medio de las cuales realizaremos nuestra investigación.

- *Accesibilidad*

La accesibilidad es una condición sine qua non la investigación se vuelve una posibilidad compleja y en última instancia poco representativa del grupo estudiado. Es necesaria una cercanía, una relación entre el investigador, la comunidad y contexto en los cuales se enclava el grupo que se va a investigar. El factor accesibilidad en cuanto a la selección de la muestra es mayor cuanto más información permita esta recoger.

- *Heterogeneidad:*

Lo heterogéneo es la variabilidad en los casos seleccionados, cuanto más diversidad exista en la muestra seleccionada tanto más heterogénea será. La heterogeneidad de la muestra puede reposar sobre las variables de género, socioeducativas, económicas...

- *Representatividad:*

La representatividad en la selección hace referencia a la idiosincrasia de las personas seleccionadas, a la capacidad de estas para representar al grupo en el que se encuentran recogidas, de manera tal que se puedan generalizar los datos obtenidos en la investigación a un contexto concreto y bien determinado, en un espacio geográfico delimitado y específico.

De la separación entre la esfera técnica, social y científica de lo racional, dialéctico y deductivo del ser humano, de sus valores y de su imaginación. Métodos, técnicas e instrumentos de recolección de datos.

Dentro de la metodología etnográfica existen una serie de técnicas de recolección de información cuando decidimos investigar desde este tipo de metodología. En muchas ocasiones se percibe o simplemente se evidencia claramente la tendencia de la ciencia a tratar de encorsetar el conocimiento bajo ciertos parámetros, la huida de lo subjetivo hacia lo supuestamente objetivo, la falacia de la asepsia científica, la rigurosidad metodológica definida desde ciertas esferas, el malentendido de lo empírico y la denostada presencia de la interpretación ponen de manifiesto esta idea. El trabajo de campo supone un elemento fundamental para este tipo de metodología pues como se desprenden del diálogo ficticio creado por el sociólogo Michael Patton que veremos a continuación, para entender una realidad nada mejor como vivir en ella:

-Queremos entender el mundo. Díganos, oh, Sabio, qué tenemos que hacer para conocer el mundo.

-¿Habéis leído los trabajos de los grandes pensadores?

-Sí, Maestro, cada uno de ellos, tal como fuimos instruidos.

-¿Y habéis practicado diligentemente vuestras meditaciones de manera que os habéis convertido en Uno con la infinidad del universo?

-Sí, Maestro, con devoción y disciplina.

-¿Habéis estudiado los experimentos, las investigaciones estadísticas y los modelos matemáticos de las Ciencias?

-Hemos ido todavía más lejos de su examen, Maestro, hemos estudiado en los laboratorios donde se realizan los experimentos y donde se analizan las encuestas y donde se desarrollan y prueban los modelos matemáticos.

-¿Y todavía no estáis satisfechos? ¿Todavía queréis saber más?

-Sí, Maestro, queremos entender el mundo.

-Entonces, pequeños míos, tenéis que introducir os en el mundo. Vivir entre las gentes del mundo como lo hacen ellos. Aprender su lengua. Participar en sus rituales y en sus rutinas. Probar el mundo. Olerlo. Mirar y escuchar. Tocar y dejaos tocar. Escribid lo que veís y escucháis, cómo pensamos y cómo os sentís.

-Entrad en el mundo. Observad y maravillaos. Experimentad y reflexionad. Para entender un mundo tenéis que convertir os en parte de este mundo y al mismo tiempo, mantener os separados, una parte del mismo y aparte del mismo.

-Id, pues, y regresad para decirme qué habéis visto y escuchado, qué habéis aprendido, y qué habéis llegado a entender.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

(1990, p. 199)

En este sentido creemos que es muy difícil dar cuenta de una realidad sin llegar a integrarse en ella, a sentirla como propia en parte, sin ser partícipes de ella y mirándola desde la distancia, desde el anonimato de unos datos que difícilmente representan de una manera fiel a las dimensiones que conforman la realidad de las personas y que no se puede entender descomponiendo sus partes y solamente adquiere un sentido fiel o cercano a lo real cuando se toma al conjunto por un todo.

Cuando decidimos acercarnos a este tipo de metodología y nos encontramos inmersos en el trabajo de campo, hay un elemento que nos va a indicar si lo estamos haciendo bien o si simplemente el proyecto va bien encaminado, el rapport. El rapport

se da cuando en la relación de dos o más personas existe una sintonía emocional y psicológica, es en el fondo una condición indispensable, a nuestro modo de ver, para que una investigación de este tipo consiga una cierta consistencia y relevancia. Esto cobra sentido al observar los objetivos de este tipo de metodología y lo que suponga la existencia de rapport durante el proceso de trabajo de campo ya que este implica una comunicación abierta, veraz y positiva con los colaboradores e informantes. El rapport también supone llegar a introducirse en lo familiar y lo conocido de la realidad de las personas investigadas de tal manera que se produzca una situación en la que los informantes y colaboradores puedan expresar lo que crean pertinente al respecto de sus vidas. En las primeras semanas del trabajo de campo conviene hacerse a la situación, adaptándose a las costumbres y al transcurso de la acción, la ropa utilizada, el modo de comer, la actitud hacia determinadas realidades... son factores que conviene revisar ya que es importante que la persona que lleva a cabo la observación no suponga un elemento perturbador para el normal transcurso de los acontecimientos. La conversación con los colaboradores, el intercambio de impresiones e inquietudes y la charla amigable en busca de los elementos comunes que suponen nexos pontificadores entre el observador y los colaboradores constituyen elementos de acercamiento que pueden ser muy valiosos y procurarnos un buen rapport. No obstante, este es un tema muy delicado porque en él influyen muchos factores, si bien es cierto que como observador es necesario ser participativo, comunicativo, honesto y estar dispuesto a ayudar en lo que sea, cierto es también que existe un pequeño sendero para desarrollar estas premisas que es seguro, lejos de él aparecen complicaciones que es mejor evitar. Es necesario establecer líneas divisorias entre el observador y los observados y entender que existen elementos que muchas veces están fuera de nuestro control que pueden influir en el rapport y en la relación del observador con las personas a las que se investiga. Factores como la edad, el sexo, la raza... pueden suponer un problema para el desarrollo de la investigación por eso, como señalábamos anteriormente, es necesario atender al principio de accesibilidad durante la fase de selección de la población con la que se trabajará.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

En primer lugar contamos con la observación participante, que es una técnica básica y compleja de las investigaciones cualitativas. La observación participante va a depender del grado de participación o aproximación del observador y los observados como agentes de acción, del acceso que vendrá mediado por las estrategias que se tomen para lograr entrar en el contexto natural que se pretende observar, del lenguaje que no siendo un impedimento marcará los tiempos de la investigación ya que necesitaremos contar con la ayuda de colaboradores y finalmente de cómo se va a registrar la acción o la información.

Para llevar a cabo una óptima observación participante es necesario afinar la atención de una manera constante, focalizar la atención en los pequeños detalles, buscar palabras y expresiones claves o idiosincráticas de lo observado y tomar notas después

de la observación. Otro aspecto también muy importante es la participación por parte del investigador en la vida del grupo investigado. Se pretende recoger información de los procesos de acción para subrayar los elementos de observación posteriormente.

Vallés pone de manifiesto una serie de ventajas con la que la observación participante cuenta (1997):

- Se puede observar a fondo la interacción de los sujetos entre sí y de éstos con el medio.
- El o la observadora está en un permanente estado de alerta para captar la información.
- Se obtienen datos que la persona que investiga no había tenido en cuenta en un primer momento.
- Se obtiene una experiencia desde dentro y desde fuera de la escena, desde la doble condición de observadora: de ser un miembro y una extraña.
- Se puede aplicar la introspección. Exploración, por parte de la observadora, de los propios sentimientos, actitudes y comportamientos que se han tenido durante la interacción con el grupo o los sujetos.
- Se puede obtener un mayor registro de los datos.

Con esta metodología se persigue que el observador acceda al campo de investigación con el objetivo de realizar conexiones y relaciones con posibles informantes y colaboradores. La observación participante, facilita y permite estar en contacto con la población que se estudia de una manera no intrusiva. Existe otro elemento de la observación participante que merece la pena resaltar y es que al ser una observación prolongada en el tiempo, a los actores les va a resultar casi imposible mantener en, en caso de que la hubiese, una atención a la deseabilidad social y máxime cuando en su entorno aparece una persona más o menos desconocida. Esta idea de que ante las personas desconocidas o nuevas, todo el mundo trata de presentarse bajo la mejor luz ya está recogida por Goffman (1959). Es otro elemento que evidencia la idoneidad de la utilización de esta técnica de recogida de información.

Por otra parte están las entrevistas, preferentemente semi-estructuradas, según Rubio y Varas (1997), se fundamentan en ciertos elementos:

- Se trata de una conversación cara a cara.
- La conversación se sostiene por un propósito que, en este caso, es el objetivo de la investigación.

• La relación entre entrevistado/a y entrevistadora es asimétrica, siendo la segunda quien conduce su curso.

• El soporte básico de la información es la palabra.

• La dinámica de la entrevista se asienta sobre la interacción comunicativa cuyas dimensiones debe conocer y manejar la entrevistadora. Se plantean de una misma manera para todos los entrevistados, adecuando su transcurso a la edad del agente entrevistado.

En este sentido, la entrevista semi-estructurada puede ser una gran herramienta de recolección de información si se maneja adecuadamente y contextualizándola siempre, adecuando su forma y sus tiempos a las personas por medio de las cuales será posible realizar este proceso de entrevistas.

Por otra parte, tenemos también otras técnicas de carácter más complementario pero útiles igualmente y susceptibles de arrojar o manar información valiosa. Los cuestionarios o encuestas son una buena herramienta para complementar las entrevistas y llegar a un número mayor de personas, suponen una herramienta de acercamiento y contrastación de fácil diseño y utilización. Para su diseño conviene adecuarse al contexto situacional teniendo en cuenta la sensibilidad y cultura de la población a la que van dirigidos. De la misma forma que en las entrevistas, los cuestionarios se han de presentar de igual manera para todos y ha de ser el mismo para todos también.

Las técnicas proyectivas como la recogida de dibujos suponen una buena fuente de información a interpretar, podemos decir que es una información en un formato diferente que exige ser visto con una mirada observadora y que puede arrojar una información de aproximación o de contraste interesante aunque posea una fuerte carga subjetiva. Sea como fuere, la recogida de dibujos en torno a la temática que investigamos es una herramienta complementaria e interesante a la hora de sumar elementos de juicio para el desarrollo del proceso de investigación.

La ficha servirá para poder contrastar y cruzar informaciones, una ficha personal que dé cuenta de las características más importantes que se hayan recogido durante cualquier momento del proceso de investigación.

Del esclarecimiento y ordenación de la información recolectada. Dando sentido a las averiguaciones mediante las técnicas de análisis de datos.

Una de las herramientas más interesantes con las que contamos cuando realizamos investigación cualitativa es la triangulación. Por medio de la triangulación la investigación logra una mayor credibilidad, veracidad o validez. Esta técnica de

contrastación y análisis de la información es necesaria y se utiliza para controlar la subjetividad de las interpretaciones del investigador.

Lo que se pretende con este tipo de investigaciones es el estudio y descripción de lo que los agentes de un grupo social hacen y cómo interactúan, de sus valores, creencias, imaginarios, perspectivas, motivaciones y la influencia que ello tiene en su modo de vida y de entender la realidad. Esto se realiza enclavándose en un marco ecológico que proporciona un modelo de análisis que hace posible la comprensión de las sinergias y flujos de significados y significantes que conforman la estructura de la cultura en la que se enmarca nuestro grupo social estudiado, utilizando para ello la observación participante, las entrevistas semi-estructuradas además de alguna otra herramienta como vimos con anterioridad por lo que es de suma importancia contrastar constantemente la información que se va recogiendo de las diferentes fuentes y por medio de las distintas técnicas y herramientas de recogida de información.

Por otra parte encontramos el análisis de contenido de la información recogida, Patton (1990, p.381) sostiene que el análisis de contenido es *"el proceso de identificar, codificar y categorizar los patrones primarios en los datos"*. Marshall y Rossman (1989, p.98) definen este análisis como *"una técnica que permite examinar datos para determinar si los datos apoyan o no una hipótesis"*. En este sentido, lo que se hace es aplicar estos principios recogiendo las categorías teóricas y realizando un análisis de en profundidad al material que se ha recogido durante el trabajo de campo con vistas a la obtención de subcategorías.

Así pues, se trabaja a través del análisis inductivo-deductivo del contenido de las entrevistas y del cuaderno de campo así como de los datos obtenidos mediante la observación participante, tratando de descubrir categorías asociadas a los elementos teóricos que tienen un peso fundamental en la investigación que se propone. A cada tema se le asigna una frase idiosincrásica, representativa, una palabra o un párrafo, que transmita el significado esencial del contenido en ese tema (Maykut y Morehouse, 1994).

En definitiva, se investiga acerca de los discursos recogidos, realizando una clasificación de los elementos que forman el conjunto investigado a partir de unos criterios decididos previamente. Este proceso de categorización es muy dinámico, para realizarlo es necesario hacer una clasificación de las unidades de significado que le es asignado a cada unidad de registro, logrando un cierto orden, como resultado se accederá a la creación de un sistema de categorías. Además, de esto, es necesario codificar los códigos de cada categoría para poder clasificar el material con vistas a describirlo e interpretarlo con posterioridad. Se trata de aislar los elementos para posteriormente distribuirlos y darle una cierta ordenación a los mensajes.

Por medio de esta técnica se irá creando, en cierto sentido, con forme avanzamos una radiografía de los elementos más llamativos de lo investigado. Es una forma de acercamiento en el abordaje del análisis de la información. Posteriormente, se realiza una comparación de los elementos teóricos y prácticos presentes en la investigación que dará como resultado algunas averiguaciones acerca de los parecidos y diferencias que refleja la descripción y la valoración de la realidad estudiada desde diferentes puntos de vista. Se analizan las expresiones que se relacionan con cada una de las categorías buscando la comprensión de las implicaciones teóricas. De esta manera, se consigue mostrar que estas categorías elaboradas, no son casuales sino que están estudiadas, no solamente son inductivas sino que también son deductivas.

Conclusiones

La metodología etnográfica resulta un método óptimo para el desarrollo de la investigación de los procesos migratorios dentro del marco del estudio de los imaginarios sociales y en relación a la idea de mejora social. Hemos querido subrayar que este tipo de metodología va de lo global a lo concreto y personal, haciendo hincapié en la gran importancia de los elementos contextuales y en la necesidad de participar de la realidad investigada sin suponer un elemento perturbador que impida un normal desarrollo de los quehaceres y motivaciones del grupo investigado.

Por otra parte hemos realizado un pequeño recorrido metodológico, describiendo los elementos del diseño de la investigación así como la selección de las personas con las que vamos a investigar. Esto lo hemos hecho con la intención de evidenciar el complejo trabajo in situ que es necesario realizar y la profunda inmersión que como observador ha de hacerse, señalando las ventajas que se pueden lograr realizando una utilización óptima de las técnicas y herramientas de recogida de información. El acercamiento a la investigación en ciencias sociales por medio de metodología cualitativa resulta ser un sistema tan fecundo en averiguaciones científicas como honesto en la visión del otro persiguiendo una constante alteridad tanto más cuanto más se profundice en la literatura de sus antecedentes, en los textos de filosofía (epistemología y fenomenología) y en la práctica de la investigación por medio de sus métodos y herramientas con los que poco a poco es sencillo familiarizarse e ir adquiriendo una sana necesidad de utilizar este tipo de técnicas.

Los imaginarios sociales se encuentran tejidos con la realidad por medio de los discursos, las fantasías y los símbolos, la metodología etnográfica procura un recogimiento de la cualidad sobre la cantidad, lo que significa que presta una especial importancia a cada una de las circunstancias o características naturales o adquiridas que distinguen a las personas o a las cosas.

“La imaginación abre a veces unas alas grandes como el cielo en una cárcel grande como la mano.”

Louis Charles Alfred De Musset

Referencias Bibliográficas.

- Baeza, M. A. (2000): *Los caminos invisibles de la realidad social. Ensayo de sociología profunda sobre imaginarios sociales*. Santiago de Chile: RIL.
- Baeza, M. A. (2003): *Imaginarios sociales. Apuntes para la discusión teórica y metodológica*. Concepción, Sello Editorial Universidad de Concepción.
- Barrantes, R. (2000): *Investigación: Un camino al conocimiento*. Editorial Universidad Estatal a Distancia EUNED. San José, Costa Rica.
- Carretero, E. (2006): *La persistencia del mito y de lo imaginario en la cultura contemporánea*. En: *Política y Sociedad*, Vol. 43, Nº 2: 107-126
- Carretero, E. (2009): *Imaginario y violencia intracomunitaria. La racionalidad política y las formas anómicas de presentación de la violencia en las sociedades postmodernas*. *Praxis Sociológica*, nº 13: 38 – 67. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3411500>
- Crabtree, B. y Miller, W. (1992): *Primary case research: a multimethod typology and qualitative road map*, en B.F. Crabtree & W.L. Miller (eds.): *Doing qualitative research*, London: Sage, pp.93-109.
- Diz, J. y Braña, F. (2014): *Un paseo por lo imaginario: Antología de los imaginarios sociales*. ISBN: 978-84-941942-3-8.
- Erlandson, D., Harris, E., Skipper, B. y Allen, S. (1993): *Doing Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Guba, E. (ed.) (1990): *The paradigm dialog*. Newbury Park, California: Sage.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994): *Compering paradigm in qualitative research*. En N. K. Denzin & Y. Lincoln (eds). *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks, California: Sage.
- Hernández, F. (1995): *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona, PPU.
- Herrera, E. (1994). *Reflexiones en torno al concepto de integración en la sociología de la inmigración*. Papers.
- Janesick, V. (1994): *The dance of qualitative research design*, en N. K. Denzin e Y. Lincoln: *Handbook of qualitative Research*, Thousand Oaks, California: Sage.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985): *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, California: Sage.
- Maffesoli, M. (1990): *El tiempo de las tribus. El declive del individualismo en las sociedades de masa*. Barcelona: Icaria.

- Marshall, C. y Rossman, G. (1989): *Designing Qualitative Research*. USA, Sage Publications, p. 98.
- Maykut, P., y Morehouse, R. (1994): *Beginning qualitative research: A philosophical and practical guide*, Lewes, UK: Falmer.
- Mertens, D. (1998): *Research Methods in Education and Psychology. Integrating Diversity with Quantitative & Qualitative Approaches*. United States of America: SAGE Publications.
- Patton, M. (1990): *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage, p. 199.
- Ritzer, G. (1993): *Teoría sociológica contemporánea*. Madrid: McGraw Hill.
- Rubio, M. J. y Varas, J. (1997): *El análisis de la realidad, en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Ed. CCS.
- Salgado, A. C. (2007): *Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos*. Universidad de San Martín de Porres, p. 72.
- Valles, M. (1997): *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Ed. Síntesis.



81. ANÁLISIS DE LA PRESENCIA DE LA CULTURA DE ORIGEN DE LOS MENORES INMIGRANTES EN EL SISTEMA EDUCATIVO ANDALUZ.

Cristina Goenechea Permisán

cristina.goenechea@uca.es

Resumen.

En este trabajo reflexionaremos sobre cómo condiciona nuestro sistema educativo la construcción de la identidad de los menores inmigrantes que cursan educación primaria en Andalucía. Nos preguntamos si nuestro sistema educativo contribuye a formar identidades culturales equilibradas, manteniendo el alumno su cultura de origen; o si por el contrario promueve inexorablemente la asimilación como única vía de adaptación a la escuela.

Concretamente, centraremos nuestro estudio en la presencia de las culturas de origen de estos alumnos en el sistema educativo andaluz, especialmente en cuatro aspectos: a) la existencia de clases de religión minoritarias, b) la presencia de contenidos de las culturas de origen en las aulas Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL), c) los programas de Enseñanza de la Lengua y Cultura de Origen (ELCO) y d) la presencia de contenidos de las culturas de origen en el currículum ordinario.

Palabras clave: Identidad cultural, alumnos inmigrantes, asimilación, ATAL



Introducción

Una verdadera educación intercultural valora la diversidad y protege la identidad cultural de las minorías, situándolas en un plano de igualdad. Si estas condiciones se respetan, se proporciona un marco adecuado al alumno inmigrante para re-construir su identidad cultural, integrando nuevos elementos de la cultura de acogida en sus constructos culturales previos. Esto llevaría a una verdadera integración, entendida como “un proceso gradual por el cual los nuevos residentes llegan a participar activamente en la vida económica, social, cívica, cultural y espiritual del país, sin menoscabo de la propia identidad” (Martín Patiño, 2000: 90).

Sin embargo, un sistema educativo que ignora la cultura de origen del alumno, relegándola al ámbito privado de la familia, está diciendo a ese alumno que debe ser

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

como los demás, que debe dejar de lado su cultura para integrarse en la escuela. Este tipo de sistema educativo asimilacionista, promueve la aculturación de los alumnos inmigrantes, el rechazo –o al menos la ocultación- de su identidad étnica y la adopción de los patrones culturales mayoritarios.

¿En cuál de estos modelos se sitúa nuestro sistema educativo? ¿Qué espacio ocupa la cultura de origen de los alumnos inmigrantes en la vida de los centros educativos, en el currículum, etc? A estos interrogantes trataremos de dar respuesta en este trabajo, basándonos en nuestros trabajos previos sobre el tema¹²² y en otras investigaciones realizadas en Andalucía.

Es muy difícil hablar en general de la situación del sistema educativo andaluz, puesto que la situación varía mucho de un centro a otro. En caso de incluir la diversidad cultural en nuestro sistema educativo, podemos hacerlo a dos niveles: a nivel superficial, incluyendo puntualmente contenidos más o menos folclóricos en el currículum (lo que se ha dado en llamar “pedagogía del couscous”); o a nivel profundo, modificando el currículum ordinario, construyendo una verdadera interculturalidad, en la que también se ve modificada la cultura de los que pertenecemos a la sociedad de acogida o mayoritaria. Pese a que hay centros que trabajan muy bien a nivel profundo, a nivel general, no puede decirse que nuestro sistema educativo sea intercultural, sino en todo caso compensatorio, incluyéndose medidas para compensar los déficits –sobre todo el lingüístico- de los alumnos inmigrantes. Estas medidas (ATAL; ELCO) se limitan al alumnado minoritario, por lo que en ningún caso podemos decir que partan de una perspectiva intercultural, que debe tener como premisa la actuación con el conjunto del alumnado.

La presencia de las culturas de origen de los alumnos inmigrantes en el sistema educativo andaluz

A continuación analizaremos la presencia de las culturas de origen de los alumnos inmigrantes en los cuatro ámbitos mencionados: a) la existencia de clases de religión minoritarias, b) la presencia de contenidos de las culturas de origen en las aulas Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL), c) los programas de Enseñanza de la Lengua y Cultura de Origen (ELCO) y d) la presencia de contenidos de las culturas de origen en el currículum ordinario.

a) Religión diferente a la católica

La religión constituye una parte de la cultura y la identidad de los alumnos extranjeros. Muchas de estas familias, al igual que las españolas, profesan la religión

¹²² Goenechea, García y Jiménez, 2011; García y Goenechea, 2009; Jiménez (coord) 2008.

católica o no quieren una educación religiosa para sus hijos, por lo que el sistema educativo no requiere ninguna adaptación especial. En otros casos, sí que existe una religión minoritaria que los padres desean transmitir a sus hijos. En Andalucía los padres pueden elegir para sus hijos religión católica, evangélica o islámica. Los últimos datos disponibles en la web del Ministerio de Educación sobre el número de alumnos que cursan estas enseñanzas corresponden al curso 2011-12. En el conjunto de España, un 71,3% de los alumnos cursan religión católica, un 0,8% estudia “otras religiones” y el 28% restante no estudia religión. En el ámbito andaluz, estudian religión católica un 88,2% de los alumnos, el 1,2% cursa otras religiones y el 10,6% no estudia religión en la escuela. No hay datos sobre el número o el porcentaje de alumnos que elige cada opción (islámica y evangélica). Cabe señalar que la mayoría de los alumnos de religión evangélica son españoles.

Dado que el número de alumnos extranjeros supone un porcentaje bastante mayor respecto al total de alumnos matriculados en Educación Primaria (9,7% en España, 5,8% en Andalucía) y teniendo en cuenta que a esta cifra habría que añadir un buen número de alumnos que han nacido en España -y por tanto no computan en estas estadísticas-, pero proceden de familias inmigrantes, la cifra parece baja y hace suponer que hay una parte de alumnos que profesan otras religiones y no las estudian en la escuela.

Para que haya un profesor de las religiones minoritarias en un centro, éste debe contar con un grupo de al menos de 10 alumnos que lo soliciten. Existen numerosas dificultades en el acceso a este tipo de enseñanza por parte de las familias interesadas, además de la exigencia de este número mínimo. Como describen Tarrés y Rosón “se observa un desconocimiento por parte de los padres que inscriben a sus hijos en centros educativos de primaria acerca de la posibilidad de qué educación religiosa pueden recibir sus hijos, así como una falta de información de esta posibilidad desde los centros educativos. Por otro lado, este desconocimiento se une al desinterés de los mismos: unas veces por la complicación en la tramitación de las solicitudes, y otras veces por la consideración de que el niño/a debe recibir educación religiosa en la comunidad a la que pertenezca y en otras ocasiones por cuestionar la idoneidad pedagógica del docente seleccionado. Igualmente, aunque en menor medida, también se puede observar un escaso interés y lentitud de respuesta a las solicitudes existentes por parte de la administración, así como un cuestionamiento, por parte de los padres, acerca de cómo se contabilizan las solicitudes. Este aspecto, ha llegado a ser denunciado por parte de la comunidad evangélica” (2009, p.10).

En resumen, podemos concluir sobre este primer aspecto estudiado que las religiones minoritarias tienen un espacio pequeño en las aulas andaluzas, y que las familias se encuentran con numerosas dificultades para conseguir este tipo de enseñanzas para sus hijos.

**b) Presencia de contenidos de las culturas de origen en las aulas
Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL)**

La incorporación de alumnos extranjeros al sistema educativo español ha supuesto para éste importantes retos, especialmente cuando no dominan la lengua de enseñanza. Inicialmente, los centros dieron respuesta a este fenómeno imprevisto integrándolos en los programas de refuerzo lingüístico que ya existían para el conjunto del alumnado (educación compensatoria) o en los casos más graves, recurriendo a la buena voluntad de los docentes, que les daban clases altruistamente de un modo casi individualizado en sus horas libres. Con el paso del tiempo y el aumento progresivo de la inmigración se hace necesaria una respuesta estructural, más organizada, con recursos y personal específico. Es así como nacen –en torno al año 2000- las llamadas “aulas lingüísticas”, que se han ido implantando en la mayoría de las Comunidades Autónomas en los últimos años, con distintas denominaciones y formatos.

Posteriormente, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, consagra la responsabilidad de las Administraciones de favorecer la adaptación al sistema educativo de los alumnos de incorporación tardía con “programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas” (art.78.2) cuyo desarrollo será “simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje.” (art. 79.2)

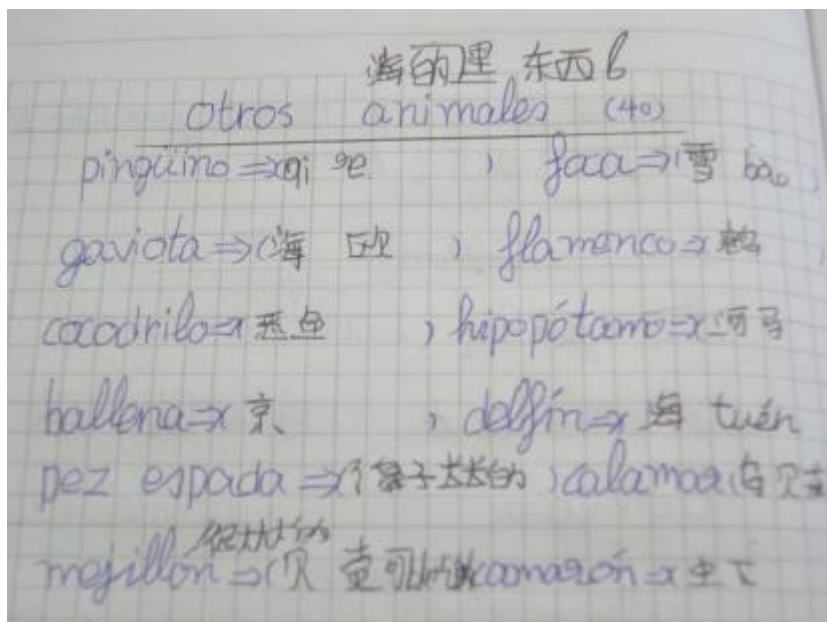
En Andalucía las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (en adelante, ATAL) funcionan desde el curso 2001-2002, cuando se pusieron en marcha 64, llegando en el curso 2008-2009 a ser 305. En los últimos años este número ha descendido ligeramente, de manera paralela al menor llegada de alumnos inmigrantes de nuevo ingreso. El objetivo principal de estas aulas es mejorar las competencias comunicativas en la lengua de instrucción de los alumnos inmigrantes y dotarles de mejores condiciones para que pueda integrarse con éxito en el entorno escolar y social.

Nos planteamos en este apartado si el aula lingüística supone –o debe suponer- un “borrón y cuenta nueva” en las adquisiciones lingüísticas de los alumnos o si bien existen una cierta continuidad o una conexión entre el aprendizaje de su lengua materna (L1) y el castellano (L2). Nos basaremos en otros trabajos que hemos realizado sobre este tema (Jiménez (coord) 2008; Goenechea, García, y Jiménez, 2011).

Lo habitual es que los docentes de las ATAL no permitan al alumnado que hable su lengua materna en el aula para que no interfiera en el aprendizaje de la vehicular, aunque a veces es inevitable que la usen, sobre todo, cuando coinciden alumnos de la misma nacionalidad. Encontramos sin embargo algunas excepciones a esta norma. Algunos docentes especialmente sensibilizados con la importancia de la lengua como elemento de la identidad cultural del alumno, tratan de aprender las lenguas maternas de sus alumnos y la usan ellos mismos en algunos momentos en clase. Otros, aunque no la

conocen, la usan en la medida de lo posible como punto de partida para el aprendizaje del castellano, por ejemplo haciendo que elaboren su propio diccionario bilingüe en el caso de que dominen la escritura en su lengua materna (véase foto 1).

Foto 1: Cuaderno de una alumna china [Jiménez (coord) 2008].



El discurso de los docentes se mueve entre la defensa de la importancia del mantenimiento de la cultura y la lengua de origen de los chicos inmigrantes y la práctica poco habitual de dejar que esa lengua materna entre de algún modo en el aula lingüística. La conclusión es que la lengua materna es importante pero no debe usarse en el centro, sólo en el ámbito familiar.

c) **Enseñanza de la Lengua y Cultura de Origen (ELCO)**

La educación intercultural supone educar en el arraigo y el mantenimiento de la propia cultura, especialmente en el caso de los alumnos pertenecientes a grupos culturales minoritarios. Considera la identidad cultural de cada ciudadano como “un bien que han de proteger las leyes y, por consiguiente, las prácticas educativas” (Muñoz Sedano, 1997: 35). Sin embargo, la identidad personal “no es una esencia inmutable, sino un proceso abierto, una construcción personal capaz de evolucionar y de incorporar nuevos elementos” (Besalú, 2002: 72). No defendemos aquí una postura cercana al relativismo cultural. Creemos que no todas las costumbres deben ser admitidas por el hecho de estar legitimadas en un marco cultural concreto. Los Derechos Humanos y la legislación española deben ser siempre el marco de referencia.

Un ejemplo de las políticas dirigidas a educar en el arraigo son los programas de ELCO (Enseñanza de la Lengua y Cultura de Origen), ampliamente extendidos en el ámbito europeo en la actualidad¹²³. Estos programas de enseñanza de lenguas tienen su origen en la Directiva del Consejo de Europa de 1977 (77/486) sobre la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes, que establecía en su artículo 3: “en cooperación con los Estados de origen, los Estados miembros adoptarán las medidas pertinentes con miras a promover, en coordinación con la enseñanza normal, una enseñanza de la lengua materna y de la cultura del país de origen”. En Francia comenzaron en la década de 1970 y en la actualidad existen programas de ELCO argelina, marroquí y tunecina. También están presentes en Bélgica, Alemania, Países Bajos, Suecia, etc. Al principio los programas de ELCO se pusieron en marcha con la idea de preparar a los hijos de los inmigrantes para un eventual retorno a sus países de origen. Sin embargo, el paso del tiempo ha demostrado que la mayoría de los inmigrantes no regresan, por lo que esta justificación no estaría vigente.

En la actualidad los motivos por los que la ELCO sigue estando presente en muchos países europeos están más relacionados con los planteamientos de la Educación Intercultural, que defiende que el mantenimiento de la identidad cultural de los inmigrantes favorece su integración en el sistema educativo y también en la sociedad de acogida. Este punto de vista promueve como forma de integración el pluralismo cultural, en oposición al asimilacionismo, según el cual el inmigrante debe abandonar su cultura y adoptar la de la sociedad de acogida para poder integrarse.

Las familias inmigrantes desean en la mayoría de los casos que los niños mantengan su cultura y su lengua de origen, que suele ser utilizada en el ámbito familiar. Sin embargo, la cultura y la lengua de estos alumnos no suele tener cabida en el centro educativo más allá –en el mejor de los casos- de algunos carteles en distintos idiomas o unas jornadas multiculturales. De este modo, los niños inmigrantes que se incorporan a nuestro sistema educativo vivencian una ruptura casi total entre la cultura de su familia y su país de origen, y la cultura vigente en la sociedad y la escuela del país receptor. Las clases de ELCO tratan de paliar esta situación, aunque al ser clases extraescolares dadas por profesores ajenos al centro –dependientes del gobierno de los respectivos países de origen- no llegan a integrarse del todo en la vida y la cultura del centro.

El aprendizaje de la lengua y cultura de origen en la escuela no sólo es importante por el hecho de que se refuerce y formalice la adquisición de la lengua materna, sino también por el reconocimiento que supone de la cultura de origen del alumno, fortaleciendo su autoestima y su identidad.

¹²³ El lector interesado en este tema puede consultar el informe de la Comisión Europea “La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa”, publicado en 2009.

En la actualidad en España sólo existen dos programas de ELCO a nivel estatal: el marroquí y el portugués, aunque están poco extendidos, debido a los problemas existentes para financiarlos. En el curso 1994-95 comenzó el marroquí, que en el curso 2008-09 cuenta con sólo 52 profesores en todo el Estado, de los que sólo 9 trabajan en Andalucía. El porcentaje de alumnos marroquíes que asisten a estas clases es del 6,6% a nivel nacional, algo que parece claramente insuficiente¹²⁴.

El Programa de Lengua y Cultura Portuguesas se inició en el curso 1997-1998, con 84 centros y 69 profesores y una década después, en el curso 2007-2008, contaba con 50 profesores.

En algunas comunidades autónomas se han desarrollado programas en otras lenguas. Este es el caso de Cataluña, que contempla en el Plan de Ciudadanía e Inmigración 2009-2012 cuatro programas de este tipo: árabe, chino, amazig y rumano.

Como conclusión, la enseñanza de las culturas de origen en las escuelas españolas esta mínimamente extendida, por lo que el número de alumnos inmigrantes que accede a estas enseñanzas es muy reducido.

d) La presencia de contenidos de las culturas de origen en el currículum ordinario

Hasta ahora hemos analizado la presencia de la cultura de origen en programas educativos dirigidos específicamente al alumnado inmigrante (ELCO; ATAL y Religión islámica y evangélica). A continuación estudiaremos en qué medida se incluye en el currículum ordinario, dirigido al conjunto de los alumnos. Esta presencia de contenidos de las culturas origen debe evitar transmitir una imagen de cultura cosificada, objetivada e invariable. En particular, “es especialmente negativo reducir la visión de otras culturas a aspectos folclóricos o extraños” (Muñoz Sedano, 1997: 39). Por tanto, no podemos identificarla con lo que se ha dado en llamar “pedagogía del cous cous”, que introduce en las escuelas un muestrario de costumbres más o menos exóticas de las culturas presentes en las escuelas. Frecuentemente, la inclusión de este tipo de contenidos se realiza a través de las semanas interculturales o actividades del tipo “Bailes del mundo”, “Juegos del mundo”, “Cuentos del mundo”, “Cine del mundo” etc. Consideramos valiosas este tipo de experiencias, en la medida en que constituyen un primer paso hacia el logro de una verdadera Educación Intercultural, dando a conocer al conjunto del alumnado una pequeña parte de la cultura de los chicos que han venido desde muy lejos y ahora están sentados junto a ellos diariamente en las aulas. Por otra parte, estas actividades pueden reforzar la autoestima de los inmigrantes, que son protagonistas por un día de las actividades del centro. Sin embargo, debemos ser cuidadosos y evitar caer en los estereotipos y la imagen monolítica de cada cultura por lo que estas actividades

¹²⁴ Fuente: MEC-Embajada del reino de Marruecos en Madrid (2010) “Programa hispano-marroquí de enseñanza de lengua árabe y cultura marroquí”

no son suficientes en sí mismas para poder considerar que un centro tiene un programa intercultural adecuado. Además otra dificultad de este tipo de actividades es su desconexión explícita respecto al currículum ordinario, son contenidos que se trabajan de manera puntual pero que no están integrados y forman parte del currículum que todos los alumnos deben aprender necesariamente.

Algunos autores (Aguaded y otros, 2010) defienden la *infusión curricular* como la mejor opción para integrar los contenidos de las culturas de origen a nivel profundo en el currículum ordinario. Esta consiste en infundir las culturas de origen en el diseño y aplicación del currículum ordinario, de forma que, al mismo tiempo que se aplican los valores y objetivos de cada una de las materias, se aplicaran los valores interculturales al diseño y a la puesta en práctica del mismo.

Para analizar lo que ocurre en la práctica, recurriremos a los datos de un trabajo anterior (Jimenez, coord. 2008, p. 279). Según esta investigación, realizada en centros que cuentan con ATAL y por tanto tienen un número elevado de alumnos inmigrantes, los tutores del aula ordinaria reconocen que el uso de la lengua y cultura de origen del alumnado inmigrante en el aula ordinaria es muy bajo (71%) o bajo (21%) en la inmensa mayoría de los casos. Por tanto, podemos afirmar que la cultura de origen de los alumnos inmigrantes no está presente en la mayor parte de los casos en el currículum ordinario, ni siquiera cuando nos referimos a centros con una concentración importante de alumnos inmigrantes.

La falta de presencia de contenidos de las culturas de origen puede hacerse extensible también al caso del alumnado gitano. Una investigación realizada en centros con una alta presencia de gitano (Fundación Secretariado Gitano, 2010), concluye que 7 de cada 10 centros no incorporan elementos referentes a la cultura gitana en el currículum escolar (3% no se lo han planteado y en el 67% de los casos no hay consenso entre el profesorado para incluirlos).



Conclusiones

Los datos recopilados en este trabajo muestran claramente como la ausencia de la cultura de origen de los alumnos inmigrantes en los centros andaluces es casi total. En el currículum ordinario, dirigido al conjunto de los alumnos, sólo excepcionalmente encontramos referencias a las culturas minoritarias, ni siquiera en aquellos centros que cuentan con un número elevado de alumnos inmigrantes.

En las aulas temporales de adaptación lingüística el uso de la lengua materna es mínimo. Los docentes consideran importante el mantenimiento de esta lengua, pero en el ámbito estrictamente familiar. Sólo algunos maestros –los más sensibilizados con este tema- se apoyan en la lengua de origen para cimentar el aprendizaje de la lengua de acogida y para reforzar la autoestima de estos alumnos.

Muy pocas familias inmigrantes consiguen que la escuela andaluza enseñe a sus hijos su opción religiosa y su lengua de origen. Los programas de lengua y cultura de origen y la enseñanza de las religiones minoritarias llegan a un número muy pequeño – casi testimonial- de alumnos. En ambos casos estas enseñanzas no están abiertas a los alumnos autóctonos, opción que sería la deseable dentro de un verdadero currículum intercultural.

Los niños inmigrantes que cursan primaria en Andalucía deben construir su identidad cultural en el marco de un sistema educativo claramente asimilacionista, que relega su lengua y su cultura de origen al ámbito familiar y sólo valora y promueve la adquisición de la lengua y la cultura española.

Referencias Bibliográficas

- Aguaded, E.M.; Vilas, S.; Ponce, N. y Rodríguez, A.J. (2010): ¿Qué características tiene la educación intercultural que se diseña y aplica en los centros educativos españoles? *Revista Currículum*, 23, 179-201.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis Educación.
- Fundación Secretariado Gitano (2010): *Evaluación de la normalización educativa de las alumnas y alumnos gitanos en la etapa de educación primaria*. Madrid, FSG-Instituto de la Mujer. Disponible en: http://www.gitanos.org/servicios/documentacion/publicaciones_publicaciones_propias/fichas/56315.html
- García Fernández, J.A. y Goenechea, C. (2009). *Educación intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Goenechea, C.; García, J.A. y Jiménez, R. (2011) *Los dilemas de la atención educativa a los alumnos inmigrantes recién llegados. Estudio comparativo de los modelos andaluz (ATAL) y madrileño (Aulas de enlace)*. Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 15.3, 263-278
- Graff Munaro, J. (2010) *Aculturación e identidad étnica: la integración social de los inmigrantes en las escuelas*. Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10366/83231>
- Jiménez Gámez, R.A. (coord.) (2008). *Estudio de la atención educativa prestada al alumnado inmigrante en las ATAL de Cádiz*. Disponible en: <http://www.uca.es/grupos-inv/HUM230/docsdel-grupo/Publicaciones/publicaciones/>
- Martín Patiño, J.M. (2000). Educar para vivir juntos. En Cortina, A. *La educación y los valores*. Madrid: Fundación Argenteria.
- Muñoz Sedano, A. (1997). *Educación intercultural: teoría y práctica*. Madrid: Editorial Escuela Española.

Tarrés, S. y Rosón, F.J. (2009) La enseñanza de las religiones minoritarias en la escuela. Análisis del caso de Andalucía. *Ilu. Revista de Ciencias de las Religiones*, 14, 179-197.



82. FACTORES DE PROTECCION EN NIÑOS LATINOS DE SEGUNDA GENERACION RESIDENTES EN LA CIUDAD DE NYC (US)

María Serrano Villar

maria9sv@gmail.com, maria.serrano-villar@nyumc.org

Resumen.

El proyecto de “Latinos in Context” de la Universidad de NYU, pretende identificar los factores de protección y de riesgo para el buen funcionamiento mental y académico de niños inmigrantes de segunda generación, de origen mexicano y dominicano de la ciudad de Nueva York. El objetivo final del proyecto es el de promocionar una mejor asistencia educativa y psicológica a una población que vive en unas claras condiciones de riesgo de exclusión social, debido al mayor índice de pobreza, desempleo y falta de recursos experimentado por los Latinos en NYC. Hasta el momento presente, 750 familias y 25 colegios públicos han participado en este estudio del que se han podido recoger datos de distinto tipo: demográficos, funcionamiento familiar, adaptación cultural, rendimiento escolar, funcionamiento psicológico y académico, etc... En 2010 se comenzó a recolectar los datos y desde entonces, numerosos estudios y publicaciones se han podido derivar de este proyecto dirigido por la Dra. Esther Calzada.

Como parte del proyecto y para promover la colaboración de las escuelas públicas de NYC, se facilitan una serie de talleres en las mismas escuelas a los padres y a los estudiantes, para trabajar distintos factores que impactan en la salud emocional y conductual de las familias. Estos talleres, están estructurados por el personal investigador de la Universidad de NYU y están enfocados a trabajar distintos temas: salud mental en la infancia, implementación una rutina satisfactoria en casa, regulación emocional para los padres, regulación emocional para los niños, cómo fomentar el éxito académico en los niños....

Palabras clave: Latinos, primera infancia, factores de protección y de riesgo.

Introducción:

Numerosos estudios llevados a cabo en Estados Unidos apuntan que los jóvenes latinos residentes en este país, presentan mayores conductas de riesgo tales como llevar

armas, verse involucrados en peleas, fumar, beber alcohol y consumir sustancias tóxicas a una edad más temprana si se les compara con otros grupos de jóvenes de distinto origen étnico (MMWR Surveillance Summary, 2008). Además, las jóvenes latinas, en comparación con cualquier otro grupo étnico, son las que presentan la mayor incidencia de embarazo durante la adolescencia (más de un 50%) (Mexican American Legal Defense and Educational Fund, 2009), mientras que los varones entran en el sistema penitenciario a un ritmo vertiginoso (Sickmund & Snyder, 1999). Estos datos estadísticos están basados en estudios que han contado predominantemente con jóvenes de ascendencia mexicana, por lo que hay que tener precaución a la hora de generalizar estos datos a otras poblaciones de jóvenes de origen latino.

Los más de 50 millones de latinos en US provienen de distintos países y presentan un fenotipo racial distinto (ej: blanco, negro, indígena...). Hasta ahora, pocos estudios se han llevado diferenciando el país de origen de los inmigrantes latinos. Sin embargo, los pocos que hay, sugieren que algunos subgrupos (en particular inmigrantes de origen mexicano, dominicano y puertorriqueño) presentan un peor funcionamiento que otros (Bettes, Dusenbury, Kerner, James-Ortiz, & Botvin, 1990). La heterogeneidad latina ha sido poco tenida en cuenta en los estudios llevados a cabo en US, en parte, por toda la confusión que hay en torno a los términos de raza, etnia y etnicidad, especialmente si nos centramos en el análisis de esta población. En algunos grupos étnicos, los términos de etnia y raza vienen a sugerir lo mismo (ej, los afro-americanos son racialmente negros, los asio-americanos son racialmente asiáticos). Sin embargo, en el grupo latino estos términos dejan de ser equivalentes (ej, la mayor parte de los latinos de origen mexicano están racialmente categorizados en US como “mestizos” pero pueden ser también blancos o indígenas). En nuestro estudio, decidimos considerar el origen étnico de acuerdo al país de origen sin considerar el grupo racial al que pertenezca la persona.



Estudios llevados a cabo durante los años 2012-2014

Primer estudio: Desarrollo de la identidad étnica como factor de protección en menores inmigrantes latinos de segunda generación.

Entre los años 2012-2014, la primera autora de esta comunicación oral estuvo colaborando con el proyecto LINCs de la Universidad de NYU. A lo largo de este tiempo y junto a la IP del proyecto, llevó a cabo dos estudios. El primero es un análisis centrado en el desarrollo de la identidad étnica de los niños latinos inmigrantes de segunda generación en la ciudad de NYC, y cómo este desarrollo impacta en el funcionamiento emocional y conductual de los mismos. En el momento en el que participaron en el estudio, los niños tenían entre 4 y 5 años de edad.

La psicología social fue la primera en subrayar la importancia que la identidad étnica podía tener en el desarrollo de los jóvenes y la conceptualizó como un aspecto clave de la identidad global que consiste en la importancia que un individuo otorga a pertenecer a un determinado grupo étnico (Tajfel & Turner, 1986). En la actualidad hay muy pocos estudios que se hayan detenido en el estudio del desarrollo de la identidad étnica en la primera infancia, la mayoría se han centrado en este desarrollo durante la adolescencia, relacionando de manera consistente el desarrollo de la misma con mejores resultados académicos (Fulgini, Witkow, & García Coll, 2005; Schwartz, Zamboanga, & Hernandez Jarvis, 2007; Umaña-Taylor & Updegraff, 2007) y una mejor salud mental (Kulis, Marsiglia, Kopak, Olmsted, & Crossman, 2012; Umaña-Taylor & Updegraff, 2007; Umaña-Taylor, 2004).

Para llevar a cabo este primer estudio, 674 niños y niñas de familias dominicanas y mexicanas, sus familias y profesores fueron evaluados para obtener datos sobre las características socio-demográficas de las familias, el funcionamiento psicológico de los niños en casa y en la escuela, y la posible emergencia del desarrollo de la identidad étnica de los niños. Para llevar a cabo nuestro estudio, nos basamos en el pionero trabajo de Bernal, Knight, Ocampo, et al. (Bernal et al., 1990; Knight, Bernal, Garza, Cota, & Ocampo, 1993; Ocampo et al., 1993; Ocampo, Knight, & Bernal, 1997) con niños mexicano-americanos. Desarrollamos una escala para medir la identidad étnica de estos 674 niños latinos siguiendo los mismos componentes descritos por estos autores: auto-identificación étnica, constancia étnica, conocimientos étnicos, conductas étnicas y sentimientos hacia la etnia a la que pertenece el sujeto. Para medir el funcionamiento emocional y conductual de los niños utilizamos la escala BASC-2 - Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes- (BASC-2; Reynolds & Kamphaus, 2004). Esta escala comprende 2 cuestionarios de valoración, uno completado por padres y otro por profesores. El BASC es una escala multidimensional y mide numerosos aspectos de la personalidad que comprende dimensiones adaptativas y clínicas.

Distintos y variados análisis estadísticos se llevaron a cabo en este estudio incluyendo análisis de correlación y regresión jerárquica. Aquellas características demográficas relacionadas estadísticamente con nuestras variables de interés fueron controladas durante los análisis. Los resultados de este estudio, son consistentes con la teoría del desarrollo de la identidad social sugiriendo que la identidad étnica es un desarrollo emergente a esta temprana edad. Además, los resultados de regresión sugieren que algunos componentes de la identidad étnica están relacionados con la presencia de conducta adaptativa de los niños y con una menor presencia de problemas

conductuales y emocionales. Los detalles de este estudio están actualmente siendo revisados por una revista americana desde diciembre de 2013.

Segundo estudio: Estilo parental como factor mediador en la relación entre apoyo social percibido por los padres y el funcionamiento psicológico de menores inmigrantes de segunda generación.

El segundo estudio, se encuentra aún en desarrollo y se centra en ver si el apoyo social percibido por los padres, impacta en el funcionamiento psicológico de sus hijos, y si esta supuesta relación está mediada por el estilo parental de los padres, diferenciando el mismo en positivo y hostil.

Para llevar a cabo este estudio, se utilizaron los datos obtenidos de los mismos 674 niños y niñas de familias dominicanas y mexicanas, sus familias y profesores del primer estudio, pero además se incluyeron otras variables. Se tuvieron en cuenta las características socio-demográficas de las familias, el funcionamiento psicológico de los niños en casa y en la escuela, el estilo parental de los padres y el apoyo social percibido por los mismos.

Para medir el estilo parental de los padres, se utilizaron dos escalas distintas: Entrevista de Prácticas Parentales (PPI; Webster-Stratton, 1998) y la escala de Estilos Parentales y Dimensiones (PSD; Robinson, Mandleco, Olsen, & Hart, 1995). Después de realizar los ajustes psicométricos oportunos, se procedió a crear una única escala a partir de estas dos para enriquecer el constructo que deseábamos medir. Para medir el apoyo social utilizamos la escala de Apoyo Social Percibido (MSPSS; Zimet, Dahlem, Zimet, & Farley, 1988). Finalmente, para el resto de las medidas procedimos a utilizar las mismas escalas descritas previamente en el primer estudio.

Los resultados aún son preliminares. Sin embargo, nuestros datos apuntan que el estilo parental que utilizan los padres, está mediando (explicando) la relación existente algunas medidas del funcionamiento emocional y conductual de los menores y el apoyo percibido de los padres. En este momento, se está procediendo a la elaboración de un artículo para poder explicar los resultados y la metodología en detalle.

Conclusiones

Las conclusiones de ambos estudios apuntan que es importante la identificación de factores de protección y riesgo durante el desarrollo infantil, ya que parece haber una clara influencia en el funcionamiento conductual y emocional de estos niños. Previos estudios señalan la importancia que tiene durante la primera infancia, identificar estos factores de riesgo y protección del, ya que pueden contribuir a perfilar la evolución y el

funcionamiento los niños en el momento presente y futuro. Además, es de suma importancia que los menores que crecen en condiciones de riesgo, puedan beneficiarse de una identificación temprana de estos factores, para minimizar lo máximo posible el impacto que supone vivir en condiciones de pobreza y/o exclusión social. Por este mismo, es importante el estudio científico y el seguimiento de estos menores.

Referencias Bibliográficas

- Bernal, M., Knight, G., Garza, C., Ocampo, K., & Cota, M. (1990). The development of ethnic identity in Mexican-American children. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 12, 3–24. Retrieved from <http://hjb.sagepub.com/content/12/1/3.short>
- Bettes, B. a, Dusenbury, L., Kerner, J., James-Ortiz, S., & Botvin, G. J. (1990). Ethnicity and psychosocial factors in alcohol and tobacco use in adolescence. *Child development*, 61(2), 557–65. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/2344790>
- Centers for Disease Control and Prevention (2007). Youth risk behavior surveillance – United States. Surveillance Summaries, MMWR 2008; 57(No. SS-#).
- Fuligni, A. J., Witkow, M., & Garcia, C. (2005). Ethnic identity and the academic adjustment of adolescents from Mexican, Chinese, and European backgrounds. *Developmental psychology*, 41(5), 799–811. doi:10.1037/0012-1649.41.5.799
- Knight, G. P., Bernal, M. E., Garza, C. A., Cota, M. K., & Ocampo, K. A. (1993). Family Socialization and the Ethnic Identity of Mexican-American Children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 24(1), 99–114. doi:10.1177/0022022193241007
- Kulis, S. S., Marsiglia, F. F., Kopak, A. M., Olmsted, M. E., & Crossman, A. (2012). Ethnic Identity and Substance Use Among Mexican-Heritage Preadolescents: Moderator Effects of Gender and Time in the United States. *The Journal of early adolescence*, 32(2), 165–199. doi:10.1177/0272431610384484
- National Women's Law Center, & Legal Defense and Educational Fund. (2009). Listening to Latinas: Barriers to High School Graduation. Washington, D.C.: Author.
- Ocampo, K. A., Bernal, M. E., & Knight, G. P. (1993). *Gender race and ethnicity: the sequencing of social constancies* (pp. 11-30). Ethnic identity: formation and transmission among Hispanic and other minorities. Bernal ME, Knight GP, eds. Albany: State University New York Press.
- Ocampo, K., Knight, G., & Bernal, M. (1997). The Development of Cognitive Abilities and Social Identities in Children: The Case of Ethnic Identity. *International Journal of Behavioral Development*, 21(3), 479–500. doi:10.1080/016502597384758

- Reynolds, C. R., & Kamphaus, R.W. (2004). BASC-2 Behavior Assessment System for Children Manual (2nd Edition). American Guidance Service, Inc. Circle Pines, MN.
- Robinson, C. C., Mandleco, B., Frost Olsen, S., & Hart, C. H. (1995). Authoritative, authoritarian, and permissive parenting practices: Development of a new measure. *Psychological Reports*, 77, 819–830.
- Schwartz, S. J., Zamboanga, B. L., & Hernandez Jarvis, L. (2007). Ethnic identity and acculturation in Hispanic early adolescents: mediated relationships to academic grades, prosocial behaviors, and externalizing symptoms. *Cultural diversity & ethnic minority psychology*, 13(4), 364–73. doi:10.1037/1099-9809.13.4.364
- Sickmund, M., & Snyder, H. N. (1999). *Juvenile offenders and victims: 1999 national report*. Washington, DC: Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- Tajfel, H., & Turner, J. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Chicago: Nelson-Hall.
- Umaña-Taylor, A. J. (2004). Ethnic identity and self-esteem: examining the role of social context. *Journal of adolescence*, 27(2), 139–46. doi:10.1016/j.adolescence.2003.11.006
- Umaña-Taylor, A. J., & Updegraff, K. A. (2007). Latino adolescents' mental health: exploring the interrelations among discrimination, ethnic identity, cultural orientation, self-esteem, and depressive symptoms. *Journal of adolescence*, 30(4), 549–67. doi:10.1016/j.adolescence.2006.08.002
- Webster-Stratton, C. (1998). Preventing conduct problems in Head Start children: Strengthening parenting competencies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 715-730. doi: 10.1037/0022-006X.66.5.715
- Zimet, G.D., Dahlem, N.W., Zimet, S.G., & Farley, G.K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52, 30-41.



MEDIACIÓN FAMILIAR, SOCIAL E INTERCULTURAL



★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

83. RONDAS INFANTILES QUE INCITAN A LOS NIÑOS Y NIÑAS A SER PARTE DE UNA SOCIEDAD MÁS VIOLENTA Y DESIGUALITARIA: PERSPECTIVA COLOMBIANA

Jaddy Brigitte Nielsen Nino y Zaida Mabel Angel Cuervo
brigittebrigitte9@gmail.com, mabyc_19@hotmail.com

Resumen.

El siguiente artículo es un producto de una investigación que aún se encuentra en curso, planteado dentro de un contexto latinoamericano, específicamente en el territorio colombiano. Donde su principal objetivo es el análisis de la incidencia de las rondas infantiles en la construcción de violencia y desigualdad en los niños y las niñas durante la primera infancia.

Según la metodología de la investigación se lleva a cabo a través de diferentes instrumentos como cuestionarios a profesores de diferentes escuelas, observaciones de clases y análisis del discurso del niño y la niña que han de permitir identificar claramente la frecuencia de uso de las rondas infantiles en etapas tempranas, de este modo se logra establecer categorías de análisis de la información donde se clasifica los diferentes tipos de violencia que se encuentran inmersos dentro de las tradicionales rondas infantiles. Demostrando así, como este tipo de composición vocal corta pero a su vez melódica e integrada musicalmente influye de manera significativa en la vida de los niños y las niñas.



Palabras clave: ronda infantil, violencia, desigualdad, discurso, niños y niñas.

El lenguaje como proceso de internalización de una realidad en la primera infancia

Es claro que el individuo no nace como un miembro más de la sociedad, primero nace con una “predisposición hacia la sociedad” (Berger P. & Luckmann T., 2003, p. 162) pues el individuo es inducido a hacer parte de una realidad social, es decir que para lograr la internalización se debe llegar a comprender a los semejantes y luego pasar a la etapa de aprehensión de una realidad significativamente social. Para alcanzar esa transición el individuo debe asumir el mundo que otros comparten y de este modo logra ser re-creado e incluso ser creativamente modificado.

Se puede afirmar, el individuo llega al proceso de la socialización, que se desarrolla en la primera infancia siendo su primer mundo y el más importante pues es la estructura básica de toda socialización el resto de su vida, aquí se determina el futuro demarcado dentro de la sociedad ya sea incierto o viceversa. Un ejemplo claro se puede determinar a partir de esta idea:

“...el niño de clase baja no solo absorbe el mundo social en una perspectiva de clase baja, sino que lo absorbe con la coloración idiosincrásica que le han dado sus padres (o cualquier otro individuo encargado de su socialización primaria. La misma perspectiva de clase baja puede producir un estado de ánimo satisfecho, resignado, amargamente resentido o ardientemente rebelde. Consiguientemente, el niño de clase baja no solo llegará a habitar en un mundo sumamente distinto del de un niño de clase alta, sino que tal vez lo haga de una manera completamente distinto que su mismo vecino de clase baja” (Berger P. & Luckmann T., 2003, p. 165).

Ahora, en los primeros años de los niños y las niñas no se puede limitar a los meros procesos cognoscitivos sino también se debe tener en cuenta las cargas emocionales que cada individuo trae consigo y la abstracción progresiva de los roles y actitudes de los demás, que logran generar el auto-concepto y la identidad. No podemos ignorar tampoco que los niños y las niñas son simples espectadores pasivos en el proceso de socialización, para ello, existe un vehículo principal de este proceso continuo que es el lenguaje a través de elementos paralingüísticos y extralingüístico que permiten a los niños y niñas comprender que son como los otros los llaman, es decir, el nombre que se les da implica una nomenclatura y a su vez una ubicación social determinada; los padres son lo que ellos serán, aprenden a que hay que ser lo que otros quieren que sean, lo que les gusta parte de la afinidad que tienen con el otro.

De hecho, el lenguaje establece la verdad porque sirve para objetivar las experiencias basadas en la cotidianidad y tomadas a su vez como punto de referencia aún cuando quiera usarse para lograr la interpretación de experiencias en zonas limitadas del significado pues el empleo del lenguaje común que se desarrolla en primera infancia a través de la musicalidad, el canto y el baile que al “traducirlas” de forma inconsciente, dichos cantos los niños y niñas de forma indirecta las convierten en una realidad suprema volviéndolas parte de su cotidianidad.

Podríamos decir que, el lenguaje proporciona la posibilidad de continuas objetivaciones que se realizan a través de la experiencia. Tomando como referencia a varios autores: “...el lenguaje tienen una expansividad tan flexible como para permitirme objetivar una gran variedad de experiencias que me salen al paso en el curso de mi vida” (Berger P. & Luckmann T., 2003, p. 55). En definitiva el lenguaje expresado por medio de las rondas logra tipificar las experiencias, permitiéndoles a los

infantes incluirlas en categorías bastante amplias y cuyos términos adquieren significado para ellos y sus semejantes.

Construcción de la realidad social a través del canto y baile de las rondas infantiles

Es claro que los niños y las niñas a temprana edad están en proceso de formación de su personalidad, de sus gustos, el entorno es mediador entre ellos y el aprendizaje, todo lo que se les da a conocer lo asimilan fácilmente e incluso ellos y ellas en gran parte sus vidas están dedicadas a la adquisición y construcción de conceptos por medio de actividades lúdicas en donde logran desarrollar la creatividad, y la imaginación para contribuir a la resolución de conflictos, que además deben estar encaminadas a la comprensión del mundo proyectado en un bienestar social y espiritual.

Es por ello que muchos educadores, padres de familia, orientadores entre otros miembros de la sociedad a través del tiempo han creído que entre las actividades lúdicas se encuentran las rondas infantiles que a su vez constituyen un valioso recurso didáctico y pedagógico, categorizado como un apoyo para la adquisición de conocimientos, no sólo de tipo formativo sino que se pueden implementar en cualquier contexto natural, social y cultural en el que hace parte el individuo, en especial los niños y las niñas que se encuentran en sus primeros años de vida.

Se afirma además que las rondas infantiles son parte de una estrategia en el proceso de *endocultaración* de los niños y las niñas, siendo utilizadas por varias familias como parte de una tradición cultural en la que están inmersas; la escuela, en los procesos de enseñanza-aprendizaje y que potencian a su vez aspectos esenciales como: el cognitivo, el rítmico y la corporeidad, y por último, el planteamiento dado desde la sociedad, que determina que las rondas logran transmitir una serie de valores, principios, entre otros aspectos que le permiten comprenderla y adaptarse a la misma.

Es así que en los primeros años las rondas infantiles en varias de las escuelas son utilizadas como una estrategia lúdica para la socialización y el aprendizaje, por tanto la ronda también se convierte en un juego inocente. “el juego es un aprendizaje para la vida. A través de los juegos y los juguetes los niños y las niñas aprenden a socializarse, a desarrollar sus capacidades y sus habilidades y a ver el mundo” (Ekaina, 2009, p. 45)

Lo anterior permite evidenciar que las rondas infantiles constituyen un elemento importante en la formación de los niños y niñas, lo cual implica que éstas no solo deben tener un carácter rítmico y lúdico, sino que sus contenidos deben contribuir a la formación de mentes sanas, es decir, niños y niñas con principios, valores que promuevan la igualdad y la equidad social, además del respeto por la diferencia.

Para aportar en éste objetivo consideramos necesario el realizar un análisis de las letras de las rondas infantiles que frecuentemente se usan en la escuela con el objetivo de observar la pertinencia de éstas para la construcción de un mundo mejor.

Haciéndose necesario el realizar un alto en el camino, se analizarán dentro de este artículo de forma clara u concisa algunas de las palabras que se entrelazan en la ronda, el ritmo puede ser fantástico, incluso nos emocionamos porque el niño o la niña participa activamente y de forma espontánea pues esto ayuda a su formación integral, pero, ¿Cuál es el mensaje que construyen los niños y las niñas al cantar y escuchar dichas rondas? No podemos negar que las rondas musicales son realmente un instrumento o recurso educativo de gran influencia formativa debido a que su aporte va dirigido al enriquecimiento de la expresión creadora y entusiasta de tal forma que da rienda suelta a su fantasía y a la forma de comprender su mundo, específicamente su contexto y las formas en se relacionan los integrantes de éste ¿Será que con este tipo de mensajes se está contribuyendo a la construcción de un mejor país?

Entonces, la ronda infantil no sólo es el canto divertido y gracioso que interpreta el niño o la niña en la escuela, o a sus familiares para entretenerlos, el canto se utiliza para la instrucción formal en donde junto con “la recreación son campos de reproducción de conceptos y prácticas” (Fernández, 2006, p. 64) sino que a su vez la letra está impregnada de una alta carga de contenidos de todo tipo, social, familiar, roles de género, cultural, influencia lingüística, entre otros aspectos.

Estos aspectos pueden construir en los niños y niñas en la gran mayoría de las veces mensajes de desigualdad, de violencia, y de adicción de manera implícita o explícita, lo cual no implica que todo niño y/o niña que cante una ronda infantil construya necesariamente este tipo de ideas, puesto que hay otros factores que hacen posible que estas se hagan o no visibles en las acciones que ellos realizarán a futuro, influyendo en la apropiación de las mismas “estresores vitales” como la pobreza, el desempleo, la carencia de una vida digna, la desigualdad económica, la raza “contribuyendo a que se produzcan condiciones adversas en el terreno psicológico” (Sanmartín., 2004, p.50).

De ahí surge la preocupación inmediata de analizar los mensajes que se encuentran inmersos en varias de las rondas infantiles que se enseñan en la escuela, es importante recordar que Colombia es un país con todos los estresores vitales ya mencionados, en el que nuestros niños y niñas reproducen de forma constante patrones de violencia, desigualdad y otros antivalores. En los siguientes apartados revisaremos algunas de las canciones que incitan a este tipo de construcciones social y mediáticas de la realidad, generando un futuro desolador en nuestros niños y niñas.

Toxicómanos a temprana edad

Se ha tomado como referencia el término toxicómano que ha sido definido por el glosario de términos de alcohol y drogas propuesto por la Organización Mundial de la Salud (1994) como aquel individuo consumista social de drogas y alcohol en entornos públicos, dicho de otro forma “Persona que bebe o consume drogas en la calle o en otro lugar público al aire libre; los términos implican un modelo de conducta habitual... a menudo implica el consumo de alcohol u otras drogas en público” (Organización Mundial de la Salud, 1994, p. 20)

Se sabe que el consumo de bebidas alcohólicas es uno de los factores que está frecuentemente relacionado con el perfil de las personas que ejercen la violencia – victimarios- “las maltratadoras tienen problemas económicos a veces unidos a una historia de abuso de drogas o alcohol” (Sanmartín, 2004, p. 224). En Colombia según un artículo del periódico el Espectador (2012) afirma que “Aunque el consumo de alcohol en Colombia no supera el de Europa o países como Canadá y Estados Unidos, en Sudamérica es una de las naciones donde más se ingieren estas bebidas: 6,3 litros de alcohol anuales por persona”, con los datos resaltados anteriormente se evidencia que es una cifra bastante preocupante, y más aún cuando existen rondas infantiles que promueven el consumo de este tipo de bebidas, por ejemplo:

ASERRÍN ASERRÁN

“aserrín, asserrán los maderos de San Juan,
piden pan, no les dan,
piden queso les dan hueso,
piden vino si les dan,
se marean y se van”

Esta ronda que va acompañada de una “pegajosa” melodía y de expresiones corporales y faciales, cuya no está tan lejos de una realidad, pues en nuestra sociedad existen indigentes que piden pan y muchos no les dan o quizás las sobras de los huesos de pollo en cambio de queso, pero si hablamos de bebidas alcohólicas ya hay otro tipo de actitud dentro de la sociedad consumista.

Este tipo de ronda, hace que el niño y la niña construyan inconscientemente diversas posiciones frente al consumo de alcohol:

- El consumo genera gracia, puesto que cuando cantan esta canción se acompaña de risas.
- El burlarse de la desgracia del otro.

- Cualquiera puede tomar bebidas alcohólicas, puesto que no se hace referencia a que tipo de población corresponde los maderos de San Juan niños o adultos.
- Es natural encontrar a las personas en estado de embriaguez en un espacio público.

Según una investigación que realizó el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar con cooperación de la Unión Europea (2013) en algunas ciudades de Colombia existe alrededor de 4.457 niños habitan en las calles en su mayoría consumen drogas además, en el reporte dan cuenta de un grupo de 171 niños y niñas menores de 7 años de edad. Estos menores admitieron que consumen cigarrillo, alcohol, marihuana y bazuco.

Como ya se mencionó, el alcohol es un factor que esta presente en los perfiles de las personas violentas, puesto que sus sustancias afectan el funcionamiento normal del cerebro haciendo que las personas reaccionen de forma diferente a ciertos estímulos que a como lo harían estando sobrios, esta letra construye ideas de niños y niñas que beban en cualquier momento como algo normal y aceptable.

Violencia Intrafamiliar

Hoy en día es común encontrar familias o escuchar el caso de que el esposo golpea a su esposa o a sus hijos o viceversa, es ella quien los golpea, pero en los últimos años ha venido cogiendo fuerza el fenómeno de que son los hijos quienes maltratan a sus padres no sólo física sino también psicológicamente, entendiéndose por violencia contra los padres como “todo comportamiento de parte de un hijo que tenga la intención de causar daño, físico, psicológico o económico a los padres, para ganar poder sobre ellos y dominarlos” (Morales & Castillo, 2011, p. 109).

Es así como revisando las rondas que cantan los niños en la escuela durante sus horas de descanso encontramos la siguiente:

mesu, mesu,
“me subo a la cama, tiro la maleta, rompo una botella,
mi mamá me pega yo le pego a ella
subo al quinto piso y pongo un tocadiscos que dice así ...”

Al revisar esta letra cabe preguntarse: ¿Qué tan aceptado puede ser tirar la maleta o romper la botella? ¿Una botella de qué tipo, de vino, de whisky...? O peor aún ¿es lógico pegarle a la mamá? Esta situación muestra claramente un episodio de rebeldía de un pre-adolescente al no querer cumplir con las normas del hogar.

Cuando el niño y la niña cantan inocentemente esta ronda y juega con sus amiguitos y amiguitas a partir de la letra de ésta, puede estar construyendo la idea de que pegarle a la mamá, al papá o algún miembro de la familia que representa la autoridad es normal, puesto que esto se ha venido transmitiendo culturalmente a través de una práctica cultural dada en la escuela.

En un estudio realizado en Barranquilla – Colombia (2011) se encontró que “La madre aparece como víctima en un 89.8% de los casos” (Morales & Castillo, 2011, p. 112), lo cual permite inferir que este tipo de mensajes también promueven acciones de violencia intrafamiliar, luego sería indispensable reflexionar sobre el por qué seguir transmitiendo este tipo de ronda de generación en generación, cuando las cifras de este tipo de violencia han mostrado aumento pero a su vez visto de forma natural.

Perspectiva de Género

Cuando se encuentran los niños y las niñas en la etapa de la primera infancia cantan ingenuamente las rondas infantiles sin pensar en su contenido, porque para ellos lo que realmente importa es el ritmo de la ronda, el uso del cuerpo para representar ciertas situaciones de la ronda y que sea socialmente divertida. Pero en este momento y como educadores, al reflexionar sobre sus contenidos, hemos encontrado una serie de aspectos en éstas que no contribuyen con la igualdad de género, que por el contrario, siguen violentando y discriminando a la mujer, vulnerando los derechos y oportunidades que ellas tienen. Con todo lo anterior, es importante revisar las rondas infantiles en perspectiva de género porque:

“La perspectiva de género permite analizar y comprender las características que definen a las mujeres y a los hombres de manera específica, así como sus semejanzas y diferencias. Esta perspectiva de género analiza las posibilidades vitales de las mujeres y los hombres; el sentido de sus vidas, sus expectativas y oportunidades, las complejas y diversas relaciones sociales que se dan entre ambos géneros, así como los conflictos institucionales y cotidianos que deben enfrentar y las maneras en que lo hacen”. (Lagarde, 1996, p. 2)

A partir de la letra y los mensajes que dan a conocer las rondas infantiles se evidencia una agresión constante a la mujer, en donde se representa como la madre sumisa, que da poder al hombre político y social a través de sus acciones de cuidadora, asistente, pero sin voz ni voto.

Los niños y las niñas están construyendo en sus mentes representaciones de los roles que asumirán en un futuro cercano y posibilidades dentro de una sociedad, que ya está marcada por la desigualdad. Por ello se hace necesario revisar detalladamente los mensajes que tienen una de las letras de la ronda infantil expuesta a continuación.

Arroz con leche,
me quiero casar
con una señorita de la capital
que sepa coser que sepa bordar
que sepa abrir la puerta para ir a pasear
Con esta si, con esta no,
con esta señorita me caso yo.

En definitiva esta es una ronda infantil que promueve la desigualdad de género en términos de la toma de decisiones de la vida personal y las oportunidades de formación de una mujer y después de leer detenidamente la letra de ésta canción se puede realizar un análisis exhaustivo, pues esta ronda infantil tiene como tema principal el matrimonio, el querer casar, pero el problema no radica ni siquiera en ese aspecto - a pesar de que a la edad de los niños y niñas que la cantan esto no es una preocupación-, sino radica en que quien elige a la pareja es el hombre y él es el que define las características que le atribuye a la mujer, a la buena esposa.

En la actualidad debemos pensar que tanto el hombre como la mujer tienen las mismas posibilidades, entre ellas la de elegir a su pareja, ya no estamos en aquella época en donde la niña debía casarse a más tardar a los 15 años y quien escogía su esposo era su padre o su futuro suegro, además el padre de la novia debía hacer entrega de la dote, es decir era el bien, terreno, animales que este daba al novio para contribuir con el capital del matrimonio. Si esto ya no aplica en la mayoría de los casos que se evidencian en nuestro país por qué el seguir llevando a la escuela una ronda que promueve este tipo de desigualdad en una decisión trascendental para la vida de cualquier persona.

Ahora bien, en cuanto a las características de esa mujer con la que se va a casar: “una señorita de la capital, que sepa coser, que sepa bordar”, es decir, que debe ser una ama de casa, una dama instruida que dedique su vida y su tiempo a las labores propias del hogar (lavar, planchar, cocinar, coser, barrer, entre otras), en otros términos no importa que la “señorita de la capital” no estudie ni mucho menos logre una independencia económica pues lo que realmente se hace prioritario es que cumpla con las labores del hogar.

De hecho, en la actualidad la mujer, madre de familia cumple un rol importante dentro de su entorno familiar y social que no es precisamente ser ama de casa, sin querer decir con esto que deben descuidar a sus hijos o sus familias pues ya existen empresas multinacionales que ofrecen el servicio domestico, de hecho se ha convertido en un trabajo digno y con todos los términos de ley que sean necesarios para aquellos que prestan dicho servicio, tal como lo afirma el Ministerio de Trabajo en el decreto 721 de 2013 en el que obliga a vincular a toda empleada domestica términos de ley "todo Miembro deberá adoptar medidas a fin de asegurar que los trabajadores domésticos, como los demás trabajadores en general, disfruten de condiciones de empleo equitativas y condiciones de trabajo decente, así como, si residen en el hogar para el que trabajan, de condiciones de vida decentes que respeten su privacidad." (Ministerio de trabajo, 2013, p. 2)



Cumpla la ley

Para tener una empleada doméstica en casa con todas las de la ley, debe seguir las normas del Ministerio de Trabajo:



- ✓ No contrate menores de edad.
- ✓ Para vincularla, debe hacer un contrato verbal, escrito, definido o indefinido.
- ✓ Debe pagarle prestaciones sociales: cesantía, pensión, salud y riesgos profesionales.
- ✓ El salario no debe ser menor al mínimo legal vigente establecido por la ley y se puede cancelar en dinero, o parte en dinero y parte en especie.
- ✓ Si la empleada es interna no deberá exceder su jornada laboral de 10 horas al día.
- ✓ Tiene derecho a descanso remunerado los domingos, festivos y vacaciones remuneradas.
- ✓ Derecho a doce semanas de licencia remuneradas por maternidad.
- ✓ Si no reside en el lugar de trabajo debe recibir auxilio de transporte.

EL HERALDO

Imagen

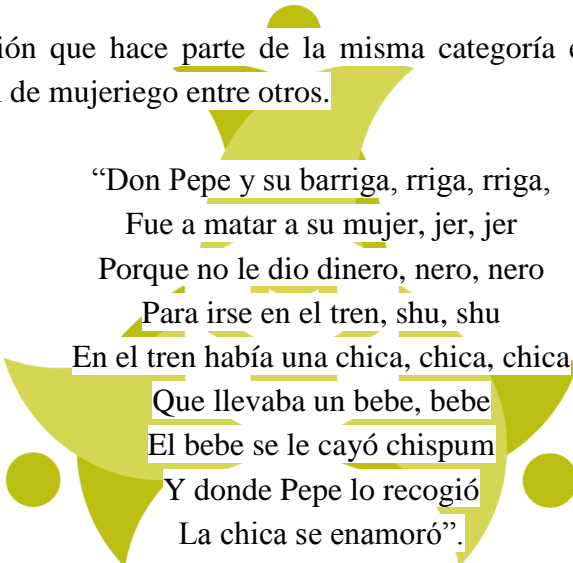
1. Ley para empleadas domesticas. Determinado por el MT 2013.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Tomado del periódico nacional El Heraldó.

Tomando como referencia, la sociedad ha cambiado notoriamente nos preguntamos ¿Por qué hoy en día hay cientos de niñas y mujeres colombianas que continúan creciendo con la idea de ser personas sumisas y poco emprendedoras?, este tipo de pensamiento formado a partir de diversos factores sociales y educativos, genera en nuestras niñas aseveraciones como: para qué estudiar si me voy a casar, con el saber realizar las labores de la casa es suficiente, el estudio no es necesario para las mujeres, entre otras.

Existe otra canción que hace parte de la misma categoría expuesta, en donde el hombre cumple el rol de mujeriego entre otros.



“Don Pepe y su barriga, rriga, rriga,
 Fue a matar a su mujer, jer, jer
 Porque no le dio dinero, nero, nero
 Para irse en el tren, shu, shu
 En el tren había una chica, chica, chica
 Que llevaba un bebe, bebe
 El bebe se le cayó chispum
 Y donde Pepe lo recogió
 La chica se enamoró”.

En esta ronda infantil encontramos de forma explícita la violencia de género, describiendo como personaje principal a un hombre corpulento, viejo y seguramente desempleado, que en la canción es mencionado bajo el calificativo de “barrigón”, aparentemente pasa el tiempo de forma improductiva, puesto que tiene que pedirle dinero a “su mujer” para lograr cubrir sus necesidades económicas y al ver que no obtiene una respuesta afirmativa por parte de ella, toma la decisión de asesinarla.

En términos generales el mensaje de la ronda infantil incita a los niños (varones) a construir una mentalidad en la que por ser hombres tienen la autoridad para exigirle a su “mujer” no solo en el ámbito económico sino que además sexual, laboral y social, pues ellas deben satisfacer las necesidades de cualquier tipo y en el caso de presentarse desobediencia tienen el derecho hasta a atacar contra la vida de ella.

Luego nos preguntamos: ¿por qué en los medios de información nacional e internacional aparecen noticias amarillistas? Tales como: “hombre que asesinó a su mujer en gran estación” (espectador, 2012), “le habrían pagado para echarle ácido a

mujer” (universal, 2013), “este es el hombre que habría atacado con ácido a mujer en Bosa” (Caracol, 2014), entre otras noticias, cuando una de las respuestas que originan este tipo de ataques violentos se puede encontrar en la inofensiva formación lúdica y recreativa que estos hombres, antes niños recibieron en las escuelas durante su formación en la primera infancia. Como esas varias de las personas dan como respuestas como: “que no es la única mujer, que como ellas existen varias”.

Por otra parte, se observa la infidelidad como premio a la violencia ejercida por don pepe hacia su mujer, letra que va construyendo en la mente del niño cantante que ese tipo de acciones están bien, que son naturales y legítimas para la sociedad en la que él se encuentra inmerso, promoviendo así este antivalor, que conduce a la pérdida de la visión de familia nuclear, compuesta por hombre y mujer, para dar paso a la formación de otro tipo de éstas, donde el hombre puede pertenecer a dos o más familias a su vez.

Una canción como esta, acompañada de toda la corporeidad con la que se trabaja en la escuela no representa ningún peligro evidente, pero la construcción que hacen de los roles que deben desempeñar cuando adultos los niños en sus mentes corresponde a la de un hombre agresivo e infiel y la de las niñas como una mujer sumisa y maltratada.

A su vez se hace necesario analizar el rol de la mujer a la que se le cayó el bebe, a pesar que dentro del mensaje que se encuentra inmersa en la letra de la ronda, se le muestra al hombre como recompensa al acto “heroico” de recoger el bebé recibe el amor de otra mujer que es madre, se podría afirmar que es madre soltera, de acuerdo al contexto en el que se encuentra la canción. La prioridad de dicha mujer es enamorarse del hombre “barrigón” piensa quizás el entablar una relación con un hombre que en cierto momento le ha salvado la vida a su hijo es gratificante, sin pensar en las consecuencias que puede acarrear una relación sentimental cuando hay hijos de por medio y aun así lo vemos referenciado en noticias como: “Más violaciones y abusos contra niños” (Colombiano, 2014) “capturado degenerado padrastro que violó 25 veces a niño de 9 años” (RCN, 2012).

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

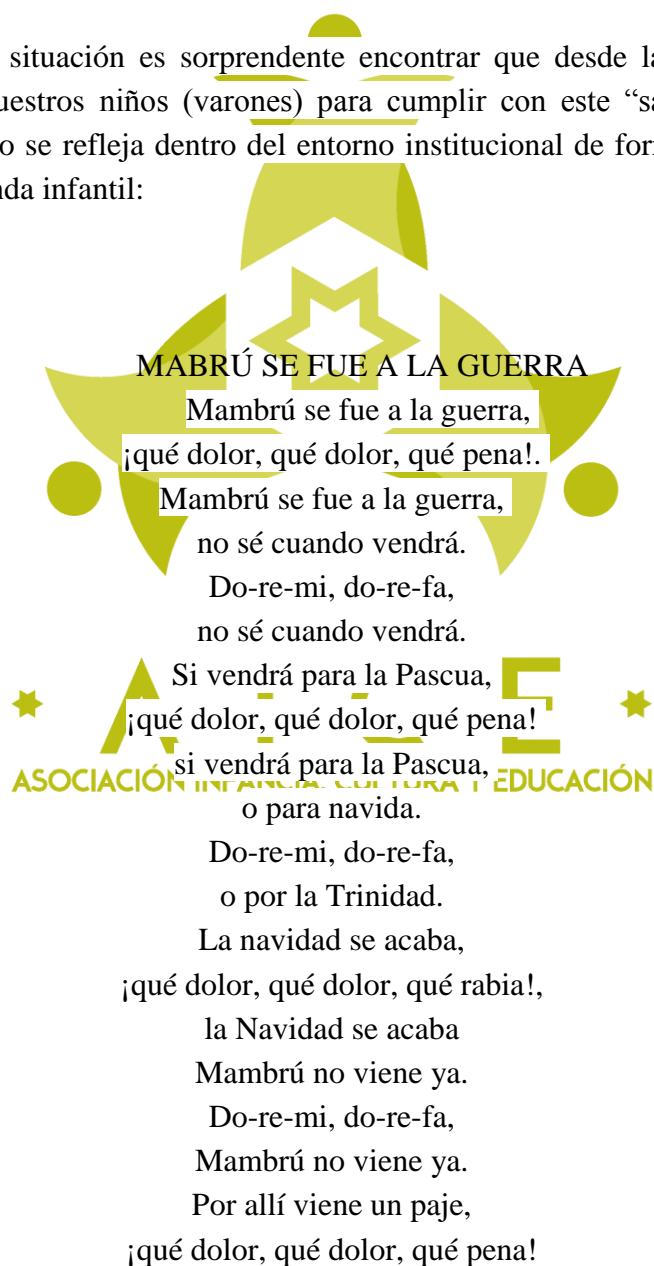
Desde varias de las perspectivas vistas en estas rondas podemos determinar que no son aptas para los niños y niñas en edades tempranas he incluso generar inequidad y violencia intrafamiliar de forma indirecta.

Violencia Institucional

Mucho se ha hablado sobre conflictos armados, en reportes dados por el ICBF en un boletín del año 2013 en torno al nivel de reclutamiento y utilización de niñas y niños por Grupos Armados Organizados al Margen de la Ley (GAOMIL) en Colombia.

Pero esta no es la única forma en que se reclutan niños para la guerra, existe otra que es legal en nuestro país y es el Servicio Militar Obligatorio que según de Conformidad Con La Ley 48 de 1993 En Su Título II - Capítulo I - Artículo 10. “todo varón colombiano está obligado a definir su situación militar a partir de la fecha en que cumpla su mayoría de edad, a excepción de los estudiantes de bachillerato, quienes la definirán cuando obtengan su título de bachiller” (Dirección de Reclutamiento y Movilidad, 1993, p. 3), este artículo explicita que todo joven después de los 18 años deberá prestar este deber a la patria quiéralo o no, a no ser que por cuestiones físicas no salga apto o que por cuestiones económicas esté en la capacidad de pagar su libreta militar –la última opción solo aplica para jóvenes provenientes de familias con recursos económicos-.

Frente a esta situación es sorprendente encontrar que desde las escuelas se está adoctrinando a nuestros niños (varones) para cumplir con este “sagrado” deber a la patria, es así como se refleja dentro del entorno institucional de forma natural a través de la siguiente ronda infantil:



Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

por allí viene un paje,
 ¿qué noticias traerá?
 Do-re-mi, do-re-fa,
 ¿qué noticias traerá?
 Las noticias que traigo,
 ¡del dolor, del dolor me caigo!
 las noticias que traigo
 son tristes de contar,
 Do-re-mi, do-re-fa,
 son tristes de contar.
 Que Mambrú ya se ha muerto,
 ¡qué dolor, qué dolor, qué pena!,
 que Mambrú ya se ha muerto,
 lo llevan a enterrar.
 Do-re-mi, do-re-fa,
 lo llevan a enterrar.
 En caja de terciopelo,
 ¡qué dolor, qué dolor, qué duelo!,
 en caja de terciopelo,
 y tapa de cristal.
 Do-re-mi, do-re-fa,
 y tapa de cristal.
 Y detrás de la tumba,
 ¡qué dolor, qué dolor, qué turba!,
 y detrás de la tumba,
 tres pajaritos van.
 Do-re-mi, do-re-fa,
 tres pajaritos van.
 Cantando el pío-pío,
 ¡qué dolor, qué dolor, qué trío!,
 cantando el pío-pío,
 cantando el pío-pá.
 Do-re-mi, do-re-fa,
 cantando el pío-pá.

★ A E ★
 ASOCIACIÓN INFANCIA CULTURA Y EDUCACIÓN

Es importante aclarar que esta ronda subyace de una historia de una batalla en 1.709 que enfrentó a los ejércitos de Francia y Gran Bretaña durante la guerra de Sucesión Española, como una burla al enemigo John Churchill a quien dedicaban a la canción. En nuestros días hoy en día es increíble darse cuenta que ésta ha sido transmitida de

generación en generación hasta llegar hasta nuestros días, una ronda infantil de alto impacto que se ha permeado dentro de las escuelas, dejando de lado su contexto histórico y convirtiéndolo en un tipo de violencia que afecta a la humanidad.

Dicha ronda es cantada en varias de las escuelas colombianas bajo una serie de movimientos de corte militar (marcha de los soldados) y acompañado de risas y saltos, lo que hace que el niño interiorice que irse a la guerra es normal, que seguramente a raíz de esto no compartirá fechas especiales con su familia como lo es la navidad, y que seguramente a raíz de esta decisión –si así se le puede llamar- al final lo esperará la muerte.

Es claro observar que en esta ronda se observa la violencia institucional a la que muchas veces nos encontramos sometidos, en este caso particular proviene de una institución organizada como lo es la militar, la cual se encuentra respaldado por el Estado que decreta normas para legalizar el ingreso de nuestro niños, futuros jóvenes a sus filas, sin importar lo que ellos piensan o sus proyectos de vida. Si bien el joven después de cumplir con esta obligación puede continuar con sus planes, no se puede desconocer que el paso por esta institución deja una marca en él.

Lo anterior en el caso que el niño (varón) sea orientado a vincularse al ejercito, pero para el niño que no, porque vive en una región en donde el conflicto armado es frecuente, ve como opción el pertenecer a los grupos armados al margen de la ley, igual que “Mambrú se fue a la guerra” pues el objetivo principal es estar en ella, sin tener en cuenta el “bando” en el que se encuentre.

Sin reflexionar y preguntarnos ¿Cuántas lágrimas hemos derramado gracias a este tipo de violencia? ¿Cuánto dolor han tenido que soportar nuestras familias? y ¿Cuánto más soportará el país? Si bien es cierto que vivimos en un país en el que se ven diariamente enfrentamientos armados, en donde los niveles de tolerancia desciende cada día más, en donde no hay respeto por la diferencia, ¿para qué seguir enseñando en nuestras escuelas una ronda que lo único que transmite es una triste realidad violenta?, ¿Por qué no ser coherentes con el proceso de paz que hoy en día está llevando a cabo el actual mandatario de Colombia? La paz inicia desde nuestros hogares, y la escuela como segundo hogar debe promover esto.

Ahora, si todo país tiene unas instituciones como lo es el ejercito esta debiera ser más abierta, es decir que ingresen a ella los jóvenes que quieren y tienen la vocación para hacerlo, pero más como una institución que cuida, vela y protege los derechos de los habitantes de nuestro país y no como aquella que envía a sus soldados a morir en la guerra por el “honor de su patria”

A manera de Conclusión

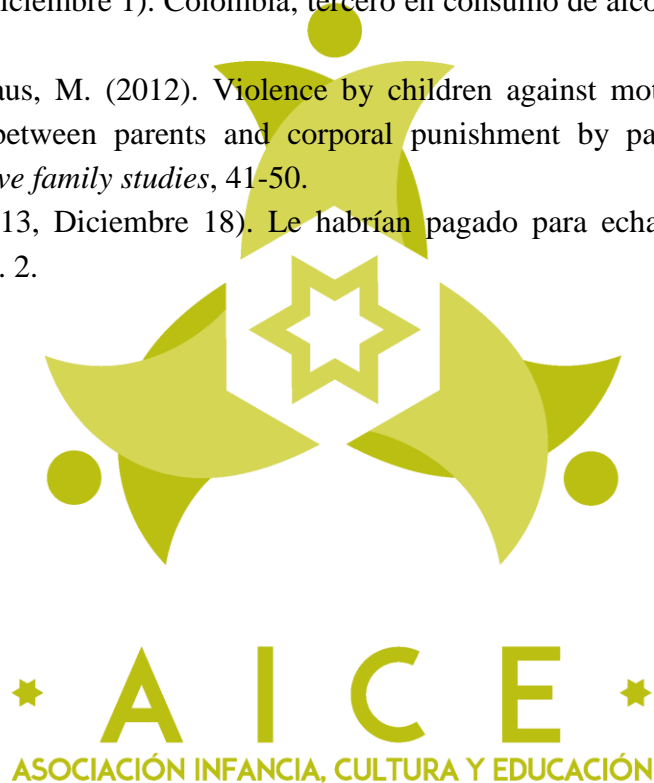
Desde varias perspectivas, encontramos en nuestra tradición oral, social y cultural un amplio número de rondas infantiles, las cuales merecen un análisis detallado de lo que están transmitiendo a nuestros niños y niñas. Este artículo realizó un intento sustancioso de identificar aquellas rondas infantiles que afectan a los niños y las niñas de forma directa e indirecta dentro del entorno social, cultural y natural en el que se encuentran y a través de un análisis se determinó que dichas rondas junto con otros factores son las directamente responsable de la violencia que se genera en el territorio colombiano.

De este modo, se pretende continuar con el análisis dentro de la investigación a través de un trabajo mancomunado de personas formadoras de los futuros niños y niñas de la sociedad en donde se arroje una mirada diferentes sobre el fenómeno de la violencia en Colombia y como poder evitarla en edades tempranas, logrando un replanteamiento en pro de promover los valores con el objeto de construir una sociedad más equitativa y feliz que brinde las mismas oportunidades y derechos tanto a hombres como a mujeres.

Referencias Bibliográficas

- Ardila, C. (1996). *La cosecha de la ira*. Bogotá: Cedavia.
- Berger P. & Luckmann T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Caracol. (2014, abril 7). Este es el hombre que habría atacado con ácido a mujer en Bosa. *Nación*, p. 2.
- Caracol Noticias. (2007, Agosto 8). Más de 4 mil niños viven en la calle, reporta el ICBF. *Caracol*, p. 5.
- Colombiano, E. (2014, enero 15). Más violaciones y abusos contra niños. *Medellín*, p. 1.
- Dirección de Reclutamiento y Movilidad. (1993, Marzo 3). *Ley 48 de 1993*. Retrieved Junio 08, 2014, from Jefatura de reclutamiento: <https://www.ejercito.mil.co/?idcategoria=321983>
- Ekaina. (2009). *Cuentos infantiles y roles de genero*. País Vasco: Emakunde, Instituto Vasco para la Mujer.
- espectador, E. (2012, Septiembre 17). Hombre que asesinó a su mujer en Gran Estación. *Violencia contra las mujeres*, p. 1.
- Fernández, A. (2006). Canciones, infancia y violencia. (U. A. metropolitana, Ed.) *Revista Política y Cultural N° 26*, 63-72.
- Lagarde, M. (1996). “El género”, fragmento literal: La perspectiva de Género. En: *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*, Ed. Horas y HORAS. España. Pág. 13-38

- Ministerio de trabajo. (2013). *Decreto número 0721* . Bogotá, Colombia: Ministerio de Trabajo .
- Morales & Castillo. (2011). Violencia cometida por los adolescentes en la familia o cuando son los hijos los que maltratan Un estudio en la ciudad de Barranquilla, Colombia. *Revista Criminalidad*.
- Organizacion Mundial de la Salud. (1994). *Glosario de términos de alcohol y drogas*. Madrid: Ministerio de sanidad y consumo centro de publicaciones.
- RCN. (2012, febrero 12). Capturado degenerado padraastro que violó 25 vecesa niño de 9 años. *La Cariñosa*, p. 1.
- Sanmartín, J. (2004). *El laberinto de la violencia: Causas, tipos y efectos*. España: Ariel S.A.
- Silva, S. (2012, Diciembre 1). Colombia, tercero en consumo de alcohol. *El espectador*, p. 2.
- Ulman, A & Straus, M. (2012). Violence by children against mothers in relation to violence between parents and corporal punishment by parents . *Journal of comparative family studies*, 41-50.
- Universal, E. (2013, Diciembre 18). Le habrían pagado para echarle ácido a mujer. *Sucesos*, p. 2.



84. INFLUENCIA DE LOS ESTILOS SOCIOEDUCATIVOS FAMILIARES EN LA AUTOESTIMA Y AGRESIVIDAD INFANTIL.

Clara Isabel Fernández Rodicio.

cirodicio@uvigo.es

Resumen.

Esta investigación analiza la posible influencia que pueda existir entre el estilo educativo socializador de la familia y la autoestima y la agresividad en la infancia. Los niños nacen con afectos positivos y negativos alveolados en las tres emociones básicas: miedo, alegría e ira. A los siete años el mundo emocional del niño es comparable con el del adulto. Las conductas agresivas en el niño es un tema de alta preocupación en actualidad para muchos investigadores del medio familiar, escolar y social en general. Es la familia la que socializa al niño permitiéndole interiorizar los elementos básicos de la cultura y de autoestima positiva que serán la base de su socialización. En una muestra de alumnado de 2º ciclo de Educación Primaria (50 alumnos/as) con 9-10 años de edad. El principal propósito es señalar la incidencia de la agresividad en la primera infancia como un claro precursor del mismo en años posteriores. El análisis de los datos cuantitativos se desarrolló en el programa SPSS 11. Se discute la utilidad de estos resultados para el planteamiento de estrategias de intervención en el ámbito familiar y escolar, basadas en un estilo educativo familiar democrático/asertivo.

Palabras clave: Agresividad, autoestima, estilos socioeducativos familiares.

★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Introducción.

La familia es el agente de socialización más importante en la vida de un individuo, no sólo porque es el primer agente, sino porque se constituye en el nexo entre el individuo y la sociedad. Es la familia la que socializa al niño permitiéndole interiorizar los elementos básicos de la cultura y desarrollar las bases de su personalidad. (Baumrind, 1995). La familia es un vehículo mediador en la relación del niño con el entorno, teniendo un papel clave en el desarrollo personal y social (Bolívar, 2006).

Durante las primeras etapas de la vida el niño está vinculado emocionalmente a una o varias personas de referencia que son, en la mayoría de los casos su familia, que le cuidan, alimentan, juegan, le dan afecto (Bowlby, 1986). Por el contrario, la familia puede convertirse en una fuente de riesgos y conflictos, en forma de abandono, maltrato (Garrido, 2005). Además, los niños tienden a imitar al progenitor del mismo sexo, con quien se identifican (Conn, 2004). Por lo tanto, tomar como principal referencia el estilo socializador de las familias es necesario para poder determinar cómo la práctica educativa de éstas influyen de manera positiva o negativa en el proceso socializador de los hijos.

El estilo parental puede ser entendido como una constelación de actitudes acerca del niño, que le son comunicadas y que, en conjunto, crean un clima emocional en el que se ponen de manifiesto los comportamientos de los padres. Estos comportamientos incluyen tanto las conductas a través de las cuales los padres desarrollan sus propios deberes de paternidad (prácticas parentales) como cualquier otro tipo de comportamientos como gestos, cambios en el tono de voz, expresiones espontáneas de afecto, etc. (Darling y Steinberg, 1993). “El estilo educativo es el conjunto de pautas y prácticas de crianza, cuyo objetivo es la socialización y educación de los hijos” (Aroca, 2010: 84).

Desde el modelo de influencias múltiples, Palacios (1999) entiende que las relaciones entre progenitores e hijos son más eficaces cuanto más se adapten a la edad y a sus características. Una aportación importante en el estudio de los estilos parentales consistió en entender la relación entre padres e hijos desde una perspectiva bidireccional, de modo que el comportamiento de los hijos es influido por sus padres pero, al mismo tiempo, el comportamiento de los padres como educadores es condicionado por las características de los hijos y el feedback que reciben de sus propias acciones educativas. “La educación no es algo que los padres hagan a los hijos, sino algo que los padres e hijos hacen conjuntamente” (Harris, 2002: 53). En el ámbito de la sociología y psicología social hay numerosos trabajos sobre los estilos educativos y los efectos en el desarrollo infantil. Muchos de ellos indican que no se pueden identificar modelos puros, es decir, un estilo educativo permanente, porque se solapan, y suelen ser mixtos, variando con el propio desarrollo del niño no siendo estables en el tiempo. De hecho el modo en el que un padre se comporta depende en gran medida en la etapa evolutiva que se encuentre el hijo, entre otros aspectos personales, culturales y sociales (Harris, 2002). Ya que el estilo educativo es “la forma de actuar de los adultos respecto a los niños ante situaciones cotidianas, toma de decisiones o la solución de problemas” (Torío, Peña y Rodríguez, 2008: 153).

Es importante resaltar que las relaciones entre padres/madres e hijos/as son bidireccionales. Baumrind en 1978 estudió la conducta de los progenitores en una muestra de niños entre 8-9 años y observó que los niños educados en estilos más

democráticos tenían elevadas competencias sociales y cognitivas, por otro lado los padres autoritarios los situaban en un nivel medio, mientras que los que pertenecían al estilo permisivo poseían un nivel bajo.

1. Estilos de socialización familiar.

Los estilos de socialización están formados por las diferentes variables que interactúan en las estrategias educativas de la familia como el diálogo, el afecto, la coerción, etc (Torio, Peña y Rodríguez 2008b). Éstas variables se basan en dos dimensiones: implicación/aceptación y coerción/imposición (Musito y García, 2001).

▶ **Los padres autoritarios**, valoran la obediencia como una virtud, así como la tradición a las tareas marcadas y a la preservación del orden. Favorecen medidas de castigo y fuerza, están de acuerdo en mantener a los hijos en un papel subordinado, restringiendo su autonomía. Dedican muchos esfuerzos en influir, controlar y evaluar el comportamiento y actitudes de sus hijos de acuerdo con los patrones preestablecidos. No facilitan el dialogo, en ocasiones rechazan a los hijos como medida disciplinaria. Siendo por tanto el estilo con mayores repercusiones negativas sobre la socialización de los niños/as, como la falta de autonomía personal y creatividad, la baja competencia social, niveles bajos de autoestima (Moreno y Cubero, 1990 y Baumrind, 1996). De esta forma se va generando hijos poco tenaces para conseguir metas, poco comunicativos y afectivos. El estilo autoritario con violencia intrafamiliar genera factores de riesgo que facilitan el desarrollo de la violencia ascendente (Marceli, 2002; Nardone, Giannotti y Rochi, 2003; Bailín, Tobeña y Sarasa, 2007).

▶ **Los padres permisivos**, proporcionan una gran autonomía a sus hijos/as. El prototipo de padre o madre permisivos se comporta de manera afirmativa y aceptadora, bendiciendo todas las acciones del niño/a, teniendo como objetivo principal liberarlo del control, evitando el recurso de la autoridad y los métodos de castigo y restricción. No suelen ser exigentes en cuanto a expectativas de madurez y responsabilidad en la ejecución de las tareas (Moreno y Cubero 1990 y Baumrind, 1996). Uno de los problemas que presenta este tipo de estilo, es cuando los progenitores no son capaces de marcar los límites de su permisividad, produciendo efectos negativos respecto a conductas de agresividad, además de formar a niños dependientes con altos niveles de conducta antisocial, entre otros (Bailín, Tobeña y Sarasa, 2007; Romero, Melero, Cánovas y Antolín, 2007).

Por otro lado, también debemos mencionar la estructura elaborada por MacCoby y Martin (1986) donde resaltan dos subtipos dentro del estilo permisivo, siendo el permisivo-indulgente y el permisivo-negligente.

▶ **El estilo permisivo-indulgente**, presenta tres rasgos fundamentales de conducta parental hacia los hijos, la indiferencia ante sus actitudes y conductas tanto

positivas como negativas; la permisividad y la pasividad. Evitan la autoridad y las restricciones, promoviendo una comunicación abierta y un clima democrático en el hogar. Los padres no suelen ser directivos ni asertivos. No suelen ofrecer un modelo de referencia, con el que el hijo pueda identificarse. No se establecen normas, siendo tolerantes los impulsos como ira o agresividad. Existe una preocupación por la formación de los hijos, por lo que responden y atienden a sus necesidades. Por lo que se desarrollan niños con índices altos de originalidad, creatividad, mejor competencia social, favoreciendo autoestima y confianza pero propensos a falta de autocontrol. Así Ibabe et al. (2007) vincula el estilo permisivo-liberal: sobreprotector –sin normas consistentes- con la violencia filio-parental.

▶ **El estilo permisivo-negligente**, caracterizado por padres que no se implican afectivamente en los asuntos de sus hijos y de una dimisión por las tareas educativas. La permisividad no es debida a razones ideológicas, más bien está vinculada a causas pragmáticas tanto por falta de tiempo como de comodidad. Tienden a resolver las obligaciones educativas de la manera más rápida y cómoda posible, surgiendo estallidos de ira por parte de los padres hacia los hijos, generando niños con los índices de autoestima, capacidad cognitiva y logros académicos más bajos. Actualmente prevalece estilos educativos permisivos-negligentes (Nardone, Giannotti y Rochi, 2003). Este estilo conlleva factores de riesgo que facilitarían el desarrollo de la violencia ascendente (Ibabe et al., 2007).

▶ **Los padres democráticos**, a través de imponer roles y conductas maduras intentan guiar la actividad del niño, utilizando la negociación y razonamiento a la hora de establecer las normas o pautas sociales. Lo esencial de este estilo es que los progenitores parten de una aceptación de los derechos y deberes propios y de los hijos. Se caracterizan por tener una comunicación bidireccional y un énfasis compartido entre responsabilidades sociales de las acciones y el desarrollo de la autonomía e independencia del niño. Ello genera la creación de resultados positivos, con un buen desarrollo de competencias sociales, altos índices de autoestima, bienestar psicológico, menores conflictos entre padres e hijos. Siendo niños interactivos, hábiles con las relaciones entre sus iguales, independientes y cariñosos (Moreno y Cubero, 1990 y Baumrind, 1996).

La investigación llevada a cabo por Torio, Peña e Inda (2008a) con padres cuyos hijos tienen entre 5 y 8 años de edad, concluye que sólo el 12,8% de los encuestados tenían un estilo definido: el democrático, mientras que el 87,2% llegaban a presentar pautas contradictorias. Esto confirma que la mayoría de los progenitores tienen un estilo mixto y cambiante.

2. Autoestima en la infancia.

Es cierto que a lo largo de la historia, los términos autoconcepto y autoestima han sido empleados de manera indistinta, existiendo un nexo entre ambos. En la década de los 90 se empieza a introducir la multidimensión del autoconcepto, distinguiendo un

autoconcepto general, emocional y físico, por lo tanto el cuestionario utilizado en este trabajo está relacionado con el modelo de Harter (1982) que elabora una escala de competencia percibida por los niños donde aparecen tres dominios de habilidades: social físico y cognitivo. Para si poder conocer las percepciones que tiene el individuo sobre sí mismo. De forma similar piensa Kalish (1983: p. 22) que lo considera “la imagen que cada uno tiene de su persona reflejando sus experiencias y los modos de que estas se interpretan por los demás”.

En concordancia con las anteriores definiciones Ayala y Gálvez (2001) indican que pueden concluir el autoconcepto como “el conjunto de cogniciones que una persona tiene de sí misma en interacción con el mundo que le rodea, familiar, escolar y social” (p. 46).

En la infancia Garma y Elexpuru (1999) señalan que durante los 9-10 años, el autoconcepto se basa en la comparación social, además de que hay un aumento progresivo del nivel de conocimiento de expresión, comprensión y competencia sobre sí mismo, y todo ello repercutirá en sus interacciones sociales, las cuales si son adecuadas irán mejorando su autoestima. Al mismo tiempo, aparece el amigo íntimo con el que comparte pensamientos y sentimientos que deja de compartir con la persona adulta, algo que influirá en su autoestima. Se empieza a experimentar una propia independencia, porque a esas edades surgen las primeras salidas del control familiar, mediante actividades extraescolares, que irán gestando su autonomía personal y beneficiando sus interacciones personales, mostrando interés por las cosas en las que tiene destreza y se obtienen éxitos. Para Hertfelder (2005) las experiencias emocionales serán las que vayan consolidando los pilares afectivos que permitirán al niño ir integrando las nuevas situaciones desde el concepto de sí mismo. La seguridad afectiva, indispensable para la formación de una personalidad sana, está estrechamente vinculada al apoyo emocional sensible recibido del entorno familiar (Berkowitz, 1996; Flaquer, 1998).

Desarrollar una autoestima positiva reside fundamentalmente en las relaciones cotidianas que puedan proveer al niño de un ambiente de aceptación y valoración, donde pueda sentirse singular, seguro, querido y respetado. Las personas adultas importantes en la vida del niño, son las que tienen más impacto en su autovaloración (Alonso García, 2002). Así la familia, por la enorme significación que tienen para los hijos, deberá asumir un rol activo en el desarrollo de una buena autoestima (Hertfelder, 2005). El primer paso es aceptar al niño como es, asumiendo que todos tenemos aspectos mejorables. A los padres les resulta más sencillo incidir en las situaciones que en el carácter del niño, procurando evitarle situaciones difíciles en lugar de enseñarles a afrontar las situaciones. Los padres sobreprotectores se adelantan a todo lo que el niño necesita, generando en sus hijos una baja tolerancia a la frustración, provocando conductas problemáticas y desadaptativas más graves (Craig, 1996).

En la investigación llevada a cabo por Alonso García y Román Sánchez (2005) con niños de entre 3 y 5 años, llegan a la conclusión de que se relacionan de forma positiva el autoconcepto y el estilo educativo equilibrado de los padres (es decir, estilo autorizativo acuñado por Baumrind). La relevancia de este resultado estriba en su utilidad, ya que existe la posibilidad de generar programas de asesoramiento familiar y pautas que faciliten la prevención y la intervención en la infancia.

3. La agresividad en la infancia.

A lo largo del siglo XX han surgido diversas definiciones sobre el término agresividad. En 1939, Dollard, Mowrer y Sears entienden la agresión como una conducta cuyo objetivo sea dañar a la persona que va dirigida. También, Bandura (1973) considera que es una conducta adquirida, perjudicial y destructiva.

Años más tarde en un intento por diferenciar la agresión de la agresividad, Berkowitz (1996) constituye que la agresión es un acto puntual reactivo y efectivo ante situaciones concretas, mientras que la agresividad es de tendencia general que perdura en el tiempo y la persona. Entretanto en nuestro país, también existían autores reconocidos en el tema como Ortega (2000), que entiende la agresividad como un comportamiento cruel que resulta denigrante tanto para la víctima como para el agresor y que no puede ser justificado por el instinto agresivo natural que posee el ser humano. Por lo tanto dichos conceptos no son unívocos, sino que presentan distintas connotaciones psicológicas, sociales y morales entre otras, y no se debe confundir con la hostilidad o violencia.

El conocimiento de las emociones infantiles es esencial para poder manejar el mundo de los niños (del Barrio, 2001). Los niños nacen con afectos positivos y negativos alveolados en las tres emociones básicas: miedo, alegría e ira. Poco a poco, van construyendo otras más complejas, de modo que a los siete años el mundo emocional del niño es comparable con el del adulto en lo que se refiere a conocimiento y regulación; sin embargo, experimenta la emoción con mayor intensidad. Los estados emocionales de los niños suelen ser más frecuentes, intensos, sinceros y versátiles que en las personas adultas (Bates, 1987).

Las conductas agresivas cambian con el paso del tiempo y el desarrollo, de tal forma que se pueden diferenciar varias etapas de la agresividad, pero a pesar de estos cambios el rasgo relativamente estable siempre será la propia agresividad, por lo que los niños agresivos tendrán tendencia a serlo de mayores (Farrington, 1994).

La adquisición y el desarrollo de las conductas agresivas en el niño y adolescente es un tema de alta preocupación en actualidad para muchos investigadores del medio familiar, escolar y social en general. El fenómeno de la agresividad ha sido

ampliamente investigado en las últimas décadas desde diferentes orientaciones teóricas (Fariz, Mías y Borges de Moura, 2009).

La agresividad en la primera infancia posee un conjunto de características que nos hacen especialmente vulnerable al desarrollo de las conductas exteriorizadas. Desde los primeros años de vida, aparecen dimensiones temperamentales que parecen estar a la base de la agresión, tales como baja autorregulación, dificultades atencionales, afecto negativo, bajo control inhibitorio, elevada actividad o impulsividad (Kohnstamm, Bates y Rothbart, 1989; Evans y Rothbart, 2007; Schaughency y Fagot, 1993).

Trabajos como el de Caplan (1991) y Etxeberria (2005) describen los principales elementos en esta etapa:

- Las primeras manifestaciones son las rabietas.
- Principalmente tienen su origen en la frustración de los deseos.
- La forma de la agresión durante estos años tendrá un carácter instrumental, para conseguir algo, a partir de los 3 se puede convertir en hostilidad, añadiendo la venganza o la burla.

En la infancia, el desarrollo de la autorregulación emocional ha sido caracterizado como la transición de una regulación externa (dirigida mayormente por los padres o por las características del contexto), a una regulación interna, (caracterizada por una mayor autonomía e independencia), en la que el niño interioriza y asume los mecanismos de control. El cambio en este sentido es un proceso activo en donde resulta muy importante la propensión innata del organismo a convertirse en autónomo con respecto a sus diferentes ambientes (Grolnick, Kurowski y McMenemy, 1999). Los bajos niveles de autorregulación en la infancia se asocian a una peor competencia social, mientras que una óptima regulación emocional se relaciona con un adecuado funcionamiento social.

Una de las cuestiones sobre las habilidades de regulación emocional, es conocer si durante la infancia, al mostrarse dicha autorregulación en un período vital tan temprano, es relevante para poder explicar un posterior funcionamiento social. En virtud de algunos estudios como el de Bates (1987), la respuesta es afirmativa, ya que encontró que los altos niveles de llanto y enfado a la edad de 6 meses podían dar lugar a problemas internos y/o externos en la edad preescolar. En otro estudio, en este caso de Rothbart, Ahadi, Hershey y Fischer (2001) encontraron que una mayor ira/frustración a los 10 meses se asoció con un mayor malestar, alta culpa/vergüenza, agresión. La autorregulación emocional en la infancia es relevante a la hora de explicar el ajuste social en etapas posteriores. Bajos niveles de autorregulación en la infancia se asocian a una peor competencia social, mientras que una óptima regulación emocional se relaciona con un adecuado funcionamiento social (Ato, González y Carranza, 2004).

Eisenberg, Fabes, Murphy, Maszk, Smith, O'Boyle y Suh (1994) encontraron asociaciones significativas entre la intensidad y la autorregulación emocional, y el funcionamiento social en la niñez. La utilización de formas no constructivas de afrontamiento unido a una alta emocionalidad negativa se relaciona significativamente con bajos niveles de comportamientos socialmente apropiados, con un bajo estatus sociométrico y con baja tendencia a manifestar la ira de forma constructiva.

Un metaanálisis realizado sobre artículos publicados en los años 90, se comparaba a los niños de hogares intactos con los niños cuyos padres se habían divorciado. Se demuestra que estos últimos puntuaban de forma significativamente más baja en medidas como el logro académico, ajuste emocional, conducta, autoconcepto, relaciones sociales, etc. (Amato, 2001). El estudio de Bauserman (2002) examina variables como ajuste general, relaciones familiares, autoestima, ajuste emocional y conductual, y el ajuste específico ante el divorcio. Sus resultados muestran que los niños en custodia física o legal conjunta estaban mejor ajustados que los niños en las situaciones de custodia monoparental, tanto como aquéllos de las familias intactas. Los resultados son consistentes con la hipótesis de que la custodia compartida puede ser una ventaja para los niños, posiblemente mediante la facilitación de la participación positiva continua con ambos padres.

Durante la etapa de Educación Primaria, edad en la que se centra esta investigación, diversos estudios señalan un descenso del número y duración de las conductas agresivas, además su origen pasa a ser en respuesta de provocaciones o agresiones externas. Por otro lado se empieza a mencionar a uno de los patrones de la conducta, que en este caso son los hábitos de crianza y el entorno familiar-social del niño (Klein, 1994). Los modelos de conducta que ofrecen los padres, los refuerzos que proporcionan a la conducta de sus hijos facilitan el aprendizaje de conductas violentas o respetuosas con los demás (Ortega y Vallejos, 2003). Castro, Adonis y Rodríguez (2001) relacionan la actitud violenta de los hijos con una educación familiar en donde están ausentes el padre o la madre.

Se ha demostrado que un estilo educativo excesivamente autoritario o por lo contrario excesivamente permisivo favorece la aparición de conductas agresivas, mientras que un estilo asertivo/democrático caracterizado por altos niveles de apoyo, afecto, flexibilidad actúa como protector de la agresividad (Del Barrio y Roa, 2002).

La investigación empírica llevada a cabo en los últimos años que relacionan conductas parentales con el desarrollo socioemocional de los hijos (Baumrind, 1996; Musito y García, 2001; Ibabe, Jaureguizar, y Díaz, 2007; Torio, Peña y Rodríguez 2008). “Los hijos e hijas de padres y madres competentes pueden enfrentar mejor el contenido traumático de los contextos de pobreza” (Barundy y Dantagnan, 2010, p.

249). Las competencias parentales son las que promueven y mantienen la resiliencia de las madres y de los hijos (Barundy y Dantagnan, 2010, p. 248).

“Cuando las primeras relaciones en la vida de un niño han sido erróneas, es muy difícil remediarlo más tarde” (Barundy y Dantagnan, 2010, p. 25).

La resiliencia primaria se construye en los tres primeros años de vida en que la maduración, la organización y el desarrollo del cerebro y de la mente infantil se logran adecuadamente gracias a los buenos tratos.

Objetivo.

- Influencia de los estilos socioeducativos familiares en la autoestima y agresividad infantil.

Objetivos Específicos.

- Estudiar el nivel de autoestima en la infancia.
- Conocer el nivel de agresividad en la infancia y sus dimensiones.
- Investigar la influencia entre autoestima, agresividad y estilos socioeducativos parentales.

Metodología.

La población a la que va dirigida esta investigación abarca la etapa vital de la infancia, concretamente las edades comprendidas entre 9 y 10 años. Se contó con la colaboración del CEIP Mestre Vide situado en la capital de Ourense para obtener la muestra de participantes de dos aulas: 4º A y 4º B contaba con 25 alumnos/as, en una de ellas se encontraba una niña con diagnóstico ACI (Adaptación Curricular Individualizada) con lo que su comprensión era menor, pero de todos modos se le entregaron los cuestionarios como al resto de participantes, de este modo evitar la exclusión. Por esta razón los participantes válidos finalmente serían 49. La muestra total está compuesta por 22 niños y 28 niñas.

El presente trabajo de investigación es de carácter correlacional que con el que se busca valorar la influencia de los estilos de socialización parental en la autoestima y la agresividad (ira) de los niños, a través de las variables: autoestima, ira estado, ira rasgo, control ira, implicación parental, resolución de conflictos y disciplina. Por otro lado también lo consideraremos un estudio descriptivo, en el momento que evaluamos las diferentes dimensiones de autoestima y los factores de segundo orden de la competencia parental. Se realiza un análisis exploratorio de todas las variables. A

continuación podremos utilizar el análisis de la varianza (ANOVA) para comprobar si existen diferencias significativas entre niños y niñas en las variables consideradas. Por otro lado mediante el análisis correlacional, comprobamos la existencia de relación entre las diferentes variables y en qué grado y sentido es tal relación, y se concluye con un análisis de regresión.

Instrumentos de medida.

Cuestionario de Autoestima para Educación Primaria (Ramos, R.; Gimenez A.I.; Muñoz-Adell, M.A. y Lapaz, E. en el 2006) con la que se mide la autoestima global de la persona. Escala de Competencia Parental Percibida, versión hijos (ECPH-h) (Bayot, Hernández-Viadel, Hervías, E., Sanchez, Valeverde, 2005) la cual refleja las percepciones que los hijos tienen de sus padres, evaluando las siguientes dimensiones de competencia parental como la implicación parental, resolución de conflictos y consistencia disciplinar. Por último, la Escala STAXI-NA. Inventario de expresión de ira estado-rasgo en niños y adolescentes (Spielberger, 2005) con la adaptación española de Del Barrio y Aluja con la finalidad de evaluación de la ira.

Resultados.

La muestra en total estaría compuesta por 22 niños 44% del total de la muestra y 28 niñas 56% del total de la muestra con las edades comprendidas entre 9 y 10 años, del 4º curso de primaria de CEIP Mestre Vide situado en la capital de Ourense.

Tabla 1. Variable de la subescala Ira Estado de la Escala STAXI-NA.

| IRA ESTADO | Frecuencia | Porcentaje |
|------------|------------|------------|
| Alto | 2 | 4% |
| Bajo | 1 | 2% |
| Nulo | 47 | 94% |

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

La puntuación obtenida por la muestra en estado ira, muestra que el 94% de los niños y niñas aparecen reflejados en el dato nulo, lo que significa que están dentro de los parámetros de normalidad. La *ira estado* es la reacción airada y puntual en un momento dado. Mientras que el 4% de la muestra obtiene una puntuación alta.

Tabla 2. Puntuación de la subescala Ira Rasgo la Escala STAXI-NA.

| IRA RASGO | Frecuencia | Porcentaje % | Porcentaje Válido |
|-----------------|------------|--------------|-------------------|
| Válido 8 | 14 | 28 | 28.6 |
| 9 | 6 | 12 | 12.2 |
| 10 | 7 | 14 | 14.3 |
| 11 | 7 | 14 | 14.3 |
| 12 | 3 | 6 | 6.1 |
| 13 | 3 | 6 | 6.1 |
| 15 | 3 | 6 | 6.1 |
| 17 | 2 | 4 | 4.1 |
| 18 | 3 | 6 | 6.1 |
| 19 | 1 | 2 | 2.0 |
| Total | 49 | 98 | 100.0 |
| Perdido Sistema | 1 | 2 | |
| Total | 50 | 100 | |

La puntuación más repetida de la muestra es 8, 9, 10 y 11 correspondiendo a valores dentro de la media representado respectivamente con el (28%), (12%), (14%) y (14%), lo que indica que el 58% de la muestra obtiene una puntuación media. Es decir que el niño/a no reacciona con rabia o furia frecuentemente. La *ira rasgo* es la proclividad a desarrollar reacciones airadas más frecuente e intensamente. Mientras que el 42% de la muestra obtiene una puntuación elevada en ira rasgo.

Tabla 3. Puntuaciones subescala Control Ira.

| CONTROL IRA | Frecuencia | Porcentaje % | Porcentaje Válido | Porcentaje Acumulado |
|-------------|------------|--------------|-------------------|----------------------|
| Válido 6 | 4 | 8 | 8.2 | 8.2 |
| 7 | 2 | 4 | 4.1 | 12.2 |

| | | | | |
|------------------------|----|-----|------|------|
| 8 | 2 | 4 | 4.1 | 16.3 |
| 9 | 2 | 4 | 4.1 | 20.4 |
| 10 | 5 | 10 | 10.2 | 30.6 |
| 11 | 3 | 6 | 6.1 | 36.7 |
| 12 | 4 | 8 | 8.2 | 44.9 |
| 13 | 6 | 12 | 12.2 | 57.1 |
| 14 | 8 | 16 | 16.3 | 73.5 |
| 15 | 5 | 10 | 10.2 | 83.7 |
| 16 | 5 | 10 | 10.2 | 93.9 |
| 17 | 3 | 6 | 6.1 | 100 |
| Total | 49 | 98 | 100 | |
| Perdidos Sistem | 1 | 2 | | |
| Total | 50 | 100 | | |

De la muestra se obtiene que el valor más repetido es 14, que representa un nivel medio de control de ira, siendo un 16% del total de la muestra. Esta subescala mide los modos de expresión y control de la ira. El 42% de la muestra obtiene puntuaciones medias que van de 14 a 17 puntos, mientras que el 56% restante obtienen puntuaciones bajas en *control ira*.

Tabla 4. Puntuaciones subescala Implicación Parental de la ECPP-h.

| IMPLICACIÓN PARENTAL | | |
|----------------------|----------|----------|
| N | Válidos | 49 |
| | Perdidos | 1 |
| Media | | 90,4082 |
| Mediana | | 93,0000 |
| Desv. Típ. | | 13,14014 |
| Rango | | 70,00 |
| Percentiles | 25 | 82,5000 |
| | 50 | 93,0000 |
| | 75 | 98,5000 |

La puntuación media obtenida en la subescala implicación parental es de 90,40 y la desviación típica es 13,14.

TABLA 5. Puntuación subescala Resolución de Conflictos de la ECPP-h.

| RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS | | |
|--------------------------|----------|---------|
| N | Válidos | 49 |
| | Perdidos | 1 |
| Media | | 32,9592 |
| Mediana | | 33,0000 |
| Desv. Típ. | | 3,88887 |
| Rango | | 18,00 |
| Percentiles | 25 | 30,0000 |
| | 50 | 33,0000 |
| | 75 | 35,5000 |

Se observa que la media (32,9592) en resolución de conflictos, situándose dentro de nivel de normalidad, siendo el valor máximo 56 y el mínimo 14.

TABLA 6. Puntuación de subescala Disciplina de la ECPP-h.
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

| DISCIPLINA | | |
|-------------------|----------|---------|
| N | Válidos | 49 |
| | Perdidos | 1 |
| Media | | 16,8980 |
| Mediana | | 18,0000 |
| Desv. Típ. | | 3,45353 |
| Rango | | 14,00 |

| | | |
|--------------------|----|---------|
| Percentiles | 25 | 14,0000 |
| | 50 | 18,0000 |
| | 75 | 20,0000 |

La puntuación media es 18 y la desviación típica de 3,45 en la subescala de disciplina.

Tabla 7. Puntuación del Cuestionario de Autoestima para Educación Primaria.

| DISCIPLINA | | |
|--------------------|----------|---------|
| N | Válidos | 49 |
| | Perdidos | 1 |
| Media | | 28,0816 |
| Mediana | | 28,0000 |
| Desv. Típ. | | 3,21349 |
| Rango | | 16 |
| Percentiles | 25 | 26,5000 |
| | 50 | 28,0000 |
| | 75 | 30,0000 |

A continuación se lleva a cabo un análisis de la varianza (ANOVA) con la finalidad de comprobar si existen diferencias significativas entre niños y niñas en las variables consideradas.

Tabla 8. ANOVA.

| | | Suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F | Sig. |
|------------------|-------------|--------------------------|-----------|-------------------------|----------|-------------|
| Rasgo Ira | Inter-grupo | ,98 | 1 | ,98 | ,09 | ,76 |
| | Intra-grupo | 501,8 | 47 | 10,6 | | |
| | Total | 502,0 | 48 | | | |
| Control | Inter-grupo | ,09 | 1 | ,09 | ,00 | ,92 |

| | | | | | | |
|------------------------------|-------------|--------|----|-------|-----|-----|
| Ira | Intra-grupo | 502,8 | 47 | 10,6 | | |
| | Total | 502,1 | 48 | | | |
| | | | | | | |
| Implicación Parental | Inter-grupo | 40,0 | 1 | 40,0 | ,22 | ,63 |
| | Intra-grupo | 824,37 | 47 | 175,4 | | |
| | Total | 828,37 | 48 | | | |
| Resolución Conflictos | Inter-grupo | 26,4 | 1 | 26,4 | 1,7 | ,18 |
| | Intra-grupo | 699,3 | 47 | 14,8 | | |
| | Total | 725,8 | 48 | | | |
| Disciplina | Inter-grupo | ,00 | 1 | ,00 | ,00 | ,98 |
| | Intra-grupo | 572,5 | 47 | 12,1 | | |
| | Total | 572,0 | 48 | | | |
| Autoestima | Inter-grupo | ,12 | 1 | ,12 | ,01 | ,91 |
| | Intra-grupo | 495,4 | 47 | 10,5 | ,01 | ,91 |
| | Total | 495,3 | 48 | | | |

Se constata que no existen diferencias significativas entre niños y niñas, en cuanto a las variables: rasgo-ira, control-ira, implicación parental, resolución de conflictos, disciplina y autoestima.

Tabla 9.- Análisis correlacional de las variables Ira rasgo, Control Ira, Implicación parental, resolución de conflictos, disciplina y autoestima.

| Análisis correlacional | | | | | | | |
|------------------------|------------------------|-------|---------|-------------|-------------|------------|------------|
| | | Rasgo | Control | Implicación | Resolución | Disciplina | Autoestima |
| Rasgo_Ira | Correlación de Pearson | | 149 | 005 | ,122 | 155 | ,325* |
| | Sig. (bilateral) | | 308 | 974 | 402 | 288 | 023 |
| Control_Ira | Correlación de Pearson | 149 | | 062 | ,049 | 052 | 030 |
| | Sig. (bilateral) | 308 | | 672 | 738 | 721 | 836 |
| Implicacion_Parental | Correlación de Pearson | 005 | 062 | | 293* | 121 | 212 |
| | Sig. (bilateral) | 974 | 672 | | 041 | 407 | 143 |
| Resolucion_Conflictos | Correlación de Pearson | ,122 | ,049 | 293* | | 069 | 270 |
| | Sig. (bilateral) | 402 | 738 | 041 | | 635 | 060 |
| Disciplina | Correlación de Pearson | 155 | 052 | 121 | 069 | | ,001 |
| | Sig. (bilateral) | 288 | 721 | 407 | 635 | | 994 |

| | | | | | | | |
|------------|------------------------|-------|-----|-----|-----|------|--|
| Autoestima | Correlación de Pearson | ,325* | 030 | 212 | 270 | ,001 | |
| | Sig. (bilateral) | 023 | 836 | 143 | 060 | 994 | |

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Se observa correlación significativa entre las variables Implicación_Parental y Resolución de Conflictos (0,293) y Autoestima y Rasgo_Ira, en esta caso inversa (-0,325). A mayor implicación parental, mejor puntuación en resolución de conflictos y a valores altos de autoestima se asocian valores bajos de ira como rasgo. Por último nos haremos la siguiente cuestión: ¿podría expresarse alguna variable relacionada con la ira en función de las otras variables estudiadas? Lo comprobaremos a través de un análisis de regresión.

Tabla 10.- Coeficientes.

| Coeficientes ^a | | | | | |
|---------------------------|--------------------------------|------------|--------------------------|--------|------|
| Modelo | Coeficientes no estandarizados | | Coeficientes tipificados | t | Sig. |
| | B | Error típ. | Beta | | |
| (Constante) | 1 8,105 | 5,61 6 | | 3,224 | ,002 |
| sexo_N | - ,214 | ,930 | -,033 | -,230 | ,820 |
| Autoestima | - ,326 | ,150 | -,323 | -2,172 | ,035 |
| Disciplina | ,1 40 | ,134 | ,150 | 1,048 | ,301 |
| Resolucion_Conflictos | -,051 | ,129 | -,061 | -,395 | ,694 |
| Implicacion_Parental | ,019 | ,037 | ,075 | ,501 | ,619 |
| (Constante) | 17,944 | 5,51 2 | | 3,256 | ,002 |
| Autoestima | -,324 | ,148 | -,322 | -2,188 | ,034 |
| Disciplina | ,141 | ,132 | ,150 | 1,062 | ,294 |
| Resolucion_Conflictos | -,056 | ,125 | -,068 | -,450 | ,655 |

| | | | | | |
|------------------------------------|--------|-------|-------|--------|------|
| Implicacion_Parental | ,018 | ,037 | ,075 | ,502 | ,618 |
| (Constante) | 16,914 | 4,970 | | 3,404 | ,001 |
| Autoestima | -,339 | ,143 | -,337 | -2,370 | ,022 |
| Disciplina | ,138 | ,131 | ,147 | 1,053 | ,298 |
| Implicacion_Parental | ,014 | ,035 | ,058 | ,407 | ,686 |
| (Constante) | 17,751 | 4,484 | | 3,958 | ,000 |
| Autoestima | -,327 | ,139 | -,324 | -2,358 | ,023 |
| Disciplina | ,145 | ,129 | ,155 | 1,123 | ,267 |
| (Constante) | 20,203 | 3,928 | | 5,144 | ,000 |
| Autoestima | -,327 | ,139 | -,325 | -2,353 | ,023 |
| a. Variable dependiente: Rasgo_Ira | | | | | |

Vemos que la autoestima obtiene una puntuación baja, siendo predictor de la ira como rasgo (puntuación elevada) a través del siguiente modelo resultante:

$$\text{Rasgo_Ira} = 20,203 - 0,327 * \text{Autoestima}$$

5. Conclusión.

▶ En el presente trabajo hemos estudiado la relación de autoestima, agresividad y estilos educativos familiares durante la infancia, en concreto a la edad de 9 y 10 años. No existen diferencias entre niños y niñas en lo que a las variables estudiadas se refiere. En ninguna de las variables aparece distinción por sexo.

▶ La puntuación obtenida por la muestra en estado ira (es la reacción airada y puntual en un momento dado) es el 4% de la muestra obtiene una puntuación alta. La ira rasgo es la proclividad a desarrollar reacciones airadas más frecuente e intensamente y el 42% de la muestra obtiene una puntuación elevada. En la subescala control ira mide los modos de expresión y control de la ira. El 42% de la muestra obtiene puntuaciones medias que indican un control adecuado, mientras que el 56% restante tiene un bajo control ira. Por lo tanto, los resultados obtenidos están en la línea de los estudios de Barrio (2001), verificando que en edades tempranas ya podemos constatar la presencia de emociones, en concreto la ira o agresividad. Además Farrington (1994) concluía que aquellos niños que poseen ciertos valores altos en ira les influirán en su futuro desarrollo personal y social.

▶ Finalmente, en concreto con los resultados en el punto de control de ira, demos tener en cuenta que Bates (1987) afirmaba que, la autorregulación emocional durante la infancia y las habilidades de control emocional pueden tener un efecto a largo plazo sobre el funcionamiento social de la persona. Bajos niveles de autorregulación en la infancia se asocian a una peor competencia social, mientras que una óptima regulación emocional se relaciona con un adecuado funcionamiento social (Ato, González y Carranza, 2004). Teniendo en cuenta la existencia de un bajo control de ira en la infancia y que actualmente prevalece estilos educativos permisivos-negligentes (Nardone, Giannotti y Rochi, 2003), nos encontramos ante factores de riesgo que facilitarían el desarrollo de la violencia ascendente (Ibabe et al., 2007).

▶ En los resultados que hemos obtenido se observa correlación significativa entre las variables *Implicación Parental* y *Resolución de Conflictos* y *Autoestima* y *Rasgo Ira*, (correlación inversa). Dichos resultados están en la línea de diversas investigaciones (Baumrind, 1978; Darlin y Steingbe, 1993) en donde describieron que el estilo educativo democrático se caracteriza por la responsabilidad parental, afectividad y apoyo a los hijos, un clima asertivo en el hogar, en especial, la existencia de un referente para el niño, donde el comportamiento parental se verá reflejado en las conductas de sus hijos.

▶ Se observa una relación positiva entre la *Implicación Parental* y la *Resolución de Conflictos*, a través de las correlaciones, observamos que a mayor implicación parental hay mayor resolución de conflictos. Si el estilo socioeducativo familiar es democrático, se genera la creación de resultados positivos, con un buen desarrollo de competencias sociales, altos índices de autoestima, bienestar psicológico, menores conflictos entre padres e hijos. Siendo niños interactivos, hábiles con las relaciones entre sus iguales, independientes y cariñosos (Moreno y Cubero, 1990 y Baumrind, 1996).

▶ Existe una relación, en este caso inversa, entre la *autoestima* y la *ira como rasgo*. En este punto, el resultado obtenido nos ofrece un dato significativo, ya que las personas que tienen una buena autoestima tendrán valores más bajos de rasgo ira. De este modo, trabajando la autoestima lograremos que la puntuación de rasgo ira disminuya. Por último, Alonso y Román (2005) resaltan la interacción que existe entre el temperamento y el entorno, por lo que continuando en esa dirección, es necesario actuar sobre la autoestima además del entorno para así reducir la posibilidad de desarrollar conductas agresivas. Dichos autores concluyen en su estudio que se relacionan de forma positiva el autoconcepto y el estilo educativo equilibrado de los padres (estilo democrático).

▶ Sin duda el nivel de nuestra autoestima influye en nuestra conducta, nuestra forma de comportarnos y esto a la vez interviene en la propia autoestima, siendo de esta manera un proceso de retroalimentación permanente. La seguridad que tiene una persona en sí misma se

va desarrollando a lo largo de la vida y ésta influye en la forma de valorarse, de relacionarse, en la capacidad de aprender, de crear. Por lo tanto actuará de un modo independiente, asumiendo sus responsabilidades, será capaz de afrontar situaciones nuevas, de demostrar sus sentimientos y de tolerar sus frustraciones.

► Todo ello nos conduce a un aspecto prioritario: la utilidad de los resultados, para poder asesorar a los padres en cuanto al estilo socializador que utilizan con los hijos. Nos interesa preferentemente la posibilidad de generar caminos que propicien programas de asesoramiento familiar. Es por esto que confiamos que el estudio haya aportado no solo evidencia empírica, sino también las claves que permita una intervención educativa en el ámbito de la prevención e intervención familiar.

Debemos partir de la base de que son los padres los principales responsables del niño, y que se debe contar con la voluntariedad de los individuos para desarrollar propuestas de trabajo con las familias. En la actualidad, el marco de la familia se caracteriza por la pluralidad de estructuras y de dinámicas, llevando consigo una transformación de roles familiares. Esto supone la necesidad de impulsar proyectos de intervención orientados a las familias que faciliten a los padres el ser partícipes del proceso educativo de los hijos respetando los principios de parentalidad positiva. Por lo tanto es necesario adoptar un enfoque de educación familiar (Bernal, Rivas y Urpí, 2012) para lograr una optimización de los factores de protección y minimización de los factores de riesgo.

Todo ello nos conduce a un aspecto prioritario: la utilidad de los resultados, para poder asesorar a los padres en cuanto al estilo socializador que utilizan con los hijos. Nos interesa preferentemente la posibilidad de generar caminos que propicien programas de asesoramiento familiar. Es por esto que confiamos que el estudio haya aportado las claves que permita una intervención educativa en el ámbito de la prevención e intervención familiar.

6. Referencias Bibliográficas.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

- Alonso García, J. (2002). *Prácticas educativas familiares y autoconcepto. Estudio con niños y niñas de 3, 4 y 5 años*. Universidad de Valladolid. Departamento de Psicología. Tesis doctoral.
- Alonso García, J. y Román Sánchez, J.M. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17, 1, 76 – 82.
- Amato, P.R. (2001). Children of Divorce in the 1990s: An Update of the Amato and Keith (1991) Meta-Analysis. *Journal of Family Psychology*, 15, 355-370.
- Aroca, C. (2010). Dalla pedagogia familiare: consigli per l'appoggio e la consulenza pergenitori del XXI secolo. Comunicación presentada en el VIII Congreso Internacional ARFREF 2010: Educazione familiare e servizi per l'infanzia. Firenze (Italia).

- Ato, E.; González, C. y Carranza, J. A. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de Psicología*, 20, 1, 69 - 79.
- Ayala, C.L. y Gálvez, J.L. (2001). *Evaluación e informes psicopedagógicos. De la teoría a la práctica*. Vols. I, II y III. Madrid: CEPE.
- Ayala, H., Pedroza, F., Morales, S., Chaparro, A. y Barragán, N. (2002). Factores de riesgo, factores protectores y generalización de comportamiento agresivo en una muestra de niños en edad escolar. *Salud Mental*, 25 (3), 27-40.
- Bates, E. (1987). Temperament in infancy. En Osofsky, D. (ed.) *Handbook of infant development*. New York: Wiley.
- Barundy, J. y Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser padre o madre. Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Baumrind, D. (1978). Patrones disciplinarios parentales y la competencia social en los niños. *Juventud y Sociedad*, 9, 238-276.
- Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revisited. *Family relations*, 45, 405-414.
- Bauserman, R. (2002). Child adjustment in joint-custody versus sole-custody arrangements: A meta-analytic review. *Journal of Family Psychology*, 16, 91-102.
- Bandura, A. (1973). *Agresión: Un análisis del aprendizaje social*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1987). Juicio Moral. En A. Bandura (ed.). *Pensamiento y acción* (pp. 514 - 523). Barcelona: Martínez Roca.
- Bailín, C., Tobeña, R. y Sarasa, M^a. D. (2007). Menores que agreden a sus padres: resultados de la revisión bibliográfica. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60 (1-2), 135-148.
- Bernal, A. Rivas, S. y Urpí, C. (2012). *Educación familiar: infancia y adolescencia*. Ediciones Pirámide.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión, causas, consecuencias y control*. Bilbao: Editorial Descleé de Brouwer.
- Bolivar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*, 339, 119-146.
- Bowlby, J. (1986). *Vínculos afectivos: Formación, desarrollo, y pérdida*. Madrid: Morata.
- Castro, I. A.; Adonis, D. y Rodríguez, M. (2001): ¿Es la actitud violenta de los jóvenes un producto de la educación familiar? Un análisis causal en función del género. *Familia*, 23, 25-44.
- Conn, D. (2004). *Psicología*. Buenos Aires: Editorial Thomson.
- Craig, G. J. (1996). *Desarrollo psicológico*. México, Prentice-Hill Hispanoamericana.
- Darlin, N. y Stelinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 114, 487-796.

- Del Barrio, V. (2001). Necesidades educativas especiales en relación con la afectividad. En F. Salvador Mata, *Enciclopedia Psicopedagógica de necesidades educativas especiales*. Málaga: Aljibe.
- Del Barrio, M. V. y Roa, M. L. (2006). Factores de riesgo y de protección en agresión infantil. *Acción Psicológica*, 2 (4), 39-65.
- Dollar, J. Doob, L. W., Miller, N., Mowrer, O. H. y Sears, R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven CN: Yale University.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Murphy, B., Maszk, P., Smith, M., O'Boyle, C., & Suh, K. (1994). The Relations of Emotionality and regulation to Dispositional and situational empathy-related responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 776-797.
- Etxebarria, I. (2005). Desarrollo del altruismo y la agresión. En F. López, I. Etxebarria, M. J. Fuentes y M. J. Ortiz, *Desarrollo afectivo y social* (pp. 211-230). Madrid: Pirámide.
- Evans, D. E., & Rothbart, M. K. (2007). Developing a model for adult temperament. *Journal of Research in Personality*, 41, 868-888.
- Fariz, M. D., Mias, C. D. y Borges de Moura, C. (2009). Comportamiento agresivo y terapia cognitivo conductual en la infancia. En Caballo, V.E., y Simón, M.A. (Eds.) *Manual de Psicología Clínica Infantil y del Adolescente. Trastornos Específicos*. Madrid: Pirámide.
- Farrington, D. (1994). Childhood aggression and adult violence: Early precursors and life outcome. En: Pepler, D. y Rubin, K. (eds). *Development and Treatment of Childhood Aggression*. Earlbum: Hillsdale.
- Flaquer, Ll. (1998). *El destino de la familia*. Barcelona: Ariel.
- Garma, M. y Elexpuru, I. (1999). *El autoconcepto en el aula. Recursos para el profesorado*. Barcelona: Edebé.
- Garrido, V. (2005). *Manual de intervención educativa en readaptación social*. Vol. 1 *Fundamentos de intervención*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Grolnick, S., McMenamy, M. y Kurovski, O. (1999). *Emotional and self-regulation in infancy and toddlerhood*. Philadelphia.
- Harris, J.R. (2002). *El mito de la educación*. Barcelona: Grijalbo.
- Harter, S. (1982). *The Perceived Competence Scale for Children*. *Child Development*, 53, 87-97.
- Hertfelder, C. (2005). *Cómo se educa la autoestima familiar sana*. Madrid: Editorial Palabra.
- Ibabe, I., Jaureguizar, J. y Díaz, O. (2007). *Violencia filo-parental: Conductas violentas de jóvenes hacia sus padres*. Victoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Kalish, R. (1983). *La vejez: Perspectivas sobre el desarrollo humano*. Madrid: Pirámide.
- Klein, S. B. (1994). *Aprendizaje. Principios y aplicaciones*. Madrid: McGraw-Hill.

- Kohnstamm, A., Bates, E. y Rothbart, K. (1989). *Temperament in Childhood*. Chichester: Wiley-Schagheny y Fargor.
- MacCoby, E. y Martin, A. (1983). Socialization in the context of the family: parental – child interactio. En Hethenington, M. y Mussen, H. (eds). *Handbook of child psychology, (vol.4). Socialzation, personality and social development*. New York: Wiley, 1-101.
- Marceli, D. (2002). Efant tyrans et violents. *Bulletin de l'Academie Nationale de Médecine, 186 (6)*, 991-999.
- Moreno, M^a C. y Cubero, R. (1990). Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros. Años preescolares. En Palacios, J.; Marchesi, A. y Coli, C. (eds.). *Desarrollo Psicológico y Educación I. Psicología Evolutiva*. Madrid, Alianza Editoriales, 219-232.
- Musito, G. y García, F. (2001). *ESPA29: Escala de estilos de socialización parental en la adolescencia*. Madrid: TEA.
- Nardone, G., Giannotti, E. y Rocchi, R. (2003). *Modelos de familia. Conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. Barcelona: Herder.
- Ortega, R. (2000). Agresividad y violencia entre iguales. En R. Ortega (coord.), *Educar la convivencia para prevenir la violencia* (pp. 39-51). Madrid: Antonio Machado Libros.
- Ortega, P. y Vallejos, R.M. (2003). Familia y transmisión de valores. *Revista Teoría de la Educación, 15*, 33-56.
- Palacios, J. (1999). La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social. En F. López; I. Echebarría; M.J. Fuertes y M.J. Ortiz (coords.) *Desarrollo afectivo y social* (267-284). Madrid: Pirámide.
- Romero, F., Melero, A., Cánovas, C. y Antolín, M. (2007). *Violència dels joves en la familia*. Barcelona: Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada (Justícia i societat, 28).
- Rothbart, M. K., Ahadi, S.A., Hershey, K. L., & Fischer, P. (2001). Investigations of temperament at three to seven years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child Development, 72(5)*, 1394-1408.
- Schagheny, E. A., & Fagot, B. I. (1993). The prediction of adjustment at age 7 from activity level at age 5. *Journal of Abnormal Child Psychology, 21*, 29-49.
- Torio, S.; Peña, J.V. e Inda, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema, 20*, 62-70.
- Torio, S.; Peña, J.V. y Rodríguez, M^a C. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión Bibliográfica y Reformulación teórica. *Teoría de la educación, 20*, 151-178.

85. EL VALOR DE LA MEDIACIÓN EN CONFLICTOS ENTRE PADRES E HIJOS ADOLESCENTES: SU CAPACIDAD PARA MODIFICAR EL SIGNIFICADO DE LOS CONFLICTOS

Raúl Rodríguez Ramos y Mikel Abal Ciordia
raul.3r@hotmail.com y m.abal@hotmail.es

Resumen.

El conflicto es el elemento consustancial de la mediación, antecede al propio procedimiento de mediación. Y si defendemos que la mediación familiar es un procedimiento fiable, eficaz y constatado de intervención de conflictos paterno-filiales, es porque mejora (haciéndolo desaparecer o disminuyendo en intensidad) el conflicto que enfrenta a padres e hijos.

Sobre cuáles son los elementos que facilitan la transformación de estos conflictos es de lo que trata el presente escrito, basado en las experiencias y los buenos resultados vividos en el servicio de mediación familiar, ha permitido elaborar una metodología de trabajo que plantea que estos elementos se agrupan en tres tipos: los primeros pertenecen a la definición del propio procedimiento; otros son estratégicos y propios de las técnicas de la mediación, pertenecen al rol del mediador y, finalmente están los elementos intangibles relacionados con el "estilo" o forma de hacer del mediador.

Palabras clave: Mediación, familiar, transformación, conflicto, empoderamiento



Introducción

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Múltiples son los libros que hablan de mediación, en esto del saber también existen las modas y la mediación, como conocimiento pluridisciplinar o interdisciplinar, no deja de ser una metateoría que contiene conocimientos de diferentes saberes como el derecho, la psicología, la ética, el trabajo y la educación sociales, la pedagogía, o la antropología. Seguro que me olvido de alguno, pero ese no es el objetivo del trabajo y no quisiera que el bosque nos impida ver los árboles.

Hablamos de libros de mediación y en casi todos ellos hay un, a veces más, capítulo que habla del conflicto, concepto cruel por su amplitud, del que se ha teorizado hasta la saciedad, con resultados en la práctica más bien descorazonadores. Parece que es más fácil, por lo abundante, teorizar sobre el conflicto que terminar con sus, a veces,

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

negativas consecuencias. En el reverso del conflicto, a modo de moneda del conocimiento, se incluyen las ventajas de la mediación, que serían la solución a las consecuencias perniciosas de los conflictos.

Si la mediación es un procedimiento eficaz y validado de intervención en conflictos tiene que ser porque afecta de alguna manera, es de suponer que de forma positiva, en los conflictos. Esta afección positiva probablemente está relacionada con una ayuda dirigida a que los mediados, las partes implicadas en el conflicto, modifiquen su percepción sobre el mismo. Si no hiciera esto, modificar el significado del conflicto, es difícil que las partes utilizaran estrategias de afrontamiento diferentes, algo así como que “para pasar de la confrontación a la negociación asistida tengo que entender el problema de otra forma que me lleve al convencimiento de buscar acuerdos dialogados y recíprocos”.

Lo que estamos exponiendo no es algo novedosos, sino que por el contrario es la aplicación, lógica y obvia, de lo que pensadores anteriores ya explicitaron sobre problemas relacionados con otros ámbitos del conocimiento, de esta forma, Einstein dijo que “no podemos resolver problemas pensando de la misma manera que cuando los creamos”, si modificáramos dicha frase y la acercáramos al significado de los problemas con los que nos encontramos en nuestro trabajo cotidiano en mediación, diríamos algo así como “no podemos intervenir en conflictos ajenos sin modificar el significado que nos traen las partes sobre los mismos”.

LA CAPACIDAD DE MODIFICAR EL SIGNIFICADO DE LOS CONFLICTOS

El trabajo que presentamos pretende ser una aproximación a aquellos elementos y factores de la mediación, entendida en su conjunto como un procedimiento estructurado de intervención en conflictos, con técnicas y estrategias propias, dirigido –tutelado- por un/una mediador/a cuyo comportamiento está pre-determinado, establecido, por el propio procedimiento, que al estar estructurado tiene reglas, que condicionan el comportamiento del/de la profesional que lo dirige.

Procedimiento, con reglas y estrategias más un/una mediador/a como elementos constitutivos de la mediación que aportan componentes de modificación del significado del conflicto. A aquellos del procedimiento los llamaremos internos, en el sentido de particulares, privativos o esenciales de cualquier escuela o método de mediación por el hecho de serlo; a los pertenecientes a la técnicas y estrategias los denominaremos “externos” en cuanto visibles y observables por parte de los mediados; mientras que a los concernientes al/a la profesional, mediador/a, los denominaremos como “intangibles”, ya que son particulares, subjetivos o personales, relacionados con la manera de ser o trabajar de cada mediador/a.

Somos conscientes de que las escuelas, los modelos de mediación, tienen aspectos muy positivos en cuanto dirigen las actuaciones del/de la mediador/a. Aclaran objetivos,

estructuran actuaciones, aportan argumentos, ideas y conceptos sobre aquello que se hace. En definitiva son necesarios; sin embargo, en parte también reducen, oprimen y encorsetan el comportamiento, lo que puede y lo que no puede hacer un/una mediador/a, por lo menos si quiere seguir dentro de lo que se considera un procedimiento de mediación.

Es cierto que tenemos una predisposición negativa hacia las dificultades y conflictos, de hecho preferimos no tenerlos, pero lo cierto es que están ahí, forman parte de nuestra naturaleza. ¿Por qué no cambiar nuestra perspectiva y lo vemos como algo positivo y necesario para mejorar? Es mucho más constructivo aprender del conflicto, aprovechar su existencia para construir otras realidades, ver que nos muestra que existe algún problema, que algo no marcha bien y nos da la oportunidad de cambiar. Nobles objetivos que pasan por modificar el significado del conflicto, de lo contrario será una quimera. Haremos muchos esfuerzos con pobres resultados y demasiada frustración por no lograr los objetivos pretendidos.

A. FACTORES INTERNOS DE MODIFICACIÓN DEL CONFLICTO (PROCEDIMIENTO).

La mediación como procedimiento tiene sus propios elementos que hacen que las personas que acuden tiendan a ver el conflicto de manera diferente a como lo veían con anterioridad a acudir a mediación. Algunos de estos elementos son muy simples y comunes con otros métodos de intervención; otros son más elaborados y específicos de la propia mediación, vayamos viendo los más importantes de manera pormenorizada.

1. Normalizar el Conflicto.

El primer elemento de normalización del conflicto es la propia existencia de la mediación. De la misma manera que si existen los odontólogos es porque existen las caries y otros problemas bucales, la existencia de un lugar y un método que ayuda a afrontar conflictos y que lo hace utilizando el diálogo y que tiene como premisa que los acuerdos tienen que ser igual de satisfactorios –o de insatisfactorios pero asumibles– para todas las partes implicadas indica a los mediados que ha habido otros antes, y habrá otros después, que han tenido o tendrán conflictos, discrepancias, problemas y que optan por los afrontarlos a través de la mediación.

El dicho sentencia que “mal de muchos, consuelo de...”, pero en muchas ocasiones no sentirnos solos, nos hace entendernos como “más normales”, aunque el resto nos acompañen en algo no deseado como es un conflicto que no somos capaces de resolver por nuestros propios medios.

2. Despejar un Espacio y un Tiempo.

Simplemente el tener o el “darse” un tiempo para hablar con tranquilidad de los problemas que tenemos ayuda a entenderlos de otra manera. Parece, y es, algo muy sencillo y casi obvio, pero en más de una ocasión casi imposible. Pensemos en cuántos progenitores de adolescentes no logran hablar con sus hijos o hijas más de dos o tres minutos seguidos, o adultos en proceso de ruptura de pareja y que son incapaces de cruzar un par de frases sin que la emoción suba y lo malos modos se hagan presentes. El acudir a un lugar en el que la reunión dura una hora o algo más, en la que se escucha sin interrupciones, se guardan los turnos de palabras y todos son escuchados, por sí mismo ya es un gran avance y en ocasiones una ayuda suficiente para que, al escuchar a la otra parte sin interrumpirle, hace que se entienda en problema de otra forma.

3. Intervención de un Tercero.

La presencia de una tercera persona hace que sea más fácil cumplir algunas reglas en las reuniones de mediación. Respetar el turno de palabra, escuchar a la otra parte y hablar con respeto, por ejemplo, son formas de dialogar que facilitan el entender el conflicto y que se mantienen con más frecuencia cuando hay alguien presente. Los malos modos, las formas no educadas de argumentar la manera de ver el problema se ven frenadas cuando hay terceras personas escuchando, máxime si esa tercera persona, el/la mediador/a tiene atribuido el poder de reconducir el diálogo cuando hay un quebrantamiento de las reglas predeterminadas.

4. Reglas de la Mediación: Neutralidad, Voluntariedad...

Las reglas clásicas de la mediación también ayudan a que se participe en el proceso de búsqueda de soluciones y que se perciba el conflicto de manera diferente. Así, el que sea un proceso voluntario con posibilidad de ser abandonado cuando se considere oportuno, favorece la responsabilidad individual sobre el mismo.

Algo similar pasa con el concepto de neutralidad, el/la mediador/a al mantener una postura neutral y sin capacidad para tomar decisiones sobre el conflicto, da la responsabilidad sobre las decisiones que se tomen y los acuerdos que se logren a las partes en conflicto. En este sentido, nos suele gustar hablar de una “neutralidad activa”, los/as mediadores/as influimos, y mucho, en los mediados, y así debe ser. Queremos ser agentes de cambio, producir efectos, nos suele gustar decir que mantenemos una relación omnipartidista (en la que los/as mediadores/as tomamos partido por todos los presentes). Por eso cuando hablamos de neutralidad solemos definirla como que estamos interesados en que todos salgan beneficiados y satisfechos del proceso de mediación.

5. Empoderamiento (Empowerment)

Muy unida a la anterior, la siguiente característica que creemos debe tener un un/una mediador/a es que es un/a “transformador/a” de conflictos. Es, probablemente, lo más bonito y gratificante del trabajo de mediador/a. Buscar nuevas formas de explicar lo

que duele, lo que distancia, aquello que hace sufrir y preocupa a las partes en conflicto. Y lo hacemos desde la confianza en las personas mediadas. Darles poder supone creer en ellos/ellas, en que son capaces, tienen recursos, para solucionar satisfactoriamente el conflicto que les enfrenta, para encontrar las mejores alternativas y para tomar las mejores decisiones.

De esta forma los mediados se apoderan de su propia vida y de aquellas circunstancias en las que tienen que hacer cambios. Confianza y cambio ayudan a entender y percibir, tanto el conflicto como, en ocasiones, la propia realidad vital en todas sus vertientes de manera diferente.

Hemos presentado los cinco primeros elementos facilitadores de un cambio en el percepción del conflicto. Si bien es importante tenerlos en cuenta, no todos ellos son particulares de la mediación sino que, por el contrario, están presentes en otro tipo de procedimientos. Pensemos en actos de conciliación, asesoramiento, etc. La bondad de la mediación es que a los factores explicados suma otros que construyen un procedimiento riguroso y completo de transformación del conflicto.

B. FACTORES EXTERNOS DE MODIFICACIÓN DEL CONFLICTO

6. Definición Compartida

Cada una de las partes o cada persona mediada, trae consigo una percepción y unas ideas sobre el conflicto y que relata de una forma que separa y enfrenta a la otra parte del problema. El/la mediador/a escucha el relato de cada una de las partes y devuelve una definición del conflicto diferente, que implica a ambos contendientes y que transmite una visión más esperanzadora sobre la situación. Ayuda a que las partes pasen del “tenemos un problema irresoluble”, al “tenemos que buscar una solución satisfactoria para todos”.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Si se logra una definición mutuamente aceptable del problema, los disputantes encontrarán una definición común sobre el conflicto, y podrá negociar alternativas de solución para enfrentarse al mismo.

7. Historia Alternativa

Las parejas y/o familias acuden a Mediación con una situación actual presente saturada de problema, y al comienzo del Proceso de Mediación relatan aquello que les ocurre. El relato se centra en los problemas de forma que quieren transmitir a los/as mediadores/as las siguientes ideas:

- 1.- Lo que les ocurre es serio. La gravedad de la situación se desprende de la narración de los diferentes incidentes que han ocurrido en la pareja y/o en la familia, bien durante su vida en común, bien al intentar buscar una solución a los conflictos.
- 2.- Para solucionar lo que les ocurre necesitan ayuda, bien por iniciativa propia, bien por las preguntas de los/as mediadores/as. Las soluciones que han intentado, en el pasado, son soluciones que no han funcionado, por lo menos de la manera en que la pareja y/o la familia esperaban.
- 3.- Una atribución, frecuentemente, que responsabiliza a la otra parte. En el caso de las parejas una parte acusa a la otra; en mediación intergeneracional con adolescentes implicados suelen ser los progenitores quienes acusan al hijo o a la hija adolescente, y éste/a, a su vez, al padre y/o a la madre.

Las versiones de cada parte de la pareja o de progenitores e hijos/as son diferentes, en ocasiones contrapuestas, el conflicto de la pareja o de la familia se percibe en las diferentes formas de narrar los hechos. Los/as mediadores/as deben tener conocimientos sobre las teorías narrativas para poder entender e intervenir con este tipo de conflictos. Las teorías narrativas parten de la idea: “La vida que hemos vivido es la vida que nos contamos”. La narración conlleva un marco de referencia para entender, explicar a otros y a sí mismo, la experiencia vivida. A través de las narraciones explicamos y se damos significado a aquello que se hemos vivido.

Ni que decir tiene que primero se hace una selección. No todas las experiencias vividas son relatadas, sino sólo aquellas que se consideran importantes –bien positivas o negativas- para nuestro interés, se les da rango de significación a través de la narración. Y, por supuesto, los problemas bien de pareja, bien familiares con los que se acude a Mediación, lo tienen. Las parejas y familias que acuden a Mediación tienen que encontrar, y ese es el trabajo de los/as mediadores/as, una narración, una historia alternativa, que explique de una forma más “útil”, optimista y responsabilizadora (que no culpabilizadora) del conflicto presente; algo que cobra mayor importancia en todos aquellos casos en los que la narración está llena de emociones negativas y dolorosas, como lo son el resentimiento, los reproches, las acusaciones, la negación, la desesperación... En estos casos es indispensable aportar a la pareja o a la familia una explicación que le facilite la superación de esos sentimientos, que bloquean la posibilidad de encontrar una alternativa solucionadora del problema.

“¿Y cómo voy a saber lo que pienso si no lo he dicho todavía?”

E. M. Forster

Esa explicación “nueva” es la narración aportada por los/as mediadores/as. A través de las historias que contamos, y también que nos contamos, damos sentido tanto

a la estabilidad como al cambio de nuestra vida, explicamos los diferentes acontecimientos vividos en el pasado, explicamos el presente y proyectamos y planificamos el futuro, igual o diferente, al pasado y al presente. Así lo explica Marinés Soares:

“Cuanto más estable es la historia que construimos, más difícil es su modificación y más sujetos nos encontramos por ellos”. Nuestra tarea como mediadores/as es:

- 1.- Desestabilizar las historias**
- 2.- Posibilitar que se construyan nuevas historias**
- 3.- ¿Pero cómo lograrlo?**

(Marinés Soares, p. 242)

La tarea angular, fundamental, sobre la que se va a apoyar todo el proceso de Mediación es la de ayudar a las parejas y familias, adolescentes incluidos/as, a ver, entender, el conflicto de otra manera. El trabajo de los/as mediadores/as, por tanto, es proponer a la pareja o a la familia una manera diferente de entender la situación conflictiva en la que se encuentra inmersa, y hacerlo de forma más esperanzadora y que precisamente por ello le dote de herramientas para salir del atasco en que se encuentra.

Proponer una historia diferente supone desestabilizar y no aceptar, implícitamente la historia oficial que traen las parejas y las familias a Mediación. No porque los/as mediadores/as se consideren más perspicaces que los mediados y piensen que su concepción de la situación sea mejor que la “oficial” de la pareja o de la familia, sino porque esta historia que han utilizado no les ha servido para superar el conflicto, por tanto, no sabemos qué historia alternativa les hará deshacer el problema, pero si sabemos que la historia oficial les mantiene en el conflicto y por lo tanto, la consecuencia necesaria es cambiarla.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Aquí no podemos explicar el método para construir historias alternativas, se escapa del objetivo del presente artículo, pero si podemos recomendar el libro de Marinés Soares “Mediación. Conducción de Disputas, Comunicación y Técnicas”, donde viene perfectamente explicado el procedimiento.

8. Reformulación, Redefinición, Recontextualización... Las Técnicas “RE”

Son una constante en el trabajo de mediación. Junto con la utilización de diferentes tipos de preguntas ayudan a la escucha activa y a entender los conflictos de una manera más útil para las partes implicadas.

Con la Reformulación se trata de devolver a cada parte de la pareja o a cada miembro de la familia lo que ha dicho de otra manera, que sin ser más verdad, les sea

más útil para poder solucionar el conflicto, percibir de forma diferente el comportamiento del otro o de cualquier otro elemento presente en el la situación-problema. Al reformular de manera más positiva y optimista también se legitima las posturas de cada participante en la mediación, a la vez que favorece que se sientan aceptados y escuchados.

No se reformulan ataques o reproches de una de las partes contra la otra, sea en una mediación de pareja o de familia, pero sí los sentimientos producidos por el comportamiento o por las verbalizaciones de la otra parte.

El concepto de redefinición es de suma importancia en el trabajo de mediador/a. En principio, y de forma general podemos entender la redefinición como la forma de construir realidades más útiles para los mediados y que les ayude a superar los conflictos de pareja o de familia. Dicho de otra manera, se trata de dar otro significado a un hecho para ampliar o modificar el punto de vista de uno o de todos los integrantes de la mediación (pareja o familia).

Si analizamos la intervención del/de la mediador/a desde los axiomas de la Teoría de la Comunicación Humana de P. Watzlawick y col., nos daremos cuenta de que se trata de cambiar el significado digital o analógico de un mensaje para hacerlo más útil en el proceso de mediación. De esta forma, ante un hecho o mensaje con connotaciones negativas para una parte de la pareja o para un o todos los miembros de la familia, el/la mediador/a les devuelve el mismo hecho pero con un significado diferente y positivo. Pero además, el/la mediador/a al utilizar la redefinición en positivo logra que la persona deje de estar a la defensiva y le perciba como alguien que no le va a juzgar y que comprende sus actuaciones.

Cuando una pareja quiere dar por finalizada su relación o cuando una familia llega con algún tipo de conflicto a mediación, con cierta frecuencia llega con ideas muy negativas tanto de la situación, como de la voluntad de arreglar las cosas por la otra parte. Este tipo de posiciones negativas no ayudan en nada el trabajo de mediación, podríamos definir las como que la pareja o la familia ha construido una realidad negativa de la situación, el/la mediador/a no puede aceptar esa realidad - de algo negativo sólo puede salir algo negativo -, y tiene que aportar a la pareja o a la familia una visión, más “optimista” que no paralice y permita construir una nueva realidad más aceptable para cada parte en conflicto.

Llegados a este punto es necesario hacer una advertencia: la característica principal de la correcta utilización de la redefinición es la necesidad de credibilidad, el/la mediador/a sólo puede redefinir en positivo utilizando argumentos que crea de verdad, las incongruencias entre lo que se piensa y se dice normalmente se notan (como así lo indica la teoría de la comunicación antes mencionada) y se vuelven en contra de quien las dice.

Finalmente, señalar que para que los participantes de una mediación acepten un cambio en la realidad que traen a mediación, cambio que ya hemos señalado aporta el/la mediador/a, tiene que crearse primero un clima de confianza, conocimiento y respeto profesional, comenzar a redefinir demasiado pronto o demasiado bruscamente tendrá efectos contrarios. No se debe reformular, redefinir, o recontextualizar sin haber escuchado las historias completas de las partes.

La Recontextualización es similar a las anteriores pero lo que hace el/la mediador/a es aportar un cambio en el contexto, más amplio o más reducido, de un comportamiento que es percibido y relatado por una de las partes como inapropiado o problema.

9. Cambiar el Nombre al Problema

Que las palabras no son neutrales y que la forma en que explicamos las cosas es la que crea nuestra realidad es algo en lo que todos estamos de acuerdo. Por tanto hay maneras de connotar el conflicto, el problema, que facilitan más la superación del mismo, sobre otras palabras que tienen una mayor carga culpabilizadora y emocional. Por tanto, los/as mediadores/as deberían estar atentos a aquellas formas, al cómo, en que las parejas y familias –las partes en conflicto– se refieren a aquello que les ha traído a Mediación para modificar su forma de referirse a los hechos y que les facilite su superación.

No solamente debemos estar atentos a la forma de nombrar a los hechos sino también la carga emocional que llevan aparejadas las palabras que se utilizan (recordemos el aspecto analógico y digital de la comunicación).

Presentar las “soluciones” como lo que “debería hacer la otra parte”, los “deberes” y/o las “responsabilidades” del/de la otro/a, es algo que con frecuencia escuchamos en mediaciones de pareja como cuando se trata de familias con adolescentes implicados. Nos referimos a afirmaciones del estilo “es mi derecho”, “es su obligación hacernos caso”, “me lo tienen que conceder porque para eso son mis padres”, no suele ser una buena idea. Esto no acerca posturas, ese tipo de mensajes ya se han utilizado antes de llegar a Mediación y como no han funcionado no nos son útiles y debemos descartarlos.

10. Cambiar los Reproches por Pedidos

Con más frecuencia de la deseada nos encontramos con personas que se muestran como máquinas de realizar reproches sin fin, parece que no perciben y desde luego no reconocen nada positivo en la otra parte. Y aunque esta postura es propia de los primeros momentos de la mediación donde la pareja o la familia acude “saturada” por el problema, estas actitudes se vuelven más negativas según avanza el proceso.

En estas situaciones es fundamental que el/la mediador/a tome un papel activo “equilibrando a las partes” en primer lugar, despejando espacios de responsabilidad de

la parte más débil, rescatándola de un cúmulo de acusaciones que pueden llegar a anularle e imposibilitar su participación en la búsqueda y puesta en práctica de soluciones.

En segundo lugar habrá que facilitar que la parte “acusadora” o del “reproche sin fin” reconozca algo positivo en la otra parte. Paralelamente se intenta cambiar la forma de realizar solicitudes, de lo negativo a formas más “activadoras” y positivas, del reproche a peticiones sobre la forma en que quisiera que se comportara o dejara de comportarse la otra parte.

No es otra cosa la que intentamos desde la mediación que animar a las parejas y a las familias a que organicen sus relaciones partiendo del desorden, o desde el excesivo orden, de otra manera, de forma diferente. En que ellas busquen sus alternativas de solución y recuperen su capacidad de cambiar la organización de las relaciones y tareas a través de que decidan por ellos mismos y logren sus propios acuerdos satisfactorios. Los acuerdos que lleguen a acordar deben satisfacer las necesidades de todas las partes, por tanto serán muy relativos, puesto que son individuales, y dependen de la situación de la pareja o de la familia y de cada uno de sus integrantes, del contexto, de las edades, posibilidades económicas, presencia o no de familia extensa...

La fórmula que más se utiliza, y que no da malos resultados, es la de preguntar a ambas partes (a todos los presentes) por el problema por el que han acudido a mediación y “hacer de traductores”, es decir lo ya explicado sobre el reformular, redefinir o recontextualizar... abrir el prisma y dar una visión más optimista de la situación. Todo esto no se hace al comienzo de las descripciones del problema sino cuando se van teniendo datos suficientes sobre la secuencia de hechos y cuando se tiene una cierta complicidad o confianza por parte de todos los presentes, sobre todo para conseguir que las partes acepten esta nueva forma de ver su conflicto.

Una última cuestión referida a mediaciones intergeneracionales con adolescentes implicados es la frecuente necesidad de “ayudar” a los y las adolescentes a que manifiesten su percepción del problema ya que con mucha frecuencia o bien no creen que su opinión sea importante, o piensan que lo que digan su padre y su madre es lo único que se tomará en cuenta. Es necesario situarles en una posición proactiva porque solo con ello conseguiremos implicarles, ya que necesitamos de su colaboración (o la familia necesita que colabore para que la situación mejore) ya que insistimos en que necesitamos que todos formen parte de la solución.

11. Externalización del Problema

El problema es el problema y no la otra parte o el/la hijo/a adolescente. Se busca pasar del “otro es el culpable” o del “adolescente es el problema” o del “tenemos un problema con nuestro hijo” al “tenemos un problema y “todos somos parte de la solución” o “el adolescente es parte de la solución” (y sus progenitores también).

La Externalización del problema es una técnica a la vez que una forma de abordar los conflictos, proviene de la terapia narrativa y se ajusta, y encaja a la perfección en los objetivos y procedimiento de la Mediación Familiar con Adolescentes (Implicados). Originalmente fue creada por Michael White y David Epston, autores provenientes de Australia y Nueva Zelanda respectivamente. Tal vez por la distancia han sido capaces de crear una técnica sugerente e innovadora, a la vez que diferente, de los procedimientos explicativos tradicionales que conocemos. A través de esta “externalización” las personas se relacionan de manera diferente con el conflicto. A los implicados en una disputa, sean pareja, progenitores o hijos/as adolescentes les resulta más fácil cosificar (convertir el conflicto en objeto externo), o personificar (atribuir características humanas) a los problemas que les afectan. El objetivo de este proceso es convertir al problema en algo separado, externo a la persona a la que se le atribuía originalmente la responsabilidad del mismo o a la relación considerada como “problema”.

Lo diferente de esta forma de abordar el conflicto es el lema “el problema no está en la persona, el problema está en el problema”. Llevado a la práctica, la externalización es una aplicación de la importancia que tiene la utilización del lenguaje a la hora de categorizar los problemas. De esta forma, al cosificar y sacar el conflicto fuera de la persona, de la otra parte cuando se trata de una pareja o del adolescente o de los progenitores en las mediaciones intergeneracionales, hace que, por una parte, no se refuerce la idea de que es o son un problema; y, por otra, reconoce a las partes de la pareja o a los integrantes de la familia como no contaminados, como sujetos sanos, que tienen que enfrentarse a un problema externo a su manera de ser. Se pasa de esta forma de una causalidad interna, del ser, a una externa, el tener. Si hiciéramos un símil entre el comportamiento de una adolescente y una enfermedad mental, diríamos que de la misma manera que decimos “Jon tiene gripe”, y no “Jon es gripe”, deberíamos decir “Jon tiene comportamientos irrespetuosos”, y no “Jon es un maleducado”. El “ser” es más difícil de modificar que el “tener”.

Con la externalización del problema se ayuda a la pareja o a la familia a separarse del problema, a “tomar distancia”, posibilitando que se describan de una manera diferente, sin el problema que de alguna manera influye constantemente en sus vidas al estar siempre presente. Esta nueva descripción es más atractiva porque se trata de un nuevo relato que permite recuperar y que estén presentes aquellos hechos que la pareja o la familia cataloga como positivos. Lo que es posible porque no está presente el problema. Por tanto, la externalización del problema permite tomar distancia con respecto al relato dominante oficial y saturado de problema que acompaña bien a la pareja bien a la familia y con el que acude a Mediación.

La Externalización sobrepasa a la mediación. Un ejemplo precioso lo encontramos cuando Nelson Mandela –“Madiba” según le llaman de manera honoraria y cariñosa sus seguidores-, durante el proceso de superación del apartheid dijo:

“El problema del racismo no es el hombre blanco, el problema del racismo es el racismo”

De esta manera logra superar un problema basado en el diferente color de la piel de las personas, ofrece un objetivo hacia el que luchar también para los “blancos”: el racismo. Éste además se convierte en un objetivo para los “no-blancos”, el enemigo no es una o muchas personas, lo que podría llevar a una guerra civil en Sudáfrica, sino una idea, una actitud a la que poder combatir con fuerza tanto blancos como negros.

C. FACTORES SUBJETIVOS o PERSONALES DE MODIFICACIÓN DEL CONFLICTO (DEL /DE LA MEDIADOR/A).

En nuestro ideario de creencias destaca la importancia que concedemos a la persona del/de la mediador/a. La mediación la hace buena, positiva, útil y válida los/as mediadores/as intervinientes, que a su vez la transmiten, la transfieren, a las personas mediadas que son lo principal de la mediación. La mediación es buena si ayuda a las partes, de lo contrario, por muy estrictos y exigentes que hayamos sido con el procedimiento no habrá sido eficaz.

El rol del/de la mediador/a es fundamental. En el esquema que aparece a continuación se puede observar como el procedimiento y las técnicas y estrategias suman, mientras que el comportamiento/actitud del/de la mediador/a multiplica. Ese es su valor, lo que hace más o menos útil al resto de componentes.

12. Empatía

La empatía como capacidad de identificarse del/de la mediador/a con el estado de ánimo de los mediados es el punto de partida de cualquier actitud de ayuda. Supone el reconocimiento de que no estamos solos en el mundo y está unido al respeto por los demás, a su manera de entender los acontecimientos que les llevan a mediación, a sus decisiones, necesidades y proyectos de presente y de futuro. La empatía es la base sobre la que edifican el resto de comportamientos del mediador/a. Ella sola no es suficiente pero si no está presente el resto de capacidades y actitudes sobran.

La empatía es absolutamente necesaria para poder crear una “relación” de confianza y un clima cálido de cooperación. Capacidad de darnos cuenta de cómo se siente el otro, de qué significan los hechos y situaciones en el otro y poder volver a nuestro sitio sin bloquearnos, ni paralizarnos.

13. Humor

La Mediación Familiar, tanto si se trata de temas de Pareja como Familiar con Adolescentes (Implicados), es una cosa muy seria, pero nadie dice que tenga que ser

aburrida. En ocasiones, y aunque haya habido situaciones de tensión y preocupación, y según va avanzando el procedimiento y se van viendo las cosas de otra manera y percibiendo la posibilidad de encontrar soluciones, se producen momentos de tranquilidad e incluso de buen humor. Y con los adolescentes es casi imprescindible utilizar el humor. Es una forma de poder ser significativos para los y las adolescentes. Solo desde la relación, la significación, se puede trabajar con adolescentes, si los mediadores/as no logran ser alguien para los y las adolescentes difícilmente podrán implicarles en el proceso. Y ahí entra en juego el humor.

Tengamos en cuenta que la mayoría de los y las adolescentes acuden a Mediación Familiar por decisión, “arrastrados”, de los padres y madres. Si encima se encuentran con mediadores/as adustos y serios se retraerán y percibirán el lugar, y todo el proceso, como una encerrona preparada por adultos en su contra. Por tanto, parece apropiado que se encuentren con personas, que no quiten importancia a los sucesos ocurridos en la familia, pero que lo hagan con buen humor y optimismo en que las cosas pueden ser diferentes y más agradables para todos sus miembros.

Además, el humor favorece una cierta distancia entre los/as mediadores/as y el problema, e incluso permite a la pareja o a la familia distanciarse del mismo y poner la mente en situación de “busca de soluciones”, en vez de quedarse atascada en forma de “análisis de problemas”.

Cuando hablamos de humor nos referimos a humor positivo, es decir, intentamos reírnos con los mediados, aunque sean adolescentes, y nunca de ellos. Usamos poco la ironía y nada el sarcasmo, fórmulas hirientes y que provocarían lo contrario de la intención que tenemos con su uso. Intentamos transmitir humor a la pareja o a la familia, y por tanto contagiarles de esperanza, respeto y ánimo en sus capacidades y optimismo en el futuro a la hora de afrontar las situaciones difíciles.

El buen humor aumenta el autocontrol y la serenidad, que a las personas cuando están inmersos en un conflicto les falta tan frecuentemente, facilitando la búsqueda de alternativas más útiles y esperanzadoras a los conflictos que les han llevado a Mediación Familiar.

El pesimismo, por el contrario, está cerca de derrotismo, del “nada se puede hacer”, y “nada merece la pena”. Las personas instaladas en el pesimismo se paralizan y bloquean por la angustia, mostrándose incapaces de buscar alternativas, pero también sin realizar ningún tipo de esfuerzo. El humor positivo es activo, el pesimismo nos posiciona en el derrotismo más pasivo.

EL NOMBRE DE LA ROSA

(Sobre la importancia del humor)

Sirva como ejemplo recordar la trama del libro o de la película “El Nombre de la Rosa” en el que un monje ciego encargado de la biblioteca de un monasterio (a quien

Humberto Eco le da el nombre de Jorge de Burgos en homenaje a Jorge Luis Borges, al que considera su maestro) asesina a varias monjes con objeto de mantener escondido un libro. Dicho volumen era el segundo libro de la Poética de Aristóteles, La Comedia.

Jorge de Burgos está aterrado con que se de a conocer dicho libro porque, en sus propias palabras, **“la risa libera al aldeano del miedo al diablo... Al aldeano que ríe, mientras ríe, no le importa morir...”**

La postura del bibliotecario es clara: la propagación del libro de Aristóteles rompería con la idea de que la vida sólo puede ser seria y que el temor a Dios es el único camino de hallar la verdad. El gran miedo del monje es que se pierda el miedo.

(El Mayor enemigo de la curiosidad es el miedo. Ni que decir tiene que hay muchas clases de miedos, pero nos referimos a aquellos miedos que están relacionados con la anticipación de expectativas catastróficas o negativas y con aquellos comportamientos que “deben” tener los/as mediadores/as, sobre cuál es su papel, lo que tienen que demostrar y lo que tienen que ocultar).

14. Amabilidad.

Solemos decir que no podemos ayudar a todas las personas que acuden a mediación, por lo menos de una manera “formal”, en cuanto a lograr acuerdos de mediación, pero si que podemos tratar con amabilidad a todos los mediados. Una cierta delicadeza a la hora de tratar y hablar de determinados temas que son importantes para las personas presentes en la mediación nunca está de más.

15. Flexibilidad

Hablar de mediación y de flexibilidad es casi hablar de lo mismo. La mediación es un procedimiento flexible –mediación es sinónimo de flexibilidad-, constantemente tenemos que estar adaptándonos a las características de los mediados. A los nuevos rumbos que toman la fase de negociación según van apareciendo nuevas alternativas y opciones, a las nuevas posibilidades que se abren según los mediados comienzan a colaborar en busca de soluciones.

16. Tranquilidad

Cuanto mayor tensión hay entre las partes en conflicto, mayor tiene que ser la tranquilidad que aporte el/la mediador/a. Las actitudes, el clima de la mediación, se transmite a través del comportamiento del/de la mediador/a. Transmitir una cierta seguridad en lo que se hace y no dejarse influenciar por posiciones rígidas, actitudes críticas, relaciones tirantes o presiones particulares es una muy buena y necesaria estrategia en situaciones en que las relaciones entre los mediados están estropeadas.

17. Creatividad

La creatividad en mediación esta relacionada con la capacidad de crear soluciones para los diferentes conflictos que presentan los mediados.

En principio el/la mediadora ayudará a que la búsqueda de soluciones parta de los propios implicados, pero con el tiempo y la experiencia el/la mediador/a ha aprendido diferentes soluciones a problemas similares, que pueden ser aportados cuando se producen “atascos” y/o bloqueos en la búsqueda de arreglos y el/la mediador/a participan activamente en la “generación de alternativas” de solución.

En mediación existe al “creencia” de que cada problema tiene su solución, otra cosa es que seamos capaces de encontrarla en cada momento. Las soluciones tienen que ser posibles –deseables-, no podemos obcecarnos y los mediados tampoco, con “soluciones ideales”, el pragmatismo debe imperar en la elección de alternativas. Por tanto, para que pueda ponerse en práctica y ser cumplida por los implicados, debe adaptarse lo más posible a su propia idiosincrasia, por ello y si es necesario, cuanto más creatividad mejor. La creencia que subyace a esta idea, y siendo conscientes de que no siempre se logran los objetivos pretendidos, es la de que “siempre se puede hacer algo” o dicho de otra manera, “cuántas cosas se pueden hacer cuando no se puede hacer nada”.



Conclusiones

Como sugeríamos al principio el conflicto es consustancial a las relaciones humanas, y por tanto también a la mediación. Las experiencias vividas desde hace más de 10 años en los servicios de mediación familiar en Vitoria-Gasteiz, nos han permitido constatar que la mediación es una herramienta eficaz para el abordaje de los conflictos paterno-filiales.

Ello ha sido motivado por la capacidad, que la mediación posee, de influir positivamente en el conflicto y modificar su significado: pasar de una perspectiva de confrontación a una colaboración que empodera a las partes para abordar su conflicto de forma dialogada y con estrategias diferentes a las que les trajeron hasta aquí.

El propio **proceso de mediación** está dotado de la capacidad de **normalizar el conflicto**, lo que nos permite asumir su existencia hablar de él como parte de las relaciones familiares; para ello ofrece la posibilidad de **despejar un tiempo y un lugar** donde abordarlo con tranquilidad y diálogo entre padres e hijos adolescentes (algo tan difícil en la vorágine diaria de las familias), esto lo permite, en gran medida **la intervención de un tercero**, el mediador, quien se encarga de facilitar este diálogo constructivo, dotando para ello al **proceso con unas reglas** básicas para llevarlo a cabo; pero sobre todo, transmitiendo a las partes nuestra confianza en su capacidad, **empoderándolas** para encontrar alternativas y tomar decisiones que les permitan resolver, ellos mismos, su conflicto.

Externo al procedimiento propiamente dicho, nos encontramos con las herramientas y técnicas que el mediador puede utilizar. Todos los pasos dados por el mediador se orientan a transmitir a las partes una visión más esperanzadora de su situación, con una **definición compartida** del problema que les incluya a todos y que les permita buscar una solución entre todos. Para ello, las partes, a través de sus narraciones nos explican y dan significado a lo que han vivido, el mediador debe devolver una **historia alternativa** que, sin ser más verdad que las de las partes, explique de forma más útil, optimista, responsabilizadora y desculpabilizadora el conflicto en el que están inmersos. Y sobre todo, percibir su situación de una forma diferente, más esperanzadora (si la historia que han utilizado hasta ahora no les ha permitido superar su conflicto, la consecuencia necesaria será cambiarla). Esto lo lograremos utilizando la variedad de **“técnicas R-“**, que hemos comentado y que aportan un nuevo contexto más positivo, en el que se sientan escuchados, comprendidos y reconocidos por el otro. Debemos ser conscientes de que las palabras no son neutrales, sino que tienen una carga emocional que debemos controlar, por ello, es importante **cambiar de nombre al problema**, dotándole de una connotación más efectiva, ya que la forma en que decimos las cosas crea la realidad en la que nos moveremos. En ese papel de “traductor” de los mensajes que las partes se hacen entre ellas para que sean más aceptados por el otro, se fundamenta la idea de transmitir la necesidad de **cambiar peticiones por reproches**, algo muy práctico (tanto en mediación como en contextos

educativos o en nuestras relaciones personales) porque descarga nuestras peticiones de la carga acusatoria dotándolas de una actitud proactiva. Y es que, en esta línea desculpabilizadora y afrontamiento proactivo de todas las partes, la herramienta que, en este tipo de conflictos, nos ha abierto un espacio inmejorable para afrontarlos, es la **externalización del problema**, ya que nos permite desligar el problema de la persona, facilitando, a toda la familia, la oportunidad de enfrentarse con el problema que les trajo aquí colaborando desde un frente común.

Asumir el papel de mediador en un conflicto nos permite aportar nuestras **capacidades personales** a este proceso. Ciertos aspectos subjetivos que poseen las personas, pueden hacer que la mediación logre su objetivo más importante: Ser útil para las partes en la resolución de su conflicto. Para ello, es importante fomentar entre los mediadores la **empatía**, ya que permite crear una relación de confianza con las partes. Desde esa posición de confianza es necesario abordar situaciones tensas y angustiosas para los padres y los hijos, por ello, favorecer el uso del **humor** durante las sesiones permite abrir una puerta de optimismo, desdramatizando la situación y permitiendo su abordaje sin miedo a hablar del conflicto. Mantener este ambiente relajado y de confianza, requiere del mediador un trato respetuoso y **amable** con las partes, abordando con **tranquilidad** el conflicto y las necesidades que las partes nos demanden, y adaptándonos con **flexibilidad** a la idiosincrasia de la familia y a las crisis surgidas durante la convivencia. Todo ello nos aporta como mediadores una relación fructífera con las partes, con las que aprenderemos experiencias y soluciones empleadas, favoreciendo nuestra **creatividad** a la hora de ofrecer en el futuro a las familias nuevos caminos para afrontar su situación.

Para las personas que intervenimos en conflictos intergeneracionales, principalmente cuando hay hijos adolescentes implicados, disponer de un entorno como el que ofrece la mediación favorece la implicación de las partes en la resolución de su conflicto, por ello, sería positivo que a los profesionales que trabajan con este tipo de familias conocieran las características del procedimiento de mediación, así como una gran variedad de técnicas de intervención. De este modo, dispondremos de una caja llena de herramientas con la que afrontar estas situaciones, eligiendo las que más se adapten a la familia.

Por último, señalar que cada mediador hará suya la intervención, por lo que las propias características del mediador sumarán a favor de la eficacia de la mediación. Hemos señalado en este artículo las que para nosotros han sido útiles, sin embargo, en este punto, volver a repetir una premisa: **la mediación es buena si ayuda a las personas**, por lo que da igual si es a través del procedimiento de mediación, o por las técnicas o estrategias que se utilicen y por el mediador que intervenga, si padres e hijos consiguen resolver sus conflictos y restaurar su relación habremos conseguido lograr lo más importante porque **lo importante es la familia: las personas y su relación.**

Referencias Bibliográficas

- Elzo, J. (2007). “La familia como agente de socialización en la sociedad del siglo XXI.”
En “*Familia y escuela, el reto de educar en el siglo XXI*”. 19-46
- Suares, Marinés. (1996) “*Mediación. Conducción de Disputas, Comunicación y Técnicas*”. Barcelona. Ed. Paidós.
- Watzlawick, P.; Helmick, J.; Jackson, D. (1985) “*Teoría de la comunicación humana*”.
Barcelona. Ed. Herder
- White, M.; Epston, D. (1993) “*Medios narrativos para fines terapéuticos*”. Barcelona.
Paidós.



86. MEDIACIÓN FAMILIAR CON ADOLESCENTES IMPLICADA/AS Y FACTORES PROTECTORES DE RESILIENCIA

Mikel Abal Ciordia y Raúl Rodríguez Ramos

raul.3r@hotmail.com y m.abal@hotmail.es

Resumen.

Las diferentes experiencias conocidas sobre Mediación Familiar con Adolescentes Implicados, indican que existen razones para entender el procedimiento como beneficioso y adecuado para ayudar en la educación de los adolescentes. La bondad de la intervención no puede estar sustentada en la creencia más o menos entusiasta del interventor, sino que tiene que descansar sobre conceptos científicos y explicaciones rigurosas, que demuestren los motivos por los cuáles es recomendable el impulso y desarrollo de formas de mediación, en las que los adolescentes sean protagonistas de la resolución de sus conflictos.

La mediación como procedimiento favorece elementos protectores resilientes en los adolescentes. La resiliencia como macroconcepto que recoge la capacidad del ser humano de hacer frente a la adversidad, es un indicador explicativo de las características de la Mediación Familiar haciéndola particularmente aconsejable, en conflictos intergeneracionales con adolescentes implicados. Identificar dichos elementos resilientes es de lo que trata el presente trabajo.

Palabras clave: Mediación, adolescentes, resiliencia, factores, protectores

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Introducción

Cada vez encontramos más noticias que nos previenen de la presencia de más y mayores problemas entre progenitores y sus hijos e hijas adolescentes. Los motivos o causas desencadenantes de los mismos suelen estar relacionadas con cuestiones convivenciales, toman forma de no aceptación de reglas, normas, límites, no asunción de responsabilidades, discusiones, malas formas... y en ocasiones, violencia filio-parental. En los últimos años ha habido una eclosión bibliográfica explicativa sobre los motivos de este fenómeno, pero tal vez más importante sea el buscar nuevas estrategias de intervención que posibiliten la recuperación de las relaciones entre progenitores y sus hijos e hijas adolescentes.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

De los procedimientos puestos en marcha para hacer frente a este tipo de situaciones, la Mediación Familiar es uno de los que ha demostrado tener características adecuadas para el logro de los objetivos. Las reflexiones del presente artículo recogen la experiencia de más de diez años en el trabajo con familias inmersas en conflictos convivenciales con sus hijos e hijas adolescentes, a través de procedimientos estructurados de Mediación Familiar. Los resultados son alentadores, la Mediación Familiar demuestra ser un magnífico procedimiento para afrontar este tipo de problemas familiares.

Los motivos de su adecuación parecen descansar en que el procedimiento de Mediación Familiar facilita la recuperación de relaciones dañadas y fomenta las funciones familiares perdidas. Analizaremos las bondades del procedimiento de Mediación Familiar a través del concepto de resiliencia que hace referencia a la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades. Desde esta perspectiva el propio conflicto familiar es entendido como una adversidad que tiene, si no se hace nada en dirección contraria, unas consecuencias devastadoras en el proceso de socialización, en las relaciones presentes y futuras que establecerán los/as más jóvenes de las familias, en los valores con los que vivirán, en definitiva, en la manera de entender la realidad y construir su propia vida.

La especial capacidad de afrontar los conflictos que tiene la Mediación y su atractiva visión sobre los mismos, no culpabilizadora, optimista y funcional, permite a las familias que donde solo esperan encontrar problemas, traumas, desacuerdos y consecuencias negativas, a modo de cicatrices familiares, pueda aparecer esperanza, optimismo, energía, y una nueva forma más útil, adaptativa y madura de entender las relaciones.

Elegimos la resiliencia como guía explicativa de las características provechosas y eficaces de la Mediación Familiar, para encarar los problemas familiares convivenciales con hijos e hijas adolescentes implicados, precisamente por su, también, concepción optimista de los problemas. La resiliencia hace frente a las teorías deterministas y/o de causalidad casual que prevén y esperan problemas en las relaciones entre adolescentes y progenitores. Tampoco se basa en características únicamente individuales para explicar los factores resilientes (si todo dependiera del factores individuales, ligados a la genética, la casualidad o a la mayor o menor suerte, poco o nada podría aportar un procedimiento –la Mediación- externo al propio individuo).

Pero como iremos viendo, el concepto de resiliencia ha ido cambiando, de momento tengamos en cuenta que la resiliencia no pertenece a un único campo del conocimiento, o dicho de otra manera, la resiliencia pertenece a muchas ciencias y teorías diferentes, y convendría ir incorporándola a las teorías de la Mediación Familiar, por lo menos cuando se trate de conflictos y problemas en los que estén implicados menores de edad. Siguiendo a Richardson (2002) “la resiliencia es una metateoría que

integra o que abarca teorías comprendidas... en psiconeuroinmunología, filosofía, física, psicología, medicina oriental, neurociencias, ecología, sociología, antropología”.

CONFLUENCIA DE LA MEDIACIÓN FAMILIAR Y LOS FACTORES PROTECTORES DE RESILIENCIA

Familias, Adolescentes y Conflictos Intergeneracionales

La adolescencia siempre se ha unido a la idea de “problema”, de tal manera que adolescencia y conflicto parecen ir unidas de manera inevitable. Parecería que las personas desarrollamos en la adolescencia algún gen especial que nos hace producir sin descanso diferentes tipos de conflictos y problemas. Por si esto fuera poco, la responsabilidad de los problemas, con más frecuencia de la deseada, se hace extensiva a los progenitores a quienes se imputa y señala como los “culpables” de dichos problemas. Se les achacan diferentes equívocos; así, en ocasiones han sido acusados o de desatentos y distraídos, no hacer el suficiente caso, el socorrido “exceso de permisividad”; o de todo lo contrario, de excesivamente atentos y controladores, con lo cual los problemas de los/as adolescentes serían una muestra de la necesidad de independencia de los/as jóvenes. Ni lo uno, ni lo otro. Como de costumbre, toda generalización suele ser falsa. La realidad es que no todo/as los/as jóvenes dan problemas, es más, estamos de acuerdo con aquellos que piensan que probablemente tenemos la mejor y más formada generación de jóvenes de nuestra historia; y desde luego, en muchos casos los progenitores no son responsables de los problemas que provocan sus hijos e hijas.

Este tipo de pseudo-análisis sobre los comportamientos de los/as adolescentes, fundamentado en la acusación hacia los progenitores, siempre se realiza bajo la misma estructura: **Como los responsables de la educación son los padres y madres, también son los responsables de su mal comportamiento**, solo queda estar atentos y descubrir y poner nombre al error educativo. Este tipo de acusaciones como formato argumentativo, aparte de injusto, produce un sentimiento de culpabilidad en quien lo recibe, esto es, en los padres y madres, quienes ante la incompreensión y condena social han optado durante demasiado tiempo por esconder el problema, han guardado secreto de lo que ocurría en su casa sin ni siquiera atreverse a pedir ayuda (cuando no se han creído ser realmente culpables). Inmersos en el problema y culpables. ¡Ojalá fuera tan sencillo como atribuir a los progenitores la responsabilidad de los comportamientos groseros, maleducados y dañinos de sus hijos e hijas!

Dicho esto, no hay duda de que muchos padres son negligentes, o simplemente no saben cómo educar a sus hijos. **Javier Elzo (2007)**, profesor de la Universidad de Deusto, ha declarado que aproximadamente un 40% de los padres y madres, en sus

respuestas a una encuesta, reconocen no saber cómo hacer frente a las dificultades que les plantean sus hijos/as en su educación. Luego sí parece estar relacionado el comportamiento de muchos de estos/as hijos/as con el hecho de que sus padres y madres no saben cómo proceder cuando estos/as hijos/as son difíciles en su trato.

Pero a su vez, y de la misma manera que estamos ante la mejor generación de jóvenes, no podemos olvidar que también tenemos la generación de padres y madres más preparados que hemos conocido. Personas con recursos personales, económicos, culturales y formativos mayores que en las generaciones precedentes y que sin embargo, se enfrentan sin saber cómo hacerlo, con problemas desconocidos hasta la actualidad. No podemos aceptar como si de una curiosidad se tratase que las personas más preparadas –los progenitores- se les haya olvidado cómo educar a sus vástagos y aceptarlo sin más preocupación. Si hay más problemas es que tienen que afrontar nuevas dificultades que no estaban presentes en las familias de hace no muchos años.

Lo que nos enfrenta a una realidad como es el hecho de que hoy en día las familias están sometidas a nuevos factores que dificultan la tarea de educar a sus hijos e hijas, y muchos de estos factores son externos a la propia familia, pero entorpecen y dificultan su responsabilidad educativa. La socialización, las nuevas tecnologías y los tipos de relaciones que imponen a los más jóvenes, la crisis de valores, el relativismo exacerbado, todo ello no es achacable al desinterés de los padres y madres, otras factores más relacionados con ideas educativas equivocadas, que también están presentes, sí.

Ya nos avisa **José Antonio Marina (2004)** cuando dice que no seamos excesivamente injustos con los padres y las madres a la hora de juzgarlos, ya que **“nunca han estado tan solos en la tarea de educar a sus hijos e hijas”**. Y tienen que afrontar dificultades de todo tipo, **Félix López (2008)**, realiza un encomiable y exhaustivo análisis de los diferentes factores que dificultan la educación de los hijos e hijas, señala desde determinados factores de riesgo ligados a cambios sociales como la falta de tiempo de los padres y madres, a otros más cercanos y concretos. A este factor temporal también se refiere **Vicente Garrido (2005)**, cuando indica de manera acertada que produce, **“niños/as agenda”, muchas actividades educativas, poco tiempo para educar”**.

Félix López sigue haciendo referencia al consumismo de la sociedad que obliga a largas jornadas laborales para poder consumir más, a la saturación de estímulos de los/as adolescentes y que facilita que se tomen decisiones equivocadas, al trabajo como factor de prestigio social y que toma un lugar por encima o por delante de las relaciones familiares (de manera gráfica escribe **Félix López (2008)**, **“Estamos en una sociedad que dedica menos tiempo a criar y menos tiempo a cuidar”**). Cambios en los valores sociales en los que destacan el bienestar como derecho y el individualismo como creencia, el alargamiento de la propia adolescencia (la hiperduración de la

adolescencia, en palabras del mismo autor); la confusión de roles entre progenitores, los valores materiales, y como describe **Enrique Rojas (1998)**, “**en la actualidad hay un vacío moral, y el materialismo, el hedonismo, la permisividad, el relativismo y el consumismo son los valores que imperan en la sociedad**”. En la actualidad hacer del “relativismo” un principio básico del pensamiento y de la “tolerancia infinita” lo propio del comportamiento, está aceptado y parece políticamente correcto, sin embargo, son dos errores cuando se trata de educar niños/as o adolescentes, dificulta la transmisión de valores y normas de actuación. No todo es relativo, hay cosas mejores que otras; tampoco se puede tolerar todo, hay comportamientos inaceptables. Y eso debe quedar claro. Tampoco podemos olvidar la influencia de los medios de comunicación (según algunas investigaciones realizadas cada niño pasa 900h al año en el colegio y 920h frente al televisor).

Además de los mencionados, están presentes otro tipo de factores que dificultan la educación de los hijos e hijas, como los cambios estructurales de la propia familia como institución, extensivos a cambios en las propias relaciones familiares. No solamente ha cambiado la sociedad, tampoco la familia es igual que hace unos años, es más, ahora tendríamos que hablar más de “familias” que de “familia”. Las sociedades avanzadas o tecnificadas (que no siempre supone estar avanzado en algo concreto) se caracterizan por ser tremendamente heterogéneas, frente a la sociedad de hace unas décadas, menos avanzada tecnológicamente, más homogénea, pero con una claridad y acuerdo en cuanto a los criterios educativos a seguir en la educación de los hijos e hijas que ahora se echan de menos.

Aunque los cambios son innegables, la familia está más viva y es más necesaria que nunca. No se han producido las predicciones negativas que hubo en los años sesenta y sesenta de quienes auguraban la “muerte de la familia”, a la que se referían como una institución caduca y defendían su sustitución por otras instituciones más adaptadas a la vida actual. Insistimos, la familia ha cambiado y probablemente tenga que seguir cambiando, algunas de las funciones sobre las que tradicionalmente descansaba ya no le pertenecen. Esta necesidad más evolutiva o transformativa que producto de la debilidad es común a otras instituciones. Así, **Redorta, J.** al hablar de la escuela dice: “**La escuela debe ser repensada**”, tal vez, sin ser del todo conscientes, también estemos repensando la familia.

En la lista de factores que dificultan la tarea de educar no pueden faltar las creencias erróneas de algunos progenitores, que en opinión de **Félix López (2008)** son: **La igualdad en las relaciones con los hijos e hijas (relaciones simétricas); la amistad en las relaciones con los hijos e hijas (hay que ser amigos de los/as hijos/as), la obligación de negociar en la educación de los hijos e hijas y el mito de la educación democrática. Los cambios en la propia estructura familiar (familia nuclear más reducida, esto es, menos hijos/as), pero con más recursos materiales y**

de todo tipo. Tener más implica también tener “más derechos”. Son príncipes y princesas sin coronar, pero igualmente sin destronar. La familia es más autónoma, autosuficiente. No necesita tanto de la ayuda de los vecinos, sino de algunas estructuras sociales como la educación, la sanidad o la justicia, pero se puede vivir, y de hecho se hace, de espaldas al resto de vecinos.

Las discrepancias, los criterios educativos diferentes entre adultos, entre padre y madre, o entre progenitores y profesorado, es probablemente el error más dañino a la hora de educar adolescentes. Unos adultos anulan el poder de los otros y el/la adolescente se escapa por el medio.

Los cambios en los Valores y en las Creencias de los adultos responsables de la educación de los/as jóvenes tampoco ayudan a su correcta educación. Nos encontramos con muchos progenitores que demuestran tener creencias y valores desacertados, relacionados con un estilo educativo excesivamente proteccionista de sus hijos e hijas. El esfuerzo y la responsabilidad es obviado y no se prepara a los/as adolescentes para hacer frente a las dificultades y decepciones de la vida.

Así, es fácil y frecuente encontrarse con adolescentes mal socializados, con actitudes y comportamientos egoístas. Adolescentes que se creen y actúan como si fueran el centro del universo, con dificultades para ponerse en el punto de vista del otro. Con dificultades para la empatía. Se les ha hecho creer durante tanto tiempo que son el “rey o la reina sol”, que cuando los padres y madres se quejan de que se comportan como tales, no lo entienden. Probablemente ya es tarde.

Síntesis de todo lo anterior, es que la sociedad ha perdido el objetivo principal de toda educación humana: crear conciencia, desarrollar un fuerte código moral acerca de lo que está bien y lo que está mal, y que luego se hace visible en lo que llamamos “empatía”. La conciencia, el sentimiento de responsabilidad y de culpa vinculado a un desarrollo pleno de emociones morales, ha pasado de moda, metido en el paquete de lo “obsoleto”, de lo “trasnochado”.

Antes había unos modelos familiares y escolares muy claros con los cuales identificarse. Los niños sabían en todo momento lo que tenían que hacer y lo que se esperaba de ellos. Existía lo que **Marina, J.A. (2004)** denominó como una “**confabulación educativa familia-escuela-calle**”, de tal manera que lo que decían los padres en casa, se repetía con puntual exactitud en la escuela y se hacían similar eco el vecino del rellano, el pescadero del barrio y el guarda urbano de la esquina. Prácticamente todo el mundo circundante del niño compartía las mismas creencias morales y educativas, y las personas las expresaban con un lenguaje unificado.

Ahora, nuestro hijos están expuestos a muy variados ejemplos de identificación que no pasan necesariamente por la puerta de su casa, sino que se introducen

sibilinamente en el hogar y hacen mella en el desarrollo psicoemocional de los menores. Ya no existe la “confabulación educativa”.

Pero, no caigamos en el pesimismo vital, tomemos como referencia las palabras de **Jonan Fernández 2008** “**ni en la versión antigua todo era negativo, ni la moderna todo es positivo. De la primera podemos rescatar el concepto de límite; de la segunda, el concepto de libertad. Entre los límites y la libertad se desenvuelve el mundo de la educación. Esta tensión intergeneracional no ha pasado. Sigue estando presente en cada decisión que debemos tomar en materia educativa.**”

Con características, valores y formas diferentes, cambiantes a lo largo del tiempo, las familias tienen unas funciones que cumplir que así mismo han variado de las de generaciones anteriores a la actual. Entre las que se mantienen se encuentran las siguientes:

Funciones Básicas de la Familia referida a los hijos/as

1. La función primera de los progenitores es la atención de las necesidades de sus hijos e hijas. Esta atención es tanto directa como indirecta (cuando los padres y las madres actúan como “mediadores/as” con otras instituciones u organizaciones, por ejemplo, educativas, sanitarias, sociales, deportivas...)
2. Facilitar información y valores (primero instrumentales, luego universales). El objetivo es hacer entendible el entorno, para que los niños/as y adolescentes se puedan relacionar con seguridad, respeto y tranquilidad.
3. Inevitablemente los progenitores son modelos tanto de comportamiento como de relación con el resto de integrantes de la familia (también con las personas ajenas a la misma). No hay escapatoria, la única posibilidad es servir de “modelo positivo y constructivo”.
4. El espacio familiar cumple la función de ser “un lugar de aprendizaje”, sobre la forma de resolver conflictos y problemas de la vida cotidiana. En ocasiones, las estrategias de resolución de conflictos se transmiten de generación en generación como si de una herencia simbólica se tratase.
5. La familia es un lugar de protección, seguridad y aceptación incondicional de los miembros que integran la familia.
6. La familia como institución básica de socialización de los menores, es dinámica, cambiante según las demandas externas y se reconstruye constantemente para lo que la participación de todos sus miembros, independientemente de su edad, es esencial

Procedimiento de Mediación Familiar con Adolescentes Implicados

Muchas de las diferentes definiciones de mediación, sean del tipo que sean, hacen hincapié en la intervención de un tercero sin poder de decisión, en un conflicto ajeno entre personas. Y las definiciones incluyen cuál ha de ser el comportamiento de ese/a tercero/a sin poder. Debe ser imparcial, neutral, capaz o competente, con obligación de guardar confidencialidad, aceptado por las partes, y su misión consiste en facilitar que las partes inmersas en el conflicto logren una solución satisfactoria y voluntaria.

Esta definición está orientada a cuando los contendientes tienen un tipo de relación simétrica (en cuanto al poder), y describe la relación que tienen durante el proceso de mediación. Relación que fuera de dicho proceso suele ser inexistente o muy circunscrita a temas muy concretos (pensemos en progenitores en proceso de ruptura de pareja y que mientras participan en una mediación familiar tienen contacto por los hijos e hijas o alumnos/as de un centro escolar que mientras hacen lo propio en una mediación escolar comparten aula).

Pero la Mediación Familiar con Adolescentes (Implicados) tiene características diferenciadoras, por lo menos las siguientes:

Por una parte los discrepantes tienen una relación asimétrica, progenitores e hijos e hijas no tienen, ni pueden tener, el mismo poder de toma de decisiones en todos y cada uno de los temas que implican a la familia; por ejemplo, a nadie se le puede ocurrir que los y las adolescentes tengan el mismo derecho o capacidad de decisión que los progenitores en temas económicos o en cualquier otro que sea propio de la responsabilidad de los adultos de la familia.

Por otra parte, progenitores e hijos e hijas son “convivientes”. Antes y después de cada reunión de Mediación Familiar viven en el mismo hogar. Conviven de igual manera que aquellas familias ajenas a los procesos de mediación familiar. Y la convivencia favorece que “pasen” cosas. Los consensos y las discrepancias se suceden. Lo hablado en una reunión de mediación puede no servir o no tener sentido en la siguiente.

Por último, no podemos olvidar que una de las partes implicadas en el conflicto es un/una adolescente, que por su propia definición es una persona en proceso de formación y educación, lo que implica unas características del proceso de Mediación Familiar concretas. El/la mediador/a deberá tener en cuenta que la constancia, la perseverancia, el esfuerzo, la tenacidad, la responsabilidad sistemática sobre comportamientos, el compromiso maduro y el equilibrio personal no suelen ser características que definen a los/as adolescentes de hoy en día.

Y sin embargo, trabajar con adolescentes y con sus familias es agradable y divertido. Imprescindible hacerlo con actitud positiva y buen humor (que es un indicador de resiliencia) Los problemas entre padres/madres e hijos/as siempre han existido y tienen su razón de ser. Hasta hace unos cuantos años eran un síntoma de

“disfunción familiar”; en la actualidad se ha comprobado que cumplen –para desesperación de los adultos- un rol adaptativo en el desarrollo adolescente y en el funcionamiento familiar general (por lo menos cuando se les buscan soluciones adecuadas). Los conflictos intergeneracionales favorecen que los integrantes de la familia toleren mejor las diferencias de opinión y que aprendan, sobre todo los y las adolescentes, habilidades para resolver los conflictos manteniendo la relación.

Ya hemos dicho que no podemos ser excesivamente nostálgicos de tiempos pasados que no volverán. **Ante nuevos problemas solo hay una salida lógica: más y mejores soluciones.** En palabras de Ripol-Millet, A. (2011): **“Todas las familias necesitamos en algún momento de nuestro ciclo vital soporte, asesoramiento o ayuda de un tipo u otro. Y no nos es fácil obtenerlo”.** Y la Mediación Familiar es una buena ayuda. Pero, qué aporta la Mediación Familiar a los problemas familiares cuando están implicados sus hijos e hijas adolescentes?, o cambiando la pregunta, ¿qué se “rompe” entre progenitores e hijos e hijas cuando hay problemas severos en una familia y que la Mediación Familiar ayuda a recuperar?. La respuesta es sencilla: **la Mediación Familiar favorece factores resilientes en la familia.**

El Concepto de Resiliencia.

Resiliencia castellanización del término inglés **“resilience”, “resiliency”** y cuyo significado es “resalto, elasticidad”. Acudiendo a la etimología del término, encontramos que la palabra resiliencia proviene del latín **resilio - resilium, “saltar hacia atrás, volver a saltar, rebotar. Ser rechazado. Reducirse y comprimirse”.** También **“volver hacia atrás” o “volver al estado inicial”.**

En francés y en español era un término utilizado exclusivamente en la ingeniería mecánica y en tecnología, para indicar la cualidad de elasticidad y plasticidad de una sustancia y su capacidad de aguantar y soportar diferentes “choques” o golpes. Así, resiliencia en el Espasa aparece definido como “voz que usa la mecánica para indicar la “propiedad de la materia que se opone a la rotura por el choque o percusión”, y el Larousse lo define como “índice de resistencia al choque de un material”.

De ahí es tomado por las ciencias sociales para describir **“la capacidad que tienen las personas para soportar y hacer frente a experiencias negativas”.** **“Resiliencia”** como algo parecido a **“Resistencia”.** Para **Boris Cyrulnik (2001)** equivale a **“resistencia al sufrimiento”**, y señala tanto la capacidad de resistir las magulladuras de la herida psicológica como el impulso de reparación psíquica que hace de esa resistencia. En este sentido la capacidad resiliente ha sido definida por el American Heritage Dictionary (1994) como la habilidad para recuperarse rápidamente de la enfermedad, cambio o infortunio. Utilizándose la palabra resiliente para describir a las personas que se sobreponen a las dificultades.

El diccionario de la **RAE**, en su 22ª edición, tiene dos acepciones para el término resiliencia, el primero de ellos que es el que nos interesa, dice: **“Capacidad humana de asumir con flexibilidad situaciones límite y sobreponerse a ellas”** (la segunda acepción hace referencia a cuestiones mecánicas ya mencionadas y no aportan nada al presente trabajo)

Uriarte, J.D. (2005), la define de manera más completa: **“El término resiliencia define la capacidad que tienen las personas para desarrollarse psicológicamente con normalidad, a pesar de vivir en contextos de riesgo, como entornos de pobreza y familias multiproblemáticas, situaciones de estrés prolongado, centros de internamiento, etc. Se refiere tanto a los individuos en particular como a los grupos familiares o escolares que son capaces de minimizar y sobreponerse a los efectos nocivos de las adversidades y los contextos desfavorecidos y deprivados socioculturalmente”**

Para **Vanistandael, (2002)**. **“La resiliencia es una novedosa perspectiva sobre el desarrollo humano, contraria al determinismo genético y al determinismo social, que explica esa cualidad humana universal que está en todo tipo de personas y en todas las situaciones difíciles y contextos desfavorecidos que permite hacer frente a las adversidades y salir fortalecido de las experiencias negativas”**.

Lo importante, desde el punto de vista de la Mediación Familiar, es que la resiliencia no es una capacidad o **“característica con la que nacen o que adquieren ciertos niños, sino un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida “sana” en un medio “insano””** (Rutter, 1990)

La Mediación Familiar al favorecer la adquisición y el desarrollo de factores resilientes, facilita que los/as adolescentes adquieran las capacidades básicas en las que se fundamenta la educación. Entendiendo la educación organizada **“en torno a los “cuatro aprendizajes fundamentales”, que son los “pilares del conocimiento” para cada persona en el transcurso de su vida: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser”**. (Informe de la UNESCO, sobre los retos de la educación en el S.XXI).

“El concepto de Resiliencia ha acabado con la dictadura del concepto de vulnerabilidad” (Stanislaw Tomkiewicz, 2001)

Evolución del concepto de Resiliencia¹²⁵

La Resiliencia como concepto ha ido cambiando a lo largo del tiempo. La literatura especializada sobre el tema diferencia tres etapas o momentos diferentes en el estudio de la misma.

¹²⁵ Para saber más sobre el tema, consultar el libro de Puig, G. y Rubio, José Luis. (2011). *“Manual de Resiliencia Aplicada”* o el artículo de Villalba Quesada, C. (2003). *“El Concepto de Resiliencia Individual y Familiar. Aplicaciones en la Intervención Social”* disponible en: www.addima.org

PRIMERA ETAPA

En la primera etapa los estudios se centran en identificar las capacidades y características individuales que hacen a unas personas más resistentes que otras ante diferentes contrariedades de la vida, independientemente de su intensidad. El punto de partida es que las personas poseen “fortalezas” selectivas y valores que les ayudan a sobrevivir a la adversidad. Las características resilientes individuales se han denominado como “factores de protección” o “valores de desarrollo”.

Estos primeros estudios que estaban orientados a “buscar los elementos resilientes” se basaron en estudios longitudinales de muchos sujetos que estaban en entornos de “riesgo”, situaciones de pobreza extrema, enfermedad mental de alguno de los progenitores, alcoholismo, vivir de manera prolongada en centros residenciales... etc (los estudios realizados son muy numerosos entre los que podemos señalar como ejemplo los de Werner con más de 700 sujetos). Los resultados de estas investigaciones hacen referencia a diferentes características protectoras, así, aparte de ser mujer, a las capacidades intraindividuales “las autos” (autoestima, autodominio, autoeficacia, autodisciplina... locus de control interno). También, y esto es importante para el tema de la mediación, **una relación cercana, cálida y estable con un adulto, habilidades de planificación y resolución de conflictos y habilidades de pensamiento crítico, optimismo y humor.**

Las cualidades personales más importantes que facilitan la resiliencia han sido descritas por Higgins, (1994), como: a) autoestima consistente; b) convivencia positiva, asertividad, altruismo; c) flexibilidad del pensamiento, creatividad; d) autocontrol emocional, independencia; e) confianza en sí mismo, sentimiento de autoeficacia y autovalía, optimismo; f) locus de control interno, iniciativa; g) sentido del humor; h) moralidad. Estas y otras características asociadas a la resiliencia no son innatas, sino que proceden de la educación y, por lo tanto, pueden aprenderse.

Desde el primer momento, y a la par que se identificaban cualidades que tenían las personas, menores o adultas, para “ser resilientes” a las adversidades, aparecieron otros factores que tenían que ver más con el mundo relacional de las personas que con cuestiones exclusivamente individuales o de personalidad.

Así, podemos destacar el estudio que dirigió **Benson (1997) en el Search Institute** que identificó un numeroso grupo de factores protectores de resiliencia que agrupó en:

1. Externos: recibir apoyos (familias, adultos, vecindario y escuela), sentido de empowerment (valores y autodeterminación), conocer límites y expectativas, y encontrar un uso del tiempo constructivo.

2. Internos: compromiso educativo (motivación por el logro), valores positivos (ser cariñosos, honestidad, responsabilidad e integridad), competencia social e identidad positiva (autoestima, control interno y habilidades de resolución).

Finalmente, queremos recordar la clasificación de **Grotberg 2001**, sobre las características individuales, fortalezas personales y factores de protección, por haber sido ampliamente reconocida y aceptada, así como haber servido de punto de partida en numerosas investigaciones posteriores.

YO TENGO

- Personas del entorno en quienes confío y que me quieren incondicionalmente
- Personas que me ponen límites para que aprenda a evitar los peligros o problemas
- Personas que me muestran por medio de su conducta la manera correcta de proceder
- Personas que quieren que aprenda a desenvolverme sólo
- Personas que me ayudan cuando estoy enfermo o en peligro o cuando necesito aprender

YO SOY

- Una persona por las que otros sienten aprecio y cariño
- Feliz cuando hago algo bueno para los demás y les demuestro mi afecto
- Respetuoso de mí mismo y del prójimo

YO ESTOY

- Dispuesto a responsabilizarme de mis actos
- Seguro de que todo saldrá bien

YO PUEDO

- Hablar sobre cosas que me asustan o me inquietan
- Buscar la manera de resolver los problemas
- Controlarme cuando tengo ganas de hacer algo peligroso o que no está bien
- Buscar el momento apropiado para hablar con alguien o actuar
- Encontrar a alguien que me ayude cuando lo necesito

(Recordemos que en inglés el verbo “to be” hace referencia tanto al ser como al estar en castellano, por tanto, hay tres categorías de fortalezas en inglés y cuatro en castellano)

SEGUNDA ETAPA

La segunda etapa de investigación en resiliencialidad supuso un intento de responder a la pregunta de cómo se adquieren las cualidades resilientes y cuáles son los procesos asociados a una adaptación positiva, dado que la persona vive o ha vivido en condiciones de adversidad.

La resiliencia pasa a entenderse más como un proceso que como una característica individual de las personas. Los estudios se centran en los procesos por los cuáles se adquieren las cualidades resilientes que se habían identificado en la primera etapa.

La mayoría de los autores entienden la resiliencia como un proceso dinámico donde las influencias del ambiente y del individuo interactúan en una relación recíproca que permite a la persona adaptarse a pesar de la adversidad. Podrían adscribirse al modelo ecológico-transaccional de resiliencia, basado en el modelo ecológico de **Bronfenbrenner**.

Bronfenbrenner (1987) en Ripol-Millet, A. (2011). “el exosistema es el entorno con el cual el ser o el sistema en desarrollo no interactúa directamente pero en el cual “suceden cosas que le afectan”: las clases sociales, el sistema escolar vigente, el barrio, el trabajo del padre, la televisión o las leyes, entre otras. El microsistema está constituido por el marco sociohistórico en el que los sistemas están inmersos: nuestro sistema económico de mercado, el sistema escolar, etc. Modula también las categorías mentales desde las cuales operamos. El microsistema es el marco (“setting”) en el cual el ser o sistema en desarrollo –también la familia- interactúa “cara a cara” con elementos de su entorno y en el cual el conflicto se vive de forma directa. El mesosistema integra los diversos microsistemas en los que el sujeto –o la familia- interactúa: la relación familia-escuela, familia-barrio, etc.

Considerando la resiliencia como un proceso dinámico los recursos tienen que ser evaluados tanto a nivel individual como familiar, en la red social y en los contextos más amplios. Los factores protectores de resiliencia son el resultado de una interacción dinámica de características individuales con el entorno relacional de la persona, en el que destacan sus relaciones familiares y sociales.

TERCERA ETAPA

Se centra en las fuerzas motivacionales y la resiliencia innata. Se basa en la identificación multidisciplinaria del pensamiento postmoderno y cree en las fuerzas motivacionales dentro de los individuos y grupos y la creación de experiencias que adoptan la activación y utilización de esas fuerzas.

Esta tercera etapa la plantea **Richardson (2002)**, autor que como ya ha sido indicado, considera que la macro-teoría de la resiliencia incluye aportaciones de diversas ciencias. Pero el paradigma principal para Richardson es que las personas, como otros seres vivos, tienen energía o resiliencia. Equipara, por tanto, energía a resiliencia.

A lo largo de la evolución de las diferentes investigaciones sobre la resiliencia se pasó de prácticamente despreciar las potencialidades resilientes de la familia, a ser considerada un aspecto importante en la adquisición de factores protectores por parte de los individuos. Hoy en día está aceptado que las relaciones familiares armónicas y de apoyo, ayudan a desarrollar procesos eficaces para hacer frente al estrés o a situaciones de crisis, tanto internas como externas a la propia familia, y que hacen que sus integrantes salgan fortalecidos de dichas situaciones. De esta forma **Walsh (1996)** entiende que la familia **“es un foco de resiliencia independientemente de su mayor o menor funcionalidad”**.

Interviniendo, ayudando en determinados momentos a que las familias superen conflictos y problemas se facilita la recuperación y/o consolidación de factores familiares resilientes, se posibilita el que la familia vuelva a actuar como unidad funcional y que traslade esa capacidad a todos sus miembros.

Otros estudios y desde fundamentos teóricos diferentes, sintetizan otro tipo de indicadores diferentes para estructurar una intervención familiar concreta. De esta forma **DeFrain** señala 10 proposiciones sobre la familia para planificar una acción. Al resumen de todos ellos se refiere **Ripol-Millet, A. (2011)** de la siguiente manera **“Tal vez el constructo más cercano a esta aproximación sea el de “resiliencia”**”. En la misma línea se encuentra el **“Proyecto de Fortalezas Familiares”** resumido por **Simona Silberberg**, sin querer pretender realizar un análisis de las mismas, sí que parece haber un elemento común a las fortalezas que se indican, como es una **conexión emocional positiva** entre los integrantes de la familia (y otra fortaleza familiar digna de mención en este momento, recogida de manera insistente en diferentes investigaciones, es la de enseñar **habilidades de gestión del estrés y crisis familiares**).

FACTORES QUE PROMUEVEN LA RESILIENCIA FAMILIAR

Las diferentes teorías consultadas sobre la Resiliencia coinciden en señalar a la familia como promotora de diferentes factores protectores de resiliencia, entre los que podemos señalar los siguientes factores como reconocidos por los/as diferentes autores/as:

1. La naturaleza de la familia, sobre todo, la cohesión, la ternura y la preocupación por los niños dentro de la familia. La relación emocional estable con al menos uno de los padres u otra persona significativa, aunque no necesariamente en todo momento, protege o mitiga los efectos nocivos de vivir en un medio adverso.

Desde el **enfoque sistémico Dallos (1996)**, plantea que, en las dos últimas décadas, un cuerpo creciente de investigaciones sistémicas ha mostrado que para evaluar el funcionamiento individual y familiar sano importan más los procesos que la forma de la familia. Incluyen como elementos básicos de la resiliencia los procesos de

cohesión, flexibilidad, comunicación franca, resolución de problemas y reafirmación del sistema de creencias.

2. La disponibilidad de fuentes de apoyo externo, clima educacional abierto, y con límites claros.

3. El género. La mayor parte de los estudios señalan al género masculino como de mayor vulnerabilidad al riesgo. En el caso que nos ocupa, aunque hay más conflictos intergeneracionales con adolescentes chicos implicados, también se producen con adolescentes chicas, por lo que a la hora de intervenir es un elemento que poco o nada aporta. Simplemente avisa de la bondad de las intervenciones en mediación familiar bajo criterios de co-mediación en la que estén presentes los dos géneros en el equipo de mediadores.

4. El desarrollo de intereses y vínculos afectivos. La presencia de intereses y personas significativas fuera de la familia favorecen la manifestación de comportamientos resilientes en circunstancias familiares adversas.

La existencia de recursos comunitarios que ayuden a las familias en momentos de crisis se hace indispensable, y el que entre dichos recursos comunitarios se encuentren servicios de Mediación Familiar especializados en problemas intergeneracionales con adolescentes implicados, parece algo imprescindible. El que la familia pueda contar con recursos de ayuda que les aporten tranquilidad, normalicen los problemas y les devuelvan cierta dignidad perdida y una perspectiva de futuro más optimista es algo necesario.

Tengamos en cuenta que en muchas ocasiones las familias con problemas con sus hijos o hijas adolescentes llegan a mediación familiar en una situación de “fracaso”, saturación de problema y desesperación que favorece la presencia de expectativas negativas sobre el futuro y el desenlace de los problemas. **En estos casos, el optimismo y la esperanza (factores claves de la resiliencia) exigen sensibilidad social para poder mejorar la situación y las perspectivas de la familia (Aponte, 1995).**

5. La relación con iguales. Una de las necesidades básicas de los y las adolescentes (también de los niños/as) es poder mantener relaciones de amistad (en los más pequeños orientadas a la actividad) con sus iguales.

6. Capacidad/recursos para hacer frente a Situaciones de Estrés (teoría del estrés de Patterson, 2002), y Habilidades de Resolución de Conflictos (Benson 1997, Grotberg 2001). Toda familia a través de su ciclo vital pasa por momentos de estrés y conflictos. Su funcionamiento dependerá en gran medida de las capacidades y habilidades que disponga para hacer frente a dichas situaciones, así como la conciencia subjetiva familiar sobre las causas de su estrés y sus habilidades para afrontarlas, transformarlas y superarlas.

Disponer de Habilidades de Resolución de Conflictos. El conflicto y el cambio forman parte de la vida familiar como forman parte de todo ser humano a cualquier nivel. El filósofo **Julián Freund** habla de “**conflicto social como relación social**”. No hay sociedad sin conflicto, en la que la “**conflictividad es inherente a toda sociedad**”. Algo similar, extensible, podríamos decir de toda familia. No se pueden obviar los conflictos familiares, el acento se debe poner en buscar nuevas formas de resolver los conflictos.

7. El haber vivido experiencias de autoeficacia, autoconfianza y contar con una autoimagen positiva. El afrontar y superar dificultades, conflictos y problemas de forma positiva, aporta a los miembros de la familia una imagen positiva de todos sus miembros, que aporta seguridad y aumenta la conciencia de creerse capaces de resolver problemas futuros. La solución de problemas pasados posibilita y facilita el hacer frente a dificultades futuras, los conflictos, si se es consciente de que se pueden superar, no se experimentan con temor o preocupación.

8. Los enfoques ecológicos multidimensionales. Falicov (1988), recogen los diferentes factores de influencia en los que están inmersas las familias y sus integrantes. Estos factores se agrupan tanto en cuestiones individuales intrasujeto como características de la situación actual de los diferentes contextos de la familia, así como los contextos sociales, económicos, culturales, cuestiones relacionadas con las creencias... Se trata de enfoques muy similares a los desarrollados por diferentes autores para otro tipo de problemáticas (**Belsky, 1980 en el tema del maltrato infantil, Bronfenbrenner 1996, en el maltrato dentro de la relación de pareja, Cottrell y Monk 2004, en violencia filio-parental...**)

Se trata de enfoques holísticos que no hablan de causas de resiliencia sino de diferentes factores que favorecen o dificultan los procesos resilientes. Este tipo de enfoque evalúa y compara a cada familia y sus integrantes, en función de una serie de factores explicativos de las fortalezas y debilidades para desarrollar recursos eficaces a la hora de afrontar dificultades y superar conflictos. Toda familia, desde esta óptica, tendría capacidades para abordar unos tipos de conflictos y debería modificarse para hacer frente a otros retos.

FACTORES PROTECTORES DE RESILIENCIA PRESENTES EN MEDIACIÓN FAMILIAR CON ADOLESCENTES IMPLICADOS (CONFLICTOS DE CONVIVENCIA).

Entre los factores protectores de resiliencia que con mayor evidencia promueve y facilita su recuperación la Mediación Familiar se encuentran los siguientes

1. Con respecto al propio proceso de intervención (Procedimiento de Mediación Familiar)

Uno de los elementos protectores de la resiliencia en jóvenes más nombrados es la necesidad de la presencia de, por lo menos, un adulto que ayude de forma incondicional al/a la joven en situación de dificultad. El adulto puede ser el padre, la madre o ambos (o aquellos adultos que cumplen las funciones parentales). El objetivo último de la Mediación Familiar en conflictos de convivencia con adolescentes implicados/as es la recuperación de las relaciones familiares.

Es dicha recuperación de relaciones la que posibilita el que el/la adolescente se favorezca de la presencia de adultos a los que necesita, está en periodo de formación personal, que le entiendan, acepten y le den seguridad. La convivencia positiva es uno de los elementos protectores de resiliencia mencionados (**Higgins, 1994**) como imprescindibles.

La recuperación de la ternura, la cohesión familiar, la preocupación positiva entre los miembros de la familia, el clima emocional, la aceptación y comprensión del otro... de todo aquello que en su conjunto podríamos denominar, citando a **Simone Silberberg (2001, en Ripol-Millet, 2011)** como **“conexión emocional positiva”**. Todo ello está presente de manera constante en los procedimientos de Mediación Familiar con Adolescentes Implicados. Las relaciones intergeneracionales se recomponen y recuperan, siendo un factor de protección resiliente de primer orden y presencia constante.

2. Con respecto al concepto de Conflicto que transmite la Mediación:

Despeja un tiempo y un lugar para poder hablar sobre la convivencia, lo que no funciona y lo que sí, con tranquilidad, sin esquivar los conflictos pero con una perspectiva de “búsqueda de soluciones”.

Algunos aspectos de la Mediación Familiar básica como el pasar de posiciones a intereses y necesidades, el modificar “reproches por pedidos”, facilitan la “recuperación de la comunicación” entre los integrantes de la familia, sobre todo entre progenitores y adolescentes. Con frecuencia, se pasa del **“reproche infinito compartido”** a la **“definición compartida del problema”**.

La “naturalidad” y tranquilidad con la que se habla de conflictos y problemas desde procedimientos de mediación aporta una visión “normalizadora” del conflicto. Puesto que el trabajo de la mediación es “tratar sobre problemas”, es “normal” tener conflictos (de la misma manera que la existencia de los mecánicos, “normaliza” el que los coches se estropeen). Modifica la percepción de la familia que tiene sobre su propia realidad. El esfuerzo, liberado de buscar explicaciones ineficaces, queda orientado a la búsqueda de soluciones útiles.

Habilidades de planificación y resolución de conflictos y habilidades de pensamiento crítico, optimismo y humor. La mediación familiar también puede aportar

un cierto humor, que en el trabajo con adolescentes es esencial. **La Mediación Familiar es una cosa muy seria, pero nadie dice que tenga que ser aburrida.**

3. Con respecto a Criterios Educativos.

El poder despejar un tiempo y un espacio para hablar con tranquilidad de “problemas familiares”, de poner los medios necesarios para que hijos/as y sus progenitores acuerden compromisos, facilita el que los padres y las madres revisen sus principios educativos, modifiquen algunos de ellos, abandonen otros y pongan en marcha aquellos más ajustados a la situación y edad de sus hijos e hijas.

La relación familiar por encima de los acuerdos concretos. La importancia del ceder. **Ripol-Millet, A. (2011) “los acuerdos a los que puedan llegar no serán “óptimos” sino tan solo “aceptables”**”. También un nuevo significado a los límites, las normas, las tareas y obligaciones, etc. (Indispensable en el “Yo Tengo” de **Grotberg 2001**)

4. Con respecto a Valores que se transmiten a los/as Adolescentes.

Cada trabajo tiene sus propios Valores, es imposible trabajar con familias y con sus hijos e hijas adolescentes y no transmitir valores. No hay escapatoria, solamente se trata de qué valores quiere transmitir cada mediador/a.

En un estudio anterior sobre los valores que quedaban dañados cuando había problemas de tipo filio-parental en una familia, se identificaron un número importante de valores que se agruparon a modo de “familias de valores” en cinco categorías: empatía, libertad, comunicación, agradecimiento y amistad.

Muchos de estos están emparentados con factores protectores resilientes, por ejemplo la empatía está ligada a la flexibilidad del pensamiento, capacidad de percibir emociones ajenas, altruismo que también son indicados por Higgins, 1994, como protectores de resiliencia.

5. La Mediación Familiar facilita la autoestima (autodominio, autoeficacia, autovalía...) y la responsabilización de los/as adolescentes.

Las familias acuden a mediación saturadas de problemas y con sensación de fracaso. En mediación encuentran un procedimiento en el que los miembros de la familia son protagonistas y les ayuda a “reconocerse, responsabilizarse” con la familia, **a este recorrido, desde la desesperanza al recomprometerse, es a lo que llamamos proceso de mediación.**

La mediación se convierte en una intervención colaborativa en la que el protagonismo es de los mediados/as, y es el resultado -co-constructivo- de tres posiciones discursivas. El/la adolescente es uno/a de estos protagonistas. Se “le pide” un comportamiento adulto, desde la **relación “omnipartidista”** (donde el/la mediador/a toma partido por todos los miembros de la familia)

El/la adolescente es parte de la solución. Se recupera la comunicación familiar. Solución, protagonismo y atribución del proceso y de resultados que conllevan a una nueva percepción de si mismos/as, donde la autoestima, el autoconcepto, la autopercepción... salen fortalecidas.

Conclusiones

Cada vez es más frecuente encontrarnos con familias que tienen conflictos convivenciales con sus hijos/as adolescentes. Sin embargo, y con todos los cambios pertinentes, la familia es básica en el proceso de crecimiento, maduración, autonomía y socialización de los más jóvenes. La familia es necesaria y necesita ayuda.

La solución pasa por buscar nuevas estrategias de resolución de conflictos y problemas familiares e incorporar y poner en marcha cada vez más y mejores servicios de ayuda a las familias. Uno de estos servicios que ha demostrado su eficacia es la Mediación Familiar.

Cada vez se encuentran más experiencias en este tipo de conflictos utilizando procedimientos de mediación, y cada vez, también más mediadores/as las escriben indicando sus ventajas. **Ripol-Millet, A. (2011) “La mediación en el modelo transformador se propone como objetivo primordial ayudar a las partes a mejorar dos cualidades personales fundamentales para lograr la madurez, el crecimiento personal y la síntesis de los aparentemente contradictorios objetivos que nuestra sociedad –o nuestro interlocutor- nos propone.**

La ventaja de la intervención en problemas convivenciales familiares con adolescentes implicados/as desde postulados de mediación, probablemente descansa en que desarrolla factores resilientes. Transforma el conflicto, facilita que se entienda de manera más útil y ajustada, aporta una nueva forma de resolverlo y de hacer frente al estrés. Lleva al reconocimiento del otro (“recognition”), favorece el desarrollo de la “empatía”, de ese “ponerse en el lugar del otro”. Recupera el clima familiar y recompone relaciones entre progenitores e hijos/as deterioradas, mejora la comprensión intergeneracional... En definitiva, recupera y normaliza a la familia.

En los/as más jóvenes, incrementa el fortalecimiento propio al hacerles protagonista de sus decisiones (“empowerment”), el crecimiento personal, el autodomínio, la madurez que favorece la capacidad personal para afrontar las circunstancias difíciles, las frecuentes contradicciones de la vida y los problemas de todo tipo. El término “resiliencia” no estaría lejos de este constructo mediacional.

En definitiva, la Mediación Familiar con Adolescentes (Implicados), incide positivamente de manera directa en la familia promoviendo y estimulando -o recuperando- aquellos factores resilenciales implicados en su propia dinámica relacional, aportando ventajas que deben ser aprovechadas en diferentes intervenciones profesionales.

Referencias Bibliográficas

- Aponte, H. (1995). *Bread and Spirit: therapy with the new poor*. New York. WW. Norton.
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment: An ecological integration. *American Psychologist*, 35, 320-335.
- Benson, P.L. (1997). *All kids are our kids*. Minneapolis: Search Institute.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cottrell, B. y Monk, P. (2004). Adolescent-to-parent abuse. A qualitative overview of common themes. *Journal of Family Issues*, 25 (8), 1072-1095.
- Cyrułnik, B. (2001). "Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida". Barcelona. Ed. Gedisa.
- Dallos, R. (1996). *Sistema de creencias familiares*. Barcelona. Paidós.
- Elzo, J. (2007). "La familia como agente de socialización en la sociedad del siglo XXI." En "familia y escuela, el reto de educar en el siglo XXI". 19-46
- Falicov, C.J. (1988). *Family transitions: Continuity and change over the life cycle*. New York: Guilford Press.
- Fernández, Jonan. (2008). "Vivir y Convivir. Cuatro aprendizajes básicos". Ed. Alianza Editorial. Madrid.
- Garrido Genovés, Vicente. (2005). "Los Hijos Tiranos: El Síndrome del Emperador". Barcelona. Ed. Ariel.
- Grotberg. (2001). "A guide to promoting resilience in children". La Haya: Fundación Bernard Van Leer.
- Higgins, G.O. (1994). "Resilient Adults: Overcoming a Cruel Past". San Francisco: Jossey-Bass
- "Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el S.XXI". (1996) (También conocido como informe Delors). Localizado el 10 de marzo de 2012 en: www.unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf
- López, Félix. (2008). "Necesidades en la Infancia y en la Adolescencia. Respuesta Familiar, Social y Escolar". Ed. Pirámide. Madrid.
- Marina., José Antonio. (2004). "Aprender a Vivir". Ed. Ariel. Barcelona.
- Puig, G. y Rubio, José Luis. (2011). "Manual de Resiliencia Aplicada". Ed. Gedisa. Barcelona.
- Redorta, J. (2011). "Hacia un mundo deseado. Cambio Social y Conflicto". Lleida. Ed. Milenio.
- Richardson, G. (2002). "The metatheory of resilience and resiliency". *Journal of Clinical Psychology*. 58, (3). 307-321.
- Ripoll-Millet, A. (2011) "Estrategias de Mediación en Asuntos Familiares". Madrid. Ed. Reus.
- Rojas, E. (1998) "La ilusión de vivir" Barcelona. Ed. Planeta.

- Rutter, M. (1990). "Resilience; some conceptual considerations" *Journal of Adolescent Health* 14 (8) 626-631.
- Tomkiewicz, S. (2003). "El buen uso de la Resiliencia: cuando la Resiliencia sustituye a la fatalidad". En M. Manciaux "la Resiliencia: resistir y rehacerse". Barcelona. Gedisa.
- Uriarte, J.D. (2005). "La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo". *Revista de Psicodidáctica* 10 (vol. 2) 61-80.
- Vanistendael, S y Lecomte, J. (2002). "La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia". Barcelona. Ed. Gedisa.
- Villalba Quesada, C. (2003). "El Concepto de Resiliencia Individual y Familiar. Aplicaciones en la Intervención Social". Localizado el 22 de noviembre de 2011 en: www.addima.org/Documentos/Articulos/Articulo%20Cristina%20Villalba%20Quesada.pdf
- Walsh, F. (1996). Strengthening family resilience: Crisis and challenge. *Family Process*, 35, 261-281.



PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN ANTE EL FRACASO ESCOLAR



★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

87. HUELVA EDUCA: UNA EXPERIENCIA DE PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN ANTE EL FRACASO ESCOLAR EN ALUMNADO DE PRIMARIA

María Isabel Miñaca Laprida y Mirian Hervás Torres

misabel.minaca@dedu.uhu.es

Resumen

Los datos actuales, sobre fracaso académico y abandono escolar en educación son alarmantes, con puntuaciones de 484, 488 y 496 en áreas de matemáticas, lectura y ciencias respectivamente (Informe PISA, 2012) y por debajo de la media europea. Ante esta situación, las universidades han de proponer medidas de mejora, fiables, válidas y adaptadas, como por ejemplo, la revisión y establecimiento de metodologías alternativas docentes, como el Aprendizaje-Servicio (A-S), que logra incrementar la participación más activa en el aprendizaje y adquisición de competencias, así como la reducción de conductas de riesgo, y una promoción de un entorno y clima escolar adecuado. Por ello, el Programa Huelva Educa, como experiencia para prevenir el fracaso escolar, es una alternativa socioeducativa donde alumnado universitario, realizaron intervenciones individuales y grupales con alumnado de Educación Primaria (EP), con el objetivo de incrementar su rendimiento escolar, competencias y habilidades sociales, para mejorar el entorno y clima escolar.

Palabras clave: Fracaso Escolar, Rendimiento Escolar, Clima Escolar, Aprendizaje por Competencias, Habilidades Sociales.



Introducción

El fracaso escolar actualmente sigue siendo objeto de discusión, puesto que continúa sin haber una definición clara del mismo (Fernández, Mena, y Riviere, 2010). Por un lado, hay un grupo que considera que éste se refiere a no terminar la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), para otros, significa no superar la Educación Secundaria Postobligatoria, incluyendo los suspensos, repeticiones de curso o el retraso educativo, y, un último grupo, va más allá, teniendo en cuenta las consecuencias del mismo en el alumno: descalificación y estigmatización del alumno, culpabilización y desresponsabilización.

En un intento de integración, el término fracaso escolar podría definirse como la situación del alumno que intenta alcanzar los objetivos mínimos educativos, es decir,

los referidos a la ESO, pero no lo consigue y se retira (Fernández, *et al.*, 2010). Por otro lado, el término abandono escolar, incluiría a todos los alumnos entre 18 y 24 años que no han completado la Educación Secundaria Postobligatoria (Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio), incluyendo los que, aún finalizando la ESO (con o sin el título de graduado), no se han matriculado en ninguno de los tipos de la Educación Secundaria Postobligatoria. Analizando estas definiciones, se puede concluir que el fracaso está ligado a un posterior riesgo de abandono y viceversa, por lo que no se pueden tratar por separado, sino como un continuo.

Aunque en la actualidad, el fracaso escolar se centra en la ESO, sus inicios se sitúan en la Educación Primaria (EP). Según los datos del informe “Fracaso y abandono escolar en España” de Fernández *et al.* (2010), la repetición de curso comienza en la EP, donde el 5,5% de alumnos de 8 años y el 10% de alumnos de 10 años, no asisten a los cursos que le corresponden por edad. Asimismo, a los 12 años (edad en la que se finaliza la etapa de EP), existe un 15% de alumnos que no la finalizan y acumulan retraso, siendo en Andalucía esta tasa aún mayor, alcanzando el 17,8%.

Si bien es cierto, los datos de fracaso y abandono sufren un incremento durante la ESO. A la edad de 16 años, un 33,8% de los alumnos no han finalizado esta etapa, el 28,4% de los alumnos abandonan sin obtener el título de graduado y el 14,8% de ellos son de jóvenes menores de 16 años de edad, siendo el 42% de los alumnos los que llegan a 4º de la ESO con retraso. Concretamente, en Andalucía, estas tasas son aún más preocupantes, puesto que el alumnado que sale de la ESO sin la obtención de dicho título es del 30,8% seguida de Baleares (31,4%), Extremadura (31,7%), Canarias (32,7%), Comunidad Valenciana (34,2%), Melilla (34,8%) y Ceuta (50,8%), (Consejo Económico y Social -CES-, 2009).

Los indicadores que pueden predecir un posterior abandono escolar son la repetición y la falta de asistencia, puesto que el 88% de los alumnos que abandonan habían repetido curso alguna vez y el 91% presentaban faltas de asistencia no justificadas durante el curso académico (Fernández, *et al.*, 2010; CES, 2009). A estos factores asociados al fracaso escolar, se unen las deficiencias en competencias básicas por parte del alumnado. Según los datos extraídos del Informe Program for International Student Assessment -PISA- en 2012 (Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes), los resultados globales obtenidos en áreas como matemáticas, lectura y ciencias son bastante alarmantes, con valores de 484, 488 y 496 puntos respectivamente (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013). Según dichos resultados, aunque se ha mejorado levemente respecto a los años anteriores, seguimos muy por debajo de la media europea en estas competencias básicas, por lo que, reflejan la necesidad de establecer medidas para la mejora del rendimiento académico en nuestro sistema educativo, que empiecen desde los primeros niveles educativos.

Al respecto, Cassasus, Cusato, Froemel y Palafox (2000), argumentan que las dinámicas de las instituciones educativas inciden, directamente, en los logros académicos y relacionales que cada uno de los agentes educativos alcanza durante su proceso formativo, así como, un espacio conflictivo sumado a las características infanto juveniles derivadas de las sociedades modernas afecta los sistemas de comunicación (Cancino y Cornejo, 2001). En este sentido, el clima social ha de ser tenido en cuenta, debido a que las relaciones interpersonales contribuyen al crecimiento, aprendizaje y hasta la mejora en el desarrollo de procesos terapéuticos (Noam y Fiore, 2004), asimismo, se ha de conocer cuál es el rol del docente, como agente facilitador de los procesos comunicacionales y de aprendizaje para los educandos; ya que el clima escolar resulta directamente proporcional al grado en el que los estudiantes perciben que sus docentes les apoyan, con expectativas claras y justas frente a sus individualidades (Klem, Levin, Bloom y Connel, 2004). Por otro lado, Hamre y Pianta, (2002) argumentan que muchos de los problemas de motivación, falta de compromiso y mal comportamiento corresponden a una ausencia de aplicación de un estilo de gestión altamente controlador y políticas disciplinarias. Estos autores plantean la importancia de construir relaciones de soporte y de cuidado en los profesores y en los estudiantes; por lo que un buen marco relacional incide directamente en los niveles de autoconfianza y en la adquisición de habilidades para enfrentarse a los desafíos asociados con la etapa del desarrollo en donde se encuentren los educandos.

Debido a esta problemática se hace necesario buscar procedimientos de mejora en los aprendizajes escolares. En este sentido, se ha creado numerosas intervenciones, a nivel preuniversitario, dirigidas a prevenir dicho fracaso escolar (Allen, 1976; Robinson, Schofield y Steers, 2005; Rohrbeck, Ginsburg, Fantuzzo y Miller, 2003; Durán y Vidal, 2004; Melero y Fernández, 1995; Powell, 1997; Tindall, 1995; Thurston, Van de Keere, Topping, Kosack, Gatt, Marchal, Mestdagh, Schmeinck, Sidor, Donnert, 2007), que revelan altos niveles de eficacia en dimensiones organizativas del alumnado, proporcionando ganancias y beneficios considerables a los alumnos tutorados y a los alumnos tutores.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Por todo ello, el Programa Huelva Educa (PHE) que se presenta a continuación, es una intervención dirigida a la prevención del fracaso escolar, asentada en la metodología alternativa de Aprendizaje-Servicio (A-S), concebido como *“una forma de educación basada en la experiencia en la que los estudiantes se comprometen en actividades que relacionan las necesidades personales y de la comunidad con oportunidades intencionalmente diseñadas con el fin de promover el desarrollo y el aprendizaje del alumnado”* (Jacoby, 1996, p. 5), con la que el alumnado obtendrá experiencias de aprendizaje co-curriculares que le proporcionará oportunidades para adquirir prácticas y contactar con la vida profesional, cívica y cultural de su entorno, además de estar dirigida a mejorar las tasas de rendimiento académico y mejorar el clima escolar en los alumnos del segundo ciclo de la EP. Concretamente, este estudio se

ha destinado para el alumnado participante de la experiencia procedente de 5º y 6º de EP. Para ello, estudiantes universitarios en calidad de mentores, a través de un proceso de formación previo por profesionales, su intervención estará en la línea de facilitar ayuda, apoyo y orientación a dicho alumnado, a través de una serie de sesiones de mentoría semanales estructuradas y planificadas con anterioridad, en las que se realizarán actividades de refuerzo académico, orientación personal, orientación vocacional-profesional y gestión del ocio y tiempo libre, además de asesoramiento familiar, teniendo en cuenta las necesidades encontradas.

En esta línea, el objetivo general de la presente investigación es conocer la situación de partida respecto al clima escolar del alumnado de segundo ciclo de EP participante en dicho programa, con los que plantear actuaciones de mejora que sean efectivas durante la intervención que realizarán los mentores. Para ello se utilizará Escala de Clima Social: Escolar (Moos y Trickett, 1979; Moos, *et al.*, 1995).

Método

Participantes

En esta investigación han participado un total de 32 alumnos y 4 profesores, desglosados en, 5 alumnos del Centro de Educación Infantil y Primaria de (CEIP) “Los Rosales”, 2 profesores del CEIP “Los Rosales”, 27 alumnos del CEIP “Tres de Agosto” y 2 profesores del CEIP “Tres de Agosto”, de la ciudad de Huelva. La media de edad del alumnado participante fue de 11,25 años para el alumnado del CEIP “Los Rosales” y 10,70 para el alumnado del “Tres de Agosto” y la media de edad del profesorado fue de 33,5 y 41 años respectivamente. La distribución por sexos fue de 4 alumnos, 1 alumna y 2 profesoras en el CEIP “Los Rosales” y 12 alumnos, 14 alumnas, 1 profesor y 1 profesora en el CEIP “Tres de Agosto”.

El procedimiento de selección de la muestra se basó en un tipo de muestreo no probabilístico denominado “muestras de conveniencia” (Martínez, 1995ab), que consistió en la secuenciación de una serie de etapas de selección no aleatoria de unidades muestrales de mayor a menor rango hasta formar la muestra definitiva. En primer lugar, se seleccionó a la población a la que se tenía acceso: alumnado de los diferentes C.E.I.P. de la ciudad de Huelva. En segundo lugar, fueron seleccionados aquellos C.E.I.P. más próximos al lugar de trabajo de las responsables del programa, es decir, centros educativos más cercanos al Campus “El Carmen” de la Universidad de Huelva. Tras ello, se realizaron diferentes sesiones de divulgación del PHE, solicitando la participación de manera voluntaria. Por último, fueron los C.E.I.P. “Los Rosales” y Tres de Agosto” los que manifestaron su deseo expreso de participar en el mismo.

Instrumentos

Para este estudio se utilizó la Escala de Clima Social: Escolar (CES) fue desarrollada inicialmente por Moos y Trickett (1979) y posteriormente por, Moos y Trickett, (1995), cuya finalidad es la de medir las relaciones profesor-alumno. Dicha escala está compuesta por 90 ítems con dos alternativas de respuesta: verdadero y/o falso, agrupados en 9 subescalas: 1. Implicación: Grado de interés y participación del alumnado por las actividades de la clase, con ítems como *“los alumnos ponen mucho interés en lo que hacen en esta clase”*; 2. Afiliación: Nivel de amistad y ayuda entre el alumnado, con ítems como *“en esta clase, los alumnos llegan a conocerse realmente bien unos con otros”*; 3. Ayuda: Grado de ayuda, preocupación y amistad por el alumnado, por ejemplo con ítems como *“el profesor muestra interés personal por los alumnos”*; 4. Tarea: Importancia que se le da a las tareas finalizadas e importancia del profesorado en el temario. Por ejemplo, con el ítem *“casi todo el tiempo de clase se dedica a la lección del día”*; 5. Competitividad: Grado de importancia que se da al esfuerzo por lograr una buena calificación con ítems como *“aquí, los alumnos no se sienten presionados para competir entre ellos.”*; 6. Organización: Importancia que se le da al orden y organización. Por ejemplo, el ítem *“esta clase está muy bien organizada”*; 7. Claridad: Importancia que se da al establecimiento y seguimiento de unas normas, con ítems tales como *“hay un conjunto de normas claras que los alumnos tienen que cumplir”*; 8. Control: Grado en que el profesorado es estricto en el control del cumplimiento de las normas, por ejemplo con ítems como *“en esta clase, hay pocas normas que cumplir”*; y, 9. Innovación: Grado en que el alumnado planea actividades escolares y la variedad y cambios que introduce el profesorado con ítems como *“aquí siempre se está introduciendo nuevas ideas”*.

La fiabilidad de cada una de las subescalas es bastante aceptable con valores comprendidos entre $\alpha = 0.72$ y 0.90

Diseño y Procedimiento

El diseño metodológico adoptado en esta investigación fue un diseño no experimental basado en encuestas (Arnau, 1995), mientras que el tipo de encuesta utilizado ha sido descriptiva y transversal (Martínez, 1995ab).

El procedimiento de selección del instrumento se desarrolló en dos fases. En primer lugar, se realizó una revisión de la literatura especializada en el clima escolar, con el objetivo de identificar y analizar instrumentos similares. Y, en segundo lugar, se seleccionó la Escala de Clima Social: Escolar (Moos y Trickett, 1979; Moos, *et al.*, 1995) por ser el que más se adaptaba a los objetivos de esta investigación.

La administración del instrumento, se llevó a cabo durante la primera sesión con el alumnado de EP de los C.E.I.P “Los Rosales” y “Tres de Agosto” con el profesorado correspondiente que participaron en el PHE. El tiempo de administración del cuestionario fue de unos 25 minutos, aproximadamente, de los cuales 5 minutos se destinaron a la exposición de las instrucciones necesarias para completar el cuestionario,

enfaticando en la sinceridad a la hora de responder a cada una de las cuestiones planteadas. Los 20 minutos restantes se destinaron a que el alumnado y profesorado participante completara el cuestionario, y después de administrarlo, se les agradeció personalmente la participación en esta experiencia.

Una vez que el alumnado y profesorado respondieron a todos los ítems del cuestionario se procedió al cálculo de las puntuaciones directas en las diferentes subescalas.

Análisis de datos

La información derivada de la Escala de Clima Social: Escolar (CES) se analizó a través del paquete estadístico “*Statistical Package for the Social Sciences*” (SPSS) para Windows, versión 20.0, realizándose los análisis estadísticos de medidas de tendencia central pertinentes.

Resultados

Los resultados sobre el clima escolar del alumnado y profesorado de EP participante, muestran que las puntuaciones medias obtenidas superiores a 5 puntos se corresponden con la subescala de Implicación ($\bar{x} = 6,00$), Afiliación ($\bar{x} = 7,03$), Ayuda ($\bar{x} = 6,84$), Tarea ($\bar{x} = 6,10$), Competitividad ($\bar{x} = 5,10$), Claridad ($\bar{x} = 7,00$), Control ($\bar{x} = 5,76$) e Innovación ($\bar{x} = 5,97$). Por otro lado, la subescala con puntuación medias obtenida inferior a 5 puntos se corresponde con la subescala de Organización ($\bar{x} = 4,94$) (Tabla 1).

En relación a las puntuaciones por cada C.E.I.P., en la Tabla 2 se observa como el profesorado del C.E.I.P. “Los Rosales” muestran puntuaciones superiores a 5 puntos en las subáreas de Implicación ($\bar{x} = 8,00$), Afiliación ($\bar{x} = 8,00$), Ayuda ($\bar{x} = 8,50$), Competitividad ($\bar{x} = 5,00$), Organización ($\bar{x} = 6,00$), Claridad ($\bar{x} = 9,00$), Control ($\bar{x} = 5,50$) e Innovación ($\bar{x} = 6,00$), mientras que obtienen puntuaciones inferiores a 5 puntos en la subescala de Tarea ($\bar{x} = 4,00$). Por otro lado, el alumnado de dicho C.E.I.P. obtienen puntuaciones superiores a 5 puntos en las subáreas de Implicación ($\bar{x} = 6,00$), Afiliación ($\bar{x} = 7,20$), Ayuda ($\bar{x} = 6,60$), Tarea ($\bar{x} = 6,60$), Organización ($\bar{x} = 6,00$), Claridad ($\bar{x} = 7,20$), Control ($\bar{x} = 7,40$) e Innovación ($\bar{x} = 5,40$), mientras que en el subárea de Competitividad ($\bar{x} = 4,80$) obtienen puntuaciones inferiores a 5 puntos. Por otro lado, en relación al C.E.I.P. “Tres de Agosto”, el profesorado muestra puntuaciones superiores a 5 puntos en las subescalas de Implicación ($\bar{x} = 6,50$), Afiliación ($\bar{x} = 7,50$), Ayuda ($\bar{x} = 7,00$), Tarea ($\bar{x} = 8,50$), Claridad ($\bar{x} = 7,00$) e Innovación ($\bar{x} = 7,00$), mientras que en las subáreas de Competitividad ($\bar{x} = 4,00$), Organización ($\bar{x} = 4,00$) y Control ($\bar{x} = 4,50$) presentan puntuaciones inferiores a 5 puntos. Por último, el alumnado de dicho centro obtienen puntuaciones superiores a 5 puntos en las subáreas de Implicación ($\bar{x} = 5,80$), Afiliación ($\bar{x} = 6,89$), Ayuda ($\bar{x} = 6,74$), Tarea ($\bar{x} = 5,96$), Competitividad ($\bar{x} = 5,24$), Claridad ($\bar{x} = 6,77$), Control ($\bar{x} = 5,56$) e Innovación ($\bar{x} =$

6,00), mientras que en el subárea de Organización ($\bar{x} = 4,69$) obtienen puntuaciones inferiores a 4 puntos. (Tabla 2).

Tabla 1

Medidas de Tendencia Central sobre Clima Escolar del Alumnado y Profesorado de Educación Primaria participante en el Programa Huelva Educa

| Subescalas | N | Media | Desviación Típica |
|----------------|----|-------|-------------------|
| Implicación | 36 | 6,00 | 1,92 |
| Afiliación | 36 | 7,02 | 1,56 |
| Ayuda | 36 | 6,84 | 1,68 |
| Tarea | 36 | 6,10 | 1,73 |
| Competitividad | 36 | 5,10 | 1,80 |
| Organización | 36 | 4,94 | 1,74 |
| Claridad | 36 | 6,97 | 1,84 |
| Control | 36 | 5,76 | 1,50 |
| Innovación | 36 | 5,97 | 1,24 |

Tabla 2

Medidas de Tendencia Central sobre Clima Escolar del Alumnado y Profesorado de Educación Primaria participante de los C.E.I.P. “Los Rosales” y “Tres de Agosto” en el Programa Huelva Educa.

| Categoría | Centro | Subescalas | N | Media | Desviación Típica |
|----------------|--------|----------------|---|-------|-------------------|
| Profesorado | | | | | |
| Los Rosales | | | | | |
| | | Implicación | 2 | 8,00 | 1,41 |
| | | Afiliación | 2 | 8,00 | 0,00 |
| | | Ayuda | 2 | 8,50 | 2,12 |
| | | Tarea | 2 | 4,00 | 0,00 |
| | | Competitividad | 2 | 5,00 | 1,41 |
| | | Organización | 2 | 6,00 | 2,83 |
| | | Claridad | 2 | 9,00 | 0,00 |
| | | Control | 2 | 5,50 | 0,71 |
| | | Innovación | 2 | 6,00 | 1,41 |
| Tres de Agosto | | | | | |
| | | Implicación | 2 | 6,50 | 3,53 |
| | | Afiliación | 2 | 7,50 | 3,53 |

| | | | |
|-----------------------|----|------|------|
| Ayuda | 2 | 7,00 | 2,83 |
| Tarea | 2 | 8,50 | 0,71 |
| Competitividad | 2 | 4,00 | 2,83 |
| Organización | 2 | 4,00 | 0,00 |
| Claridad | 2 | 7,00 | 4,24 |
| Control | 2 | 4,50 | 0,71 |
| Innovación | 2 | 7,00 | 1,41 |
| Alumnado | | | |
| Los Rosales | | | |
| Implicación | 5 | 6,00 | 1,41 |
| Afiliación | 5 | 7,20 | 0,84 |
| Ayuda | 5 | 6,60 | 1,52 |
| Tarea | 5 | 6,60 | 1,52 |
| Competitividad | 5 | 4,80 | 2,77 |
| Organización | 5 | 6,00 | 0,71 |
| Claridad | 5 | 7,20 | 1,30 |
| Control | 5 | 7,40 | 1,14 |
| Innovación | 5 | 5,40 | 1,67 |
| Tres de Agosto | | | |
| Implicación | 27 | 5,80 | 1,93 |
| Afiliación | 27 | 6,89 | 1,65 |
| Ayuda | 27 | 6,74 | 1,66 |
| Tarea | 27 | 5,96 | 1,67 |
| Competitividad | 27 | 5,24 | 1,61 |
| Organización | 27 | 4,69 | 1,78 |
| Claridad | 27 | 6,77 | 1,79 |
| Control | 27 | 5,56 | 1,44 |
| Innovación | 27 | 6,00 | 1,15 |

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Discusión y Conclusiones

El Cuestionario CES se convierte en un instrumento importante para aquellos profesionales interesados en explorar este objeto de estudio al interior de los escenarios educativos; su pertinencia está más que soportada desde lo social y disciplinar (Prado, Ramírez, y Ortiz, 2010). Los índices de confiabilidad y validez obtenidos sugieren que se trata de un instrumento que puede ser utilizado como punto de referencia en investigaciones cuyo interés gire alrededor de comprender y generar propuestas de trabajo interventivas frente a los procesos de las relaciones sociales de los niños y los jóvenes que se encuentran en proceso de formación en una institución educativa. La información que suministra este tipo de instrumento da cuenta de la percepción que

tiene el alumnado frente a su relación con sus maestros y pares circunscrita a un buen número de situaciones que ocurren en la cotidianidad de la vida escolar (Prado, *et al.*, 2010).

Una vez analizados y extraídos los resultados de nuestro estudio, se puede afirmar que en general, tanto el profesorado como el alumnado muestran comportamientos bastante aceptables en Implicación, con conductas tales como *“Los alumnos ponen mucho interés en lo que hacen en esta clase”, “En esta clase casi todos prestan realmente atención a lo que dice el profesor”, “A veces, los alumnos presentan a sus compañeros algunos trabajos que han hecho”,* Afiliación, como por ejemplo *“En esta clase, los alumnos llegan a conocerse realmente bien unos a otros”, “Aquí, fácilmente se forman grupos para realizar proyectos o tareas”, “En esta clase a los alumnos les agrada colaborar en los trabajos”,* Ayuda: *“El profesor muestra interés personal a los alumnos”, “El profesor parece más un amigo que una autoridad”, “El profesor hace más de lo que debe para ayudar a los alumnos”,* Tarea, *“Casi todo el tiempo de clase se dedica a la lección del día”, “Se espera que los alumnos hagan sus tareas escolares solamente en clase”, “Aquí es muy importante haber hecho las tareas”,* Competitividad, como, por ejemplo *“Los alumnos se esfuerzan mucho por obtener mejores notas”, “Algunos alumnos siempre tratan de ser los primeros en responder”, “Aquí si uno entrega tarde los deberes, se le baja la nota”,* Claridad: *“Hay un conjunto de normas claras que los alumnos tienen que cumplir”, “El profesor dice lo que le pasará al alumno si no cumple las normas de clase”, “El profesor aclara cuáles son las normas de clase”,* Control: *“Si un alumno no cumple una norma en esta clase, seguro que será castigado”, “Los alumnos pueden tener problemas con el profesor por hablar cuando no deben”, “Los alumnos pueden ser castigados si no están en su lugar al comenzar la clase”,* e Innovación, con conductas como *“Aquí siempre se están introduciendo nuevas ideas”, “Aquí los alumnos hacen tareas muy diferentes de unos días a otros”, “Al profesor le agrada que los alumnos hagan trabajos originales”,* todas ellas con puntuaciones superiores a 5 puntos sobre 10. Sin embargo, en la dimensión de Organización, relacionada con comportamientos tales como *“Esta clase está muy bien organizada”, “En esta clase, los alumnos casi siempre están callados”* y *“El profesor rara vez tiene que decir a los alumnos que se sienten en su lugar”,* obtienen puntuaciones inferiores a la media.

Sin embargo, si observamos los resultados obtenidos por cada uno de los C.E.I.P. que han participado en esta experiencia, se puede afirmar que el profesorado del C.E.I.P. “Los Rosales”, obtiene puntuaciones superiores a la media en más subáreas que el profesorado del C.E.I.P. “Tres de Agosto”: Implicación, Afiliación, Ayuda, Competitividad, Organización, Claridad, Control e Innovación VS Implicación, Afiliación, Ayuda, Tarea, Claridad e Innovación, por lo que sería conveniente crear líneas de intervención específicas para cada uno de los perfiles, de manera que puedan incrementar las subáreas con puntuaciones más bajas y mejoren así sus resultados

globales. En relación al alumnado del C.E.I.P. “Los Rosales”, se puede afirmar que menos en la subárea de Competitividad (con puntuación por debajo de la media), presentan una puntuación bastante aceptable en las subáreas evaluadas en el CES (Moos y Trickett, 1974; Moos, *et al.*, 1995): Implicación, Afiliación, Ayuda, Tarea, Organización, Claridad, Control e Innovación. Por último, el alumnado del C.E.I.P. “Tres de Agosto” presenta puntuaciones aceptables (es decir, superiores a la media) en las dimensiones de Implicación, Afiliación, Ayuda, Tarea, Competitividad, Claridad, Control e Innovación mientras que en Organización obtienen puntuaciones inferiores a dicha media.

Por todo ello, el siguiente paso no es más que comparar dichos resultados con los resultados obtenidos al finalizar el Programa Huelva Educa, para poder comprobar si efectivamente dicho Programa tiene entre sus beneficios una mejora del Clima Social Escolar, que permita a su vez, como apuntan algunos autores (Estévez, Murgui, Musitu y Moreno, 2008) una mejora del bienestar emocional del alumnado y profesorado en los centros.

Además siguiendo a Hartup (1996) y Newcomb y Bagwell (1995) subrayan, del mismo modo, que las redes sociales de los estudiantes proporcionan una base fundamental para el desarrollo emocional de la persona y que las amistades de calidad reducen la sensación de soledad y aumentan la autoestima.

Por otro lado, respecto a la relación profesor-alumno, estudios recientes sugieren que cuando los alumnos se sienten aceptados, valorados, respetados y escuchados por el profesor, mejora el clima escolar general en el aula, así como el bienestar emocional de los estudiantes (Meehan, Hughes y Cavell, 2003; Reddy Rhodes y Mulhall, 2003; Trianes, 2000). Además, otro aspecto especialmente relevante en este sentido parece ser el grado de ayuda y apoyo percibido por el alumno en relación con esta figura adulta, tal y como indican los resultados del estudio realizado por Estévez, Murgui, Musitu y Moreno (2008).

Por tanto, se hace necesario la creación de diferentes líneas de intervención específicas para cada perfil de alumnado y profesorado de manera que se pueda mejorar e incrementar las dimensiones implicadas en el clima escolar, que permitan a su vez una mejora de las relación profesorado-alumnado en el aula y a su vez, un incremento de su rendimiento escolar. Las principales actuaciones desde el PHE, han de ir dirigida a conocimiento del grupo-clase, motivaciones e intereses, autoconocimiento, habilidades sociales, como respeto, asertividad, empatía, etc., valores, gestión de emociones, resolución de conflictos, organización de estudios y tareas, entre otras, con las que dar soluciones alternativas a las situaciones encontradas inicialmente.

Referencias Bibliográficas

Allen, V. L. (1976). *Children as teachers: Theory and research on tutoring*. New Cork: Academia Press.

- Arnau, J. (1995). Metodología de la investigación psicológica. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual, y G. Vallejo (Eds.), *Métodos de investigación en Psicología* (pp. 23-43). Madrid: Síntesis.
- Cancino, M., y Cornejo, R. (2001). *La percepción del clima escolar en jóvenes estudiantes de liceos municipales y particulares subvencionados de Santiago. Un estudio descriptivo y de factores asociados*. (Tesis no publicada). Universidad de Chile.
- Casassus, J., Cusato, S., Froemel, J., y Palafox, J. (2000). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica* (segundo informe). UNESCO: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.
- Consejo Económico y Social (2009). *Sistema educativo y capital humano en España*. Madrid: UGT-FETE Enseñanza.
- Durán, D., y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: De la teoría a la práctica. Un método para la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó.
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G., y Moreno, D. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista mexicana de psicología, Volumen 25, número 1, junio 2008, 119-128*.
- Fernández Enguita, M., Mena L., y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar España*. Barcelona: Colección de Estudios Sociales “la Caixa”.
- Hamre, B., y Pianta, R. (2002). Early Teacher -Child Relations and the trajectory of children's schools outcome through eight grade. *Child development, 72, 625-638*.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development, 67, 1-13*.
- Jacoby, B. (1996). *Service-learning in Higher Education. Concepts and practices*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Klem, M., Levin, L., Bloom, B., y Connell, J. (2004). *First Things, First's Family Advocate System: Building relationships to support student Success in Secondary Schools*. Philadelphia: Institute for Research and Reform in Education.
- Martínez, R. (1995a). El método de encuestas por muestreo: Conceptos básicos. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual, y G. Vallejo (Eds.), *Métodos de investigación en Psicología* (pp. 385-432). Madrid: Síntesis.
- Martínez, R. (1995b). Diseños muestrales probabilísticos. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual, y G. Vallejo (Eds.), *Métodos de investigación en Psicología* (pp. 433-484). Madrid: Síntesis.
- Meehan, B. T., Hughes, J. N., y Cavell, T. A. (2003). Teacherstudent relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child development, 74, 1145-1157*.

- Melero, M. A., y Fernández, P. (1995). El aprendizaje entre iguales: El estado de la cuestión en Estados Unidos. En P. Fernández y M. A. Melero (Comps.), *La interacción social en contextos educativos* (pp. 47-67). Madrid: Siglo XXI.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2012 Informe español*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional y Universidades.
- Moos, R., y Trickett, E. (1974). *Classroom Environment Sacale Manual*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Moos, R. H., Moos, B. S., y Trickett, E. J. (1995). *Escala de Clima Social: Centro Educativo (CES)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Newcomb, A. F., y Bagwell, C. L. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117, 306-347.
- Noam, G. y Fiore, N. (2004). Relationships across Multiple setting. An Overview. *New Direction for Youth Development* (N° 103). Wiley Periodicals Inc.
- Powell, M. A. (1997). *Academic tutoring and mentoring: A literature review*. Sacramento, CA: California Research Bureau.
- Prado V. M., Ramírez, M. L., y Ortiz, M. S. (2010). Adaptación y validación de la escala de clima social escolar (CES). *Actualidades Investigativas en Educación Volumen 10, Número 2* pp. 1-13.
- Reddy, R., Rhodes, J. E., y Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15, 119-138.
- Robinson, D. R., Schofield, J. W., y Steers, K. L. (2005). Peer and cross-age tutoring in math: Outcomes and their design implications. *Educational Psychology Review*, 17(4), 327-362.
- Rohrbeck, C. A., Ginsburg, M. D., Fantuzzo, J. W., y Miller, T. R. (2003). Peer-assisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 95, 240-257.
- Thurston, A., Van de Keere, K., Topping, K., Kosack, K., Gatt, S., Marchal, J., Mestdagh, N., Schmeinck, D., Sidor, W., y Donnert, K. (2007). Aprendizaje entre iguales en Ciencias Naturales de Educación Primaria: Perspectivas teóricas y sus implicaciones para la práctica en el aula. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5(3), 477-496.
- Tindall, J. A. (1995). *Peer programs: An in-depth look at peer helping. Planning, implementation and administration*. Muncie, IN: Accelerated Development.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga, España: Aljibe.

88. COMPETÊNCIAS SOCIAIS E QUALIDADE DE VIDA PERCEBIDA EM ADOLESCENTES EM RISCO DE ABANDONO ESCOLAR

Maria João Monteiro y Cristina Nunes

mjmmonteiro3@gmail.com

Resumo

As competências sociais são um importante recurso para que os adolescentes interpretem e se adaptem aos diferentes contextos em que vivem. Neste estudo foram analisadas as competências sociais e sua relação com a qualidade de vida percebida. Participaram 180 adolescentes (52,78% raparigas), com idades entre os 14 e os 18 anos, dos quais 97 frequentavam o ensino regular e 83 os percursos escolares alternativos. Foi utilizada a escala de competências sociais, o Kidscreen-10 e um questionário sociodemográfico. Os resultados sugerem uma relação positiva entre todas as dimensões das competências sociais e a qualidade de vida percebida. Observou-se que os adolescentes com percursos alternativos apresentavam piores resultados em autocontrolo e empatia. Não se observaram diferenças significativas entre os grupos nas restantes dimensões das competências sociais (cooperação e assertividade) e na qualidade de vida percebida. São discutidas as implicações para os programas de prevenção do abandono escolar e promoção de competências sociais.

Palavras-chave: Competências Sociais, Qualidade de Vida, Abandono Escolar, Adolescência.



Introdução

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

As competências sociais são um conjunto específico de comportamentos aceitáveis, aprendidos, que capacitam a pessoa a interagir com os outros, de forma a ter sucesso numa tarefa social. Estes comportamentos provocam respostas positivas e evitam respostas negativas (Gresham, Cook, Vance, Elliott, & Kettler, 2010). O comportamento adaptativo é o resultado destes comportamentos, ou a eficácia dos mesmos, levando à independência e à responsabilidade pessoal e social.

No mesmo sentido, Bandeira, Del Prette, Del Prette e Magalhães (2009), consideram as competências sociais como um conjunto de desempenhos, de determinada pessoa, perante as exigências de uma situação interpessoal, tendo em conta as influências das variáveis culturais. Estas competências são aprendidas e variam

Huelva (Espanña), 20-22 de noviembre de 2014

consoante fatores como: o estágio de desenvolvimento, fatores ambientais, variáveis cognitivas, e a interação entre estes fatores. Desenvolvem-se desde o nascimento e vão-se tornando mais elaboradas ao longo da vida, sendo a infância um período fundamental para a estimulação apropriada das competências sociais, prevenindo a ocorrência de comportamentos problemáticos e consequências futuras (Bandeira, Rocha, Freitas, Del Prette, & Del Prette, 2006; Bandeira et al., 2009).

De acordo com Gresham e Elliott (citado por Elliott, Malecki, & Demaray, 2001), existem quatro grupos de competências sociais, nomeadamente: o autocontrolo, a assertividade, a cooperação, e a empatia. Estas competências sociais referem-se a: (1) Autocontrolo: comportamentos que demonstram domínio sobre as próprias reações emocionais em situações de conflito; o saber seguir regras e respeitar limites; (2) Assertividade: comportamentos como pedir informações, falar sobre si próprio, e responder adequadamente às ações dos outros. Ter respeito para consigo e com os outros; (3) Cooperação: comportamentos como ajudar os outros, partilhar materiais e ser condescendente com as regras; (4) Empatia: comportamentos que demonstram interesse, respeito e preocupação em relação aos outros.

Vários estudos têm demonstrado a relação entre o baixo desempenho escolar ou existência de dificuldades escolares, em crianças e adolescentes, e a presença de défices nas competências sociais (Gresham & Elliott, 1989; Feitosa, Matos, Del Prette, & Del Prette, 2005; Lemos & Meneses, 2002; Rosin-Pinola, Del Prette & Del Prette, (2007). Por outro lado, uma competência social adequada permite uma melhor adaptação à escola, melhores relações com os professores, aceitação dos pares, apreciação positiva pelos outros e desempenho escolar adequado (Elliott et al., 2001; Gresham et al., 2010; Lacunza & González, 2011; Lemos & Meneses, 2002).

Evidência empírica sugere que a presença de défices nas competências sociais está relacionada com problemas psicológicos como: comportamento antissocial, agressividade, uso e abuso de substâncias psicoativas, desajuste escolar, suicídio, problemas de relacionamento, depressão, ansiedade, stress e solidão, e outros comportamentos problemáticos tanto internalizantes como externalizantes (Bandeira, Rocha, Freitas et al., 2006; Bandeira, Rocha, Souza, Del Prette, & Del Prette, 2006; Silva & Murta, 2009; Feitosa et al., 2005; Gresham, 2011; Miers, Blöte, Rooij, Bokhorst, Westenberg, 2013; Nilsen, Karevold, Roysamb, Gustavson, Mathiesen, 2013; Pereira, Cia & Barham, 2008, Lacunza & González, 2011; Wagner & Oliveira, 2009).

A associação entre as competências sociais e variáveis sociodemográficas também tem sido fundamentada pela investigação, surgindo diferenças relativas ao sexo, idade e meio socioeconómico. As raparigas são referidas como apresentando melhores competências sociais (Cecconello e Koller, 2003), e os rapazes com maior incidência de comportamentos problemáticos (Bandeira, Rocha, Souza, Del Prette & Del Prette, 2006). Os adolescentes mais novos percecionam-se com melhores competências sociais (Gresham, Elliott & Kettler, 2010). No mesmo sentido, a

investigação sugere que crianças provenientes de meios socioeconómicos mais desfavorecidos apresentam mais problemas de comportamento e dificuldades de aprendizagem, relacionados com a menor exposição a fatores promotores de desenvolvimento (Feitosa et al., 2005).

Este estudo teve como foco o estudo descritivo e analítico das competências sociais, de jovens estudantes, considerando a sua perceção da qualidade de vida, a sua comparação entre alunos do ensino regular e alunos de turmas de Cursos de Educação e Formação (CEF) e de Percursos Curriculares Alternativos (PCA), e suas implicações ao nível da adequação de estratégias no âmbito da promoção da saúde (redução do abandono escolar, maior adaptação) em contexto escolar.

A qualidade de vida (QV) é um constructo psicológico relativo as aspetos físicos, psicológicos, mentais, sociais e funcionais do bem-estar (Ravens-Sieberer e o grupo Europeu Kidscreen, 2005, cit. por Gaspar, Matos, Ribeiro, Leal, & Ravens-Sieberer, 2008). A avaliação da QV de crianças e jovens tornou-se uma preocupação eminente, considerando a necessidade de melhorar e adaptar os instrumentos de avaliação aos grupos-alvo (tendo em conta as diferenças de desenvolvimento), e de aumentar o conhecimento sobre a saúde das crianças e jovens, de forma a promover políticas, planos e estratégias de monitorização e de intervenção na promoção da sua saúde.

Nesta investigação foram considerados os grupos de turmas de ensino não regular como grupos em maior risco pelas características que levaram as escolas, famílias e os jovens a optar por outro tipo de ensino: as turmas PCA e CEF.

Método

Participantes

Participaram 180 adolescentes com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos ($M = 15,56$ anos) dos quais 53% eram raparigas e 47% rapazes, estudantes do 2º e 3º ciclos e secundário, do ensino regular, turmas CEF e PCA, residentes na região do Algarve, Portugal.

Instrumentos

Foram utilizados os instrumentos:

- O Questionário de Dados Sociodemográficos que recolhia informações sobre a idade sexo do adolescente, dados familiares como idade, nível de estudos, ocupação e qualificação laboral dos pais e dados escolares do adolescente.
- A Escala de Avaliação das Competências Sociais - versão estudantes, tradução portuguesa de Nunes e Lemos (2010) do *Social Skills Rating System* (SSRS) de Gresham e Elliott (1990), constituído por quatro subescalas: cooperação, assertividade, empatia e autocontrolo. No presente estudo os índices de consistência interna foram $\alpha =$

0,65 para a subescala de cooperação, $\alpha = 0,58$ para assertividade, $\alpha = 0,75$ para empatia e $\alpha = 0,65$ para autocontrolo.

- O Kidscreen-10 (versão crianças e adolescentes), traduzido e adaptado para português pela equipa portuguesa do projeto Aventura Social, que colabora com o projeto europeu Kidscreen (Gaspar & Matos, 2008), constituído por dez itens relativos ao bem-estar físico, psicológico, autonomia e relação com os pais, amigos e apoio social e ambiente escolar. No presente estudo o alfa foi de 0,76.

Procedimentos

Após a obtenção das autorizações da Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) e dos Conselhos Executivos das escolas, foram obtidos os consentimentos informados dos encarregados de educação. Os questionários foram aplicados coletivamente, em sala de aula, na presença do investigador.

Após a recolha dos dados, estes foram tratados recorrendo-se ao pacote de *software* estatístico SPSS 18. Nas análises dos dados foram utilizadas medidas descritivas (frequências absolutas, relativas, médias e desvio-padrão), assim como a alguns testes de hipóteses e medidas de associação.

Resultados

Características sociodemográficas dos participantes

O grupo de adolescentes que frequenta o ensino regular é constituído por 64% de raparigas; por famílias com menos filhos a viver em casa (maioria 1 ou 2 filhos); pais e mães com maiores habilitações literárias (60% das mães e 45% dos pais com estudos entre 9º ano e ensino superior); 75% das mães estão empregadas. Na escola, a maioria dos adolescentes frequenta o 11º ano, nunca reprovou, dos que reprovaram, nenhum reprovou mais de 2 anos, e não faltou às aulas (nas últimas 4 semanas).

O grupo do CEF/PCA é composto por 59% de rapazes; famílias com mais filhos a viver em casa (maioria 1 filho, mas vão de 1 a 5 filhos). Na escola, a maioria frequenta o 9º ano, reprovou mais e mais anos escolares; faltou às aulas (entre 1 a 5 vezes, nas últimas 4 semanas), e tem mais notas negativas do que os do regular.

Competências sociais e qualidade de vida percebida

Como podemos observar na tabela 1, todas as variáveis em estudo estavam relacionadas positiva e significativamente, variando os índices de correlação entre 0,24 e 0,56. Os adolescentes apresentaram valores mais altos em Cooperação e Empatia.

Tabela 1.

Descritivos e índices de correlação entre as subescalas de competências sociais e qualidade de vida percebida (n = 180).

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|------------|
| 1. Autocontrolo | - | 0,33*** | 0,52*** | 0,35*** | 0,25** |
| 2. Assertividade | | - | 0,36*** | 0,59*** | 0,39*** |
| 3. Cooperação | | | - | 0,47*** | 0,24** |
| 4. Empatia | | | | - | 0,28** |
| 5. Qualidade de Vida | | | | | - |
| <i>M (DP)</i> | 12,02(2,92) | 12,08(2,85) | 15,04(2,74) | 15,05(3,08) | 3,82(0,57) |
| <i>Mín. – Máx.</i> | 5 - 19 | 4 - 20 | 8 - 20 | 4 20 | 3,20 -5,00 |

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Ao analisar as diferenças entre os dois grupos de adolescentes apenas foram significativas as encontradas nas subescalas de autocontrolo e empatia, mas com um pequeno tamanho de efeito (tabela 2).

Observámos diferenças segundo a idade e o sexo. Os adolescentes mais novos apresentaram melhores resultados ($M = 12,53$) do que os mais velhos ($M = 11,54$) em autocontrolo [$F(1, 180) = 4,86$; $p < 0,5$].

As raparigas apresentam valores significativamente mais elevados do que os rapazes no autocontrolo, cooperação e empatia (Tabela 3).

Tabela 2.

Descritivos das competências sociais e qualidade de vida percebida e comparação de médias entre os adolescentes do ensino regular ($n = 97$) e CEF/PCA ($n = 83$).

| | Ensino Regular | CEF/PCA | <i>F</i> | η^2 |
|-------------------|----------------|---------------|----------|----------|
| | <i>M (DP)</i> | <i>M (DP)</i> | | |
| Autocontrolo | 12,48 (2,92) | 11,47 (3,12) | 5,07* | 0,03 |
| Assertividade | 12,32 (2,31) | 11,80 (2,18) | 1,52 | 0,01 |
| Cooperação | 15,22 (2,31) | 14,84 (3,17) | 0,83 | 0,00 |
| Empatia | 15,56 (2,90) | 14,46 (3,19) | 5,86* | 0,03 |
| Qualidade de Vida | 3,80 (0,57) | 3,85 (0,57) | 0,32 | 0,00 |

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Tabela 3.

Comparação de médias das competências sociais e qualidade de vida percebida entre as raparigas ($n = 95$) e rapazes ($n = 85$).

| | Raparigas | Rapazes | <i>F</i> | η^2 |
|--------------|---------------|---------------|----------|----------|
| | <i>M (DP)</i> | <i>M (DP)</i> | | |
| Autocontrolo | 12,48 (2,97) | 11,49 (3,07) | 4,84* | 0,03 |

| | | | | |
|-------------------|--------------|--------------|----------|------|
| Assertividade | 12,00 (2,73) | 12,16 (2,99) | 0,15 | 0,00 |
| Cooperação | 15,88 (2,30) | 14,11 (2,89) | 21,01*** | 0,11 |
| Empatia | 15,91 (2,66) | 14,09 (3,24) | 16,93*** | 0,09 |
| Qualidade de Vida | 3,76 (0,58) | 3,89 (0,55) | 2,19 | 0,01 |

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Discussão

No que se refere às competências sociais, observou-se que os participantes apresentam médias mais elevadas nas subescalas de *Cooperação* e a *Empatia*, o que permite sugerir que os adolescentes mostram comportamentos mais positivos e adaptados socialmente no que se refere à ajuda e partilha com os outros e cumprimento de normas, e ao respeito e preocupação pelos pontos de vista dos outros. As subescalas correlacionam-se entre si, implicando a complexidade do comportamento social e a importância de diferentes fatores na sua análise.

Observaram-se correlações significativas entre as dimensões da competência social e os dados sociodemográficos relativos ao sexo, idade, e contextos familiar e escolar. São as raparigas que apresentam melhores competências de autocontrolo, empatia e cooperação, em consonância com resultados encontrados em anteriores investigações (Ceconello & Koller, 2003; Bandeira, Rocha, Souza et al., 2006), e são os adolescentes mais novos que se percebem com melhores competências de autocontrolo. Observa-se uma influência significativa do contexto familiar sobre as competências sociais dos adolescentes. Deste modo, apresentam melhores competências sociais adolescentes cujo pai tem maior qualificação laboral (autocontrolo, empatia, cooperação e assertividade), pai tem maior escolaridade (assertividade), mãe tem maior escolaridade (empatia), e os que vivem com mais crianças em casa (cooperação). Estes resultados sugerem uma relação entre o nível socioeconómico e as competências sociais, tal como da influência do papel social de cada figura parental na autoperceção das competências sociais dos adolescentes.

As variáveis relativas ao contexto escolar surgem correlacionadas com as subescalas e com o total das competências sociais: a) o *Autocontrolo* aumenta em função das notas e tipo de ensino regular; b) a *Empatia* diminui em função do maior número de reprovações e de faltas, e aumenta de acordo com o tipo de ensino regular; c) a *Assertividade* aumenta com maiores notas escolares; e d) o total das competências sociais aumenta com maiores notas escolares e de acordo com o tipo de ensino regular. Estes resultados sugerem um impacto elevado do contexto escolar no funcionamento social do adolescente, salientando-se a importância da melhoria das medidas tomadas no que se refere à prevenção de comportamentos de risco, do insucesso e abandono escolar, e do aumento do envolvimento dos jovens com a escola.

Quanto ao tipo de ensino, verificam-se resultados mais elevados no grupo do ensino regular para todas as competências sociais, sendo significativos o *Autocontrole*, a *Empatia*, e o total das competências sociais. Estes dados parecem estar relacionados com variáveis associadas ao tipo de ensino, nomeadamente, baixo grau de reações, menos dificuldades de aprendizagem e menos problemáticas comportamentais, como também ao contexto familiar (escolaridade e qualificação laboral dos pais).

Relativamente aos adolescentes de turmas CEF/PCA, estes resultados vão ao encontro das próprias problemáticas que os encaminharam para percursos alternativos, nomeadamente, problemáticas comportamentais e dificuldades de aprendizagem, levando os alunos a terem reprovado mais vezes, e a distanciarem-se de outros colegas / professores devido às mudanças de turma. Salienta-se, ainda, que as dificuldades na competência social parecem manter-se ou agravar-se neste percurso de vida letivo. Estes adolescentes percebem-se com menor domínio sobre as próprias reações emocionais em situações de conflito, mais dificuldades para seguir regras e respeitar limites. Estas evidências foram anteriormente reforçadas pela investigação, verificando-se que crianças com dificuldades de aprendizagem e / ou baixo desempenho escolar, apresentam menos aceitação pelos pares, menos comportamentos sociais positivos e mais comportamentos sociais negativos (Lemos & Meneses, 2002; Feitosa et al., 2005), piores resultados nas competências relativas à responsabilidade, ao autocontrole e à cooperação (Rosin-Pinola et al., 2007). Lemos e Meneses (2002) concluíram, ainda, uma associação significativa entre défices nas competências sociais e a presença de comportamentos problemáticos e baixo desempenho escolar.

As variáveis sociodemográficas relativas à idade, sexo, contexto escolar e familiar, influenciam a perceção da QV, no entanto, não se verificaram diferenças significativas quanto aos diferentes percursos escolares.

Todas as competências sociais correlacionam positivamente com a QV, resultando numa evidente e mútua influência entre os fatores relativos ao bem-estar físico, emocional, psicológico e social com o desenvolvimento e desempenho de competências sociais e, entre a competência social e uma perceção mais positiva da QV.

Conclusões

Conclui-se que os adolescentes apresentam desenvolvidas competências sociais e uma perceção positiva da sua QV, salientando-se como mais positivos, os comportamentos que indicam preocupação e respeito pelos sentimentos e pontos de vista dos outros e a capacidade para partilhar e ajudar os outros (Empatia e Cooperação).

Salientam-se os resultados mais positivos das competências sociais nos alunos do ensino regular, com melhores notas, nas raparigas, nos adolescentes mais novos e nos adolescentes com pais com estatuto socioeconómico mais elevado (escolaridade e

qualificação laboral). Os alunos de turmas de percursos alternativos percecionam-se como menos competentes socialmente no que se refere ao autocontrolo e à empatia.

Os resultados sugerem que o desenvolvimento das competências sociais e a perceção da QV estão significativamente associados a fatores sociodemográficos, nomeadamente aos contextos familiares e escolares, indicando uma necessidade de apoio e envolvimento das famílias nas estratégias promotoras de saúde comunitária, em contexto escolar.

Estes resultados indicam a necessidade de investir em mais e melhores estratégias preventivas, inseridas nos seus contextos de desenvolvimento, nomeadamente, no contexto escolar. A intervenção deve focar-se na melhoria da satisfação com o contexto escolar e capacidade escolar, através da promoção de competências psicossociais; do fortalecimento de competências sociais adquiridas e promoção de oportunidades diversas para a melhoria das competências menos desenvolvidas; a utilização de metodologias diversificadas, práticas e adequadas aos grupos, género e idade dos adolescentes, tendo em conta não só as suas necessidades como as suas escolhas; a criação de momentos escolares desligados do currículo e da qualificação / notas finais, permitindo um maior envolvimento com a escola e promovendo o bem-estar escolar, tal como a criação de momentos de envolvimento familiar em contexto escolar.

Salienta-se a necessidade preventiva, no seu verdadeiro significado, implicando uma promoção de competências sociais e de comportamentos de saúde o mais cedo possível, e nos mais novos, no sentido de reduzir o impacto de alguns fatores de risco, nomeadamente, no contexto familiar e escolar, prevenindo problemas mais tardios. Estas indicações só farão sentido numa comunidade motivada e responsabilizada pelo seu sistema político, educativo, e de saúde, assumindo que a eficácia das intervenções depende do suporte financeiro e do envolvimento comunitário na melhoria das condições básicas de vida, e básicas de saúde.

Agradecimentos

Este estudo foi parcialmente financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), Portugal.

Referências Bibliográficas

- Bandeira, M., Del Prette, Z., Del Prette, A., & Magalhães, T. (2009). Validação das escalas de habilidades sociais, comportamentos problemáticos e competência académica (SSRS-BR) para o ensino fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(2), 271-282.
- Bandeira, M., Rocha, S., Freitas, L., Del Prette, Z., & Del Prette, A. (2006). Habilidades sociais e variáveis sociodemográficas em estudantes do ensino fundamental. *Psicologia em Estudo*, 11(3), 541-549.

Huelva (Espanña), 20-22 de noviembre de 2014

- Bandeira, M., Rocha, S., Souza, T., Del Prette, Z., & Del Prette, A. (2006). Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: Características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Estudos de Psicologia, 11*(2), 199-208.
- Cecconello, A., & Koller, S. (2003). Avaliação da competência social em crianças em situação de risco. *Psico-USF, 8*(1), 1-9.
- Elliott, S., Malecki, C., & Demaray, M. (2001). New directions in social skills assessment and intervention for elementary and middle school students. *Exceptionality, 9* (1-2), 19-32.
- Feitosa, F., Matos, M., Del Prette, Z., & Del Prette, A. (2005). Suporte social, nível socioeconómico e o ajustamento social e escolar de adolescentes portugueses. *Temas em Psicologia, 13*(2), 129-138.
- Gaspar, T., & Matos, M. G. (2008). *Qualidade de vida em crianças e adolescentes. Versão portuguesa dos instrumentos KIDSCREEN-52*. Cruz Quebrada, Portugal: Aventura Social e Saúde.
- Gaspar, T., Matos, M. G., Ribeiro, J., Leal, I., & Ravens-Sieberer, U. (2008). Qualidade de vida nas crianças e nos adolescentes: Aspectos teóricos e proposta de um instrumento de intervenção transcultural. In T. Gaspar & M. G. Matos (Coords.). *Qualidade de vida em crianças e adolescentes. Versão portuguesa dos instrumentos KIDSCREEN-52* (pp.21-46). Cruz Quebrada, Portugal: Aventura Social e Saúde.
- Gresham, F. (2011). Social behavioral assessment and intervention: observations and impressions. *School Psychology Review, 40*(2), 275-283.
- Gresham, F., Cook, C., Vance, M., Elliot, S., & Kettler, R. (2010). Cross-informant agreement for ratings for social skill and problem behavior ratings: An investigation of the social skills improvement system-rating scales. *Psychological Assessment, 22*(1), 157-166.
- Gresham, F., & Elliott, S. (1989). Social skills deficits as a primary learning disability. *Journal of Learning Disabilities, 22*(2), 120-124.
- Gresham, F., Elliott, S., & Kettler, R. (2010). Base rates of social skills acquisition/performance deficits, strengths, and problem behaviors: An analysis of the social skills improvement system-rating scales. *Psychological Assessment, 22*(4), 809-815.
- Lacunza, A., & González, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescents. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades, 1*, 159-182.

- Lemos, M., & Meneses, H. (2002). A avaliação da competência social: Versão portuguesa da forma para professores do SSRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(3), 267-274.
- Miers, A., Blöte, A., Rooij, M., Bokhorst, C., & Westenberg, P. (2013). Trajectories of social anxiety during adolescence and relations with cognition, social competence and temperament. *Journal Abnormal Child Psychology*, 41, 97-110.
- Nilsen, W. Karevold, E., Roysamb, E. Gustavson, K., & Mathiesen, K. (2013). Social Skills and depressive symptoms across adolescence: social support as a mediator in girls versus boys. *Journal of Adolescence*, 36, 11-20.
- Pereira, C., Cia, F., & Barham, E. (2008). Autoconceito, habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho acadêmico na puberdade: Inter-relações e diferenças entre sexos. *Interação em Psicologia*, 12(2), 203-213.
- Rosin-Pinola, A., Del Prette, Z., & Del Prette, A. (2007). Habilidades sociais e problemas de comportamento de alunos com deficiência mental, alto e baixo desempenho acadêmico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(2), 239-256.
- Silva, M., & Murta, S. (2009). Treinamento de habilidades sociais para adolescentes: Uma experiência no programa de atenção integral à família (PAIF). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(1), 136-143.
- Wagner, M., & Oliveira, M. (2009). Habilidades sociais em adolescentes usuários de maconha. *Psicologia em Estudo*, 14(1), 101-110.



89. ELEMENTOS FONOLÓGICO-MUSICALES EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA

Análí Fernández- Corbacho y M. Carmen Fonseca-Mora

fonseca@uhu.es

Resumen.

La importancia de la lectura como herramienta de comunicación y acceso a la información y al conocimiento es de sobra conocida. Sin embargo, aprender a descodificar una lengua con una ortografía opaca como el inglés supone una gran dificultad para el lector español. En la búsqueda de nuevos métodos de enseñanza de la lectura, el input musical unido a elementos fonológicos se revela como una herramienta facilitadora debido al paralelismo entre las destrezas descodificadoras necesarias para leer textos musicales y escritos. Este estudio muestra los resultados obtenidos de la implantación de un programa de enseñanza de las destrezas de descodificación lectora basado en elementos melódicos y rítmicos. La mejora significativa del desarrollo de la conciencia fonémica y la fluidez lectora de niños españoles de 7-8 años de edad sugiere relevantes implicaciones pedagógicas para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Palabras clave: lectura en lengua extranjera, elementos fonológico-musicales, descodificación



Introducción

El proceso lector, de forma genérica, se basa en el desarrollo de dos bloques de habilidades: las de descodificación y las de comprensión. Tradicionalmente es la comprensión lectora la que ha recibido más atención. Un buen ejemplo de esto son pruebas de la evaluación de lectura nacional o internacional bien conocidas: PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*; Mullis et al., 2012), PISA (OCDE, 2013), NAEP (*National Assessment of Educational Progress*; NCEs, 2011), ESLC (*European Survey on Language Competences*; EC, 2012) que siguen revelando un déficit en el proceso de lector de muchos jóvenes.

Sin embargo, antes de comprender un texto escrito, los lectores necesitan ser capaces de descifrar el texto. Las habilidades de descodificación automática permiten identificar una palabra mejor, de forma más rápida, y, por lo tanto, con una mayor fluidez. Esto facilita que las capacidades cognitivas se centren en la comprensión. Las habilidades de descodificación son relevantes tanto en la lengua materna (L1) como en el proceso lector de la lengua extranjera (LE) puesto que tanto la conciencia fonológica, como la instrucción fónica, así como la fluidez y el conocimiento del vocabulario son imprescindibles para una buena comprensión lectora en cualquiera de las lenguas, materna o extranjera. En esa búsqueda de encontrar métodos de enseñanza del proceso lector en LE destacan investigaciones procedentes de las neurociencias que afirman que el entrenamiento musical puede aportar beneficios para el desarrollo de las destrezas fonológicas. De hecho, Chobert and Besson constatan que (2013: 940): ‘musical training palliates some phonological deficits and facilitates second language acquisition.’ El solapamiento de procesos neuronales de música y lenguaje son la piedra angular en la que se apoyan estos estudios.

Por ello, el objetivo principal de esta comunicación es la presentación de resultados de la puesta en práctica de un programa de iniciación al proceso lector en lengua extranjera que contiene elementos fonológicos y musicales, así como visuales que contextualizan el vocabulario sobre el cual se trabaja. Los materiales de enseñanza usados son video-clips interactivos con melodías simples y muy rítmicas.

Destrezas fonológicas y descodificadoras en la lectura en L1 y LE

Investigaciones sobre el desarrollo lector destacan la importancia de destrezas fonológicas y descodificadoras. Koda (2005) identifica tres constructos que contribuyen a una comprensión lectora eficaz en la LE: la destreza lectora en L1, el conocimiento de la LE y las destrezas descodificadoras en la LE.

Jongejan, Verhoeven, & Siegel (2007: 835) afirman que los principales procesos en los que se apoya la habilidad lectora básica en la L1 durante el primer y segundo curso de primaria, la conciencia fonológica y el acceso al léxico, son de igual importancia para los aprendices de inglés como segunda lengua. Sin embargo, como sólo se aprende a leer una vez en la vida, hay una serie de conocimientos que se transfieren de la L1 a la LE, como, por ejemplo, la conciencia fonológica. Respecto al acceso al léxico, los aprendices de lenguas tienden a usar las habilidades descodificadoras de la L1, transfiriéndolas a la LE. No obstante, cuando la L1 depende de reglas de pronunciación muy diferentes de la LE pueden surgir los problemas. En el caso de aprendices españoles de inglés LE, la L1 tiene un papel perjudicial/disruptivo cuando se establecen las correspondencias grafema-fonema, pues siendo el español una lengua transparente, estas asociaciones son en su mayoría directas y regulares. La

lengua inglesa, en cambio, es muy irregular en las correspondencias grafema-fonema. Por ese motivo, para leer en inglés LE, el aprendiz necesita desarrollar tanto estrategias fonémicas como intrasilábicas y de reconocimiento global de palabras. La enseñanza de destrezas descodificadoras es especialmente relevante para estos aprendices, pues la dificultades de aprendizaje se deben principalmente a la opacidad de la LE con respecto a la relación entre la pronunciación y los textos escritos. Baste recordar que al alfabeto inglés de 26 letras le corresponden 44 fonemas que, a su vez, se pueden representar en la escritura de 70 formas diferentes. Esto significa que los aprendices de inglés LE pueden tener problemas cuando, por ejemplo, traten de identificar y recordar los grafemas que se pronuncian con el fonema /i/ en las siguientes palabras: “enough”, “women”, “ship”.

Más aún, el nivel de desarrollo en las destrezas lectoras que alcanza un aprendiz puede afectar a su percepción sobre su propia capacidad de aprender la LE. Este problema se puede agravar en edades superiores. De hecho, según el estudio de Erler & Macaro (2011), llevado a cabo con aprendices adolescentes de francés LE, las deficiencias en habilidades fonológicas de descodificación y segmentación de palabras están relacionadas con la falta de auto-eficacia y tienen una influencia negativa en el deseo de los aprendices de seguir estudiando la LE.

Una evidencia más de la importancia de dichas destrezas es el papel indiscutible del bucle fonológico (la memoria de trabajo fonológica) en el aprendizaje de lenguas. El bucle fonológico es un dispositivo cognitivo, usado para el almacenamiento de información sonora, que facilita el proceso de aprendizaje de una lengua, en concreto, el aprendizaje de la forma fonológica de palabras nuevas (Baddeley, Gathercole & Papagno, 1998). Para estos autores, el objetivo principal por el que el bucle fonológico evolucionó es para almacenar patrones de sonidos desconocidos mientras se construyen registros de memoria permanentes. Su uso para retener secuencias de palabras familiares, sería, por tanto, secundario.

Por otra parte, el bucle fonológico contiene un almacén que está relativamente libre de la influencia de hábitos lingüísticos. Es más, la evidencia sugiere que el sistema participa tanto en la adquisición de la L1 como de la LE en niños y en adultos. Parece contribuir, además, al desarrollo de destrezas lectoras tempranas, como las correspondencias grafema-fonema y la manipulación de sonidos. Incluso participa en la comprensión de textos, ya que es necesario para la adquisición de vocabulario y el desarrollo sintáctico (Baddeley et al., 1998; Baddeley, 2006).

Por desgracia, el componente fonológico de la lectura ha sido tradicionalmente olvidado, o al menos, minusvalorado a la hora de enseñar a leer en una LE. Más aún, el profesorado tanto de primaria como de secundaria parece tener problemas para identificar los componentes y las dificultades lectoras. En un estudio llevado a cabo por

Fonseca-Mora, Fernández-Corbacho & Gómez-Domínguez (2012), el 74% de los maestros de primaria entrevistados ponía de manifiesto que no habían recibido formación explícita sobre la enseñanza de la lectura.

Sin embargo, a través de la atención que se está prestando al uso de la instrucción fónica (*phonics*) y otros enfoques de enseñanza en los últimos años, parece haber una creciente preocupación por el desarrollo de las habilidades de decodificación en inglés LE que presentan los aprendices (Pérez Cañado, 2004; Lázaro Ibarrola, 2007). En este respecto, un creciente número de artículos ha mostrado los efectos positivos del input musical en el desarrollo de estas destrezas básicas de lectura.

Música y destreza lectora

La revisión de varios meta-análisis sobre el impacto de elementos musicales en el aprendizaje de la lectura son reveladores. El estudio de Butzlaff (2000) recoge 24 investigaciones correlacionares y 6 estudios de naturaleza empírica. Los estudios correlaciones asocian de forma contundente la capacidad de producción musical con pruebas estandarizadas de capacidad lectora en lengua materna, pero los estudios empíricos no fueron capaces de aislar las causas exactas de esa relación. El meta-análisis de Stanley (2008) incluye 30 estudios que avalan el efecto de la música en el aprendizaje inicial de la lectura en lengua materna y concluye que el impacto sólo se produce con respecto a aquellas actividades musicales que incorporan el desarrollo de destrezas específicamente pertenecientes a la habilidad lectora. Finalmente, la revisión de 17 estudios que realizan Lessard & Bolduc (2011) confirma la relación indiscutible entre aprendizaje musical y aprendizaje de la lectura en L1 del alumnado de primero a tercero de primaria.

Pocos son los estudios que inciden en la relación música y aprendizaje de la lectura en LE. La revisión de Fonseca-Mora & Gómez-Domínguez (en prensa), de 27 estudios sobre esta temática en el periodo entre 2001 y 2013, muestra que sólo un 7,4% contribuyen con datos relacionados con el aprendizaje de la lectura en lengua extranjera. Herrera, Lorenzo, Defior, Fernández-Smith, & Costa-Giomi (2011) analizan el efecto de un programa de enseñanza fonológico y musical de preparación para la lectura de niños españoles nativos y de niños tamazight estudiantes de español como LE. Confirman que tanto en L1 como en LE, aquellos que recibieron enseñanza musical mejoraron su capacidad de identificación de finales de palabras lo que explican por las frecuentes rimas que incluyen la canciones infantiles.

Método

Objetivo y participantes

El objetivo fundamental de este estudio es el de contrastar la efectividad de un programa de enseñanza de destrezas iniciales para la lectura en LE . Este programa se basa en video-clips interactivos en los que se les enseña el abecedario, es decir, el nombre de las letras y sus sonidos, vocabulario y la identificación de sonidos iniciales en inglés a alumnado de primaria de un entorno socio-económico desfavorecido.

Los participantes pertenecen a tres clases de segundo de primaria de dos centros escolares. El grupo de control recibía clases basadas principalmente en aprendizaje de vocabulario y de expresiones básicas de identificación personal, de rutinas diarias y del tipo *I can see...*, *Do you like...?*. Al grupo experimental no musical (ENM) se les enseñó mediante video-clips con elementos visuales pero sin sonido el nombre de las letras y sus sonidos, vocabulario y la identificación de sonidos iniciales en inglés, mientras el grupo experimental musical (EM) trabajaba con los mismos video-clips que contenían el apoyo musical.

Instrumentos

Se revisaron varias pruebas de evaluación de la lectura en busca de una que incluyera destrezas fonológicas y descodificadoras, además de tener versiones en español e inglés. Por otra parte, también se pretendía que fuera una herramienta de uso potencial para el profesorado. Tras la revisión se seleccionó EGRA (Early Grade Reading Assessment). Las pruebas en las dos lenguas contenían las siguientes tareas, aunque solo los resultados de algunas de ellas se presentarán en este trabajo.

- Conocimiento del nombre de las letras.
- Identificación del sonido inicial.
- Identificación de palabras que empiezan con el mismo sonido inicial.
- Conocimiento del sonido de las letras.
- Lectura de palabras simples.
- Lectura de pseudopalabras.
- Fluidez en la lectura oral (diálogo y texto).
- Comprensión lectora.
- Comprensión oral.
- Dictado.

El segundo instrumento es la pruebas de habilidades cognitivas WISC-IV (Wechsler Intelligence Scale for Children; Wechsler, 2005). Se administraron 9

subpruebas que componen 3 índices relacionados con la lectura y la música: memoria de trabajo, velocidad de procesamiento y comprensión verbal.

También se administró una encuesta sociocultural que incluía preguntas sobre las lenguas habladas en casa, los hábitos lectores de la familia y el nivel educativo de los progenitores.

El test de aptitud musical usado contenía medidas de tono, timbre, ritmo y combinación y segmentación de sonidos. Se trata de una adaptación adecuada para la edad de los participantes a partir de pruebas conocidas como son las de Seashore (1960), Bentley (1967) y Hernández Hernández, P. & Santiago González, S.I. (2010).

Procedimiento

Las pruebas se administraron a 63 estudiantes de un barrio en desventaja social en una ciudad andaluza. Pertenecían a 3 grupos, un grupo control y 2 grupos experimentales, uno, musical y otro, no musical. Las intervenciones en los grupos experimentales se tuvieron lugar durante 3 meses en 2 sesiones semanales. Se llevó a cabo un procedimiento de evaluación pre-post en el que las pruebas de lectura y de habilidades cognitivas fueron administradas antes y después de la intervención, el cuestionario sociocultural y el test de aptitud musical se administraron solo al comienzo del estudio.

Resultados y discusión

Los resultados obtenidos muestran un efecto beneficioso en los dos grupos experimentales, lo que indica con claridad que la enseñanza tradicional del grupo de control no ayuda especialmente al buen inicio del proceso lector en lengua extranjera. Las habilidades enseñadas no se transfieren de forma positiva y directamente del español al inglés dada las diferencias fonológicas y prosódicas entre ambas lenguas.

A pesar de haber comenzado el periodo de enseñanza con un conocimiento previo menor que el grupo de control y el grupo no musical, el grupo musical obtiene los mejores resultados en la lectura de letras por minuto, en la identificación de sonidos iniciales y existe también una tendencia de mejora en la lectura del diálogo, tal y como puede comprobarse en las Figuras 1, 2 y 3.

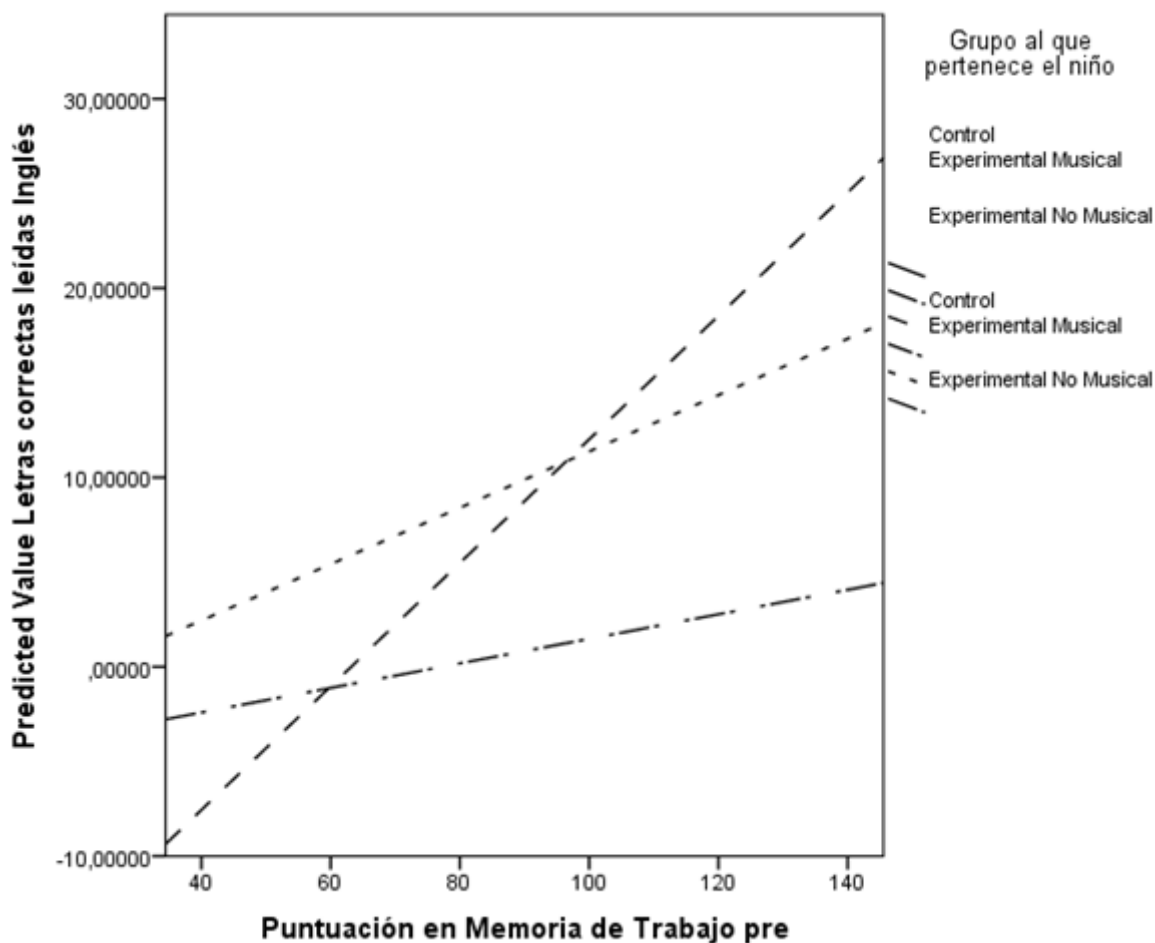


Figura 1. Memoria de trabajo y resultados en el post-test de letras correctas.

La Figura 1 muestra cómo en los tres grupos se observa una mejora en las puntuaciones del post test a medida que incrementan las puntuaciones alcanzadas en memoria de trabajo, pero se observa claramente cómo el grupo que más incrementa el número de letras correctas leídas en inglés es el grupo EM, seguido del ENM, sin producirse una diferencia significativa entre estos grupos, lo que sí se produce entre el que más mejora, el grupo EM, y el que menos mejora, el grupo control.

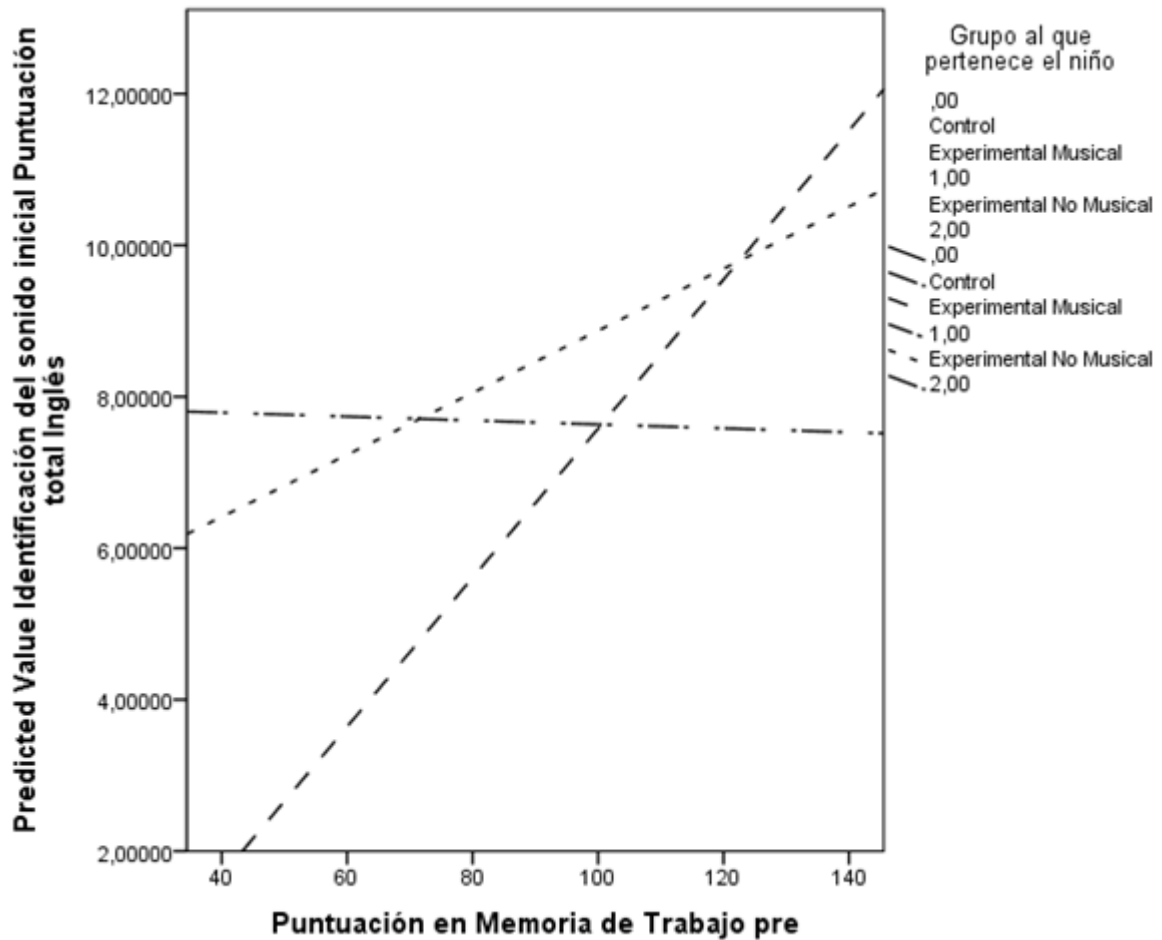


Figura 2. Memoria de trabajo e identificación del sonido inicial.

En la Figura 2, se comprueba que la intervención tanto en el grupo EM como en ENM, produce una mejora en la puntuación total de la identificación del sonido inicial en inglés. Aunque no hay una diferencia significativa entre ambos grupos, sí se comprueba que el grupo que alcanza los mejores rendimientos es el grupo EM, con el que el grupo control muestra una diferencia significativa.

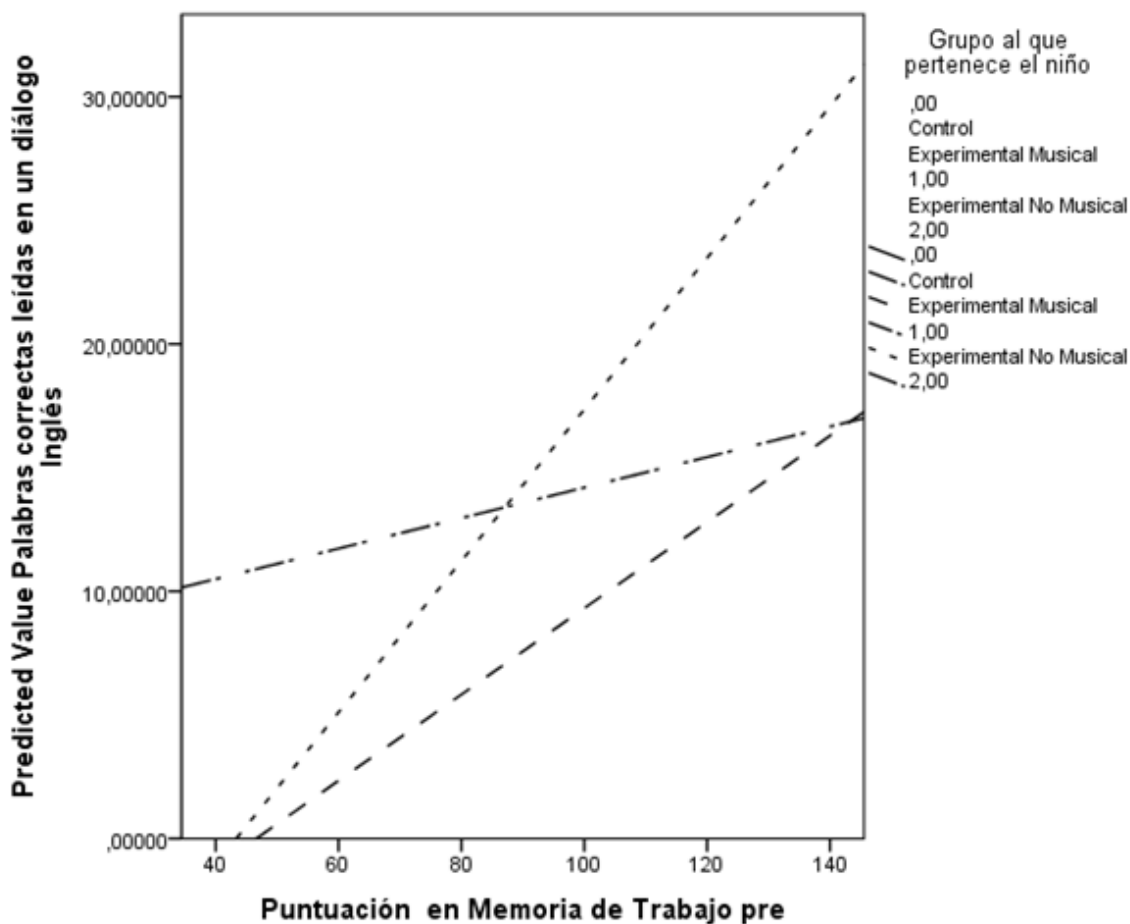


Figura 3. Memoria de trabajo y palabras correctas leídas en un diálogo.

Según se puede observar en la Figura 3, el número de palabras correctas leídas en inglés se incrementa más en el grupo EM (pendiente más pronunciada), seguida del grupo ENM. El grupo control es el que sigue una evolución más lenta; si bien, como se ha dicho no hay una interacción significativa entre las variables y se describe únicamente como patrón.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Conclusiones

Nuestro programa de entrenamiento fonológico con apoyo musical mejora las habilidades de iniciación a la lectura de estudiantes españoles de inglés como LE de 7-8 años de edad. De hecho, el efecto de la interacción en cuanto a la memoria de trabajo muestra que el grupo musical no solo alcanza resultados estadísticamente y significativamente mejores que los del grupo de control, sino también que el grupo que sólo recibió el entrenamiento fonológico. El alumnado del programa de entrenamiento fonológico con apoyo musical superó a los demás estudiantes en la correcta lectura en voz alta de las letras y la identificación de sonidos iniciales de las palabras. Estos efectos positivos también han demostrado afectar a las capacidades del grupo musical

en la lectura correcta de las palabras en un diálogo en inglés. Si bien, aún se requieren más estudios, sobre todo, para conocer el efecto a largo plazo, sí queda patente que la enseñanza del inglés actual en la que se presupone un aprendizaje de las destrezas de descodificación mediante transferencia directa de las de la L1 no aporta los mejores beneficios y podría ser una de las causas de la incapacidad que siente el alumnado después de muchos años de docencia en inglés.

Referencias Bibliográficas

- Baddeley, A.D. (2006). Working Memory: An Overview. En S.J. Pickering (Ed.) *Working memory and education* (pp. 1-31). San Diego: Academic Press.
- Baddeley, A., Gathercole, S., & Papagno, C. (1998). The phonological loop as a language learning device. *Psychological review*, 105(1), 158.
- Bentley, A. (1967). *La aptitud musical de los niños*. Buenos Aires: Victor Leru.
- Butzlaff, R. (2000). Can music be used to teach reading? *Journal of Aesthetic Education*, 34(3-4), 167-78.
- Chobert, J., & Besson, M. (2013). Musical Expertise and Second Language Learning, *Brain Sciences*, 3(2), 923-940.
- Erler, L., & Macaro, E. (2011). Decoding ability in french as a foreign language and language learning motivation. *The Modern Language Journal*, 95(4), 496-518.
- European Commission. (2012). *First European Survey on Language Competences: Final report*. European Union. Recuperado de: <http://www.surveylang.org/Project-news-and-resources/Project-news-and-resources.html>
- Fonseca-Mora, M.C., Fernández-Corbacho, A. & Gómez-Domínguez, M. (2012). Necesidad formativa del profesorado para el desarrollo de la destreza lectora del alumnado de primaria y secundaria. En González Faraco et al. (eds.): *Identidades Culturales y Educación en la Sociedad Mundial*. Servicio de Publicaciones Universidad de Huelva.
- Hernández Hernández, P. & Santiago González, S.I. (2010). Test de Evaluación de aptitudes musicales para alumnos de segundo ciclo de educación primaria. *PaidereX. Revista Extremeña de Formación y Educación*, 1 (2): 32-35
- Herrera, L., Lorenzo, O., Defior, S., Fernández-Smith, G., & Costa-Giomi, E. (2011). Effects of phonological and musical training on the Reading readiness of native- and foreign- Spanish- speaking children, *Psychology of Music*, 39(1), 68-81.

- Jongejan, W., Verhoeven, L., & Siegel, L. S. (2007). Predictors of reading and spelling abilities in first- and second-language learners. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 835-851. DOI: 10.1037/0022-0663.99.4.835
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lázaro Ibarrola, A. (2007). Enseñanza de la lectura a través de *phonics* en el aula de Lengua Extranjera en Educación Primaria. *Porta Linguarum*, 8, 153-167.
- Lessard, A., & Bolduc, J. (2011). Links between Musical Learning and Reading for First to Third Grade Students: A Literature Review, *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(7), 109-118.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P., & Drucker, K.T. (2012). *PIRLS 2011 International Results in Reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. Recuperado de: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/international-results-pirls.html>
- National Center for Education Statistics (2011). *The Nation's Report Card: Trial Urban District Assessment Reading 2011* (NCES 2012-455). Washington, D.C.: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Recuperado de: <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/pubs/dst2011/2012455.aspx>
- OECD (2013), *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*, OECD Publishing. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190511-en>
- Pérez Cañado, M. L. (2004). The effects of explicit spelling instructions on the orthographic performance of spanish students in the third cycle of primary education. *Porta Linguarum*, 1, 141-170.
- RTI (Research Triangle Institute) (2009a). Early Grade Reading Assessment Toolkit Washington, D.C.: RTI International. Recuperado de: http://www.inesite.org/uploads/files/resources/EGRA_Toolkit_Mar09.pdf
- RTI (Research Triangle Institute) (2009b). Manual para la evaluación inicial de la lectura en niños de educación primaria. Washington, D.C.: RTI International. Recuperado de: http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNADS441.pdf
- Seashore, C. E. (1960). *Seashore measures of musical talents. Test de Aptitudes Musicales*. Madrid: Tea.
- Standley, J. M. (2008). “Does Music Instruction Help Children Learn To Read? Evidence of a Meta-Analysis”, *Update: Applications of Research in Music Education*, 27(1), 17-32.
- Wechsler, D. (2005). *Wechsler Intelligence Scale for Children—Fourth Edition, Spanish Manual*. San Antonio, Texas: The Psychological Corporation.

90. EL FRACASO ESCOLAR Y SU RELACIÓN CON LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN ALUMNOS DE LA ESO. HACIA UN PROCESO DE INTERVENCIÓN

Pedro Jurado de los Santos y M. Delia Justiniano Domínguez

pedro.jurado@uab.es

Resumen.

El fracaso escolar en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) es cada vez más frecuente, existen adolescentes que presentan dificultades para integrarse en la dinámica educativa lo que ocasiona que al finalizar el ciclo no consigan los objetivos básicos. Se evidencia con ello la presencia de estudiantes que desarrollan procesos de inadaptación que pueden manifestarse como conductas disruptivas. Estas premisas nos llevaron a plantear la relación entre ambos aspectos y los procesos de intervención desarrollados en el I+D titulado "Influencia de los comportamientos disruptivos en el fracaso escolar de los alumnos de Eso. Hacia un modelo de intervención centrado en la institución educativa". A partir de teorías estructuralistas se plantea la necesidad de desarrollar un planteamiento sistémico de la orientación a través de programas donde intervengan la comunidad, los centros educativos, los docentes, administrativos, estudiantes, padres de familia dirigido a favorecer la capacidad resiliente de los estudiantes.

Palabras clave: Fracaso escolar, conductas disruptivas, intervención



• Introducción

El estudio sobre el fracaso escolar y los factores que se le asocian es una temática recurrente desde un planteamiento histórico. Pareciera que asumir cualquier proceso educativo conlleve necesariamente la mención al fracaso que puede derivarse de dicho proceso. Sin embargo, dadas las implicaciones que tienen el poner en marcha acciones, estructuras y recursos para conseguir determinados objetivos educativos nos permite poner de manifiesto la ineludible obligación de pensar y reflexionar sobre los resultados conseguidos, pues las repercusiones económicas y fundamentalmente sociales pueden tener un alcance más allá del propio individuo que sufre el fracaso.

En este trabajo nos fijamos sobre la relación que existe entre la aparición de conductas disruptivas y el fracaso escolar. Se ha realizado un análisis de ambas

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

dimensiones teóricas desde teorías estructuralistas y corrientes psicológicas que retroalimentan las posturas pedagógicas. Metodológicamente se ha adoptado una posición mixta (cuali-cuantitativa), y se ha optado por una investigación descriptiva-interpretativa ex-post-facto que nos ha permitido analizar el fenómeno desde una perspectiva holística. Con el propósito de favorecer los procesos de orientación se proponen líneas de intervención y estrategias desde el aula, el centro y la comunidad.

Fracaso escolar: planteamientos y concepciones

La toma de conciencia sobre el fracaso y el abandono escolar no es una preocupación actual, sino que está implícita desde la implantación y generalización de los sistemas educativos; sigue siendo un continuo histórico en la preocupación de los investigadores y de todos aquellos que se involucran en los procesos educativos (docentes, familias y sociedad en general). El fracaso se asume desde la consideración de la necesidad de llegar a determinadas metas, las cuales no son alcanzadas en el tiempo requerido; dicho de otra manera, se considera fracaso escolar como aquel que ocurre cuando un estudiante no consigue los objetivos planteados para su edad y nivel de escolaridad; específicamente cuando un alumno no obtiene el graduado de educación secundaria obligatoria, sea por no haber alcanzado la suficiencia en función de los objetivos establecidos por la ESO o por abandono escolar antes de la finalización de la escolarización obligatoria.

Pero, no podemos olvidar, como escribe Escudero (2005), que el fracaso escolar *“es una realidad construida en y por la escuela en sus relaciones con los estudiantes”* (pg. 1) e incluso puede aducirse que está irremediamente sujeto a las exigencias que la administración educativa plantea en los objetivos y competencias a conseguir. Por tanto, podemos interpretar que existe un proceso complejo, que concurre generalmente con otros comportamientos problemáticos que se dan en el contexto escolar, en el familiar y en el sociocomunitario, por lo que deberíamos adoptar un enfoque multidisciplinar para poderlo abordar.

De esta manera podemos mencionar que el análisis del fracaso escolar y de la problemática que implica puede ser realizado desde diferentes planteamientos y puntos de vista; al respecto, Blanco y Ramos, (2009) plantean algunos puntos fundamentales:

- Superar la perspectiva centrada en el alumno, de manera que se perciba la incidencia de otros factores, tales como los sociales, escolares, culturales y familiares, de manera que también forman parte del problema. Se trata de reformular la relación de causa-efecto con relación al fracaso.
- Analizar la relación con la adquisición de los saberes por parte de los jóvenes. Se trata de modificar la relación binaria con el saber (disponer o no del saber) a una relación progresiva (partir del saber actual para saber más y mejor).

- Definir los aprendizajes, las competencias, que deben ser considerados básicos para la escolarización obligatoria.

Los factores condicionantes del fracaso escolar

Resultados de investigaciones como la de Morrison (2001), sobre las características de los estudiantes que presentan fracaso académico mencionan que entre las tipologías de los estudiantes que presentaban fracaso escolar se evidencia que el 50% tenían antecedentes de problemas de disciplina y cerca de un 27% había tenido repetición escolar.

Por su parte Smith (2010), hace referencia a estudios que demuestran que la mayoría de los estudiantes que han tenido fracaso escolar son hombres, de estratos socio económico bajos y provenientes de hogares pertenecientes a minorías.

Los aspectos mencionados en diferentes investigaciones nos permiten incidir sobre la importancia de analizar la fuerza de los factores que determinan la situación, entendiendo que desde un planteamiento sistémico, en función de cada contexto y de cada sujeto los factores se mostrarán como causantes principales o como subsidiarios al hecho manifiesto de fracaso. Si entendemos que las causas también pueden ser consecuencias de otros factores, el análisis se complica. Por ello, somos conscientes que la complejidad del fracaso escolar deviene de un proceso en el que multitud de factores pueden intervenir.

No podemos obviar, asimismo, que el desarrollo de cualquier individuo ocurre en contextos distintos, por lo que si asumimos las tendencias que nos llevan a establecer la influencia de los mismos en el comportamiento del individuo, inferiremos que los factores susceptibles de analizar, como etiologías que expliquen la situación de un alumno, están incluidos también en dichos contextos. Asumimos, por ejemplo, como plantean Miñaca y Hervás (2013), los siguientes factores que se relacionan con el fracaso escolar:

El contexto de vida del alumno. Hace referencia a las características sociocomunitarias que definen el ámbito o espacios relacionados con el hogar y las interacciones que en él se producen.

La institución educativa. No cabe duda que las características de la institución educativa influyen en todo aquello que realiza el individuo dentro de dicha institución. La estructura organizativa, la definición “ideológica”, la participación de una forma de pensar, determinan las formas de interacción, las secuencias didácticas y las formas de intervención frente a situaciones de crisis.

El contexto y características del aula. Supeditada a la institución educativa, el aula es el lugar natural donde los aprendizajes formales adquieren notoriedad.

El grupo de iguales. El referente grupo de pertenencia, grupo de amigos y pares iguales en edad influyen y crean una cultura y unos códigos particulares en el centro.

El contexto y la situación familiar. Se tratan de características familiares relacionadas con el nivel económico, cultural y social, las cuales se asocian al éxito y al fracaso escolar de sus hijos (MEC, 2009).

El alumno. Determinadas variables, tales como las de género, el concepto de sí mismo, las actitudes, las aptitudes, entre otras. Por ejemplo, el autoconcepto se relaciona significativamente con el rendimiento escolar y con las actitudes hacia la escuela y hacia las actividades que en ella se realizan (Peixoto y Almeida, 2010).

El abordaje del fracaso académico desde los factores y las características personales y sociales de los alumnos se relacionan con el éxito o el fracaso en el sistema educativo. El abandono no está ligado completamente con los resultados escolares de los alumnos, esta decisión se relaciona con otros factores (Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010). Sin embargo, el abandono prematuro de la escolarización se relaciona con la manifestación de problemas de disciplina (Mena, Fernández Enguita y Riviere, 2010), es decir, aquellos alumnos que presentan problemas disciplinarios, en un alto porcentaje tienden a abandonar el proceso de escolarización en Educación Secundaria Obligatoria, infravalorando el papel de la escuela en su trayectoria vital como motivación principal; aunque, como indican en sus conclusiones los autores señalados, *la mayoría de los casos de abandono no guarda relación con problemas de disciplina* (pg. 140).

Las conductas disruptivas y su incidencia en el fracaso escolar

Con relación a las causas, entre otras, una de las causas sobre las que vamos a poner nuestra atención es sobre las conductas disruptivas, las cuales se conforman como un factor de riesgo o una variable añadida a la prevalencia de problemas escolares y de alteración del contexto de aprendizaje.

Siguiendo a Jurado et al. (2014), las conductas disruptivas son entendidas como el resultado de un proceso que tiene consecuencias en el alumno y en el contexto de aprendizaje. Se identifican con la manifestación de un conflicto y/o de una conducta contraria a las normas explícitas o implícitas. Es decir que se caracterizan por dificultar los aprendizajes y distorsionan la relación individual, y la dinámica del grupo, afectando tanto al individuo que la provoca como a los que reciben las consecuencias.

El abordaje desde sus ámbitos específicos nos permite incidir sobre las conductas disruptivas desde las áreas que lo configuran. Así Ramsey (2010), en su definición sobre conductas disruptivas aborda cinco áreas:

- La incapacidad para aprender que no puede explicarse desde la inteligencia, problemas sensoriales, o factores de salud.

- Incapacidad para crear o mantener relaciones interpersonales satisfactorias con sus compañeros y maestros.
- Inadecuados tipos de conducta o sentimientos bajo circunstancias normales.
- Sentimientos de infelicidad o depresión.
- Tendencia a desarrollar síntomas físicos o temores asociados con problemas personales o escolares.

El aprendizaje es un hecho social y cultural por tanto la dificultad para relacionarse con el entorno afecta directamente a la construcción de conocimientos, dificulta el desarrollar capacidades en función de entornos específicos, interviene negativamente en la secuencias de procedimientos y habilidades frente a hechos concretos.

Entendemos la conducta disruptiva como un factor predisponente con relación al fracaso escolar. Algunos estudios, así lo avalan, de manera que se relacionan, dentro del dominio individual, con factores como la conducta prosocial de los y las adolescentes, específicamente con la aparición de conductas más agresivas en esta etapa (Inglés et al.,2009), el desarrollo de la autoestima (Hernando, Alonso, Lobato y Montilla, 2006), el desarrollo socioemocional y académico (Jull, 2009) o las actitudes (Pi, 2006). Obviamente, otras dimensiones deben tenerse presentes, tales como la dimensión escolar (incluida el aula), la familiar y la social, las cuales, en un proceso de interrelación e interdependencia permiten explicar no solo la incidencia de conductas disruptivas, sino también su implicación en el fracaso escolar.

Hacia la construcción de un modelo de intervención

Cualquier proceso de prevención, sea el que fuere, primaria, secundaria o terciaria se refiere al establecimiento de una acción que provoca la modificación de las consecuencias que ocurren en determinado contexto y para determinados alumnos.

Lo que aquí presentamos se inscribe en el marco de un estudio I+D denominado "Influencia de los comportamientos disruptivos en el fracaso escolar de los alumnos de Eso. Hacia un modelo de intervención centrado en la institución educativa".

Los procesos de orientación se dan en función de los cambios existentes en los entornos educativos, en los procesos psicosociales y biológicos de los usuarios de un sistema educativo. En el caso que nos ocupa analizamos los cambios de un ciclo educativo a otro que están condicionados por factores internos y externos, que tienen un inicio, promueven un cambio y tienen una dirección. Visto desde la psicología del desarrollo humano con sus correspondientes connotaciones madurativas, la transición a la secundaria está condicionadas por estructuras cognitivas y afectivas. Este cambio se

expresa en otros roles y habilidades para la integración socioeducativa en función de unos objetivos académicos.

En esta transición es necesario que el estudiante vaya asimilando una serie de habilidades generales para la adaptación a nuevos contextos, por tanto, estamos hablando de características subjetivas diferenciales que pueden variar de una persona a otra o de un contexto a otro. De esta manera las estructuras y organizaciones internas de los centros deben garantizar el desarrollo de competencias cognitivas y afectivas en sus estudiantes dirigidas a favorecer la integración socioeducativa. Siguiendo a Jull (2009), se deben contar con marcos normativos que favorezcan la inclusión de los estudiantes identificados con conductas disruptivas evitando las configuraciones estándar, en caso contrario podrían estar anticipando un aumento de las tasas de comportamientos perturbadores, y los riesgos asociados. Es decir, que los centros deben crear una serie de dispositivos institucionales y procesos biográficos de socialización que de forma articulada entre sí intervengan en la vida de los estudiantes desde la adolescencia temprana.

La intervención de las conductas disruptivas involucra tanto el sistema educativo como su entorno. Bajo esta postura estructuralista existe la necesidad de utilizar estrategias desde el centro, hasta estrategias de enseñanza y aprendizaje, por tanto las conductas disruptivas deben ser asumidas desde la trayectoria académica de los estudiantes, las familias, el mismo alumno, los docentes y orientadores. En este sentido, es necesario plantear niveles de actuación:

- Con respecto al alumnado, facilitar las estrategias y los medios necesarios para que adquieran habilidades con relación al conocer, comprender, criticar y adaptarse al medio social en el que vive y se desarrolla.
- Con respecto al profesorado, tener presente sus competencias docentes y las funciones asociadas a su actuación, con la finalidad de asesorar, dar soporte, ofrecer recursos y orientar acciones para la mejora de su actuación.
- Con relación al aula, aportar los recursos necesarios para conseguir un clima de cooperación y colaboración entre todos, alumnos y profesores, modificando las estrategias metodológicas y organizativas, flexibilizándolas cuando sea necesario.
- Con relación al centro, tener en cuenta las medidas necesarias para establecer un clima de coherencia y organización del centro, a partir del currículo escolar, teniendo presente el desarrollo social de los alumnos con necesidades especiales.
- Con respecto a la familia, integrarla en el proceso de intervención para reducir el enfrentamiento entre la actuación seguida en el centro y en el medio familiar.
- Con respecto a la comunidad, considerar los recursos imprescindibles para establecer un proceso dialógico entre los centros y el entorno inmediato, teniendo

presente que el desarrollo biopsicosocial de los estudiantes se da en función de un entorno en particular.

Estos elementos nos permiten definir ejes de actuación de acuerdo a estructuras específicas, tales como las del aula, el centro educativo, la familia y la comunidad.

Diseño y metodología

Desde el punto de vista metodológico, el presente estudio se caracteriza por su planteamiento mixto, lo que nos sitúa ante una investigación con una *metodología descriptiva-interpretativa ex-post-facto* que le confiere, al mismo, una naturaleza *cuantitativa-cualitativa complementaria*, bajo el principio de *triangulación* a partir de la información aportada por distintas fuentes.

Dadas las características de nuestro estudio, desde la lógica de la triangulación, se ha valorado la multiinstrumentación como la estrategia más idónea para conseguir los objetivos propuestos. Desde esta lógica se han valorado *los cuestionarios, la entrevista, el análisis documental y el grupo de discusión* como los instrumentos más eficaces y operativos para obtener la información necesaria y dar respuesta a cada uno de los interrogantes derivados de los objetivos generales.

El diseño de los instrumentos cualitativos (entrevistas, análisis de registros) y cuantitativos (encuestas dirigidas a estudiantes y a docentes) estuvieron sometidos a un estricto rigor científico y fueron validados por expertos dada la necesidad de contextualización de diversos indicadores.

Se aplicaron 6453 cuestionarios a estudiantes de los cuatro cursos de la ESO de diferentes centros del territorio catalán. Se aplicaron 433 cuestionarios a profesores de ESO y 54 entrevistas a profesores tutores, directivos, orientadores y miembros de los equipos psicopedagógicos de 39 centros educativos que conformaron la muestra real de centros.

La información recogida, con relación a los alumnos, mediante la técnica del cuestionario se basa en las siguientes dimensiones:

- Datos sociodemográficos y familiares.
- Datos sobre las actividades relacionadas con los procesos de aprendizaje.
- Datos relacionales relativos al aula y hábitos.
- Escala de conductas disruptivas.
- Escala de autovaloración

La información recogida, con relación a los profesores, mediante la técnica del cuestionario se basa en las siguientes dimensiones:

- Datos sociodemográficos y tipo de experiencia docente.

- Escala de percepción sobre las conductas disruptivas de los alumnos.
- Planteamientos sobre las estrategias metodológicas en la práctica cotidiana.
- Consideraciones sobre las conductas disruptivas y el fracaso escolar.

Para el análisis de la información recogida mediante la técnica de los cuestionarios se ha utilizado el paquete estadístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences), implicando tanto estrategias de análisis descriptivo como inferencial. Asimismo, para el análisis cualitativo de la información obtenida mediante la técnica de la entrevista se ha utilizado el MaxQDA. Las entrevistas han sido sometidas al análisis de contenido en función de categorías preestablecidas que se corresponden, en general, con las dimensiones establecidas para los cuestionarios.

Resultados y discusión

Los resultados que aquí plasmamos los fundamentamos en la contrastación realizada entre el análisis cualitativo correspondiente a las entrevistas realizadas a los profesionales de los contextos educativos, a los cuestionarios de los alumnos y a los cuestionarios de los profesores.

Incidiremos en aquellos factores y elementos que resultan significativos para el análisis y la obtención de datos que sean relevantes para plantear un proceso de orientación.

Observamos que:

- La tipología de conductas disruptivas sobre las que focalizan su atención los docentes coinciden con las que observan los alumnos; específicamente, se refieren a acciones disruptivas dentro del aula que se caracterizan por manifestaciones como murmullos y ruidos, interrupciones, salir de clase sin permiso, insultos y palabrotas.
- La percepción de los docentes respecto la tipología de conductas disruptivas varía en función del género, estableciéndose diferencias en la manifestación: los chicos presentan acciones violentas, como peleas; en cambio, las chicas realizan conductas de tipo verbal. Esta percepción no se corresponde cuando analizamos los cuestionarios de los alumnos, en los que no se manifiestan diferencias en la tipología de acciones relacionadas con las conductas disruptivas con relación al género.
- Sobre la actuación de los docentes en el aula, en general, tienden a modificar las estrategias metodológicas y las tareas, actividades programadas, adecuándolas a los aprendizajes que realizan los estudiantes y a sus características individuales, al sistema relacional, así como adaptación de recursos didácticos.

- Con carácter general, los alumnos ofrecen un perfil bajo sobre las conductas disruptivas que realizan en clase, todos los ítems están por debajo de la media teórica, excepto el ítem relativo a *te aburres en clase*, que supera la misma. Ello es indicador que estas manifestaciones comportamentales se dan entre nunca y alguna vez.
- Cabe destacar que, aun manteniendo la tónica baja, las conductas que más se presentan van asociadas a *reacciones individuales* (decir palabrotas, pegar a compañeros, destrozar mobiliario, enfados,..), seguidas de la *interacción con el profesor* (interrumpes en clase, molestas al profesor, faltas de respeto, el profesor le llama la atención o el profesor le castiga) y las que menos, se refieren a *reacción con compañeros* (molestar, coger las cosas de otros, insultos, ...), la dinámica de la clase (sales de clase sin permiso, llegas tarde a clase, incumples las normas del centro,..) y la *interacción compañeros* (molestas a los compañeros, coges cosas de otros sin permiso, amenazas a tus compañeros,...).
- Con relación a determinadas variables socio-académicas, se constata que el tiempo dedicado a las tareas escolares por parte de los alumnos se relacionan positivamente con el agrado de la lectura, del instituto y la relación con los profesores y con los compañeros. Por el contrario, se relaciona negativamente con el tiempo dedicado a ver la televisión y el número de asignaturas suspendidas. Por otra parte, aspecto tales como la *relación con los profesores* se relaciona positivamente con la *relación con los compañeros*, si bien ambas se relacionan negativamente con el número de asignaturas suspendidas; indicándonos que cuando hay una buena relación con los profesores también la hay con los compañeros y que esta se asocia a menor número de asignaturas suspendidas.
- Si consideramos los factores de las conductas disruptivas con los de la autovaloración de los alumnos, se evidencia que, de una parte, hay una relación negativa entre los factores de conductas disruptivas y la autovaloración en su dimensión personal; en este sentido, se evidencia que los alumnos que menos conductas disruptivas presentan son los que mejor autovaloración personal manifiestan y los alumnos con mayor conductas disruptivas son los que peor autovaloración tienen. Existe una relación positiva entre la dimensión social de la autovaloración y las conductas disruptivas, en el sentido que los alumnos que mas conductas disruptivas manifiestan son los que mejor autovaloración en su dimensión social ofrecen.
- Existe un perfil marcadamente diferencial en la presentación de conductas disruptivas en función de tener o no faltas de asistencia, de manera que cuando esto ocurre también es cuando más conductas disruptivas se presentan, exceptuando conductas tales como *amenazas a tus profesores*, *destrozas el*

material y amenazas a tus compañeros, donde no se ha podido apreciar tal diferencia. Asimismo, se dan diferencias entre el alumnado en función de tener o no partes de convivencia, de manera que los alumnos que si tienen parte de convivencia son los que más conductas disruptivas presentan, en todos los casos. De igual manera, los alumnos que repiten curso, son los alumnos que más conductas disruptivas manifiestan.

- El perfil de conductas disruptivas es marcadamente diferencial si consideramos el curso que estudia el alumno. En líneas generales puede afirmarse que la presencia de conductas disruptivas es menor en el primer curso de ESO frente al resto.
- Los alumnos que no suspenden o suspenden una o dos asignaturas, así como los que tienen expectativas de seguir estudiando en el futuro, son los que menos conductas disruptivas presentan en comparación con el resto de los grupos.
- En el caso de la aparición de conductas disruptivas según la edad, los profesores consideran que, por lo general, no hay distinción alguna de la presencia de tipologías de interrupciones. Una afirmación que se contradice con los entrevistados, los cuales distinguen entre las acciones disruptivas llevadas a cabo por los primeros cursos de la ESO, los dos últimos y según si el alumno es repetidor o no.
- Factores, como la edad del profesor, que inciden en el aumento o disminución de las probabilidades de que aparezcan conductas disruptivas. Es decir, cuanto más joven es el docente más conductas disruptivas percibe, a diferencia de aquellos docentes con más experiencia.
- Los entrevistados aducen que no es la especialidad que imparte el docente la que condiciona la aparición de conductas disruptivas, sino el nivel de autoridad moral y actitudinal según la categoría profesional (director, docente, pedagogo...). Asimismo, se plantea que cuanto más experiencia tengan los docentes, menos aprecian conductas disruptivas.
- La cultura familiar, las expectativas familiares así como las condiciones socioeconómicas influyen positivamente en la no aparición de los comportamientos disruptivos; cuanto más se ayuda en casa, más comunicación padres – profesores se establece, mejor relación con los profesores y compañeros, más tiempo se le dedica a las tareas, más leen y más agrado muestran hacia el centro educativo; incidiendo positivamente en un perfil del alumno dominado por el éxito académico y altos niveles de concepto de sí mismo (imagen y autoestima).
- En los resultados de los cuestionarios de los alumnos no se hacen distinciones de los perfiles entre alumnos con faltas de asistencia o no; sin embargo, en las

entrevistas se alude que hay muchos alumnos, especialmente de origen extranjero, se van de vacaciones durante el verano y no vuelven hasta bien entrado el curso académico (octubre o noviembre), lo que causa una desconexión del sistema educativo e incrementa el riesgo de fracaso escolar, a lo que se añaden aquellos casos de incorporación tardía y los que no tienen preparación previa al curso al cual se incorporan. Por otra parte, observamos que los alumnos con más faltas de asistencia, más conductas disruptivas llevan a cabo y los que peores resultados presentan en la autovaloración.

- Analizando el factor “partes de convivencia” podemos observar que los alumnos que han sido sancionados con ellos, dedican menos tiempo a las tareas escolares, les agrada menos la lectura, así como la asistencia al centro educativo, acostumbran a tener peor relación con los profesores y suspenden más que los que no han sido sancionados. Este factor está estrechamente relacionado con las conductas disruptivas. En el caso de la autovaloración de los alumnos con “partes de convivencia”, ésta es más baja, aunque presentan altos resultados en la interacción social.
- Con relación al factor repetir curso, se manifiesta que son los alumnos que muestran conductas disruptoras a los que se les asocia dicho factor, lo que conlleva, como consecuencia relaciones causales con el bajo rendimiento y el fracaso escolar.
- Los alumnos que tienen un número elevado de materias suspendidas son los que manifiestan más conductas disruptivas. Entre las causas justificativas que se alude respecto a la reprobación de asignaturas se encuentran el contexto familiar, social o económico de referencia, así como llegar a Secundaria sin haber alcanzado los objetivos de nivel de Primaria.
- Los hábitos de estudio, la diversidad, las diferencias académicas, los niveles previos de educación y de cultura son factores muy influyentes en el ritmo y nivel de aprendizaje, de capacidades y aparición de problemas con los comportamientos disruptivos. Aunque los entrevistados consideran que una estrategia resolutoria sería la agrupación por grupos homogéneos, otros consideran que estos serían grupos demasiado complicados de gestionar.
- Cabe decir que los entrevistados coinciden, mayoritariamente, en destacar la falta de motivación, el interés y las expectativas como los factores principales que influyen en la aparición de conductas disruptivas. El factor motivacional se asocia, sobre todo, a los alumnos de tercero y de cuarto de ESO, porque arrastran un fracaso escolar mayor y ello influye significativamente en la participación y motivación para el estudio. Además, los entrevistados, también,

afirman que los comportamientos disruptivos tienen como factor de influencia la cultura y las expectativas de los padres.

Conclusiones

A partir de estos resultados exponemos algunas de las conclusiones que nos van a permitir reflexionar sobre una propuesta de intervención en relación al fracaso escolar asociado a las conductas disruptivas.

Las características sociodemográficas influyen en la percepción sobre las conductas disruptivas, tanto en los docentes como en los alumnos. La edad y el género son variables importantes a la hora de valorar y percibir las conductas disruptivas. Por tanto, la gradualidad y sistematicidad en que se planteen las acciones de prevención, son decisivas a la hora de valorar su éxito o fracaso en el sistema educativo. La transición académica debe ser asumida desde la complejidad del ser humano desde su desarrollo bio-psico-social.

Las variables académicas favorecen el desarrollo socioemocional de los jóvenes dentro del sistema educativo, por tanto, a partir de estas variables se puede incidir en un modelo didáctico pedagógico sistémico, que contemple a todos los integrantes del sistema educativo. Así, la permanencia, la continuidad en el tiempo, son variables importantes a considerar en la aparición y prevención de las conductas disruptivas, por tanto, el seguimiento y modelos de autoevaluación del sistema son oportunos en todo proceso de intervención.

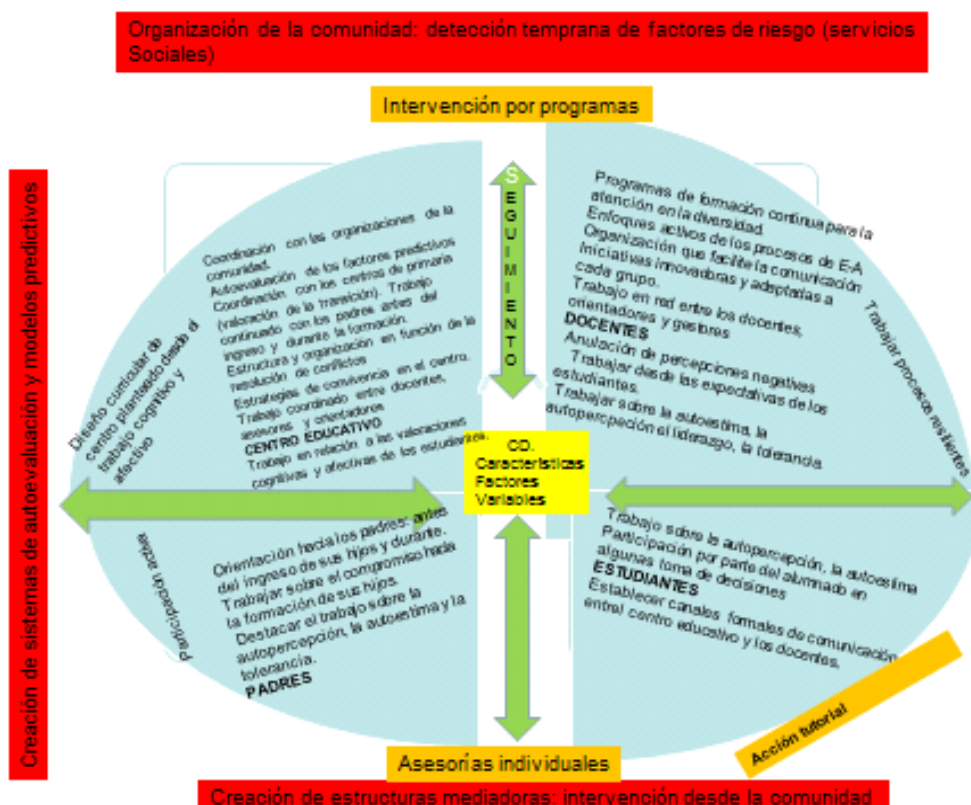
Si bien, los docentes aportan desde su desempeño profesional al tratamiento de conducta disruptiva en el aula es necesario promover acciones en conjunto. Existe la necesidad de formar a los docentes en relación a la concepción y tratamiento de las conductas disruptivas y atención a la diversidad dentro del aula. Para este propósito será importante destacar que los procesos formativos partan de un análisis de la realidad y tengan una sostenibilidad en el tiempo.

Existe la necesidad de enfatizar en el trabajo del docente y desde el currículum el apoyo hacia el desarrollo de las capacidades resilientes en sus estudiantes. Consideramos que esta perspectiva va permitir a los estudiantes asumir desde el conflicto la resolución oportuna de situaciones cotidianas, tanto dentro del aula como fuera de ella. Este factor clave facilitará la inserción académica y adaptación al entorno inmediato.

Paralelamente existe la urgencia de generar cambios en relación a la gestión de los procesos orientativos, generando diferentes programas que permitan la adaptación de los jóvenes con conductas disruptivas. Para que una intervención educativa surta efecto debe transversalizar el currículum permitiendo desarrollar en los estudiantes

factores constructores de resiliencia. Esta idea se ve reforzada al comprobar que la estructura afectiva de los jóvenes que presentan conductas disruptivas está asociada a problemas de autoestima y nivel de expectativas, por tanto es necesario incidir en modelos de orientación globales que permitan localizar, detectar y prevenir problemas emocionales y sus agravantes. De la misma manera es necesario elevar las expectativas a futuro y el estimular el valor intangible de la educación.

Cualquier práctica orientadora debe partir de un proceso dialógico entre el sistema educativo y el entorno inmediato, de esta manera le damos un sentido epistemológico y una visión crítica enmarcados en la propia realidad. El análisis realizado nos permite explicar la relación entre la organización de la comunidad, sus estructuras mediadoras y la intervención por programas por parte de los mismos centros educativos. La concordancia entre estos factores e implicaciones de los mismos permitirá el establecimiento de una coherencia con las acciones evaluativas desde una perspectiva innovadora. A continuación explicamos un modelo de intervención fundamentado en la perspectiva estructuralista explicada con anterioridad y fundamentada en los resultados analizados.



En el gráfico anterior se explica la acción de los centros educativos en función de las conductas disruptivas. Si bien se plantean las acciones de centro donde la intervención por programas se fundamenta desde una perspectiva sistémica. Sin embargo se destaca la acción tutorial y asesorías tutoriales acciones complementarias y dinámicas.

Consideramos que desde el modelo planteado, centrado en el centro, es decir, con una lógica inductiva va permitir integrar a los actores del sistema y promover acciones en conjunto dirigida a favorecer el tratamiento de las conductas disruptivas y sus efectos.

Referencias Bibliográficas

- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1, (1), 1-25.
- BLANCO, M.M. y RAMOS, F.J. (2009). Escuela y fracaso: cambiar el color del cristal con que se mira. *Revista Iberoamericana de Educación*. (50), Enero-abril.
- FERNÁNDEZ MACÍAS, MUÑOZ, R., BRAÑA, F.J. y ANTÓN, J.I. (2010). Algunas apreciaciones aritméticas sobre el fracaso y el abandono escolar en España. *Revista de Educación*, número extraordinario 2010, pp. 307-324.
- HERNANDO, A.; ALONSO, P.; LOBATO, H. y MONTILLA, C. (2006). *Mejora del autoconcepto/autoestima en la enseñanza secundaria*. V Congreso internacional "Educación y Sociedad". La Educación: Retos del siglo XXI, Granada, 30 noviembre y 1-2 diciembre.
- INGLÉS, C.J. et al. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de psicología*. 25 (1), 93-101.
- JULL, S.K. (2009). Student behaviour self-monitoring enabling inclusion. *International Journal of Inclusive Education*. 13 (5), 489-500.
- JURADO, P. Y OLMOS, P. (2012). Comportamientos disruptivos y proceso de aprendizaje del alumnado en Educación Secundaria Obligatoria. En J. A. González-Pienda, C. Rodríguez, D. Álvarez, R. Cerezo, E. Fernández, M. Cueli y T. García, *Learning disabilities: Present and future* (pp. 926-936). Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- JURADO, P. (Coord.)(2014). Informe "Influencia de los comportamientos disruptivos en el fracaso escolar de los alumnos de ESO. Hacia un modelo de intervención centrado en la institución educativa". Barcelona:UAB (*Proyecto I+D-2010. EDU2010-20105 (subprograma EDUC)*).

- MEC (2009). Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2009, Informe español. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia-Instituto de Evaluación, Dir. Gral. Evaluación y Cooperación Territorial.
- MENA, L. FERNÁNDEZ ENGUIA, M. y RIVIÉRE, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. Revista de Educación, número extraordinario 2010, pp. 119-145.
- MIÑACA, M.I. Y HERVÁS, M. (2013). Intervenciones dirigidas a la prevención del fracaso y abandono escolar: un estudio de revisión. Revista Española de Educación Comparada. (21), 203-220.
- PEIXOTO, F. y ALMEIDA, L.S. (2010). Self-concept, self-esteem and academic achievement: strategies for maintaining self-esteem in students experiencing academic failure. Eur J Psychol Educ 25:157-175
- PI, VICENT (2006). Orientaciones para la intervención en conductas disruptivas para los equipos profesionales interdisciplinares. http://intercentres.cult.gva.es/spev04/conductas_disruptivas.htm
- RAMSEY, M. (2010). Using function-based choice-making interventions to increase task completion and accuracy and to reduce problem behaviors for students with e/bd. Doctoral Thesis. Georgia State University. United States.
- SMITH, (2010). The effectiveness of function-based classroom interventions using functional behavior assessments and an in-school suspension program. Doctoral Thesis. University of Memphis. Memphis-United States



91. ALTERNATIVAS DE ESCOLARIZACIÓN EXTERNA: UNA REVISIÓN

Chabier Gimeno Monterde

chabierg@unizar.es

Resumen.

Para ofrecer una respuesta a los jóvenes de 14 y 15 años con trayectorias de fracaso escolar, la Red de Centros Sociolaborales del Ayuntamiento de Zaragoza puso en marcha en los años 80 las Aulas Taller.

El objeto de nuestra investigación es el estudio del cambio motivacional que genera en estos jóvenes la incorporación y experiencia formativa en dichas Aulas.

Los resultados de las entrevistas y la observación indican que los adolescentes, varones en un 70%, incrementan sus expectativas y fijan sus objetivos futuros en torno a nuevas metas académicas y laborales. Este cambio es acompañado, en paralelo, por itinerarios formativos de mayor recorrido en ex-alumnos de las Aulas. Un fenómeno reciente pero estable de retorno a lo escolar a través de la educación de adultos.

Los programas formativos, excesivamente orientados a la construcción y a la industria, así como los perfiles “asistencialistas” del profesorado constituyen, además, retos que proponemos abordar.

Palabras clave: motivación escolar, desvinculación educativa, fracaso escolar, atención a la diversidad, Centro Sociolaboral.



Introducción

Los llamados proyectos o dispositivos educativos de segunda oportunidad son aquellos que acogen a los jóvenes con dificultades académicas y sociales durante la educación secundaria. Este texto surge de las experiencias del autor como formador en algunos de estos proyectos. En concreto, nace de un estudio de caso sobre las Aulas Taller (o aulas de externalización), dedicadas a jóvenes entre 14 y 16 años, cuya población escolar está conformada por alumnos “excluidos”: una exclusión caracterizada por su resistencia a los itinerarios educativos estandarizados, que los aboca a no obtener el citado título, así como por su condición cultural, social o económica.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Aunque a menudo se nos sugiere centrarnos en estudiar las buenas prácticas y las evidencias de avances positivos hacia la inclusión social y educativa, este texto surge más bien de un debate ya crónico en los encuentros entre los profesionales que intervenimos en este medio: qué hacer en el día a día de estos recursos educativos, donde el conjunto de la población responde a alguna de esas exclusiones; y, al mismo tiempo, cuando para pensar nuestro hacer como educadores algunos análisis de la Academia resultan tan lejanos a nuestros retos cotidianos.

Si, como un entrevistado insistía, los científicos sociales “no saben” o “no se enteran”, no es que los técnicos “sepan”. Al contrario. La percepción de muchos de los entrevistados, al menos de aquellos con capacidad de autoanálisis, es que ellos solo “saben” que cada vez “saben menos”. Esto es, que los jóvenes que acaban “externalizados” siguen siendo un porcentaje demasiado alto y estable de los estudiantes zaragozanos de secundaria, pero que sus expectativas, orígenes, imaginarios e itinerarios postobligatorios están cambiando, dejando de nuevo perplejos a los técnicos de los proyectos de segunda oportunidad.

Apostando por reflexionar con y desde quien interviene, y con el objetivo final de “incluir” a través de lo educativo a quienes al excluirse de ello se alejan de la autonomía (OCDE, 2012), planteamos aquí algunas reflexiones: para lo que tenemos y para lo que podríamos tener.

Atención a la diversidad en Institutos: las vías de segunda oportunidad para los alumnos con fracaso escolar.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) establecía ya la atención a la diversidad como principio básico del sistema educativo. Para su cumplimiento, las Comunidades Autónomas desarrollan las medidas concretas dentro de sus competencias educativas, aunque son finalmente los centros educativos los que establecen las diferentes actuaciones encaminadas a este fin. Éstas se encuentran definidas en los Planes de Atención a la Diversidad de cada centro de educativo y dependen de los criterios pedagógicos y organizativos por los que se rija cada centro.

En el ámbito concreto de la Educación Secundaria Obligatoria, estas medidas de atención a la diversidad se pueden clasificar en dos diferentes grupos, medidas de primer orden (ordinarias y extraordinarias) y las de segundo orden (de carácter excepcional). Las medidas educativas de primer orden incluyen las ordinarias, que son aquellas actuaciones de apoyo específico llevadas a cabo dentro de las aulas ordinarias de los Institutos; y las extraordinarias, que conllevan un cambio en los currículos académicos del alumnado, sin que éste deje de formar parte de las dinámicas normalizadas del Instituto. Las segundas se llevan a cabo mediante la incorporación del

alumno a programas educativos específicos que dependen del Plan de Atención a la Diversidad de cada centro educativo, como pueden ser Compensación Educativa, Integración Escolar, Diversificación Curricular o Aprendizaje Básico (Gabinete Técnico FETE-UGT, 2007).

Las medidas educativas de segundo orden son las de carácter excepcional, y se ponen en marcha cuando todas las anteriores han sido llevadas a cabo sin éxito. Responden a la necesidad de una mayor atención por parte de un profesorado específico, que pueda intervenir de un modo más individualizado con el alumnado que, por diversos motivos, presenta problemas de inadaptación al contexto educativo regular (Gabinete Técnico FETE-UGT, 2007).

En la Comunidad de Aragón las medidas educativas de segundo orden se desarrollan a través de dos programas educativos específicos: por un lado las Unidades de Intervención Educativa Específica (UIEE) en Institutos, y por otro la Escolarización Externa en las Aulas Taller de los Centros Sociolaborales.

Escolarización externa: las Aulas Taller en los Centros Sociolaborales de Zaragoza

Se trata de una medida, de intervención ante el fracaso escolar, de carácter excepcional, ubicada en aulas externas a los Institutos, y que se localizan en los diferentes Centros Sociolaborales de la Red Municipal del Ayuntamiento de Zaragoza.

Para esta Red, los Centros Sociolaborales, a través de sus Aulas Taller, ofrecen una respuesta a los jóvenes que se encuentran desenganchados del sistema educativo estandarizado y garantizan así su derecho a la educación. Forman un espacio de referencia para los jóvenes y cumplen una función integradora que persigue el fin de proporcionar una cualificación profesional; así como facilitar la inserción sociolaboral de jóvenes en riesgo de exclusión (Gracia, 2013). Estos centros conforman un servicio formativo público, coordinado por la Unidad de Integración del Instituto Municipal de Empleo y Fomento Empresarial de Zaragoza y se gestionan a través de diferentes entidades sociales.

El Aula Taller, como medida de atención a la diversidad, se propone acercar al alumno a los objetivos de la educación secundaria obligatoria y procurar que alcance las capacidades básicas de la etapa, que le permitan incorporarse a la vida laboral y social y continuar, si es su deseo, formándose en el sistema reglado. El principal objetivo, por tanto, es el desarrollo personal integral de los jóvenes, a través del acompañamiento en la transición a la vida, por medio de la adquisición de competencias personales y sociales que les permitan desarrollarse autónomamente (Pérez, 2013).

Esta modalidad es accesible para chicos y chicas de 14 y 15 años, alumnado en edad de escolarización obligatoria. Continúan oficialmente matriculados en el Centro escolar, pero en la modalidad de escolarización externa, lo que significa que asisten a clase a las Aulas taller de Centros Sociolaborales, en vez de a las aulas ordinarias del Instituto. Los alumnos son orientados desde el centro de enseñanza, que bajo la conformidad de sus padres o tutores realizan un informe, que debe ser autorizado por la Dirección Provincial. Asimismo, con el fin de mantener la coordinación entre el I.E.S. y el C.S.L., en cuanto al proceso y progreso de aprendizaje del alumno, se constituye una Comisión de Seguimiento formada por el responsable del aula externa, el jefe de estudios, el tutor y la trabajadora social del Instituto.

Una vez superada la edad obligatoria de escolarización los alumnos de los centros Sociolaborales puede continuar su formación dentro de la Red por medio de otras dos modalidades formativas, los programas de cualificación profesional inicial y la formación ocupacional (Zaragoza Dinámica, 2014).

En Aragón, el marco normativo que establece la regulación de esta modalidad educativa, de escolarización externa en Aulas Taller, se encuentra en el artículo duodécimo de la “Orden de 25 de junio de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia establece las medidas que pueden desarrollarse de intervención educativa para el alumnado con necesidades educativas especiales que se encuentren en situaciones personales, sociales o culturales desfavorecidas o que manifiesten dificultades graves de adaptación escolar” (BOA 6 de julio 2001). Y el procedimiento que se debe seguir, para la incorporación de los alumnos a estas aulas, para su seguimiento y su evaluación, se establece en la “Orden de 17 de agosto de 2001, de creación de la Comisión Técnica de Seguimiento y Evaluación de las Modalidades Excepcionales de Carácter Externo” (BOA 7 septiembre 2001).

El perfil de los jóvenes en estas aulas está conformado mayoritariamente por el género masculino, siendo el femenino una minoría de un 30% aproximadamente. La edad que predomina son los 15 años y su curso de referencia se encuentra en 2º ESO, por lo que han repetido alguno o varios cursos y sus niveles curriculares son propios de Primaria.

Las características socio familiares de esta población les sitúan en contextos de dificultad socioeconómica y desestructuración familiar. El 30% de estos jóvenes son intervenidos por el Servicio de Menores del Instituto Aragonés de Servicios Sociales, ya sea por motivos de tutela o de reforma. La diversidad cultural también está presente en estas aulas, conformadas por un 25% de alumnado de etnia gitana y entorno a un 10% de alumnos de origen extranjero.

Algunos de estos jóvenes se enfrentan a problemas intelectuales y emocionales, que no han sido diagnosticados, ni tratados adecuadamente, y que generan consecuencias negativas en su salud mental (Gracia, 2013).

Metodología y técnicas de la investigación

Este estudio ha sido realizado por Beatriz Madroño Valdenebro, y dirigido y supervisado por quien presenta la comunicación, profesor en el área de Trabajo Social de la Universidad de Zaragoza, además de profesional durante más de una década en proyectos educativos de segunda oportunidad.

Las fuentes de información para este estudio exploratorio son principalmente la observación participativa y directa, junto a la descripción etnográfica, así como el uso de la entrevista semi-estructurada. También se cuenta con fuentes de información de carácter secundario, conformadas por documentos proporcionados por los centros.

El análisis de los datos se centra en el estudio de tres conjuntos de variables que inciden en la motivación escolar: las características personales del alumno, las circunstancias institucionales en las que se desarrollan y los contextos sociales y familiares que les rodean.

En este estudio se analizan opiniones, experiencias y discursos que provienen de diferentes participantes en las Aulas Taller. Se cuenta con la visión de alumnos, ex-alumnos, educadores y otros profesionales. Los jóvenes que han participado en la investigación, todos de manera voluntaria, han sido seleccionados por los coordinadores de los respectivos centros, orientados por los siguientes criterios: ex alumnos, mayores de edad y de ambos géneros.

Por otro lado la muestra de población referente al profesorado u otros profesionales de los centros, como coordinadores o Trabajadores Sociales, ha sido elaborada por su afinidad durante la experiencia laboral de la que parte este texto. De forma que un estudio más sistemático y que alcanzase el conjunto de las Aulas supondría una superación de esta muestra inicial.

En el caso de los centros observados, se ha contado con ambas perspectivas de género, accediendo a cuatro centros, de los que tres disponen de Aulas Taller orientadas a perfiles masculinos, y siendo el cuarto centro dedicado exclusivamente a atender al alumnado femenino.

Resultados sobre la influencia de las características personales en el cambio motivacional escolar.

Autoconcepto

Los jóvenes que se incorporan en estas Aulas Taller, comienzan el curso con una fuerte interiorización del fracaso escolar. A lo largo de las experiencias formativas que preceden su incorporación a esta modalidad de escolarización externa, no han experimentado situaciones de éxito académico, sino que, por el contrario, sus resultados apuntan a niveles curriculares propios de la etapa Primaria. Se trata de jóvenes que llevan cuatro o cinco años registrando trayectorias de fracaso y con rendimientos muy bajos, tanto en las aulas ordinarias, como en aquellas aulas orientadas a programas específicos de apoyo, que pretenden ofrecerles una atención adaptada a sus necesidades (diversificación curricular, programa de aprendizaje básico, etc.).

Estas experiencias de fracaso escolar continuadas y repetidas en la etapa Secundaria conforman en los jóvenes un autoconcepto distorsionado sobre sí mismos, lo que se traduce en un sentimiento de insatisfacción personal respecto al esfuerzo que han dedicado. Esto va minando sus metas y objetivos futuros de progreso o superación académica y, finalmente, afecta en la disminución progresiva de su autoestima.

Una vez que se incorporan en las aulas, experimentan una adaptación progresiva a las dinámicas del curso, empiezan a descubrir y a ser conscientes de que tienen capacidades y habilidades, que no habían desarrollado en el Instituto, y que pueden aprender nuevos conocimientos a través de esta nueva vía formativa. Todo este proceso dista de las trayectorias que han seguido hasta el momento, y el resultado se traduce en nuevas experiencias de éxito, que al mismo tiempo, repercuten positivamente en su autoestima y hacen posible que aumenten sus expectativas de éxito.

La meta que persigue el Aula Taller comprende dos objetivos paralelos de trabajo. Por un lado están los fines plenamente curriculares, es decir, los orientados a alcanzar los contenidos mínimos establecidos a principio de curso, tanto para las clases de Formación Básica como las relacionadas con el área profesional propia de cada Aula Taller. Por otro, se busca el crecimiento personal del alumno, la adquisición de habilidades y la continuidad con el compromiso y la responsabilidad de las dinámicas del aula, tales como son la puntualidad, el respeto a los compañeros y el profesor, o el esfuerzo en la tarea. De este modo, se trata de buscar el reenganche y la vinculación con el sistema educativo, para compensar así el rechazo hacia lo académico con el que comienzan el curso.

Las prácticas que se desarrollan en el aula están planificadas en torno a dichos objetivos, de modo que las dinámicas que ofrecen son positivas para el progresivo crecimiento, tanto formativo como personal de los alumnos. Mediante el esfuerzo individual, motivado por las expectativas de éxito de los educadores y por sí mismos a través de la autoevaluación personal de cada pequeña actividad o tarea que realizan, poco a poco adquieren un aumento en su autoestima y en el concepto de sus propias

capacidades, al ver que pueden alcanzar pequeños objetivos con éxito y por tanto ir alcanzando metas académicas y progresar.

Atribuciones a resultados

Los resultados académicos están relacionados con dinámicas personales, pero también se ven influenciados por otro factor importante: las dinámicas del contexto institucional y el profesorado.

Por un lado, en las entrevistas y en la observación se han encontrado discursos que reflejan la importancia que tiene para los jóvenes que los profesores y educadores, con los que se relacionan en las dinámicas ordinarias del aula, tengan unas expectativas positivas hacia ellos y que crean en sus capacidades para superarse. Por tanto, que el profesorado refleje en sus actitudes y comportamientos esta característica sobre los jóvenes, junto al hecho de recibir un trato más cercano e individualizado, son dos factores que influyen positivamente en sus resultados. De este modo reciben una atención que se adecúa fácilmente a las necesidades de cada uno de los alumnos dentro del aula y se refleja en sus resultados.

Por otro lado, también se han encontrado discursos que reflejan la importancia que tiene para los jóvenes, como factores causales, aspectos relacionados con las dinámicas del aula. Esta percepción se ve corroborada por nuestra observación, ya que son aquellas dinámicas que se adaptan en mayor medida a las necesidades de atención específica e individualizada las que más favorecen el progreso académico de los jóvenes: como se puede comprobar por la mejora en los resultados que los jóvenes tienen en el Aula Taller, en comparación con el aula ordinaria del Instituto.

Interés de los contenidos

El interés por los contenidos que aprenden está muy relacionado con las dinámicas que se llevan en el aula. Sin embargo los contenidos, aunque se encuentran adaptados en el Aula Taller para adecuarse a sus niveles curriculares, siguen siendo los mismos. Esta distinción en la programación en las aulas genera un cambio en el interés ante su aprendizaje. Mientras que en el Instituto se encuentran con una estructuración mayoritariamente teórica, en el Centro Sociolaboral tienen horas de teoría y horas de trabajo práctico repartidas estratégicamente, lo que para los jóvenes hace los contenidos más atractivos y facilita su atención en las aulas.

Aún así se puede apreciar una clara diferenciación en cuanto al interés, por un lado, en las clases teóricas y el interés que muestran en las clases prácticas. Bien sean clases teóricas relacionadas con el área profesional del Taller, bien aquellas dedicadas a la Formación Básica (matemáticas, lengua, etc). Durante las horas de teoría intentan

distraerse con cualquier elemento que les pueda desconcentrar del contenido que se está impartiendo, como interrumpir al profesor, molestar a los compañeros o, simplemente, evadirse y no seguir la clase. Sin embargo, cuando se trata de las horas prácticas, se aprecia, por lo general, una mayor concentración en la tarea y una mayor autonomía de trabajo.

El interés y el valor que le dan a los conocimientos que se imparten en la etapa Secundaria influyen directamente en la motivación de los jóvenes hacia el ámbito formativo en general. Están acostumbrados a dinámicas en las que el profesor explica cada tema, ellos realizan actividades y estudian en casa. Este funcionamiento en el aula hace que pierdan aún más el interés, por unos contenidos que por sí solos no suscitan una disposición a la atención. Por ello, los jóvenes llegan a las Aulas Taller con una predisposición a no atender en clase, iniciada por su propia falta de interés y reforzada por la rutina en las dinámicas del aula; es un proceso que concluye en una desmotivación plena por los contenidos.

Cuando se modifica esa planificación en el horario académico, se introducen clases plenamente prácticas y las dinámicas persiguen el objetivo de producir y mantener el interés de los jóvenes, estos reaccionan positivamente y aumenta su motivación por aprender nuevas materias.

Metas académicas

En cuanto a las metas académicas y los objetivos para el curso se produce una contradicción en los diferentes discursos. Por un lado, los jóvenes al inicio del curso en el Aula Taller reconocen no tener ninguna expectativa de aprovechamiento para el año, ni confiar en que el aprendizaje que desarrollen les vaya a resultar útil para su futuro. Por el otro, cuando se atiende a cuestiones relacionadas con las metas académicas, todos tienen una planificación futura, en algunos casos alejada de sus posibilidades actuales, según la trayectoria que han ido desarrollando.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Desde el Centro Sociolaboral se les ofrece una orientación de futuro más adaptada a sus posibilidades en ese momento, y son los alumnos los que finalmente acaban escogiendo el camino formativo por el que quieren continuar. Para lo cual, se les intenta dar la atención y apoyo precisos.

Al comienzo de curso, los jóvenes asisten con unos objetivos que en muchos casos se basan en no realizar ningún esfuerzo, no aprender nada e incluso no asistir al aula. Cuando se les explica el funcionamiento y se desarrolla el curso, los jóvenes comienzan a interiorizar la mecánica del curso y los alumnos que se enganchan a ella empiezan a tener objetivos formativos más claros.

La autorregulación y la responsabilidad

Los jóvenes son conscientes de las decisiones que toman, partiendo de que ellos mismos quieren trasladarse a un Centro determinado. Porque quieren dejar de asistir al Instituto o porque, en muchos casos, un amigo les ha contado su propia experiencia y ahora ellos quieren repetirla. Incluso aquellos jóvenes que al comenzar el curso no quieren asistir a las clases, o que han sido derivados desde el Instituto sin apenas implicarse en el cambio, posteriormente, cuando se ven inmersos en el proceso de aprendizaje a lo largo del curso, son ellos mismos los que se autorregulan emocionalmente, gestionando así su motivación durante su proceso formativo.

Por tanto, los jóvenes tienen capacidad de responsabilizarse con las decisiones que toman para su propio progreso formativo: tienen, en suma, capacidad de agencia. Cuando un joven está motivado puede realizar los esfuerzos necesarios para conseguir lo que ha planificado.

Resultados sobre la influencia de las circunstancias institucionales en las que se desarrolla la formación.

Registro y control del Absentismo

Durante la etapa previa a su incorporación, muchos de estos jóvenes han reproducido conductas absentistas constantes y repetidas. Sin embargo, cuando se encuentran en el Aula, la asistencia aumenta considerablemente.

Cuando se trata de jóvenes con una asistencia nula en el Instituto, se puede llegar a alcanzar una asistencia del 50 o 60%. Este cambio en la conducta de los jóvenes guarda una relación directa con las prácticas de intervención ante el absentismo, con las que se trabaja en los diferentes centros educativos. Mientras que en el Instituto se refleja un control y registro estricto, pero limitado en la intervención, en el Sociolaboral se trabaja desde el diálogo para conseguir una modificación en la conducta.

El control de la asistencia a clase, y por tanto su importancia para la formación de los alumnos, se ve reflejado en ambos. Sin embargo, la intervención que se realiza una vez se desarrolla el fenómeno, es diferente. En el Instituto se trabaja desde un protocolo más burocrático y generalizado, de modo que las faltas de asistencia se contabilizan y se registran bajo unos criterios establecidos. Cuando un alumno supera un porcentaje determinado de faltas, se realizan intervenciones con los padres para que sean conscientes de que el joven está faltando. Pero no se le ofrecen recursos al propio alumno. Sin embargo, cuando la falta de asistencia se produce en un Sociolaboral, la intervención es inmediata y personalizada. Si se produce una falta de asistencia, desde el Centro se llama a la familia y se habla con el propio alumno: para tratar de llegar a

los motivos que le dificultan asistir a clase, solucionar la situación y conseguir que el joven asista al aula.

Por otro lado es importante resaltar la importancia del vínculo con los educadores. Si un chico engancha a nivel afectivo con uno o con los dos educadores del Aula Taller, y a la vez posee una buena relación con el grupo, esto hace que cambie radicalmente la conducta absentista en estos jóvenes.

Respuesta ante el fracaso escolar

La intervención que se realiza en los Institutos para ofrecer una ayuda adecuada a los jóvenes, que comienzan a tener malos resultados académicos y conductas disruptivas en el ambiente escolar, se basa en un primer momento en tutorías y reuniones de orientación con el alumno. La visión de esta experiencia que tienen los jóvenes es que se trata de un mero trámite, que se realiza desde los Institutos como parte del conjunto de actuaciones que se deben realizar antes de incorporar al chico o chica en un recurso de escolarización externa.

En cuanto a la intervención del profesorado en el aula, los alumnos recuerdan las dinámicas de clase con un matiz negativo. Atribuyen, en parte, su distanciamiento con el entorno educativo, al conjunto de vivencias que se produjeron en su Instituto de referencia, cuando comenzaron a obtener calificaciones inferiores a la media del alumnado.

La principal dificultad que se encuentra en las dinámicas del aula y la relación de enseñanza que se establece entre el educador y el alumno se basa en las posibilidades para trabajar con él y ofrecerle la atención que necesita. En el Instituto las clases están formadas por un número de chicos y chicas, en torno a los 30 alumnos, y los profesores se encuentran ante la situación de no poder disponer de tiempo material para atender a cada uno dependiendo del nivel en el que se encuentren. Los alumnos que se pierden en una determinada explicación del ritmo normal de la clase, se encuentran ante una gran dificultad, la de reengancharse casi por sí mismos a la explicación, porque el profesor no puede atender cada una de sus demandas.

Por otro lado, se encuentran los programas de Atención a la Diversidad de los centros de educación secundaria, que buscan ofrecer esa atención especializada a aquellos jóvenes que debido a sus características o su situación particular, necesitan un apoyo más individual y específico para continuar el progreso en su formación a un ritmo paralelo al de sus compañeros del aula ordinaria. En estos programas el resultado para estos jóvenes que llegan al Aula Taller no es muy distante al de la atención que reciban en el aula ordinaria, ya que sus calificaciones no mejoran y en algunos casos su comportamiento en el aula, lejos de mejorar, empeora hacia actitudes disruptivas.

Su propia experiencia refleja, en la mayoría de los casos, que estos alumnos se sienten excluidos de la formación debido a que se sienten que el profesorado no quiere trabajar con ellos. De esto se puede deducir que este recurso es una medida que no alcanza el éxito para estos jóvenes, es decir, es un recurso que no se aprovecha y que para estos jóvenes, su propósito no es efectivo.

Una vez que los jóvenes se incorporan a las Aulas Taller perciben un cambio en cuanto a la intervención ante el fracaso escolar y en cuanto a las dinámicas del aula. Se sienten apoyados por los profesores, los cuales les dedican el tiempo que sea necesario para que comprendan los contenidos que se imparten, así como sienten que reciben toda la ayuda necesaria desde el centro, por parte de las tutorías y las sesiones de orientación en las que reciben una ayuda integral que les facilita su progreso formativo de un modo transversal.

Por tanto, existe una diferencia en el modo en el que se trabaja con los jóvenes estudiantes que han desarrollado trayectorias de fracaso escolar. Mientras que en el Instituto se llevan a cabo prácticas que son homogéneas y que tienen un carácter segregador, en la modalidad de escolarización externa se ofrece una intervención inmediata e individualizada.

Relación con el profesorado

Las experiencias recogidas acerca de la relación que se establece entre los profesores o educadores y el alumnado, como vínculo de motivación y orientación hacia metas formativas, reflejan una diferencia entre las vivencias durante el periodo académico del Instituto y el referente al Aula Taller.

Por un lado, los jóvenes recuerdan las clases en los Centros de Educación Secundaria con un ambiente negativo para su aprendizaje. Esto se debe a que guardan un buen recuerdo únicamente sobre aquellos profesores u otros profesionales, como el orientador del centro, que han tenido un trato personal, aunque sea puntualmente y por tanto han sentido que realmente se preocupaban por ellos. El recuerdo que exteriorizan sobre el resto de profesores, es generalmente de rechazo mutuo, dándose incluso situaciones en las que no había un trato correcto, con incidencias tales como insultos o humillaciones.

Esta ruptura en el correcto funcionamiento de la relación profesor-alumno, también se refleja en algunas de las dinámicas del comienzo de curso en el Aula Taller. Cuando se les pide que propongan normas y sanciones ante compartimentos negativos que puedan realizar durante el curso, la respuesta generalizada e inmediata que ofrecen es la expulsión. A diferencia de aquello que se van a encontrar a lo largo del curso, es decir, la mediación y el diálogo ante los conflictos.

Asimismo, esta ruptura se aprecia en los expedientes de los jóvenes que acuden a los centros. En estos informes, los cuales son un requerimiento indispensable para

llevar a cabo los trámites y formalizar la incorporación de los chicos y chicas al Aula Taller, se describen conductas muy negativas, como por ejemplo, la existencia de numerosos partes de expulsiones, tanto del aula, como del centro. Como apuntan algunos de los educadores, las conductas reflejadas no guardan similitud con las expresadas en el Aula Taller. Esto puede ser debido a que durante los cursos de 1º o 2º de Secundaria estos jóvenes que, en muchos casos, se han quedado sin superar un nivel curricular propio de 4º o 5º de Primaria, se encuentran totalmente desenganchados del progreso que llevan el resto de sus compañeros y este hecho influye en sus comportamientos en el aula. Una vez que se incorporan, se produce el cese o la disminución considerable de estas conductas, lo que en parte se debe al cambio de relación entre profesor y alumno, pero también se ve influido por el cambio global en el ambiente formativo.

Este cambio se traduce en dinámicas académicas más distendidas que permiten recibir la atención de un modo más personalizado, así como, aulas reducidas a un número mucho menor de alumnos que en las aulas ordinarias, ya que únicamente se trabaja con dos profesores, el maestro de Taller y el educador de Formación Básica.

Por todo ello, durante el periodo académico previo al Aula Taller, los jóvenes han desarrollado una relación negativa con el profesorado, como causa y consecuencia de su progresivo desenganche al ámbito formativo. Al incorporarse a la modalidad de escolarización externa se produce un cambio del contexto institucional, que influye positivamente en la relación con los educadores.

Continuidad formativa

En cuanto a la continuidad formativa de los jóvenes en Aulas Taller, el estudio se ha realizado bajo la información de partida de que el retorno al aula ordinaria, aunque se mantiene como objetivo de esta modalidad de escolarización, es minoritariamente alcanzado por los alumnos. Esto se debe a que la diferencia curricular con la que inician el curso conforma una alta separación con la que tienen sus compañeros del aula ordinaria, muchos de ellos, como se ha dicho anteriormente, poseen niveles propios de la etapa Primaria y los que la superan tampoco alcanzan un nivel superior al primer curso de Secundaria. Por tanto, en la duración del Aula Taller (un curso escolar) supone un gran reto conseguir que lleguen a los niveles curriculares de su aula de referencia. Por consiguiente, la variable de la continuidad formativa se ha estudiado en torno a los motivos que han llevado a estos chicos y chicas a seguir estudiado una vez superada la edad obligatoria de escolarización.

Al finalizar el curso reciben una orientación adecuada a las posibilidades de cada alumno en criterios de nivel curricular, es decir, se contempla que alcancen el nivel mínimo para acceder a un Programa de Cualificación Profesional Inicial o, por el contrario si es preciso que comiencen primero en un programa de Formación

Ocupacional. La mayoría de jóvenes que continúan formándose lo hacen en el mismo dentro del Centro Sociolaboral.

Los motivos a los que atiende su iniciativa están influenciados directamente por su experiencia, los profesores y el resto de profesionales del Centro transmiten unas expectativas positivas hacia ellos y esto les hace verse más capaces. Una vez que los jóvenes han tomado la decisión de prolongar su periodo formativo, se realiza un seguimiento que está gestionado generalmente por la Trabajadora Social del Centro. Son ellos los que deciden el itinerario que quieren seguir, sin embargo, la matrícula se formaliza en septiembre por lo que se les proporciona apoyo desde el Centro Sociolaboral para que continúen con lo planificado al inicio y durante el curso.

En definitiva el apoyo que reciben los jóvenes del Aula Taller influye como factor incipiente en su decisión de continuar formándose, así como les proporciona ánimo para seguir durante el desarrollo.

Resultados sobre la influencia de contextos sociales y familiares de los jóvenes en Aulas Taller

Los figuras paternas o familiares poseen trayectorias de baja o inexistente formación, la mayoría no tiene una formación superior a la Primaria, son algunos los que tienen una Formación Profesional o alcanzan el Bachillerato, y son casos minoritarios los que tienen formación Universitaria.

Los padres o los familiares que cuidan de ellos carecen de expectativas de éxito sobre el progreso formativo de sus hijos. Asimismo ocurre con la ayuda o el apoyo que perciben por parte de sus padres en cuanto a las tareas y actividades que desarrollan en el centro educativo y aquellas empujadas para el mismo fin durante el horario extraescolar.

En cuanto a la relación del centro educativo con el contexto familiar de los jóvenes, hay diversidad, en algunos casos la familia se implica en el proceso educativo de su hijo asistiendo a las sesiones informativas del centro, así como a las tutorías en las que se les informa del progreso en sus resultados.

En otros casos la familia no quiere saber nada y evita cualquier contacto con el centro, exclusivamente acuden cuando se trata de una obligatoriedad, como por ejemplo firmar personalmente unos impresos propios de una determinada entidad que gestiona en Centro Sociolaboral.

En el caso de la población gitana este hecho se ve aún más pronunciado, de hecho se refleja un mayor interés formativo por parte de los propios chicos y chicas

que por parte de los padres. En muchos casos las familias están esperando a que el alumno supere la edad obligatoria de escolarización para sacarlos del sistema educativo.

En un alto porcentaje de los casos, no hay un cambio en cuanto a la atención paternal que reciben los alumnos en cuanto a sus dedicaciones formativas. Tanto durante su periodo en el Instituto como en el tiempo que pasan en el Centro Sociolaboral, su implicación es muy baja.

En los casos en lo que los jóvenes deciden continuar su formación y su motivación hacia el ámbito escolar, esta situación familiar tampoco varía. Por tanto no proporcionan influencia alguna ante el aumento de las motivaciones de los jóvenes ante el estudio.

Conclusiones

En primer lugar, la variable de la influencia de características personales se conforma por varios elementos relacionados entre sí, el autoconcepto que poseen sobre sí mismos, las atribuciones que proporcionan a sus resultados, las metas y objetivos que se plantean. En cuanto a la influencia del autoconcepto personal, se confirma que al final de curso tienen una visión más positiva sobre sí mismos y esto les hace sentir más capaces y motivados para continuar formándose.

La causa se encuentra en las dinámicas del aula, las cuales permiten que empiecen a progresar académicamente al comenzar desde bajos niveles y siguiendo ritmos adaptados a sus necesidades, lo que a su vez, repercute en un aumento de sus expectativas motivado por un aumento en su capacidad de superación. Por lo que se deduce que es una variable influenciada por factores tanto personales, (es decir, progresan mediante su esfuerzo), como institucionales (es decir, el ambiente educativo propicia su progreso).

Otro cambio positivo que influye en el aumento motivacional es el que se produce en las causas a las que atribuyen sus situaciones escolares, la falta de interés por los contenidos y la baja motivación para auto responsabilizarse con su progreso académico.

Son tres elementos inicialmente relacionados con la variable de características personales, sin embargo, los datos recogidos de los propios jóvenes apuntan a factores relacionados con la variable institucional. Esto es debido a que se ven directamente influenciados por la planificación de las dinámicas didácticas del aula (en el caso del interés y la responsabilidad) y la relación que se establece con los profesores (en el caso de las causas a las que atribuyen su fracaso escolar).

En cuanto a las metas formativas de futuro, al inicio tienen unos objetivos poco adaptados a su realidad, siendo estos superiores a las posibilidades que les ofrecen sus

respectivas trayectorias académicas hasta el momento. En el Aula Taller se les reorienta hacia objetivos alcanzables, por tanto este elemento se ve influenciado, de nuevo, por la variable institucional.

A modo de cierre se puede afirmar que aquellas variables motivacionales que en el planteamiento teórico inicial son referentes a características personales, en la realidad práctica se muestran directamente influenciadas por elementos propios de los contextos institucionales. Por ello se afirma que el motor para el cambio motivacional en los aspectos personales del alumno está íntimamente relacionado con aspectos institucionales.

En segundo lugar, la variable de la influencia institucional se conforma por varios elementos relacionados entre sí, las culturas de centro, las prácticas de intervención ante el fracaso, las expectativas del profesorado hacia los alumnos y el modo en el que se establece la relación en las aulas.

Las prácticas de intervención que se llevan desde los diferentes centros educativos ante el absentismo influyen en la continuidad del mismo, lo que de un modo indirecto modifica sus motivaciones ante el ámbito escolar. Así pues, se obtienen mejores resultados cuando el absentismo es atendido desde culturas de centro que optan por la inmediatez y el trato personal.

El trabajo que se realiza en las Aulas Taller se basa en generar en los jóvenes la motivación personal necesaria para que se produzca un cambio actitudinal en la relación con el centro y éste modifique sus conductas absentistas como decisión propia del alumnado. Por tanto, se confirma que el modo en el que es atendido el fenómeno modifica tanto la motivación como los comportamientos.

En cuanto a la influencia de la motivación de los jóvenes frente a la atención que se les ofrece desde los centros cuando comienzan a fracasar académicamente, los alumnos perciben una diferencia en el modo en el que se interviene. Mientras que en el Instituto se llevan a cabo prácticas que son homogeneizadoras y que tienen un carácter segregador, en la modalidad de escolarización externa se ofrece una intervención inmediata e individualizada que influye positivamente en la motivación por el progreso de los alumnos.

Asimismo, las expectativas que los profesores muestran ante los alumnos con bajos rendimientos hacen que se produzca una reciprocidad hacia el mismo entorno. De este modo los centros en los que el profesorado está implicado en transmitir al alumnado unas expectativas positivas sobre sus capacidades, genera inmediatamente una predisposición activa ante el esfuerzo que van a requerir durante el curso para obtener un resultado de éxito.

Esto se refleja también en la relación que se establece entre profesorado y alumnado. Los jóvenes en su trayectoria previa registran una serie de experiencias

negativas en torno a la relación con sus educadores, las cuales son un factor causal y de consecuencia del progresivo desenganche al ámbito formativo. Sin embargo a lo largo del curso en Aula Taller la relación mutua se ve transformado y se consolida como vínculo motivacional y orientativo de los jóvenes para la continuidad de sus estudios.

En último lugar, los datos recogidos sobre la variable de la influencia sociofamiliar, apuntan a que durante su periodo escolar, ya sea en el Instituto o en el Centro Sociolaboral, la atención familiar que reciben los alumnos en cuanto a sus actividades formativas es muy escasa.

Los jóvenes con experiencias en Centros Sociolaborales, poseen en un alto porcentaje de los casos, una característica común referente al contexto familiar. Se trata de familias que no están implicadas en la formación de estos alumnos, de tal modo que no participan en el desarrollo cotidiano de su progreso formativo.

Así pues, el entorno familiar no influye en el cambio motivacional de los alumnos, si no que éste cambio se debe a ellos mismos y al marco institucional en el que se desarrolla, a través de la experiencia en Centros Sociolaborales.

Este entorno educativo resulta ser más adecuado para generar un cambio motivacional en los jóvenes en Aula Taller, por tanto se plantea la siguiente hipótesis: con la incorporación de la participación activa de los familiares dentro de los Centros Sociolaborales, se obtendrían unos resultados aún más positivos.

A modo de conclusión final se puede confirmar que las experiencias de Aula Taller en Centros Sociolaborales de Zaragoza genera un cambio motivacional positivo hacia el ámbito escolar y que el factor causal más influyente está relacionado con las características del contexto institucional en el que se desarrolla la formación.

Referencias Bibliográficas

- Carabaña Morales, J. (2010, noviembre). Tres medidas de eficacia segura contra el fracaso escolar. *Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado*, 15, 142-150.
- Fernández Enguita, (2011), Del desapego al desenganche y de este al fracaso escolar. *Cuadernos de Pesquisa*, 41(144), 732-751.
- Gabinete Técnico FETE-UGT (2007). Medidas de atención a la diversidad de carácter excepcional por comunidades autónomas (Informe del 2 de Febrero del 2006) Madrid: Boletín Digital de la Federación de Trabajadores de la Enseñanza-Unión General de Trabajadores
- Gracia, J.M., Lanza, F., Gomez, C. y Mallén, E.M. (2007, marzo). Aulas Taller: La Escolarización Externa en los Centros Sociolaborales de la Red Municipal.

Comunicación presentada en el *III Encuentro Nacional de Orientadores*, Zaragoza, España.

Gracia, J.M., (2013, noviembre). Experiencia de la Escolarización Externa en los Centros Sociolaborales: Evolución del Alumnado, Resultados y Trayectorias. Comunicación presentada en las *Jornadas de Intervención para la Prevención y Reducción del Abandono Escolar*, Zaragoza, España.

Marchesi, A. (2003). El fracaso escolar en España. Documento de trabajo 11/2003. Fundación Alternativas: Madrid.

Mena, L., Fernandez Enguita, M. y Riviere, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de educación*, extraordinario 2010, 119-145.

Pérez Toro, J.A. (2013, noviembre). El educador y la experiencia educativa de las Aulas Taller. Comunicación presentada en las *Jornadas de Intervención para la Prevención y Reducción del Abandono escolar*, Zaragoza, España.



92. ANÁLISIS COMPARATIVO DEL RENDIMIENTO ESCOLAR EN MENORES USUARIOS DE DISTINTOS RECURSOS DEL SISTEMA DE PROTECCIÓN

Ignasi Navarro Soria, Noelia Tortosa Casado, Pablo Jodra Jiménez, Serafín Laosa Molina y Jorge Heliz Llopis
ignasi.navarro@ua.es

Resumen.

El rendimiento académico es un concepto amplio y complejo, en parte por la multidimensionalidad del término y la imposibilidad de cuantificarlo directamente. Las principales variables que pueden explicar las diferencias entre alumnos, en relación a su rendimiento escolar, son las socioculturales/familiares, las personales/aptitudinales, las educativas/instructivas y la motivacional. En el ámbito de la protección de menores en riesgo de exclusión social, se detecta unos índices de bajo rendimiento escolar, incluso de fracaso escolar y abandono temprano del sistema educativo, muy superior a la media poblacional. Las razones que explican estas diferencias, apuntan a la influencia que pueden ejercer las variables socioculturales y familiares sobre la motivación y orientación hacia el estudio de estos menores. Aun así, en nuestra trayectoria profesional, hemos percibido diferencias sustanciales entre los menores que dentro del sistema de protección están en las modalidades de acogimiento familiar o centro de acogida. El presente estudio, propone el análisis de una muestra compuesta por menores en ambos recursos.



ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Palabras clave: rendimiento académico, acogimiento familiar, centro de acogida, exclusión social y variables psicosociales.

Introducción

El estudio del rendimiento académico y el abandono escolar prematuro, se presenta como una preocupación constante en el ámbito de la investigación educativa. Revistas como *American Educational Research Journal* y *Educational Researcher* publican regularmente resultados de investigación que pretenden explicar las causas del rendimiento escolar en educación primaria, secundaria y superior. A lo largo de los años, parece que ha ocurrido un cambio en el enfoque de estos estudios y en la

actualidad, el énfasis se concentra en encontrar relaciones causales entre el desempeño académico y variables, que puedan ser objeto de modificación ya sea mediante programas de intervención o adoptando estrategias más eficaces (Montero, Villalobos y Valverde, 2007; Núñez, Vallejo, Rosário, Tuero y Valle, 2014).

Partiendo de la complejidad que supone definir un concepto tan amplio como el de Rendimiento Académico, se considera acertado realizar una definición operativa de lo que por él entiende, a partir del análisis de las conclusiones de diferentes autores.

Haciendo referencia a varios de los autores nacionales más insignes en el estudio del rendimiento académico (Benitez, Jiménez y Osicka, 2000; Castejón, 1998; García, Alvarado y Jiménez, 2000; González-Pineda, 2003; Marchesi, 2003; Roca et al., 2010), se puede afirmar que este, es el producto de diferentes variables fundamentales para el éxito académico como son las variables socioculturales/familiares (la implicación parental, la importancia que desde ambos contextos se confiere a la educación...), las variables personales (el género, la capacidad cognitiva, la personalidad, el autoconcepto, estilo de aprendizaje...), las variables educativas/instructivas (influencia del grupo/clase, los contenidos curriculares, las características del docente, fomento de la participación de los estudiantes y padres por parte del centro, flexibilidad del currículo...), la variable motivación y las variables aptitudinales (competencias numéricas, competencias verbales, capacidad de razonamiento...).

Motivo por el cual parece evidente que, si el objetivo es estudiar los factores asociados al rendimiento académico, debe hacerse un esfuerzo especial por identificar y definir las variables que puedan ser manipuladas, controladas o modificadas con la finalidad de mejorar dicho rendimiento académico. Asumiendo que este rendimiento no puede ser el producto de una única aptitud, sino del resultado de la sinergia de una suma de elementos que actúan en, y desde la persona que aprende, tales como factores institucionales (Banyard y Underwood, 2008; Cabrera y Galán, 2002; Meneses, Morillo, Navia y Grisales, 2013), pedagógicos (Grivins, 2013; Moliner, Moliner y Sales, 2012), psicosociales (Castejón y Pérez, 1998; García, Martínez y Inglés, 2013) y sociodemográficos (Córdoba, García, Luengo, Vizuete y Feu, 2011; Ruiz, 2011; Tournon, 1984).

Si al tratar el rendimiento académico, se hace partiendo de una población tan sensible como con la que se trabaja en los distintos recursos de protección, se presenta como necesario detectar que variables son determinantes en el desarrollo del alumnado usuario del sistema y que acción preventiva, capaz de intervenir con el problema antes de que se presente como tal, puede facilitar que se subsanen posibles dificultades añadidas, con la intervención más adecuada. No únicamente por reducir el elevado índice de fracaso escolar que existe en una población tan concreta como esta, sino también porque una adecuada formación académica o profesional, es en muchos de los casos, la única forma de asegurar que estos menores se integren social y

profesionalmente, saliendo del ciclo de exclusión social en el que se ven envueltas sus familias.

Esta investigación pretende conocer que variables suponen una mayor probabilidad de que los usuarios del sistema de protección, presenten dificultades de aprendizaje durante los primeros años de escolarización. Facilitando así, una intervención individualizada y la puesta en marcha de aquellas estrategias y recursos psicopedagógicos, que en la actualidad actúan sobre el problema desde una perspectiva asistencialista más que preventiva.

Desde la experiencia profesional y a partir de investigaciones desarrolladas para la detección temprana de dificultades de aprendizaje (Navarro y González, 2010), se debe considerar fundamental un cambio en los modelos de intervención psicosocial para reducir dificultades de aprendizaje en los primeros ciclos de educación primaria, donde si nadie repara en las dificultades del alumnado, o si no se les da la necesaria importancia, presentarán una serie de dificultades en sus aprendizajes, que en el peor de los casos, se irán acumulando a cada curso que realice, hablando en ocasiones de "fracaso escolar acumulativo". De este modo, desde los recursos de protección, se conseguirá un trabajo preventivo sobre el riesgo de exclusión social.

El periodo de segundo ciclo de educación infantil y primer ciclo de primaria, que abarca las edades comprendidas entre 3 y 8 años, constituye una etapa básica para la formación del niño. En esta fase de la vida se establecen las bases del futuro equilibrio emocional y de la salud mental de los sujetos y se crean también las bases de la aceptación y adaptación al entorno (Navarro, González y Pérez, 2011). Por otra parte, en este mismo periodo, es en el que se dan la mayor parte de los desamparos y mayoritariamente, los menores en situación de desprotección, acceden a los diferentes recursos del sistema de protección (González-Bueno, Bello y Arias, 2012; Picornell, 2011).

Durante esta etapa de la vida infantil, la asimilación (Flavell, 2000; Wadsworth, 1989) es la tarea fundamental en relación al aprendizaje, y permite la incorporación de nuevas experiencias. En esta etapa de su evolución, el niño interactúa con el medio de formas muy diversas y cuanto mayor y más variada sea esta actividad, más se desarrollarán sus capacidades. El entorno en el que se desarrolla es fundamental para su crecimiento personal. Este entorno debe cubrir todos los ámbitos de su desarrollo, tanto a nivel físico como emocional. El niño va madurando a medida que se le educa y ambos procesos, el de maduración y el de educación, se apoyan entre sí. Por esto es muy importante el cómo se educa, ya que una educación poco o mal estructurada y que no trabaje de forma integral todas las áreas de desarrollo, puede no potenciar lo suficiente la maduración aptitudinal y actitudinal de los menores.

Cuando hablamos de las dificultades de aprendizaje referidas al entorno académico, lo hacemos como término genérico que, hace referencia a un grupo heterogéneo de entidades que se manifiestan en dificultades en la lectura, escritura,

razonamiento o habilidades matemáticas (Miranda, Vidal-Abarca, y Soriano, 2002). Se trata de una condición que interfiere en la vida escolar del alumno, al crear una discrepancia significativa entre su verdadero potencial y el rendimiento académico. Repercutiendo esto, consecuentemente, tanto en el aprendizaje, como en su autoestima y en su relación con los compañeros y el profesorado.

Método

Participantes

Para llevar a cabo este proyecto, se ha contado con la participación de 54 menores declarados en desamparo. 25 de ellos usuarios de Centro de Acogida de Menores (CAM) y los otros 34 usuarios del recurso Acogimiento Familiar (AF) en familia educadora.

Instrumentos

Los datos de estudio se han recogido a partir de una plantilla desarrollada Ad Hoc para este trabajo. Esta plantilla aglutina información tanto de las variables psicosociales más relevantes de los menores, como del rendimiento académico del último curso cursado (asignaturas instrumentales). Este rendimiento académico se ha medido en relación a las calificaciones obtenidas en la última evaluación trimestral.

Procedimiento

En ambos recursos de protección, los menores que han participado de la muestra, debían ser usuarios del servicio por un periodo superior a un año. Por lo tanto, aquellos menores que acceden de forma puntual a uno de estos recursos, teniendo una breve estancia mientras se busca un recurso más adecuado, han sido excluidos de la muestra.

En los CAM, tanto psicólogos como directores de centro, han colaborado en la recogida de información. Mientras que en el servicio de intervención en Acogimiento Familiar, han sido los técnicos los que han recogido las evaluaciones de los casos en los que intervienen.

Resultados

De los resultados obtenidos, destacamos los más significativos a continuación. En primer lugar, se puede observar en las figuras 1, 2, 3 y 4 el rendimiento académico de los menores usuarios, según la asignatura instrumental evaluada y recurso de protección.

En la figura 1, destaca que el 44% de los usuarios residentes de un Centro de Acogimiento, suspende la asignatura matemáticas sin hacer diferencia entre Educación Primaria y Secundaria. Por otra parte, el grueso de alumnos que superan dicha disciplina (40%) lo hace con una calificación que no supera el aprobado con suficiencia. El 16%

restante, obtiene calificaciones entre *bien* (12%) y *notable* (4%), sin que ningún alumno consiga la calificación de sobresaliente (0%)

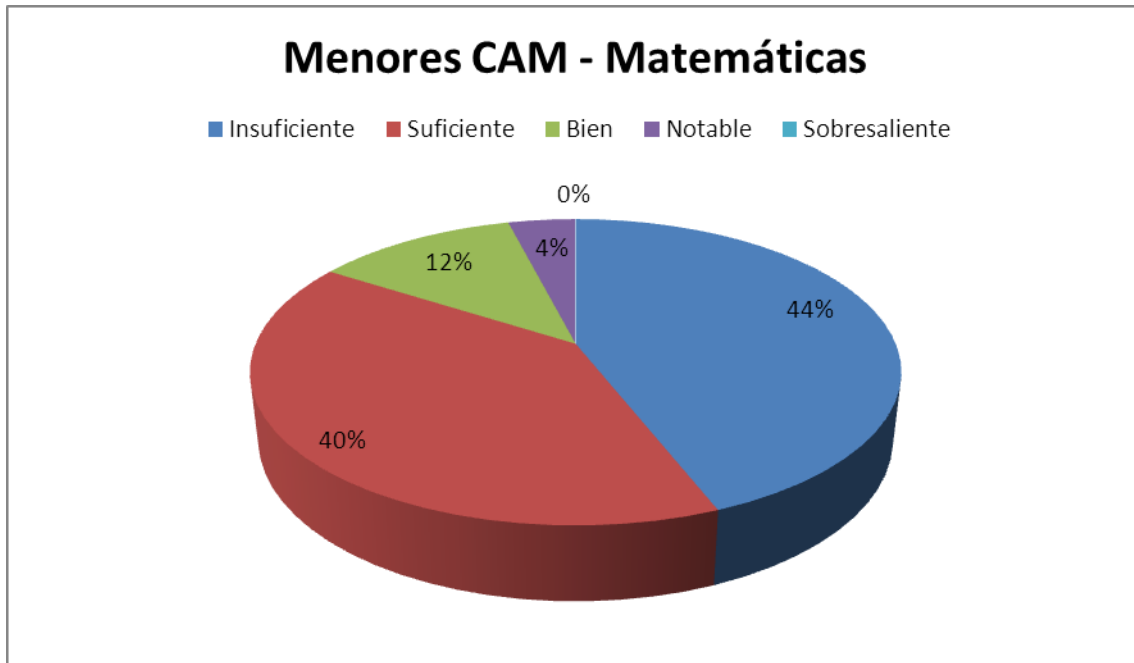


Figura 1.- Rendimiento académico en la instrumental matemáticas de menores residentes en Centros de Acogida.

En la figura 2, destaca que el rendimiento en la asignatura lenguaje, es menor que entre los usuarios de los CAM evaluados que para la asignatura matemáticas. Un 52% de los menores suspende lenguaje, mientras únicamente un 12% obtiene resultados superiores al *suficiente*.

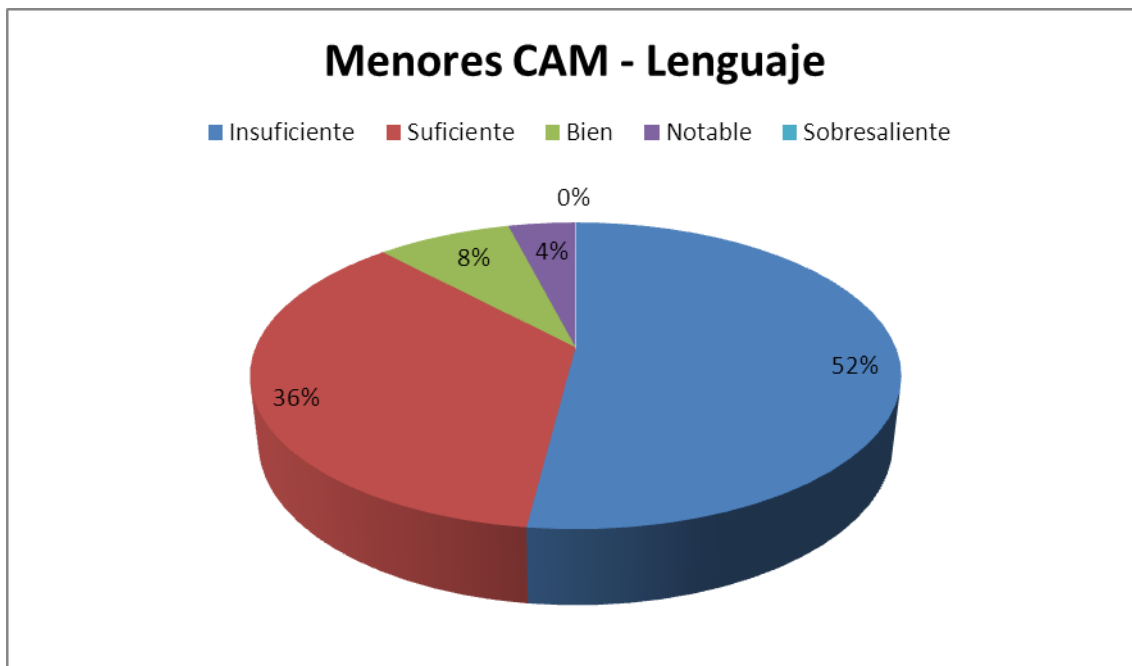


Figura 2.- Rendimiento académico en la instrumental lenguaje de menores residentes en Centros de Acogida.

En la figura 3, se presentan gráficamente los resultados de los menores en el recurso de protección Acogimiento Familiar y se puede observar un significativo cambio en relación al rendimiento académico. El porcentaje de suspensos se reduce al 15%, manteniéndose una cifra similar a la de los CAM en relación a los aprobados con suficiente (41%) e incrementando sensiblemente el número de alumnos que obtiene calificaciones de *bien* (29%). Por otra parte, entre los usuarios participantes adscritos a este recurso, si se encuentra un porcentaje de alumnos que obtiene calificación de sobresaliente (6%).

★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

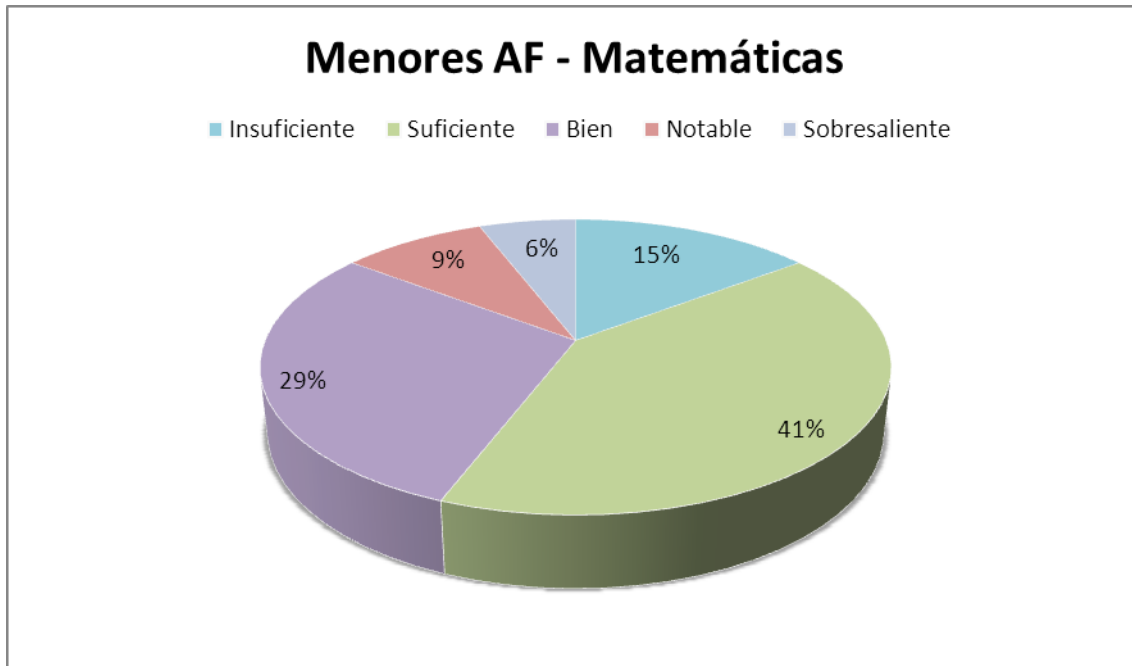


Figura 3.- Rendimiento académico en la instrumental matemáticas de menores en acogimiento familiar con familia educadora.

En relación a la asignatura lenguaje, los resultados son incluso más positivos. El porcentaje de alumnos que no consigue superar los objetivos curriculares propuestos para la disciplina, no supera el 9%. Se puede observar un significativo incremento entre los alumnos que obtienen la calificación de *bien* (41%), rendimiento en el que se aglutina la mayor parte del alumnado. Por otra parte, un destacable 9% consigue superar la asignatura con una calificación de *sobresaliente*.

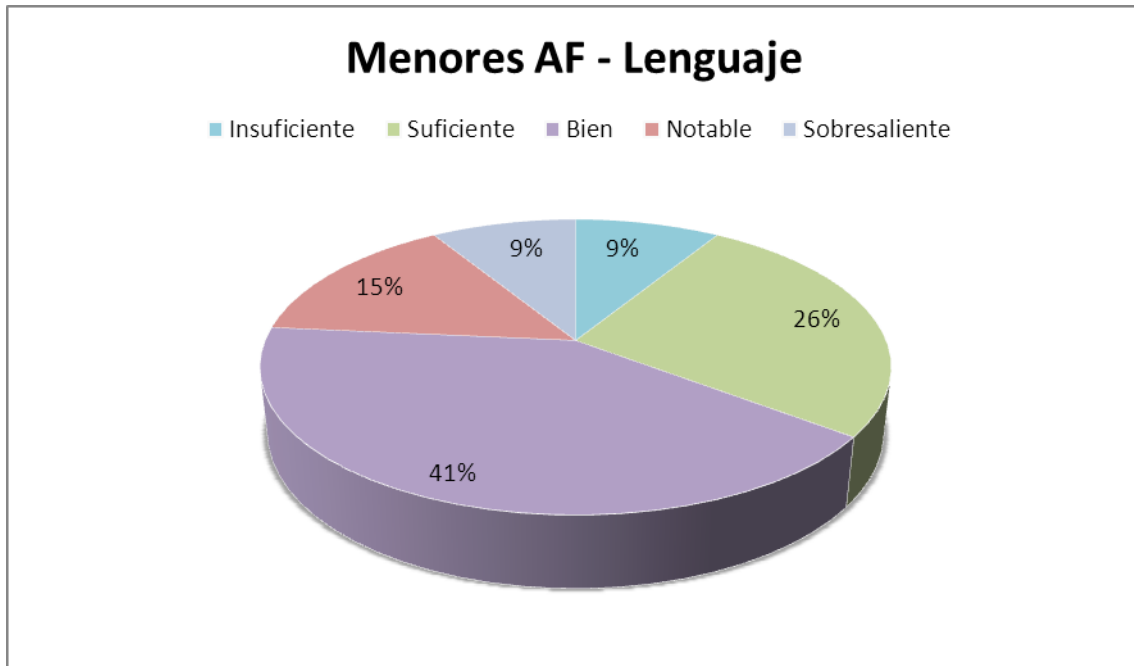


Figura 4.- Rendimiento académico en la instrumental lenguaje de menores en acogimiento familiar con familia educadora.

La figura 5, refleja otro indicador de rendimiento académico, como es la repetición de curso a lo largo de la escolarización obligatoria. Se puede observar una gráfica que muestra el porcentaje de alumnos que según recurso y etapa educativa, han repetido curso. La repetición de curso en menores adscritos al recurso Acogimiento Familiar es significativamente inferior a la de los menores usuarios de Centros de Acogida. Se destaca un dato curioso para los menores de Centro de Acogimiento, es más habitual que las repeticiones se den en Educación Primaria más que Educación Secundaria.



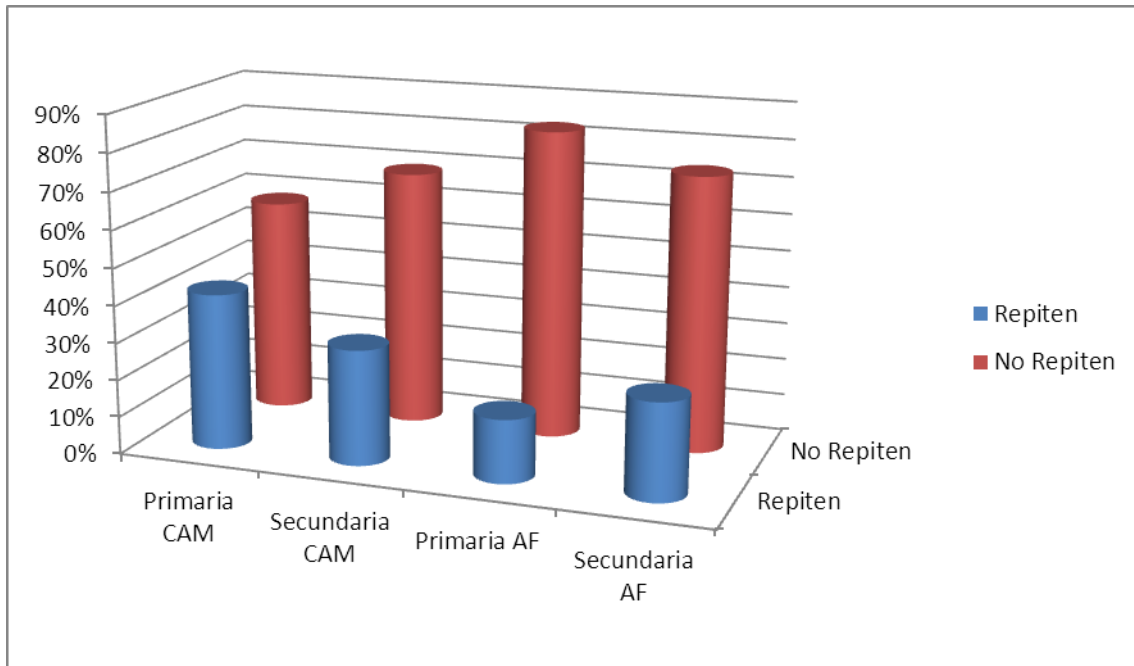


Figura 5.- Repetición de curso según recurso y nivel educativo.

Por último, en la figura 6 se puede observar el número de Adaptaciones Curriculares Individuales Significativas que los centros escolares han considerado necesario aplicar con los alumnos de la muestra, por las dificultades que estos han presentado a la hora de superar los objetivos curriculares de sus cursos de referencia. El número de ACIS en el recurso Centro de Acogimiento, es significativamente superior aun siendo el número de la muestra inferior al de sujetos en Acogimiento Familiar.



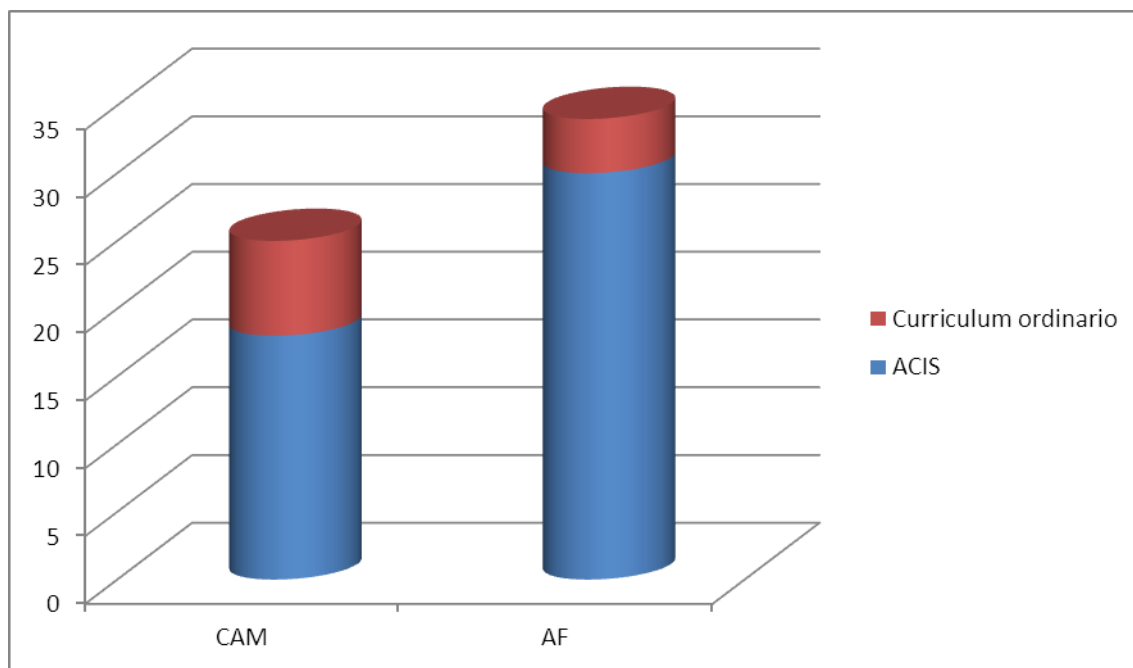


Figura 6.- Menores de la muestra con Adaptación Curricular Significativa en el momento de recoger los datos.

Conclusiones

De los resultados obtenidos en la presente investigación se desprende que, los menores que por motivos psicosociales deben ser atendidos en los diferentes recursos de protección que las administraciones disponen, aquellos que son adscritos al recuso de Acogimiento Familiar, obtienen un nivel de rendimiento académico significativamente superior a los que tras su declaración de desamparo, ingresan en Centros de Acogida. Se entiende que esto es debido a que, el entorno familiar proporciona un nivel de estabilidad emocional y motivacional superior al que puede proveer una institución como son los Centros de Acogida, pese a que en estos recursos se dispone de apoyos académicos especializados y un control sobre las tareas escolares riguroso.

De este análisis, también se extrae un dato que apoya dicha tesis, el número de repeticiones de curso. Dichas repeticiones, son muy superiores en la etapa educativa de Primaria para los menores que se encuentran en Centros de Acogida, periodo durante el que es más frecuente que se dé la separación del menor de su familia biológica. Se entiende que en el Centro de Acogida, que el menor alcance una adecuada estabilidad emocional y por tanto, se muestre motivado por los contenidos de trabajo escolares, supone más tiempo que en un entorno familiar. Lo que justifica, que el número de repeticiones en Centros de Acogida, sea significativamente superior en la etapa de Educación Primaria que en la de Secundaria.

Bibliografía

- Banyard, P., & Underwood, J. (2013 de Octubre de 2008). *Understandin the learning space*. Obtenido de Open Education Europa: <http://www.openeducationeuropa.eu/en/>
- Benitez, M., Jiménez, M., & Osicka, R. (2000). *Las asignaturas pendientes y el rendimiento académico*. Obtenido de <http://www.redcientifica.com/doc/doc200306230601.html>
- Cabrera, P., & Galán, E. (2002). Satisfacción escolar y rendimiento académico. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 0-14.
- Castejón, J., & Pérez, A. (1998). Un modelo causal-explicativo de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Revista Bordón*, 50 (2), 171-185.
- Córdoba Caro, L., García, V., Luengo Pérez, L., Vizuet Carrizosa, M., & Feu Molina, S. (2011). Determinantes socioculturales. Su relación con el rendimiento académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 29 (1), 83-96.
- Flavell, J. (2000). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor.
- García Fernández, J., Martínez Monteagudo, M., & Inglés, C. (2013). ¿Cómo se relaciona la ansiedad escolar con el rendimiento académico? *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 4 (1), 63-76.
- García, M., Alvarado, J., & Jiménez, A. (2000). La predicción del rendimiento académico: regresión lineal versus regresión logística. *Psicothema*, 73, 23-42.
- González-Bueno, G., Bello, A., & Arias, M. (2012). *La infancia en España 2012-2013. El impacto de la crisis en los niños*. Madrid: UNICEF España.
- González-Pineda, J. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 7, 240-247.
- Grivins, M. (2013). Pupil Grouping. Education agent interaction influence on education results. *REMEI: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 2 (3), 147-172. **ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN**
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Meneses Botina, W., Morillo Carlosama, S., Navia Atoy, G., & Grisales Grisales, M. (2013). Factores que afectan el rendimiento escolar en la institución educativa rural. Las Mercedes desde la perspectiva de los actores institucionales. *Plumilla Educativa*, 11, 433-452.
- Moliner Miravent, L., Moliner García, O., & Sales Ciges, A. (2012). Porque solos no aprendemos mucho: Una experiencia de tutoría entre iguales recíproca en educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (2), 459-474.
- Montero Rojas, E., Villalobos Palma, J., & Valverde Bermúdez, A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al

- rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un análisis multinivel. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 13, 215-234.
- Navarro Soria, I., & Gonzalez Gómez, C. (2010). Detección sistemática de déficits aptitudinales como estrategia de prevención de dificultades académicas. En R. Roig Vila, & M. Fiorucci, *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas*. (págs. 297-309). Alcoi: Marfil.
- Navarro, I., González, C., & Pérez, N. (2011). Desarrollo cognitivo entre los 6 y los 12 años. En N. Pérez, & I. Navarro, *Psicología del desarrollo humano. Del nacimiento a la vejez*. (págs. 103-128). Alicante: ECU.
- Núñez, J., Vallejo, G., Rosário, P., Tuero, E., & Valle, A. (2014). Variables del estudiante, del profesor y del contexto en la predicción del rendimiento académico en Biología: análisis desde una perspectiva multinivel. *Revista de Psicodidáctica*, 19 (1), 145-172.
- Picornell Lucas, A. (2011). *La infancia en desamparo*. Valencia: Nau Llibres.
- Roca, E., Carmona, J., Boix, C., Colomé, R., López, A., Sanguinetti, A., . . . Sans-Fito, A. (26 de 11 de 2010). *El aprendizaje en la infancia y la adolescencia: claves para evitar el fracaso escolar*. Esplugues de Llobregat: Hospital de Sant Joan de Déu. Obtenido de http://faros.hsjdibcn.org/adjuntos/1774.1-Faros4_Castella.pdf
- Ruiz Herrero, J. (2011). Rendimiento académico y ambiente social. *Política y sociedad*, 48 (1), 155-174.
- Tournon, J. (1984). *Factores del rendimiento académico en la universidad*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Wadsworth, B. (1989). *Teoría de Piaget del Desarrollo Cognoscitivo y Afectivo*. México: Diana.



93. EL FRACASO ESCOLAR EN SECUNDARIA EN SITUACIONES DE EXCLUSIÓN SOCIAL. POSIBLES ALTERNATIVAS

Celia Corchuelo Fernández, C.M. Aránzazu Cejudo Cortés, Ramón Ignacio Correa García y Juan Ramón Jiménez Vicioso
celia.corchuelo@dedu.uhu.es, carmen.cejudo@uhu.es, correa@uhu.es,
jjimenez@uhu.es

Resumen

A la hora de abordar este trabajo, se ha profundizado en el análisis de posibles causas -directas o indirectas- del fracaso escolar y el abandono escolar prematuro por parte del alumnado en riesgo de exclusión social en comparación con el que no lo está, se han planteado factores que influyen, posibles indicadores, al tiempo que, mediante una reflexión acerca de investigaciones de diversos autores, se han seleccionado y respaldado una serie de propuestas que tienen como fin promover actuaciones y métodos alternativos que ayuden a disminuir los motivos que desencadenan este fenómeno y a marcar pautas a seguir para una perfecta argumentación y posteriores conclusiones.

Palabras clave: Secundaria, fracaso escolar, exclusión, alternativas

Introducción

Es en la etapa Educación Secundaria Obligatoria donde el fracaso escolar como fenómeno toma forma y despliega sus primeras consecuencias decisivas. Y más concretamente al comparar a aquellos en riesgo de exclusión social con los que no lo están, se observa igualmente cómo, tomando como muestra jóvenes de una misma generación que han sido víctimas de idénticas circunstancias durante la recesión económica, es en los contextos de renta baja, familias desestructuradas, áreas desfavorecidas y privación material severa donde el fenómeno del fracaso escolar se agudiza.

Observando que todas las investigaciones revisadas están de acuerdo en que se trata de un proceso multidimensional y multicausal, en el que las familias, la cultura, la procedencia y el estatus socioeconómico llegan a ser determinantes. Algunas de las características del mismo más mencionadas y recurrentes son la desvinculación del sistema educativo por parte del alumnado de Secundaria, el absentismo, la repetición de

curso, las dificultades de aprendizaje, la transgresión de las normas y, en última instancia, la no obtención del título de Graduado o Graduada en Educación Secundaria Obligatoria.

Al tratar los factores que influyen sobre el fenómeno del fracaso escolar, uno de los primeros y con mayor incidencia a medida que el alumnado que cursa Secundaria divisa el umbral de los 16 años de edad, es el atractivo de la posibilidad de incorporarse al mundo laboral.

Al analizar los factores que ejercen una influencia y acaban por desencadenar el denominado fracaso escolar surgirá, asimismo, el ciclo compuesto por las malas notas, la desmotivación, la repetición de curso y el absentismo, todos ellos estrechamente ligados y con una notable incidencia circular que tiene su equivalente en el proceso de desenganche o desvinculación de la vida escolar por parte del alumnado.

La Educación Secundaria en España conforme a lo descrito en la web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España, es «una etapa educativa obligatoria y gratuita que completa la educación básica». Dicha etapa se divide en cuatro cursos académicos que el alumnado, siempre y cuando no repita curso, completará entre los 12 y los 16 años de edad, y se caracteriza por estar organizada según principios de atención a la diversidad así como de orientación educativa y profesional.

Los objetivos primordiales de la Educación Secundaria Obligatoria en España se centran en que el alumnado:

- Asimile conocimientos humanísticos, artísticos, científicos y tecnológicos básicos.
- Adquiera unos hábitos de estudio y trabajo sólidos.
- Esté trabajo bien preparado, orientado y asesorado en su transición hacia la educación postobligatoria o su inserción en el mundo laboral.
- Sepa ejercer sus obligaciones y derechos ciudadanos de manera adecuada.

En definitiva, la etapa de Secundaria Obligatoria es decisiva en la formación del individuo como adulto y futuro profesional, y por ello se ocupa de dotarlo con la autonomía necesaria a través de un currículo flexible y una orientación que, aunque no siempre es acertada, tiene la intención de actuar como lazo conector hacia el éxito académico y profesional.

Factores que influyen en el fracaso escolar en la etapa de Secundaria

En el estudio pormenorizado del proceso gradual de desvinculación de la escuela por parte del alumnado llevado a cabo por Mena, Fernández y Riviére (2010), se observan algunos factores clave que generalmente acaban desencadenando el abandono escolar prematuro. Por ejemplo, el atractivo que supone abandonar los estudios para incorporarse al mundo laboral: un cambio que, desde el punto de vista del alumno o alumna, constituye una «victoria táctica» al deshacerse de una obligación impuesta y escapar de una realidad en la que no se encuentra a gusto para hacer algo realmente útil, cuando en realidad está cercenando sus posibilidades de obtener una titulación superior que le permita, en el futuro, acceder a una vacante de empleo mejor remunerada.

Además, la misma investigación trata otras realidades de la vida escolar que actúan como factores altamente influyentes a la hora de reconocer casos de fracaso escolar, como la desmotivación causada por una oferta vital pobre por parte de la escuela, los perjuicios causados por los cambios de centro y el influjo de profesorado carente de aptitudes pedagógicas y motivacionales hacia su alumnado.

A ellos se unen problemas relacionados con las capacidades individuales, los trastornos de la motivación y del esfuerzo, la procedencia geográfica, el entorno sociocultural y las carencias observadas en el funcionamiento del propio sistema educativo.

En la misma línea, conforme se profundiza en el análisis de las causas del fenómeno del fracaso escolar, salen a la luz una serie de factores que, si bien pueden ser considerados a priori indicadores del fracaso en lugar de causas de éste, sí que desempeñan un papel fundamental a la hora de acelerar la fase final del proceso progresivo de desenganche escolar: los malos resultados académicos, el absentismo y la repetición de curso. Se podría observar de hecho, un ciclo en el que los malos resultados conducen a la desmotivación, ésta al desenganche, el desenganche al absentismo y el absentismo a terminar la etapa de Educación Secundaria Obligatoria sin haber obtenido una titulación, pudiendo apreciarse claramente la relación de causalidad entre los elementos anteriormente descritos y el fracaso escolar.

Es por ello que el sistema educativo en su búsqueda de paliar este fracaso escolar lleva a cabo medidas de carácter extraordinario como es la Diversificación Curricular, la cual se aplica en el segundo ciclo de educación Secundario, siendo posterior a las medidas ordinarias; las de refuerzo y apoyo y la repetición de curso, por resultar estas insuficientes. Por otra parte se aplican los programas de Educación Compensatoria, se realizan Adaptaciones Curriculares Significativas y se actúa con el alumnado de Necesidades Educativas Especiales.

Los cambios de etapa y de centro constituyen asimismo factores a tener muy en cuenta, y son descritos como fases «críticas» en el proceso de la desvinculación escolar que conduce al fracaso.

Otros factores, a menudo obviados, son la presión del entorno cercano y la exigencia de títulos. La familia y los amigos del alumnado suelen ser determinantes a la

hora de producirse el fracaso escolar, incluso cuando no juzgan sus malas calificaciones ni manifiestan desaprobación de manera explícita.

Moreno (2009) elabora una clasificación de factores causales del fracaso escolar que los agrupa en una esfera orgánica (incluyendo problemas físicos y de carácter sensorial), una esfera intelectual (englobando todas las deficiencias de esta índole) y una esfera afectivo-volitiva (que incluye todos los condicionantes que ejercen las relaciones familiares, afectivas y con el profesorado).

Pero, a su vez, desglosa estas esferas en otra clasificación compuesta por dos grandes grupos de factores que influyen sobre el fracaso escolar: los internos o personales y los externos o ambientales. El primero comprende causas como dificultades de aprendizaje específicas, carencias personales, deficiencias físicas y psíquicas y conflictos tanto personales como con el entorno; el segundo abarca otras entre las que se encuentran el nivel cultural y económico, el clima familiar y la mala –o buena- administración educativa.

Por su parte, Martínez y Álvarez (2005) proponen la consideración de una serie de «factores protectores del fracaso escolar vinculados fundamentalmente a la actuación del profesorado y de la familia y a la necesaria colaboración entre ambos» (p.1), introduciendo así por primera vez en este trabajo la idea de que la ausencia de coordinación entre padres y profesorado puede convertirse un factor causal relevante del desenganche escolar y posterior fracaso. Igualmente, afirman que la sociedad actual achaca el fracaso escolar a un mal funcionamiento del sistema educativo que, al mismo tiempo, es generado posiblemente por disfunciones sociales existentes. Gabarró (2010) plantea un enfoque distinto en la definición de factores del fracaso escolar y lo que hace es reducir el número de posibles causas del fenómeno a ser estudiadas. Así, el autor descarta el método de enseñanza, el currículo y los recursos de la escuela, afirmando que no han de ser considerados factores que tengan una incidencia significativa en el desarrollo de este fenómeno y que cualquier modificación de los mismos no reduciría de forma considerable los porcentajes de fracaso escolar.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Indicadores de fracaso escolar en Secundaria

Durante los últimos años ha proliferado la realización de estudios y análisis sobre el fracaso escolar con el objetivo de llegar a la raíz de la cuestión y desvelar sus verdaderas causas. ¿Cuándo se origina el proceso de desenganche? ¿Qué alumnado es más propenso a sufrirlo? ¿Qué situaciones lo propician? ¿A qué edad se produce el abandono escolar prematuro?.

Lo ideal sería que, en esta búsqueda, se analizara la totalidad de la población escolarizada, pues el proceso de desvinculación de la vida escolar da comienzo mucho antes de que se alcance la etapa de Educación Secundaria.

Así, la ausencia de estadísticas reales en los años previos al segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria hace que con total certeza se estén pasando por alto factores, indicadores y cifras que podrían ser de importancia para la investigación.

No obstante, según asevera Martínez- Otero (2009), se puede observar una indudable tendencia ascendente en el aumento de casos de fracaso escolar desde la década de los setenta en España si se miden indicadores como la tasa bruta del fenómeno (proporción de alumnado que no ha obtenido la titulación de graduado en Educación Secundaria Obligatoria a los 16 años) y su tasa neta (proporción de jóvenes entre 18 y 24 años que ni obtienen titulación ni continúan estudiando).

Las cifras más esperanzadoras que pueden aportarse en cuanto a las tasas de abandono son las europeas en conjunto. Si se observan los datos facilitados en el trabajo *School Enrolment and Early Leavers from Education and Training* (Escolarización y Abandono Prematuro de la Educación y el Aprendizaje), publicado en septiembre de 2012 en la página web de la Comisión Europea consultado en (<http://ec.europa.eu/eurostat>), estos indican que, sólo en el año 2010, aproximadamente 93.1 millones de personas estaban escolarizadas en los 27 estados miembros, si bien las estadísticas variaban considerablemente en función de las características demográficas y sociales de cada estado. Tomando como referencia a los individuos escolarizados que habían alcanzado los 18 años de edad, los datos desvelaron que un 79.1% -más de dos tercios del total- permanecían activos en el sistema educativo en Europa.

Probablemente uno de los estudios más completos consultados para elaborar el presente estudio es el del Observatorio de la Juventud en España (2007). En él, se detalla una clasificación de indicadores del fracaso escolar por bloques temáticos que tiene como meta facilitar la comprensión de los diversos contextos en los que se produce el fenómeno. De este modo, se distingue entre indicadores económicos, educativos, familiares, de empleo y de vivienda, los cuales se obtienen gracias a la medición y comparación de tasas y porcentajes relevantes para cada ámbito. Como muestra, para obtener los indicadores educativos se han medido, entre otras, las tasas netas y brutas de escolarización por edades y de acceso a los distintos niveles educativos, así como la imprescindible tasa de idoneidad, que desvela el número de «alumnos y alumnas que se encuentran matriculados en el curso académico que les corresponde por su edad o, lo que es lo mismo, que han progresado adecuadamente en su escolaridad, sin haber repetido ningún curso» (Bolívar y López, 2009:9).

En cuanto a la elaboración de grupos de indicadores familiares y económicos, el Observatorio de la Juventud en España (2007) manejó datos tales como el umbral de renta baja, el número de componentes de cada familia así como sus edades y situaciones profesionales y condicionantes como el pago de alquiler de vivienda para obtener dichos datos. Por lo que respecta a los indicadores basados en el empleo y la vivienda, se analizaron índices de salario bruto, tasas de ocupación y paro por edad y sexo, tasas de

emancipación y tasas de principalidad (porcentaje de personas que constan como persona de referencia de un hogar con respecto al total de personas de su misma edad).

Otros estudios, retornando al análisis del sistema educativo y los años de escolarización como eje central para la observación de indicadores del fenómeno del fracaso escolar, se centraron en los casos concretos de comunidades autónomas específicas, descubriendo así que en regiones aisladas del territorio español los niveles de fracaso escolar se disparaban, alcanzando cifras del 40% en determinados contextos y centros escolares.

Bolívar y López (2009), que califican de inadmisibles tal porcentaje en nuestro tiempo, sugieren que estos niveles desmesurados de fracaso son provocados por factores que podrían ser modificados, como las exigencias excesivamente altas de la actual Educación Secundaria Obligatoria.

En los mencionados estudios, se pudo comprobar que el alto índice de fracaso escolar está asociado de forma directa a la repetición de curso en comunidades como La Rioja y Castilla y León, y que, al mismo tiempo, la repetición se asocia a una incorrecta adecuación del currículo. Como consecuencia, la tasa de alumnado que completa la etapa secundaria sin titulación y que entra al mundo laboral sin apenas cualificación es elevada.

Los diferentes análisis efectuados por Bolívar y López (2009) revelan estadísticas muy variables entre unas comunidades autónomas y otras en referencia a las tasas de fracaso escolar (la media nacional se sitúa en un 69,2% en años recientes), e igualmente lo hacen al hablar de indicadores económicos fundamentales del fracaso y el abandono como por ejemplo la inversión en educación (cuya media anual asciende a los 5.229 euros por alumno/a en años recientes).

Otros informes a los que Bolívar y López (2009) han recurrido para desarrollar su estudio, aluden al absentismo o la asistencia irregular del alumnado durante la etapa de Secundaria como otro de los indicadores cruciales del fenómeno del fracaso escolar. En primer lugar, hay que notar que, en años recientes, un 2,5% de personas permanecían no escolarizadas a los 15 años. Entre los escolarizados, se aprecian desigualdades marcadas con respecto a los niveles de absentismo si comparamos entre ciudades y autonomías, pudiéndose afirmar, no obstante, que existe alrededor de un 0,3% de absentistas crónicos, que no acude al 75% de las clases presenciales durante el período de la Educación Secundaria Obligatoria. Cuando se habla de asistencia irregular en general, la media nacional llega a superar el 5%, siendo la franja de edad entre los catorce y los dieciséis años la fase aguda del absentismo.

El alumnado que ingresa en el mercado laboral sin el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria está compuesto por personal poco cualificado que ocupará puestos de trabajo caracterizados por la precariedad, la mala remuneración, un dato que, pese a pertenecer a la vida post-académica, funciona como indicador fiable para calcular los niveles de fracaso escolar en regiones y contextos concretos. De hecho,

se calcula que aproximadamente un 30% de los jóvenes de 16 años en España cumplen con la descripción arriba descrita (Bolívar y López, 2009). Esta realidad también es recogida por Fuentes (2009) en su trabajo «Raising Education Outcomes in Spain» («Elevar los Resultados de la Educación en España»), donde admite que «the inflow of poorly educated youth into the labour market is unusually heavy for a high-income country, largely on account of high drop-out rates in lower secondary education which, in turn, reflect one of the highest grade repetition rates in the OECD» (p.2), esto es, que «la entrada de jóvenes con una educación precaria al mercado laboral es, de manera inusual, demasiado numerosa para un país de altos ingresos, en gran parte debido a las altas tasas de abandono escolar en la primera etapa de Secundaria que, a su vez, reflejan una de las más elevadas tasas de repetición de curso en la Organización de Cooperación Económica y Desarrollo».

Un indicador igual de valorable es, también, el de la cantidad de alumnado que, en los años posteriores al abandono prematuro, retoma los estudios para completar la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y obtener la titulación después de la incertidumbre experimentada en su primera aventura laboral, o bien ante la imposibilidad de acceder al empleo por falta de cualificación. Estas cifras, compuestas mayoritariamente por mujeres, ascienden a un 70,4% de titulados con el Graduado en Educación Secundaria

Obligatoria a los 22 años, y un 16% de personas que, aunque aún no han obtenido titulación, continúan estudiando (Bolívar y López, 2009).

Una mención especial merece el estudio sobre el fracaso y el abandono escolar de Mena, Fernández y Riviére (2010) editado por la Fundación La Caixa, en el que se otorga la importancia necesaria a la detección temprana de indicadores del fracaso escolar durante la etapa de Educación Primaria, fase en la que existe un alto porcentaje de probabilidades de que se origine el proceso de desenganche. Las tasas de repetición de curso en los años de Primaria perfilan la cantidad de alumnado que experimentará mayores dificultades para ponerse al día en niveles posteriores o pasará a la etapa Secundaria con graves carencias en cuanto a conocimientos base, provocando así malos resultados, desmotivación y, finalmente, abandono prematuro. Por ello, estos autores describen como «indicador definitivo» el alumnado que termina con éxito la etapa de primaria con 12 años. Además, Mena, Fernández y Riviére (2010) se apoyaron en los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos en su minucioso análisis de los indicadores de repetición de curso, aspiración o no a un título postobligatorio, malas calificaciones y riesgo de exclusión educativa en la etapa de Primaria en función del nivel de estudios máximo y la ocupación de los padres, entre otros factores.

Así, pudiéndose entender el fenómeno del fracaso escolar desde los años de escolarización en los que se origina, es posible hacer un seguimiento de su desarrollo con mayor efectividad y predecir –y tratar de prevenir– su desenlace en forma de

abandono prematuro durante la etapa Secundaria, algo que, de acuerdo con estudios sobre el sistema educativo y el fracaso escolar en Venezuela llevados a cabo por Herrera (2009), se produce especialmente en los tres primeros años de la educación secundaria o, en otros términos, en el alumnado de entre doce y quince años de edad.

Investigaciones sobre el fracaso escolar

Son muchos los estudiosos y profesionales del ámbito de la educación que, motivados ante la posibilidad de ofrecer alternativas reales que logren disminuir los índices actuales de fracaso escolar, han llevado a cabo investigaciones de semanas, meses, e incluso años de duración en zonas y centros específicos, tratando de llegar a la raíz del problema a través del contacto con el alumnado y la comunidad educativa, así como mediante la implantación de planes de acción antes inexplorados, todo ello llevando al día una estricta documentación que les ha permitido sacar conclusiones, en gran parte de los casos, reveladoras. En el presente estudio se comentan las investigaciones más reseñables consultadas para elaborar el trabajo que nos ocupa.

Resulta especialmente relevante para la comprensión del fenómeno del fracaso escolar en zonas desfavorecidas la investigación llevada a cabo por Gallardo y Nieto (2009). Durante aproximadamente tres meses, el trabajo de campo del mencionado estudio fue realizado en una zona de transformación social del sur de Sevilla, un área periférica con déficit de servicios y capital social negativo.

El área ciudadana objeto de análisis fue escogida por poseer un alto número de jóvenes abocados a puestos de empleo marginales, informales y eventuales, siendo en concreto la situación de las chicas particularmente delicada. Gallardo y Nieto (2009) parten de la observación de una escolaridad deficiente en los jóvenes de más de catorce años de la zona, algo que, conjuntamente con la tasa de fracaso escolar del barrio, sigue una línea ascendente de crecimiento. Como consecuencia, estos jóvenes nunca llegan a estar preparados para una inserción socio laboral apropiada, evidenciándose así la necesidad de acompañamiento para ser insertados social y laboralmente con éxito. Por ello, el principal objetivo de estas investigaciones fue generar la inquietud de acercarse a la realidad social tanto en instituciones como en docentes, algo que se materializaría en el diseño de herramientas de diagnóstico, la puesta en marcha de nuevos proyectos y la evaluación de los que ya estaban en funcionamiento, esto es, la idea fue promover la acción por encima de la reflexión.

Abordando la perspectiva del capital social para elaborar su investigación, los autores se apoyaron en la tesis de Amartya Sen al declarar la importancia de establecer programas diferenciados y contextualizar las políticas sociales destinadas a menores sin apoyo familiar o en situación de precariedad social, puesto que ni todas las personas poseen las mismas capacidades ni gozan de las mismas oportunidades de partida. Con anterioridad al diseño de tales programas y políticas, se detectaron variables asociadas al fracaso escolar como conductas disociales, déficit de escolarización, déficit de

socialización y otras situaciones de vulnerabilidad social. Además, los perfiles del alumnado objeto de estudio evidenciaban desmotivación, dificultades para la lectura y el aprendizaje y riesgo de abandono prematuro escolar. En cuanto a los padres, un alto porcentaje se dedicaba a la venta ambulante o trabajaba en los sectores de la construcción y la limpieza.

Igualmente reseñable resulta la investigación en la cual se analizaron las aspiraciones y trayectorias de jóvenes de clase trabajadora y de origen inmigrante en la periferia de Barcelona (Ponferrada, 2008). El estudio proporcionó significativos datos a tener en cuenta con respecto al impacto de la separación por grupos en la trayectoria escolar, sacó a relucir las marcadas diferencias entre géneros apreciables en cualquier nivel educativo y profundizó en la relación entre la pertenencia a clases trabajadoras y el fracaso escolar.

El análisis de Ponferrada (2008) respondió a la necesidad de estudiar un sector del alumnado del que hasta entonces apenas se tenía información.

El alumnado de clase trabajadora está presente de manera notable en las estadísticas del fracaso escolar y los problemas de inserción laboral, una asociación que ha sido, peligrosamente, asumida por la comunidad educativa, que tiende a desatender a este alumnado y a colocarlo en grupos de nivel bajo.

El alumnado del estudio de Ponferrada (2008) que se desvinculó de la educación aun habiendo obtenido el Graduado en Secundaria, lo hizo porque el instituto se centraba en dar prestigio al Bachillerato y no promocionaba la posibilidad de continuar estudiando un Ciclo Formativo de Grado Medio, ejemplificando este hecho nuevamente las carencias de programas de orientación y contextualización eficaces en institutos de Secundaria. Y el nuevo alumnado de Bachillerato, a causa del nivel de exigencia excesivamente bajo experimentado en los años de Educación Secundaria Obligatoria, sintió que no podía seguir el ritmo académico y un alto porcentaje declaró sentirse «fracasado». De hecho, tan sólo 11 estudiantes llegaron a realizar la Selectividad. Huelga decir que aquellos a los que la segregación afectó en mayor grado fueron los componentes del grupo A, en el que había numerosas chicas de origen inmigrante que pudieron haber tenido un mejor rendimiento durante la etapa Secundaria y vieron truncados sus sueños de obtener la titulación que, en su entorno, abre las puertas del cambio generacional.

El proyecto «*Alternativas al fracaso escolar, prácticas pedagógicas para la inclusión*», impulsado por Gabbiani y Kachinovsky (2010), se centra en la investigación realizada por un equipo interdisciplinar e interinstitucional de maestros, lingüistas y psicólogos, que profundizaron en el estudio de las causas e indicadores del fenómeno del fracaso escolar en contextos de exclusión social, con el objetivo de revertirlo. En este estudio, se otorgó especial importancia a alternativas pedagógicas basadas en la

diversificación y se propuso un nuevo modelo de escuela en contextos de alta vulnerabilidad social, la escuela con programa de maestros comunitarios.

Los programas de maestros comunitarios se implantan para hacer frente a la necesidad de diversificar la propuesta educativa, con profesionales que trabajen codo con codo con familias y comunidad, luchando de este modo por reducir la desafiliación y brindando apoyo pedagógico específico al alumnado de bajo rendimiento.

Este tipo de intervención sigue una planificación estricta y, en el caso concreto de la investigación consultada, se ejecutó un intenso trabajo con el alumnado fundamentado en la expresión artística y el lenguaje para obtener secuencias narrativas que ayudasen no sólo a identificar problemas concretos sino también a planificar procesos de reconstrucción y elaborar proyectos de vida.

Fomentar que un estudiante produzca su propio relato identitario se vuelve, pues, el objetivo central de la implantación de programas de maestros comunitarios, en los cuales se presta especial atención a actividades de expresión corporal, improvisación, actuación, comprensión y producción lingüística, tanto oral como escrita. De este modo, se explotan las posibilidades de la narrativa como herramienta inclusiva y se contribuye a la reconsideración del fenómeno del fracaso escolar desde un punto de vista teórico-técnico a niveles nacionales y regionales, como se indica en el propio resumen de la investigación de Gabbiani y Kachinovsky (2010).

En la investigación cuantitativa de Fernández y Rodríguez (2008), se otorgó especial importancia a las teorías de capital humano y capital cultural, y se utilizó como variable aproximativa la repetición de curso, cuya explicación, al igual que la del propio fenómeno del fracaso escolar, es multicausal. A través de este estudio se llegó a dos conclusiones principales: la primera, que el alumnado de alto nivel socioeconómico repite menos, y la segunda, que por norma general, el alumnado femenino presenta también índices de repetición de curso menores a los del masculino.

Estos resultados reafirman la necesidad de reabrir el debate educativo concerniente a las diferencias de género y estatus social, pues el estudio de estos investigadores constató que el hecho de repetir curso deriva de un proceso multidimensional en el cual el sexo es relevante.

Fernández y Rodríguez (2008), al reflexionar sobre el apabullante porcentaje de fracaso escolar en España registrado en 2006 (30,8%), que duplicaba la media de la Unión Europea, se preocuparon por revisar factores condicionantes que se consideran altamente influyentes a la hora de estudiar el fenómeno: la clase social, la profesión de los padres, la estructura familiar y el género. De esta manera, no solamente concluyeron que el alumnado con mayor nivel socioeconómico repite menos, sino también que, al contrario, repiten curso con mayor probabilidad y frecuencia los inmigrantes o hijos de inmigrantes, los estudiantes que conviven con sólo uno de sus padres biológicos y aquellos cuya madre es laboralmente activa.

Sin embargo, al entrar en escena las teorías del capital humano y cultural e incidir sobre las hipótesis de Fernández y Rodríguez (2008), se alcanzan nuevas conclusiones a partir de una serie de variables relacionadas con la inversión de capital humano, o bien cultural. Esto es, al tenerse en cuenta estos nuevos condicionantes, el hecho de que las chicas y el alumnado de mayor nivel socioeconómico repitan menos deja de ser una verdad absoluta. Independientemente del estatus y el sexo, aquel sector del alumnado que llega tarde a clase o tiene una videoconsola en casa tiene más probabilidades de repetir curso, pero el que invierte un mayor número de horas en hacer deberes en casa o ha cursado dos años o más de preescolar tiene menos probabilidades de hacerlo. Asimismo, factores que pueden aumentar o reducir las probabilidades de repetir en chicas y alumnado de estatus socioeconómico superior son, entre otros, el ser hijos de profesores, su nivel de conocimientos en las áreas de matemáticas y lengua, la elección de centro por parte de los padres y la accesibilidad a material educativo en el hogar.

Martínez-Otero (2009) destacó en su análisis, además, la gravedad de los datos revelados por el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte de España en el año 2008, según los cuales un 15,8% del alumnado de primaria no lograba completar esa etapa a los 12 años. Ese bajo rendimiento se traslada visiblemente a la etapa Secundaria donde, debido a las carencias en la base de conocimientos y la acumulación de cursos repetidos, el porcentaje de alumnado que no completa la Educación Secundaria Obligatoria con 16 años se eleva a 27,7%.

Propuestas de solución al problema del fracaso escolar

Los estudios de los últimos años han fructificado en forma de una amplia variedad de propuestas de solución al fenómeno creciente del fracaso escolar y de prevención del abandono escolar prematuro. Cada investigador, conforme al enfoque escogido y sus observaciones, ha elaborado su particular propuesta de acción con la esperanza de que ésta logre reducir los índices de exclusión educativa y desvinculación en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria siendo, hoy por hoy, una asignatura pendiente que el profesorado, la comunidad educativa y las instituciones consigan diseñar, implementar y llevar a cabo con éxito estos planes alternativos.

Motivación, implicación, y un profundo conocimiento de las causas e indicadores del fenómeno son indispensables para que las mejoras comiencen a ser comprobables. En su reflexión sobre el género y las clases sociales en el fracaso escolar, Gabarró (2010) afirma que el éxito escolar debería ser alcanzable para todos por igual, y en base a ello detalla sus propuestas para atajar el problema.

Orientadas fundamentalmente a la consecución de un equilibrio entre géneros en todas las acciones educativas, sus propuestas sugieren, en primer lugar, no dejar de lado

a las chicas asumiendo que –debido al mejor rendimiento académico que presentan según las estadísticas– no necesitan apoyo. En segundo lugar, el autor propone desterrar afirmaciones sexistas sin base científica del estilo de «a las chicas no se les dan bien las matemáticas» o «los chicos no son buenos en lengua o arte». Así, Gabarró aboga por «asegurarnos de que todas las personas lleguen a su máximo potencial, al margen de su punto de partida» (p.62) en su texto de 2010 publicado bajo el título «*La solución inesperada del género y la coeducación*», en el cual defiende una potenciación de la cohesión social y de la no segregación por sexos en los centros educativos.

Al mismo tiempo, Gabarró (2010) coincide en sus propuestas con muchos otros de los que han analizado el problema al aseverar que es un error tratar el fracaso escolar como un tema psicológico individual y que, en cambio, ha de ser abordado de forma sociológica, incluyendo el estudio del entorno familiar, económico y político.

Igualmente, considera erróneo el hecho de que se considere la coeducación algo complementario, se tenga una visión parcial de la misma o constituya meramente una opción para el centro. Dado que el texto de Gabarró reconoce la coeducación como una herramienta esencial para un tratamiento de género efectivo capaz de reducir los casos de fracaso escolar, propone una serie de acciones coeducativas específicas a ser realizadas por los diferentes componentes de las instituciones escolares. De este modo, se sugiere que:

En el ámbito administrativo, todo centro debe poseer un plan de acción coeducativa bien diseñado, que además ha de ser implementado correctamente. El tema del género, de forma ideal, estará integrado en la formación inicial y continua del profesorado.

También se propone el cambio de incrementar el ingreso de profesorado masculino en los niveles de infantil y primaria, ya que la situación actual en la que el profesorado femenino domina los primeros años de la educación infunde en los chicos la idea de que lo académico tiene una naturaleza femenina, desencadenando un inconsciente proceso de desenganche.

Se plantea igualmente una contribución activa de toda la comunidad escolar en la búsqueda del equilibrio entre géneros: administrar de forma equitativa el uso del espacio, promover la libertad de elección, estrechar la colaboración entre profesorado y familias, luchar contra los estereotipos, dar visibilidad a distintos tipos de familias y proporcionar una educación afectivo-sexual no moralista serían algunas de sus tareas.

Para el alumnado masculino se propone: facilitar labores de cuidado de otras personas, potenciar la introspección y el autoconocimiento así como la expresión y gestión de las emociones, fomentar la amistad basada en lo personal, erradicar

comportamientos misóginos y homofóbicos y repensar el currículo para garantizar que no se están sentando ejemplos de masculinidad negativos o violentos y que la diferencia se está proyectando como forma de enriquecimiento.

□□ Para el alumnado femenino, se aconseja: utilizar un lenguaje que no vuelva a las chicas invisibles, proporcionarles referentes femeninos en todas las áreas, trabajar la apreciación de valores que no se centren en lo físico ni en el amor romántico o dependiente y ayudarlas a desarrollar asertividad en la comunicación como estrategia para defender sus derechos.

La propuesta para luchar contra el fracaso escolar del número de la revista *Temas para la Educación* publicado en noviembre de 2010 define la prevención del fracaso escolar no como una estrategia, sino como una cultura a implantar en la escuela y en la que deben involucrarse padres y madres, profesorado y alumnado por igual. Cuando el problema ya se ha instalado, no obstante, la publicación recomienda una correcta aplicación de la enseñanza individualizada correctiva para su tratamiento, lo cual implica, entre otras consideraciones: efectuar un tratamiento basado en el diagnóstico, hacer que el programa correctivo sea estimulante y motivador, tener en cuenta las circunstancias ambientales del alumnado y evaluar su progreso de manera continuada.

Otro grupo de propuestas de relevancia para este trabajo es aportado por Ruiz (2008) en su artículo sobre herramientas didácticas para evitar el fracaso escolar, publicado en la revista digital *Innovación y Experiencias Educativas*, en el cual establece una distinción entre medidas preventivas y atención a la diversidad. En el primer subgrupo, se incluirían acciones de prevención a ser planificadas e implementadas por los centros como clases de recuperación, actividades extraescolares, métodos de aprendizaje que lo hagan significativo y relevante para el alumnado, técnicas de trabajo intelectual, orientación escolar, escuelas de padres y madres y estudios psicopedagógicos. En el segundo subgrupo de propuestas, Ruiz (2008) se centra en la atención a la diversidad como herramienta para afrontar el problema del fracaso escolar, admitiendo que su única garantía de éxito –tal y como afirman otros autores- es la forma de llevarla a cabo por parte de los docentes así como su nivel de implicación en la misma, sin llegar a excluir ningún tipo de diversidad, esto es, aquellos concernientes a la cultura, la lengua, o las características físicas o psíquicas del alumnado, entre otros.

En este aspecto, las claves para proporcionar una atención a la diversidad efectiva en la lucha contra el desenganche educativo incluirían la flexibilización del currículo, de modo que permita una individualización y personalización progresivas, aplicación de técnicas de refuerzo individualizado o diversificado, y la integración del alumnado con Necesidades Educativas Específica en grupos ordinarios o aulas

especializadas según sea necesario. Finalmente, Ruiz resaltó en su propuesta de herramientas didácticas para evitar el fracaso escolar (2008) la importancia de que el profesorado fuese formado específicamente y de forma continuada para poder proporcionar en todo momento una óptima atención a la diversidad.

Fuentes (2009) explica que el nivel de las cualificaciones pedagógicas del profesorado debe elevarse. Al profesorado de Secundaria de nuevo ingreso se le exigirá un año de formación específica en habilidades pedagógicas y didácticas, que conducirá a la obtención de un Máster, y la capacitación general para profesorado de Primaria, pre-primaria y educación infantil pasará de durar tres años a durar cuatro. Finalmente, el autor enfatiza que, en ambos casos, la formación práctica será predominante.

Por otra parte, el análisis del papel de la implicación familiar (2011) desarrollado por Suárez, Tuero-Herrero, Bernardo, Fernández, Cerezo, González-Pienda, Rosário y Núñez se culminó con interesantes sugerencias para solventar el problema del fracaso escolar. Los mencionados autores, basándose en los resultados de estudios previos, declararon la existencia de una asociación demostrable entre implicación familiar y éxito escolar, convirtiéndose así la primera en un indicador ineludible para cualquier investigación sobre el tema. Es más, se ha podido comprobar que cuando el alumnado cuenta con la implicación de sus padres y familiares tanto en la vida del centro como en la educación que tiene lugar en el entorno doméstico, disminuye considerablemente el riesgo de desenganche y abandono escolar prematuro, independientemente del nivel que se esté cursando. Estos resultados se ven complementados con otro descubrimiento clave para un aumento del éxito escolar en el futuro: la estrecha colaboración entre familia y profesorado, al tiempo que este último se convierte en facilitador del aprendizaje en lugar de limitarse a ser transmisor de conocimientos. Lo cierto es que estos descubrimientos no hacen más que corroborar algo en lo que vienen insistiendo las instituciones educativas tanto en España como en países extranjeros desde hace tiempo, tal y como demuestra el «*Information Briefing*» (*Reporte Informativo*) de agosto de 2007 publicado por la Iowa School Boards Foundation (la Fundación de Consejos Escolares del estado de Iowa, Estados Unidos).

También reseñar que el estudio de Suárez, Tuero-Herrero, Bernardo, Fernández, Cerezo, González-Pienda, Rosário y Núñez (2011), se sirve de modelos extranjeros con el propósito de dar ideas de mejora administrativa a las instituciones en la lucha contra el fenómeno del fracaso escolar.

Resulta especialmente ilustrativa la mención del programa «*No Child Left Behind*», adoptado tras la pasada reforma política estadounidense, según el cual cada escuela beneficiaria de ayuda económica para su alumnado con necesidades educativas especiales estaba obligada a cumplir una estricta normativa de implicación parental, la cual englobaba asistencia a conferencias, reuniones y actividades, así como un acompañamiento educativo activo en el contexto doméstico.

Perassi (2009), en su investigación acerca de la incidencia de la evaluación en los índices de fracaso escolar, ofrece una serie de propuestas basadas en su análisis que permiten vislumbrar cómo deberían ser aplicados los métodos de evaluación para evitar que influyan negativamente en el rendimiento del alumnado y no lleguen a desencadenar su desenganche. Sin duda alguna, estas propuestas suponen una re-planificación absoluta de los métodos del profesorado, así como el franqueo de diversos tabúes que hasta años recientes han impedido que se cuestione la manera tradicional de evaluar.

Las últimas propuestas de solución al problema del fracaso escolar en este apartado se extraen de la defensa que hace Perrenoud (2009) de la integración del enfoque por competencias en la metodología didáctica. En ella, califica de «banal» ser evaluado por competencias, pues la evaluación exige lo que él denomina «saberes movilizables». Asimismo, el autor distingue entre competencias y capacidades, pudiendo ser estas últimas transversales o disciplinares.

De cualquier modo, partiendo de que ambas han de ser evaluadas de manera formativa y acreditativa, propone cambios que se originan en el profesorado, aseverando que la lucha eficaz contra el fracaso escolar implica «actuar sobre la formación inicial del profesorado, no solamente en su formación pedagógica y didáctica, sino también en su formación científica, filosófica y epistemológica» (p.15). Sentadas las bases de su propuesta global, Perrenoud detalla en su artículo titulado «*Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar?*» cinco líneas de acción o estrategias bien definidas:

□□ Fomentar la creación de situaciones educativas portadoras de sentido y aprendizaje, sin limitarse a proponer actividades motivadoras: se ha de posicionar al alumnado en situaciones verdaderas y plantearles problemas abiertos.

□□ Diferenciar dichas situaciones educativas para que cada alumno o alumna se desenvuelva en su zona de desarrollo próximo, es decir, para que pueda obtener el máximo provecho posible de cada situación pedagógica en función de sus características propias y necesidades individuales.

Desarrollar una observación formativa que derive en una regulación interactiva y constante de la situación, evitando la proposición de tareas «absurdas», bien por ser innecesariamente sencillas o extremadamente complejas.

□□ Dominar los efectos de las relaciones intersubjetivas y la distancia cultural en la comunicación pedagógica, eliminando así la ansiedad provocada por los mecanismos de control y defensa que se dan en la relación profesorado-alumnado.

□□Y, finalmente, individualizar los recorridos de formación en el marco de los ciclos de aprendizaje plurianuales, pues Perrenaud (2009) considera que «los ciclos mal concebidos y mal gestionados pueden también agrandar las distancias».

Conclusiones

A grandes rasgos, el presente trabajo ayuda a esclarecer y definir el concepto de fracaso escolar, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad social, además de examinar sus múltiples causas –en ausencia de las cuales el fenómeno se tornaría incomprensible», los resultados de las investigaciones más recientes sobre el problema y las propuestas elaboradas en base a ellas. Resulta inevitable centrarse en la etapa de Secundaria al tratar el fracaso escolar, pues es el periodo educativo en el cual sus consecuencias se vuelven evidentes, si bien también se ha comprobado que sus raíces pueden encontrarse en Primaria en la mayoría de casos y, asimismo, debido a la proximidad de la posibilidad de incorporarse al mercado laboral y abandonar una actividad impuesta en la que el estudiante puede no sentirse cómodo, es en el último ciclo –o los dos últimos años de la Educación Secundaria Obligatoria» cuando el alumnado comienza a andar sobre la cuerda floja de un tanteado abandono escolar prematuro.

Mientras algunas investigaciones se ciñen a medir el fracaso escolar en función del alumnado que, al cumplir los 16 años, no ha obtenido la titulación de Graduado o Graduada a en Educación Secundaria Obligatoria o incluso de los porcentajes de personas en edades comprendidas entre los 18 y 24 años que ni obtienen titulación ni continúan estudiando, existe la visión predominante de que el fenómeno es un proceso gradual y lento, multidimensional y multicausal, que trasciende los límites físicos de la escuela y afecta a nuestra sociedad en prácticamente todos los ámbitos. A lo largo de este proceso, denominado «de desvinculación» o «de desenganche», y que frecuentemente comienza a germinar sigilosamente en los años de Educación Primaria, el alumnado experimenta una frustración progresiva que le conduce a las malas calificaciones, la desmotivación, la repetición de curso y, finalmente, al abandono.

Mediante el análisis de las diversas investigaciones aquí comentadas, se ha constatado que los efectos del proceso gradual de desvinculación escolar por parte del alumnado se ven acentuados dentro del marco de la exclusión social.

Por tanto, se ha corroborado igualmente que esta «realidad construida» que es el fracaso escolar, puede darse cuando el estudiante, a causa del entorno económico, sociocultural o geográfico del cual procede, no es capaz de descifrar el código de la vida escolar, desconocido para él, ni, por ende, adaptarse a la cotidianeidad académica que se le impone de forma obligatoria.

En tal contexto, el alumnado frecuentemente presenta dificultades de aprendizaje entre moderadas y graves, que no suelen ser correctamente asistidas por los programas de Educación Compensatoria, Adaptaciones Curriculares Significativas y Necesidades Educativas Especiales vigentes en la actualidad, al tiempo que la escuela como institución a menudo fracasa en ofrecer una oferta vital que provoque motivación en el alumnado en lugar de frustración. Este sentimiento, sobre el cual mucho tienen que decir familiares y amigos del adolescente, se agudiza ante la carencia de valoración, apoyo, crítica constructiva y refuerzo positivo por parte de los mismos. Gracias a todo lo analizado en este marco, así como a las propuestas derivadas de las investigaciones e informes que se han revisado a través del mismo, se concluye que algunos de los principales retos a los que se enfrentan comunidad educativa, sociedad e instituciones para frenar el fenómeno del fracaso escolar son:

Extender lo máximo posible el proceso de escolarización, tanto fomentando el ingreso temprano -antes de los 5 años- del alumnado en la educación reglada, garantizando así una base de competencias más sólida, como evitando los casos de abandono escolar prematuro en los que el estudiante abandona la etapa de educación secundaria obligatoria sin completarla y sin llegar a obtener titulación.

Lograr una implicación de las familias en la educación del alumnado de Secundaria que sea constructiva y motivadora, esto es, sostenida en el tiempo y que no se produzca únicamente cuando éste obtenga malas notas o tenga una conducta inapropiada en el aula.

Replantear los métodos de evaluación para dotarlos de carácter formativo y restar «presión» al alumnado.

Apostar por la cohesión social y la no segregación de sexos en las acciones coeducativas, con el propósito de que la totalidad del alumnado, independientemente del sexo, procedencia, entorno sociocultural y económico o capacidad individual, tenga la oportunidad de alcanzar los mismos objetivos curriculares.

A través de las acciones que aquí se mencionan, elevar las tasas de idoneidad, sobre todo en contextos de alta vulnerabilidad social, de manera que un mayor porcentaje de alumnado se encuentre matriculado en el curso que por edad le corresponde.

Reforzar las capacidades de competencia lectora en los estudiantes de Secundaria mediante la aplicación de las directrices de la Ley Orgánica de Educación, en la cual se

dicta que en todas y cada una de las áreas deben destinarse un número preestablecido de horas a la lectura.

□□Y, por último, proporcionar una mejorada atención y orientación tanto académica como laboral, una formación en habilidades sociales y un acompañamiento académico que realmente ayuden al alumnado a afrontar su transición de la vida escolar a la profesional de manera autónoma y acertada o, en los mejores casos, a escoger la opción más adecuada en su etapa de educación postobligatoria.

Referencias Bibliográficas

- Bolívar, A. y López, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13, 52-78.
- Fernández, J.J, y Rodríguez, J.J. (2008). Los orígenes del fracaso escolar en España. Un estudio empírico. *Colección Mediterráneo Económico: «Modernidad, crisis y globalización: problemas de política y cultura»*, 14, 323- 349.
- Fuentes, A. (2009). *Raising Education Outcomes in Spain*. Economics department working paper, 666.OECD Publishing. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/226865111178>
- Gabarró, D. (2010). *¿Fracaso escolar? La solución inesperada del género y la coeducación*. Lleida, España: Boira Editorial.
- Gabbiani, B., y Kachinovsky, A. (2010). *El fracaso escolar. Prácticas pedagógicas para la inclusión*. Recueprado de: http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/es/cursos/ps-educacional_ALTERNATIVAS_al_FRACASO_%20ESCOLAR.pdf
- Gallardo, M.C., y Nieto, C. (2009). El fracaso escolar y la exclusión social en una zona de transformación social zona sur de Sevilla: causas, actuaciones, estrategias
- Herrera, M. (2009). El valor de la escuela y el fracaso escolar. *Revista sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7, 254-263.
- Iowa school boards foundation. (2007). Family, School and Community Connections: Im proving Stud ent Learning. Information Briefing, 1, 1-6.
- Martínez, R.A., y Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- Martínez-Otero, V. (2009). Investigación y reflexión sobre condicionantes del fracaso escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1-2.11-38.
- Mena, L., Fernández, M., y Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso.

- Moreno, A. (2009). El fracaso escolar. *Revista digital: Innovación y experiencias educativas*, 27, 1-9.
- Observatorio de la Juventud en España (2007). Jóvenes y fracaso escolar en España. Recuperado el 22 de julio de 2013 de <http://www.injuve.es/observatorio/formacion-empleo-y-vivienda/jovenes-y-fracaso-escolar-enespana>.
- Perassi, Z. (2009). La educación: futuro en construcción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 9-11.
- Perrenoud, P. (2009). Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar? *Revista Universitaria de Pedagogía Social*, 16, 45-64.
- Ponferrada, M. (2008). *Éxitos difíciles y fracasos invisibles: aspiraciones y trayectorias de jóvenes de clase trabajadora y de origen inmigrante en la periferia de Barcelona. Diez años de cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales*. Recuperado el 6 de abril de 2012 de: <http://www.ub.edu/geocrit/xcol/31.htm>
- Ruiz, M.C. (2008). Herramientas didácticas para evitar el fracaso escolar. *Revista Innovación y experiencias educativas*, 1-9.
- Suárez, N., Tuero-Herrero, E., Bernardo, A.B., Fernández, E., Cerezo, R., González-Pienda, A., Rosario, P., y Núñez, J.C. (2011). El fracaso escolar en Educación Secundaria: Análisis del papel de la implicación familiar. *Magister: revista miscelánea de investigación*, 24, 49-64.
- Web de la Comisión Europea (2012). *School Enrolment and Early Leavers from Education and Training*. Recuperado de: <http://ec.europa.eu/eurostat>



94. ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS FRENTE AL ABANDONO Y FRACASO ESCOLAR EN EL PAÍS VALENCIÀ

**Joan Carles Bernad i Garcia, Elena Giménez Urraco, Vicent Horcas López,
Ignacio Martínez Morales y Almudena A. Navas Saurín**

Vicent.horcas@uv.es

Resumen.

Con el presente trabajo pretendemos aproximarnos a la realidad de los programas desde los que, en el País Valencià, se afronta la realidad del fracaso escolar y del abandono educativo temprano.

Presentamos una breve exposición de datos básicos sobre el estado de la cuestión del AET en nuestro territorio, señalando los diferentes programas que, desde la política educativa, pretenden afrontar dicha realidad.

Para profundizar en ello nos apoyamos tanto en el análisis legislativo del marco regulador de estos programas, como en el análisis del discurso de profesionales del ámbito educativo -tanto técnicos/as de gestión como educadores/as que las desarrollan. A partir del análisis de las narraciones de las personas entrevistadas y de la normativa que regula las políticas educativas en este ámbito, encontramos diferentes referencias a las causas del Abandono Escolar Temprano -AET- que nos permiten reconstruir el discurso sobre este fenómeno, así como evidenciar las lógicas, tensiones y limitaciones que subyacen a estos programas.

Palabras clave: abandono escolar temprano, políticas educativas, autonomía, control, educación obligatoria.



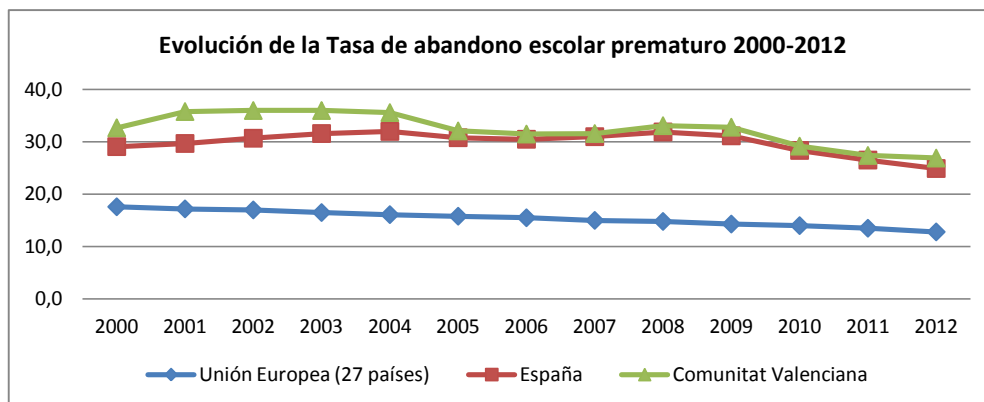
Introducción

Entre los objetivos prioritarios de los Estados miembros de la Unión Europea, figura la reducción de la cantidad de jóvenes de 18 a 24 años que abandonan prematuramente la educación y la formación. Como ejemplo de ello, en la Estrategia Educación y Formación 2020, uno de los objetivos principales es situar el abandono temprano por debajo del 10%. En este marco, el Estado Español se ha propuesto reducirlo, al menos, a una cifra por debajo del 15%.

Dentro del Estado Español, el País Valencià es uno de los territorios que presenta porcentajes elevados de AET-. Según los últimos datos publicados por el INE

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

sobre el AET en el 2012, el porcentaje de personas de 18 a 24 años que abandonan prematuramente el sistema educativo valenciano es del 26,9%, reduciéndose sólo medio punto respecto al año anterior y superando la media a nivel nacional, que se encuentra en un 24,9%.¹²⁶

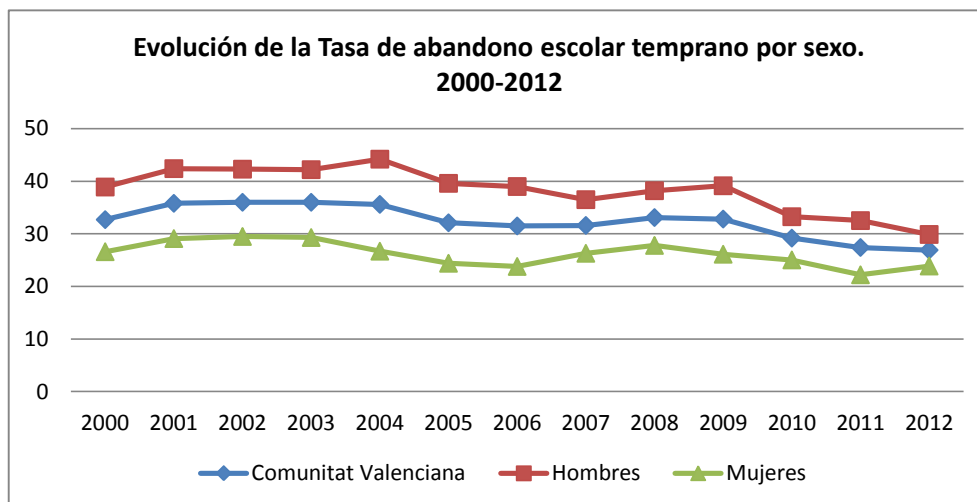


En el País Valencià, el porcentaje de AET es mayor entre hombre que entre mujeres –entre los hombres llega hasta el 29,9% y entre las mujeres alcanza el 23,9%; lo mismo sucede a nivel nacional, donde el abandono educativo entre los hombres es de 28,8% y entre las mujeres de 20,8%.

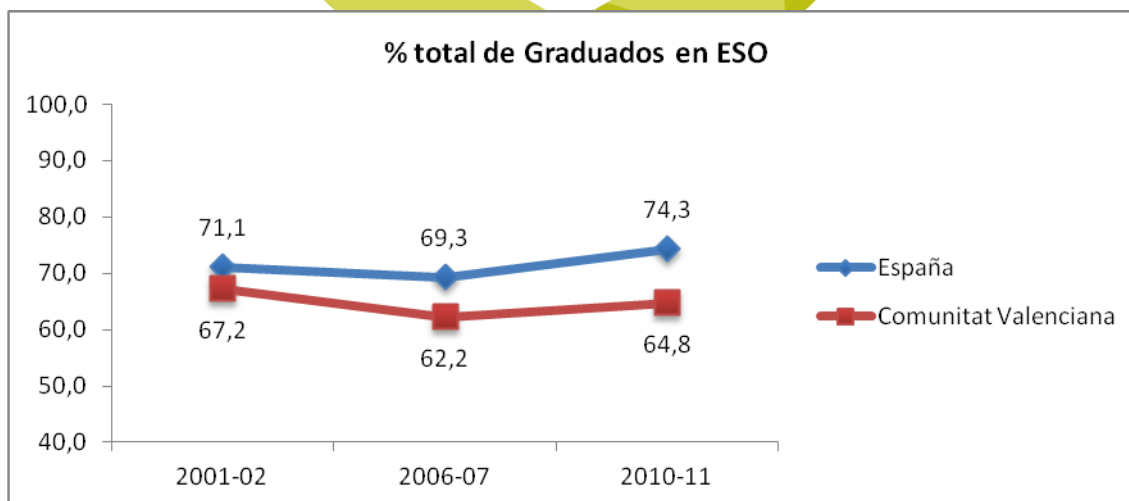
La evolución del abandono educativo en el País Valencià, entre el año 2000 y el 2012, presenta oscilaciones, variando entre el 36% en los años 2002 y 2003, y el 26,9% del 2012. Cabe decir que en los últimos cuatro años se aprecia una tendencia descendente en los que el abandono ha disminuido 6 puntos porcentuales. La evolución ha sido similar para las mujeres y para los hombres, aunque en todos los años analizados el abandono femenino es menor que el masculino (Serrano, Soler y Hernández, 2013).



¹²⁶ Sin embargo, recientes declaraciones en los medios de comunicación (El País, 31 de octubre de 2013), los responsables políticos de la Conselleria d'Educació, anunciaron que en el País Valencià, en el 2013, la tasa de abandono escolar temprano se habría reducido hasta situarse en el 22,45%, es decir, se habría producido una bajada de más de 10 puntos respecto a la tasa de abandono escolar temprano de 2009.



Como puede apreciarse en la siguiente tabla el porcentaje de graduados en la Educación Secundaria Obligatoria en el País Valencià es 10 puntos inferior a la media nacional. Este hecho se produce como consecuencia de una elevada demanda de mano de obra poco cualificada, durante los años de expansión económica, lo cual produce un efecto llamada a los jóvenes para abandonar el sistema educativo e insertarse en el mercado laboral.



En el presente trabajo, tratamos de hacer un análisis de las políticas educativas valencianas frente al AET hemos, por un lado, analizado los marcos normativo-reguladores de los diferentes programas y actuaciones desde los que se afronta esta problemática en nuestro territorio; y por otro lado, hemos realizado un conjunto de entrevistas a expertos/as, tanto a nivel técnico/político como a nivel de gestión/intervención educativa.

Programas y actuaciones frente al Abandono Escolar Temprano

Las políticas educativas puestas en marcha en los últimos años en el territorio valenciano, en términos generales, la mayoría de los programas se sitúan, bien en el ámbito de la compensación educativa (en el marco normativo autonómico regulado por la Orden del 4 de julio de 2001), y/o en el marco de las actuaciones dirigidas a aumentar las tasas de éxito escolar y reducir el abandono escolar temprano.

“Un centro tiene un contrato programa, que es un plan de actuación que recoge todas las dificultades, y que ese contrato programa pueda tener compensación educativa (...), para que sí que se centren unos recursos específicos en un colectivo con mayor dificultad. (...) Contrato programa que incluye o no, según la proporción de alumnos con dificultades que tenga el centro, algunas acciones de compensación educativa”. (E.TECI, pág. 9)

“Y dentro de su plan de actuación, pues bueno, en lo que es el éxito escolar pueden haber actuaciones para aquellos alumnados que tienen dificultades, que mejoren sus resultados, y actuaciones para alumnado que... bueno pues que (...) De altas capacidades (...) Para que no abandonen. [...]”. (E.TECI, pág. 10)

Así, por un lado, tenemos las **actuaciones de educación compensatoria**, enmarcadas en la legislación antes mencionada, que se dirigen a compensar las carencias, vinculadas a circunstancias sociales, escolares o personales, que presentan determinados alumnos para desarrollar su proceso de aprendizaje y de adquisición de competencias básicas, lo que les sitúa en situación de riesgo de exclusión social. En las Disposiciones Generales de dicha orden, se determina cómo se atenderá la compensación educativa en el País Valenciano: cuáles serán sus destinatarios, su objeto y sus actuaciones generales y sus centros docentes.

En relación a los destinatarios/as, se considerarán con necesidades de compensación educativa si presentan dificultades de inserción escolar por encontrarse en situación desfavorable, derivada de circunstancias sociales, económicas, culturales, étnicas o personales, que puedan deberse a: incorporación tardía al sistema educativo; retraso en la escolarización o desconocimiento de los idiomas oficiales del País Valenciano por ser inmigrante o refugiado; pertenencia a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja social; escolarización irregular, por itinerancia familiar o por abandonos educativos reiterados o periódicos; y/o residencia en zonas social, cultural o económicamente desfavorecidas.

El objeto de esta orden es desarrollar las actuaciones que permitan prevenir y compensar las desigualdades educativas con el fin de que los alumnos y las alumnas con necesidades de compensación educativa puedan ‘hacer efectivo’ el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, y superando la situación de desigualdad, puedan alcanzar los objetivos que para cada etapa educativa.

En cuanto a los centros docentes, esta normativa distingue entre tres tipos de centros:

- Los centros docentes ubicados en un Barrio de Acción Preferente (BAP) o que escolaricen alumnado con necesidades de compensación educativa en un porcentaje igual o superior al 30% del total del centro, se considerarán Centros de Acción Educativa Singular (CAES).
- Los centros docentes que escolaricen entre un 20% y un 30% de este alumnado en el nivel o etapa correspondiente, desarrollarán un Programa de Compensación Educativa.
- Cuando el porcentaje sea inferior, el centro docente adoptará, de forma planificada, las medidas educativas adecuadas para atender las necesidades de este alumnado.

Por otra parte, en el año 2006, Los Programas de Garantía Social –PGS- son substituidos por los Programas de Cualificación Profesional Inicial –PCPI-, los cuales constituyen una oferta formativa básica, prevista en la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, y regulada en la Comunidad Valenciana por la Orden de 19 de mayo de 2008 de la Conselleria de Educación [actualizada parcialmente por la Orden 60/2010, de 5 de junio]. Esta oferta pretende dar respuesta a los y las jóvenes (entre 16 y 21 años, excepcionalmente desde los 15 años) con especiales dificultades de inserción laboral y que, o corren riesgo de abandonar la enseñanza reglada, o bien ya lo ha hecho sin haber conseguido los objetivos previstos en la Educación Secundaria Obligatoria y, por tanto, sin obtener la titulación; poniendo un mayor énfasis en la reincorporación al sistema educativo, a diferencia de la apuesta realizada por la inserción laboral en el marco de los PGS valencianos.

Los PCPIs presentan una triple finalidad (art. 2, Orden de 19 de mayo de 2008): profesionalizadora -alcanzar una cualificación de nivel 1 del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales-; madurativa -favorecer el desarrollo positivo y la maduración de los jóvenes mediante un clima educativo de apoyo y orientación-; y propedéutica -completar la formación básica para posibilitar el acceso a los ciclos formativos de grado medio o, en su caso, la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria-.

En cuanto a las modalidades de PCPI, la norma prevé cuatro diferentes en función de sus objetivos, colectivos destinatarios y los módulos curriculares ha impartir (art. 5-9, Orden de 19 de mayo de 2008); entre los que destacamos las aulas y los talleres de cualificación:

- *Aulas de cualificación profesional inicial*: dirigidas a jóvenes de entre 15 y 17 años, preferentemente escolarizados, que desean una inserción profesional temprana y que podrían continuar formándose en los programas impartidos en los centros educativos ordinarios. Se imparten en centros docentes públicos, concertados y privados, con autorización de la administración educativa autonómica.

- *Talleres de cualificación profesional inicial*: dirigidos a jóvenes de entre 16 y 21 años, escolarizados con grave riesgo de abandono escolar, o desescolarizados sin titulación alguna. Estos talleres no se desarrollan en contextos escolares, sino en espacios afines al contexto laboral propio de las cualificaciones correspondientes, en colaboración con empresarios, agentes sociales y en conexión con planes de empleo y de inserción laboral.

Por otro lado, con posterioridad a la orden de compensatoria y en paralelo a la misma, desde el año 2005 el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) puso en marcha el **PROA** (Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo): una iniciativa de cooperación territorial con las Comunidades Autónomas dirigida a afrontar la desigualdad educativa, a través de medidas de atención a los colectivos más vulnerables para mejorar sus resultados educativos y, en términos generales, promoviendo actuaciones que permitan reforzar el aprendizaje del alumnado. El PROA ofrece a los centros educativos recursos para poner en marcha dos tipos de programas:

- Programas de Acompañamiento Escolar (**PAE**): se trata de programas destinados al alumnado de centros públicos de educación primaria y de institutos de secundaria, considerado como alumnado en desventaja educativa y cuyas familias no le pueden proporcionar el apoyo necesario fuera del horario escolar.
- Programas de Apoyo y Refuerzo a centros de Educación Secundaria (**PAR**): estos programas se desarrollan en Institutos de Educación Secundaria (IES) que escolarizan una proporción importante de alumnado en condición de desventaja educativa asociada al entorno sociocultural y a condiciones socioeconómicas precarias, con dificultades generalizadas en el aprendizaje. Presenta tres tipos de actuaciones, dirigidas a la atención directa al alumnado, a las familias, o en relación con el entorno.

Por otra parte, y destinado al alumnado extranjero de nueva incorporación al sistema educativo valenciano, nos encontramos con el Programa de acogida al Sistema Educativo (**PASE**). Estos programas son una medida de apoyo temporal -máximo un curso-. Con ella se pretende proporcionar las competencias básicas lingüísticas y comunicativas necesarias para afrontar con éxito el aprendizaje, a la vez que se le facilita la incorporación al grupo de referencia, reduciendo su período de integración escolar.

Además, en el año 2011, el País Valenciano pone en marcha el programa experimental para prevenir y reducir el absentismo y el abandono escolar prematuro del alumnado en centros educativos de Secundaria -**INTEGRA**-. Este programa se inscribe en el marco del Plan PREVI del País Valenciano, y está contemplado en el convenio suscrito entre la Generalitat y el Ministerio de Educación para el desarrollo de la Ley Orgánica, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Parte de la premisa de que, a pesar de

las medidas contempladas en la normativa específica de atención a la diversidad, en determinadas situaciones se precisan otras que las completen, dada la problemática socio-educativa y cultural de determinado alumnado, afectado por una baja motivación, riesgo de absentismo, fracaso escolar y abandono escolar prematuro (Preámbulo de la Resolución de 21 de marzo de 2011, de la Conselleria de Educación).

Pueden participar en este programa experimental (art. 3, de la Resolución de 21 de marzo de 2011, de la Conselleria de Educación) los centros educativos sostenidos con fondos públicos que impartan Educación Secundaria Obligatoria y que cuenten con alumnos/as entre 14 y 16 años que presenten las siguientes características: serias dificultades de adaptación al medio escolar y al entorno educativo, existiendo riesgo de exclusión social y de conductas disruptivas y/o violentas; tendencia al abandono y al absentismo escolar crónico o muy acentuado; escasas expectativas de obtener el título de Graduado Escolar en Secundaria e intención de integrarse en el mundo del trabajo al alcanzar la edad laboral; y/o un contexto socio-familiar desestructurado o perteneciente a minorías étnicas desfavorecidas, sin apoyo y control suficientes.

Para lograr los objetivos de reducir el absentismo y el fracaso escolar, combatir el abandono escolar prematuro, reintegrar al alumnado en el sistema y mantener un adecuado clima escolar en los centros, este programa experimental propone introducir contenidos formativos diferenciados, dar orientaciones metodológicas que respondan a las necesidades de este alumnado y ofrecer un componente práctico motivador. Además se plantean, como otros pilares básicos, la coordinación interna en los IES, la coordinación externa con las corporaciones locales o entidades colaboradoras y la cooperación con las familias (Preámbulo de la Resolución de 21 de marzo de 2011, de la Conselleria de Educación).

Desde el curso 2012/2013, en el País Valenciano se está implantando un modelo que pretende integrar todas las actuaciones dirigidas a la prevención del abandono, y la promoción del éxito escolar, en una convocatoria única y a través de un plan integral diseñado desde cada centro. Se trata de los **Contratos Programa**, cuyo objetivo se formula en torno a tres claves: incrementar el éxito escolar y personal del alumnado, reducir las tasas de abandono escolar prematuro y proporcionar atención educativa para la compensación de las desigualdades en la educación.

“Por eso nos encontramos con esa dispersión enorme de programas y proyectos de los centros, todos convocados y dirigidos por la Administración, que es el que ha llevado ahora a querer formalizar una línea de convergencia, que el año pasado se hizo un primer paso y este año estamos en un segundo. (...) Que es lo de los contratos programa” (E.TEC1, pág. 3)

Todas las iniciativas que se venían desarrollando con anterioridad quedan ahora englobadas en esta convocatoria. Es el caso de los PROA, PASE, INTEGRA, Centros CAES y, desde este curso 2013/14, también de los programas o medidas de Compensación Educativa (quedando fuera de este marco normativo los PCPI). Cada

uno de estos programas tiene su propio recorrido previo al que se le pretende dar continuidad desde una perspectiva menos fragmentada y, en principio, más eficiente en el uso de los recursos.

“La idea al final además es que sean bastante más flexibles. Antes, el programa INTEGRA pedía unos requisitos: “Alumnado en estas condiciones, este número de alumnos, tal”... Lo mismo pasaba en el PASE: “Tantos alumnos”. Unas condiciones que algunos centros decían “Pues no pudo tener ni el PASE, no puedo pedir INTEGRA, no puedo pedir nada”, y algunos centros luego lo podían pedir todo. (...) Por el tamaño del centro, a veces influía (...) En este momento esto también les permite decir “Bueno, vale, pues voy a pedir... Al final no llego al PASE, no llego al INTEGRA, no llego a tal, pero yo sí que tengo necesidades que bueno, que voy a poder cubrirlas a través de esa convocatoria. Y bueno, no tendré un profesor completo para el PASE” (...), “pero con un profesor puedo atender alumnado de PASE, puedo atender alumnado del INTEGRA”, y les da la flexibilidad a los centros también de diseñarlo más a su medida, (...) “voy a diseñarme hasta una mezcla de PASE-INTEGRA”, que no sea exactamente algo completamente rígido de decir “estos alumnos, con estas características, y tienes que hacer esto y esto y esto”. No no, les abrimos un poco más el abanico para que puedan, pues eso, dentro de las posibilidades que tienen, pues también diseñarlo”. (E.TECI pp.9-10)

La peculiaridad del Contrato Programa es que cada centro (públicos o concertados) ha de realizar un diagnóstico de sus necesidades, desde el que se justifique el plan de actuación.

“[...] un centro tiene un contrato programa, que es un plan de actuación que recoge todas las dificultades, y que ese contrato programa pueda tener compensación educativa dentro es una formulación para compensar, para que sí que se centren unos recursos específicos en un colectivo con mayor dificultad (...) Que alguno de esos contratos programa tiene un apartado que dice “Yo tengo más dificultades que los demás, luego, intensifico las acciones de compensación educativa”. Contrato programa que incluye o no, según la proporción de alumnos con dificultades que tenga el centro, algunas acciones de compensación educativa. (...) Ahora estamos en un paso intermedio. Convocatoria única, manteniendo alguna línea de acción que heredábamos y no podíamos soltar de la mano. (E. ET1, pág. 9)

La justificación de este planteamiento se apoya, por un lado, en la necesidad de dar mayor autonomía a los centros a la hora de diseñar la respuesta a sus necesidades, lo que no implica –en absoluto– la falta de mecanismos de control de tipo auditor. Y, por otro lado, en la necesidad de dotar de mayor flexibilidad los planes de actuación que, al estar previamente fragmentados, se gestionaban de un modo más rígido y menos

eficiente: la convocatoria única que se plantea permite utilizar (y conceder) los recursos para el conjunto de actuaciones, lo que permite su uso transversal, mientras que antes para cada actuación se solicitaban y concedían (en su caso) recursos específicos.

Respuestas al Abandono Escolar temprano

En cuanto a la implementación de dichos programas y actuaciones, los discursos revelan la existencia de determinadas tensiones que ponen de manifiesto distintas concepciones a la hora de intervenir frente al AFE.

En *primer lugar*, existe una tensión entre dos enfoques metodológicos diferentes, que se identifican con modalidades distintas de actuaciones, y que tienen consecuencias en los objetivos marcados de continuidad de su alumnado (reinserción educativa frente a inserción sociolaboral). Se evidencia un conflicto entre lo aplicado y lo académico: más atractivo lo aplicado (taller, salir, profesional, etc.) que lo académico (mismo centro, mismos docentes, misma estructura). Asimismo, se identifica lo aplicado con lo cotidiano, lo útil, lo cercano, aquello que tiene sentido...; frente a lo académico, que se identifica como algo ajeno y distante. En ambos casos, el discurso revela una clara reducción de las expectativas, un 'rebaja' de las exigencias.

"[...] Y ellos mismos demandaban lo que ya permitíamos. (...) es muy importante que en compensación educativa, sin estar formalizado, permitíamos esas cosas. Permitíamos que se fueran a un taller dos horas (...) O permitíamos, en una legalidad (siempre decíamos "Con el tutor, acompañado...", tal), pero con la excusa de que era compensación educativa (y que el alumno, sino, era perdido por el sistema) ya se hacía". (E.TEC1 pág. 6)

A su vez, encontramos también otro discurso que también refuerza el papel positivo de 'estar dentro del centro' aunque por otros motivos: se trata de poder generar un espacio normalizado y controlado, sobretodo en situaciones de entornos especialmente conflictivos.

"La palabra es la famosa palabra que es "integrar". Es integrar, integrar y no excluir o no autoexcluirse, sino integrarse también en el entorno más cercano. Y es decir, (integrar/atraer) el alumnado que a lo mejor no vive aquí en el barrio pero que vive cerca y que quiere utilizar (el centro)... Eso es normalizar también" (E.IES2, pág. 4)

En *segundo lugar*, encontramos otros discursos que incide en la necesidad de normalizar conductas, hábitos..., del alumnado más conflictivo. Se trata de convertir el centro educativo en un espacio que posibilite la adaptación y aprendizaje de conductas y prácticas relacionales no disruptivas, facilitando la integración de los y las menores en entornos menos problemáticos

“[...] Vamos a intentar que este niño (que es un niño), que aprenda que lo que queremos es que se incorpore, que esté con sus iguales, pero no de matón. Que esté de uno más. Aunque sea líder. Pero que sea uno más de la clase.” (E.IES2, pág. 9)

Sin embargo, encontramos también un discurso que defiende que la intervención educativa tiene que partir de la diversidad de su alumnado, marcándose objetivos adaptados a dicha diversidad.

“[...] todo son medidas en definitiva de atender a la diversidad. Todo son medidas que lo que buscan es atender al alumnado con necesidades de compensación educativa, que de otra manera caería en el absentismo y en el abandono escolar. [...] (E.IES1, pág. 5)

En tercer lugar, existe otro foco de tensión en cuanto a la decisión sobre a quién van dirigidos los programas y los recursos, especialmente ante una situación como la actual de limitación de los mismos. Concretamente, surge la cuestión de si conviene o si es más importante priorizar una respuesta compensatoria o una respuesta centrada en el éxito académico.

“[...] el que no funciona en el PCPI automáticamente lo sacamos. Saben que hay lista de espera de gente y es algo muy muy muy solicitado, y de momento, creo que a diferencia de otros centros, en este centro ha sido un éxito total.” (E.IES2, pág. 3)

En cuarto y último lugar, el marco normativo al que hemos hecho referencia, destaca la necesidad de plantear actuaciones que den respuesta a las necesidades que van surgiendo en cada centro; fomentando la flexibilidad y la autonomía de los centros. Esta autonomía se apoya en la participación e implicación de toda la comunidad educativa de cada centro; lo que se convierte, a su vez, en un criterio de concesión por parte de la Administración Educativa para la adjudicación de ayudas y subvenciones. De hecho, la normativa que regula los contratos programa llega a solicitar al centro información sobre el porcentaje de apoyo recibido, en su claustro y su consejo escolar, por la propuesta presentada.

“En segundo lugar, hay una unicidad de criterios, tanto del equipo directivo como del equipo educativo... Vamos todos a una, y actuamos todos a una [...] No hay camarillas, no hay sectores, cada uno no va a la suya sino es que aquí hay un proyecto único y todos vamos a lo mismo. Y sabemos que en la medida que nosotros estamos juntos ayuda, y perseguimos los mismos objetivos, ayudamos a los alumnos y a las familias, y eso es básico [...] (E.IES2, pág. 22)

De este modo, la coordinación/implicación de los equipos de los centros, más allá de los aspectos positivos intrínsecos que conlleva, se convierte en una herramienta más de control por parte de la Administración Educativa, sobre todo ante el hecho de posibilitar la sanción de la discrepancia.

Conclusiones

En el País Valencià, hasta la entrada de la crisis, la inserción rápida y de baja cualificación (pero bien remunerada) en el mercado de trabajo producía un efecto llamada, que invitaba a abandonar las aulas; pero con las actuales dificultades de inserción en el mundo laboral y las altas tasas de desempleo, el retorno a la formación reglada y el mantenimiento en el sistema educativo vuelven a aparecer como una alternativa atractiva (incluso como la única alternativa) para el desarrollo de itinerarios de transición hacia la vida adulta.

Las personas entrevistadas señalan que el mercado laboral en los sectores menos cualificados (construcción, hostelería, servicios...) ha llegado a hacer la competencia al sistema educativo, generado un efecto llamada que invita al consumo y hace que salga un número importante de estudiantes del sistema; sobre todo en aquellos casos en los que la familia no entiende la educación como una inversión de futuro, y valora esas oportunidades laborales que no requieren especialización aunque están muy ligadas a la coyuntura económica.

La concepción que se revela en los discursos más oficiales sobre el AFE se focaliza en la permanencia en el sistema educativo, de acuerdo con los indicadores que se utilizan a nivel europeo, de manera que las políticas se centran en evitar la salida del sistema. Se hace políticamente necesario mantener al estudiantado dentro del sistema educativo. Estar fuera se percibe como un problema de salud, seguridad ciudadana...; de forma que el esfuerzo se centra en mantenerlos o reengancharlos mediante diferentes tipos de programas.

En cierto sentido se considera, por un lado, que dedicar recursos a la atención compensatoria acaba generando un perjuicio al resto del alumnado al no ser este atendido en todas sus necesidades educativas por falta de recursos o por la priorización de dichos recursos en atención a las personas con necesidades de compensación.

Por otro lado, los centros, en un marco de competencia por recursos escasos, a articular estrategias para poder maximizar los recursos que se obtienen. Para ello, deben mostrar/demostrar su necesidad de recursos extra a través del diagnóstico individual de necesidades, lo que introduce el riesgo de magnificar las dificultades de su alumnado y etiquetarlo. Igualmente, los centros deben poner todos sus recursos en juego al servicio de la propuesta de intervención educativa, intensificando el uso de sus propios recursos

como requisito exigido por la normativa reguladora de las convocatorias de los programas.

Referencias bibliográficas

- Serrano, L., Soler, A. y Hernández, L. (2013). El abandono educativo temprano: el caso español. Valencia: IVIE
- Orden de 4 de Julio de 2001, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa [2001/X6756].
- Orden de 19 de mayo de 2008, de la Conselleria d'Educació, por la que se regulan los programas de cualificación profesional inicial en la Comunitat Valenciana. [2008/7764]
- Orden 42/2013, de 17 de mayo, de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establecen los procedimientos para la autorización a los centros sostenidos con fondos públicos del proyecto experimental de contrato-programa suscrito entre estos centros y la Administración educativa en los que se incluye el desarrollo de programas de compensación educativa, así como para la asignación de recursos a los centros de titularidad pública y la convocatoria de ayudas económicas destinadas a los centros privados concertados. [2013/5222]
- Resolución de 21 de marzo de 2011, de la Conselleria d'Educació, por la que se establecen criterios y el procedimiento de autorización del programa experimental para prevenir y reducir el absentismo y el abandono escolar prematuro del alumnado en centros educativos de Secundaria durante el curso 2011/2012. [2011/4183]
- Resolución de 12 de abril de 2012, de la Conselleria d'Educació, Formació y Empleo, por la que se convoca el programa experimental para incrementar el éxito escolar y reducir el abandono escolar prematuro a través de la puesta en marcha de contratos programa suscritos entre los centros educativos y la Administración educativa. [2012/3884]

95. CÓMO ACTUAR ANTE EL DIAGNÓSTICO DE TDAH

Antonio Ruiz Cazorla, Antonia Muñoz Salido y Juana María Hijano Muñoz

antonioruizcazorla@hotmail.com

Resumen.

Los niños que tienen problemas de atención, hiperactividad y falta de inhibición hasta alcanzar un cierto nivel tienen un trastorno del desarrollo conocido como Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, o TDAH. Esta comunicación trata del TDAH. Está dirigida a padres que están educando a un niño con TDAH y a otros que deseen saber más acerca de este trastorno, su diagnóstico y de su manejo. Podemos llegar a decir que el TDAH es un importante problema de salud pública. El TDAH es un trastorno del comportamiento que si no se diagnostica en la infancia puede llevar a graves problemas durante la adolescencia y en la etapa adulta. El diagnóstico supone encender una luz en la oscuridad.

Palabras clave: Trastorno, Atención, Fracaso escolar, Diagnóstico temprano, Autocontrol.

Introducción

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es el trastorno psiquiátrico más frecuente en psiquiatría infantil-juvenil, con una prevalencia que ronda el 3-5% según los estudios epidemiológicos que se repiten en prácticamente todos los países desarrollados. Esto quiere decir que extrapolado a nuestro medio, en casi todas las clases de primaria y secundaria nos vamos a encontrar con un par de alumnos que padecen este problema, siendo una de sus principales consecuencias el fracaso escolar.

El Trastorno por déficit de atención e hiperactividad, o TDAH, es un trastorno del desarrollo del autocontrol. Engloba problemas para mantener la atención y para controlar los impulsos y el nivel de actividad. Pero tal como se va descubriendo en la relación diaria con estos niños, tanto terapeutas como profesores y padres ven que el TDAH es mucho más. Estos problemas se reflejan en el deterioro de la voluntad del niño o de su capacidad para controlar su conducta a lo largo del tiempo y para mantener en su mente las metas y consecuencias futuras. No es únicamente ser desatento e hiperactivo, no es un estado temporal que se curará con el tiempo.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Para justificar la elaboración de este trabajo, basta con analizar la problemática que provoca este trastorno en el ámbito escolar y familiar y en la repercusión que tendrá en el futuro del niño.

El objetivo principal de esta comunicación es transmitir unos conocimientos básicos sobre el TDAH así como dar unas líneas de actuación en caso de un diagnóstico de este trastorno. Hay que tener presente que el conocimiento de cualquier patología o trastorno nos ayudará a detectarlo, buscar el diagnóstico temprano, y conseguir así un tratamiento, farmacológico (si se hace necesario), y unas prescripciones de cara al manejo de las alteraciones que podamos encontrar en el día a día. Todo lo anterior nos llevará a asegurar la salud de toda la familia, tanto colectiva como individualmente.

Diagnóstico del TDAH

Este trabajo pretende recopilar la información más reciente y relevante sobre el TDAH y su diagnóstico. Para ello hemos realizado una revisión bibliográfica de las principales líneas de investigación. Los soportes utilizados han sido principalmente la bibliografía editada, con el objetivo de poder ofrecer al usuario una lista de las mejores publicaciones acerca del tema.

Lo primero que tiene que quedar claro es que el diagnóstico de TDAH es fundamentalmente clínico. Esto quiere decir que no contamos con pruebas de laboratorio o imagen que resulten definitivas. Los síntomas cardinales de este trastorno son las alteraciones de la atención, los síntomas de hiperactividad y la impulsividad. Pero no se limita tampoco a reconocer una serie de síntomas de un cuestionario o escala, sino que es mucho más complejo.

Estamos ante un trastorno que afecta a lo que denominamos las funciones ejecutivas del cerebro, es decir, a la capacidad de organización y activación en el trabajo, mantenimiento de la concentración y atención, mantenimiento de la energía y el esfuerzo en el trabajo, control de las interferencias y uso de la capacidad para memorizar y evocar los recuerdos.

Tres preguntas fundamentales que tenemos que aclarar son:

1. ¿Por qué se produce?

El TDAH se produce por múltiples causas. La principal es la carga genética (70-80%). Otras causas que parecen influir en su aparición son: bajo peso al nacer, consumo de tabaco, alcohol y determinados fármacos durante la gestación, alteraciones cerebrales como encefalitis y traumatismos, hipoxia, hipoglucemia o exposición a niveles elevados de plomo en la infancia temprana.

2. ¿Cuál es el origen del problema?

Es un trastorno de origen biológico. Los estudios indican que en el TDAH existen problemas en los circuitos reguladores que comunican determinadas áreas del cerebro (córtex prefrontal y ganglios basales), encargadas de regular la atención, la hiperactividad, y la impulsividad. En estas zonas existe una disminución de la actividad, con unos niveles bajos de los neurotransmisores dopamina y noradrenalina.

3. ¿Quién debe realizar el diagnóstico?

En ocasiones la sospecha de la existencia del trastorno puede venir del propio colegio o de los mismos padres, pero el diagnóstico ha de ser realizado por un profesional cualificado para ello. El pediatra de atención primaria ó médico de familia tienen una posición privilegiada para realizarlo, e incluso iniciar tratamiento si se consideran formados para ello. El diagnóstico de confirmación ó si se tiene la sospecha de otra patología asociada, lo debe realizar el psiquiatra infantil o neuropediatra.

En el momento en que empiece a sospechar que su hijo tiene un problema que podría ser un TDAH, no lo ignore con la esperanza de que se desvanecerá. Cuando se dé cualquiera de las condiciones siguientes debe plantearse una evaluación por parte de un profesional:

- Durante al menos seis meses, el niño ha mostrado actividad, desatención e impulsividad muy superior a la de los niños de su edad.
- Durante al menos varios meses, otros padres han comentado que su hijo tiene mucho menos autocontrol o es mucho más activo, impulsivo y desatento de lo normal cuando está con otros niños.
- Necesitan mucho más tiempo y energía que otros padres para controlar y evitar que su hijo se haga daño.
- A los otros niños no les gusta jugar con su hijo y le evitan debido a su conducta excesivamente activa, emotiva o agresiva.
- El personal de la guardería o el profesor les ha informado de que su hijo ha tenido problemas de conducta de importancia durante varios meses.
- Con frecuencia les ocurre que: pierden los estribos con el niño, sienten que están a punto de recurrir a un castigo físico severo o que incluso podrían hacerle daño, o están profundamente cansados, exhaustos o incluso deprimidos como consecuencia de tener que controlarle y cuidarle.

Cualquier niño que va a ser evaluado de TDAH debería pasar primero por una revisión pediátrica estándar para descartar la posibilidad de que los síntomas tengan otra causa médica.

A veces, aunque ya se haya establecido un diagnóstico de TDAH, es necesario consultar a un médico. Si sólo han tratado con psicólogos, trabajadores sociales y educadores, necesitarán encontrar un médico que conozca bien el trastorno y la forma de administrar la medicación si procediera en el caso. No todos los pediatras, neurólogos infantiles y psiquiatras infantiles son entendidos en esta cuestión, por ello lo mejor es contar o bien con un psiquiatra infantil especializado en farmacología infantil o bien con un pediatra conocedor de la evolución y características del trastorno.

Otra opción a su alcance es solicitar una evaluación educativa al distrito escolar local. Por ejemplo la ley 94-142 establece que este organismo debe proporcionar evaluación gratuita en el caso de que el TDAH u otros problemas de conducta o aprendizaje estén afectando seriamente al rendimiento escolar del niño. Infórmese en el colegio o en las oficinas del distrito escolar central sobre los derechos de su hijo referentes a esta ley y a la ley del Estado. Generalmente, estos equipos encargados de la evaluación están compuestos por un psicólogo escolar, un trabajador social, el maestro del niño y el director o un miembro del departamento de educación especial del colegio. Esta evaluación puede servirle como una segunda opinión después de la evaluación externa.

Una vez establecido y contrastado el diagnóstico de TDAH, infórmese sobre él. Lea tantos libros sobre TDAH como le sea posible. Algunos de los mejores, aparecen en la bibliografía utilizada para realizar esta comunicación (<<Referencias bibliográficas>>). Cuanto más lea y sepa sobre el TDAH, más cerca estará de la verdad sobre su naturaleza, causas y el tratamiento apropiado. Gran parte de estos libros puede obtenerlos encargándolos en su librería local. También puede ir a la biblioteca local, pero en este caso tenga en cuenta que raramente disponen de los libros más recientes, con lo cual la información que obtenga no estará suficientemente actualizada. Si desea consultar revistas científicas o libros especializados, diríjase a la biblioteca de la universidad o del centro médico local.

La Federación española de asociaciones de ayuda al déficit de atención e hiperactividad (FEAADAH) también es un buen punto de información sobre el tema.

Hay que tener en cuenta que se están consiguiendo avances y mejoras por parte de las instituciones, la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades ha convocado las ayudas para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, incluyendo al afectado por el TDAH, para el curso académico 2014-2015. Publicadas el sábado 12 de julio en el Boletín Oficial del Estado (BOE), estas ayudas van dirigidas a alumnos afectados por el TDAH (Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad) que requieran, por un periodo de su escolarización o

a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.

Tras hacer este breve recorrido por el abanico de herramientas disponibles para hacer frente al diagnóstico del TDAH, me gustaría terminar con un mensaje alentador para los padres que se enfrentan a esta problemática, y no se me ocurre otro mejor que el título de uno de los libros recomendados para su lectura: “No Estáis solos”.

Conclusiones

Podemos llegar a decir que el TDAH es un importante problema de salud pública, por varias razones: su alta prevalencia, el inicio en etapas precoces de la vida, es un proceso incapacitante y crónico, el deterioro que supone de las relaciones familiares, escolares y sociales, su alta comorbilidad (con frecuencia asociado a otras patologías como trastornos del aprendizaje, emocionales o de conducta), y por el mayor gasto económico que supone (se estima que los niños con TDAH generan un gasto médico total y utilización de recursos médicos de más del doble que niños de igual edad sin el trastorno: accidentes, atropellos...). El TDAH es un trastorno del comportamiento que si no se diagnostica en la infancia puede llevar a graves problemas durante la adolescencia y en la etapa adulta. Por ello, el niño, joven o adulto con TDAH necesita saber que lo es, pues esta información le hace conocerse mejor, le ayuda a entenderse respecto a los otros; además, el diagnóstico abre las puertas a las soluciones. El diagnóstico trae consigo la explicación objetiva a angustias fracasos y diferencias de comportamiento con el resto.

El diagnóstico supone encender una luz en la oscuridad.

Referencias Bibliográficas

- Barkley, R.A. (2002). Niños Hiperactivos. Cómo comprender y atender sus necesidades especiales. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Ordoñez, M.J., Álvarez, R. (2008). No estáis solos. León: Los autores.
- De Dios, J.L., Gutiérrez, J.R. (2008). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) 100preguntas más frecuentes. Barcelona: EDIMSA.
- Montañés, F, de Lucas, M.T. (2006). Hiperactividad, déficit de atención y conducta desafiante. Guía psicoeducativa y de tratamiento. Manual práctico para padres y profesionales. Barcelona: Grupo ars XXI de comunicación.
- Moreno, I. (2008). Guía de actuación. Madrid: Ed. Pirámide.
- Soutullo, C., Diez, A. (2007). Manual del diagnóstico y tratamiento del TDAH. Madrid: Ed. Médica Panamericana.

96. COMPENSACIÓN EDUCATIVA Y CONTRATOS-PROGRAMA

Jasone Mondragón Lasagabaster

jasone.mondragon@ua.es

Resumen.

En 2001 se publicó la Orden que regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa en la Comunidad Valenciana, desde entonces se pusieron en marcha diversos programas de intervención socioeducativa en los centros educativos que atienden a este alumnado. En esta comunicación se plantea una revisión de las actuaciones llevadas a cabo en materia de compensación educativa a través de los programas de refuerzo, orientación y apoyo a centros, programa de acogida al sistema educativo, programa de atención extraordinaria y refuerzo fuera del horario lectivo, programas para la mejora del éxito escolar, y programa para prevenir y reducir el absentismo y el abandono escolar prematuro. En la coyuntura actual de crisis económica todas estas actuaciones han quedado integradas en los llamados Contratos-Programa.

Palabras clave: compensación educativa, desigualdad, programas.

Introducción

La Compensación Educativa en la Comunidad Valenciana está formulada en la Orden de 4 de julio de 2001 que regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa en centros de educación infantil (2º ciclo), educación primaria y educación secundaria obligatoria.

Se considera alumnado con necesidades de compensación educativa aquel que presenta dificultades de inserción escolar por encontrarse en situación desfavorable, derivada de circunstancias sociales, económicas, culturales, étnicas o personales.

Las necesidades de compensación educativa pueden deberse, según describe la Orden a: incorporación tardía al sistema educativo; retraso en la escolarización o desconocimiento de los idiomas oficiales de la Comunidad Valenciana por ser inmigrante o refugiado; pertenencia a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja social; escolarización irregular, por itinerancia familiar o por abandonos educativos reiterados o periódicos; residencia en zonas social, cultural o económicamente desfavorecidas; dependencia de instituciones de protección social del

menor; internamiento en hospitales u hospitalización domiciliaria de larga duración por prescripción facultativa; e inadaptaciones al medio escolar y al entorno educativo.

De manera que

Desarrollo

Los centros educativos que atienden al alumnado con necesidades de compensación educativa se clasifican en tres tipos, en función del número de alumnos con este tipo de necesidades que se matriculan en el centro; así los Centros de Acción Educativa Singular, CAES, son centros ubicados en Barrios de Acción Preferente o centros con un porcentaje igual o superior al 30%; los centros con Programas son centros que escolarizan entre un 20% y un 30% de este alumnado; y los centros educativos con Medidas, que se ponen en marcha cuando el porcentaje es inferior al 20%.

En estos centros se han desarrollado diferentes actuaciones, unas más generales y comunes a otros centros escolares ordinarios y otras intervenciones más específicas que han adoptado forma de Programas:

El Plan PROA, incluye diferentes Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo a centros educativos, con el objetivo principal de afrontar, desde una perspectiva inclusiva, la situación de centros que reciben a un alumnado en desventaja educativa asociada a un entorno sociocultural deficitario, con el que los recursos ordinarios se muestran insuficientes y necesitan mecanismos de compensación. El Plan se desarrolla en Convenio de colaboración suscrito en diciembre de 2005 entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte de la Generalitat Valenciana. Así el PAE, Programa de Acompañamiento Escolar va dirigido a alumnado del segundo y tercer ciclo de EP y alumnado de la ESO; y el PAR, Programa de Apoyo y Refuerzo, se desarrolla exclusivamente en centros públicos de educación secundaria.

De esta forma diferenciada el PROA a través del PAE pretende:

- Ofrecer una guía y una orientación personalizada al alumnado *después de su horario lectivo*.
- Ayudarle a desarrollar actitudes y hábitos de organización del tiempo, a tener constancia en el trabajo y a aplicar *estrategias de aprendizaje*.
- Fomentar el *hábito lector* y mejorar la adquisición de conocimientos y destrezas en las *áreas instrumentales*.
- Potenciar su *autoestima* para facilitarle la integración escolar y aumentar sus expectativas.

Y a través del PAR, y sus tres líneas diferentes de actuación: “Atención directa al alumnado”, “Intervención con las familias” y “Relación con el entorno” se ha desarrollado en los institutos de educación secundaria y ha atendido al alumnado que se detalla a lo largo de varios cursos escolares.

Por otro lado, y al mismo tiempo, el Programa de Acogida al Sistema Educativo (PASE) se ha establecido en los centros de EP o ESO que escolarizan alumnado extranjero de nueva incorporación al sistema educativo de la Comunidad Valenciana con graves carencias lingüísticas, para desarrollar en ellos actuaciones de acogida e integración de las personas inmigrantes así como de refuerzo educativo, centrado básicamente en el aprendizaje de las competencias comunicativas básicas en la lengua vehicular de enseñanza del centro. De este modo en el PASE el alumno cursa el área o los ámbitos específicos del programa y completa su horario en el grupo de referencia, incorporándose al resto de áreas o materias de forma progresiva a medida que vaya adquiriendo las competencias correspondientes. La duración de su permanencia en el programa está limitada entre tres y seis meses, no pudiendo exceder 1 curso escolar. En EP el alumnado no podrá permanecer en el programa más de tres horas diarias, y en ESO más de cuatro. El número mínimo de alumnos por grupo PASE es de ocho.

El Programa Experimental Exit se puso en marcha en el curso 2007-2008, como experiencia de innovación educativa dirigida a mejorar las tasas de éxito escolar y reducir el abandono escolar prematuro a través de estrategias de motivación, individualización y secuenciación de los aprendizajes. Básicamente consistía en una atención extraordinaria y refuerzo fuera del horario lectivo dirigido al alumnado de 3º y 4º de ESO. Las materias sobre las que se realiza el refuerzo son: Matemáticas, Castellano: Lengua y Literatura, Valenciano: Lengua y Literatura, y Lengua Extranjera: Inglés. En dos modalidades diferentes, una durante los meses de *mayo y junio*, para reforzar el aprendizaje de determinadas materias en las que los alumnos presentan dificultades constatadas a partir de la evaluación negativa en todas o en alguna de las evaluaciones realizadas durante el curso, y otra durante el mes de *julio*, dirigida a facilitar la superación, por parte del alumnado, de determinadas materias evaluadas negativamente en la convocatoria ordinaria de junio.

El Programa para la Mejora del Éxito Escolar vio la luz en el curso 2008-2009, con el objetivo o pretensión de incrementar el éxito académico del alumnado que presenta condiciones desfavorables de partida desde un punto de vista social, económico, cultural, étnico o personal; así como mejorar sus habilidades sociales con la finalidad de conseguir una mayor integración socioeducativa. En su estructura se plantean diferentes programas en función del nivel educativo en el que se implanta, así en los centros de educación primaria (EP) se diseñan los siguientes programas:

- Programa de detección de dificultades de aprendizaje dirigido al alumnado que cursa el primer ciclo de EP.
- Programa de apoyo específico al alumnado que cursa 1º y 2º de EP, y presenta dificultades de aprendizaje detectadas a través del programa anterior.
- Programa de refuerzo para el alumnado que, escolarizado en EP, permanece un curso adicional en el mismo ciclo.

- Programa de desarrollo de capacidades dirigido a dar apoyo a la evolución y la integración de alumnos con más facultades en algún campo de actividad o, en general, con más posibilidades de aprendizaje en EP.

- Programas de actuaciones en las áreas y materias de EP con menores índices de éxito.

Y en los centros de Educación Secundaria, se desarrollan los siguientes programas:

- Programa de refuerzo para el alumnado que, escolarizado en ESO, permanece un curso adicional en el mismo curso.

- Programa de refuerzo dirigido al alumnado que se incorpora a la ESO con áreas pendientes de la etapa anterior.

- Programa de refuerzo de las capacidades básicas para aquellos alumnos que, de conformidad con el informe final de evaluación de la educación primaria, así lo requieran para seguir la ESO con aprovechamiento.

- Programa específico de desarrollo curricular complementario dirigido al alumnado de ESO.

- Programa de refuerzo de la tutoría, especialmente en educación secundaria.

Y por último el Programa Experimental del Plan Integra, se pone en marcha para prevenir y reducir el absentismo y el abandono escolar prematuro del alumnado en centros educativos de Secundaria; este programa se inscribe en el marco del Plan de prevención de la violencia y promoción de la convivencia (PREVI) en centros de la Comunidad Valenciana, y está contemplado en el convenio suscrito entre la Generalitat y el Ministerio de Educación para el desarrollo de la Ley Orgánica, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

El programa se estructura en tres ámbitos: el práctico, el de las competencias básicas y el de desarrollo personal, social y pre-laboral, siendo el práctico el más específico e innovador. La concreción del ámbito práctico se realiza mediante proyectos de trabajo relacionados con el mundo laboral e incorpora objetivos y contenidos del área de tecnología, de los aspectos prácticos de las áreas científicas y/o humanísticas, así como del área de orientación e iniciación profesional.

Este era el panorama de los diversos programas de intervención en el ámbito de las necesidades socioeducativas a los que los centros educativos de la Comunidad Valenciana podían acogerse, y a los que se ha dedicado un esfuerzo considerable tanto desde el punto de vista humano como económico.

Una de las conclusiones más relevantes de estos programas experimentales, a las que ha llegado la Administración Educativa, es que su éxito depende en gran medida del grado de implicación del conjunto del profesorado del centro, del alumnado y de sus familias.

Y para avanzar en esa dirección, considera que es necesario favorecer que cada centro elabore un plan de actuación global, que vaya más allá de la suma de actuaciones parciales, que tenga como objetivo central incrementar el éxito escolar del alumnado y reducir las tasas de abandono escolar prematuro. Para ello, se promueve un nuevo programa experimental: los Contratos Programa con los centros para la mejora del éxito escolar. Y así, la Conselleria de Educación, Formación y Empleo ha convocado, en abril de 2012, el proceso para autorizar la implantación de este “nuevo” programa para la suscripción de contratos programa entre los centros educativos y la Administración educativa a desarrollarse, a partir del curso 2012-2013, en los centros educativos públicos y privados concertados de la Comunidad Valenciana que imparten las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y/o Educación Secundaria Obligatoria que sean seleccionados, con la indicación de que todas las actuaciones y programas, tales como INTEGRA, EXIT, PROA, PASE, programas de compensación educativa, PROFUNDIZA, Enriquecimiento Curricular, Ampliación de Horario, en los que el centro estuviera participando se incluirán en el plan de actuación.

Los Contratos Programa tienen como finalidad el éxito escolar, no solo académico, sino también personal, de manera que todo el alumnado pueda desarrollar sus capacidades potenciales y se encuentre con la suficiente preparación para abordar estudios posteriores. Se plantea como una propuesta flexible, apta para ajustarse a las necesidades de cada centro y a las específicas del alumnado escolarizado.

En estos Contratos Programa deben figurar los compromisos que adquieren los centros y los medios y apoyos que facilitará la Administración educativa para conseguir los objetivos específicos de mejora acordados con cada centro autorizado. Siendo los criterios de selección los siguientes:

- a) Grado de coherencia entre el diagnóstico de la situación de cada centro y las medidas propuestas para mejorar los resultados en los distintos indicadores.
- b) Grado de implicación del profesorado del centro en la aplicación y desarrollo de las diferentes medidas propuestas.
- c) Grado de acuerdo alcanzado respecto a la participación del centro en esta convocatoria en el claustro de profesores y en el consejo escolar del centro expresado en porcentaje de sus miembros.
- d) Actuaciones, dentro del horario escolar, para el alumnado con dificultades de aprendizaje.
- e) Actividades que incluyan la ampliación del horario de atención tanto al alumnado con dificultades de aprendizaje como al alumnado con mayor capacidad y motivación para aprender.
- f) Actividades para mejorar la participación de padres/madres de alumnos en el proceso educativo de sus hijos y en la dinámica del centro.
- g) Acciones de formación del profesorado necesarias para la puesta en práctica del mismo.

h) Acuerdos con otros centros y/o administraciones locales y otras entidades para su concreción y desarrollo.

Un total de 765 centros de la Comunidad se han sumado a esta iniciativa experimental, lo que significa más del 50% de los existentes en todo el territorio, de los cuales 404 son de Valencia, 248 centros de Alicante y 113 de la provincia de Castellón.

Referencias normativas:

[DOCV 17/07/2001] ORDEN de 4 de julio de 2001, de la Conselleria de Cultura y Educación, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa

[DOCV 15/01/2008] RESOLUCIÓN de 8 de enero de 2008, de la directora general de Evaluación, Innovación y Calidad Educativa y de la Formación Profesional por la que se autoriza un Programa experimental para la prevención del abandono escolar prematuro y la integración socio-educativa del alumnado con necesidades específicas de adaptación durante el curso 2007-2008 en los centros educativos que se especifican.

[DOCV 02/05/2008] RESOLUCIÓN de 21 de abril de 2008, de la Secretaría Autónoma de Educación por la que se convoca y regula el funcionamiento de los programas de atención extraordinaria y refuerzo durante el mes de julio dirigidos al alumnado de 3º y 4º de ESO con dificultades en las materias que se especifican en los Institutos de Educación Secundaria de la Comunitat Valenciana

[DOCV 08/04/2011] RESOLUCIÓN de 21 de marzo de 2011, de la Conselleria de Educación, por la que se establecen criterios y el procedimiento de autorización del programa experimental para prevenir y reducir el absentismo y el abandono escolar prematuro del alumnado en centros educativos de Secundaria durante el curso 2011/2012

[DOCV 28/07/2011] RESOLUCIÓN de 15 de julio de 2011, de la directora general de Educación, y Calidad Educativa, por la que se autoriza un programa experimental para prevenir y reducir el absentismo y el abandono escolar prematuro del alumnado en los centros educativos de Secundaria que se especifican, durante el curso 2011-2012

[DOCV 13/04/2012] RESOLUCIÓN de 2 de abril de 2012, de la Dirección General de Ordenación y Centros Docentes, por la que se convoca la solicitud de los programas de compensación educativa y los programas PROA y PASE para el curso 2012-2013

[DOCV 23/04/2012] RESOLUCIÓN de 12 de abril de 2012, de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo, por la que se convoca el programa experimental para incrementar el éxito escolar y reducir el abandono escolar prematuro a través

de la puesta en marcha de contratos programa suscritos entre los centros educativos y la Administración educativa.

[DOCV 23/04/2012] RESOLUCIÓN de 12 de abril de 2012, de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo, por la que se convoca el programa experimental de atención extraordinaria y refuerzo fuera del horario lectivo, dirigido al alumnado de 3º y 4º de ESO con dificultades en las materias que se especifican, durante el curso 2011-2012, en los institutos de Educación Secundaria de la Comunitat Valenciana

[DOCV 07/09/2012] RESOLUCIÓN de 3 de septiembre de 2012, de la Dirección General de Innovación, Ordenación y Calidad Educativa, por la que se resuelve la convocatoria ordinaria de autorización de centros y programas de compensación educativa a centros públicos y privados concertados financiados con fondos públicos que imparten enseñanzas de Educación Infantil (segundo ciclo), educación primaria y educación secundaria obligatoria, así como los programas PROA y PASE, para el curso 2012-2013

[DOCV 05/11/2012] RESOLUCIÓN de 30 de octubre de 2012, de la Dirección General de Innovación, Ordenación y Calidad Educativa, por la que se resuelve la convocatoria para autorizar la implantación del programa experimental para la suscripción de contratos-programa, entre los centros educativos y la Administración educativa, para incrementar el éxito escolar y reducir el abandono escolar prematuro.



97. ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES Y FRACASO ESCOLAR

Alba Rodríguez Sarmiento, Lorena Fernández Rodríguez y Estela Armada Gordo
alba.pfd.7@gmail.com

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo identificar el grado de ansiedad ante los exámenes. Para llevar a cabo el estudio se ha utilizado el Cuestionario de Evaluación de Ansiedad ante los Exámenes (CAEX) administrado a 325 estudiantes de ESO. Los resultados pusieron de manifiesto que el perfil de estudiante que posee mayores niveles de ansiedad ante los exámenes es una mujer de 12 años, que estudia 1º ESO en un colegio privado-concertado y aprueba todas las asignaturas. Se puede concluir en primer lugar que la ansiedad ante los exámenes afecta significativamente a los estudiantes de la muestra, y en segundo lugar, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en las variables edad, sexo, tipo de centro, curso y rendimiento académico.

Palabras clave: ansiedad, exámenes, adolescentes.

Introducción

La educación, en sus diversas manifestaciones, nos acompaña desde el momento en que nacemos. Uno de los ámbitos educativos por excelencia es la escuela, en su sentido amplio; en el que se pasan muchas horas de la infancia, adolescencia y juventud. Indagar científicamente en todos los aspectos relacionados con ella a fin de mejorar al máximo los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como contribuir al conocimiento de los problemas que surgen en los estudiantes y ensayar posibles alternativas serían las bases que fundamentan este trabajo, particularmente en relación con la ansiedad de los estudiantes ante los exámenes.

En ocasiones, el éxito escolar de los estudiantes puede verse mermado debido a diversos problemas. Uno de ellos, y el que será objeto de estudio, es la ansiedad ante los exámenes (AE); un fenómeno del que cada vez tenemos más constancia de su presencia en las aulas. La ansiedad ante los exámenes es concebida por Salinas, Guzmán y Rodas (2008: 9) como “una reacción emocional que experimenta el sujeto ante la cercanía de un examen o bien, durante el mismo. A parte de los síntomas mientras rinde la prueba,

el sujeto experimenta una distracción de su atención, crea pensamientos negativos recurrentes que impiden de alguna manera una buena concentración o que se sigan debidamente las instrucciones, malinterpretando las preguntas o los problemas que plantea el examen”.

Algunos estudios refieren que en torno a un 9% de niños presenta desórdenes de ansiedad durante el estudio (Berstein y Borchardt, 1991; Jadue, 2001), con prevalencia mayor entre los jóvenes, entre quienes alcanza valores que van del 13 al 17% (Kashani y Orvaschel, 1990). Existen además, diversas variables que influyen en la aparición de la ansiedad ante los exámenes surgida en contextos evaluativos. Algunos de estas variables, como bien señala Bausela (2005) serían el rasgo de ansiedad del sujeto, la importancia de la prueba, factores relacionados con el medio ambiente...

Estas y otras investigaciones nos han llevado a plantearnos los siguientes objetivos de esta investigación: profundizar acerca de la presencia de la AE en las aulas y analizar qué variables influyen en la misma.

En síntesis, la ansiedad ante los exámenes en ocasiones puede desencadenar el fracaso escolar de los estudiantes si no se disponen de herramientas útiles con las que hacer frente a esta problemática con el fin de hacerla desaparecer.

Método

Participantes

La población objeto de estudio se corresponde con los alumnos y alumnas pertenecientes a los centros IES Otero Pedrayo (de carácter público) y el CPR Luis Vives (de carácter privado-concertado) de ESO de la provincia de Ourense, con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años.

La muestra se compone de un total de 325 alumnos y alumnas de los centros citados anteriormente y que voluntariamente han accedido a colaborar en nuestra investigación. La muestra que se distribuye de la siguiente manera: 151 mujeres (46,5%) frente a un total de 174 hombres (53,5%). En cuanto a la edad, la \bar{X} es de 13,99, con un rango que va de 12 a 16 años.

Instrumentos de recogida de información

Para llevar a cabo este estudio, los instrumentos de recogida de datos que se han empleado fueron un cuestionario estructurado “*ad hoc*”, relativo a variables sociodemográficas entre las que se incluyen edad, sexo, tipo de centro, curso y rendimiento académico así como un cuestionario de Evaluación de Ansiedad ante los exámenes (CAEX) desarrollado por Valero (1999). Se trata de un cuestionario formado por 50 ítems que presenta unas adecuadas propiedades psicométricas. Su objetivo consiste en recoger la variedad de respuestas motoras, verbales, cognitivas o fisiológicas junto con la tipología de exámenes más frecuentes. La escala consta de cuatro factores

de contenido y que se refieren a las respuestas efectivas de evitación que se dan en los exámenes, las respuestas cognitivas de preocupación antes o durante el examen, las respuestas fisiológicas que le ocurren al estudiante en ese momento y a las situaciones o tipos de exámenes más frecuentes. La escala de valoración utilizada es una doble escala tipo Likert entre 0 y 5; diferenciando entre las situaciones ocurridas personalmente y sobre el sentimiento subjetivo que le producen. La consistencia interna es bastante elevada en lo referente a ansiedad ($\alpha=.92$) y frecuencia ($\alpha=.94$), y algo menor para los ítems referidos a situaciones ($\alpha=.86$). La correlación entre los dos sistemas de puntuaciones es muy elevada y significativa ($r=.90$). En nuestra investigación la fiabilidad obtenida a través del Alfa de Cronbach ha sido para el total $\alpha=.96$, para la dimensión de preocupación $\alpha=.92$, para las respuestas fisiológicas $\alpha=.90$, para el tipo de situaciones $\alpha=.89$ y por último para las respuestas de evitación $\alpha=.73$.

Procedimiento

La recogida de datos se llevó a cabo desde Febrero a Abril de 2013. Previamente se procede a entrar en contacto con el equipo directivo y los orientadores de los centros, con el objeto de explicarles la finalidad y alcance de la investigación y proponerles su participación voluntaria. Se les pide a los sujetos que deciden colaborar (de forma anónima) que sean lo más sinceros posibles a la hora de contestar y que no dejen ninguna pregunta sin responder. Las instrucciones explicativas fueron las mismas en todas las aulas y por el mismo investigador, a fin de evitar un factor de sesgo.

Diseño y análisis de datos

El enfoque metodológico de este estudio es de tipo cuantitativo y el diseño empleado es, por una parte, de tipo transversal por cuanto que trata de conocer y profundizar, en un momento determinado, la variedad de respuestas motoras, verbales cognitivas o fisiológicas ante los exámenes del alumnado que cursa la ESO. Por otra parte, ofrece un doble nivel de análisis: descriptivo, en relación a la ansiedad ante los exámenes, respecto a qué factores explicativos pueden estar más asociados en los alumnos de Educación Secundaria; y analítico, ya que permite evaluar las hipótesis formuladas. Se utiliza un Diseño multigrupo de una sola variable. Los datos fueron analizados mediante el programa estadísticos SPSS 20.0 para Windows.

Resultados

Tabla 1. Datos sociodemográficos y académicos

| VARIABLES / MUESTRA (n=325) | | Frecuenci a | Porcentaj e |
|-----------------------------|---------|----------------|----------------|
| EDAD | 12 años | 49 | 15,1 % |
| | 13 años | 73 | 22,5 % |
| | 14 años | 81 | 24,9 % |
| | 15 años | 77 | 23,7 % |

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

| | | | |
|------------------------------|----------------------------------|-----|--------|
| | 16 años | 45 | 13,8 % |
| SEXO | Mujer | 151 | 46,5 % |
| | Hombre | 174 | 53,5 % |
| TIPO DE COLEGIO | Público | 136 | 41,8 % |
| | Privado-Concertado | 189 | 58,2 % |
| CURSO | 1º ESO | 73 | 22,5 % |
| | 2º ESO | 82 | 25,2 % |
| | 3º ESO | 86 | 26,5 % |
| | 4º ESO | 84 | 25,8 % |
| RENDIMIENTO ACADÉMICO | Aprueba todo | 198 | 60,9 % |
| | Pasa de curso con alguna suspena | 54 | 16,6 % |
| | Ha repetido curso | 73 | 22,5 % |

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Resultados obtenidos en el CAEX. Variables edad, sexo y tipo de colegio.

| VARIABLES | FACTORES | | \bar{x} (Sx) | F(p) |
|-------------|------------------|------------------|-------------------------|------------------------|
| EDAD | Puntuación Total | 12 años | 83,46 (49,10) | 3.022 (.018) |
| | | 13 años | 59,57 (48,09) | |
| | | 14 años | 70,27 (58,25) | |
| | | 15 años | 58,25 (38,92) | |
| | | 16 años | 70,40 (37,84) | |
| | | Preocupación | 12 años | |
| | 13 años | 22,08 (18,59) | | |
| | 14 años | 24,98 (18,25) | | |
| | 15 años | 19,68 (14,72) | | |
| | 16 años | 25,08 | | |

| | | | | |
|-------------|-------------------------|---------|-------------------------|------------------|
| | | | (15,60) | |
| | Respuestas Fisiológicas | 12 años | 21,93 (15,96) | 4.509 (.001) |
| | | 13 años | 13,32 (14,49) | |
| | | 14 años | 14,85 (14,36) | |
| | | 15 años | 11,88 (11,54) | |
| | | 16 años | 13,53 (11,63) | |
| | Situaciones | 12 años | 23,91 (14,05) | 1.827 (.123) |
| | | 13 años | 19,50 (14,32) | |
| | | 14 años | 23,86 (15,44) | |
| | | 15 años | 22,36 (13,62) | |
| | | 16 años | 26,22 (13,12) | |
| | Respuestas de Evitación | 12 años | 10,97 (8,97) | 6.811 (.000) |
| | | 13 años | 6,16 (5,46) | |
| | | 14 años | 7,55 (6,80) | |
| | | 15 años | 5,35 (4,77) | |
| | | 16 años | 6,66 (4,82) | |
| SEXO | Puntuación Total | Mujer | 76,60 (46,13) | 12.867 (.000) |
| | | Hombre | 58,71 (43,69) | |
| | Preocupación | Mujer | 26,54 (17,08) | 9.079 (.003) |
| | | Hombre | 20,87 | |

| | | | | |
|------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|---------------|
| | | | (16,77) | |
| | Respuestas Fisiológicas | Mujer | 16,47 (14,19) | 4.612 |
| | | Hombre | 13,14 (13,64) | (.032) |
| | Situaciones | Mujer | 27,19 (14,32) | 27.955 |
| | | Hombre | 19,10 (13,26) | (.000) |
| | Respuestas de Evitación | Mujer | 7,70 (6,67) | 2.344 |
| | | Hombre | 6,60 (6,24) | (.127) |
| TIPO DE COLEGIO | Puntuación Total | Público | 60,94 (43,99) | 4.191 |
| | | Privado-Concertado | 71,40 (46,44) | (.041) |
| | Preocupación | Público | 20,77 (16,49) | 6.085 |
| | | Privado-Concertado | 25,48 (17,35) | (.014) |
| | Respuestas Fisiológicas | Público | 12,69 (13,54) | 4.848 |
| | Privado-Concertado | 16,13 (14,14) | (.028) | |
| | Situaciones | Público | 22,52 (14,84) | .128 |
| | | Privado-Concertado | 23,10 (13,97) | (.721) |
| | Respuestas de Evitación | Público | 5,94 (4,79) | 7.859 |
| | | Privado-Concertado | 7,95 (7,33) | (.005) |

Tabla 3 (continuación). Resultados obtenidos en el CAEX. Variables curso y rendimiento académico.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

| | | | | |
|-------------------------|----------------------------|---------------------|-------------------------|------------------------|
| CURSO | Puntuación Total | 1° ESO | 84,26 (49,12) | 9.476 (.000) |
| | | 2° ESO | 48,06 (41,32) | |
| | | 3° ESO | 73,10 (48,01) | |
| | | 4° ESO | 64,35 (36,81) | |
| | | | | |
| | Preocupación | 1° ESO | 29,10 (17,97) | 7.230 (.000) |
| | | 2° ESO | 17,45 (15,94) | |
| | | 3° ESO | 26,00 (18,23) | |
| | | 4° ESO | 22,02 (14,28) | |
| | | | | |
| | Respuestas Fisiológicas | 1° ESO | 20,49 (15,50) | 8.127 (.000) |
| | | 2° ESO | 10,37 (12,87) | |
| | | 3° ESO | 15,90 (14,53) | |
| | | 4° ESO | 12,61 (11,05) | |
| | | | | |
| | Situaciones | 1° ESO | 25,08 (14,90) | 7.744 (.000) |
| | | 2° ESO | 16,48 (12,39) | |
| | | 3° ESO | 24,58 (15,37) | |
| | | 4° ESO | 25,40 (12,74) | |
| | | | | |
| Respuestas Evitación | 1° ESO | 10,93 (8,16) | 16.131 (.000) | |
| | 2° ESO | 4,82 (4,36) | | |
| | 3° ESO | 7,73 (6,90) | | |
| | 4° ESO | 5,39 (4,06) | | |
| | | | | |
| RENDIMIENTO | Puntuación | Aprueba todo | 70,19 | 1.878 |

| | | | | |
|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|-----------------------------|----------------|
| ACADÉMICO | Total | Pasa de curso con alguna suspena | (48,39) 67,46 (37,79) | (.155) |
| | | Ha repetido curso | 58,12 (42,58) | |
| | Preocupación | Aprueba todo | 23,97 (17,84) | |
| | | Pasa de curso con alguna suspena | 23,87 (13,75) | .374 (.688) |
| | | Ha repetido curso | 21,98 (17,50) | |
| | Respuestas Fisiológicas | Aprueba todo | 16,09 (15,09) | |
| Pasa de curso con alguna suspena | | 14,94 (11,95) | 4.060 (.018) | |
| Ha repetido curso | | 10,69 (11,35) | | |
| Situaciones | Aprueba todo | 24,12 (14,84) | | |
| | Pasa de curso con alguna suspena | 22,68 (12,54) | 2.702 (.069) | |
| | Ha repetido curso | 19,58 (13,77) | | |
| Respuestas de Evitación | Aprueba todo | 7,22 (6,96) | | |
| | Pasa de curso con alguna suspena | 7,09 (6,06) | .095 (.909) | |
| | Ha repetido curso | 6,83 (5,29) | | |

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

En los estudiantes Ourensanos se observa que un 25,2% (n=82) presentan niveles de ansiedad bajos mientras que un 74,7% (n=243) tienen una ansiedad media-alta. Por eso se hace necesaria la implementación de una intervención durante el curso académico cuyo objetivo sea reducir dichos niveles.

En la ansiedad ante los exámenes, las variables que resultan fuente significativa de variación son la edad, el sexo, el tipo de centro, el curso, así como el rendimiento académico.

El perfil del estudiante que muestra mayores niveles de ansiedad para la puntuación *total* así como para las dimensiones de *preocupación*, *respuestas fisiológicas* y *respuestas de evitación* es una mujer de 12 años, que estudia 1º de ESO

en un colegio privado-concertado y que además aprueba todas las asignaturas. Tan sólo el perfil varía si atendemos a las *situaciones de evaluación* donde encontramos a una mujer de 16 años, que estudia 4º de ESO en un centro privado-concertado y que además aprueba todas las asignaturas.

En cuanto a las variables que ha resultado significativas para las distintas dimensiones, se observa que para la puntuación total han resultado significativas la edad, sexo, tipo de centro y curso; para la dimensión de preocupación lo han sido el sexo, tipo de centro y curso; para las respuestas fisiológicas han sido la edad, sexo, tipo de centro, curso y rendimiento académico; atendiendo al tipo de situación de evaluación han resultado significativas el sexo y el curso; y, por último para la dimensión de respuestas de evitación lo han sido la edad, el tipo de centro y el curso.

La fiabilidad obtenida en el cuestionario permite afirmar que el Cuestionario de Evaluación de Ansiedad ante los exámenes (CAEX) es una herramienta útil que permite detectar los niveles de ansiedad atendiendo a las diferentes dimensiones que contempla.

Coincidimos con Cano y Arce (2000) al afirmar que experimentar ansiedad ante los exámenes por baja que sea, es lo suficientemente fuerte como para considerarse un problema y por tanto, es necesario buscar una solución. Por ello concluimos que es necesario llevar a cabo una intervención.

Referencias Bibliográficas

- Bausela (2005). Ansiedad ante los exámenes: Evaluación e intervención pedagógica. *Educere*, 31(9), 553-558.
- Berstein, G. y Borchardt, C. (1991). Anxiety Disorders of Childhood and Adolescence. A critical Review. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 30, 519-532.
- Cano, J. E. y Arce, A. J. (2000). Preocupación y emotividad en la ansiedad ante los exámenes. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 5(2), 1-16.
- Jadue, G. (2001). Algunos efectos de la ansiedad en el rendimiento escolar. *Estudios Pedagógicos*, 27, 111-118.
- Kashani, J. y Orvaschel, H. (1990). A Community Study of Anxiety in Children and Adolescents. *American Journal of Psychiatry*, 14, 313-318.
- Salinas, D. G., Guzmán, B. A. y Rodas, A. M. (2008). *Ansiedad ante los exámenes y su influencia en el rendimiento académico en los estudiantes de Bachillerato del Colegio José Ingenieros de Ciudad Merliot*. Grado de Licenciatura en Psicología. El Salvador: Universidad Francisco Gavidia.
- Valero, L. (1999). Evaluación de ansiedad ante exámenes: Datos de aplicación y fiabilidad de un cuestionario CAEX. *Anales de Psicología*, 15(2), 223-231.

98. UM NOVO JEITO DE SE FAZER ESCOLA

Maria das Graças Pires

gr.pires@hotmail.com

Resumo

O objetivo deste estudo é investigar através da aplicação do método de alfabetização emocional um modelo de formação para educadores. De natureza teórico-reflexiva, consiste em repensar essa relação com base em três eixos: (a) revisão bibliográfica da Pedagogia da Essência e da Pedagogia da Existência (b) reflexão sobre a necessidade de aplicação metodológica da alfabetização emocional (c) proposta de construção amorosa de um novo jeito de se fazer escola. Os resultados gerais encontrados pelas análises apontam para o estudo de correlação entre o comportamento agressivo do professor ao ambiente escolar e demais sistemas que fazem parte. As considerações finais sinalizam a necessidade da pesquisa para a fundamentação e compreensão da prática da alfabetização emocional como método e aplicação pedagógica através da correlação entre as vertentes da Pedagogia da Essência e da Pedagogia da Existência.

Palavras Chaves: Pedagogia da essência - Alfabetismo emocional

Introdução

O presente artigo inscreve-se num projeto de pesquisa ampliado¹²⁷, cujo objetivo é investigar o comportamento emocional do educador e minimizar conflitos nos ambientes de trabalho educacional.

O projeto envolve análises de atividades desenvolvidas com professores, textos, práticas e depoimentos produzidos durante o trabalho. Alguns dos textos analisados são os que são oferecidos pelas instituições governamentais (secretarias de educação, prefeituras e administração escolar) que buscam prescrever e demonstrar o trabalho dos professores, suas funções, tarefas, características e comportamentos. Demais textos são depoimentos, comentários e apontamentos realizados pelos professores ao decorrer das etapas iniciais previstas no projeto.

¹²⁷ Um Novo Jeito de se Fazer Escola é um projeto desenvolvido pelo CENTROPÁZ (Centro de Autodesenvolvimento Humanos para a Paz) que envolve mestrados e doutorandos.

A violência gerada de comportamentos na conflitualidade entre professores têm sido uma realidade nas escolas. É um fenômeno que tem preocupado a comunidade educativa e na qual as instituições encontram dificuldades em encontrar respostas mais adequadas e inovadoras do que recorrer a processos unicamente sigilosos e isolados.

A mediação é uma intervenção e uma prática educacional não violenta que acredita na minimização e resolução de conflitos de forma cooperante e pacífica entre as partes, baseando-se em um conjunto de práticas e técnicas da filosofia e do pensamento criativo, para que os profissionais envolvidos observem e resolvam suas diferenças relativas a necessidades e interesses, construindo por si, soluções aceitáveis por ambas as partes; Schnitman & Schnitman (2000).

Esse tipo de estudo enquanto necessidade é enfatizada também por Amigues (2003), cujo pesquisador da área salienta que a questão do funcionamento emocional e comportamento do professor têm estado ausente das pesquisas sobre o ensino, de maneira que elas não influenciam a ação de ensinar, apesar de ser conhecido o fato de que elas determinam pelo menos em parte, sua realização.

A característica desse tipo de projeto se fundamenta na finalidade de promoção através de pedagogias de competências sociais e requer muita exigência na qualidade dos processos, persistência na sua continuidade, reflexão e avaliação sobre os resultados positivos alcançados de âmbito comportamental, pois seus encaminhamentos são sempre lentos e o desafio é maior.

Mediar conflitos através de uma nova postura de consciência amorosa comportamental nos ambientes educacionais é uma tentativa de dar resposta a uma preocupação do próprio profissional envolvido e das instituições. Dessa maneira, as análises centrais possuem os seguintes objetivos:

- a) Conceituar o significado de essência, refletindo sobre a Pedagogia da Essência e Pedagogia da Existência;
- b) Analisar o método de alfabetização emocional como chave fundamental no processo pedagógico para formação de educadores.

O projeto Um Novo Jeito de se Fazer Escola surgiu no ano de 2013 para atender a cidade de Anitápolis, Santa Catarina, através de um pedido da Prefeitura Municipal do município com o intuito de diagnosticar os conflitos existentes entre o corpo educacional da EPURA – Escola Pública Municipal Resignificando a Aprendizagem, Escola Estadual Altino Flores, Centro de Educação Infantil Vovó Margarida, APAE; bem como levar a cabo o início de um direcionamento ao processo de ensino nas escolas. Transformada em uma problemática administrativa da Secretaria de Educação Municipal, o Conselho Educativo de então, tomando consciência de um crescente aumento de situações de conflitos entre professores e consequentemente aos alunos (intolerância e agressividade nas relações interpessoais) aderiu ao projeto desta natureza

que se diferenciava das aplicações mais comuns diárias e já utilizadas para novas estratégias previstas como metodologia fundamental do projeto, Um Novo Jeito de se Fazer Escola.

Acreditamos que o caminho para encontrar as respostas a essas questões contribuíram concepções mais claras sobre o comportamento e o trabalho do professor e sobre o papel que lhe é atribuído nos diferentes contextos que são produzidos. Além de possibilitar a construção de um novo processo de integração do ensino unificando as escolas no município, sendo o programa final elaborado pelos participantes, o resultado final abarcou com a minimização dos conflitos e com o diálogo inicial de construção inserido.

O projeto possui finalidades também de melhorar o clima social das escolas, alterar o comportamento emocional dos professores perante situações de conflitos, capacitar a equipe administrativa de liderança e seus auxiliares para intervirem com eficácia junto a equipe profissional e prevenir os riscos de novos conflitos, refletindo assim individualmente e em grupo os contextos na forma de ser e estar com o outro de forma mais amorosa, respeitosa e de aceitabilidade quanto às suas diversidades.

Apresentamos neste artigo a linha de construção filosófica condutora do projeto para reflexão e investigação do método de alfabetização emocional, possuindo como proposta de intervenção a Pedagogia da Essência e da Existência.

Pedagogia da essência e pedagogia da existência

Iniciada por Platão, pensador grego que viveu no século IV a.C, a essência que fundamenta a concepção essencialista a partir do ponto em que concebe a diferenciação entre mundo real e ideal. À realidade compete as coisas que acontecem, o que se dá no aqui e no agora.

A essência – eidos –, na filosofia grega até Platão, tem a peculiar conotação daquilo que, numa coisa, é central e permanente, sendo oposto ao que é transitório. O filósofo Platão afirmava que a realidade verdadeira está na essência, na forma pura da coisa. A razão para algo ser belo é porque participa do Belo em si. Há um Belo em si, uma forma que não é visível pelos sentidos, mas que se faz presente em cada uma das coisas belas. As coisas belas participam da Forma do Belo. Esta é a verdadeira causa da beleza sensível. Platão concede assim o máximo do ser, de “essência” (ousia, em grego) às coisas que são em si mesmas, àquilo que existe em si. Não são coisas deste mundo visível, mas são seres aos quais é possível aceder pela via do pensamento. Estes seres em si, as Formas ou ideias são a causa da existência das coisas visíveis. As formas (do Belo, do Bom, do Grande, etc.) porque os milhares de entes do mundo sensível podem ser belos, bons, grandes, etc. A forma em si é eterna, não está sujeita ao perpétuo fluxo das coisas visíveis.

Invertendo a ordem proposta por Platão, Aristóteles resgata o conceito de “ousia”, afirmando que as coisas deste mundo aqui é que têm de fato ser, ou seja, a essência encontra-se nas próprias coisas. Aristóteles herda de Platão esse anseio por satisfazer a noção de epistémē, que deve tratar sempre de conteúdos imutáveis de conhecimento. Afasta-se, porém, do mestre ao rejeitar a existência de ideias ou formas apartadas da matéria, existentes por si. Confere ousía às próprias coisas, não às formas platônicas. Ousía aplica-se as coisas sensíveis. Mas Aristóteles concorda com a existência dos universais—esses porém, não existem por si, de modo imaterial, mas encontram-se nas coisas, e tomamos conhecimento delas através do intelecto, por um processo de abstração. Desse modo Aristóteles considera que as coisas sensíveis são compostas de matéria e forma, e que as formas ainda que abstraída da matéria e pensadas à parte, só existem de fato quando unidas à matéria.

Na filosofia, o tema sempre foi muito debatido, tanto que a definição de essência não corresponde de forma simplificada uma similar unanimidade nas maneiras de interpretar o conceito. Em geral o termo essência designa o ser, a equidade, a consistência de um ente, considerado independente da sua existência. Dizer o que é algo é declará-lo que este algo existe.

Na Enciclopédia da Filosofia², existem imprecisões de que a essência (*tò ti en eînai*) não se identifica com o ser (*einai*) mas, com o ser-determinado, isto é, o ser dotado de forma. Um ser informe pode ocorrer. A consistência não é o mesmo que a quiddidade¹²⁸ ou formalidade em causa. Na terminologia aristotélica, o substrato geral, a matéria-prima, tem consistência, mas não quiddidade. A essência extravasa o ser como relata Aristóteles:

★ “Assim, pois, a tua essência é o que, por ti mesmo, és. E tampouco tudo isto é essência. Não o é, com efeito, aquilo que **AS** uma coisa é por si mesma ao modo em que a superfície é branca, já que aquilo em que consiste ser-superfície não é aquilo em que consiste ser-branco. Mas tampouco é essência da superfície o composto de um e de outro, o "ser-superfície-branca", posto que ela mesma resulta acrescentada em tal expressão. (Aristóteles, *Metafísica*, Livro VII, 1029b).”

¹²⁸ Para os escolásticos, a essência de algo, aquilo que é fundamental ou essencial (em alguma coisa).

A tradição grega de reflexão é convocada por Aristóteles, como uma das dimensões do saber, desempenhada pelos fenômenos cosmológicos, para passar a interrogação à origem do todo. A forma do saber mostra-nos a sabedoria como cume do conhecimento. O processo que tem início nas sensações e ganha uma dimensão nova com a introdução da causa. Ela confere à atividade cognitiva a característica do ser humano instituída pela razão. Mas o pleno conhecimento dos modos de dizer a causa decorre já de se ter chegado à forma do saber. Que enumerar as características da sabedoria a responder à pergunta: “o que é o saber?”. E a resposta – o logos que diz o que o saber é – descreve “a forma” (a “substância” – ousía –, a “essência” – tò tí ên ênai), do saber¹²⁹.

Em 1807, com a Fenomenologia do Espírito, obra de aparição de Hegel, ocorre um confronto com os grandes mestres do idealismo alemão, sobretudo Kant, Fichte e Schelling. No dizer de Hegel, a essência é primeiramente reflexão e suas determinações são ao mesmo tempo reflexão dentro de si. Embora na ordem do saber a essência provenha do ser e se mostre como o ser suspenso em si e para si ou enquanto apenas sua própria aparência, na ordem do ser é a reflexividade da essência que, ao fazer do ser a sua aparência e, com isso, ao assumir as determinações reflexivas como um ser-posto, permite determinar o próprio ser de tal modo que – na ordem do conhecer –, como ser-aí ou ser determinado, pela introdução da qualidade está no ser indeterminado em si e para si, ao que denomina de autoconsciência, ou seja, a consciência, que após mergulhar na matéria, reentra em si, na primeira fase, mas enriquecida com o saber da experiência.

Posteriormente, *De ente et essentia (De ente)* de Tomás de Aquino é o mais famoso opúsculo da metafísica do ser. Como se sabe, o *De ente* foi escrito entre os anos 1252-1256 e desenvolve que o ente e a essência são o que por primeiro é concebido pelo intelecto. Nada se pode pensar sem que não tenha o ente e a essência como fundamento e como limite último de toda produção intelectual. Tudo é dito do ente e da essência e nada do que virá a ser recorrido escapa de seus limites.

Em Tomás, a verdade é intrínseca ao ente enquanto ente, e apenas é chamada de realmente verdadeira a realidade pensada. O que existe de verdadeiro é a forma essencial da criatura, ou seja, uma substância limitada e definida, concebida por Deus, criador de todas as coisas naturais. Além de uma essência, as coisas criadas possuem por si mesmas uma capacidade de inteligibilidade, e por isso podem ser apreendidas. Se não fossem pensadas por Deus (criação natural), elas sequer seriam acessíveis ao conhecimento humano. Assim, a verdade das coisas naturais pode

¹²⁹ “Mais perto do saber” (mais universal) e saber pelo saber: é isto que quer dizer “mais sabedoria”.

ser compreendida como a correspondência entre a criatura e o seu arquétipo concebido por Deus.

Quando pensamos o ente, pensamos em “alguma coisa” (essência) “que é” (existência). Todos os seres, então, possuem uma unidade metafísica composta por estes dois princípios inseparáveis: essência e existência. Só podemos conceber a essência enquanto ordenada à existência, ao passo em que a existência é determinada pela essência. Tomás de Aquino propõe a classificação de dois tipos: ser real e o ser racional. O ser racional existe apenas no intelecto de quem o concebe, ao passo em que é o ser real quem deve ser objeto da metafísica, visto ser ele o único capaz de existir concretamente no mundo real.

O ser humano verdadeiro, como ele o diz, está no mundo das idéias (o espírito na sua forma pensante), em uma realidade para além da presente. A concepção existencial consiste em descortinar tudo o que atrapalha esse homem para que seja atingida a idealidade das coisas, inclusive de si mesmo. A pedagogia da essência nasce como forma de pesquisar tudo que é empírico no indivíduo e entender que educação é a ação que desenvolve sua essência verdadeira.

O cristianismo segue com o desenvolvimento das idéias platônicas, tendo também por base o pensamento milenar de outro pensador grego, Aristóteles. São Tomás de Aquino⁴ situa aqui a matriz angular que fundamenta a pedagogia da essência. Buscou utilizar a filosofia grecolatina clássica (principalmente de Aristóteles) separando a materialidade presente nas coisas e seres de suas formas. A atividade pensante no homem é atribuída à forma, que molda as diferentes matérias que compõem a realidade e nessas mesmas, encontra-se o próprio indivíduo. Cabendo assim, a educação atuar da mesma maneira para todos, sabendo que existe, uma forma para cada homem.

As idéias platônicas e cristãs são questionadas durante o Renascimento pela visão de Jean-Jacques Rousseau⁵ que faz dele um marco divisório na história da educação ocidental. Seu tratado educacional *Emílio* ou da Educação¹³⁰, produz um rico material teórico para pensarmos a sociedade do século XXI e uma nova visão do ser humano.

É importante salientar, que Rosseau transfere a concepção da natureza metafísica para um olhar mais empírico e sugere uma Pedagogia da Existência, lançando o cognitismo como sementes para a corporeidade, a ludicidade e demais dimensões pedagógicas. Sempre fiel aos seus princípios, considera que o homem nasce

¹³⁰ Adolphe Ferrière renovou a aprendizagem no ensino por oposição à velha escola acusando-a de trocar a alegria do aprendiz inquietude, o regozijo pela gravidade, o movimento espontâneo das risadas pelo silêncio. Apresenta a educação como uma forma de contribuir para o desenvolvimento infantil e suas potencialidades, numa educação para a liberdade.

naturalmente bom e estima que é preciso partir dos instintos naturais da criança para desenvolvê-los.

O sentimento é inserido como a chave para tomada de decisões e de compreensão, abrindo um caminho novo no pensamento pedagógico, social e político. Afinal, o homem é um ser sensível e o “que mais vive não é aquele que conta maior número de anos e sim o que mais sente a vida” (Emílio, p. 16).

É necessário entender aqui que existem dois tipos de sensibilidade: uma moral e uma física. A sensibilidade moral liga nossas afeições, é ativa aos nossos sentimentos relativos e desenvolve a consciência. A sensibilidade física é a capacidade natural e orgânica que por meio dos sentidos neurocorporais se apreende as coisas. Rosseau usa suas palavras como guia:

Depois de ter assim deduzido, da impressão dos objetos sensíveis e do sentimento interior que me induz a julgar as causas segundo minhas luzes naturais, as principais verdades que me importava conhecer, resta-me procurar que máximas devo tirar disso para minha conduta e que regras deve prescrever-me para realizar meu destino na terra, segundo a intenção de quem nela me colocou. (...) Basta consultar-me acerca do que quero fazer: tudo o que sinto ser bem é bem, tudo o que sinto ser mal é mal: o melhor de todos os casuístas é a consciência (Emílio, p. 325).

Aponta nas etapas do seu tratado Emílio, a possibilidade da transformação da sensibilidade passiva para a sensibilidade ativa prospectando um movimento de expansão durante a atuação pedagógica. Sendo que a educação que origina da natureza proporciona a expansão do homem e psicologicamente sua autolocalização no sistema de si mesmo e da natureza física e o movimento de expansão para com o outro (semelhante), pois diz respeito a sua localização no sistema social. Sendo o sentimento o que permeia todo o processo de interação do homem consigo mesmo, com os outros e com as coisas, como movimento de expansão e aperfeiçoamento da razão.

O pedagogo se esforçou energicamente na defesa da educação para todos e inseriu os processos intuitivos de aprendizagem, bem como o ensino da arte através de um método inovador baseado nos princípios da natureza. Sua didática e conteúdo provocaram uma ruptura na história das idéias pedagógicas e serviu de base para reflexões do fenômeno educativo de inúmeros de pensadores. Citamos os estudos Adolphe Ferrière (1879-1960)¹³¹, Maria Montessori (1870-1952)¹³², e tantos outros que

¹³¹ Adolphe Ferrière renovou a aprendizagem no ensino por oposição à velha escola acusando-a de trocar a alegria do aprendiz inquietude, o regozijo pela gravidade, o movimento espontâneo das risadas pelo silêncio. Apresenta a educação como uma forma de contribuir para o desenvolvimento infantil e suas potencialidades, numa educação para a liberdade.

podemos chamar de “educadores novos”. À gênese da *pedagogia da existência* concorre na ação dos três mestres.

Rousseau, através de seu pensamento, foi considerado o marco que dividiu a velha e a nova escola, embora mudanças reais no processo pedagógico-educacional só venham a ser perceptíveis a partir do final do século XIX e início do XX. No contexto do Iluminismo o *penso, logo, existo*¹³³, desloca-se num sentido contrário e passa depender da observação dos fatos e da experiência. Rousseau, diante de todas as críticas da época, introduz elementos que o distancia consideravelmente do cartesianismo, bem como do iluminismo. Segundo o filósofo e artista, a melhor frase que traduz seu pensamento seria: *sinto, logo existo*. Pois, tomando suas próprias palavras: “Existir para nós é sentir. Nossa sensibilidade é incontestavelmente anterior a nossa inteligência, e tivemos sentimentos antes de idéias.” (*Emílio*, p. 330).

No século XIX, Edmund Husserl, desperta através da Fenomenologia, uma fértil contribuição às Ciências Humanas. Para ele a base filosófica para o conhecimento racional (lógico e matemático), precisa começar com a experiência que esta antes de todo o pensamento formal, levando-o a estudar intensamente os empiristas ingleses. A integração de suas ideias com o pensamento empirista levou-o a considerar às concepções apresentadas em sua famosa obra *Logische Untersuchungen (1900-01)*. “Investigações Lógicas”, onde apresentou o método de análise que chamou “fenomenológico. Foi nesse período que escreveu as linhas gerais da fenomenologia como uma ciência filosófica universal, Seu princípio metodológico fundamental era o que chamou de “redução fenomenológica”. Preocupava-se com a experiência básica da consciência não interpretada e a questão do que é essência das coisas, a “redução eidética”. Por outro lado, é também a reflexão sobre as funções pelas quais as essências se tornam conscientes. Sob esse aspecto, a redução revela o Eu para o qual todas as coisas têm sentido. Considerava ainda que a fenomenologia, com seu método de redução, é o caminho para a absoluta justificativa para a vida, ou seja, para a realização da autonomia ética do homem.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Assim, dá-se por evidente por si mesmo o que é uma “percepção”, quando precisamos é saber o que é isso, qual a essência da percepção. Em geral, só se entende as coisas superficialmente: o ser humano dá como “já sabido” precisamente aquilo que ainda precisa ser elucidado.

Husserl (1945) argumenta que a percepção do real só pode ser apreendida em perfis, em perspectivas, e que o ser em si não se esconde atrás das aparências ou do fenômeno. O objeto será alvo da descrição por parte da consciência, e nele se verá que

¹³² O método Montessori é caracterizado por uma ênfase na independência, liberdade com limites e respeito pelo desenvolvimento natural das habilidades físicas, sociais e psicológicas da criança. Adota o princípio da auto-educação, que consiste na interferência mínima dos professores, pois a aprendizagem teria como base o espaço escolar e o material didático.

¹³³ René Descartes. *Penso, logo existo (Cogito, ergo sum)*.

existe um invariável núcleo central, que permanece ao longo de todas as variações imaginárias. Essa estrutura invariante, Husserl chama de Eidos (Essência), cuja presença permanente define a essência do objeto. A visão das essências é uma intuição, ou seja, um ato de conhecimento direto, sem intermediários, que nos põe em presença, que desvela o objeto tal como aparece para o sujeito. A intuição se põe como a capacidade de ver o que constitui seus objetos.

Diversos pensadores se inspiraram no projeto de Husserl contribuindo com reflexões e compreensões para a fenomenologia. Martin Heidegger, Merleau-Ponty, Jean-Paul Sartre, Paul Ricoeur, Emmanuel Lévinas, entre outros, foram alguns dos que se permitiram seguir o caminho de pesquisa, cujo eixo central é a dimensão contemplativa do ser humano.

Sartre, conforme relata Simone de Beauvoir (1984), compreendeu que a fenomenologia tornava possível falar das coisas tais como as via e tocava, tal como elas apareciam para sua consciência. Ele propõe a superação de certos dualismos descritos no ensaio *O Ser e o Nada*¹³⁴: o primeiro opõe o interior ao exterior, o que não vemos o escondido por uma aparência - tendo em seu interior sua “verdadeira natureza” – essência. O segundo desafio permeia-se neste mesmo raciocínio o dualismo essência/aparência. Isto significa que o fenômeno é o que aparece: “a aparência não esconde a essência, mas a revela: ela é a essência”.

A partir da descoberta do inconsciente feita por Sigmund Freud no século XIX na Psicanálise, a arte da cura fez a relação entre mente e emoção na personalidade humana. Percebeu que o inconsciente não era a única chave para a doença psíquica, apesar da riqueza de informações que oferecia sobre a vida e o estado da personalidade humana. Seu seguidor Wilhelm Reich fundiu fisiologia e psicologia ao perceber a unidade psicossomática da pessoa. A energia quando presente no organismo vivo torna-se bioenergia, ou mais precisamente, biopsicoenergia e então, passa a adquirir algumas leis próprias de funcionamento: as leis da unidade psicossomática. Reich faz uma "biopsicoenergética".

Seguindo seus precursores, John C. Pierrakos e Alexander Lowen, fundamentam a energética da essência com o núcleo de todos os elementos energéticos do organismo, dos componentes subcelulares, aos tecidos, órgãos e sistemas. Introduz o conceito de essência como o “núcleo da vida universal individualizada”¹³⁵, ou seja, nosso organismo consiste em energia pulsatória e consciente.

¹³⁴ L'être et le néant: Essai d'ontologie phénoménologique (*O ser e o nada: ensaio de ontologia fenomenológica*), tratado filosófico escrito por Jean-Paul Sartre em 1943 que marca o início do crescimento do existencialismo no século XX. O Seu foco principal é definir a [consciência](#) como transcendente.

¹³⁵ Esse conceito inicia a construção de mais uma nova forma de olhar o processo terapêutico. Cujo procedimento implica trabalhar com as distorções do pensamento e sentimentos com os bloqueios físicos, que aparecem como forma de energia ou rigidez. Processo que permite alcançar a dinâmica das emoções

Em Metafísica¹³⁶, a essência de uma coisa é constituída pelas propriedades imutáveis da mesma, adventos do conhecimento. O oposto da essência são os acidentes da coisa, isto é, aquelas propriedades mutáveis da coisa, possíveis apenas durante a fase dedutiva.

Embora em tempos contemporâneos adotemos com entusiasmo as pedagogias já existentes e continuamos vivendo um humanismo idealista e ingênuo. O que nos resguardou noutros tempos, por hora exclui o emergente, põe de lado as necessidades de nosso século o real da sociedade contemporânea.

Tais modelos ocultam os paradoxos, ambiguidades, conflitos e a singularidade do indivíduo enquanto arquétipo social. Ou seja, aquilo que não aparece, a não ser indiretamente, o contingente, é abstraído dos métodos pedagógicos, reverberando um puro reducionismo teórico-científico.

Por um curioso e ingênuo desvio, quando as ciências dos cientistas, ou as que se fazem, não é por essência, nem teoria e nem prática. Teoricamente deixa a desejar naquilo que é seu verdadeiro papel: adaptar seus métodos à natureza de seus objetos. No tocante a prática, reduz-se a uma interpretação simplista e objetiva da natureza humana.

Somos tomados por estados catatônicos ao nos experimentarmos enquanto sujeito relacional, ignorando o nosso próprio eu existencial, incapaz de se redescobrir e desenvolver nossas próprias potencialidades através da relação com o mundo e consequentemente com o outro.

Pois enquanto idealizamos nosso futuro como agentes passivos e egóticos, realidades subjacentes permeiam nossa existência, porém, impalpável e ignorada por nós mesmos tornando-se um mero acaso viver além destas fronteiras.

O reducionismo tradicional obscureceu de fato a verdadeira natureza do indivíduo, deixou de lado suas instâncias mais profundas, para acomodar-se diante das necessidades tecnicistas da era moderna.

O resultado dessa fragmentação salta aos nossos olhos, diante das dificuldades vividas por nossa sociedade. Ou seja, neste modelo de sociedade, enquanto uma minoria de indivíduos, tecnicamente e socialmente abastados demarcam seus espaços, paralelamente uma outra arte, vive as margens sem possibilidade de atuação e convívio, em um mundo silencioso e sombrio, incapaz de obter um espaço seguro de atuação no mundo e para o mundo.

que começam na periferia da estrutura do ser humano e move-se camada por camada, para alcançar o centro.

¹³⁶ Ramo da filosofia que estuda a essência do mundo. Procura responder o que é real, natural, sobrenatural. O eixo central da metafísica é a ontologia, que investiga em quais categorias as coisas estão no mundo e quais as relações dessas coisas entre si, além de esclarece as noções de como as pessoas entendem o mundo.

Tanto um quanto o outro excluem e são excluídos. De um lado os abastados, que sacrificam sua natureza subjetiva, em prol de uma natureza objetiva e circunstancial. De outro lado os renegados pelo processo, ficam perdidos e presos e suas subjetividades a ponto de se excluírem sua própria objetividade universal.

A exigência produzida por estes modelos apresenta como resultado em nossa sociedade, um número cada vez maior de crianças e jovens perambulando pelas ruas, entregues a própria sorte, reproduzindo através deste anônimo abandono um cenário de uma sociedade caótica e doentia.

Enfatizar a linha histórica da filosofia pedagógica é analisar seus elementos norteadores às correntes que surgiram ao longo da história da ciência humana.

A reflexão sobre a continuidade de estudos sobre a Pedagogia da Essência e da Existência enquanto significação é observar de forma epistêmica a inserção de um projeto educativo na modernidade que atenda às demandas de uma sociedade que permeia em nascentes modificações.

Alfabetização Emocional

No presente século é impossível pensarmos a construção de uma sociedade do conhecimento sem levarmos em conta uma visão sistêmica e articulada. Esta, por seu turno, deve contemplar básica e superior de qualidade às amplas parcelas de nossa população, aliadas a evolução da ciência, tecnologia e inovações.

Perspectivas da educação brasileira para próxima década a partir do Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020, os resultados indicam complexidades nos desafios, e também, novas perspectivas para a ação, mostrando um cenário multifacetado com tendências diversas que são às vezes divergentes e contraditórias no debate sobre possibilidades para promover transformações no sistema de educação e de pesquisa a fim de estimular e desenvolver novas formas da aprendizagem e de produzir, gerenciar e ampliar o conhecimento. Neste contexto, as contribuições e o papel das instituições, sejam públicas ou privadas impõem uma pressão com relação à transferência, à produção e à disseminação do conhecimento combinados com o compromisso e a responsabilidade sociais, assim como a atenção aos desafios globais e à construção de sociedades mais justas e mais iguais.

As novas condições de trabalho docente exigem dos professores mais do que competências no ato de ensinar, exigem qualidades e atitudes pessoais como paciência, vontade, convicções, criatividade e outras não passíveis de ser padronizadas, tampouco desenvolvidas em cursos e capacitações formais. Nessas condições é a pessoa do educador, com seu modo de ver, ser, conviver e interpretar o mundo que passa a estar

envolvido na qualidade do trabalho e no cumprimento de uma função definida no nível sistêmico.

Há, portanto, uma evidente tensão no trabalho docente em razão desses princípios estruturantes. Os desafios do momento exigem a um só tempo uma prática docente mais contextualizada e autônoma, através de uma eficiência na realização de objetivos de ensino legitimamente colocados pela sociedade. O desafio está em tecer compromissos verdadeiros e éticos que incorporem elementos de ambas racionalidades.

Vários fatores interagem na composição dos desafios à formação de professores, cuja análise revela a complexidade da questão. De um lado, temos a expansão da oferta de educação básica e os esforços de inclusão social, com a cobertura de segmentos sociais até recentemente pouco representados no atendimento escolar oferecido nas diversas regiões do país, provocando a demanda por um maior contingente de professores, em todos os níveis do processo de escolarização. De outro, as urgências colocadas pelas transformações sociais que atingem os diversos âmbitos da atividade humana e penetram os muros da escola, pressionando por concepções e práticas educativas que possam contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e moderna. No quadro de fundo, um país com grandes heterogeneidades regionais e locais.

A complexidade avoluma-se em decorrência dos desdobramentos culturais, políticos e econômicos, técnicos, científicos, ou mesmo subjetivos relacionados a esses fatores, e também em razão da diversidade de interpretações e respostas que a análise suscita. De qualquer ângulo que se focalize a questão, quer na perspectiva dos que se nutrem dos ideais de educação para a construção de uma sociedade justa na distribuição de seus bens e na preservação de valores de solidariedade e de coesão social, quer na perspectiva dos que se preocupam com a eficiência interna dos processos educativos e na preparação do aluno para participar das transformações em curso no mundo contemporâneo, a formação de professores sobressai como fator relevante.

Um dos apontamentos centrais para o encaminhamento do projeto foi a escolha do problema comportamental de conflito representado pelo profissional da educação. Diante disso, a reflexão partiu de dois pontos conjugados: em primeiro o fato de que vários pesquisadores detectam como fenômenos contemporâneos na educação, o “mal-estar docente”, vinculado de uma crise de identidade dos professores (ESTEVE, 1999) e consequentemente de um analfabetismo emocional.

Em segundo lugar, os problemas humanos pertencentes ao domínio de suas emoções, na medida em que elas são conflitos em nosso viver e que surgem quando temos desejos que levam a ações contraditórias. Pode-se dizer que, em termos gerais sistêmicos, o que é conservado em um sistema ou nas relações entre os membros é o que determina.

Segundo Humberto Maturana (2001), a identidade de um sistema e o que define um sistema como um tipo particular, não é uma característica intrínseca a ele. A identidade de um sistema é constituída e conservada como uma maneira de funcionar como um todo nas intervenções recursivas do sistema no meio que o contém.

A chamada alfabetização emocional é a capacidade de entender no indivíduo o que está acontecendo em nível emocional. O ser humano não sendo capaz de observar e entender suas próprias emoções, sentimentos, reações, comportamentos torna-se um analfabeto emocional. Quando tais emoções e resultantes comportamentos são negativos e a pessoa acha-se com o poder na mão, torna-se desastroso para os que se submetem e relacionam.

Para conceituar a emoção, em seu livro *Inteligência Emocional*, Goleman (1995), esclarece o termo: “Eu entendo que emoção se refere a um sentimento e seus pensamentos distintos, estados psicológicos e biológicos, e a uma gama de tendências para agir”. Steiner (2001), explica que as emoções estão diretamente relacionadas com a Educação Emocional:

“A Educação Emocional compõe-se de três aptidões: a capacidade de entender as emoções, ouvir as outras pessoas, empatizar com suas emoções e expressar as emoções produtivamente.”

Le Doux (2001) coloca que uma emoção: “é um sentimento consciente”.

Compreender sobre os termos “educação emocional” e “emoções” interfere na reflexão a respeito da necessidade de projetos e programas em educação que auxiliem no desenvolvimento de novos pensamentos dos educadores para propor uma inteligência emocional amorosa nas escolas que contemple novas aptidões, habilidades e competências. ★ A I C E ★

Momento após momento, a realidade em que vivemos surge da configuração das traduções de emoções, e o que conservamos com nosso viver instante após instante. Se o educador toma consciência disso, de que a realidade surge através do emocionar, pode ser capaz de refletir, construir pensamentos para o agir de acordo com o querer ou não querer na realidade que está trazendo à tona ao seu viver. Ou seja, torna-se responsável por aquilo que faz.

Maturana (2001) enfatiza e explica através da *Biologia do Conhecer*¹³⁷, comunicando que o nosso cérebro abstrai configurações de relações de atividades em si

¹³⁷ *Biologia do Conhecer* por Humberto Maturana é um modo de ver a fenomenología dos seres vivos em geral e dos seres humanos em particular, para responder no âmbito da ciência, a questões que hoje vêm sendo tidas como inadiáveis. É uma explicação do que é o viver e, ao mesmo tempo, uma

mesmo que, se acopladas com sua operação na linguagem, nos permitem tratar qualquer situação que vivemos como um ponto de partida para reflexões recursivas num processo de fato aberto a qualquer grau de complicação. É o que ocorre em nossas emoções, o que determina o curso de nosso viver, e desde que as emoções, enquanto tipos de comportamentos ocorrem no espaço relacional, é através da conservação de mudanças culturais (como mudanças na configuração do emocionar que são conservadas geração após geração na aprendizagem das crianças) que o curso de nossa história biológica pode resultar em mudanças em nosso cérebro.

“A evolução biológica não está mudando seu caráter enquanto constituição, conservação e diversificação de linguagens que são definidas pela conservação sistêmica, geração após geração, de modos de viver que se estendem da concepção à morte dos organismos que se reproduzem. O mesmo ocorre com a evolução das culturas mudam se mudar a rede fechada de conservações que as crianças aprendem enquanto vivem nela, e uma nova rede fechada de conservações começar a ser conservada geração após geração através de seu viver. Em termos sistêmicos gerais, o que é conservado em um sistema ou nas relações entre os membros de um grupo de sistemas é o que determina o que pode ou não mudar no sistema ou no grupo de sistemas.”

Essa maneira de ver permite-nos falar das diversidades experienciais como sendo legítimas na efetividade de nossa linguagem, em relação com as demais ações humanas, uma vez que esta e ademais atividades desenvolvidas nos nossos espaços de interações, modulam o fluir de nossa dinâmica, bem como de suas ocorrências. Permite ainda, compreender a importância das ações que constitui o mundo em que vivemos e conhecer diferentes domínios nos quais falamos em conhecimento, ciência, filosofia e vida cotidiana.

Segundo Maturana, os tipos de seres humanos são formados de acordo com o modo pelo qual vivem através de uma maneira sistêmica. Além disso, o que o ser humano pensa que é forma parte da rede de conservações que constitui seu viver através do sentir de suas emoções:

Assim, uma vez que nossas emoções especificam o domínio relacional no qual instamos a cada instante, é nosso emocionar — e não nossa razão — que define o curso do nosso viver individual, bem como o curso de nossa história cultural”. (Maturana, 2001).

explicação da fenomenología observada no constante vir-a-ser dos seres vivos no domínio de sua existência.

Um novo jeito de se fazer escola com amor

Para se construir ou re-construir um novo jeito de se fazer uma escola com harmonia, é preciso que os professores sejam instados a compreender a importância da vivência do amor pelo sentir, pelo pensar e pelo agir. A história da pedagogia dentro da ciência filosófica, que se configurou inicialmente pela própria Pedagogia da Essência e da Existência, restabelece a necessidade da união do pensamento e do sentimento como uma ação coordenada evolutiva baseada em pesquisas na área educacional.

Apontamentos filosóficos importantes que ampliados no contexto da atual alfabetização emocional possibilitam a reflexão para a construção de estratégias saudáveis de relação pessoal, profissional e social no ambiente escolar.

Pesquisas brasileiras e latino-americanas mostram, mesmo com a situação socioeconômica onde os professores atuam, a existência de algumas escolas em que conseguem elevado desempenho acadêmico dos alunos (ASSIS, 2006). Muito dos problemas das escolas podem ser eliminados quando os ambientes mudam e são transformados em espaços integrados de relações positivas e construtivas. Isso é ressaltado no livro *Volta ao Mundo em 13 Escolas*, de André Gravatá, onde são registrados 13 espaços de aprendizagem visitados em todo o mundo, incluindo o Brasil, representando parte das iniciativas que hoje estão reinventando a educação e, pouco a pouco, trazendo para o centro das discussões valores como autonomia, cooperação e felicidade.

Por isso, a transformação da escola em uma comunidade baseada no amor exige, sobretudo, um olhar atento do docente no conhecimento de si mesmo, pois ele próprio precisa ir-se construindo como uma pessoa que detém essa vivência de forma verdadeira e concretizada.

O educador que pensa, sente e logo existe, é aquele que mais vivencia a sua essência na existência, é aquele que faz o comportamento resiliente um grande escudo no contexto educacional através da sua prática pedagógica e expande essa competência e habilidade para outros ambientes sociais.

Diante dessa perspectiva, é pertinente na construção de grupos de capacitação de professores e para a experimentação de um novo jeito de se fazer escola, às práticas individuais como: ver problemas como soluções; olhar diferenciado a cada situação; autoestima; perseverança; sempre manter-se aberto às adversidades através de competência, integridade e habilidade. Fazendo-se assim necessário a consciência do saber cuidar de si mesmo para poder cuidar do outro e de seu ambiente.

Segundo Antunes (2007) cabe ao educador a escolha de assumir o papel de instigador de curiosidade, de ser o testemunho do seu processo de autoconhecimento, de estimular relações saudáveis de corporeidade e na administração natural.

Para a formação inicial do professor é importante fornecer as bases necessárias para seu desenvolvimento, destinadas a construção dos fazeres e dos saberes nas práticas pedagógicas, possibilitando a construção do conhecimento científico, social, político, além de discutir a função e profissionalização do docente (YUNES, 2001).

Imbernón (2011) em sua obra descreve que o educador precisa adquirir as competências e reais habilidades que o capacite para o desenvolvimento de reflexões, pensamentos, avaliações de situações pedagógicas, bem como se utilizar das temáticas sociais do currículo formativo e das especificidades didáticas envolvidas.

Pensar em reorientar o ser humano no mundo de forma amorosa é pensar escola amorosa na sociedade contemporânea, é reelaborar a cultura profissional e pessoal, bem como reconfigurar o caminho evolutivo espaço e tempo do aprender e ensinar.

Durante o curso de formação de docentes, é preciso de acordo com Yunes (2001), inserir os professores na reflexão de soluções para ambientes educacionais complexos, onde alunos, professores e administradores promovem situações de conflitos e indisciplina; apresentam dificuldades de socialização e de aprendizagem, demonstram falta de motivação e apatia; suas atividades sempre resistem às intervenções externas e são improdutivas.

A capacitação proposta durante o projeto Um Novo Jeito de se Fazer Escola é de possibilitar a vivência do professor em formação para uma nova postura que comungue o pensar e o sentir para resolução de situações complexas e que desenvolva o processo de superação do mal estar inicial pela sua própria alfabetização emocional, incentivando a transmissão de culturas e a troca de conhecimentos e conseqüentemente o estabelecimento de uma relação pedagógica saudável e positiva.

Se o objetivo é ensinar valores mais humanos por meio de adversidades escolares, faz-se necessário discutir como esses valores se transferem para outras situações e ambientes. Adaptar aos professores novos contextos de compreensão e de reflexão do que é necessário para que as competências se transfiram de um meio para o outro de forma habilidosa. Percebemos, assim, que o educador tem papel destacado, no sentido de estabelecer diálogos e reflexões acerca de tais transferências. Considera-se, portanto, que esse profissional saudável emocionalmente e trilhando uma filosofia pedagógica adequada ao seu universo escolar é papel fundamental para a promoção de fatores de não violência em ambientes escolares.

Metodologia

O programa tem como objetivo principal e recuperar **a qualidade de vida dos professores**, bem como conscientizar para uma nova consciência de **paz e de cooperação** nas relações de trabalho.

Huelva (Espanña), 20-22 de noviembre de 2014

Com um conjunto diferenciado de conhecimentos e práticas, testado em campo e aprimorado em eventos de avaliação e desempenho, o Programa, através do CENTROPAZ e demais parceiros e protagonistas, integra o seu repertório técnico e político-institucional os fundamentos de um modelo efetivo e flexível de intervenção em rede, ancorando a participação comunitária e passível de reaplicação em novas interveniências.

Para além das conquistas, o Programa capacita educadores e lideranças comunitárias, desenvolvendo a aplicação de uma metodologia participativa, representando a contribuição concreta às novas alternativas de gestão escolar, evidenciando a comunicação efetiva na educação e das ações integradas a outros setores sociais e de bem estar como forma de superar obstáculos anacrônicos de conflitos e desigualdade sociais, fomento à inserção social e aprendizagem em bases de conhecimento compartilhadas.

As etapas são realizadas utilizando-se dos aportes oferecidos pelo CENTROPAZ – Centro de Autodesenvolvimento Humano para a Paz e parceiros em um período inicial de 12 meses. Para a operacionalização de cada módulo existe a previsão de meses adicionais para organização, avaliação e sistematização de resultados.

A estrutura pedagógica prevista está preparada para oferecer a formação teórico-prática aos educadores com vivências que se integram nas atividades escolares possibilitando uma atuação contextualizada e articulada com o planejamento de cada comunidade.

Conclusão

O objetivo deste artigo foi apresentar a importância da conceituação, análise e reflexão da Pedagogia da Essência e da Pedagogia da Existência e demais vertentes pedagógicas, aliadas ao processo de Alfabetismo emocional atual, como estratégia a ser desenvolvida no modelo de capacitação de professores em ambiente escolar.

Através de pesquisas desenvolvidas ao longo da história por estudiosos do assunto, juntamente com nossa experiência, observa-se a importância do entendimento das pedagogias como instrumento reflexivo que favorece a intermediação das relações interpessoais entre professores e alunos. Possibilita muito a minimização de conflitos em ambiente escolar, relacionamentos mais saudáveis e positivos do professor consigo mesmo e com seus semelhantes, trocas de conhecimentos e a melhora considerável da autoestima, respeito e confiança individual e grupal.

Realizar a conceituação dentro desse prisma durante uma capacitação com docentes é uma ferramenta importante para a alfabetização emocional da competência

em superar situações conflitantes e difíceis, com o desenvolvimento de habilidades para o enfrentamento das adversidades ao longo da vida profissional.

A educação por ser o universo rico e diversificado possibilita a troca de conhecimentos e saberes como práticas filosóficas que podem ser desenvolvidas durante o período de formação num processo permanente e contínuo. Dessa maneira o artigo propôs a reflexão sobre o modelo de capacitação de professores que faz parte do projeto Um Novo Jeito de se Fazer Escola.

Diante da complexidade da educação atual, estabelece a importância da formação de educadores mais capacitados, conscientes e confiantes emocionalmente para a prática pedagógica e minimização dos conflitos escolares.

Bibliografia

- AMIGUES, René. *Pour un approche ergonomique de l'activité enseignante*. Skholê, s/n. 2003.
- ARISTÓTELES. De anima, 418a27-28. *Da alma dos homens, que existe na natureza, "por natureza", para saber: ARISTÓTELES*. Metafísica, A1, 980a21.
- BEAUVOIR, S. de. *A Força da Idade*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1984.
- ESTEVE, J. M. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Trad. Durley de C. Cavicchia. Bauru: EDUSC, 1999.
- FRANCISCO, M. S. A filosofia da educação de Rousseau – uma proposta de releitura do Emílio. In: *Cadernos de História e Filosofia da Educação*, V. II, n. 4, (pp. 35-42). São Paulo: Editora da Faculdade de Educação da USP. 1998.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 27ª ed. São Paulo. Paz e Terra, 2003.
- GADOTTI, M. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática. 2000.
- GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional*. 20. ed. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva, 1995.
- GRAVATÁ, André, *Volta ao mundo em 13 escolas*. São Paulo: Fundação Telefônica: A. G., 2013.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. Francisco Imbernón; [tradução Silvana Cobucci Leite]. – 9.ed. – São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção questões da nossa época; v.14).
- LE DOUX, Joseph. *O Cérebro emocional: os misteriosos alicerces da vida emocional*. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva, 2001.
- MATURANA, Humberto. *Cognição, Ciência e Vida Cotidiana*. Belo Horizonte. Editora UFMG. 2001.
- PONTY, Maurice Merleau. *Fenomenologia da Percepção*. 2ª edição. São Paulo. Martins Fontes. 1999.

ROUSSEAU, J-J. *Emílio ou da educação*. 2ª ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro. 1973.

SARTRE, Jean-Paul. *Os Pensadores*. 23º edição. Editora Abril. 1984.

SCHNITMAN, D., & Schnitman, J. (2000). *Resolutos de Conflitos. Nuevos Diseños, Nuevos Contextos*. Buenos Aires: Ediciones Granica.

YUNES, M. A. M; SZYMANSKI, H. *Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. Resiliência e Educação*. São Paulo: Cortez. 2001.

Wilson Alves de Paiva, *Emílio: Texto e Contexto*. Artigo publicado na Revista Portuguesa de Pedagogia. ANO 45-2, 2011, 5-26.

Sobre a insuficiência da noção hegeliana do Ser e suas consequências na determinação do Conceito puro enquanto a verdade do Ser e da Essência. Prof. Dr. Manuel Moreira da Silva Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná.

_Sartre Jean-Paul, O Ser e o Nada ensaio de Ontologia fenomenológica. Petrópolis: Vozes, 2005a.

Em artigo da Enciclopédia de Filosofia na net (<http://encfil.goldeye.info/essencia.htm>)



99. ¿CÓMO AYUDAR A LOS PADRES Y NIÑOS ANTE EL TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD (TDAH)?

Estrella Serrano Guerrero, Patricia Delgado Ríos y Silvia Escudero Pérez

estsergue@alum.us.es

Resumen

En los últimos años se ha incrementado la demanda a las Unidades de Salud Mental de padres de niños con problemas atencionales o de comportamiento, existiendo dificultad para determinar si estamos ante un caso de TDAH frente a otros problemas psicopatológicos o educacionales.

Un diagnóstico diferencial preciso supondrá evaluar la intensidad, generalización e interferencia del caso en el área familiar, escolar y social mediante la historia clínica, una evaluación psicosocial y psicodiagnóstica, uso de instrumentos psicométricos, contacto con la escuela y la derivación al Equipo de Orientación Educativa (EOE).

La USMC Oriente ha desarrollado un protocolo con indicaciones precisas para orientar a los padres de niños con TDAH teniendo en cuenta su papel principal, las dudas generadas y el desgaste emocional producido en el día a día.

Palabras clave: TDAH, etiología multifactorial, abordaje multimodal, pautas educativas.

Introducción

A lo largo de la historia se ha producido una evolución en la consideración del trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). Mientras que en los años 1920-1930, Hohmán, Khan y Cohen hablaban del “síndrome de lesión cerebral humana”, en los años 1960-1970 se produjo una suavización del término, denominándose “disfunción cerebral mínima” (Menéndez, 2001; Barkley, 2006).

También se ha observado una evolución del trastorno en las clasificaciones diagnósticas de las enfermedades mentales, pues mientras el DSM-II, en 1968, hablaba de “reacción hiperkinética en la infancia” es en 1980 cuando la DSM-III especificaba el “déficit de atención con/sin hiperactividad”. La versión revisada vuelve a dar importancia a la hiperactividad frente al DSM-IV-TR (2000), que introduce tres subtipos: tipo inatento, tipo hiperactivo-impulsivo y tipo combinado (Menéndez, 2001). El DSM-V, por su parte, introduce cambios en la definición y criterios necesarios para

su diagnóstico, estableciendo que la edad de comienzo se produciría desde los 7 a los 12 años con la sola presencia de síntomas, no requiriendo la presencia de discapacidad. Se reduce a la mitad el número de síntomas para adultos y se permite su diagnóstico en presencia de autismo (Frances, 2010).

Los cambios progresivos en los criterios establecidos para el diagnóstico del TDAH en las clasificaciones diagnósticas de enfermedades mentales han producido una reducción de su especificidad, aumentando el número de falsos positivos y el uso de psicoestimulantes en población vulnerable (Frances, 2010).

A pesar de la popularización universal del término y la divulgación de múltiples trabajos y guías de consenso basadas en la evidencia y que postulan criterios de homogeneización del diagnóstico y de su tratamiento, continúan existiendo controversias en relación a la naturaleza y etiología del trastorno, a su denominación, a los criterios diagnósticos, a su prevalencia, a la especialidad sanitaria responsable del diagnóstico y tratamiento así como sobre el tipo de tratamiento que presenta mayor eficacia (Lasa, 2007).

Dilemas sobre el TDAH y abordaje psicoterapéutico ante niños inquietos que no prestan atención.

En relación a la etiología del TDAH se han establecido dos grandes modelos, el fisiopatológico y el psicopatológico, que difieren en la consideración de la naturaleza y causas del trastorno. El modelo fisiopatológico considera que se trata de un síndrome aislado resultado de una causa orgánica (aún no demostrada) y que se caracteriza por la presencia de una triada sintomática: hiperactividad, déficit de atención e impulsividad. No descarta la posibilidad de otros síntomas y signos patológicos comórbidos y considera que el tratamiento debe ser necesariamente farmacológico. Por su parte, el modelo psicopatológico postula que tanto los factores psicológicos como psicopatológicos implican un gran sufrimiento y malestar además de tener un papel determinante en las manifestaciones del TDAH. No son, por tanto, sólo comorbilidades sobreañadidas a un trastorno neurológico puro. Desde este modelo, los abordajes terapéuticos múltiples no se limitarían a la administración de fármacos (Lasa y Jorquera, 2010).

Teniendo en cuenta lo anterior, a lo largo de la historia ha habido una progresiva convergencia hacia una etiología multifactorial compleja en la que están implicados tanto factores relacionados con la genética como con el entorno, lo psicológico, la biología y lo psicosocial. Todos tienen efectos aditivos e interactivos generando un incremento de la vulnerabilidad al trastorno de forma que cuando ésta es elevada se manifestarán los signos y síntomas del TDAH.

Uno de los dilemas principales es determinar a quién corresponde la asistencia, tratamiento e intervención de las personas afectadas. En los últimos años, ha habido un desplazamiento del TDAH hacia el terrero de la neurología, alejándolo de la conceptualización como trastorno psíquico. En este sentido, las responsabilidades y decisiones terapéuticas han recaído en profesionales no especialistas en Salud Mental, como Pediatría y Atención Primaria (Lasa, 2007). Como consecuencia, se produce la fragmentación de una realidad compleja dando una respuesta terapéutica única e insuficiente y retrasando las consultas a los especialistas de Salud Mental.

No obstante, la realidad asistencial con la que nos encontramos indica que en Salud Mental se ha producido un aumento de la demanda de tratamiento farmacológico y de pautas de conducta por parte de padres de niños con problemas atencionales o de comportamiento, que vienen ya diagnosticados por pediatría o por el servicio de neurología a petición del colegio o de los propios padres (Lasa y Jorquera, 2001). En estos casos existe una importante dificultad para determinar si estamos ante un caso de TDAH frente a otros problemas psicopatológicos o educativos pues es importante tener en cuenta que no todo niño inquieto sufre un trastorno de hiperactividad y que no todo niño con fracaso escolar es inatento.

Esto plantea un nuevo dilema, el sobrediagnóstico vs el infradiagnóstico del TDAH. En un estudio realizado con los niños derivados a varios centros comunitarios por sospecha de TDAH, de un total de 400 casos, se confirmó el diagnóstico tan sólo en un 24 % de los casos. El 76 % restante fue diagnosticado de trastornos del desarrollo, trastorno reactivos y de adaptación y trastornos del comportamiento y de las emociones (Lasa y Jorquera, 2010). En general, según los resultados obtenidos puede concluirse que existe un sobrediagnóstico generalizado del TDAH descubierto habitualmente en Salud Mental, por lo que insistimos en la importancia y la necesidad de una evaluación exhaustiva con el objetivo de evitar falsos positivos y tratamientos farmacológicos innecesarios.

Con respecto a la medicalización ha habido una proliferación, a partir de la década de los 80, de las teorías que plantean la especificidad de los neurotransmisores y receptores cerebrales relacionados con la aparición de síntomas psiquiátricos concretos que podían ser eliminados mediante fármacos. Así, la biografía, el ambiente y las experiencias pasaban a considerarse influyentes sólo en términos del impacto que causan sobre los parámetros neuroquímicos cerebrales. Consideraciones como la señalada han sido las responsables del incremento en el uso de psicoestimulantes hasta casi en un 90 % de los casos, especialmente de metilfenidato (Lasa y Jorquera, 2010).

No se trata de negar la eficacia de los medicamentos pero sí hay que sentir intranquilidad con su uso como primera y única estrategia de intervención en todos los casos de TDAH. Aún reconociendo la rentabilidad y utilidad a corto plazo del tratamiento farmacológico para reducir síntomas no significa que sea sustitutivo de las intervenciones psicosociales ni que pueda aplicarse con independencia de la gravedad

del cuadro (Valverde e Inchauspe, 2014). Además, es preciso tener en cuenta los efectos secundarios, las dudas con respecto a los resultados a largo plazo y la falta de instrucciones e información a los padres para el manejo adecuado.

Teniendo en cuenta que los niños que no prestan atención y no paran de moverse pueden aprender a autorregularse, cabe pensar ¿no es mejor para ellos aprender?

Como respuesta a esta reflexión, la Unidad de Salud Mental Comunitaria Oriente ha desarrollado un protocolo con indicaciones precisas para orientar a los padres de niños con inquietud y dificultades para prestar atención teniendo en cuenta su papel principal, las dudas surgidas y el gran desgaste emocional generado en el día a día. Algunas de las consideraciones que establecen indican que las peculiaridades manifestadas por sus hijos deben ser respetadas por ambos padres, quienes se encargarán de potenciar todo aquello que hace que sus hijos sean únicos y que le permitirán funcionar en la vida de la manera más satisfactoria posible, además de ayudarles a modificar los comportamientos que estorban el funcionamiento satisfactorio que pretenden para ellos en la vida.

En definitiva, educar a los hijos es respetarlos, potenciarlos y corregirlos, transformando la preocupación y desesperación en dedicación paciente y metódica sin obviar las pérdidas de paciencia ocasionales normales en el día a día. Para ello, los padres siempre deben contar con el apoyo de otros familiares, del profesorado y de los profesionales sanitarios responsables. Es importante hablar con el niño sobre lo que le preocupa, preguntarle qué cree que le pasa, buscar conjuntamente soluciones para sus dificultades y ayudarle a hacerse cargo de su propio funcionamiento, siempre transmitiéndole que tiene capacidad para hacer cambios que le hagan bien y que le ayuden a alcanzar lo que se le pide.

Muchas veces la desatención o inquietud de un niño tiene que ver con sus preocupaciones o agobios respecto a la familia (mala relación entre padres, enfermedades, muerte de seres queridos), respecto a las amistades (sentimientos de soledad o marginación), respecto al colegio (dificultades para sintonizar con profesores), etc. Es importante que ambos padres, bajo un modelo educativo común, puedan ponerse en el lugar de su hijo para entender lo que siente y piensa sobre sí mismo en relación a los demás, con el fin de desmotar ideas irracionales que puedan influir negativamente en su autoestima. La angustia interior, muchas veces desconocida por el adulto, puede avivar aún más su inquietud, su precipitación y su desconcentración, teniendo como consecuencia todo esto que arrecian las críticas y los malos resultados.

Por tanto conviene valorarle en todo aquello en que su funcionamiento sea adecuado e, incluso, especialmente bueno; ayudarle a desarrollar las habilidades en las que destaca; darle tareas y responsabilidades acordes a sus posibilidades; hablar de estados en lugar de rasgos permanentes, por ejemplo, en lugar de decirle “eres desordenada” sustituirlo por “tienes desordenada tu habitación ahora”; ser firme cuando

sea necesario pero no agresivo; hacer correcciones sin desprecios y tener en cuenta que todo cambio requiere tiempo, esfuerzo y consideración.

Ante la violación de las normas establecidas, las respuestas de los padres han de ser proporcionales a la importancia de la infracción, siempre aplicándolas tras un periodo de reflexión. Los castigos deben tener una duración limitada pues si se prorrogan pueden ser difíciles de cumplir y generar ansiedad, rabia y rencor en el niño. No es conveniente olvidar que existen dos lenguajes: el de las palabras y el de las acciones, por ello, tras hablar y razonar es necesario demostrar lo hablado con acciones para conseguir sustituir las conductas indeseables por otras adecuadas.

En general, para hacerles ganar confianza y aumentar el interés por volver a hacer las cosas bien, conviene felicitar ante buenas conductas, acompañándolo de contacto físico cariñoso; ofrecerle premios o privilegios ante buenas conductas y retirarlos cuando no es así y evitar comparaciones entre hermanos cuando las tareas no se hacen correctamente. Otra forma de ayudarles a aprender es dejarle un cierto tiempo en un lugar aburrido o no prestar atención ante comportamientos desajustados. Todo lo anterior conduce a un mismo camino, a saber, enseñar a sus hijos que tienen que hacer cosas que no le gustan para alcanzar las que sí le gustan.

En el ámbito del estudio, los padres pueden ayudar a sus hijos manteniendo siempre la comunicación con su tutor, hablándole de sus dificultades, de sus esfuerzos y virtudes, revisando con su hijo el desarrollo del día en el colegio y las tareas escolares, adecuando un espacio para el estudio, organizando las tareas y repartiéndolas en fragmentos limitados, ayudándolo con las dudas sin resolverlas por él, haciendo descansos, etc. En el ámbito social, es conveniente involucrarle en actividades grupales, darle indicaciones precisas antes de empezar el contacto con un grupo, destacar aquello que es bueno socialmente y no intervenir salvo que la situación lo exija para que sea él el que aprenda a regular su propia conducta.

En definitiva, las pautas que los padres pueden seguir a la hora de manejar a su hijo en la rutina diaria serían las siguientes: salir a la calle siempre que sea posible para que su hijo se descongestione; inscribirle en alguna actividad deportiva; implicarle en tareas domésticas acordes con su edad; turnarse con la pareja u otro miembro de la familia cuando sea posible para descansar de las exigencias de su atención; tener rutinas y horarios bien establecidos; compartir momentos de recreo; fomentar juegos que exijan su atención por poco tiempo; proporcionarle un objeto o juguete que pueda tener en las manos, manipular y armar en situaciones en que deba permanecer sentado mucho tiempo; fomentar la lectura, especialmente antes de dormirse y usar la televisión y las videoconsolas controladamente para aprender otras formas alternativas de regulación de su conducta.

Todas las consideraciones y propuestas mencionadas no son meras opiniones o consejos que pueden implantarse para mejorar las dificultades de conducta ante niños

inatentos que no paran de moverse. Están contrastadas científicamente, siendo fruto de años de investigación y de práctica psicológica y educativa de profesionales de la salud mental y la educación.

Conclusiones

La demanda de padres de niños con sospecha de trastorno por déficit de atención con hiperactividad ha incrementado notablemente en los últimos tiempos. Independientemente de que el diagnóstico se confirme o estemos sólo ante casos de niños inquietos e inatentos por otras perturbaciones emocionales será conveniente un abordaje multimodal (psicológico, psicopedagógico y psicofarmacológico si procediese), que permita hacer frente a las consecuencias asociadas a su dificultad.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, realizar un buen diagnóstico diferencial, en el que se evalúe la intensidad, la generalización e interferencia del caso en el área familiar, escolar y social mediante la historia clínica, una evaluación psicosocial y psicodiagnóstica, uso de instrumentos psicométricos, contacto con la escuela y la derivación al Equipo de Orientación Educativa (EOE), será fundamental para tomar una decisión terapéutica correcta y ofrecer la mejor oferta asistencial posible.

Referencias Bibliográficas

- Barkley, R.A. 2006. *Attention-deficit hiperactivity disorder: a handbook for diagnosis and treatment* (3ª ed.). Nueva York: The Guilford Press
- Frances, A. (2010). Opening Pandora's Box: The 19 Worst Suggestion For DSM-V. *Psychiatric Times*, 27(2).
- Lasa, A. (2007). El TDAH en el momento actual: controversias, divergencias y convergencias. *Revista de Psicopatología y Salud Mental del Niño y del Adolescente*. M2, 9-16.
- Lasa, Z. y Jorquera, C. (2010). Evaluación de la situación asistencial y recomendaciones terapéuticas en el trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Informes de Evaluación de Tecnologías Sanitarias: Osteba Núm. 2007/09*.
- Menéndez, I (2001). Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad: Clínica y Diagnóstico. *Revista de Psiquiatría-Psicológica del Niño y Adolescente*, 4(1), 92-102
- Valverde, M. e Inchauspe, J. (2014). Alcance y limitaciones del tratamiento farmacológico del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad en niños y adolescentes y Guías de Práctica Clínica. Una revisión bibliográfica. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 34 (121), 37-74.

INTERVENCIÓN ANTE LA SOBREDOTACIÓN INTELECTUAL



★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

100. DESTRUYENDO MITOS: “LAS ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES SINÓNIMO DE LIDERAZGO”

Lucía Rodríguez Martín y Asunción Moya Maya

luciarod75@yahoo.es, asuncion@dedu.uhu.es

Resumen.

Partiendo del mito difundido que establece que las altas capacidades asegura el liderazgo y triunfo en el desarrollo intelectual y social, realizamos un estudio a través del cual pueda quedar patente la superación de dicho mito. Utilizamos una técnica de análisis y evaluación de las relaciones interpersonales en el seno de los grupos, y de la posición que en ellos ocupan los individuos objeto de estudios, Test Sociométrico.

Esta técnica, aplicada a distintos grupos-clases en las que están ubicados los niños con altas capacidades intelectuales, nos permite un análisis de sus relaciones, su posición y roles en el grupo, así como se manifiesta a un nivel afectivo o por el contrario en función a criterios puramente académicos.

Palabras clave: Sobredotación Intelectual, Altas Capacidades, Test Sociométrico, Liderazgo, mito.

Introducción

A través de este estudio ponemos de manifiesto que las altas capacidades intelectuales no aseguran el éxito en todas las facetas del ciclo vital. En muchas ocasiones el diagnóstico de altas capacidades puede convertirse en un lastre más que en una cualidad para el desarrollo académico y vital del niño/a que lo posee.

De acuerdo con estudios realizados al respecto Janos y Robinson (1985); Powell y Haden (1984); Gross (1999); Janos y Robinson (1985); Cornell, Delcourt, Goldberg y Bland (1995); Ingersoll y Cornell (1995) entre otros, ponen de manifiesto como el diagnóstico de altas capacidades mal entendido y sin los apoyos afectivos, sociales y académicos revelan resultados no muy prometedores para el desarrollo integral del niño/a con altas capacidades intelectuales.

Marco teórico

Dentro del contexto concreto de la superdotación intelectual, su relación con la adaptación personal y social es un tema controvertido, reflejándose en la literatura especializada dos posturas enfrentadas. Un primer grupo de estudios, encabezado por Lombroso, señalan una relación relevante entre superdotación e inadecuado ajuste personal o social (Lombroso, 1895a; Lombroso, 1895b; Lombroso, 1895c). La literatura señala cuestiones como dificultad para aceptar su superdotación, (Gross, 1989), un peor ajuste frente a la población general (Gross, 1999; Janos y Robinson, 1985), incremento de desajustes a mayor cociente intelectual (Janos y Robinson, 1985; Powell y Haden, 1984) o peor autoconcepto social que los estudiantes normalizados (Cornell, Delcourt, Goldberg y Bland, 1995; Ingersoll y Cornell, 1995), asincronía (Terrasier, 2000; Wilcove, 1998), sentirse diferentes (Janos, Fung y Robinson, 1985; López, Bralic y Arancibia, 2002), dificultades para ser aceptados por sus compañeros (Schneider y Daniels, 1992), considerar la superdotación como fuente de estrés (Fornia y Frame, 2001; Freeman, 1997) o el llamado «estigma» de la superdotación (Coleman y Cross, 1988; Cross, Coleman y Stewart, 1993; Swiatek, 2002).

Una segunda postura es la que indica, a través de la realización de diferentes investigaciones que así lo corroboran, que los niños/as con altas capacidades intelectuales están totalmente adaptados, o al menos igual que el resto de sus iguales (Terman y Oden, 1959). Esta segunda línea se ha visto avalada por estudios posteriores (Borges, Hernández-Jorge y Rodríguez-Naveiras, 2008; López y Sotillo, 2009; Nail y Evans, 1997; Oliver, Fernández y Guzmán, 1999; Prieto, Ferrándiz, Ferrando, Sainz, Bermejo y Hernández, 2008; Richards, Encel y Shute, 2003), mostrando también adecuado autoconcepto social (Lehman y Erdwins, 1981; Robinson, 2008) y académico (Preuss y Dubow, 2004), así como ausencia de problemas conductuales (Gallucci, Middleton y Kline, 1999; Sayler y Brookshire, 2004).

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Por ello, y para poder situarnos en una u otra postura, que nos permitirá romper con los estereotipos que sobre las altas capacidades intelectuales existen y especialmente aquellos que aseguran que dichas capacidades son sinónimo de éxito social, académico y personal; realizamos la presente investigación. Con dicho objetivo, aplicamos el Test Sociométrico, el cual, y siguiendo las palabras de los autores Northway y Weld (1967, p. 11) *“los resultados sociométricos pueden argumentarse a los fines de la investigación para indagar, por ejemplo, si los niños muy estudiosos tienen o no buena aceptación entre sus compañeros, o si los niños que el cuerpo docente considera los mejor adaptados son los mismos que prefieren sus compañeros, [...]”*. También nos permitirá dislumbrar cuál es la tendencia dentro de este grupo concreto de alumnos con altas capacidades.

El Test Sociométrico o también denominado Sociograma, ha de incluirse dentro de la Sociometría, definiéndose esta como una técnica de análisis y evaluación cuantitativa de la organización de las relaciones interpersonales en el seno de los grupos, y de la posición que en ellos ocupan los individuos.

Tal y como argumenta Moreno, creador en 1934 del Test Sociométrico: “el principal objetivo que persigue el test sociométrico es el de revelar al investigador la posición real del sujeto en su grupo, en función de la posición real de los otros miembros” (Moreno 1962, p. 95). Por lo tanto, esta técnica nos va a permitir llevar a cabo no sólo un análisis y evaluación cuantitativa de las interacciones que se llevan a cabo dentro del grupo clase sino también nos posibilita una evaluación del tipo de asociaciones que existen en el grupo de forma general; destacándose especialmente en este estudio tanto los aspectos cuantitativos como cualitativos de las interacciones vinculadas al alumno que posee altas capacidades intelectuales dentro del aula.

Moviéndonos dentro de lo que se denomina la estructura informal del grupo, soterrada bajo las estructuras formales, en las que se propician complejas redes de interacciones vinculadas a atracciones, repulsiones, simpatías, rechazos..., el Sociograma permitirá conocer la dinámica grupal informal revelando todos estos interesantes aspectos y como éstos se manifiestan en relación a los alumnos objeto de estudio, es decir, como estas interacciones tanto en su prisma cualitativo como cuantitativo afectan al sujeto con altas capacidades intelectuales y si éstas se manifiestan en un plano afectivo y por tanto en base a criterios psicotéticos, o por el contrario se establecen y desarrollan en función a criterios sociotéticos, desenmascarando la funcionalidad y practicidad de dichos vínculos con el alumno con altas capacidades intelectuales. Todo ello dislumbrará el mayor o menor grado de integración e inserción dentro del grupo al que pertenece.

El Sociograma aplicado en este estudio, ha sido el modelo elaborado por Carmen Almari y Vicenç Gili (1993) para la utilización del programa informático “SOCGRAMA”.

Metodología

La metodología llevada a cabo parte de la petición de cumplimentación de un cuestionario por todos y cada uno de los individuos que componen los grupos-clases seleccionados, siendo estas clases aquellas en las que se encuentra ubicado el alumno con altas capacidades intelectuales. Con el claro objetivo de ver el mayor grado de aceptación/integración del alumno/a con altas capacidades intelectuales dentro de

grupo aula y en el caso de dicha adaptación en función a qué criterios (psicodélicos o sociotélicos) se da.

Consecuentemente, el Test se ha realizado en las respectivas aulas de quince chicos y chicas de los diecisiete que conforman este estudio. El hecho de que aparezcan 15 y no 17 sujetos, es debido a que dos son los casos en los que no ha sido posible realizar el Test Sociométrico dentro del aula. En el primero de ellos, por ser un grupo compuesto por niños de Educación Infantil de cinco años que aún no sabían escribir; en el segundo caso, por ser un grupo de primero de Bachiller realizando exámenes de evaluación, no permitiéndonos ocupar aproximadamente media hora para la realización de dicho Test.

Si embargo, los datos explicitados y reflejados, se corresponden con 16 casos, esto es así, debido a la existencia de un alumno que a pesar de estar acelerado y pasar de Educación Infantil de cinco años a Segundo de Educación Primaria (curso que estaba cursando en el momento de llevar a cabo este estudio) asiste simultáneamente a determinadas clases de Tercero de Educación Primaria (curso en el que pasaba la mayor parte del tiempo), circunstancia conocida por la correspondiente inspectora del centro y consecuentemente aceptada. Actualmente se encuentra en Tercero de Educación Primaria con previsible asistencia a determinadas clases correspondientes a Cuarto de Educación Primaria.

Bajo estas circunstancias tan excepcionales, nos pareció interesante realizar el Test Sociométrico en ambos grupos, con el fin de conocer el grado de integración y aceptación en ambos grupos.

Cada uno de los miembros del grupo-clase deberá escribir el nombre de las personas (componentes del grupo) con las que les gustaría compartir o no situaciones diversas. Esta diversidad de situaciones hace referencia a los criterios elegidos como origen o móviles de las interacciones establecidas.

Siguiendo las observaciones propuestas por Arruga i Valeri, (1983, p. 61); se ha presentado el test como algo sencillo y natural, evitando una vinculación directa entre la realización del mismo y el alumno objeto de estudio, así como cualquier tipo de solemnidad que provocase algún tipo de respuesta artificiosa. Igualmente se ha procurado que los alumnos no se comuniquen entre sí; para ello se explicó que no se podía hablar ni mirar al compañero y por supuesto tampoco hacer señales.

Para contrarrestar la asociación que posiblemente establecieron entre no poder comunicarse y una situación de examen, se explicó al grupo que no se trataba de una

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

prueba o evaluación y que por tanto no era necesario que estuviesen tensos y por tanto tampoco era necesario comunicar al compañero qué era lo que se iba a contestar en cada ítem, para lo que tendrían tiempo suficiente.

Todos los ítems que constituyen el Test Sociométrico se han explicado minuciosamente y comprobado la comprensión de cada uno de ellos. Esto evita un número elevado de preguntas durante la realización del mismo, que sin duda distorsionaría la dinámica.

También se les garantizó la absoluta confidencialidad de sus respuestas y sus resultados individuales.

El cuestionario original está compuesto por cuatro preguntas, las cuales deben estar colocadas en un orden concreto para poder utilizar el programa informático y que permitirá posteriormente procesar los datos automáticamente.

Se inicia el Test sociométrico con la siguiente premisa:

SI EN TU CLASE FORMÁRAIS GRUPOS DE TRABAJO

para continuar con las siguientes preguntas:

| | |
|---|--|
| ⇒ Primer ítem: | <i>¿Qué compañeros o compañeras te gustaría que formasen parte de tu grupo?.</i> |
| - Manifiesta las elecciones emitidas - | |
| ⇒ Segundo ítem: | <i>¿Qué compañeros preferirías que NO estuviesen en tu grupo?.</i> |
| - Expone los rechazos emitidos - | |
| ⇒ Tercer ítem: | <i>¿Qué compañeros crees que desearían estar en el mismo grupo que tú?.</i> |
| - Recoge las elecciones supuestas - | |
| ⇒ Cuarto ítem: | <i>¿Qué compañeros crees que preferirían NO estar en tu</i> |

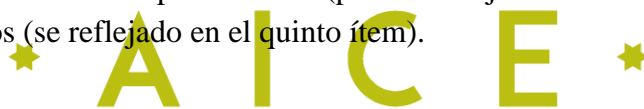
| | |
|---|----------------------|
| | <i>mismo grupo?.</i> |
| - Refleja los rechazos supuestos - | |

Éstos son los cuatro ítems que componen el cuestionario, sin embargo se ha procedido a añadir un quinto ítem que alude directamente a una situación de esfuerzo intelectual importante con consecuencias académicas, en la que los individuos del grupo clase tendrán que emitir elecciones que indudablemente le reporten beneficios.

El objetivo es conseguir complementar la información adquirida con los cuatro primeros ítems, ya que aunque es cierto que la premisa constitutiva como punto de partida tiene un claro y marcado carácter intelectual, la redacción de los ítems precedentes (desde el 1 hasta el 4) invitan a una respuesta exenta de matices puramente intelectuales, pudiéndose elegir/rechazar o suponer elecciones/rechazos en función a vínculos afectivos aún cuando la situación para la que se requiere esa elección de compañeros consista en formar grupos de trabajo.

Por ello, es en el quinto ítem en el que se subraya y hace un mayor énfasis en aspectos vinculados a lo puramente intelectual; lo que presumiblemente dará la clave para averiguar la verdadera situación y nivel de integración del alumno con altas capacidades dentro del grupo-clase.

Igualmente permitirá analizar comparativamente con los cuatro ítems anteriores si tanto el número de interacciones como el tipo de las mismas, en general, y en particular vinculadas al alumno objeto de estudio dentro del grupo, se establecen en términos de carácter psicotéticos (puede reflejarse en los cuatro primeros ítems) o sociotéticos (se reflejado en el quinto ítem).



ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

La redacción de este quinto ítem es la siguiente:

| | |
|---|---|
| Quinto ítem | <i>Si tuvieras que realizar un trabajo para clase o para una evaluación. ¿Con qué compañeros o compañeros gustaría formar grupo?.</i> |
| - Manifiesta las elecciones en función a un criterio intelectual - | |

El análisis de los resultados obtenidos por alumnos objeto de estudio, en los cuatro ítems que conforman el cuestionario original, se ha llevado a cabo mediante el programa informático requerido y destinado a este fin – SOCGRAMA – cuyos resultados se plasman en la obtención y cálculo de los siguientes **índices sociométricos**: *Popularidad, Antipatía, Reciprocidad Positiva, Reciprocidad Negativa, autovaloración, Socioempatía, Expansividad Positiva, Expansividad Negativa, Cohesión Grupal.*

Presentación de datos

PRESENTACIÓN DE LOS DATOS CORRESPONDIENTE A LOS CUATRO PRIMEROS ÍTEMS DEL TEST SOCIOMÉTRICO.

El Test Sociométrico, se ha llevado a cabo en las respectivas aulas de 15 alumnos con altas capacidades intelectuales de los 17 que conforman la población objeto de estudio, ya que por causas ajenas a la investigación no pudimos realizar el test en dos de las 17 aulas predeterminadas. Sin embargo, podemos añadir un caso más dada las circunstancias especiales del mismo, asistiendo tanto a su aula de Segundo de Educación Primaria (previa aceleración) y a Tercero (incluso asiste algunas horas a cuarto).

Bajo estas circunstancias tan excepcionales, nos pareció interesante realizar el Test Sociométrico en ambos grupos, con el fin de conocer el grado de integración y aceptación en ambos.

Tras el proceso de tratamiento de datos llevado a cabo a través del Programa informático SOCGRAMA diseñado especialmente para ello, los resultados obtenidos en estos primeros cuatro ítems son los siguientes:



DATOS INDIVIDUALES PROCEDENTES DEL TEST SOCIOMÉTRICO

| <u>SUJETOS</u> | <u>E.E</u> | <u>E.R.</u> | <u>E.*</u> | <u>R.E.</u> | <u>R.R.</u> | <u>R.*</u> | <u>E.S.</u> | <u>E.S.A</u> | <u>R.S</u> | <u>R.S.A</u> |
|-----------------------|-------------------|--------------------|-------------------|--------------------|--------------------|-------------------|--------------------|---------------------|-------------------|---------------------|
| J.A. (5º Primaria) | 3 | 4 | 2 | 6 | 6 | 5 | 3 | 2 | 6 | 4 |
| DO. (4º Primaria) | 2 | 0 | 0 | 7 | 2 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| J.C. (4º Primaria) | 6 | 4 | 3 | 0 | 4 | 0 | 4 | 3 | 3 | 0 |
| R. (5º Primaria) | 3 | 5 | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 | 3 | 4 | 3 |
| B. (2º primaria) | 5 | 4 | 0 | 1 | 5 | 0 | 4 | 1 | 1 | 0 |
| J.D. (1º E.S.O.) | 5 | 7 | 4 | 2 | 4 | 2 | 4 | 4 | 3 | 2 |
| E. (2º E.S.O.) | 4 | 8 | 3 | 0 | 2 | 0 | 5 | 5 | 4 | 0 |
| I. (1º E.S.O.) | 5 | 7 | 4 | 1 | 3 | 1 | 3 | 2 | 3 | 0 |
| J. (2º Primaria) | 6 | 2 | 2 | 4 | 2 | 0 | 6 | 2 | 3 | 1 |
| J. (3º Primaria) | 5 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 2 | 1 | 2 | 0 |
| S. (2º E.S.O.) | 4 | 4 | 4 | 0 | 2 | 0 | 4 | 4 | 3 | 0 |
| D. (4º Primaria) | 6 | 9 | 4 | 1 | 7 | 1 | 9 | 6 | 6 | 0 |
| Mth. (1º E.S.O.) | 4 | 7 | 4 | 6 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 3 |
| IG. (5º Primaria) | 4 | 5 | 4 | 2 | 4 | 1 | 4 | 3 | 1 | 1 |
| M. (2º Primaria) | 4 | 9 | 3 | 1 | 4 | 0 | 4 | 3 | 5 | 0 |
| C. (6º Primaria) | 3 | 4 | 3 | 4 | 6 | 2 | 3 | 3 | 6 | 2 |

SIGNIFICADO DE ABREVIATURAS

E.E.: Elecciones Emitidas
R.*: Rechazos Recíprocos

E.R.: Elecciones Recibidas
E.S.: Elecciones Supuestas

E.*: Elecciones Recíprocas
E.S.A.: Elec. Sup. y Acertadas

R.E.: Rechazos Emitidos
R.S.: Rechazos Supuestos

R.R.: Rechazos Recibidos
R.S.A.: Rech. Sup. y Acertados

ÍNDICES SOCIOMÉTRICOS INDIVIDUALES

| SUJETOS | Popularidad | Antipatía | Reciprocid. + | Reciprocid. - | Autovalora. | Socioempatía | Expansiv. + | Expansiv. - | Índice Cohesión Grupal |
|--------------------|--------------------|------------------|----------------------|----------------------|--------------------|---------------------|--------------------|--------------------|-------------------------------|
| J.A. (5º Primaria) | 25% | 37% | 66% | 83% | 75% | 66% | 18% | 37% | 2. 348 485 |
| DO. (4º Primaria) | 0% | 35% | 0% | 50% | 0% | 0% | 10% | 10% | 2. 314 286 |
| J.C. (4º Primaria) | 20% | 0% | 50% | 0% | 100% | 75% | 30% | 20% | 3. 288 461 |
| R. (5º Primaria) | 21% | 13% | 100% | 33% | 60% | 100% | 13% | 13% | 3. 75 |
| B. (2º primaria) | 16% | 4% | 0% | 0% | 100% | 25% | 20% | 20% | 5. 075 |
| J.D. (1º E.S.O.) | 31% | 9% | 80% | 50% | 57% | 100% | 22% | 18% | 2. 333 333 |
| E. (2º E.S.O.) | 34% | 0% | 75% | 0% | 62% | 100% | 17% | 8% | 2. 35 |
| I. (1º E.S.O.) | 26% | 3% | 80% | 33% | 42% | 66% | 19% | 11% | 2. 72549 |
| J. (2º Primaria) | 7% | 15% | 33% | 0% | 300% | 33% | 23% | 7% | 4. 564 516 |
| J. (3º Primaria) | 10% | 10% | 40% | 0% | 100% | 50% | 26% | 10% | 3. 485 714 |
| S. (2º E.S.O.) | 33% | 0% | 100% | 0% | 100% | 100% | 33% | 16% | 1. 928 571 |
| D. (4º Primaria) | 56% | 6% | 66% | 14% | 100% | 66% | 37% | 43% | 2. 672 414 |
| Mth. (1º E.S.O.) | 25% | 22% | 100% | 100% | 57% | 50% | 14% | 14% | 2. 43 |
| IG. (5º Primaria) | 21% | 8% | 100% | 25% | 80% | 75% | 17% | 17% | 2. 590 909 |
| M. (2º Primaria) | 56% | 6% | 75% | 0% | 44% | 75% | 25% | 25% | 3. 045 455 |
| C. (6º Primaria) | 23% | 23% | 100% | 33% | 75% | 100% | 17% | 35% | 2. 109 375 |



Una vez presentados los datos pertenecientes a los cuatro primeros ítems constituyentes y originarios del Test Sociométrico, a continuación se presentan los datos obtenidos por los alumnos objeto de estudio y referidos al quinto ítem, cuyo tratamiento se ha llevado a cabo de forma manual y que da como resultado un total de 16 matrices de sociométricas, consistente en un cuadro de doble entrada donde se reflejan los puntajes sociométricos, el número de niños que eligen a cada niño, las elecciones efectuadas por cada uno, las elecciones recíprocas, rangos de los sujetos, etc., de aquellos grupos-clases participantes en los que se ubican los sujetos sobredotados objeto de estudio y sus correspondientes representaciones gráficas: *Sociograma de Flechas* y *Psicograma o Sociograma en forma de Diana*.

Antes de presentar las correspondientes matrices sociométricas y sus representaciones gráficas (en entre las que hemos seleccionado sólo un ejemplo por razones de espacio), realizadas a partir de las mismas y tomando como referencia el rango que ocupa particularmente el alumno con altas capacidades, es necesario definir con exactitud cuál es el significado de rango utilizado en esta investigación. De igual forma también es necesario presentar y describir la simbología utilizada en las representaciones gráficas de este quinto ítem: *Sociograma de Flechas* y *Psicograma o Sociograma en forma de Diana*. Northway y Weld (1976, p. 42).

⇒ **Círculo:** Indica que el sexo del sujeto con altas capacidades intelectuales es Femenino.

⇒ **Color Rosa :** Indica y destaca al sujeto con altas capacidades intelectuales de entre el resto de compañeros representados en el Psicograma de Flechas y Sociograma en forma de Diana.

⇒ **Número Destacado :** Indica el número del sujeto con altas capacidades intelectuales dentro del aula.

⇒ **Triángulo:** Indica que el sexo del sujeto con altas capacidades intelectuales es Masculino.

⇒ **Color Azul :** Indica y destaca al sujeto con altas capacidades intelectuales de entre el resto de compañeros representados en el Psicograma de Flechas y Sociograma en forma de Diana.

⇒ **Número Destacado :** Indica el número del sujeto con altas capacidades intelectuales dentro del aula.

⇒ **Flecha indicando un único sentido:** Indica las Elecciones emitidas por los sujetos representados en el Psicograma de Flechas.

⇒ **Flecha indicando doble sentido:** Indica las Elecciones mutuas que emiten y reciben los sujetos representados en el

Psicograma de Flechas.



★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Matriz sociométrica perteneciente al sujeto **J.D.**

Compañeros Elegidos

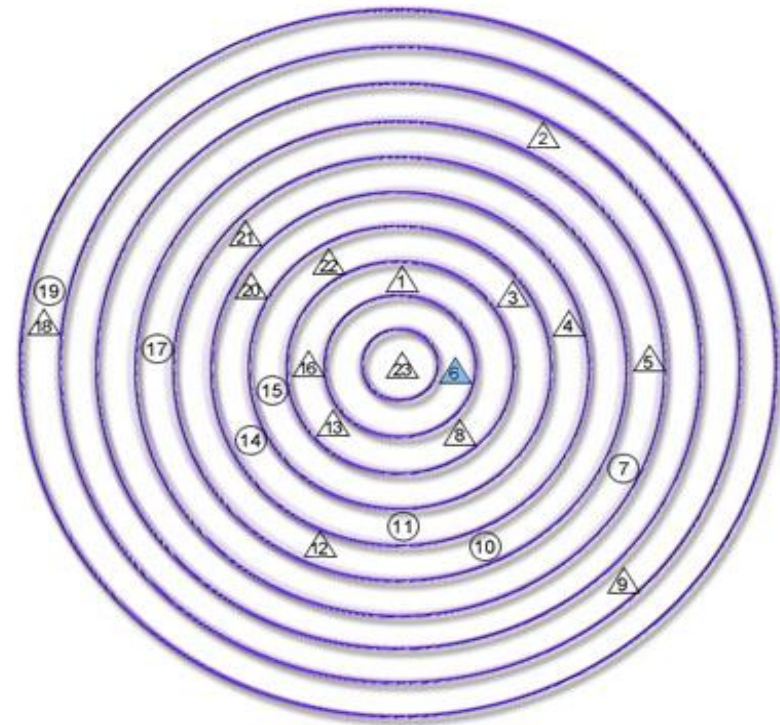
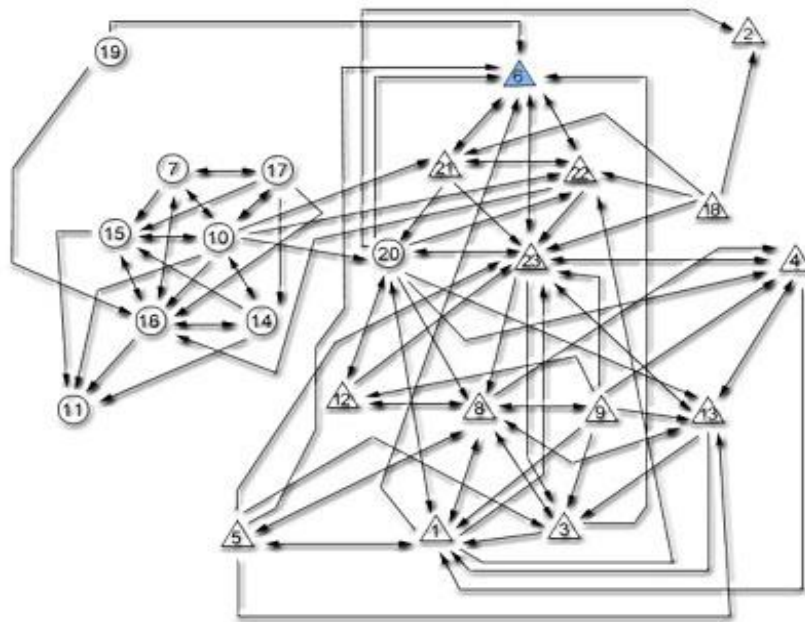
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | |
|-----------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|----|----|----|----|---|
| Electores | 1 | | | | | 1 | 1 | | 1 | | | | | | | | | | | | 1 | | 1 | 1 | |
| | 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 3 | 1 | | | | | 1 | | 1 | | | | | | 1 | | | | | | | | | | |
| | 4 | 1 | | | | | | | | | | | | | 1 | | | | | | | | | | 1 |
| | 5 | 1 | | 1 | | | 1 | | 1 | | | | | | 1 | | | | | | | | | | 1 |
| | 6 | | | | | | | | | | | | | 1 | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 |
| | 7 | | | | | | | | | | | 1 | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | | |
| | 8 | 1 | | 1 | 1 | 1 | | | | 1 | 1 | | | 1 | 1 | | | | | | | | | | 1 |
| | 9 | 1 | | 1 | 1 | | | | | 1 | | | | 1 | 1 | | | | | | | | | | 1 |
| | 10 | | | | | | | | 1 | | | | 1 | | | 1 | 1 | | 1 | | | | | | |
| | 11 | | | | | | | | | | | 1 | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | | | 1 | 1 | 1 | |
| | 12 | | | | | | | | | 1 | | | | | | | | | | | | 1 | | | 1 |
| | 13 | 1 | | 1 | 1 | | | | | 1 | | | | | | 1 | | | | | | | | | |
| | 14 | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | | | | | | | | |
| | 15 | | | | | | | | | | | 1 | 1 | | | | 1 | | | | | | | | |
| | 16 | | | | | | | | 1 | | | 1 | 1 | | | 1 | 1 | | | | | | | | |
| | 17 | | | | | | | | 1 | | | 1 | 1 | | | 1 | 1 | 1 | | | | | | | |
| | 18 | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 |
| | 19 | | | | | | | | 1 | | | | | | | | | 1 | | | | | | | |
| | 20 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | | | | 1 | 1 | | | | | | | | | 1 | 1 |
| | 21 | | | | | | | | 1 | | | | | | | | | | | | | 1 | | 1 | 1 |
| | 22 | | | | | | | | 1 | | | | | | | | | 1 | | | | | 1 | | 1 |
| | 23 | | | 1 | 1 | | | | | | | | | | | 1 | | | | | | | 1 | | |
| Total: | | 7 | 2 | 6 | 5 | 3 | 8 | 3 | 7 | 1 | 4 | 5 | 4 | 7 | 5 | 6 | 7 | 3 | 0 | 0 | 5 | 4 | 6 | 11 | |
| Rango: | | 3º | 8º | 4º | 5º | 7º | 2º | 7º | 3º | 9º | 6º | 5º | 6º | 3º | 5º | 4º | 3º | 7º | 10º | 10º | 5º | 6º | 4º | 1º | |

Sujeto: J.D. **Centro:** --- **Curso:** 1º ESO **Nº:** 6 **Rango:** 2º **Elecciones:** 8

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

I.E.S. San Sebastián.

Curso: 1º ESO - Rango: 2º - Nº: 6 - Nº elecciones: 8



Sociograma y Psicograma perteneciente al sujeto **J.D.**

Sociograma y Psicograma perteneciente al sujeto **J.D.**
Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

FICHAS DE ANÁLISIS INDIVIDUAL

| | | | | | |
|----------------|----------------------|-------------------------|-----------|--------------|-----------|
| NOMBRE: | J.D. | EDAD: | 13 años | SEXO: | Masculino |
| CENTRO: | I.E.S. San Sebastián | NIVEL EDUCATIVO: | 1º E.S.O. | | |

| | Elec. Emitidas | Elec. Recib. | Elec. Recipr. | Recha. Emit. | Recha. Recib. | Recha. Recipr. | Elec. supuest. | Elec. sup. acer. | Recha. supu. | Recha. Sup. acer. |
|--------------------|------------------|------------------------------|------------------------------|-----------------------|---------------------|-----------------------|-----------------------|------------------|--------------|-------------------|
| | <u>E.E</u> | <u>E.R.</u> | <u>E.*</u> | <u>R.E.</u> | <u>R.R.</u> | <u>R.*</u> | <u>E.S.</u> | <u>E.S.A</u> | <u>R.S</u> | <u>R.S.A</u> |
| | 5 | 7 | 4 | 2 | 4 | 2 | 4 | 4 | 3 | 2 |
| Popularidad | Antipatía | Reciprocidad Positiva | Reciprocidad Negativa | Autovaloración | Socioempatía | Expansividad + | Expansividad - | | | |
| 31% | 9% | 80% | 50% | 57% | 100% | 22% | 18% | | | |

ÍNDICE DE COHESIÓN GRUPAL : **2.333** *Este Índice de Cohesión Grupal superior al valor medio de 2, indica que las relaciones entre los miembros del grupo son distantes o al menos no excesivamente fuertes, lo que facilita la interacción del líder formal (que en este caso no es Javier) con el resto de compañeros; ya que de cada 3,045 elecciones/rechazos emitidos, 1 es recíproco.*

ANÁLISIS :

Partiendo de un estudio conjunto de los Índices de Popularidad = 31% y de Antipatía = 9% se observa como este niño pasa total ---mente desapercibido, ya que ambos porcentajes son muy bajos.

En cuanto a los porcentajes obtenidos tanto en el Índices de Reciprocidad positiva = 80% como en el Índice de Reciprocidad negativa = 50%, puede concluirse que con respecto a qué compañeros le eligen y a qué compañeros el elige, lo tiene muy claro y sabe perfectamente la reciprocidad existente entre él y este grupo. Refiriéndonos ahora al índice de reciprocidad negativa, vemos como el rechazo es recíproco solo en un 50%, es decir, justo la mitad de los que él emite.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Existe una clara evidencia de infravaloración, Índice de Autovaloración = 57%, aunque parece ser que su percepción sobre su posición en el grupo es bastante clara (Índice de Socioempatía = 100%).

Es un chico cuya apertura al grupo, en general, es reducida (Índice de Expansividad positiva = 22%) pudiéndose dar una interacción mayor dentro de aquel que él considera su propio grupo. El Índice de Expansividad negativa = 18%, no es muy elevado, pero si comparamos ambos Índices de Expansividad, podemos comprobar la cercanía y homogeneidad de ambos porcentajes, es decir, la proximidad entre las elecciones emitidas y rechazos emitidos.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Análisis y conclusiones

Para el análisis de los índices se ha construido una tabla conjunta de los índices en la que se presentan los índices obtenidos por cada sujeto agrupados en intervalos porcentuales a través de los cuales es posible estudiar la mayor o menor concentración de sujetos entorno a un mismo índice, infiriéndose a partir de aquí el correspondiente análisis conjunto.

Este procedimiento permite exponer la posición de los sujetos con respecto al resto de componentes del aula, así como conocer el mayor o menor grado de integración y aceptación dentro de este contexto, definido como el más inmediato dentro del ámbito escolar. (Tabla nº 1 – Anexo I)

⇒ La tendencia general que se manifiesta a través del análisis de los porcentajes hallados en el **Índice de Popularidad**, es la de que estos chicos no son populares dentro del grupo-clase, situándose tan sólo seis sujetos (*J.A.*; *J.C.*; *Mth.*; *C.*; *Ig.* e *I.*) de los dieciséis que han participado en el test entre un 21% - 30% de popularidad y sólo dos (*R.* y *M.*) de los dieciséis, se sitúan en unos porcentajes superiores a la media (Índice de popularidad oscila entre 0 - 100) 51% - 60%, concretamente con un 56%.

⇒ Si realizamos un análisis paralelo de los porcentajes alcanzados en el **Índice de Antipatía**, se hace patente que estos chicos tampoco son considerados por sus compañeros respectivos como antipáticos, y por tanto, no suscitan excesivos sentimientos contradictorios dentro del grupo-clase. Esto queda claramente justificado al situarse ocho sujetos (*J.D.*; *R.*; *B.*; *J.*; *J.*; *Ig.*; *M.* e *I.*) en el intervalo porcentual que fluctúa entre 1% - 10%, siendo en éste donde se da la mayor concentración.

⇒ En cuanto a la distribución de sujetos correspondiente al **Índice de Reciprocidad positiva**, muestra que en cuatro casos (*Mth.*; *C.*; *Ig.* y *S.*), que se sitúan en el intervalo porcentual correspondiente al 91% - 100%. Dentro de este mismo índice, podemos localizar un grupo de cuatro sujetos (*J.D.*; *E.*; *M.* e *I.*) que ocupan la posición correspondiente al intervalo de 71% - 80%, siendo similar el número de ellos (concretamente dos) que ocupan los intervalos porcentuales correspondientes al 61% - 70% (*J.A.* y *R.*); 31% - 40% (*J.*; *J.* y *D.*) y 0% (*B.* y *Do.*).

En el intervalo correspondiente al 41% - 50%, tan sólo encontramos a un sujeto (*J.C.*), hallándose en una situación intermedia.

Todo ello podría traducirse en una tendencia general definida por el hecho de que la mayoría de estos sujetos conocen qué compañeros le seleccionarían a él y que dichas elecciones son recíprocas, es decir, los sujetos objeto de estudio también les

elegiría a ellos en situaciones como las planteadas en el test sociométrico. Es decir, parecen conocer bien a qué subgrupo pertenecen dentro del aula.

⇒ Si nos referimos al **Índice de Reciprocidad Negativa**, siete (*E.*; *B.*; *J.C.*; *J.*; *J.*; *M.*; *S.* y *D.*) de los dieciséis integrantes, se sitúan en un intervalo porcentual igual a 0%, lo que significaría, en estos casos concretos, que no existe rechazo recíproco, pudiéndose deducir que la relación de estos chicos con el grupo-clase es positiva.

En cuanto a los nueve sujetos restantes, se distribuyen a lo largo de los siguientes intervalos porcentuales: un sujeto entre el 11% - 20%; uno más (*Ig.*) entre el 21% - 30%; dos sujetos (*C.* e *I.*) entre el 31% - 40%, dos (*J.D.* y *Do.*) entre el 41% - 50%; y junto a ellos existen dos sujetos más (*J.A.* y *Mth.*) que superan el 80% (entre 81% - 100%).

Realizando una posible interpretación de estas cifras, hay que destacar que se iguala el número de sujetos a partir del 31% hasta el 100% con los siete sujetos que ocupaban el intervalo igual a 0%, aumentando en los porcentajes intermedios, dos sujetos en el intervalo 31% - 40% y dos sujetos en el intervalo de 41% - 50%, quedando tan sólo dos en el extremo inferior (11% -30%) y dos en el extremo superior (81% - 100%).

En definitiva, sería correcto afirmar que no es posible establecer una tendencia general con respecto a la emisión y recepción de rechazos recíprocos, aunque cabe destacar la propensión al rechazo recíproco que aumenta progresivamente a partir del 0%, siendo llamativos los porcentajes alcanzados por sujetos localizados en los intervalos porcentuales más elevados.

⇒ A continuación pasaremos a analizar el **Índice de Autovaloración**. Ocho de los dieciséis sujetos, presentan un porcentaje que oscila entre el 71% y el 100%, de los cuales dos (*J.A.* y *C.*) obtienen un 75%, por tanto se valoran a sí mismos dentro de los parámetros normales, superando ligeramente el límite inferior = 70. En estos dos casos concretos que obtienen un 75%, se valoran positivamente a pesar de que reciben un número mayor de rechazos que elecciones por parte de sus compañeros. Cinco (*R.*; *B.*; *J.C.*; *J.* y *S.*) de los seis restantes, obtienen porcentajes iguales a un 100%, aunque no todos se encuentran en la misma situación, ya que dos de los cinco reciben menos rechazos que elecciones por parte de sus compañeros y de los tres restantes sólo uno recibe más elecciones que rechazo y los otros dos reciben igual número de elecciones que de rechazos. Finalmente, hablaremos de un último sujeto (*Ig.*) que ostenta un porcentaje del 80%, recibiendo muchas más elecciones que rechazos.

El grupo formado por siete de los dieciséis sujetos, y aún dentro del análisis del Índice de Autovaloración, obtienen porcentajes muy inferiores, en algunos casos, a los parámetros establecidos como normales, por tanto, son sujetos que se infravaloran, a pesar de que seis (*B.*; *Do.*; *Mth.*; *J.*; *J.* y *D.*) de los siete, obtienen un número de rechazos muy inferior al número de elecciones recibidas y tan sólo en un sujeto (*Do.*) podría estar justificada dicha infravaloración, ya que no recibe ninguna elección por parte de sus compañeros, pero sí dos rechazos.

Hasta el momento hemos analizado grupos cuyos componentes, en total, suman quince sujetos, pero cabe destacar dentro de este Índice de Autovaloración un último sujeto (*J.*), que por otro lado, ya ha participado en el análisis posteriormente realizado, aunque dentro de su clase de Tercero de Educación Primaria a la que asiste para cursar determinadas asignaturas, donde su porcentaje de autovaloración era igual a un 100% con un número similar de elecciones que de rechazos. Sin embargo, cabe destacar este caso en concreto, porque este mismo sujeto dentro de la clase de Segundo de Educación Primaria, clase a la que debe asistir por ley dado el proceso de aceleración, obtiene un porcentaje igual a un 300%, aún cuando el número de elecciones y rechazos son semejantes.

Esta sobrevaloración podría estar causada por los diferentes niveles académicos, madurativos y afectivos que se hacen patentes entre un nivel educativo y otro; diferencias que acusa este alumno y sobre las que se siente superior, en el contexto de Segundo de Educación Primaria.

Con respecto a este índice y como conclusión, puede afirmarse que la tendencia general parece apuntar a la existencia de una mayoría que se valoran positivamente (ocho sujetos) frente a un grupo ligeramente inferior que se infravaloran (siete sujetos), superando sólo en un caso los primeros a los segundos. Sin embargo, es enormemente llamativo el grupo de los sujetos que se infravaloran, ya que lo hacen aún cuando el número de elecciones, en la mayoría de ellos, es superior al de rechazos.

Entre los que se valoran positivamente, lo hacen superando los parámetros establecidos como normales (70 y 130) con puntuaciones que sobrepasan en muy poco el límite inferior de dicho parámetro. Efectivamente estos sujetos se valoran positivamente pero existe entre ellos una gran diversidad que abarca situaciones en las que la mayoría obtiene un número de rechazos inferior al de elecciones, pero también se dan los casos en los que ambos son semejantes e incluso el número de rechazos es superior al de elecciones.

⇒ Íntimamente vinculado al Índice de Autovaloración se encuentra el **Índice de Socioempatía**. A partir del análisis de los porcentajes adquiridos por los sujetos pertenecientes a este estudio, es fácil apreciar tal vinculación.

Si nos remitimos a los porcentajes obtenidos en el Índice de Autovaloración, se manifiesta que de los ocho sujetos que se valoran positivamente y que por tanto sus puntuaciones se incluyen dentro de los parámetros establecidos como normales (70 – 130), seis de ellos (*B.*; *Do.*; *Mth.*; *J.*; *J.* y *D.*) reflejan porcentajes, en el Índice de Socioempatía, muy inferiores a 100, entre 0% y 50% (el Índice de Socioempatía establece que si I.S.= 100 el sujeto tiene una clara percepción de su situación en el grupo; y si I.S. = 0 tiene un conocimiento irreal de su posición dentro del grupo); lo que puede traducirse en que la percepción de sus posiciones dentro del grupo no son nada claras, a pesar de que se valoran positivamente. Sólo cuatro (*J.D.*; *E.*; *C.* y *S.*) de los ocho, que se valoran positivamente, obtienen un 100% en el Índice de Socioempatía, lo que significa que sólo cuatro sujetos tienen clara sus posiciones dentro del grupo de iguales.

En el caso concreto del sujeto que se sobrevalora dentro del contexto del aula perteneciente a Segundo de Educación Primaria, también presenta una distorsión en la percepción de su situación dentro de este grupo (I.S. = 33%), aspecto que se repite en el contexto del aula de Tercero de Educación Primaria (incluido entre los seis sujetos anteriormente comentados).

En cuanto a los siete sujetos restantes, que habían obtenido en el Índice de Autovaloración un porcentaje inferior a los parámetros normales y consecuentemente se infravaloran, cabe destacar que tres (*J.C.*; *Ig.* y *M.*) de los siete manifiestan tener una muy clara percepción de su situación dentro del grupo, a pesar de infravalorarse. Los otros tres sujetos restantes (*J.A.*; *R.* e *I.*), se infravaloran pero además no tienen una clara percepción de su situación dentro del grupo, lo que evidentemente podría convertirlos en sujetos introvertidos y poco dados a establecer relaciones nuevas.

Finalmente destaca de sobremanera al último chico, perteneciente al grupo de siete sujetos anteriormente comentado, dado que en ambos índices adquiere un 0% evidenciando una situación dramática y muy especial que sin duda requiere atención (*Do*).

A modo de conclusión y refiriéndonos al Índice de Socioempatía podría establecerse que tanto aquellos que se valoran positivamente, siempre dentro de los parámetros normales, como los que se infravaloran; revelan una inclinación que se caracteriza por una percepción de su situación dentro del grupo nada clara, puntualizándose que sólo cinco sujetos; dos entre los que se valoran positivamente y

tres dentro de las que se infravaloran, explicitan una percepción de su situación en el grupo totalmente clara.

⇒ Seguidamente realizamos el análisis del **Índice de Expansividad Positiva**. Teniendo en cuenta los porcentajes presentados por estos sujetos dentro de este índice, es fácilmente observable que la mayor concentración de sujetos se sitúa en los intervalos porcentuales siguientes: 11% - 20% (*E.*; *J.A.*; *B.*; *Mth.*; *C.*; *Ig.* e *I.*) en el que se encuentran ocho sujetos y en los porcentajes correspondientes al 21% - 30% con cinco sujetos. En los intervalos correspondientes a 1% - 10% encontramos a un solo sujeto y en el 31% - 40%, dos sujetos.

Es decir, que la mayor concentración de sujetos, conformada por siete sujetos (*E.*; *J.A.*; *B.*; *Mth.*; *C.*; *Ig.* e *I.*), emiten un número de elecciones que traducida a porcentajes no sobrepasan el 20%, consecuentemente y teniendo en cuenta que este índice establece sus parámetros normales entre 0 y 100, no podemos afirmar que sean sujetos que se caractericen por una excesiva apertura al grupo y por tanto al establecimiento de nuevas relaciones, así como manifestación abierta de sus capacidades y opiniones.

Sí es cierto que existe una nueva concentración de sujetos, inferior a la anterior y compuesta por seis miembros (*J.D.*; *J.*; *J.*; *M.*; *D.* y *J.C.*), localizable en el intervalo porcentual correspondiente a una amplitud de 21% - 30%, lo que podría indicar que estos sujetos parecen manifestar un nivel de apertura ciertamente mayor que el anterior, pero no lo suficiente como para establecer la existencia de dos subgrupos con características antagónicas. Por tanto y pese a esas diferencias porcentuales, siguen existiendo ciertas dificultades por parte de los integrantes del estudio para establecer nuevas relaciones y expresarse abiertamente dentro del grupo de iguales.

⇒ Prácticamente en los mismos parámetros porcentuales establecidos con anterioridad se distribuyen las puntuaciones obtenidas y número de sujetos en relación al **Índice de Expansividad negativa**, es decir, la mayor agrupación de los mismos está en el 11% - 20% (*J.D.*; *B.*; *J.C.*; *Mth.*; *Ig.*; *I.* y *S.*), concretamente siete sujetos. Menos numerosa es la concentración localizada en parámetros superiores: un sujeto en el 21% - 30% (*M.*); dos en el 31% - 40% (*J.A.* y *C.*) y uno en 41% - 50% (*R.*).

Sí, es significativo el hecho de que mientras que en el Índice de Expansividad positiva, había seis sujetos localizados entre el 21% - 30%, ahora dentro del Índice de Expansividad negativa existen cinco sujetos, no en este parámetro, sino en el correspondiente al 1% - 10% (*E.*; *Do.*; *J.*; *J.* y *D.*).

Es decir, que efectivamente estos chicos emiten rechazos hacia ciertos integrantes del grupo-clase, sin embargo, éstos no pueden considerarse alarmantes, siendo inferiores a la emisión de elecciones.

En un análisis conjunto de ambos índices podemos destacar que comparativamente estos chicos emiten un número de elecciones superior a la emisión de rechazos, concretamente siete de los dieciséis emiten más elecciones que rechazos hacia sus compañeros, proporción muy semejante al número de sujetos que emiten un número igual de elecciones que de rechazos, concretamente seis; quedando tan sólo tres sujetos que emiten menos elecciones que rechazos.

Es muy importante considerar que, a pesar de las diferencias entre ambos índices pudiendo llegar a determinar las características presentes o no presentes en estos sujetos en cuanto a apertura al grupo y número de rechazos emitidos hacia el mismo; las puntuaciones obtenidas tanto en uno como en otro índice son excesivamente bajas, no superando en ninguno de los dos casos el 43%. Lo que puede traducirse en que equitativamente, existe una mayor emisión de elecciones que rechazos emitidos, aunque los niveles se acercan peligrosamente, concluyéndose que son chicos que efectivamente explicitan poca apertura al grupo, pero tampoco exteriorizan un significativo número de rechazos.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS POR LOS ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES OBJETO DE ESTUDIO EN EL QUINTO ÍTEM DEL TEST SOCIOMÉTRICO.

El objetivo del análisis de los rangos obtenidos en las matrices sociométricas por los sujetos sobredotados objeto de estudio y cómo estos quedan reflejados en el Psicograma en forma de Diana, así como el estudio de la posición sociométrica de los sujetos, manifiesta en el Sociograma de Flechas, en función a las elecciones emitidas y recibidas entre los alumnos con altas capacidades y sus respectivos grupos-clases, es el de estudiar la posición de los primeros dentro de sus aulas con respecto al criterio basado únicamente en el aspecto intelectual. Es decir, estudiar y analizar si los alumnos que conforman la población objeto de estudio en Huelva Capital y Provincia, son elegidos por sus compañeros cuando se les propone a nivel general una actividad en la que se exige un importante esfuerzo intelectual cuyas consecuencias a nivel académico son importantes.

La presentación de los resultados en forma gráfica (de lo que por motivos de espacio sólo aportamos un ejemplo), exige la realización de un amplio análisis colectivo en el que se agrupan a los alumnos objeto de estudio en función al rango que ocupan.

Para una mejor identificación de los sujetos y de los respectivos rangos que ostentan dentro de sus grupos-clases, se presenta la siguiente tabla nº 2 (Anexo I).

ANÁLISIS POR RANGOS

| | | |
|--------------------|-----------------|-----------------------------------|
| RANGO Nº 1: | SUJETOS: | <i>E. – Mth. – S. – D.</i> |
|--------------------|-----------------|-----------------------------------|

En función a los datos obtenidos, en este quinto ítem, puede concluirse con respecto a este *primer* rango que, es el 25% (4 casos) de la población total los que pueden considerarse como líderes, definidos éstos, según los tipos sociométricos, como *aquellos sujetos, que estando dentro de los populares, están conectados con los demás, emiten y reciben; están conectados con el mayor número de sujetos en los menores pasos posibles*. Desde un punto de vista sociodinámico son los sujetos que con mayor economía pueden proyectar su transmisión al mayor número de sujetos a través de las cadenas de difusión que se forman. En función a lo cual son sujetos que concentran el mayor número de elecciones en respuesta a un criterio estrictamente intelectual.

Así queda de manifiesto en sus correspondientes representaciones gráficas distinguiéndose estos sujetos en todas ellas por ocupar una posición central tanto en el *Sociograma de Flechas*, determinándose así sus posiciones en el plano, como en el *Psicograma en forma de Diana*, indicando que ocupan el primer rango.

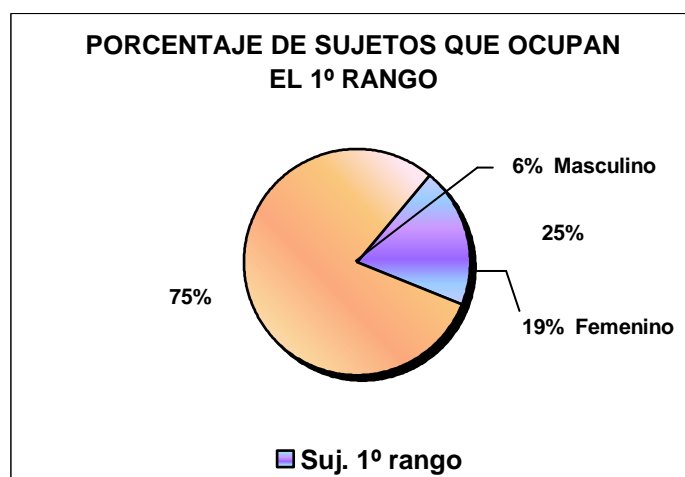
Esto indica que en un 25% del total de los casos estudiados, los alumnos con altas capacidades intelectuales son elegidos por sus compañeros como mejores componentes del grupo de trabajo para realizar una actividad de aula importante de la que podría depender aprobar o suspender una materia, preparar un examen o una evaluación.

Este 25% de casos está compuesto por un 19% de sujetos de sexo femenino y por un 6% de sexo masculino.

Es curioso destacar que el 19% formado por el sexo femenino considerada como líderes en esta situación concreta, el 13% de las mismas han sido elegidas por miembros del aula con el mismo sexo que éstas, es decir, el femenino, predominante en todas los grupos-clases a los que pertenecen. Sólo el 6% restante ha sido elegido por miembros del aula con sexo masculino, grupos-clases en los que también predomina el sexo masculino.

Parece quedar de manifiesto que existe otro mecanismo de elección a demás del propuesto, es decir, el intelectual, y es la afinidad entre sexos, ya que en aquellos casos en los que los alumnos con altas capacidades intelectuales son de sexo femenino, son

elegidos fundamentalmente por sujetos de sexo femenino, y en los que los alumnos son de sexo masculino, son elegidos, también mayoritariamente, por sujetos del mismo sexo que ellos.



Porcentaje de Sujetos que ocupan el Primer rango.

Si a continuación realizamos un análisis individual de cada uno de los casos que poseen o se sitúan en el primer rango, podemos observar que:

⇒ **SUJETO E. (nº 18):** Se encuentra en un grupo-clase compuesto por 24 miembros, en el que el sexo predominante es el sexo femenino (17 chicas y 7 chicos). Éste es un aspecto que en principio no debería determinar la elección del sujeto que se considera como el más adecuado para satisfacer las demandas intelectuales propuestas en el ítem número 5 del Test Sociométrico, sin embargo, y como ya se ha comentado con anterioridad, es un factor que influye en el proceso de elección.

Del total de elecciones recibidas (14), de las cuales, 3 son recíprocas; con 3 elecciones forma una tríada (18, 21, 16) femenina; además conforma otras tríadas con otros miembros del grupo clase: 18, 13, 16 – 20, 19, 18 ... todas ellas femeninas.

Como puede observarse en el *Sociograma de Flechas* correspondiente a este alumno éste es un grupo muy cohesionado en el que el sujeto objeto de estudio parece constituirse como eje de elección en una situación marcada por un estricto criterio intelectual.

Analizando el *Psicograma en forma de Diana*, puede observarse que el *Sujeto E.* ocupa en exclusiva el primer rango (circulo central) seguido muy de cerca, en cuanto al número de elecciones recibidas, por otros miembros del grupo-clase, que si bien no se ubican en el primer rango sí ocupan el rango inmediatamente inferior, como es el caso del sujeto número 5, seguido por otros 3 miembros, que ocupan el tercer rango: 1, 19, 16.

⇒ **SUJETO Mth.** (Nº 25): Se localiza en un grupo-clase compuesto por 28 miembros, predominando el sexo masculino (21 chicos y 7 chicas). En este caso en concreto, el mayor número de elecciones procede de sujetos de sexo contrario, es decir, masculino.

Del total de elecciones recibidas (15); cinco son elecciones recíprocas, formando una tríada con 2 de éstas (25, 10, 16) compuesta por dos chicas y un chico. Las otras dos elecciones recibidas no son recíprocas.

Éste parece ser un grupo-clase en la que destaca la formación de un sub-grupo fácilmente observable en el *Sociograma de Flechas* por su disposición central en el plano y constituido por los siguientes miembros: 25, 16, 10, 24, 23, 12, 14, 15, 6, 20, 4 y 17, grupo en el que destaca poderosamente el alumno con altas capacidades intelectuales objeto de estudio (25) como punto en el que confluyen prácticamente la mayoría de las elecciones del resto de componentes del subgrupo anteriormente definido y al que ella pertenece, como del resto del grupo-clase.

Analizando el *Psicograma en forma de Diana*, el *Sujeto Mth.* ocupa el primer rango, es decir, es el sujeto que recibe el mayor número de elecciones en este quinto ítem; seguido por un segundo rango compartido por dos sujetos de sexo masculino: 16 y 4, aunque no llegan a arrebatarse el primer rango.

⇒ **SUJETO S.** (Nº 8): Este sujeto se ubica en un grupo-clase compuesto por un total de 13 miembros. En este reducido y particular grupo, destaca el *Sujeto S.*, precisamente por el criterio intelectual que rige las elecciones.

Este grupo-clase está compuesto por una mayoría femenina (9 chicas) frente a una minoría masculina (4 chicos), siendo también la mayoría de ellas las que eligen al sujeto objeto de estudio como compañera ideal para la realización de actividades vinculadas a una evaluación y en las que se exige un elevado compromiso y implicación intelectual.

Del total de elecciones recibidas (7), cuatro son elecciones recíprocas, y tan sólo 1 es una elección emitida por el *Sujeto S.* sin respuesta.

En el *Sociograma de Flechas* presentado para este grupo-clase, observamos que el *Sujeto S.*, actúa como nexo de unión entre dos subgrupos bastantes cohesionados entre sí; es decir, por un lado encontramos el subgrupo formado por los sujetos; 6, 12, 11, 13, 7, 3, 4, 5, grupo al que también pertenece el *Sujeto S.*; que mantiene conexiones recíprocas que manifiestan la unión entre los componentes de este primer subgrupo y los del subgrupo formado por: 1, 9, 10 y 2, este último bastante compacto y al que también podría considerarse que pertenece el sujeto objeto de estudio. Otro elemento unificador podría localizarse en el sujeto 6, aunque con menos fuerza que el *Sujeto S.*, ya que aunque mantiene conexiones con los miembros de ambos subgrupos, estas son inferiores en cantidad.

En cuanto al *Psicograma en forma de Diana*, el primer rango es ocupado por el *Sujeto S.* sin tener que compartirlo con otro miembro, seguido muy de cerca, en lo que se refiere a número de elecciones recibidas, por el sujeto de sexo masculino, 3.

⇒ **SUJETO D. (Nº 10):** Este sujeto se encuentra en un grupo-clase compuesto por 17 miembros de los cuales la mayoría son sujetos de sexo masculino (10 chicos y 7 chicas), siendo esta mayoría la que elige al sujeto objeto de estudio, considerándolo como sujeto ideal para la realización del tipo de actividades propuestas en el ítem 5 del Test Sociométrico.

Del total de las elecciones recibidas = 10, tres son elecciones recíprocas, formando una tríada masculina con estos miembros: 10, 5 y 17, siendo este último, el número 17, el que ocupa el segundo rango y por tanto, el sujeto que recibe un número de elecciones también considerables aunque inferiores a las recibidas por el sujeto objeto de estudio.

Observando el *Sociograma de Flechas*, el sujeto que nos ocupa actúa como nexo de unión entre dos subgrupos compactos y diferenciados entre sí. Estos subgrupos son, por un lado: 16, 12, 9, 4, 8, 7, 15 y 14, en el seno del que puede observarse aún más la cohesión entre determinados miembros: 8, 15, 7 y 9; por otro lado, destaca un segundo subgrupo formado por: 5, 17, 11, 3, 1, 13 y 2, en cuyo núcleo se evidencia una unión aún más pronunciada entre los sujetos: 10, 5, 1 y 17, todos ellos de sexo masculino. Del sociograma que presenta la disposición en el plano de los sujetos que constituyen el grupo-clase, destaca negativamente los sujetos 6 y 4 por ser sujetos de sexo masculino que no reciben ninguna elección aunque ellos si la emiten, y por tanto pueden ser considerados como sujetos ignorados dentro de la clasificación de aislados.

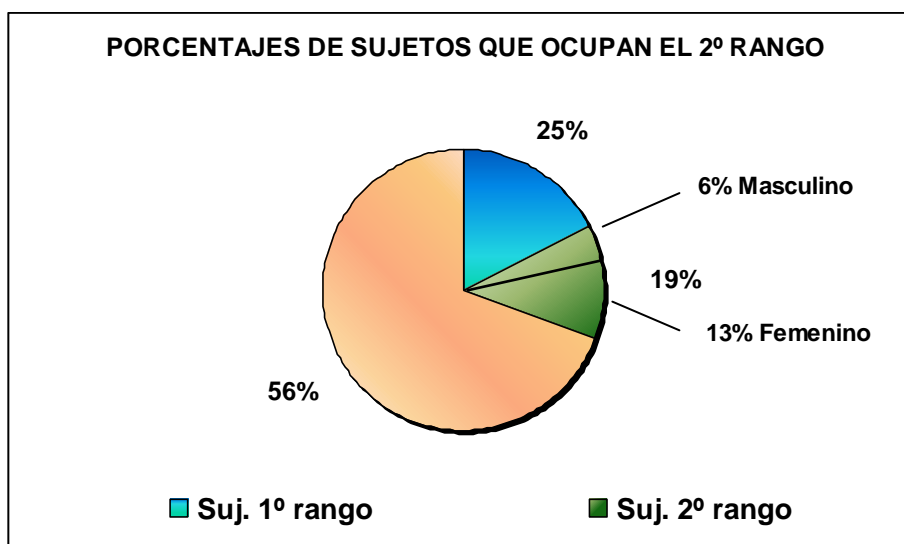
Si analizamos a continuación el *Psicograma en forma de Diana*, queda claramente de manifiesto que es el sujeto objeto de estudio el que ocupa el

primer rango, por lo que se ubica en el primer círculo concéntrico coincidiendo con la posición central, ocupando esta posición en exclusividad, seguido por el sujeto número 17 que ocupa el segundo rango y por tanto, es el sujeto que recibe más elecciones después del *Sujeto D*.

| | | |
|-----------------------|----------------------------|-----------------------|
| RANGO Nº 2: | SUJE TOS: | J.D. – M. – I. |
|-----------------------|----------------------------|-----------------------|

En el *segundo* rango, determinado a partir del número de elecciones recibidas por el resto de compañeros del grupo-clase y expuestas en la matriz sociométrica, puede concluirse que, es el 19% (3 casos) de la población total los que pueden considerarse como estrellas, definidos éstos, según los tipos sociométricos, como aquellos sujetos, estando dentro de los populares, que reciben un número elevado de elecciones, aunque no las suficientes como para ser considerados como líderes. En función a lo cual son sujetos que concentran un número elevado de elecciones en respuesta a un criterio estrictamente intelectual, pero no llegan a superar a las recibidas por el grupo anteriormente comentado y definido como líderes dentro de sus respectivos grupos-clases. Este 19% de sujetos estrellas lo conforman un 13% de sujetos de sexo femenino y un 6% restante de sujetos de sexo masculino.

Si intentamos establecer una relación entre el sexo de los electores y el del sujeto elegido dentro de este grupo de sujetos que ocupa en sus respectivos grupos-clases el segundo rango, no puede establecerse una relación directa, como podría deducirse en el grupo de los líderes y que ocupan el primer rango, puesto que del 13% de sujetos de sexo femenino, el 6,5% reciben más elecciones procedentes del sexo masculino, aún cuando ellas son mujeres, y el 6,5% restante reciben más elecciones procedentes del mismo sexo, es decir, el femenino. Esto podría significar, en este caso concreto, que prima más el criterio intelectual a la hora de emitir las elecciones que la afinidad entre sexos. Sólo en el 6% inicial, que completa el 19% de sujetos con una posición en el segundo rango, son sujeto con sexo masculino y además elegidos por un número significativamente superior de sujetos con el mismo sexo (masculino).



Porcentaje de Sujetos que ocupan el Segundo rango.

En un análisis de carácter individual, podemos observar la particularidad de cada uno de los casos que componen este segundo rango.

⇒ **SUJETO J.D. (Nº 6):** Este sujeto, pertenece a un grupo-clase compuesto por un total de 23 miembros, en el que predomina el sexo masculino (16 chicos y 7 chicas), siendo la mayoría de los chicos los que eligen al *Sujeto J.D.* considerándolo como compañero ideal para realizar una actividad que requiere un esfuerzo intelectual importante del que depende una materia concreta o incluso una evaluación.

Del total de elecciones recibidas (8), tres son recíprocas y por tanto este grupo formado por los sujetos 6, 22 y 21, que además emiten elecciones recíprocas entre ellos, conforman una tríada, constituyéndose en principio, como el grupo de trabajo ideal en el que todos sus miembros se eligen mutuamente.

Si observamos el *Sociograma de Flechas* puede comprobarse que la disposición en el plano de los sujetos en función al número y tipo de elecciones que éstos emiten, dibujan con claridad dos subgrupos diferenciados entre sí y bastante cohesionados en sus respectivos núcleos, que se presentan unidos por dos miembros pertenecientes al grupo menor, concretamente por los sujetos 10 y 16.

El sujeto objeto de estudio, pertenece al grupo mayor y a pesar de obtener un número considerable de elecciones, no consigue posicionarse en el rango número 1, sino en el segundo, y por tanto, tampoco ocupa una posición central en ninguna de las representaciones gráficas correspondientes a este quinto ítem.

Esto implica que a pesar de las capacidades intelectuales que posee este sujeto, es desplazado en popularidad y exposición de las mismas, por el sujeto que ocupa la posición central en el *Psicograma en forma de Diana*, es decir, el

primer rango, relegándolo a un segundo plano; aspecto bastante llamativo si retomamos que el criterio que rige la respuesta a este quinto ítem es eminentemente intelectual. Esta situación hace que sea considerado como un sujeto estrella.

El *Sujeto J.D.*, no establece ninguna conexión con el grupo minoritario, aunque si es elegido por uno de los miembros (19) de este grupo, sujeto este último que puede ser considerado, según los tipos sociométricos como un sujeto ignorado (reciben pocas o ningunas elecciones de los demás y eligen a un número intermedio de los mismos), dentro de la clasificación de aislados.

⇒ **SUJETO M.** (Nº 4): Este sujeto, pertenece a un grupo-clase compuesto por un total de 17 alumnos, en el que la mayoría de los mismos son de sexo masculino (12 chicos y 5 chicas).

Éste es un sujeto que ocupa el segundo rango junto a otros 3 compañeros, lo que podría inducirnos a pensar que dentro de este grupo-clase no es considerada como la única compañera que puede ayudar a que la actividad propuesta en el quinto ítem del Test Sociométrico reporte los máximos beneficios.

De entre el número de elecciones recibidas (5), el sexo predominante de los electores es el masculino, aún cuando este sujeto pertenece al sexo femenino, siendo precisamente a este al que pertenece el menor número de electores. De las 5 elecciones recibidas sólo 1 es recíproca, es decir, que sólo en una ocasión esta elección es mutua entre el elector y el sujeto objeto de estudio.

Como puede observarse en el *Sociograma de Flechas* la posición más destacada es la del sujeto considerado como líder, número 9, seguida de los sujetos 4, 11, 13 y 2 que ocupan el segundo rango (*Psicograma en forma de Diana*).

A pesar de aparentar gráficamente ser un grupo no demasiado desvinculado, si puede contemplarse la existencia de dos subgrupos que se distribuyen a la derecha (sujetos que lo conforman: 9, 16, 2, 13, 15, 3 y 10 todos ellos de sexo masculino) e izquierda (compuesto por los sujetos: 1, 14, 11 y 12 todos ellos de sexo femenino) del *Sujeto M.*

El *Sujeto M.* Establece relaciones que podrían definirse como triádicas e incluso diádicas con miembros de ambos grupos, pero sin llegar a conectar a

ambos grupos, con lo que podría constituirse como un miembro capaz de mantener y entablar conexiones con ambos sexos aún cuando éstos se distribuyen en subgrupos aparentemente desconexiónados entre sí.

Cabe destacar también la existencia de sujetos que dentro de la clasificación de los tipos sociométricos, son considerados como aislados, y más concretamente como solitarios (no emiten elección alguno, pero pueden ser elegidos) como es el caso del sujeto 7. Dentro de la clasificación que integra a los denominados olvidados, se localiza al sujeto 5, y más concretamente puede ser considerado como un sujeto parcialmente olvidado (no recibe ninguna elección).

⇒ **SUJETO I. (Nº 6):** Este sujeto pertenece a un grupo-clase formado por un total de 27 miembros en el que existe una distribución homogénea entre el sexo masculino (13 chicos) y el sexo femenino (14 chicas), aunque es ligeramente superior el femenino.

Es en el seno de este grupo es en el que el *Sujeto I.* recibe un total de 12 elecciones, proviniendo la mayoría de ellas del sexo femenino.

De entre todas estas elecciones (12), cinco son elecciones recíprocas, con las que además mantienen y conforman triadas, todas ellas femeninas: 8, 16, 4 y 3.

Observando el *Sociograma de Flechas*, el grupo elector del sujetos objeto de estudio es básicamente femenino, concentrándose en torno al mismo la mayoría de las féminas, es decir, conforman un subgrupo del mismo sexo, aunque no es fácil definirlo en dicho sociograma.

En la línea de lo anteriormente comentado, es difícil visualizar en el *Sociograma de Flechas* subgrupos definidos dentro de este grupo general, puesto que como gráficamente se pone de manifiesto es un grupo muy cohesionado en el que todos establecen lazos relacionales con todos, no existiendo sujetos aislados, olvidados o rechazados.

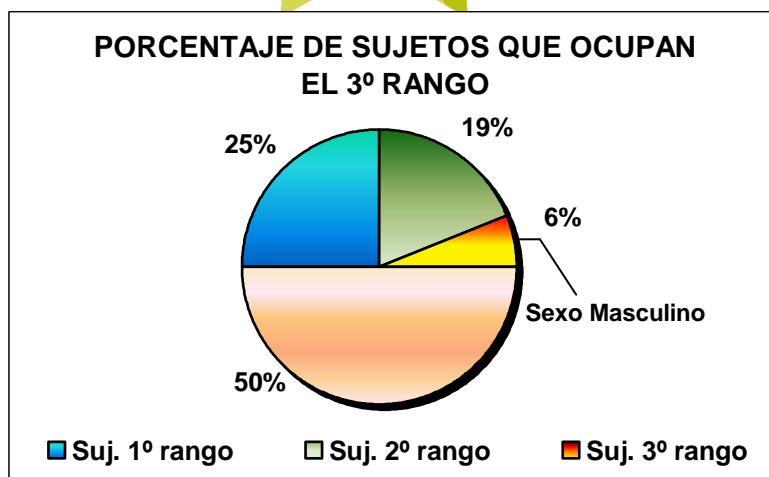
Como se visualiza en el *Psicograma en forma de Diana*, el *Sujeto I.* ocupa el segundo rango estando a la vez compartido por el sujeto 17; lo que implica que además de no ser un sujeto considerado como líder, sino como estrella, este segundo rango tiene que ser compartido, por tanto, no goza de una excesiva popularidad en cuanto a las capacidades intelectuales que

verdaderamente posee siendo equiparadas y superadas, en cuanto a popularidad de las mismas se refiere, por otros sujeto.

Finalmente y retomando el análisis general, podríamos establecer que estos sujetos que ocupan un segundo rango no pueden definirse como líderes, puesto que no reciben el máximo de elecciones por parte de sus respectivos compañeros, sin embargo, el número de elecciones recibidas no es nada despreciable y por tanto, pueden ser considerados como estrellas, puesto que reciben un número de elecciones superiores a la que ellos emiten, situándolos dentro de la categoría de populares.

| | | |
|--------------------|----------------|------------|
| RANGO N° 3: | SUJETO: | Ig. |
|--------------------|----------------|------------|

El Tercer rango está ocupado única y exclusivamente por el *Sujeto Ig*, n° 9, es decir, un 6% del total de la población de alumnos con altas capacidades intelectuales pertenecientes a la población objeto de estudio.



ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN
 Porcentaje de Sujetos que ocupan el Tercer rango.

Este sujeto, pertenece a un amplio grupo compuesto por un total de 24 miembros, siendo predominante el sexo masculino, entre los que se contabiliza a él mismo, (14 chicos y 10 chicas).

Del análisis del *Psicograma de Flechas* puede establecerse que del total de elecciones recibidas (7), seis de ellas proceden de chicos, es decir, de sujetos del mismo sexo, siendo sólo 1 elección la correspondiente al sexo femenino. En cuanto al tipo de relaciones que establece con los compañeros, puede afirmarse que se establecen básicamente con sujetos del mismo sexo, mantiene

relaciones triádicas y recíprocas con los sujetos: 6 y 7; con el sujeto 7 y 12; con el 12 y 10; 10 y 24 y con el 24 y 8.

Como es fácilmente deducible existen miembros dentro de estas tríadas que actúan como elementos de conexión, siendo concretamente los siguientes: 7, 12, 10, 24 y 9, siendo este último, el alumno con altas capacidades objeto de estudio, el elemento unificador de todas ellas.

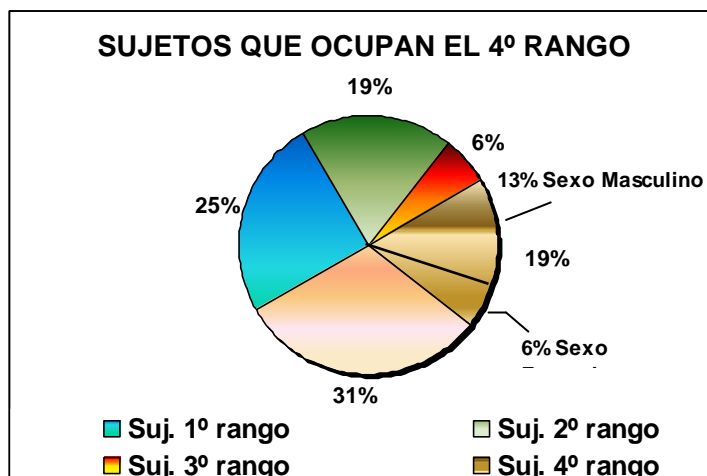
Es decir, que a pesar de que éste no ocupe un rango destacado en cuanto a la situación planteada en el ítem 5, lo que implica que el sujeto objeto de estudio no es especialmente considerado por sus capacidades intelectuales (quizás no manifiestas) por el resto compañeros; sí es cierto, que se constituye como referente entorno al cual se entablan relaciones dirigidas a grupos de trabajo en los que él participa.

Cabe destacar que tan sólo se observa una relación diádica y recíproca a la vez, mantenida con el sujeto 4. De las elecciones que él emite, 3 son recíprocas, es decir, son plenamente correspondidas por los sujetos 2, 7 y 4, y dos de ellas no.

En lo que se refiere al estudio del *Psicograma en forma de Diana*, queda patente que el sujeto objeto de estudio comparte su posición dentro del tercer rango con el sujeto 7, lo que explicita aún más su falta de popularidad ante el resto de compañeros, en lo que se refiere a las capacidades intelectuales.

| | | |
|--------------------|-----------------|-------------------------|
| RANGO N° 4: | SUJETOS: | J.A. – B. – J.C. |
|--------------------|-----------------|-------------------------|

En función a los datos obtenidos, en este quinto ítem, puede concluirse que, es el 19% (3 casos) de la población total los que ocupan un rango inferior al anteriormente comentado, es decir, el cuarto rango. Este 19% esta conformado a su vez por un 6% de casos cuyo sexo es femenino y el 13% restante pertenecen al sexo masculino.



Porcentaje de Sujetos que ocupan el Cuarto rango.

El 6% constituido por el sexo femenino, es a su vez elegido mayoritariamente por sujetos que también pertenecen al sexo femenino, así como en el caso del 13% de sexo masculino es también elegido por sujetos del mismo sexo que ellos.

De lo que podría concluirse que, partiendo de la base de que en ningún caso se afirma que el sexo pueda condicionar las elecciones, en estos casos, sí existe una correspondencia directa entre sexo y elección, es decir, los chicos eligen a los chicos mayoritariamente y las chicas eligen a las chicas también mayoritariamente.

★ A I C E ★

Realizando a continuación un análisis individual de cada uno de los casos, diremos que:

⇒ **SUJETO J.A. (Nº 5):** Este sujeto pertenece a un grupo clase constituido por un número total de 17 miembros en el que predomina la presencia de sujetos de sexo masculino frente al femenino (10 chicos y 7 chicas). Dentro de este grupo-clase, el *Sujeto J.A.*, recibe un número de elecciones = 7, de las cuales 5 provienen de sujetos del mismo sexo que él, es decir, del sexo masculino y sólo en 2 ocasiones es elegido por sujetos de sexo contrario, femenino.

Como puede comprobarse en el *Sociograma de Flechas*, de entre las 7 elecciones recibidas, ninguna de ellas son recíprocas, es decir, que en ningún caso, los compañeros de clase que eligen al alumno con altas capacidades objeto de estudio son correspondidos por éste para la realización de una actividad en la que se exige una importante implicación intelectual.

Cabe destacar con respecto a este tema, que el sujeto que nos ocupa, emite muy pocas elecciones, no siendo ninguna de ellas recíprocas, dirigiéndose a los sujetos: 16 (el líder) y 9, conformando a su vez una tríada con los sujetos 5, 16 y 9; siendo recíproca la elección emitida entre los sujetos 16 y 9.

Comparativamente, puede establecerse que el número de elecciones recibidas es sustancialmente superior (7) al número de elecciones emitidas por el propio sujeto (2), con lo que podría definirse como un sujeto popular, dentro de la clasificación establecida para los tipos sociométricos, y dentro de ésta se situaría en la definición de estrella, nunca alcanzando el número de elecciones que alcanzan los sujetos que ocupan rangos superiores.

Existen otras relaciones que pueden denominarse como pandillas o subgrupos dentro del grupo general y en las que participa el sujeto objeto de estudio, tales relaciones se establecen entre los siguiente sujetos: 5, 6, 9, 2, 14, 4, 11, 17, 15 y 16; cuyo punto de conexión está localizado en el líder, sujeto 16.

⇒ **SUJETO B. N° 9:** Pertenece a un grupo-clase formado por un total de 25 miembros, de los cuales 15 son chicas y 10 son chicos.

El número de elecciones que recibe el *Sujeto B.* = 6, lo que le hace ocupar un cuarto rango, como puede observarse en el *Psicograma en forma de Diana*; dichas elecciones están emitidas en su mayoría por sujetos del mismo sexo, es decir, el femenino, frente a un número inferior de elecciones procedentes de sujetos de sexo masculino.

La disposición de los componentes del grupo-clase configuran un *Sociograma de Flechas* en el que puede observarse claramente un grupo bastante compacto cuyo núcleo está compartido por el liderazgo de dos sujetos del sexo femenino: 8 y 17; entorno a los cuales se distribuyen el resto de relaciones.

De igual forma puede observarse que el *Sujeto B* ocupa una posición más alejada de dicho núcleo.

Cabe destacar que del total de elecciones emitidas por este sujeto, concretamente 3, dos son recíprocas, una de ellas con uno de los líderes: 17 y otro hacia el sujeto 15 que a su vez emite una elección hacia el 17, llegándose a conformar una tríada femenina en la que uno de sus miembros es uno de los líderes del grupo-clase (17).

De igual manera, la elección no recíproca que emite hacia la otra líder 8, permite establecer otra tríada, puesto que el sujeto 8 emite una elección recíproca dirigida al sujeto 17 y esta a su vez con el sujeto objeto de estudio, 9. Lo que podría llevar a concluir que dentro del grupo-clase existe un subgrupo en el que predominan las elecciones recíprocas formado por los sujetos: 8, 17 (ambas líderes) y los sujetos 15 y 9 (sujeto objeto de estudio).

Con lo que puede deducirse que, a pesar de que este sujeto no goza de la popularidad intelectual que lo constituiría como líder del grupo-clase, sí participa de las relaciones que se establecen entorno al liderazgo compartido de este grupo en particular.

⇒ **SUJETO J.C. (Nº 20):** Pertenece a un grupo-clase constituido por 21 sujetos, en el que el sexo predominante es el sexo masculino (12 chicos y 9 chicas).

Este sujeto, recibe un total de 5 elecciones en la que la predominancia se establece en los términos anteriormente definidos.

Cabe destacar el número tan reducido de elecciones recibidas, de las cuales 2 son recíprocas, permitiéndole esto establecer, al *Sujeto J.C.*, una tríada recíproca con los sujetos 9 y 8; los cuales ocupan dentro de este grupo-clase los rangos 4º y 3º respectivamente. Otra de las tríadas destacable, aunque no recíproca en cuanto a todos sus miembros, es la formada por los sujetos: 20, 11 y 1; es papel destacado se lo otorga el hecho de que uno de sus miembros, el sujeto 11, es el líder del grupo clase y a su vez éste es elegido por el *Sujeto J.C.* y a su vez el sujeto objeto de estudio elige al 1, que también es elegido por el líder (11), determinándose otra tríada aunque no recíproca.

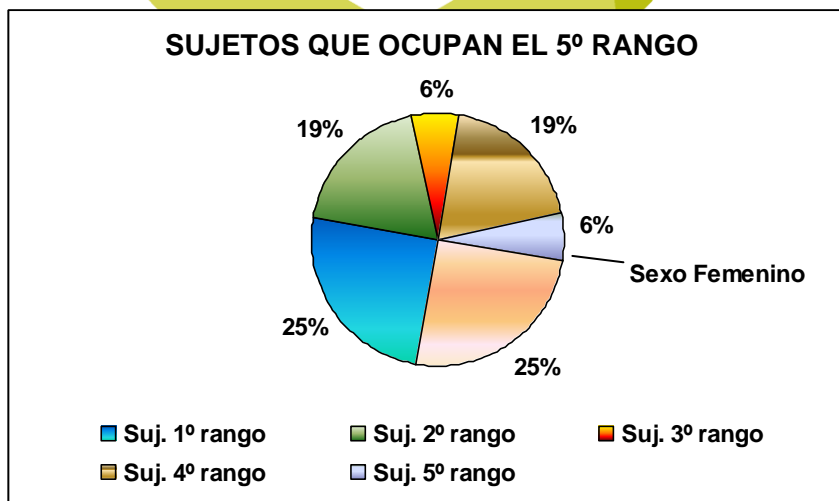
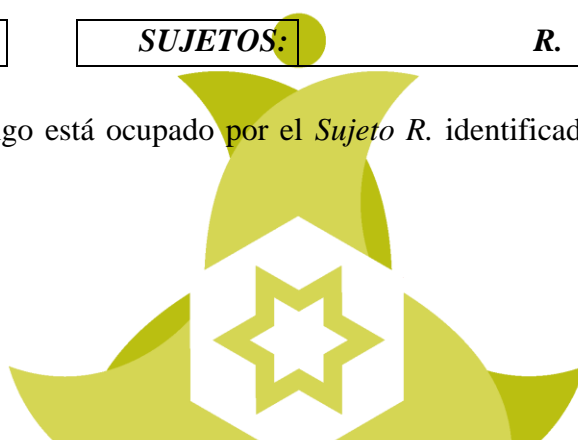
Si observamos el *Psicograma en forma de Diana* puede comprobarse que en este cuarto rango tan sólo se ubica el alumno con altas capacidades intelectuales objeto de estudio.

En definitiva y retomando el análisis global con respecto a estos sujetos que ocupan el cuarto rango, puede concluirse que efectivamente no son sujetos que puedan considerarse populares con respecto a sus capacidades intelectuales dentro del grupo-clase al que pertenecen, y que por tanto, pasan en la mayoría de los casos totalmente desapercibidos.

Esto no implica en ninguno de los casos que sean sujetos aislados, muy por el contrario, y como ha quedado constatado a lo largo del análisis, son sujetos que entablan relaciones y conforman, en algunos casos, subgrupos, en los que se encuentran directa o indirectamente vinculados al líder.

RANGO N° 5: **SUJETOS:** **R.**

El *quinto* rango está ocupado por el *Sujeto R.* identificada gráficamente con el número 6.



Porcentaje de Sujetos que ocupan el Quinto rango.

Este sujeto de sexos femenino, pertenece a un grupo-clase compuesto por un total de 24 sujetos, grupo en el que predomina el sexo masculino frente al femenino (14 chicos y 10 chicas).

Si se observa el *Psicograma en forma de Diana*, es el único sujeto que ocupa este quinto rango dentro de su grupo-clase. Teniendo en cuenta el *Sociograma de Flechas* puede contemplarse que del total de elecciones recibidas = 6, cinco de ellas provienen de sujetos de sexo femenino y tan sólo un sujeto de sexo masculino dirige su elección hacia el sujeto objeto de estudio. De estas 6 elecciones recibidas 3 son recíprocas, dirigidas a los sujetos 4, 17 y 15, conformando una tríada. De igual forma, puede observarse la formación de un subgrupo o pandilla en la que participa el *Sujeto R.*, constituida por: 6, 15, 17 y 4 miembros todos ellos femeninos.

El sujeto que nos ocupa, no emite ninguna elección hacia el líder, sujeto 8 (sexo masculino) ni éste hacia ella, con lo que parece no existir conexión entre ambos, al menos en los que se refiere a la realización de actividades en las que se exige un importante esfuerzo intelectual.

En definitiva, puede establecerse que esta chica mantiene una estrecha relación con el subgrupo anteriormente definido, no manteniendo excesivas relaciones con el resto de compañeros, puesto que aunque es elegida por otros miembros que no figuran entre los que ella considera su pandilla, ella no emite una elección recíproca hacia los mismos.

Teniendo en cuenta la situación que a través del ítem 5 se plantea, puede definirse a esta chica como poco popular en este criterio (intelectual), excepto dentro del subgrupo al que ella pertenece y que parece conocer perfectamente, manteniendo una relación de igual a igual con sus componentes.

| | | | | | |
|---|---|---|---|--|---|
| RANGOS N° 6, 8, 9 y 10:★ |  |  |  |  | C. – J.(2º) – ★ J.(3º) – Do. |
| ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN | | | | | |

Seguidamente se comentará el grupo de sujetos que ocupan, dentro de sus respectivas aulas, un rango superior al quinto, y por tanto, el número de elecciones recibidas los sitúa en posiciones muy inferiores.

Es poderosamente llamativa la disposición espacial que ocupan estos sujetos en el *Sociograma de Flechas*, ya que ésta los define como sujetos sin popularidad en cuanto a sus capacidades intelectuales.

Esta circunstancia lleva a considerar diversos aspectos que pueden ser los responsables de dicha situación, tales como: pueden ser chicos que conscientemente no hagan explícitas sus capacidades intelectuales para evitar

el rechazo, pueden ser chicos cuyas características psicosociales no les permita integrarse adecuadamente en el seno del grupo-aula o también podría darse que estos chicos hayan acomodados sus capacidades intelectuales al nivel del grupo en el que se ubican (*Efecto Pigmalión negativo*) y respondan en función a las expectativas que los demás tengan de él, sin esforzarse en manifestar su verdadero potencial.

Discusión y conclusiones de los resultados obtenidos a través del análisis del test sociométrico.

Estos cuatro primeros ítems que conforman el Test Sociométrico, determinan las respuestas en base a un criterio no estrictamente intelectual sino a otro de carácter social o psicotélico en función a lo cual puede extraerse que:

En líneas generales, los alumnos con altas capacidades que conforman la población objeto de estudio a la luz de los resultados obtenidos en los índices (*Índice de Popularidad* e *Índice de Antipatía*) analizados no parecen ser populares socialmente, es decir, son chicos que interaccionan con el grupo de iguales, centrando y estrechándose dicha relaciones con el grupo de compañeros más cercanos a ellos, pero en ningún momento destacan por su conducta o comportamiento. Igualmente, y siguiendo la misma generalidad, estos sujetos no despiertan excesiva antipatía entre los miembros del grupo clase. Esta situación denota un comportamiento discreto por parte de los sujetos objeto de estudio dentro del aula en la que no se hacen patentes grandes dotes sociales que le hagan destacar de entre el resto de compañeros. Aspecto éste ratificado por la opinión de los profesores, los cuales opinan que estos chicos mantienen un comportamiento dentro del aula caracterizado por la realización de un constante esfuerzo por pasar desapercibidos, acentuado especialmente en el ámbito intelectual dada la experiencia negativa vivenciada y que han ido adquiriendo al respecto. Son los propios sujetos los que ratifican la percepción de sus profesores y los resultados obtenidos en el *Índice de Popularidad* como en el de antipatía.

Contrarrestando los resultados obtenidos en el análisis realizado dentro del ámbito escolar, está la opinión de los padres de dichos sujetos que afirman que dentro del contexto familiar, la sociabilidad de sus hijos no se ve coartada, estableciendo y manteniendo relaciones positivas con toda la familia y con el grupo de amigos; exceptuándose casos muy concretos.

Éstos parecen ser sujetos que creen conocer en la mayoría de los casos, perfectamente los resortes sociales que articulan las relaciones del grupo-clase, en qué posición y qué lugar o a qué subgrupo pertenecen dentro del aula; así como con qué compañeros tienen una afinidad común. Este aparente conocimiento les permite mantener una relación adecuada con la mayoría del grupo, siendo especialmente positiva con el subgrupo del que forman parte.

Como consecuencia de la situación social anteriormente descrita y de la que son plenamente conscientes, puesto que ellos mismo la evidencian, surge la división de la población objeto de estudio en dos grupos claramente definidos en función al autoconcepto, ligeramente inferior uno con respecto al otro, por un lado aparece un grupo formado por siete miembros que se infravaloran a pesar de que el número de elecciones de sus compañeros es muy superior al de rechazos. Por otro lado, se sitúa un grupo constituido por cinco miembros cuya autovaloración no está nada clara, tendiendo a valorarse positivamente aún cuando reciben más rechazos que elecciones.

La lectura general que puede realizarse y en conjunción con los resultados obtenidos en el *Índice de Socioempatía*, es que existe una clara inclinación de la mayoría de los alumnos con altas capacidades que conforman nuestra población a la infravaloración en situaciones en las que predomina un criterio fundamentalmente social; lo que podría traducirse en una percepción distorsionada de su posición dentro del grupo, aspecto este último que se hace patente no sólo entre aquellos que se infravaloran sino también entre aquellos que se valoran positivamente.

En la línea de lo expuesto anteriormente, tanto el *Índice de Expansividad positiva* como el *Índice de Expansividad negativa*, confirman que éstos son sujetos cuya tendencia es la de no abrirse excesivamente al grupo-clase dificultando esto la toma de iniciativa para entablar nuevas relaciones. Podría concluirse que son chicos que mantienen vínculos relacionales duraderos con aquellos que consideran sus compañeros y componentes del subgrupo al que pertenecen.

En ningún caso adoptan el papel de líderes sociales de una forma explícita o abierta. Al respecto, los profesores opinan que no creen que no sean capaces de desempeñar este rol pero la timidez y sentido del ridículo se constituye como principal obstáculo, sin embargo, no dudan que en determinados casos puedan ejercer este control soterradamente. Los padres declaran que en el ámbito familiar, sí demuestran y ejercen, siempre que pueden, este papel.

A partir del análisis de este quinto ítem se establece que sólo un 25% del total de los sujetos objeto de estudio son considerados por sus compañeros como líderes, no sociales, sino intelectuales (tareas escolares), es decir, que tan sólo en cuatro casos (E.; Mth.; S. y D.) mayoritariamente femeninos (tres de los cuatro existentes) los compañeros de las respectivas aulas en las que se ubican estos chicos y chicas, declaran abiertamente que estos compañeros diagnosticados como chicos con altas capacidades intelectuales poseen unas capacidades intelectuales necesariamente destacables como para captar la atención del conjunto del aula, hasta tal punto de ser considerados como mejor compañeros/as para realizar una tarea o evaluación de cuyo resultado dependa la promoción del curso.

Por tanto, es este 25% el que ocupa el primer rango en sus respectivos Psicogramas en forma de Diana y una posición central en el Sociograma de Flechas. Cabe destacar que el mecanismo de elección seguido, además del ya propuesto, el intelectual, también está presente en este primer rango la afinidad entre sexos, ya que aquellos líderes intelectuales de sexo femenino son elegidos por una inmensa mayoría de sujetos del mismo sexo, y aquellos alumnos de sexo masculino, son elegidos por la mayoría de sexo masculino.

El resto de la población objeto de estudio se distribuyen en porcentajes inferiores y por tanto ocupan rangos también inferiores, de entre los que cabe destacar otro 25% de sujetos que conforman el grupo de aquellos que ocupan un rango menor al quinto.

Por tanto puede establecerse que el 75% restante ocupan rangos que no los constituyen como líderes intelectuales, aunque pueden considerarse como populares a aquellos que ocupan un segundo rango (19%), a los que incluso pueden denominarse estrellas, es decir, son chicos y chicas que en base a un criterio estrictamente sociotético (sesgado a las tareas escolares) reciben un número elevado de elecciones, aunque no las suficientes como para ocupar el primer rango.

A partir de este segundo rango, el análisis de los rangos posteriores (3º, 4º, 5º, 6º, 7º...) en torno a los cuales se agrupan el 56% de la población confluye en una misma línea discursiva coincidente con aspectos ya analizados en los cuatro primeros ítems de este instrumento.

Y es que tanto a lo referido a un criterio estrictamente intelectual (quinto ítem) como a un criterio de sociabilidad (cuarto ítem) en la mayoría de los sujetos carecen de popularidad entre sus compañeros. Son chicos y chicas que

mantienen, en general, relación con prácticamente la mayoría del grupo, siendo éstas más fuertes con los miembros de los subgrupos (pareja, tríadas o pandillas) a los que pertenecen respectivamente.

A la luz de los resultados obtenidos en el Test Sociométrico, tanto bajo el criterio social como intelectual, cabría deducir que existe un fuerte componente de voluntariedad, sumisión, adaptación y normalización en las conductas manifiestas por la población objeto de estudio.

Este aspecto queda expuesto cuando son los propios profesores los que han observado reacciones adversas o al menos “señaladoras” por parte del resto de compañeros hacia los alumnos con altas capacidades cuando estos expresan abiertamente una opinión, conocimiento o conducta correspondiente a un nivel intelectual y madurativo superior al esperado; circunstancia que ratifican los propios alumnos/as cuando manifiestan sus reservas a mostrar abiertamente todo lo que saben acerca de un determinado tema, reservas no sólo hacia los compañeros sino también, aunque en casos muy concretos, hacia el profesorado.

Por otro lado, los padres manifiestan que este tipo de conductas no se dan dentro del ámbito familiar, describen a sus hijos como chicos y chicas felices, alegres y sociables, sin temor a expresarse, entablar relaciones, etc.

A pesar de estas circunstancias, en el 99% de los casos, no pueden considerarse como sujetos aislados o eminencias grises que los suma en el olvido y destierro del grupo-clase; excepto en un caso con rasgos de personalidad muy particulares que valdría un estudio específico.

Según lo expuesto hasta el momento, puede concluirse que los sujetos objeto de estudio, obtienen unos resultados similares en los criterios sociotéticos y psicotéticos, siendo estos resultados ligeramente más favorables en el primero, es decir, que a pesar de que tanto en uno como en otro, sus posiciones dentro del grupo-aula no destacan excesivamente y tampoco pueden definirse como especialmente positivas, excepto en el 25% del total que si destacan bajo un criterio sociotético, son mejor acogidos por sus compañeros cuando el móvil de elección es el criterio intelectual, del que ellos van a extraer un beneficio (promoción del curso) que cuando el móvil responde a un criterio psicosocial o psicotético en el que intervienen relaciones en las que se manifiestan importantes dosis de afectividad.

Todo ello nos hace ratificarnos en la destrucción de un mito fuertemente arraigado en la sociedad y es que el alumno con altas capacidades intelectuales posee también la capacidad del éxito social además del intelectual. Las altas capacidades intelectuales por sí solas no garantizan el éxito, quedando patente que es necesario establecer los recursos y resortes necesarios dentro de los ámbitos social, escolar y familiar para que el desarrollo armónico e integral del alumno/a con altas capacidades intelectuales se lleve a cabo.

Referencias Bibliográficas

- Aciego de Mendoza, R.A., Domínguez Medina, R.D., y Hernández, P.H. (2003). Evaluación de la mejora en valores de realización personal y social en adolescentes que han participado en un programa de intervención. *Psicothema*, 15(4), 589-594.
- Anstey, E. (1959). *Test de dominós*. Buenos Aires: Paidós.
- Artiles, C., Jiménez, J.E., y Álvarez, J. (2005) Los procesos de detección desde el aula y la familia del alumnado con altas capacidades intelectuales. Análisis de los procedimientos informales para la detección colectiva e individual. En C. Artiles y J.E. Jiménez (Coord.), *Procedimientos e instrumentos para la detección e identificación del alumnado de altas capacidades* (pp. 19-64). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Babbie, E. (1996). La investigación de campo. En Babbie, E.: *Manual para la práctica de la investigación social* (pp. 375-411). Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- Bain, S.K., y Bell, S.M. (2004). Social self-concept, social attributions and peer relationships in fourth, fifth, and sixth graders who are gifted compared to high achievers. *Gifted Child Quarterly*, 48(3), 167-178.
- Bergman, J. (1979). The tragic story of two highly gifted, genius-level boys. *Creative Child y Adult Quarterly*, 4(4), 222-233.
- Borges, A., y Hernández-Jorge, C. (2006). La superdotación intelectual: algo más que un privilegio. *Acta Científica y Tecnológica*, 10, 28-33.
- Borges, A., Hernández Jorge, C., y Rodríguez-Naveiras, E. (2008). La adaptación social de niños y niñas de altas capacidades intelectuales: un acercamiento cualitativo. *Sobredotação*, 9, 119-130.
- Carrasco. M.A., y Del Barrio, M.V. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14, 323-332.
- Coleman, L.J., y Cross, T.L. (1988). Is being gifted a social handicap? *Journal for the Education of the Gifted*, 11(4), 41-56.
- Cornell, D.G., Delcourt, M.A.B., Goldberg, M.D., y Bland, L.C. (1995). Achievement and self-concept of minority students in elementary school gifted programs. *Journal for the Education of the Gifted*, 18(2), 189-209.

- Courtet, P., y Castelnaud, D. (2003). Tempérament et créativité. *Annales Médico-Psychologiques*, 161(9), 674-683.
- Cross, T.L., Coleman, L.J., y Stewart, R.A. (1993). The social cognition of gifted adolescents: An exploration of the stigma of giftedness paradigm. *Roeper Review*, 16(1), 37-40.
- Cross, T.L., Adams, C., Dixon, F., y Holland, J. (2004). Psychological characteristics of academically gifted adolescents attending a residential academy: A longitudinal study. *Journal for the Education of the Gifted*, 28(2), 159-181.
- Cross, T.L., Coleman, L.J., y Stewart, R.A. (1995). Psychosocial diversity among gifted adolescents: An exploratory study of two groups. *Roeper Review*, 17(3), 181-185.
- Davalos, R.A., y Haensly, P.A. (1997). After the dust has settled: Youth reflect on their high school mentored research experience. *Roeper Review*, 19(4), 204-207.
- De la Fuente, J., Peralta, F.J., y Sánchez, M.D. (2009). Autorregulación personal y percepción de los comportamientos escolares desadaptativos. *Psicothema*, 21(4), 548-554
- Escorial, S., Rebollo, I., García, L.F., Colom, R., Abad, F.J., y Juan-Espinosa, M. (2003). Las aptitudes que se asocian al declive de la inteligencia: evidencias a partir del WAIS-III. *Psicothema*, 15(1), 19-22.
- Ford, M.E., y Tisak, M.S. (1983). A further search for social intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 75(2), 196-206.
- Fornia, G.L., y Frame, M.W. (2001). The social and emotional needs of gifted children: Implications for family counseling. *The Family Journal*, 9(4), 384-390.
- Freeman, J. (1997). The emotional development of the highly able. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 479-493.
- Gallucci, N.T., Middleton, G., y Kline, A. (1999). Intellectually superior children and behavioral problems and competence. *Roeper Review*, 22(1), 18-21.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., Álvarez, L., Rocés, C., González-Pumariega, S., González, P., Muñiz, R., Valle, R., Cabanach, R.G., Rodríguez, S., y Bernardo, A. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*, 15(3), 471-477. ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Rocés, C., García, M., et al. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12(4), 548-556.
- González-Pienda, J.A., Pérez, J., Núñez, C., González-Pumariega, S., y García, M.S.G. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.
- Gross, M.U. (1989). The pursuit of excellence or the search for intimacy? The forced-choice dilemma of gifted youth. *Roeper Review*, 11(4), 189-194.
- Gross, M.U.M. (1999). Small poppies: Highly gifted children in the early years. *Roeper Review*, 21(3), 207-214.
- Gust, K.L. (1997). Is the literature on social and emotional needs empirically based? *Gifted Child Today Magazine*, 20(3), 12-13.

- Gust-Brey, K., y Cross, T. (1999). An examination of the literature base on the suicidal behaviors of gifted students. *Roeper Review*, 22(1), 28-35
- Hernández, P. (1983). *Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Ingersoll, K.S., y Cornell, D.G. (1995). Social adjustment of female early college entrants in a residential program. *Journal for the Education of the Gifted*, 19(1), 45-62.
- Janos, P.M., Fung, H.C., y Robinson, N.M. (1985). Self-concept, self-esteem and peer relations among gifted children who feel 'different'. *Gifted Child Quarterly*, 29(2), 78-82.
- Janos, P.M., y Robinson, N.M. (1985). Psychosocial development in intellectually gifted children. En F.D. Horowitz y M. O'Brien (Eds.), *The gifted and talented: Developmental perspectives* (pp. 149-195). Washington, DC US: American Psychological Association.
- Lehman, E.B., y Erdwins, C.J. (1981). The social and emotional adjustment of young intellectually-gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 25(3), 134-137.
- Lombroso, C. (1895a). Climatic influences on genius. *The man of genius*. Nueva York, Nueva York: Charles Scribner's Sons.
- Lombroso, C. (1895b). Genius and insanity. *The man of genius* (pp. 66-99). Nueva York, Nueva York: Charles Scribner's Sons.
- Lombroso, C. (1895c). Latent forms of neurosis and insanity in genius. *The man of genius*. Nueva York: Charles Scribner's Sons.
- López, V., Bralic, S., y Arancibia, V. (2002). Representaciones sociales entorno al talento académico: estudio cualitativo. *Psyche: Revista de la Escuela de Psicología*, 11(1), 183-201.
- López, V., y Sotillo, M. (2009). Giftedness and social adjustment: Evidence supporting the resilience approach in Spanish-speaking children and adolescents. *High Ability Studies*, 20(1), 39-53.
- Mandelman, S.D., Tan, M., Aljughaiman, A.M., y Grigorenko, E.L. (2010). Intellectual giftedness: Economic, political, cultural and psychological considerations. *Learning and Individual Difference*, 20, 287-297.
- McCallister, C., Nash, W.R., y Meckstroth, E. (1996). The social competence of gifted children: Experiments and experience. *Roeper Review*, 18(4), 273-276
- Mills, C.J., y Parker, W.D. (1998). Cognitive-psychological profiles of gifted adolescents from Ireland and the U.S.: Cross-societal comparisons. *International Journal of Intercultural Relations*, 22(1), 1-16.
- Montour, K. (1978). The marvelous boys: Thomas Chatterton, Evariste Galois and their modern counterparts. *Gifted Child Quarterly*, 22(1), 68-78.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S., y Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21(4), 537-542.

- Mouchiroud, C. (2004). Haut potentiel intellectuel et développement social. *Psychologie Française*, 49(3), 293-304.
- Nail, J.M., y Evans, J.G. (1997). The emotional adjustment of gifted adolescents: A view of global functioning. *Roeper Review*, 20(1), 18-21.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22(1), 10-17.
- Northway, M.L y Weld, L. (1967). *Test Sociométrico*. Buenos Aires: Paidós.
- Oliver, P.R., Fernández, A.M., y Guzmán, J.I.N. (1999). El alumno superdotado. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 537-546.
- Ortiz, M.Á.C., y Del Barrio, M.V. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 323-332.
- Pérez, L. (2004). Superdotación y familia. *Faisca*, (11), 17-36. Postigo, S., González, R., Mateu, C., Ferrero, J., y Martorell, C. (2009) Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*, 21(3), 453-458.
- Prieto, M.A., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sainz, M., Bermejo, R., y Hernández, D. (2008). Inteligencia emocional en alumnos superdotados: un estudio comparativo entre España e Inglaterra. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 297-320.
- Preuss, L.J., y Dubow, E.F. (2004). A comparison between intellectually gifted and typical children in their coping responses to a school and a peer stressor. *Roeper Review*, 26(2), 105-111.
- Richards, J., Encel, J., y Shute, R. (2003). The emotional and behavioural adjustment of intellectually gifted adolescents: A multi-dimensional, multi-informant approach. *High Ability Studies*, 14(2), 153-164.
- Riggio, R.E., Messamer, J., y Throckmorton, B. (1991). Social and academic intelligence: Conceptually distinct but overlapping constructs. *Personality and Individual Differences*, 12(7), 695-702.
- Robinson, N.M. (2008). The social world of gifted children and youth. En S.I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research and best practices* (pp. 33-51). New York, NY US: Springer Science + Business Media.
- Sayler, M.F., y Brookshire, W.K. (2004). Social, emotional and behavioral adjustment of accelerated students, students in gifted classes, and regular students in eighth grade. En S.M. Moon (Ed.), *Social/emotional issues, underachievement, and counseling of gifted and talented students* (pp. 9-19). Thousand Oaks, CA, US: Corwin Press.
- Schneider, B.H., y Daniels, T. (1992). Peer acceptance and social play of gifted kindergarten children. *Exceptionality*, 3(1), 17-29.
- Shavinina, L. (1997). Extremely early high abilities, sensitive periods and the development of giftedness: A conceptual proposition. *High Ability Studies*, 8(2), 247-258.
- Swiatek, M.A. (2002). Social coping among gifted elementary school students. *Journal for the Education of the Gifted*, 26(1), 65-86.
- Terman, L.M., y Oden, M.H. (1959). *Genetic studies of genius. Vol. V. The gifted group at mid-life*. Oxford England: Stanford University Press.

- Terrasier, J.Ch. (2000). La disincronía de los niños precoces. En Y. Benito (Coord.), *Problemática del niño superdotado* (pp. 69-74). Salamanca: Amarú.
- Van Tassel-Baska, J., y Olszewski-Kubilius, P. (1994). A study of self-concept and social support in advantaged and disadvantaged seventh and eighth. *Roeper Review*, 16(3), 186-191.
- Wilcove, J.L. (1998). Perceptions of masculinity, femininity and androgyny among a select cohort of gifted adolescent males. *Journal for the Education of the Gifted*, 21(3), 288-309.


















ANEXO I

Tabla nº 1: ANÁLISIS CONJUNTO DE LOS ÍNDICES OBTENIDOS EN EL TEST SOCIOMÉTRICO





| INTERVALOS PORCENTUALES | Popularidad | ÍNDICES SOCIOMÉTRICOS | | | | | | |
|-------------------------|-------------|-----------------------|-----------------|-----------------|----------------|--------------|-----------------|-----------------|
| | | Antipatía | Reciprocidad. + | Reciprocidad. = | Autovaloración | Socioempatía | Expansividad. ± | Expansividad. = |
| 0% | 1 | 3 | 2 | 8 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| 1% - 10% | 2 | 8 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 5 |
| 11% - 20% | 2 | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 7 | 7 |
| 21% - 30% | 6 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 6 | 1 |
| 31% - 40% | 3 | 2 | 3 | 2 | 0 | 2 | 2 | 2 |
| 41% - 50% | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 | 2 | 0 | 1 |
| 51% - 60% | 2 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 |
| 61% - 70% | 0 | 0 | 2 | 0 | 1 | 3 | 0 | 0 |
| 71% - 80% | 0 | 0 | 4 | 0 | 3 | 3 | 0 | 0 |
| 81% - 90% | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 91% - 100% | 0 | 0 | 4 | 1 | 5 | 4 | 0 | 0 |
| más de 100% | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |

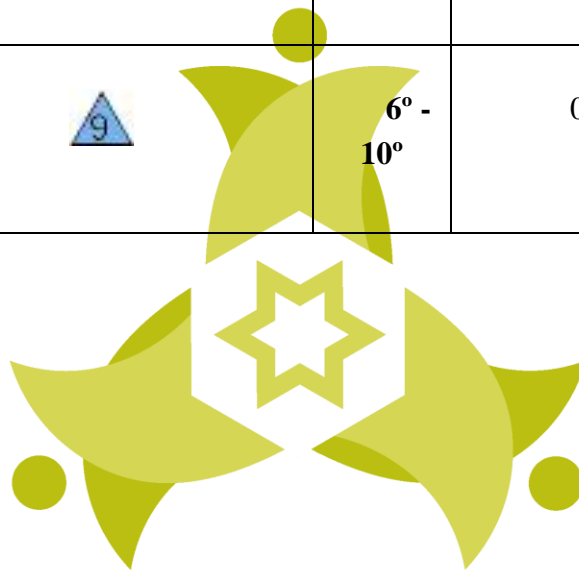
Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Tabla nº 2: Rangos y símbolos sociométricos de los alumnos con altas capacidades objeto de estudio

| SUJETOS | Represt. Gráfica | RANGO | | | % |
|---------|---|-------|--------------------------------|-------------------------|---------|
| | | | <u>Nº</u> <u>Elecciones</u> | <u>Grup</u> <u>o</u> | |
| E. |  | 1º | 14 | 24 | 25 % |
| Mth. |  | 1º | 15 | 28 | |
| S. |  | 1º | 7 | 13 | |
| D. |  | 1º | 10 | 17 | |
| J.D. |  | 2º | 8 | 23 | 19 % |
| M. |   | 2º | | 17 | |
| I. |  | 2º | 12 | 27 | |
| Ig. |    | 3º | 7 | 24 | |
| J.A. |  | 4º | 7 | 17 | 19 % |
| B. |  | 4º | 6 | 25 | |
| J.C. |  | 4º | 5 | 18 | |
| R. |  | 5º | 6 | 24 | 6% |

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

| | | | | | |
|------------|---|---------------------|---|----|-----------------|
| C. |  | 6º - 10º | 3 | 18 | 25 % |
| J. |  | 6º - 10º | 1 | 27 | |
| J. |  | 6º - 10º | 2 | 20 | |
| Do. |  | 6º - 10º | 0 | 21 | |



★ **A I C E** ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

101. SOBREDOTACIÓN: ¿SIEMPRE ALGO POSITIVO?

Estrella Serrano Guerrero, Silvia Escudero Pérez y Patricia Delgado Ríos
Silviaescudero85@gmail.com

Resumen.

Actualmente, la sobredotación no implica únicamente un CI elevado, sino que se entiende como un concepto multifacético.

Desde el ámbito clínico es imprescindible prestar atención al síndrome de disincronía que implica un desarrollo heterogéneo y específico de los sujetos intelectualmente superdotados. Este síndrome, implica una disincronía externa e interna y conductualmente se traduce en comportamientos confundibles con el TDAH, por tanto, es necesaria una adecuada identificación e intervención para reducir al mínimo las consecuencias negativas (bajo rendimiento escolar), y facilitar las adaptaciones necesarias para la expresión saludable de la superdotación. Para ello, son necesarios cambios en el ámbito escolar (mayores recursos, mayor formación del profesorado y la creación de planes específicos de actuación). En este sentido, existen diferentes estrategias de intervención como son, la “aceleración” o el “enriquecimiento”.

En el ámbito familiar, se debe potenciar la aceptación diagnóstica y el aprendizaje de herramientas que fomenten un desarrollo sincronizado del menor.

Palabras clave: sobredotación infantil, síndrome de disincronía, TDAH.



Introducción

La preocupación y el interés por la sobredotación han ido creciendo tanto en Psicología como en Educación aunque, aún hoy día, puede considerarse como un fenómeno poco estudiado, por lo menos en España. Desde los primeros estudios experimentales, de la mano de Galton, el concepto y su definición ha sufrido múltiples transformaciones pasando de un paradigma tradicional donde la superdotación, entendida como un rasgo invariante, se definía por un CI elevado que se identificaba fundamentalmente en base a test y considerando que no era necesaria ningún tipo de intervención para su expresión, hasta el paradigma actual, donde la superdotación es multifacética, entendida no como un rasgo estable sino como un proceso cuya identificación se realiza en base al rendimiento y donde el contexto es crucial para su expresión y desarrollo.

Dentro de las diferentes definiciones que se han realizado sobre la superdotación podemos encontrar distintos modelos conceptuales. Un ejemplo de ello sería el “*Modelo de los tres añillos*” de Renzulli descrito en 1996 (Izquierdo Martínez, A., 1990). Este autor defendía la idea de que un único factor como el CI no podía explicar el fenómeno de la superdotación por ello, a las altas capacidades intelectuales añade dos factores más como son la implicación, la persistencia y compromiso con la tarea y la creatividad (pensamiento fluido, original, productivo y/o flexible). Además, determina que ninguno de los tres componentes, por sí solo, constituye la superdotación, sino que es la interacción entre los tres rasgos el ingrediente necesario para un alto rendimiento. De esta manera no solo cobran importancia las capacidades intelectuales sino también dos componentes no intelectivos. En esta misma línea, Mönks en 1992 (Izquierdo Martínez, A., 1990), elabora su “*Modelo de la interdependencia triádica de la superdotación*”. Este modelo supone una extensión del anterior ya que parte de los tres factores de Renzulli pero incluyendo un aspecto esencial como es el contexto. Este autor considera que el desarrollo humano implica una interacción entre las características individuales y las ambientales, proponiendo por un lado, la triada de la personalidad constituida por la alta capacidad intelectual, la elevada implicación en la tarea y la alta creatividad y, por otro, la triada ambiental-social formada por la familia, el colegio y los amigos. Por último, nos gustaría destacar el “*Modelo psicosocial*” de Tannenbaum formulado en 1997, (Izquierdo Martínez, A., 1990). Este autor resalta la interdependencia entre la naturaleza y la educación: los niños con recursos elevados internos pueden desarrollarlos plenamente solo si la educación que reciben está ajustada a sus necesidades educativas. Identifica cinco factores que deben encajar para que un niño llegue a ser verdaderamente superdotado: inteligencia superior, aptitudes específicas notables (nivel académico, artes manipulativas y/o visuales, etc.), facilitadores (conjunto de apoyos no intelectivos tales como las características sociales, emocionales y/o comportamentales), ambiente estimulante influyente (la familia, la escuela y los iguales) y la buena suerte en los momentos cruciales de la vida. ★

Por otro lado, existen múltiples inconvenientes que aparecen en el proceso de identificación de tales personas (criterio de definición, falta de formación, de metodología, de recursos económicos, materiales y humanos y falta de programas específicos en España). Esto tiene una repercusión negativa ya que si no se identifican adecuadamente y se ajusta la enseñanza a sus necesidades y capacidades pronto aparece el bajo rendimiento escolar manifestado por desconexión en clase, lagunas de conocimiento, mínimos avances, pocas ocasiones de estimulación, hábitos pobres de trabajo escolar, pereza, apatía, falta de técnicas de estudio adecuadas, deberes y tareas escolares sin hacer, desorganización, excusas sobre por qué no hacen bien las cosas, desinterés en temas académicos y descripciones del colegio como “aburrido” o “sin sentido”. Todos ellos aspectos, que a su vez, aumenta la dificultad para detectarlos.

Desde el ámbito clínico, es imprescindible, prestar especial atención al “*síndrome de disincronía*”, talón de aquiles de la superdotación, que implica un desarrollo heterogéneo específico de los sujetos intelectualmente superdotados (Terrassier, 1994). Este síndrome implica una disincronía externa: Social entre el niño-escuela y el niño-padres y; una disincronía interna: entre inteligencia-psicomotricidad, distintos sectores del desarrollo intelectual e inteligencia-afecto.

Este síndrome se traduce conductualmente en comportamientos fácilmente confundibles con el TDAH. El TDAH es definido como un trastorno del desarrollo caracterizado por unos niveles evolutivamente inapropiados de problemas atencionales, hiperactividad e impulsividad (Barkley, 2006). Aparece en la infancia y se suele empezar a diagnosticar en torno a los 7 años de edad. A su vez, el TDAH se puede asociar con frecuencia a otros problemas, apreciándose sus consecuencias en distintos ambientes de la vida del niño como el escolar (bajo rendimiento), las relaciones interpersonales y el ámbito familiar.

Para ilustrar la relación que puede establecerse entre TDAH y síndrome de disincronía en la superdotación, debido a la confusión de síntomas, nos remitimos a un caso clínico atendido en una Unidad de Salud Mental del sistema sanitario público.

Síndrome de disincronía y TDAH en un caso clínico

Se trata de un niño de 7 años de edad, al que llamaremos A. A. convive con su madre, su padre y una hermana pequeña de 4 años. En cuanto a los antecedentes personales, nos centraremos en aquellos que aportan información relevante en relación a la superdotación y el TDAH. En este sentido, destacar que es en la escuela infantil, con 4 años, donde recibe la primera etiqueta de “hiperactivo”, por parte del personal educativo de la misma. Ante esto, es llevado a psicóloga escolar quién descarta por primera vez dicho diagnóstico. Posteriormente, con 5 años y 6 meses, es atendido por el Equipo de Orientación Escolar, quienes realizan un informe donde afirman que A. tiene un CI correspondiente a un niño de 7 años y medio y que presenta conductas; por un lado, opositoras y desafiantes; y por otro, compatibles con un TDAH. Dos meses después, tras una evaluación exhaustiva realizada por un gabinete psicológico especializado, se concluye, mediante informe, que: “*en ningún caso podemos hablar de TDAH... posiblemente estemos ante un niño con altas capacidades o superdotado...*”, recomendando, “*adaptar las prácticas educativas ofreciéndole un aprendizaje más rápido, autónomo y motivador para evitar el aburrimiento y desmotivación hacia lo académico en general...*”. En este punto me parece necesario descartar que es la segunda vez, en la vida de un niño que no llega a los 7 años (en ese momento) dónde se descarta una etiqueta de Salud Mental. A pesar de disponer de dicho informe y de las recomendaciones señaladas por el gabinete psicológico, la madre de A. no informa al centro escolar de las mismas por lo que no se lleva a cabo ninguna intervención en

relación a su educación escolar para potenciar el desarrollo y expresión de las altas capacidades.

A. acude a nuestra consulta cuando tiene 7 años y 3 meses derivado, por su médico de atención primaria, ante la insistencia de su madre por las quejas procedentes del centro escolar: inquietud, conductas disruptivas, oposicionistas e impulsivas, dificultad de relación con los iguales por intolerancia a la frustración, dificultades atencionales, desorganización, desinterés escolar y necesidad de supervisión constante para las tareas. En definitiva, porque desde el colegio insisten en la existencia de un TDAH. No obstante, y a pesar de todo lo expuesto, A. presenta un buen rendimiento escolar.

Ante esta situación realizamos una evaluación basada en pruebas psicométricas, la observación conductual y la entrevista clínica. En relación a las pruebas psicométricas aplicamos una amplia batería de test: Escala de inteligencia de Weschler para niños (WISC-IV), (Weschler, 2005), test de atención (D2), (Brickenkamp, 2002), Test de análisis de lecto-escritura (T.A.L.E.), (Toro y Cervera, 2002), el test del “dibujo de la familia” (Corman, 1967), Test Gestáltico Visomotor de Bender (Bender, 1977) y el Test de Vocabulario de Imágenes Peabody: adaptación española (TVIP), (Lloyd y Pereda, 1986).

Obtuvimos puntuaciones por encima de la media en el WISC-IV (CIT de 138 con puntuaciones por encima de 120 en todos los índices), en la dimensión de lectura del T.A.L.E. (nivel IV) y en el D2 (puntuación total correspondiente a un percentil de 70; índice de concentración con un percentil de 70 y un índice de variación de 85). Por el contrario, obtuvimos puntuaciones ajustadas a la media poblacional en el TVIP (CI de 103) y en la dimensión de lectura del T.A.L.E. Finalmente obtuvimos un rendimiento inferior al esperado en la destreza motora evaluada mediante el test del “dibujo de la familia” y el test gestáltico visomotor de Bender (DC: 5; NM: 6 y medio).

Con respecto a la información obtenida mediante la entrevista clínica y la observación conductual, destacar que nos encontramos con un niño simpático, alegre, y con muy buen contacto. Se objetivan conductas regresivas, inmaduras y oposicionistas poco consistentes ya que si se le confronta rápidamente cambia la actitud y colabora. Poca motivación a la realización de las pruebas (“es lo mismo que el colegio”). Atención focalizada cuando le interesa la tarea y cierta inquietud e impulsividad pero fácilmente controlable si se le indica. Cataloga el colegio como “aburrido”, (“No me gusta, por eso me muevo mucho”).

Su madre nos comunica que no cree que sea muy inteligente, que está cansada de las llamadas de atención del colegio (“en casa se porta mejor, yo lo controlo bien”), y que es un niño muy infantil (“parece más pequeño que los niños de su clase”).

Es importante señalar que durante el proceso de evaluación la madre nos informa de que A. está siendo evaluado por una psicóloga de ámbito privado que por tercera vez, descarta el diagnóstico de TDAH.

Por nuestra parte, apoyándonos tanto en la información obtenida en años anteriores, como por la obtenida en la evaluación y exploración previamente detallada (procesos atencionales normalizados según d-2 e hiperactividad-impulsividad controlable y no patológica) descartamos, en relación al juicio clínico, el diagnóstico de TDAH (por cuarta vez) y nos decantamos por la presencia del síndrome de disincronía asociado a la superdotación.

Nuestra hipótesis diagnóstica quedaría argumentada por los resultados obtenidos durante la evaluación:

Podríamos hablar de una disincronía externa/Social observada en dos contextos diferentes. Por un lado, la disincronía entre el niño y sus padres, manifestada por la negativa de su madre a aceptar el diagnóstico de altas capacidades para su hijo de manera que no informa al colegio por lo que no se dan las respuestas adecuadas a su necesidades ni en casa ni en el colegio. Por otro lado, e íntimamente relacionado con lo anterior, se observa una disincronía entre el niño y el ámbito escolar dónde este es etiquetado como “Niño difícil que tiene un TDAH y que molesta e interrumpe...”. Además de las dificultades de A. para desarrollar estrategias escolares necesarias como hábitos de estudio, disciplina u organización a pesar de disponer de las capacidades para ello.

Igualmente tenemos que hablar de la existencia de una disincronía interna, manifestada por disincronía en tres aspectos diferentes. Por una lado, disincronía entre inteligencia y psicomotricidad, manifestada por la discrepancia encontrada en las pruebas psicométricas: mayor rendimiento en la lectura que en la escritura y la inmadurez motora expresada mediante el dibujo y el test gestáltico visomotor de Bender. Por otro lado, una disincronía entre distintos sectores del desarrollo intelectual, es decir, entre el razonamiento y el lenguaje de manera que se observa que A. tiene una capacidad de comprensión rápida pero su nivel lingüístico en cuanto a vocabulario y capacidad de expresión verbal no está tan desarrollada (CI normalizado en el test de vocabulario de Peabody). Por último, la disincronía interna se manifiesta también por disincronía entre inteligencia y afecto. A este respecto, tanto su madre como el personal del colegio informan de un niño emocionalmente inmaduro que presenta frecuentemente conductas regresivas dificultando sus relaciones interpersonales, conductas también evidenciadas durante el proceso de evaluación clínica.

Conclusiones

Teniendo en cuenta todo lo expuesto, es necesaria una adecuada identificación e intervención, de los niños y niñas con altas capacidades, para reducir al mínimo las consecuencias negativas y facilitar las adaptaciones necesarias para la expresión saludable de las mismas.

Para ello es necesario cambios en el ámbito escolar de manera que dispongan de mayores recursos económicos, materiales y humanos, mayor formación específica del profesorado para que sean conocedores de las necesidades de éstos alumnos y para ofrecer la atención adecuada a este colectivo y la creación de planes específicos de actuación. En este sentido, son interesantes diferentes estrategias de intervención, dentro del ámbito educativo, como son, la “aceleración” que supone acelerar el ritmo por el cual un estudiante se mueve por el currículum. O el “enriquecimiento” que implica proporcionar experiencias de aprendizaje ricas y variadas. Conocer la existencia de las disincronías por parte del profesorado ayudará a comprender las conductas que estos niños pueden presentar dentro del aula, pues aunque su edad mental pueda ser superior en otros ámbitos de su desarrollo, se comportan como los demás niños de su edad.

Por otra parte, en el ámbito familiar se debe potenciar la aceptación diagnóstica y el aprendizaje de herramientas que fomenten un desarrollo sincronizado del menor, sin olvidar que ante todo, ellos son niños, que necesitan a sus padres como cualquier otro y que necesitan apoyo, cariño y límites.

Por último, en el ámbito clínico, es necesario realizar una adecuada evaluación mediante la aplicación de una amplia batería de pruebas psicométricas sin olvidar en ningún caso, la entrevista clínica con el menor y sus figuras significativas además de la observación conductual del menor a través del juego espontáneo y estructurado en la consulta. Sólo así podremos diferenciar adecuadamente la presencia de sintomatología propia de un trastorno de “moda” como el TDAH y la expresión de un síndrome como el de disincronía que nos indica que no se está actuando adecuadamente en los contextos significativos del menor por lo que es necesario tomar las medidas oportunas con el objetivo de potenciar al máximo el desarrollo de las altas capacidades de este. Debemos ser cautos cuando atendemos a niños derivados por la presencia de alteraciones conductuales y signos de inatención en el aula. Pues hemos de tener en cuenta que en niños con altas capacidades son indicadores iniciales del “síndrome de bajo rendimiento escolar” y si no se les motiva con un currículo y una enseñanza adecuada y por el contrario, se les obliga a sentarse durante largos periodos de tiempo para enseñarles cosas nuevas a un ritmo muy lento o cosas que ya saben, perderán su motivación por aprender y acabarán mostrando fracaso escolar y siendo etiquetados como TDAH, con

todas sus consecuencias e implicaciones y finalmente en tratamiento en Salud Mental.

Referencias Bibliográficas

- Izquierdo Martínez, A. (1990). La superdotación: modelos, estrategias e instrumentos para su identificación. Pamplona: EUNSA.
- Alonso, J.A., Renzulli, J.S., Benito, Y. (2003). Manual Internacional de Superdotados. Madrid: EOS.
- Terrassier, J. (1994). *La Existencia Psicosocial Particular de los superdotados*. (1998). *Educación Hoy*, 2 (17).
- Barkley, R.A. 2006. Attention-deficit hiperactivity disorder: a handbook for diagnosis and treatment. Nueva York: The Guilford Press
- Weschler, D. 2005. Escala de inteligencia de Weschler para niños (WISC-IV) Adaptación española: Sara Corral, S., Arribas, D., Santamaría, P., Sueiro M.J. y Pereña, J. Editor de la adaptación española departamento I+D, TEA Ediciones S.A.
- Brickenkamp, R. y Zillmer, E. (2002). Test de Atención d2. Madrid: TEA Ediciones.
- Toro Trallero, J., Cervera, M. (2002). T.A.L.E.: Test de análisis de lecto-escritura. Visor
- Corman L. 1967. El test del dibujo de la familia. Buenos Aires: Kapelusz.
- Bender, L. 1977. El Test Gestáltico Visomotor: Usos y Aplicaciones Clínicas. México: Paidós
- Lloyd M.D., Pereda Marín, S. (1986). TVIP: Test de vocabulario de imágenes de Peabody. Mepsa.
- Koppitz, E. (1980). El Test Gestáltico Vismotor para Niños. Buenos Aires: Guadalupe.





**MENORES MIGRANTES SIN
REFERENTES FAMILIARES/ MENORES
MIGRANTES NO ACOMPAÑADOS**



★ **A I C E** ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

102. PROCESOS DE EMANCIPACIÓN DE LOS JÓVENES MIGRANTES EX-TUTELADOS DE EUSKADI EN EL CONTEXTO DE CRISIS ECONÓMICA: LA NECESIDAD DE CAMBIAR LAS ESTRATEGIAS DE INTEGRACIÓN

Maddalen Epelde Juaristi
maddalen.epelde@ehu.com

Resumen.

El objetivo de la presente comunicación es realizar una aproximación a la realidad social de los jóvenes migrantes ex-tutelados en Euskadi y proponer mejoras para su integración. Se trata de chicos que llegan a España/País Vasco siendo menores de edad, condición que les proporciona protección hasta cumplir los 18 años, cumplidos los cuales quedan en una situación desamparada. A ello hay que sumar el contexto actual de crisis económica, hecho que les perjudica gravemente. Después de proponer una herramienta analítica para su medición, se pretende mostrar la situación de vulnerabilidad que presenta el colectivo a la hora de afrontar su proceso de emancipación e integración social, y la necesidad de proporcionarles más recursos y cambiar las estrategias de integración de tal modo que éstas se adapten a la nueva situación social. Todo ello, a partir del análisis de entrevistas realizadas tanto a jóvenes, educadores como expertos en la materia.

Palabras clave: Jóvenes migrantes ex-tutelados, proceso de integración social, crisis económica, recursos de emancipación, vulnerabilidad social.



Introducción

Desde hace algún tiempo, han aparecido en el mapa migratorio menores extranjeros que han decidido emigrar solos a otro país en búsqueda de una vida mejor; menores que en los países de acogida son denominados Menores Migrantes No Acompañados (MMNA) por la condición que presentan. El fenómeno se ha hecho visible en varios países de Europa, entre ellos España, y también en Estados Unidos y algunos países de América Latina. En el caso de España, la distribución de estos menores es desigual, y entre los receptores principales se encuentra el País Vasco.

Distintos autores se han encargado en los últimos años de investigar y escribir acerca de esta realidad. Violeta Quiroga fue la primera antropóloga en llevar a cabo una tesis doctoral sobre el tema en el ámbito estatal, realizando una investigación

transnacional, en la cual se analizaba la realidad del fenómeno tanto en Cataluña como en la sociedad de origen de los menores (Quiroga, 2003). La misma autora ha seguido investigando sobre dicho suceso, realizando poco después un informe comparativo sobre la situación de los menores migrantes no acompañados en ocho países de la Unión Europea, adoptando de nuevo la perspectiva transnacional (Quiroga, Alonso y Armengol, 2005). Más tarde realizó otro informe que daba a conocer la realidad de los MMNA a nivel estatal donde prestaba atención a nuevos grupos emergentes dentro del colectivo, señalando cambios en los orígenes y una feminización en el seno del fenómeno (Quiroga, Alonso y Sòria, 2010). También se han hecho análisis sobre la evolución estadística que ha tenido el fenómeno a nivel estatal, el más reciente fue publicado en 2011 (Quiroga, Alonso y Sòria, 2011). Asimismo otros organismos han realizado investigaciones al respecto, como en el año 2009 (Unicef España, CGAE y Fundación Cultural Banesto) cuando se publicó un informe en el que se analizaba tanto la situación social como la realidad jurídica de estos jóvenes.

La situación de los menores extranjeros no acompañados acogidos en nuestra Comunidad ha sido objeto de una atención preferente y específica por parte de la institución del Ararteko (Defensoría del pueblo del País Vasco). Ello se plasma en el informe extraordinario sobre la realidad de los MMNAs publicado en el año 2005, en el de 2011 sobre infancias vulnerables en el que se trataba el tema de los menores migrantes sin acompañamiento adulto, y en los seguimientos e informes anuales. Desde el año 2010, la Oficina de la Infancia y la Adolescencia perteneciente a la mencionada institución, viene realizando anualmente un informe específico en el que entre otras cuestiones se da a conocer la realidad del colectivo de los MMNA-s en el País Vasco (Ararteko, 2010, 2011b, 2012 y 2013a). La misma institución también subvencionó una investigación sobre el análisis de las políticas de intervención sobre menores extranjeros no acompañados (Gonzalo, Jiménez y Vozmediano, 2010). Al igual que a nivel estatal, Quiroga dirigió a nivel autonómico un estudio para conocer los nuevos grupos emergentes dentro de los MMNA-s (Quiroga, Alonso y Soria, 2009).

Sin embargo, salvo algún informe y recomendación general del Ararteko (2013a, 2013b), no son muchos los estudios realizados sobre la situación en la que estos jóvenes se encuentran una vez cumplen la mayoría de edad. El alto número de jóvenes extranjeros no acompañados residentes en Euskadi trasluce la importancia que reviste investigar cuál es la realidad en la que se encuentran en su proceso de integración social, teniendo en cuenta que se hallan en la difícil etapa transitoria hacia la edad adulta en la que los dispositivos que tenían a su alcance mientras eran menores de edad han cesado.

En el caso de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) la atención que se le brinda a este colectivo ha dado pasos significativos en los últimos años. Al contrario de otros lugares del estado español, aunque existen diferencias entre las tres provincias, disponen de recursos de emancipación. Sin embargo se parte de la hipótesis de que desde las entidades responsables de gestionar esos recursos no se está trabajando

en la dirección que el contexto socioeconómico actual de crisis económica requiere. Así pues, el objetivo de la presente investigación, será analizar el nivel de integración social que presentan los jóvenes ex-tutelados, para así saber si se está trabajando en la dirección apropiada. Se planteará primero una herramienta analítica para conocer dicho nivel, y de los resultados del análisis, se propondrán mejoras para que estos jóvenes puedan alcanzar el objetivo de integración en la sociedad de acogida.

El fenómeno de los MMNA-s y su evolución en el estado español y en la CAPV

Se trata de menores de edad que deciden marcharse de sus países en búsqueda de un futuro mejor. Tanto en el estado español como en el País Vasco la gran mayoría son de sexo masculino y destaca como procedencia el norte de África, sobre todo los estados del Magreb, entre los que predomina con diferencia Marruecos (Quiroga et al., 2011). Más difícil se presenta la tarea de mostrar los datos sobre la edad, dado que muchas veces los MMNA-s no cuentan con documentación que lo acredite, y se procede en la mayoría de los casos a la realización de pruebas que no siempre son rigurosas. En general, puede decirse que, en el ámbito español, la mayoría de ellos se encuentran entre los 16 y 17 años de edad (Quiroga et al., 2010 y 2011). En el País Vasco la realidad es similar, en el año 2007 tanto en Álava como Bizkaia el 69% de los MMNA-s tenían entre 16 y 17 años. Asimismo, en Gipuzkoa la mayoría se situaba también en esa franja de edad, pero el porcentaje correspondiente era más pequeño (51%). En este último territorio histórico el número de los menores entre 12 y 15 años también era significativo (45%) (Quiroga et al., 2009).

Las migraciones humanas no son nuevas y constituyen una característica esencial de la humanidad. España, que ha sido tradicionalmente país de emigración, ha pasado, de ser un estado emisor de emigrantes hasta finales del siglo XX, a receptor de inmigrantes (Accem, 2008; Blanco, 2000; Pereda, Actis y de Prada, 2008). El País Vasco ha tenido connotaciones diferentes en lo que a las migraciones respecta. Si bien en el caso de España puede afirmarse que es un país de tradición emigratoria, esa aserción no sería acertada en el caso de Euskadi. El proceso de industrialización que conoció la comunidad autónoma la convirtió en receptor de migraciones internas que provenían tanto de las distintas provincias de Euskadi como de otras provincias del estado (Ruiz y Blanco, 1994). Pero no fue hasta finales de los años 90 cuando se advirtió la llegada de inmigrantes extranjeros, de fuera de España. Poco a poco las migraciones internas fueron perdiendo peso, y empezaron a predominar las internacionales.

El desplazamiento de jóvenes menores de edad sin sus referentes familiares hay que entenderlo en el mencionado contexto de las migraciones internacionales de los últimos años (Quiroga et al., 2010). A mediados de los años 90 se empieza a visibilizar como fenómeno social la migración de estos sujetos que han sido denominados como

Menores Migrantes No Acompañados. No es un hecho aislado del Estado Español, sino que también ocurre en otros puntos geográficos donde existe una frontera que separa países empobrecidos y países ricos. Así, son receptores del mismo fenómeno otras naciones europeas como Francia, Italia o Inglaterra, y Estados Unidos y Argentina en el continente americano.

Desde su aparición en el estado español el número ha ido creciendo, aunque ese crecimiento no ha sido ni uniforme ni constante (Quiroga et al., 2011). A partir del año 2008 se registra un descenso y no se conocen datos más recientes a los del 2009¹³⁸. Pero la distribución de estos menores no ha sido equitativa entre las diferentes comunidades autónomas, siendo el País Vasco la cuarta que más MMNA-s atendió y acogió entre el periodo 1993-2009, después de Andalucía, Comunidad Valenciana y Cataluña (Quiroga et al., 2011). El País Vasco no es un territorio fronterizo como pueden ser Andalucía, las islas Canarias, y ni que decir Ceuta y Melilla, comunidades estas que por su proximidad reciben gran número de inmigrantes; ni tiene grandes ciudades como Madrid o Barcelona, que también atraen a muchos de ellos. Los menores inmigrantes que llegan al País Vasco han venido expresamente a este lugar, por lo que se intuye que el trato que reciben estos jóvenes o el contexto socioeconómico con el que se encuentran puede ser mejor que en otros lugares, y ser esta la razón por la que deciden venir.

El fenómeno tampoco ha tenido el mismo impacto en las tres provincias vascas. Bizkaia ha sido la principal receptora de menores desde la aparición del fenómeno en 1996; en Álava y Gipuzkoa la llegada de estos menores se hace notoria más tarde y la dimensión que presentan es más pequeña. Como en el estado, el número de menores nuevos acogidos por los Servicios Sociales Forales de Infancia sigue aumentando hasta 2008, desde esa fecha hasta el 2011 desciende, y en el 2012 se registra de nuevo un pequeño aumento. En cualquier caso, su presencia sigue siendo significativa, siendo 537 los menores acogidos por los servicios sociales forales de Euskadi durante el año 2012 (Ararteko, 2013a).



De MMNAs amparados a ex-MMNAs desamparados

En este artículo, se quiere hacer hincapié en los ex-menores migrantes no acompañados, es decir, aquellos chicos que en su día llegaron al territorio español siendo menores de edad y estuvieron tutelados por la administración pública, pero que al cabo del tiempo han cumplido dieciocho años y han quedado fuera de la protección que les proporcionaba su condición de menor.

El sistema de protección a la infancia cubre las necesidades básicas de la población menor acogida hasta la edad de 18 años. La Constitución Española establece

¹³⁸ Violeta Quiroga, antropóloga de referencia acerca del fenómeno de los MMNA-s, me comunica que a nivel nacional los datos más recientes con los que contamos son del año 2009. En 2011 se solicitaron nuevos datos, pero con el cambio de Gobierno, de cargos de políticos y técnicos no fue posible.

en el artículo 39.4 que “los niños gozarán de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos”. La normativa internacional más importante es la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño de 1989, en la cual se establece, que en cualquier caso, la consideración primordial a la que se atenderá, será el interés superior del menor, y así gozarán de una serie de derechos, entre ellos el de ser protegidos frente a situaciones de desamparo, no realizando ninguna discriminación cualquiera que sea su condición. Este principio se recoge después en la normativa estatal y autonómica¹³⁹. La legislación de extranjería¹⁴⁰ también protege a los menores no acompañados. En el artículo 35 se establece que cuando se detecte a un MMNA se le pondrá a disposición de los servicios competentes de protección de menores de la Comunidad Autónoma en la que se halle, reconociéndole todos los derechos que le correspondan por su condición de menor.

La minoría de edad, sin embargo, no es una condición permanente. Se ha visto a la hora de analizar sus perfiles que la mayoría de ellos llegan a España a la edad de 16-17 años, se encuentran pues cerca de los 18. En el instante que cumplen la mayoría de edad estos jóvenes adquieren automáticamente plena capacidad jurídica y las administraciones cesan, en gran medida, en sus aportaciones de recursos. Así, de la noche a la mañana su realidad cambia por completo, pasando de una situación de amparo legal e institucional plena, a una situación de vulnerabilidad social, institucional y legal que dificulta su integración en la sociedad de destino.

Coronil, Guerrero y Muñiz (2014) proponen un concepto renovador de <<Mayores Extranjeros No Socializados>> que responde a las siglas MENoS. Dicho concepto tiene como objetivo visibilizar el colectivo de los ex-MMNAs como un colectivo en riesgo de exclusión y marginalidad por falta de disposición de las instituciones que en su día fueron sus tutores.

Existencia de programas de emancipación en Euskadi

Cabe mencionar que la realidad de este colectivo puede que no sea tan adversa en el caso de la CAPV, ya que al contrario de otros lugares del estado español, aquí se dispone de programas de emancipación y diferentes entidades que trabajan en el acompañamiento de los ex-MMNAs. Estos esfuerzos son encomiables de cara al proceso de integración de estos jóvenes en una etapa transitoria en la que las ayudas que recibían durante su minoría de edad han cesado.

Al ser Bizkaia la primera y principal provincia receptora del fenómeno, lo fue también en la introducción de programas de dicha índole. Así, actualmente dispone del

¹³⁹ En la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de Modificación Parcial del Código Civil, y de la Ley de Enjuiciamiento Civil a nivel estatal; y en la Ley 3/2005, de 18 de febrero, de Atención y Protección a la Infancia y la Adolescencia a nivel autonómico.

¹⁴⁰ Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España y su Integración Social

proyecto “Mundutik-Mundura”¹⁴¹ de la Diputación Foral, dirigido a jóvenes inmigrantes de entre 18 y 23 años de edad, que hayan estado protegidos institucionalmente durante su minoría de edad como mínimo un año; y del programa “Hemen” puesto en marcha por diferentes asociaciones para ofrecer respuesta a la situación de exclusión social que padecían algunos ex-MMNAs que por diferentes motivos no habían podido acceder a Mundutik-Mundura. El objetivo principal de ambos programas es ayudarles con la residencia, la situación documental y proporcionarles formación con la finalidad de que se inserten lo antes posible en el mercado laboral. Al no poder percibir otras prestaciones como la Renta de Garantía de Ingresos (RGI) que establece 23 años como edad mínima, la diputación también gestiona una ayuda especial de inclusión social que se otorga hasta un máximo de 30 meses, y con la que se le entregan al joven 331,25€ mensuales¹⁴².

En Gipuzkoa existe el programa “Lortuz”¹⁴³, puesto en marcha por la Diputación Foral y gestionado por diferentes entidades que trabajan con los jóvenes ex-tutelados. También tiene como objetivo principal facilitarles residencia y lograr su inserción laboral. Desde agosto de 2013 se les otorga una ayuda económica de 633€¹⁴⁴ mensuales, con los cuales tendrían que hacer frente, entre otras cosas, a los gastos de una habitación en alquiler con contrato y empadronamiento. Se establecen requisitos para poder acceder a las mencionadas ayudas, entre otros un acompañamiento de 6 meses y actitud favorable con una de las entidades colaboradoras.

Finalmente el caso de Álava es el más confuso. Existe un programa de seguimiento para la vida autónoma post acogimiento residencial y familiar que consiste en una ayuda económica, sin embargo los requisitos de acceso no están claros. El ayuntamiento de Vitoria también ofrece ayudas económicas para gastos de alquiler de vivienda (230€)¹⁴⁵, para la comida (bonos para el comedor) y para gastos personales (75€), si bien la percepción de dichas ayudas implica un cumplimiento de objetivos. Aparte de la administración pública existen otras entidades como la Fundación Itaka,

¹⁴¹ El proyecto “Mundutik-Mundura” de emancipación de jóvenes inmigrantes se constituye como un conjunto de acciones (de apoyo personal, residencial e inserción laboral) de carácter transitorio, aplicables en función de las distintas necesidades de cada persona. Más información disponible en: http://www.bizkaia.net/home2/Temas/DetalleTema.asp?Tem_Codigo=2237&idioma=CA&dpto_biz=3&codpath_biz=3%7C238%7C1518%7C2237

¹⁴² Pueden consultarse los datos en la siguiente dirección: http://bizkaia.net/home2/Temas/DetalleTema.asp?Tem_Codigo=1537&idioma=CA&dpto_biz=3&codpath_biz=3%7C238%7C1525%7C1537

¹⁴³ Está dirigido a aquellos jóvenes, que habiendo superado con valoración positiva su etapa formativa-adaptativa, se comprometen responsablemente a continuar con su proceso formativo hasta lograr su emancipación y autonomía económica. El programa se articula por entender que, dada su situación de vulnerabilidad, necesitan apoyo y/o acompañamiento en su transición a la vida adulta e inserción social. Más información disponible en: <http://www.gizartepolitika.net/cd-memoria/pdf/6/6.2-2008-05-06%20LORTUZ%20Cas.pdf>

¹⁴⁴ Esta información ha sido proporcionada por un informante, técnico de la Asociación Intercultural Kolore Guztiak. En la página web de la Diputación Foral no se contempla dicha información.

¹⁴⁵ Las cantidades económicas han sido proporcionadas por un informante, educadora social de la Fundación Itaka. En la página web de la Diputación Foral no se contempla dicha información.

que desarrolla el proyecto “Aukera”, cuya finalidad es acompañar el proceso de emancipación de jóvenes inmigrantes.

La crisis económica. ¿Inadecuación de los programas de emancipación?

La situación de vulnerabilidad en la que ya de por sí se encuentran por haber cumplido la mayoría de edad, se acentúa en el contexto actual de crisis económica en la que se halla inmersa la sociedad española, y parece que las herramientas de integración que existían antes de la crisis no se han adaptado a la nueva situación socio-económica. La crisis financiera y económica estalló a mediados del año 2007 en Estados Unidos y se ha expandido a casi todo el mundo, pudiéndose decir que se trata de un fenómeno internacional. Una de las principales consecuencias que ha originado en todo el mundo, y más concretamente en España, es la pérdida de empleos, la precarización laboral y las conocidas reducciones de las políticas sociales, que hacen más difícil la incorporación, en el plano laboral, económico y social, de la población inmigrada.

La tasa de desempleo ha aumentado muy significativamente, según los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE) la tasa de paro ha pasado de un 8-8,5% durante los años 2005-2007, a un 26,94% en el primer trimestre del año 2013 (INE, datos de la Encuesta de Población Activa). Actualmente ha bajado al 25,93% en el primer trimestre de 2014, si bien todavía dista mucho de aquella en la que se situaba al inicio de la crisis. En el caso del País Vasco, el aumento no ha sido tan elevado aunque ha pasado de una tasa de paro del 6-6,5% en los años 2006-2008 (registrando su tasa más baja del 5,77% en el segundo trimestre del 2008); al 17,36% en el primer trimestre del 2014, siendo esta la tasa más alta alcanzada hasta el momento.

Si la población en general se ha visto afectada por dicho suceso, el impacto ha sido mayor aún en el caso de los jóvenes extranjeros. La autora de esta comunicación advertía en un artículo anterior, que algunos datos indicaban las dificultades que estos jóvenes podrían estar padeciendo a la hora de acceder al mercado laboral, dado que las mayores tasas de desempleo en España, las padecían los más jóvenes, en edades comprendidas entre los 16 y 24 años, y de origen africano, coincidiendo ese perfil con el de los MMNAs y ex-MMNAs (Epelde y Mazkiaran, 2014). Igualmente en el País Vasco los colectivos que presentaban las tasas más altas de desempleo eran los originarios del Magreb, Senegal y resto de África, países de procedencia de estos jóvenes.

Aunque el hecho de que existan programas de emancipación favorece la integración social de estos jóvenes, ha habido recortes en los presupuestos, y en cualquier caso se ha observado en la sección anterior que los objetivos principales de los mencionados recursos de emancipación están dirigidos a la inserción laboral y mantenimiento económico de los ex-MMNAs. Trabajar su acceso al mercado laboral resultaba hasta hace poco muy beneficioso para lograr la autonomía de los ex-MMNAs, ya que al obtener un empleo estable disponían de recursos económicos suficientes para

hacer frente a los gastos, se relacionaban con otros trabajadores, y podían mantener los permisos de residencia y trabajo en regla; en definitiva el empleo les brindaba la oportunidad de avanzar favorablemente en su proceso de integración social. Sin embargo, es muy probable que en el contexto de crisis actual, estos jóvenes tengan grandes dificultades para obtener un empleo. Tal y como se menciona en un informe de la Fundación EDE (2012, p. 14) "si el trabajo representa el vector sobre el que se sustenta principalmente la integración, en tiempos de crisis su vulnerabilidad se acrecienta". Por lo tanto, en este momento en el que la situación socioeconómica ha cambiado, sería necesario pensar en alternativas que se adecuaran a la nueva situación social y así garantizar la integración social de estos jóvenes ex-tutelados por otros caminos. Ello no quiere decir que se tenga que dejar de trabajar su inserción en el mercado laboral, pero sí empezar a pensar en vías complementarias.

Tanto en el programa Mundutik-Mundura de Bizkaia como en Lortuz de Gipuzkoa, entre los objetivos generales se menciona uno, diferente a la inserción laboral, que pudiera ser más adecuado en el contexto actual: "Ampliación de la red de relaciones y vínculos sociales fuera del grupo de pertenencia o de referencia, evitando el aislamiento social y posibilitando experiencias y procesos de afecto, apoyo y acompañamiento que contribuyan positivamente al proceso madurativo y de emancipación" (Aburto, s/d, p.6; Servicio de inserción social y empleo, 2008, p.6). Sin embargo no se describen acciones a llevar a cabo para la consecución de dicho objetivo, lo que indicaría la inactividad en esa dirección.

Principales dimensiones para abordar la integración social de los ex-MMNAs

A continuación, se propone un modelo analítico específico para la medición de la "integración social", que se intenta adecuarse a la realidad de los ex-MMNAs y tener en cuenta el contexto socioeconómico de crisis. Este modelo valdrá después para analizar la situación que estos jóvenes presentan en su proceso de integración en la sociedad de acogida.

La integración social ha estado tradicionalmente asociada a la inserción al mercado laboral, considerando el empleo el principal mecanismo de integración social (Subirats, 2004). Por ello se han promovido siempre políticas y actividades que tienen como finalidad la obtención de un empleo, sin incidir en otros aspectos. El caso de los MMNAs y ex-MMNAs no ha sido diferente, y desde su aparición se le ha dado mayor importancia a la rápida inserción laboral de estos jóvenes; como ya se ha visto, los recursos de emancipación también tienen la misma finalidad. Sin embargo, habría que resaltar que la integración laboral no es sinónimo de integración social, habiendo otras dimensiones a tener en cuenta que podrían resultar beneficiosas. De acuerdo con Blanco (1993), la integración no es un proceso unidimensional, y es necesario descomponerlo

en distintas dimensiones, ya que no siempre se produce de forma simultánea en los diferentes aspectos de la vida.

A la hora de abordar el concepto de integración social es necesario tener en cuenta otro más reciente que es la "exclusión social". Ambos guardan estrecha relación entre sí, como dirá Robert Castel (1992 y 1995) son la expresión extrema de un mismo proceso. Para los primeros autores europeos, los "excluidos" eran un pequeño porcentaje de la población que había quedado fuera del progreso general que vivía la sociedad.

Castel (1992 y 1995) distingue tres zonas de cohesión social que permiten visualizar la integración y exclusión social como proceso: una zona de integración, otra de vulnerabilidad y una tercera de exclusión. A la hora de diferenciar las zonas se basa en dos ejes que son la integración-no integración al trabajo, y la integración-no integración al medio socio-familiar o sistema relacional. Así, la zona de integración se caracterizaría por un trabajo estable y por una inscripción relacional sólida, familiar y de vecindad. La zona de vulnerabilidad sería una zona inestable que se caracterizaría en lo referente al trabajo por la precariedad y el desempleo, y en lo que se refiere a los aspectos relacionales por la fragilidad en los soportes familiares y sociales. Finalmente, la zona de exclusión se determinaría por la ausencia de trabajo y por el aislamiento social.

El mencionado autor establece el ámbito laboral y el relacional como principales dimensiones determinantes de la integración social. Otros autores presentan clasificaciones más extensas, pero en todas ellas aparecen los dos ejes a los que hace referencia Castel (Blanco, 1993; Tezanos, 2001; Subirats, 2004). Así pues, aparte del ámbito económico y laboral, el de las relaciones sociales también cobra importancia; más aún, en el contexto actual de crisis económica. En la actualidad, el empleo ha pasado de ser una herramienta estable a serlo inestable e insegura; las relaciones que una persona pueda tener, sin embargo, resultan mucho más duraderas y estables. Como se señala en el Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo: "El capital social¹⁴⁶ constituye ciertos recursos de las personas, derivados de sus relaciones sociales, que tienen una cierta persistencia en el tiempo".

Asimismo, hay que tener en cuenta que estos jóvenes extranjeros han venido solos y se encuentran lejos de sus familias, razón por la cual la necesidad de fortalecer las redes sociales se acentúa. De acuerdo con el Ararteko (2013a), estar integrado socialmente tiene que ver también con tener vínculos y relaciones sólidas con la comunidad y trabajar en esa dirección beneficiaría a los ex-MMNAs. Así pues, aunque sigue siendo necesario seguir trabajando la integración en el mercado laboral, formándoles para que estén preparados para acceder al mismo, también habrá que

¹⁴⁶ Algunos autores denominan las relaciones sociales o familiares como "capital relacional" (Subirats, 2004), otros hablan de "capital social" (Fundación EDE, 2011 y 2012), refiriéndose todos ellos a los lazos y vínculos con los que una persona cuenta y la importancia que ellos tienen para su integración social.

fortalecer las relaciones sociales de los ex-MMNAs en la sociedad de acogida, dado que esas relaciones pueden resultar ser el único soporte de integración social en el contexto actual.

Al ser estos jóvenes extranjeros, la dimensión jurídica prevalece sobre los ámbitos anteriormente señalados, pudiendo entrar en ocasiones en contradicción con los mismos. El hecho de estar en situación jurídica irregular puede suponerles grandes obstáculos a la hora de encontrar un empleo o relacionarse con gente autóctona, y también les imposibilitará la participación en la vida política del país. Por ello, aparte de los dos ámbitos mencionados por Castel, será importante tener en cuenta un tercer ámbito político-legal. Se entiende pues, que la integración social de los ex-MMNAs se construye en base a tres ejes: el económico-laboral, el social o relacional y el jurídico.

El eje o ámbito más importante sería el jurídico, ya que para poder hablar de una integración social integral, será primero necesario que estos jóvenes se encuentren en una situación legalmente regularizada, lo que les facilitará una mayor estabilidad en el ámbito económico-laboral y tener una red social amplia.

En cuanto al ámbito económico-laboral, habría que considerar el nivel de formación, el tener o no un empleo y la naturaleza del mismo, el acceso o no a prestaciones económicas y la situación residencial. Son diferentes aspectos que tienen que ver con la situación económica de una persona y se reconocen en la Declaración de los Derechos Universales¹⁴⁷ (el derecho al trabajo en el artículo 23, el derecho a la educación en el artículo 26 y el derecho a la vivienda y al seguro de desempleo en el artículo 25). La formación es importante, porque el acceso al mercado de trabajo está en gran parte condicionado por ella. Cuantos más estudios posea una persona, más opciones de adquirir un empleo de calidad tendrá, lo que le proporcionará ingresos económicos más estables. Uno de los gastos más importantes es el de la vivienda, ya sea en propiedad o en alquiler. En caso de que no se dispusiera de empleo, cobraría importancia el tener acceso a alguna ayuda económica con la que hacer frente a estos y otros gastos.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Finalmente, el tercer eje determinante en la integración de estos jóvenes sería el ámbito relacional, dentro del cual se incluye todo tipo de relaciones que los ex-MMNAs puedan tener en la sociedad de acogida; tanto las relaciones con su grupo de pares¹⁴⁸, sean estos compatriotas¹⁴⁹ o locales, como de índole familiar y de referencia adulta. Cuanto más extensas y diversas sean sus redes sociales, mayor nivel de integración

¹⁴⁷ La Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) es un documento declarativo adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 217 A (III), el 10 de diciembre de 1948 en París; en ésta se recogen en sus 30 artículos los derechos humanos considerados básicos.

¹⁴⁸ “Por definición un grupo de pares comprende a personas que tienen aproximadamente la misma edad. A diferencia de la familia, que mantiene objetivos de largo alcance para el niño, los intereses del grupo de pares son inmediatos y temporarios.” (Brembeck, 1975, p.44)

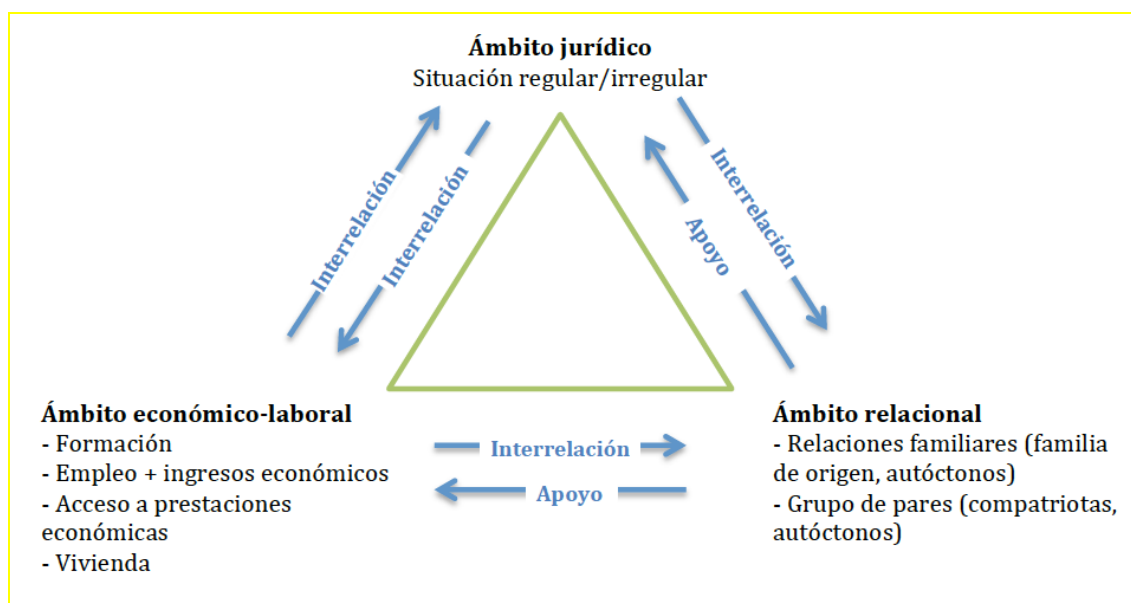
¹⁴⁹ Los ex-MMNAs y educadores sociales entrevistados utilizan el término “compatriota” para referirse a personas del mismo origen de estos jóvenes. Según la Real Academia Española compatriota sería una persona que tiene la misma patria que otra.

presentarán estos jóvenes. Teniendo en cuenta su perfil, será importante que se relacionen además de con gente de su misma procedencia, con gente autóctona; que no solamente serán personas de su edad, sino también adultos o familias, ya que son chicos muy jóvenes que precisan todavía de un acompañamiento adulto para avanzar favorablemente hacia su integración social. Al estar tan lejos de sus familias de origen será conveniente encontrar esa referencia en la sociedad de acogida.

Los tres ejes están en mayor o menor medida interrelacionados. La relación entre el ámbito económico-laboral y el jurídico es manifiesta, ya que estar en situación jurídica regular facilita el acceso a la educación pública y al mercado de trabajo, y por consiguiente el tener ingresos económicos. Simultáneamente, la tenencia de empleo es un requisito indispensable para poder renovar los permisos y permanecer en situación de regularidad. El económico-laboral y el relacional también están enlazados, sobre todo porque el empleo o la formación constituyen un mecanismo de articulación de relaciones sociales, puesto que tanto si acude a algún curso de formación como si trabaja, se relacionará con otros estudiantes o trabajadores ampliando así sus redes sociales. En menor medida, aunque el tener una amplia red social no implique necesariamente la obtención de un empleo, puede facilitararlo, ya que las personas de su entorno pueden contar con él si se diese el caso de que necesitasen algún empleado y también podrían recomendar al ex-MMNA para un puesto de trabajo. Finalmente, también existe un vínculo importante entre el ámbito jurídico y el relacional. La situación jurídica de una persona puede determinar la amplitud de sus relaciones, estar en situación irregular por ejemplo, impedirá que pueda salir con tranquilidad a la calle por temor a ser detenidos por la policía. Ello les puede llevar a una situación de aislamiento social. Tener una red social amplia por su parte podría ayudarles a la hora de tramitar o renovar la documentación, sobre todo si se trata de personas autóctonas que conocen los procedimientos de la sociedad de acogida. Todo ello se puede visualizar en la siguiente figura 1:



Figura 1. Ejes principales de integración de los ex-MMNAs y la relación entre los mismos.



Fuente: Elaboración propia.

Por los motivos anteriormente expuestos opino que frente a otros intentos de abordar el proceso de integración social, en el caso de los ex-MMNAs será fundamental primero la normalización de su situación jurídica, la cual facilitará su posterior integración en los ámbitos económico-laboral y relacional. Trabajar dichas dimensiones favorecerá la consecución de una integración social integral de estos jóvenes.

Metodología

El objetivo del presente artículo es analizar la realidad de los ex-MMNAs del País Vasco en su proceso de integración social, conocer si desde los programas de emancipación se está trabajando en la dirección apropiada y a continuación proponer mejoras para la consecución de dicha meta. Para dar respuesta a dicho objetivo, se ha hecho uso de una metodología cualitativa, y la técnica empleada ha sido la de la entrevista semi-estructurada, con preguntas abiertas pero siguiendo un orden precisado. Se han realizado en total 24 entrevistas, de las cuales 15 eran ex-MMNAs y el resto educadores, técnicos y coordinadores de programas destinados al colectivo mencionado, y personas expertas en la materia. El número de entrevistados en el caso de Álava ha sido de 3 personas (2 ex-MMNAs y 1 educadora), en Bizkaia 9 (7 ex-MMNAs y 2 educadoras), y en Gipuzkoa 11 (6 ex-MMNAs, 2 izebas, 1 coordinadora, 1 técnico y 1 experto). Finalmente también se ha entrevistado a la directora de la Oficina de la Infancia y la Adolescencia del Ararteko, que tiene un conocimiento más amplio de la comunidad autónoma.

Se han utilizado 2 guiones diferentes: uno para los ex-MMNAs y otro para los educadores, técnicos y coordinadores de programas, izebas y expertos. En el caso de los

ex-MMNAs la entrevista ha sido dividida en dos bloques, en el primero se les ha preguntado sobre la trayectoria de migración, y en el segundo sobre la experiencia vivida en la sociedad de destino. Los aspectos que se han tenido en cuenta en la segunda parte han sido los que tienen que ver con el proceso de integración social descrito anteriormente: formación, situación económica, laboral, de residencia, jurídica, relacional, familiar etc. Se ha analizado la situación que presentan en cada uno de los ámbitos y la importancia que les asignan. Asimismo se les ha preguntado sobre lo que les ha supuesto el cumplir la mayoría de edad y sobre el impacto de la crisis. Finalmente se les ha dado la oportunidad de plantear propuestas para mejorar su situación en la sociedad de acogida. En el caso de los profesionales que trabajan en contacto con ellos, izebás y expertos, se ha querido conocer su visión de los ex-MMNAs en razón de su integración social, teniendo en cuenta el contexto de crisis y la transición a la adultez legal en la que se encuentran. También se les ha preguntado sobre el funcionamiento de los programas.

El trabajo de campo se ha llevado a cabo entre el 16 de octubre de 2013 y el 20 de marzo de 2014. En el siguiente cuadro se pueden ver todas las entrevistas realizadas, los recursos por los que han sido contactados y la provincia a la que pertenecen. En el caso de los ex-MMNAs se ha escrito entre paréntesis su edad y la primera letra del país de procedencia, refiriéndose la “M” a Marruecos, la “K” a Kenia y la “G” a Ghana¹⁵⁰.

Tabla 1. Personas entrevistadas según provincia, recurso y categoría.

| Provincia | Entidad/programa | Categoría | Personas entrevistadas |
|-----------|-----------------------------|-----------|---|
| BIZKAIA | Programa <i>Hemen</i> . | ex-MMNAs | . M. K. ¹⁵¹ (20, M) . I. C. (18, M) . A. A. (21, M) . M. O. (19, M) |
| | | Educadora | I. S. |

¹⁵⁰ Los perfiles de estos jóvenes no se han elegido de forma premeditada, sino que han sido los mismos educadores, técnicos y coordinadores de los diferentes programas los que han decidido con que jóvenes me reuniría para entrevistarlos.

¹⁵¹ Se ha optado por señalar únicamente las iniciales de los entrevistados para preservar el anonimato de los mismos.

| | | | |
|-----------------|---|--------------|--|
| | Asociación Goiztiri (Proyecto <i>Mundutik-Mundura</i>) | ex-MMNAs | . M. A. (19, M) . Y. A. (20, M) . A. O. (20, M) |
| | | Educadora | I. D. |
| GIPUZKOA | Fundación Baketik (Proyecto <i>Izeba</i> ¹⁵²) | Izeba-s | . J. I. y L. . N. E. |
| | | ex-MMNAs | . A. I. (19, M) . A. N. (19, M) |
| | | Coordinadora | K. S. |
| | Asociación Kolore Guztiak (Programa <i>Lortuz</i>) | ex-MMNAs | . H. I. (21, M) . M. H. (26, M) . A. A. (24, M) . I. B. (19, M) |
| | Técnico | X. B. | |
| | Técnico en inmigración y formador social | Experto | Alberto Martínez López |
| ÁLAVA | Fundación Itaka (Proyecto <i>Aukera</i>) | ex-MMNAs | . A. K. (19, K) . E. A. (19, G) |
| | | Educadora | N. E. |
| | Ararteko, Oficina de la Infancia y la Adolescencia. | Directora | Elena Ayarza |

Fuente: Elaboración propia.

Análisis de la situación de los ex-MMNAs en el proceso de integración social

En el presente apartado se procederá a realizar el análisis de la integración social de los ex-MMNAs en el País Vasco, basándose para ello en los tres pilares fundamentales que la sustentan. A partir de los testimonios de los profesionales que trabajan en contacto con el colectivo o conocen de cerca el tema, y los de los mismos jóvenes migrantes ex-tutelados, se intentará realizar un acercamiento a la situación que

¹⁵² El Proyecto Izeba se configura como una red de familias o personas (hogares) que aceptan actuar como tíos/as acogedores/as de menores tutelados, tanto extranjeros como autóctonos, para contribuir a su mejor integración. La función que desempeñan estas familias de referencia y acompañamiento son las propias de un/a tío/a que vive cerca de un/a sobrino/a al que, por ejemplo, por razones de estudio le está tocando vivir lejos de sus padres. Esta iniciativa se pone en marcha y desarrolla mediante un convenio suscrito por el Departamento de Política Social de la Diputación Foral de Gipuzkoa y el centro Baketik de Arantzazu. Más información disponible en: http://www.izeba.org/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=6&lang=es

presentan en los diferentes ámbitos de su integración social: Ámbito jurídico, económico-laboral y relacional.

Ámbito jurídico

Según los profesionales que trabajan en contacto con los ex-MMNAs y los mismos ex-MMNAs, en los últimos años se constata una tendencia hacia la irregularización jurídica de estos jóvenes. Los educadores afirman que con la crisis las dificultades para renovar la documentación son cada vez mayores. Las dificultades para acceder al mercado de trabajo y las precarias prestaciones económicas de emancipación o el no poder acceder a ellas, han repercutido claramente sobre la situación jurídica de estos jóvenes.

Hay algunos chicos que nunca han conseguido el permiso de residencia porque han cumplido la mayoría de edad sin haber regularizado su situación legal. La mayoría sin embargo, han obtenido los permisos necesarios mientras estaban en el centro de menores, incluso han trabajado en algún momento y por lo tanto se han podido mantener en situación regular. No obstante, al encontrarse un número significativo de estos jóvenes en situación de desempleo y sin poder acreditar medios económicos de subsistencia, no han podido renovar dichos permisos. Asimismo, debido a la inestabilidad que presentan en el ámbito laboral y económico, los jóvenes que actualmente se encuentran en situación regular podrían pasar a ser inmigrantes ilegales de un momento a otro. El testimonio de una educadora refleja las dificultades que están teniendo hoy en día estos chicos a la hora de renovar los permisos:

O sea, si según su prueba son menores, porque ya no se fían de la documentación que traen, sí que desde Dipu se les tramita el permiso de residencia [...] ¿Lo que está pasando ahora? Que cuando van a renovar ese permiso de residencia no se lo están renovando. ¿Por qué? Porque abogan por que no tienen los medios de vida suficientes. Entonces sí, se consiguió el permiso de residencia cuando eran menores, pero ahora no lo pueden renovar, o sea y se las están viendo muy mal para renovar, o sea... (Educadora de la Fundación Itaka, N. E., comunicación personal, 5 de diciembre de 2013)

En algunos casos ha pasado que aunque en la documentación que traían estos chicos aparecía que eran menores, en la prueba de determinación de edad a la que son sometidos en muchos casos se determina que son mayores de edad, y por consiguiente se les echa de los centros de menores. Así, como no consta que hayan estado tutelados por la Diputación Foral, no se les tramita el permiso de residencia y pasan a ser inmigrantes irregulares. Según la educadora de la Fundación Itaka es lo que sucede con la mayoría de los MMNAs que llegan a Álava.

Las dificultades que tienen para mantenerse en una situación jurídica regularizada indican los impedimentos con los que se pueden encontrar estos jóvenes en

los demás ámbitos, ya que la irregularidad puede ser el mayor obstáculo a la hora de lograr una estabilidad en el ámbito económico-laboral y crear redes sociales.

Ámbito económico-laboral

Formación

La mayoría de estos jóvenes no ha tenido acceso al sistema educativo en el país de origen o de haberlo tenido han realizado únicamente estudios básicos. En el caso de los entrevistados en la presente investigación destaca solamente el caso de un chaval que había cursado los estudios de primer año de bachillerato en Marruecos, pero según los educadores no es lo normal.

Una vez en España, la inmensa mayoría ha estudiado o está estudiando algún curso y/o PCPI (Programas de Cualificación Profesional Inicial) de electricidad, soldadura, fontanería, albañilería, cocina etc. según afirman los educadores y los mismos chavales. Algunos también han sacado el título de graduado escolar o están en ello.

En general estudian únicamente mientras son menores de edad, después de cumplir la mayoría de edad lo dejan. El objetivo de estos jóvenes es acceder lo antes posible al mercado de trabajo para empezar a ganar dinero y así poder mantenerse económicamente, tanto ellos como sus familias. Así pues, en la mayoría de los casos no pueden permitirse realizar estudios de larga duración como puede ser un grado medio, grado superior o carrera universitaria. Por ello, cursan estudios básicos que les abren un camino rápido al mercado laboral. Se trata de una formación de bajo nivel académico que les permite optar a empleos de baja cualificación.

Sin embargo, son justamente los trabajos que requieren poca cualificación los que la crisis más ha castigado. Por ello, al encontrarse hoy en día con grandes dificultades a la hora de obtener un empleo, algunos de estos chicos optan por seguir estudiando, siempre que se les haya concedido alguna ayuda económica con la que hacer frente a los gastos. Tal y como menciona la educadora de la Asociación Goiztiri (I. D., comunicación personal, 20 de marzo de 2014):

Sí, la mayoría PCPI-s, sí, alguno grado medio, ahora como les cuesta más encontrar trabajo, pues hay alguno que... Que bueno, pues que tiene la posibilidad de acceder a un grado medio, entonces en vez de estar sin hacer nada buscándose la vida, pues bueno, hace la matrícula y saca un grado medio.

Otros no pueden optar por este camino, ya que si siguen estudiando no podrían mantenerse económicamente.

Situación laboral

La mayoría de estos jóvenes se encuentra en situación de desempleo. Ello se refleja claramente en el caso de los ex-MMNAs entrevistados en la presente investigación, ya que 10 de 15 se encuentran en dicha situación. Además 9 de esos 10 afirman no haber trabajado nunca desde que llegaron a España; solamente 1 dice haberlo hecho, pero de manera ilegal. Y no se trata únicamente de situaciones concretas de los chavales entrevistados, sino de una realidad mucho más global, ya que la mayoría señalan que muchos de sus amigos que llegaron al estado español en sus mismas condiciones tampoco tienen trabajo. Los testimonios de algunos de los jóvenes reflejan esa realidad: “Sí, (mis amigos) antes trabajaban, cuando no había crisis. Ahora con la crisis nada.” (M. K. del programa Hemen, comunicación personal, 16 de octubre de 2013).

Sí, la mayoría (de mis amigos) no trabajan la verdad, la mayoría no trabajan... están en paro y así. Sí que lo notas porque igual yo cuando llegué había más trabajo, yo veía a la gente trabajando, saliendo desde trabajo y metiéndose en otro trabajo y tal, ahora ya no ves eso. (A. A. de la Asociación Kolore Guztiak, comunicación personal, 28 de enero de 2014)

La influencia que ha tenido la crisis económica sobre ellos es notoria. Los educadores, expertos y los mismos jóvenes mencionan que hace algunos años, en época de bonanza económica, no era difícil que encontrasen un puesto de trabajo en el sector de la construcción, hostelería, etc. Sin embargo el contexto socioeconómico actual dificulta la obtención y el mantenimiento de un empleo. La tasa de empleabilidad de los ex-MMNAs ha bajado significativamente a raíz de la crisis económica. Si antes de la crisis esas tasas eran del 90-95%, hoy en día rondan el 30%, incluso algunos señalan que es impensable su contratación (Educatora del programa Hemen, I. S., comunicación personal, 8 de noviembre de 2013; educadora de la Asociación Goiztiri, I. D., 20 de marzo de 2014; educadora de la Fundación Itaka, N. E., 5 de diciembre de 2013).

Asimismo, las dificultades con las que se encuentran estos jóvenes a la hora de obtener un empleo se acrecientan. Por un lado los trabajos de baja cualificación, que son a los que estos jóvenes pueden optar, son los que más han disminuido a causa de la crisis. Pero además de ello, el proceso que debe seguir un empresario para contratar a uno de estos jóvenes es largo y costoso, por lo que muchas veces se opta por seleccionar a una persona autóctona. Así lo afirma uno de los jóvenes: “Tenemos nosotros doble trabajo que otro, a un español va, y hablan, y le firma y ya está. Nosotros, tienes que pedir... pagar no sé cuántas tasas...” (Y. A. de la Asociación Goiztiri, comunicación personal, 26 de febrero de 2014). Los izebas y educadores lo reafirman.

En el caso de los jóvenes que están empleados tampoco es posible hablar de una estabilidad laboral. De los entrevistados en esta investigación, los contratos de los 5 que están empleados son temporales, el más largo es de un año, y algunos trabajan a media jornada. A uno le acaban de renovar el contrato para un año más, 2 tienen la esperanza

de que les renueven, los otros 2 no lo ven tan claro. Uno de ellos menciona el miedo constante que sienten al ser conscientes de que en el contexto actual de crisis podrían perder su trabajo en cualquier momento: “Con esta crisis siempre vives con ese miedo, estamos viviendo con el miedo” (Y. A. de la Asociación Goiztiri, comunicación personal, 26 de febrero de 2014). Los profesionales que trabajan con ellos mencionan que cada vez es más difícil que estos jóvenes obtengan un empleo estable.

Las prácticas que les posibilitan realizar los PCPI-s y los cursos que estudian, siguen siendo la herramienta más importante para facilitar la inserción laboral de los ex-MMNAs. Los educadores, técnicos y coordinadores de diferentes programas mencionan que aunque la tasa de empleo de estos jóvenes haya disminuido considerablemente, los pocos que se encuentran empleados lo han logrado gracias a que la empresa donde realizaron las prácticas ha decidido contratarles. Sin embargo, según los mismos profesionales también hay otras maneras de conseguir dicho objetivo. Entre ellas, señalan que una referencia adulta autóctona también puede favorecer la obtención de un trabajo. De hecho, han sido varios los chicos que lo han logrado gracias a la ayuda de los izebas, según lo afirma la coordinadora del proyecto (K. S., comunicación personal, 26 de febrero de 2014), el técnico de la Asociación Kolore Guztiak (X. B., comunicación personal, 6 de febrero de 2014) y algún chaval.

Situación económica

En lo que respecta al ámbito económico, en general se encuentran en una situación complicada, con dificultades a la hora de afrontar los gastos del día a día. De los ex-MMNAs entrevistados solamente 2 dicen disponer de una buena situación económica. Ambos están trabajando y tienen salarios bastante buenos, pudiendo satisfacer todas sus necesidades, e incluso ayudar a su familia en el país de origen: “Sí sí, muy bien. Me da para todo, para mandarle a la madre, y comer y para el alquiler y...” menciona el ex-usuario del proyecto Izeba A. I. (comunicación personal, 16 de diciembre de 2013). Los 2 son ex-usuarios del proyecto Izeba, que continúan manteniendo relación con sus izebas.

Sin embargo el resto de los que tienen empleo afirma estar en una situación bastante justa, pues aún teniendo trabajo, señalan que, aunque pueden hacer frente a sus gastos, tienen dificultades para ayudar a la familia. El testimonio de A. A., usuario de la Asociación Kolore guztiak, refleja dicha realidad: “Digo que te llega, pero te llega y ya esta, no tienes para... te llega, pagas el alquiler, pagas lo que tienes que pagar, punto.” (Comunicación personal, 25 de enero de 2014).

Según los educadores y técnicos, la mayoría de estos ex-MMNAs subsisten con las ayudas económicas de la administración, y en algunos casos no disponen de ningún tipo de recurso económico. Los que cobran la ayuda de inclusión se muestran agradecidos por ser beneficiarios de dicha ayuda, sin embargo consideran que es muy

limitada y afirman tener grandes dificultades para hacer frente a los gastos básicos: “Pues... vives hasta aquí (señala el cuello con el dedo), ahogado, ahogado, claro, no tiene final” menciona Y. A., usuario de la Asociación Goiztiri (comunicación personal, 26 de febrero de 2014), que aunque hoy en día trabaja, fue beneficiario de la ayuda económica de inclusión durante un tiempo. Los profesionales entrevistados en las tres provincias también opinan que las cantidades son muy escasas aunque son diferentes en cada una de ellas. Una de las educadoras de Bizkaia manifiesta la difícil situación económica a la que se enfrentan estos jóvenes extranjeros:

Pues la situación económica es complicada, quiero decir, viven con muy muy poquito, porque al final la ayuda que estos chavales, después de cumplir criterios bastante exigentes de parte de la Diputación y Lanbide, eh... Lo máximo que pueden llegar a cobrar son 331 euros al mes. Entonces 331 euros al mes tienen que pagarse su transporte para ir al curso, su comida, los gastos personales y el alquiler de una habitación. El alquiler... Para poder mantener esa ayuda tienen que estar en una habitación que tenga empadronamiento y contrato de alquiler, eso por menos de 250 no lo encuentras, entonces al final te quedarían 80 euros eh... Para comida, transporte, vivir... O sea, es imposible. Los chicos que tienen el apoyo de una entidad, por ejemplo en el caso de los chicos de *Hemen* que les podemos empadronar aquí, y entonces ellos pueden buscar una habitación sin padrón y sin contrato, que la encuentran por 150, entonces eh... (Educatra del programa Hemen, comunicación personal, 8 de noviembre de 2013)

Los profesionales que trabajan con ellos, encuentran contradictorio por ejemplo, que las ayudas económicas de emancipación que se les proporcionan, no lleguen al mínimo requerido en la ley de extranjería para hacer la renovación de los permisos.

Todavía más difícil se presenta la situación de los que no reciben ninguna prestación económica. De los entrevistados en la presente investigación, un número considerable (6) se encuentra en dicha situación, no trabajan ni tampoco perciben ninguna ayuda económica. Los educadores y técnicos mencionan que es una realidad común, sobre todo en Alava y Gipuzkoa. Aquellos que han agotado el tiempo máximo de percepción de dichas ayudas y no han encontrado trabajo quedan en una situación similar. Estos subsisten gracias a los recursos residenciales, como pisos, casas de acogida, albergues o incluso puede que tengan que vivir en la calle, y comen gracias a los servicios alimentarios como comedores sociales, bancos de alimentos etc.

Situación residencial

En cuanto a la situación residencial muchos de los ex-MMNAs viven en recursos residenciales gestionados por diferentes entidades, ya que estando la mayoría desempleados es difícil hacer frente a los gastos que supone el alquiler de una vivienda. Estos recursos pueden ser pisos de emancipación, albergues, casas de acogida etc. Sin

embargo no todos los jóvenes tienen la misma suerte, ya que se establecen criterios para poder acceder a dichos recursos, y algunas veces, tal y como menciona una de las educadoras, incluso cumpliendo el perfil requerido puede que el joven se quede en la calle por no haber suficientes plazas:

Claro, los criterios son muy duros, porque yo me imagino que atiende a que como hay pocas plazas, pues endurecen los criterios para que entren digamos los más exitosos, y los que de cara a su salida pues el éxito entre comillas va a estar más asegurado, ¿no? Está lo de que han tenido que permanecer dos años, que no pueden tener o haber tenido ningún problema con la justicia en ninguna causa, que tienen que tener un buen nivel de castellano, te quiero decir, el nivel de exigencia es bastante alto. Y luego puede haber chavales que cumplan con ese perfil y a la hora de su salida del centro, no haya plazas libres en pisos de emancipación, entonces aunque cumplas con todo eso te vas a la calle también, o sea que eso tampoco te asegura el hecho de poder permanecer luego ahí. (Educatora del programa Hemen, comunicación personal, 8 de noviembre de 2013)

En lo que se refiere a los 15 jóvenes entrevistados, más de la mitad (8) vive en recursos residenciales gestionados por diferentes entidades. Aún y todo un número considerable de jóvenes (6) ha podido ponerse a vivir por su cuenta, o se ha visto obligado a ello por haber cumplido el tiempo máximo que podían permanecer en recursos residenciales de emancipación. Es el caso de A. de la Asociación Goiztiri, que ha estado durante año y medio en pisos de emancipación de dicha asociación, sin embargo después de haber pasado ese tiempo estaba obligado a salir del programa. Por el momento vive en un piso con otros compañeros con la ayuda de inclusión que recibe por parte de la Diputación Foral, no obstante dicha ayuda tampoco se puede cobrar durante más de 30 meses, por lo que si no encuentra un empleo en breve se quedará sin ingresos para poder hacer frente a los gastos básicos como la vivienda y la comida. La educadora del recurso (I. D., comunicación personal, 20 de marzo de 2014) señala que dicha situación es cada vez más frecuente en el actual contexto de crisis.

Finalmente, se ha entrevistado a un joven que en la actualidad está viviendo en la calle. Aunque en el momento de realizar el trabajo de campo solamente este se encontraba en esa situación, cabe mencionar que un número considerable de ellos (8) han tenido que vivir esta experiencia en algún momento del proceso migratorio, de los cuales 5 lo han hecho en Euskadi (2 en Bizkaia y 3 en Gipuzkoa). Según los jóvenes y educadores es una realidad cada vez más común: “Si, sí, hay mucha gente, la mayoría ahora está en la calle” dice M. K. del programa Hemen (comunicación personal, 16 de octubre de 2013).

Ámbito social o relacional

En lo que se refiere al grupo de pares, la mayoría de los ex-MMNAs se relacionan sobre todo con compatriotas, sin embargo también mantienen relaciones, aunque no tan íntimas, con gente autóctona que han conocido en los cursos de formación, jugando al fútbol etc. De las personas que se han entrevistado para este trabajo llama la atención el caso de 2 chavales que afirman relacionarse solamente con sus compatriotas. Uno de ellos prefiere no tener contacto con autóctonos, señala que son racistas (I. C. del programa Hemen, comunicación personal, 16 de octubre de 2013); al segundo sin embargo le gustaría relacionarse con gente de aquí, pero le resulta difícil (E. A. de la Fundación Itaka, comunicación personal, 28 de noviembre de 2013). Al contrario, otros 2 señalan relacionarse más con autóctonos que con compatriotas, uno porque llegó siendo muy joven (con 11 años) y ha crecido prácticamente en San Sebastián (M. H. de la Asociación Koleko Guziak, comunicación personal, 10 de diciembre de 2013), y el segundo porque también llegó siendo bastante joven, ha hecho amigos en el gimnasio y forma parte de una cuadrilla de Barakaldo (Y. A. de la Asociación Goiztiri, comunicación personal, 26 de febrero de 2013). Pero la tendencia general es la de relacionarse con gente de su mismo origen. Aún y todo, cabe mencionar que los mismos jóvenes, educadores y técnicos, y los izebas afirman que se relacionan mucho más con chicas de aquí.

Respecto a las relaciones familiares la mayoría dice mantener relación con sus familias de origen y hablar por teléfono habitualmente. Hay algunos casos en los que los jóvenes tienen parientes en España y/o en el País Vasco: primos, hermanos, tíos etc. Sin embargo se trata de parientes que se encuentran en situación parecida a la de ellos, y aunque han supuesto un apoyo a la hora de su llegada, no les pueden ayudar demasiado.

Generalmente no se relacionan con personas adultas o familias autóctonas. En este caso la realidad de Gipuzkoa dista de las otras dos provincias de la CAPV. En 2009 se puso en marcha un proyecto llamado Izeba mediante un convenio entre el Centro de Baketik de Arantzazu y el Departamento de Política Social de la Diputación Foral de Gipuzkoa. El eje de este proyecto es la creación de una red de personas o familias voluntarias que acepten actuar como tíos o tras de un menor extranjero no acompañado. Aunque se trata en principio de un proyecto destinado a los menores de edad, la coordinadora del proyecto (K. S., comunicación personal, 26 de febrero de 2014) afirma que casi todos los que han empezado una relación siguen manteniéndola después de que el joven haya cumplido 18 años. Por lo tanto, la mayoría de los menores que han tenido la oportunidad de participar en el mencionado proyecto cuentan con una referencia adulta al llegar a la etapa de emancipación en la que tienen que seguir a delante por sí mismos. Además no solamente tienen relación con la familia Izeba, sino también con los amigos y familiares de los mismos, siendo su ámbito de relaciones más amplio que el de otros chicos que no han sido usuarios del programa.

Uno de los usuarios del proyecto menciona lo importante que ha sido el apoyo de sus izebas, sobre todo en el momento en que iba a cumplir la mayoría de edad:

Pffff, una cosa muy importante para mi ¿eh? Sí, para todos, porque siempre que los he necesitado estaban ahí, estaban ahí siempre, a buenas o a malas, cuando me portaba bien o cuando me portaba mal, estaban ahí. Y fue lo mejor para mí así... [...] Sin ellos, estaría... [...] (Sin ellos sería) muy diferente, estaría mal... Porque salgo del centro, iba a salir del centro y... Igual me daban un piso, igual me dejaban en la calle, no sabes, eso no... (A. I. del proyecto Izeba, comunicación personal, 16 de diciembre de 2013)

Los izebas que se han entrevistado (J. I. y L., comunicación personal, 16 de diciembre de 2013; N. E., comunicación personal, 5 de marzo de 2014) reafirman esta idea, estimando que los chicos que han disfrutado dicho acompañamiento, han tenido muchas más facilidades en esa transición. El técnico de Kolore Guzziak (X. B., comunicación personal, 6 de febrero de 2014) también lo señala como algo muy positivo y explica que han conocido casos en los que los jóvenes que han llegado a la mayoría de edad han salido adelante gracias a la implicación de los izebas:

Se ha conseguido que chicos entrasen a pisos gracias a que los izebas han presionado, o... Izebas se han puesto en contacto con nosotros para hacer seguimientos a chicos porque veían que lo necesitaban, o izebas que... Que han encontrado curro a chavales, o...

A este respecto, es significativo que la totalidad de los chavales que no han participado en dicho proyecto, es decir 13 de 15, haya considerado que el proyecto Izeba es una muy buena actividad y les hubiera gustado participar tanto cuando eran menores de edad, como ahora que son ya mayores. Opinan que sería una buena manera de desconectar de la vida del centro, de hacer diferentes actividades, de conocer más de cerca la cultura de aquí, y poder recibir el cariño y el apoyo que les hace falta al encontrarse solos.

En las provincias de Bizkaia y Álava no existen programas similares y los jóvenes migrantes no se relacionan con personas adultas o familias autóctonas. Los únicos adultos con los que tienen relación son los educadores, técnicos o coordinadores de programas de emancipación, que son más bien relaciones de carácter profesional que afectivas.

Ex-MMNAs en situación de vulnerabilidad: dificultades en el ámbito económico-laboral y jurídico, y desamparo en el ámbito relacional

Puede decirse en general que los ex-MMNAs de la CAPV se encuentran en situación de vulnerabilidad y con riesgos de exclusión en su proceso de integración social, existiendo sin embargo diferencias entre los distintos ámbitos. Se constata una situación de vulnerabilidad en el ámbito económico-laboral y en el jurídico, producido sobre todo a causa de la crisis económica de hoy en día. En cambio, en lo referente al ámbito relacional se podría decir que estos jóvenes se encuentran en situación de

exclusión social ya que aparte de la influencia que ha tenido sobre dicho ámbito la crisis económica, se ha constatado también un claro desamparo desde las instituciones.

A la hora de analizar el ámbito económico-laboral se ha visto que a raíz de la crisis la mayoría de estos jóvenes se encuentra en situación de desempleo, y los pocos que están trabajando lo están haciendo con contratos temporales y jornadas reducidas en muchos casos. La educadora de la Asociación Goiztiri (I. D., comunicación personal, 20 de marzo de 2014) hace hincapié en la situación de marginación a la que pueden llegar por la ausencia de empleo:

El que no tengan un trabajo, dificulta que consigan una vivienda digna, eso dificulta las redes sociales que luego se generan, eso dificulta también lo legal, porque al final si no tienen medios de vida y no tienen... Tampoco pueden renovar los permisos de residencia, entonces todos esos factores hacen pues que caigan en un... En una espiral de marginación digamos, en la que antes no caían.

A causa del desempleo, la situación económica en la que se encuentran es muy compleja. La mayoría vive de las ayudas económicas de emancipación, prestaciones que en el análisis realizado queda claro que son muy limitadas tanto económica como temporalmente. Se ha visto que con las cantidades económicas que reciben tienen dificultades para afrontar los gastos más básicos, y en cualquier caso, no lo pueden cobrar durante más de 30 meses.

Asimismo, se ha observado que los recursos económicos para la emancipación de estos jóvenes no se conceden a la totalidad de los ex-MMNAs que se encuentran en situación de necesidad. Estos jóvenes no tienen ningún tipo de ingreso con el que hacer frente a los gastos básicos. Por lo tanto, dichos recursos, aunque positivos, son restrictivos y no llegan a todo el colectivo. Aún y todo hay que tener en cuenta que la ayuda económica de Gipuzkoa se puso en marcha en agosto de 2013, y al ser necesario un acompañamiento previo de 6 meses con una de las entidades colaboradoras, no ha pasado el tiempo suficiente para valorar esta ayuda. Quizás la realidad de los jóvenes de Gipuzkoa irá cambiando en la medida que la ayuda se vaya tramitando. En el caso de Álava sin embargo no se entiende por qué los jóvenes entrevistados y otros muchos, tal y como afirma la educadora de la Fundación Itaka, que se encuentran en una situación de necesidad económica no están obteniendo ningún tipo de ayuda por parte de la administración. Desde la Fundación Itaka en la que están siendo atendidos algunos de ellos han intentado conseguir que estos jóvenes pudiesen beneficiarse al menos de la ayuda para gastos personales de 75€ (educadora, N. E., comunicación personal, 5 de diciembre de 2013). Al tener los gastos de vivienda y comida cubiertos, la entidad entiende que se les denieguen las ayuda por tales conceptos, si bien al no tener ningún tipo de ingreso opinan que sería lícito que recibieran la tercera ayuda mencionada. En Bizkaia por su parte la mayoría de los chicos, aunque no todos, sí que consiguen ser receptores de la ayuda de inclusión.

Uno de los riesgos que acarrea el hecho de que estén en situación de desempleo, recibiendo ayudas económicas de muy limitada cantidad o incluso sin recursos económicos, es que decidan tener ingresos de manera ilegal. Si trabajan de esa manera carecen de la protección de la Seguridad Social, no tienen seguro de riesgos de trabajo, podrían ser sometidos a la explotación etc. Y lo que es aún peor, también podrían caer en la tentación de trabajar en el mercado ilegal de drogas u otras cosas. En el caso de que les cogiera la policía, serían repatriados a sus países, o de no ser así entrarían en prisión. Después de salir de ella no podrían permanecer en España dado que tendrían antecedentes penales y no se les renovarían los permisos. Sin embargo, la difícil situación en la que se encuentran, les incita muchas veces a realizar dichas actividades. Así lo menciona una educadora:

Sí, o sea, está claro que si tendrían opción a un trabajo legal con su contrato y su tal, se olvidarían de estos otros trabajillos extras, está claro, pero... Es que al final la sociedad les estamos empujando a estos trabajillos extras, o sea... No hay más. (Educatora de la Fundación Itaka, N. E., comunicación personal, 5 de diciembre de 2013).

También se detectan insuficiencias en los recursos residenciales. Se ha constatado que un número significativo de ex-MMNAs quedan en situación de calle después de cumplir la mayoría de edad, entre ellos algunos de los entrevistados en la presente investigación. En el caso de los que viven por su cuenta, que son tanto los que trabajan como los que disponen de alguna ayuda económica, tampoco se puede hablar de estabilidad laboral o económica, por cuanto su situación residencial podría verse afectada si su situación laboral o económica cambiase, cosa muy probable en el contexto socioeconómico actual. Una educadora indica los riesgos que conlleva el estar en la calle:

Una desgracia, una desgracia absoluta, porque vamos, vivir en calle... Con todo lo que eso supone, ¿no? O sea, de riesgos, de situaciones a las que estas expuesto, de que la policía muchas veces les levanta, les dice "aquí no podéis estar", ¿sabes? Y, o sea, más allá de las condiciones físicas de frío y todo eso, eh... O sea la sensación a nivel personal creo que tiene que ser horrible, o sea... Y todos los riesgos a los que te expones por estar todo el día en la calle, y con esa edad, o sea que... (Educatora del programa Hemen, I. S., comunicación personal, 8 de noviembre de 2013)

En cuanto al ámbito jurídico, se ha visto que la tendencia que prevalece es la de encontrarse en situación de irregularidad. Al estar en desempleo es muy difícil que consigan renovar los permisos. Los educadores y técnicos de los programas de emancipación señalan la dificultad añadida que supone el encontrarse en esa situación a la hora de integrarse en la sociedad receptora. En palabras de la educadora de la Asociación Goiztiri (I. D., comunicación personal, 20 de marzo de 2014): "si no eres

legal a nivel de papeles, ¿pues que eres? Empezando por ahí, si no tienes un permiso para residir, pues la integración es imposible, o sea...”

El no disponer de la documentación necesaria influye directamente sobre el ámbito relacional de estos jóvenes, uno de los entrevistados menciona lo siguiente al preguntarle si suele salir con los amigos: “Pues antes sí, pero ahora ya como está la cosa tampoco... Pues eso, no mucho, la verdad no mucho. No, ahora tengo miedo que me pille la policía... Pues eso. Entonces hablamos en internet y eso...” (A. A. del programa Hemen, comunicación personal, 23 de octubre de 2013). Que no salgan a la calle por miedo puede llevarles a una situación de aislamiento social.

A pesar de las dificultades que padecen, son ámbitos que, mejor o peor, se trabajan desde las entidades encargadas de gestionar los programas de emancipación. Se ha visto a la hora de describir dichos programas que los objetivos principales son ayudarles con la residencia y con la situación documental, y trabajar su inserción laboral, cosa que se corrobora en el análisis realizado. Por lo tanto, no es posible hablar en general de una situación de exclusión total en los ámbitos económico-laboral y jurídico, ya que las instituciones siguen, en mayor o menor medida, amparándoles.

Sin embargo, poco se hace en el ámbito relacional, igualmente esencial para la integración de estos jóvenes. Queda claro que todavía se sigue trabajando en la misma dirección que hace algunos años cuando aún no había llegado la crisis económica. El vacío existente en este ámbito relacional es doble: por un lado, la tasa de cumplimiento de objetivos que se establecen a la hora de trabajar los ámbitos económico-laboral y jurídico ha bajado mucho a raíz de la crisis, y ello ha tenido un impacto directo sobre el ámbito relacional: el desempleo conlleva la ausencia de relaciones laborales, y el estar en situación jurídica irregular y tener miedo de salir a la calle imposibilita relacionarse con gente autóctona. Por otro lado es un ámbito que no se trabaja desde los recursos de emancipación, los jóvenes se encuentran desamparados y ello incrementa su aislamiento social.

Se advierte un gran vacío en dicho ámbito, la mayoría se relaciona con su grupo de pares y de su mismo país de origen, y los únicos referentes adultos de los que disponen son los educadores de los recursos de emancipación, que aunque les pueden proporcionar ayuda no deja de ser una relación profesional. El hecho de que se relacionen mayormente con sus iguales compatriotas puede dificultarles el proceso de integración social en la nueva sociedad. Los izebas de A. I, J. I. Y L. (comunicación personal, 16 de diciembre de 2013) advierten el riesgo que tienen estos chicos de formar guetos y quedar excluidos del resto de la sociedad: “pero salirse de esas redes y conectar con... con la sociedad, cuesta mucho. Entonces, le ayudamos, le estamos ayudando para que no forme guetos”. Por otro lado, hablando acerca de su integración social el técnico de la Asociación Kolore Guztiak (X. B., comunicación personal, 6 de febrero de 2014) menciona que “los que vienen aquí con sus tres amiguitos, y hacen todo juntos, y van a los mismos recursos siempre juntos, hablan entre ellos en árabe y no... pues es más

complicado”. Una educadora señala que relacionarse con gente que está en su misma situación puede resultar agobiante:

Sí que tienen red de apoyo entre sus iguales, la dificultad es que muchas veces como viven situaciones muy parecidas, pues no sé hasta qué punto pueden digamos tomar un poco de aire, ¿no? Porque al final si el contexto que te rodea son chavales en tu misma situación y tal, pues entiendo que a veces puede resultar un poco asfixiante... (Educadora del programa Hemen, I. S., comunicación personal, 8 de noviembre de 2013)

Se ha mencionado a la hora de plantear el modelo analítico de integración social de los ex-MMNAs, el beneficio que supondría para los mismos que tuvieran referencias adultas autóctonas que les proporcionaran el apoyo y el cariño que tanto necesitan en la difícil etapa transitoria a la mayoría de edad en la que se encuentran. Aunque haber entrevistado solamente a dos chavales que han participado en el proyecto Izeba, puesto en marcha en Gipuzkoa, puede resultar no ser demasiado representativo, son justamente los que mayor nivel de integración presentan en los tres ejes. Los dos tienen empleo, uno de ellos además lo ha conseguido gracias a su izeba; disponen de una buena situación económica, tienen los salarios más altos y viven por cuenta propia. Ambos están en situación regular y subrayan la importancia del apoyo de los izebas a la hora de hacer las renovaciones. Finalmente las relaciones que mantienen son mucho más amplias, dado que no solo se relacionan con sus compatriotas y su grupo de pares, sino que también asisten a eventos y reuniones familiares o de amigos de los izebas. Las opiniones tanto de los profesionales que trabajan con los ex-MMNAs, como las de los mismos ex-MMNAs sobre el proyecto son también muy positivas. Todo ello indica que podría ser favorable trabajar en esa dirección.

En el ámbito estatal ha sido Cataluña la comunidad autónoma pionera en poner en marcha un programa de características similares. En 1997 se creó una entidad llamada *Punt de Referència* para ofrecer acompañamiento y apoyo al colectivo de jóvenes ex-tutelados, que han de emprender su vida adulta una vez salen de los centros donde han vivido bajo la tutela de la Generalitat de Cataluña. Desde ella se les da a los jóvenes la oportunidad de participar en un programa de “Referents”, en el que pueden entablar relación con un adulto autóctono que le sirva de referente. La entidad viene trabajando durante 17 años, y los testimonios tanto de los jóvenes como de los referentes, reflejan la importancia que tiene el acompañamiento para el colectivo, que a su salida de los centros de menores se encuentran en riesgo de exclusión social¹⁵³.

A pesar de lo positivo que resultan los programas de esta índole, es únicamente Gipuzkoa la provincia donde se ha optado por trabajar el ámbito relacional con objeto de crear relaciones entre autóctonos adultos y jóvenes migrantes. Aún y todo cabe señalar que se trata en principio de un proyecto dirigido exclusivamente a menores de

¹⁵³ Más información disponible sobre la entidad, los programas que gestiona y experiencias tanto de jóvenes como de personas voluntarias autóctonas en: <http://www.puntdereferencia.org>

edad, y los que han cumplido la mayoría de edad no pueden beneficiarse de él. En el caso de Bizkaia y Álava no se ha trabajado dicho ámbito.

Ello refleja los grandes riesgos que tienen estos jóvenes de pasar a ser MEnoS (Mayores Extranjeros no Socializados), concepto propuesto por Coronil et al. (2014), después de cumplir la mayoría de edad. Tal y como se está trabajando actualmente el proceso de integración social de los ex-MMNAs, estos corren el riesgo de no integrarse en ninguno de los ejes sobre los que se fundamenta el mismo. En los ámbitos económico-laboral y jurídico por los impedimentos que les crea el contexto socioeconómico; y en el ámbito relacional además del contexto socioeconómico, por no trabajarlo desde los programas de emancipación.

Conclusiones

1. Queda claro que la situación a la que se enfrentan los jóvenes extranjeros que durante su minoría de edad estuvieron tutelados por las Diputaciones Forales se se complica al llegar a la mayoría de edad, ya que las acciones de las administraciones cesan en gran parte y quedan desamparados. Las dificultades aumentan en el contexto actual de crisis económica en la que la obtención de un empleo se convierte en odisea. La mayoría de estos jóvenes se encuentra en situación de desempleo y de irregularidad jurídica. Aún y todo, Euskadi dispone de recursos y prestaciones para apoyar los itinerarios de emancipación e integración social de los ex-MMNAs, aspecto encomiable y que debería de servir de modelo para otros lugares del territorio español en el que no existen ayudas de tal tipo.
2. Hasta hace poco la integración social ha sido sinónimo de inserción laboral, entendiéndose que era el empleo la herramienta exclusiva para la consecución de la integración social de las personas. En este trabajo se ha visto que existe otro ámbito que reviste especial importancia: el ámbito relacional. Si ya de por sí es importante que una persona cuente con una red social, ello se acentúa en el caso de los ex-MMNAs que se encuentran lejos de sus familias y con dificultades para obtener un empleo, herramienta que hasta la llegada de la crisis posibilitaba en gran medida su integración social. En el contexto actual la herramienta principal de su integración se ha vuelto inestable, las relaciones humanas son sin embargo más estables y duraderas en el tiempo. Por lo tanto parece apropiado trabajar en la creación de redes sociales de estos jóvenes, que en tiempos de crisis pueden resultar ser el único soporte para su integración social.
3. Los programas de emancipación no se han adecuado a la nueva situación socioeconómica y siguen teniendo como principal objetivo la inserción laboral. Aunque teóricamente se hable de la ampliación de la red de relaciones y vínculos sociales, se ha visto que en la práctica poco se hace al respecto o al

menos no se reflejan resultados. La mayoría se relaciona con personas de su mismo origen y edad. Lo que sí se ha evidenciado a este respecto es el éxito que ha tenido el proyecto Izeba de Gipuzkoa que tiene como objetivo entablar relaciones entre personas adultas autóctonas y menores extranjeros. Los jóvenes que han tenido la oportunidad de participar en el mencionado proyecto, son los que en mejor situación se encuentran en su etapa de emancipación, y tanto ellos mismos, como los profesionales y los izebas advierten que el apoyo brindado por los izebas puede resultar esencial en el difícil periodo en el que se encuentran. Sin embargo se trata de un programa destinado exclusivamente a menores de edad, y en las demás provincias no se conocen actividades similares. Queda claro pues, que los ex-MMNAs quedan desamparados en el ámbito relacional por parte de las instituciones públicas.

Recomendaciones derivadas de los entrevistados

1. Con el objetivo de mejorar la situación en la que se encuentran en el ámbito económico-laboral y jurídico, los entrevistados reclaman a las diputaciones, que los requisitos de acceso a los recursos de emancipación no sean tan restrictivos y todos los ex-MMNAs puedan beneficiarse de ellos. No tiene sentido echar a perder los esfuerzos personales y materiales invertidos por la diputación y otras entidades colaboradoras, así como el de los mismos jóvenes, durante su minoría de edad.

En lo referente a las ayudas económicas, convendría que se ampliaran las cantidades, ya que no es lógico que las ayudas que se les conceden no lleguen al mínimo requerido para poder renovar la documentación. Mientras que la Diputación Foral entiende que la cantidad económica proporcionada a estos jóvenes es suficiente para hacer frente a los gastos del día a día, la legislación de extranjería pone de manifiesto que no. También sería conveniente que se alargara el plazo máximo en el que estos jóvenes pueden percibir la ayuda, ya que desde los 18 hasta los 23 que pueden empezar a cobrar la RGI, hay un intervalo de 5 años; no obstante solamente pueden beneficiarse de la ayuda de emancipación durante 2 años y medio.

2. Teniendo en cuenta el éxito que están teniendo tanto Izeba como otros programas similares puestos en marcha en otros lugares del estado, habiendo advertido la importancia que le atribuyen tanto los izebas, educadores y los mismos jóvenes, y conociendo además que todos los ex-MMNAs entrevistados se muestran a favor de participar, poner en marcha programas de la misma índole sería una buena forma de dar respuesta al vacío existente en el ámbito social y relacional.

El proyecto Izeba podría ser también una buena manera de combatir actitudes racistas, ya que aunque los datos del 2013 son mejores que los del año 2012, según el Barómetro 2013 de Ikuspegi (2014) sigue detectándose el impacto de la crisis en las actitudes hacia la inmigración. Muchos de los jóvenes entrevistados también explican haber sido víctimas de actitudes racistas. Un acercamiento como el que posibilita el mencionado proyecto, proporcionaría a los autóctonos la oportunidad de conocer las historias de estos chicos y desarrollar así una visión más empática y comprensiva hacia ellos. De igual manera los mismos ex-MMNAs podrían comprobar que no todos los autóctonos les ven con malos ojos.

Sería por lo tanto conveniente extenderlos a las provincias de Bizkaia y Álava. Asimismo se pediría alargar el límite de edad de los destinatarios, que no sean programas exclusivamente dirigidos a menores de edad como en el caso de Izeba, sino que se incorporen también como recursos de emancipación, brindándoles la oportunidad de entablar relaciones una vez cumplida la mayoría de edad.

Referencias bibliográficas

- Aburto, J. M. (s/d). *Cuadernos sobre servicios sociales especializados e inserción social. Mundutik-Mundura: Una experiencia de intervención para la emancipación de jóvenes inmigrantes en riesgo o situación de exclusión social*. Recuperado de <http://gipuzkoagazteria.net/admingazteria/dokumentuak/Mundutikmundura06-10-08.pdf>
- Ararteko (2005). *Situación de los menores extranjeros no acompañados en la CAPV*. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.
- Ararteko (2010). *Informe anual al Parlamento Vasco 2010. Informe de la Oficina de la Infancia y la Adolescencia*. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.
- Ararteko (2011a). *Infancias vulnerables*. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.
- Ararteko (2011b). *Informe anual al Parlamento Vasco 2010. Informe de la Oficina de la Infancia y la Adolescencia*. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.
- Ararteko (2012). *Informe anual al Parlamento Vasco 2011. Informe de la Oficina de la Infancia y la Adolescencia*. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.
- Ararteko (2013a). *Informe anual al Parlamento Vasco 2012. Informe de la Oficina de la Infancia y la Adolescencia*. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.
- Ararteko (2013b). *Recomendación general 5/2013 del Ararteko, de 17 de junio. Garantías en la atención a los menores/jóvenes extranjeros no acompañados*. Recuperado de http://www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/0_3081_3.pdf

- Asociación Comisión Católica Española de Migración (Accem) (2008). *Análisis de las migraciones: España como "emisor" y "receptor" de inmigrantes*. España: Accem.
- Blanco, C. (1993). *La integración de los inmigrantes en las sociedades receptoras*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Blanco, C. (2000). *Las migraciones contemporáneas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Brembeck, C. S. (1975): *Alumno, familia y grupo de pares: escuela y socialización*. Buenos Aires: Paidós.
- Castel, R. (1992). La inserción y los nuevos retos de las intervenciones sociales. En F. Álvarez-Uría (comp.). *Marginación e inserción. Los nuevos retos de las políticas sociales* (pp. 25-36). Madrid: Endymión.
- Castel, R. (1995). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado*. Paris: Fayard.
- Coronil, M., Guerrero, P. y Muñiz, M. (2014). De MENAs a MenoS: El tránsito de una vida i-legal en España. En Jiménez, A. S.; Gutiérrez, J. D.; Carrasco, H. y González, P. (coords). *Encuentros internacionales con menores en contextos de riesgo* (pp. 291-306). Asociación Infancia, Cultura y Educación. Recuperado de: <http://www.a-ice.es/docs/ActasComunicaciones.pdf>
- Epelde, M. y Mazkiaran, M. (2014). Menores y jóvenes extranjeros en la Comunidad Autónoma del País Vasco. En Moreno, G. (Ed.) *Inmigración e impacto de la crisis. Anuario de la Inmigración en el País Vasco 2013* (pp. 361-372). Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Fundación EDE. Servicio de Investigación Social (2011). *Relaciones de solidaridad entre inmigrantes: acercamiento a las redes informales de apoyo de menores y jóvenes no acompañados en la CAPV*. Bilbao: Fundación EDE.
- Fundación EDE. Servicio de Investigación Social (2012). *Experiencias de solidaridad de jóvenes migrantes: la integración social a través del voluntariado*. Bilbao: Fundación EDE.
- Gonzalo, A., Jiménez, E. y Vozmediano L. (2010). *¿Menores o extranjeros? Análisis de las políticas de intervención sobre menores extranjeros no acompañados*. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.
- Ikuspegi (2014). *Barómetro 2013. Percepciones y actitudes hacia la inmigración extranjera*. Recuperado de http://www.ikuspegi-inmigracion.net/documentos/barometros/2013/bar_2013_casOK.pdf
- Pereda, C., Actis, W. y de Prada, M. A. (2008). *Inmigrantes, nuevos ciudadanos. ¿Hacia una España plural e intercultural?* Madrid: Funcas.
- Quiroga, V., Alonso, A. y Armengol, C. (2005). *Rutas de pequeños sueños: Los menores migrantes no acompañados en Europa*. Barcelona: Fundació Pere Tarrès.

- Quiroga, V., Alonso, A. y Sòria, M. (2009). *Sueños de bolsillo: Menores Migrantes No Acompañados/as en el País Vasco*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Quiroga, V., Alonso, A. y Sòria, M. (2010). *Sueños de bolsillo: Menores Migrantes No Acompañados/as en España*. Barcelona: Unicef y Banesto.
- Quiroga, V., Alonso, A. y Sòria, M. (2011). Los menores en contextos migratorios. Evolución estadística del fenómeno (1993-2009). En M. Revilla (Coord.). *Infancia, juventud y migraciones: una mirada para la cooperación internacional* (pp. 177-205). Madrid: Siglo XXI.
- Ruiz, J. I. y Blanco, C. (1994). *La migración vasca. Análisis trigeracional de 150 años de inmigración*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Servicio de inserción social y empleo (2008). *Programa Lortuz para jóvenes en proceso de emancipación*. Recuperado de <http://www.gizartepolitika.net/cd-memoria/pdf/6/6.2-2008-05-06%20LORTUZ%20Cas.pdf>
- Subirats, J. (Dir.) (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación "la Caixa".
- Tezanos, J. F. (2001). Tendencias de dualización y exclusión social en las sociedades tecnológicas avanzadas. Un marco para el análisis. En J. F. Tezanos (Ed.). *Tendencias en desigualdad y exclusión social* (pp. 11-53). Madrid: Editorial Sistema.
- Unicef España, Consejo General de la Abogacía Española (CGAE) y Fundación Cultural Banesto (2009). *Ni ilegales ni invisibles: Realidad jurídica y social de los Menores Extranjeros en España*. Madrid: Etnia Comunicación.



103. CAMBIOS EN LOS ITINERARIOS DE LOS MENORES QUE MIGRAN SOLOS

Chabier Gimeno Monterde

chabierg@unizar.es

Resumen.

Los adolescentes y jóvenes que migran solos desde África a Europa son protagonistas de un cambio reciente en sus itinerarios, una vez llegan a los sistemas de protección de la infancia.

El aparente decaimiento en el flujo de esta migración, así como el relevo de la mayoría magrebí en los centros de acogida por una creciente variedad de adolescentes subsaharianos, es el objeto de nuestra investigación en Aragón.

Analizando los expedientes de tutela de 2000 a 2013 y las entrevistas a los técnicos de acogida, observamos que en la actual década aumenta el porcentaje de expedientes que no llegan a tutela firme, con apenas unos días de duración. Por lo que se intuye que ciertas Comunidades ya no son un destino, sino zonas de paso hacia polos de atracción más fuertes. Las rutas migratorias se han diversificado, ampliándose al resto de Europa y respondiendo a la presión securitaria sobre la frontera de Marruecos.

Palabras clave: menores no acompañados, protección, migración, itinerarios.

Introducción

Durante los últimos años, el número de menores no acompañados que migran al sur de Europa y recalca en algunas Comunidades Autónomas peninsulares ha decaído notablemente. Esta comunicación aborda un estudio de caso de este cambio en el flujo migratorio, protagonizado por los menores solos desde finales del siglo pasado.

Partiendo de los datos explotados durante una investigación doctoral (Gimeno, 2013d), y que abarcaron el periodo 2000-2010, hemos analizado aquí los expedientes de tutela administrativa de menores solos por el gobierno aragonés de los años 2011 a 2013. De forma que hemos podido observar los datos más recientes en una Comunidad como la aragonesa, anteriormente destino migratorio para estos menores (Gimeno, 2013c), donde hoy apenas quedan algunos menores solos acogidos.

Esta actualización de los datos ha sido realizada por un equipo de cinco alumnas de la Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo de la Universidad de Zaragoza, dentro

de la asignatura “Practicum de Investigación”¹⁵⁴ y en colaboración con el Instituto Aragonés de Servicios Sociales (IASS). Este texto recoge el análisis cuantitativo de los expedientes de tutela, así como de algunas entrevistas complementarias. Obviando, con todo, un análisis teórico que ya se ha realizado en textos anteriormente publicados (Gimeno, 2013c), buscando con ello mayor fluidez e impacto en los contenidos.

Una aproximación a los cambios en el flujo migratorio de menores.

Dado el carácter exploratorio de esta investigación, en este texto tan sólo queremos mostrar la realidad sociodemográfica actual de los menores que migran solos acogidos institucionalmente en Aragón, entre enero de 2011 y diciembre de 2013. Esto nos permitirá, al mismo tiempo, comparar los datos actuales con los existentes sobre periodos anteriores, a partir de la información relevante de los expedientes de tutela administrativa. Con la novedad de que, para este último periodo, también hemos tenido acceso a los expedientes que no han derivado en una tutela firme, comúnmente conocidos como expedientes de “previas”.

Como hipótesis de partida, nos planteamos que el descenso en el número de menores solos acogidos institucionalmente en Aragón está relacionado con que esta Comunidad Autónoma ha dejado de ser un destino migratorio para este colectivo, de acuerdo a los discursos institucionales que así lo indican.

Como hipótesis complementarias, incidimos de nuevo, como en textos anteriores (Gimeno, 2013e), en que la escasa presencia del colectivo femenino entre estos adolescentes se debe a la situación de exclusión social e invisibilidad de las menores, en muchos casos insertas en redes de explotación sexual o laboral. Esta situación se encuentra directamente ligada a la insuficiencia de políticas públicas destinadas a paliar la extrema vulnerabilidad de las menores.

En cuanto a la metodología, nuestra aproximación ha sido tanto cualitativa, como cuantitativa. En el apartado cuantitativo se realizó un análisis estadístico de los datos sociodemográficos de los expedientes de protección de menores solos, aportados por el IASS a través del Servicio de Información de Menores de Aragón (SIMA), en formato Microsoft Excel.

Este análisis ha tenido en cuenta las siguientes variables, ya estudiadas para el periodo anterior (Gimeno, 2013d):

- Provincia en la que se ejerce la tutela.
- Sexo del menor.
- Origen (nacionalidad).
- Fecha de nacimiento.
- Fecha de inicio del expediente.
- Fecha de final del expediente (si existe).

¹⁵⁴ Mi agradecimiento y reconocimiento al esfuerzo de Cristina Climente, Olga Martín, Carmen Talavera, Elena Luminata Tanase y Antonella Tardini.

- Notificante de la detección del menor.
- Motivo de archivo del expediente.
- Situación residencial (en centro, con familiares, etc.).
- Medidas administrativas de acogida a 31 de diciembre de cada año.

En cuanto a las técnicas cualitativas, además de la revisión de fuentes documentales, se realizaron entrevistas a técnicos del IASS (técnico de diagnóstico y técnico del programa de emancipación), y a responsables de entidades que trabajan para la Administración con este colectivo (Fundación Federico Ozanam, Fundación de Atención Integral al Menor e YMCA).

Análisis de los expedientes de tutela administrativa de menores solos en Aragón (2011-2013).

Datos sociodemográficos.

El número de menores solos acogidos en las tres provincias de la Comunidad Autónoma de Aragón en el periodo estudiado es de 67, de los cuales un 94,03% tienen su expediente en la Dirección Provincial del IASS en Zaragoza, frente a apenas un 2,99% en cada una de las provincias de Teruel y Huesca.

Al igual que en el periodo anterior observamos que la provincia de Zaragoza acumula el mayor porcentaje de expedientes, debido a que más de la mitad de la población de la Comunidad Autónoma se encuentra asentada en esta provincia. De ahí que, para este nuevo estudio, las entrevistas a técnicos sólo se hayan realizado en Zaragoza.

★ **A I C E** ★

TABLA 1: PROVINCIA

| | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|----------|------------|------------|
| HUESCA | 2 | 2,99% |
| ZARAGOZA | 63 | 94,03% |
| TERUEL | 2 | 2,99% |
| ARAGÓN | 67 | 100,00% |

Como podemos observar en la tabla 2, encontramos un alto número de expedientes referentes a varones, un 96,88% de los casos, frente a apenas un 3,13% de menores tuteladas. Dicho dato confirma la tendencia a la masculinización de la migración de menores solos en Aragón (Gimeno, 2013c).

TABLA 2: SEXO

| | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|-------|------------|------------|
| VARÓN | 62 | 96,88% |
| MUJER | 2 | 3,13% |
| TOTAL | 64 | 100,00% |

En un discurso muy asentado, a menudo sobre estereotipos, el factor cultural es el más señalado por los profesionales entrevistados como explicación¹⁵⁵ a esta aparente masculinización.

“La familia nunca ha forzado a las niñas a salir, por costumbres machistas de la cultura africana” (P1).

Teniendo en cuenta los estudios donde parece explicarse esta masculinización por la invisibilización de las menores (Quiroga, 2010), podemos concluir que existen en España y en Aragón menores extranjeras que se encuentran en situación de riesgo o desamparo, fuera de los sistemas de protección de la infancia (Gimeno, 2013e). Estos es, deberíamos admitir que las ciencias sociales y la Administración no llegan a conocer de su existencia, por lo que no podemos cuantificarlas aquí, ni aún estimar su número.

“Sí que vienen, bueno, en realidad las traen pero no llegan a tener expediente de protección porque no se detectan (...) Es una realidad muy difícil de visibilizar (...) Es un objetivo que dicho colectivo esté dentro del sistema de protección, pero es difícil” (P3).

En cuanto a las menores que llegan a estar protegidas, los técnicos, recurriendo a su experiencia durante el anterior periodo migratorio, que ya estudiamos, vuelven a señalar a los “factores culturales” de su adaptación a los itinerarios estandarizados de acogida. Siendo conscientes de las dificultades para trabajar con las menores, y que han surgido igualmente en otras Comunidades Autónomas.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

“A las chicas les cuesta más adaptarse debido a las diferencias culturales. Muchas de ellas tienen la mentalidad de casarse y ya, por lo que no suelen entrar en el PEP, al contrario que los chicos (...) hay chicas que aprovechan bien el PEP y otras que han vuelto a su país o se van a otra provincia. Es más difícil de controlar” (P1).

“Hemos tenido alguna experiencia del pasado en el que se desarmó una trama de prostitución infantil [Cataluña], han cogido a las chicas, las han protegido, las han llevado a un sitio oculto, y a las 48 horas han desaparecido todas” (P3).

¹⁵⁵ En adelante, las entrevistas a profesionales y técnicos se reseñarán como P1, P2, etc, con el fin de mantener su anonimato.

En cuanto a la edad de los menores al iniciarse el expediente, la mayoría tienen edades comprendidas entre los 16 y los 18 años, habiendo desaparecido los menores que llegaban a edades más tempranas, algo que caracterizó periodos anteriores en todo el Estado (Quiroga 2005). El 75% llegan con 16 o 17 años cumplidos.

TABLA 3: EDAD AL INICIO DEL EXPEDIENTE

| | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|-------|-------------------|------------|
| 14 | 3 | 4,7% |
| 15 | 12 | 18,8% |
| 16 | 22 | 34,4% |
| 17 | 26 | 40,6% |
| 18 | 1 | 1,6% |
| TOTAL | 64 ¹⁵⁶ | 100,0% |

Atendiendo al origen de los menores, podemos confirmar la presencia todavía mayoritaria del colectivo marroquí, que constituye un 56,72% del total. Aun así, atendiendo a la información extraída de las diferentes entrevistas realizadas y del análisis de los expedientes, parece consolidarse en esta década el cambio en el peso relativo del Magreb, en favor del aumento de los menores subsaharianos.

“Mayoritariamente y en los primeros años se trataba de un colectivo marroquí, un 90%, y un porcentaje muy bajo de rumanos. Los chicos de origen subsahariano llegan más tarde, al principio eran muy pocos. Será a partir del año 2009, cuando baja la llegada de MENAS, disminuye el número de marroquíes y de rumanos, y aumenta el número de subsaharianos. Hoy en día es más mayoritario el colectivo subsahariano. Importancia de diferenciar las procedencias de los subsaharianos. Ahora predominan los malienses, antes venían más desde Gambia, Senegal y Camerún. Además una amplia gama de países del Africa Subsahariana” (P3).

TABLA 4: ORIGEN

| | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|-----------|------------|------------|
| MARRUECOS | 38 | 56,72% |
| GUINEA | 3 | 4,48% |
| MALI | 9 | 13,43% |
| GHANA | 4 | 5,97% |

¹⁵⁶ Se desconoce la fecha de nacimiento de tres de los menores, por no constar en el momento de captarse los datos.

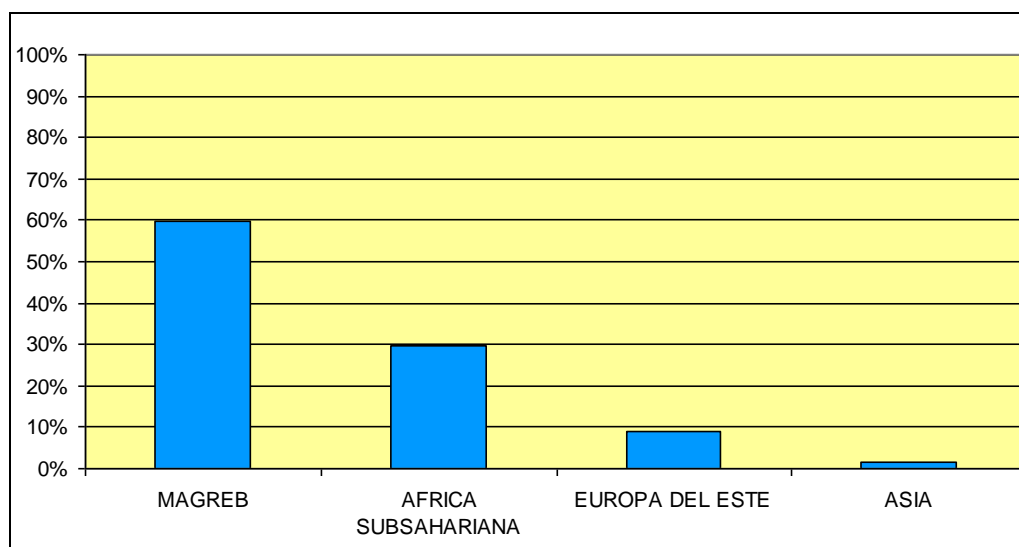
| | | |
|----------------|----|-------|
| LIBERIA | 1 | 1,49% |
| RUMANÍA | 6 | 8,96% |
| PAKISTÁN | 1 | 1,49% |
| SENEGAL | 1 | 1,49% |
| ARGELIA | 2 | 2,99% |
| GAMBIA | 1 | 1,49% |
| COSTADE MARFIL | 1 | 1,49% |
| TOTAL | 67 | 100% |

TABLA 5: ORIGEN AGRUPADO

| | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|---------------------|------------|------------|
| MAGREB | 40 | 59,70% |
| AFRICA SUBSAHARIANA | 20 | 29,85% |
| EUROPA DEL ESTA | 6 | 8,96% |
| ASIA | 1 | 1,49% |
| TOTAL | 67 | 100% |



GRÁFICO 1: ORIGEN AGRUPADO



Por último, considerando tanto el origen como el sexo, vemos que el origen de las dos únicas chicas registradas en los tres años es Marruecos y Rumania. Este perfil no difiere de los datos del estudio anterior (Gimeno, 2013d). De hecho, la menor rumana, de 14 años, fue detectada por la policía estatal ejerciendo la mendicidad y fue trasladada al COA por desconocerse el paradero de sus padres. Algo común desde que se tienen datos registrados en Aragón sobre menores solas. Tras varias horas en el centro de primera acogida, la menor desapareció. Esta situación se dio en varias ocasiones, y al igual que la primera vez también se fugó.

Evolución de la población acogida

De acuerdo también a la tendencia analizada anteriormente (Gimeno, 2013d), el gráfico 2 muestra la evolución descendente de los expedientes iniciados en la actual década. Como ocurre en otras Comunidades, hasta el año 2007 hubo un aumento de los expedientes, con la excepción del año 2004¹⁵⁷, y a partir de 2008 ó 2009 el número de expedientes desciende.

En concreto, y aunque en los años 2011 y 2012 se da un mínimo repunte de expedientes iniciados, poco significativo, en 2013 el volumen cae significativamente, pasando de 29 expedientes nuevos en 2012 a 13 expedientes nuevos en 2013.

Las entrevistas corroboran este marcado descenso.

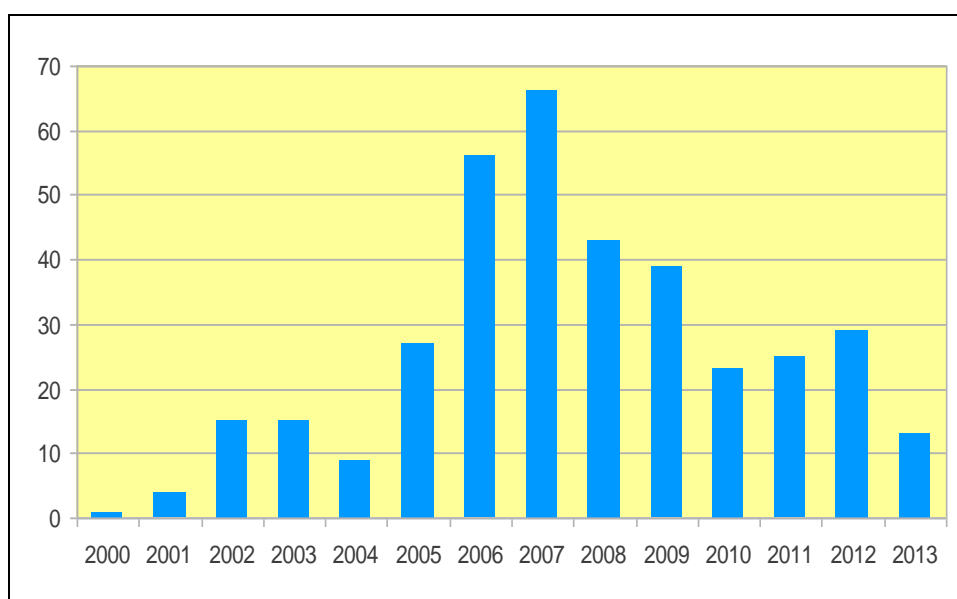
“En los últimos años se ha producido un descenso considerable de MENAs que acuden a los recursos. Si se compara con años

¹⁵⁷ La causa de la significativa caída en el año 2004 pudo haber sido una insuficiencia de registros y otras inacciones (Quiroga, 2010:36).

anteriores la reducción ha sido en torno a un 40 %. [Fundación] ha llegado a gestionar hasta cuatro unidades residenciales donde el 80% de la población eran MENAs. En estos últimos cuatro años se reconvirtieron dos de ellas en programas de preservación familiar. Y se han cerrado otros dos recursos: Residencia de los Olivos y la Casa San José donde había una presencia muy elevada de MENAs. Por lo cual son cuatro recursos menos en Zaragoza” (P4).

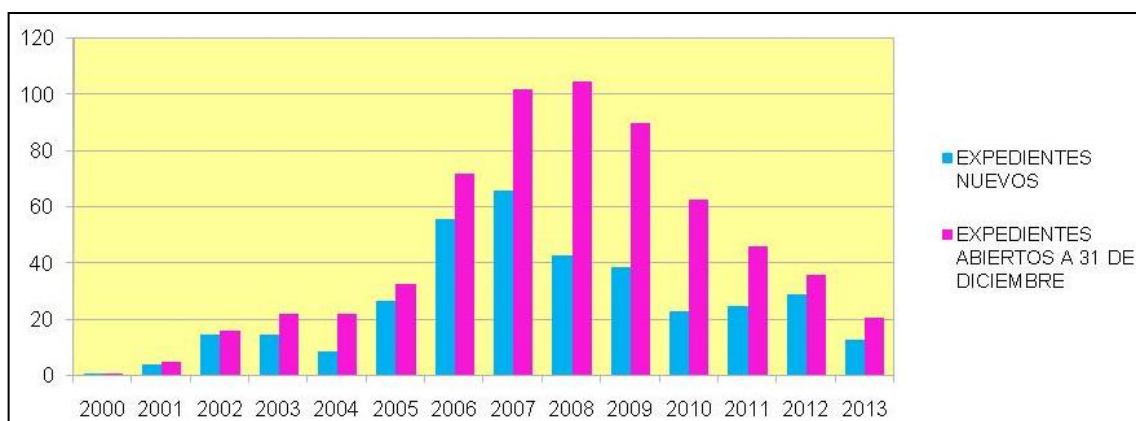
“Ha descendido considerablemente el número de MENAs. Puede ser que se encuentren en el COA con que no hay ningún menor en su situación y no tengan con quién identificarse” (P2).

GRÁFICO 2: AÑO DE INICIO DEL EXPEDIENTE



Como análisis comparativo, el gráfico 3, que incluye expedientes iniciados en el año y aquellos que permanecen abiertos a 31 de diciembre de ese mismo año, nos permite observar con más profundidad la evolución del flujo, en cuanto a la llegada y la estancia en Aragón. ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

GRÁFICO 3: EXPEDIENTES A 31 DE DICIEMBRE E INICIADOS CADA AÑO



Como hemos demostrado en otros textos (Gimeno, 2013c), Aragón ha sido en los primeros años del siglo una zona de paso, para convertirse posteriormente en un territorio de asentamiento (años 2006 a 2009) y, actualmente, nuevamente en una zona de paso. Si anteriormente la conversión en destino se debía a las mejoras en las praxis de acogida, que actuaban como factor atrayente, la actual caída de los expedientes se explica porque la movilidad se ha disparado, atendiendo a factores de atracción y disuasión presentes a ambos lados de los Pirineos (Gimeno, 2012).

Los profesionales también han percibido este cambio.

“La mayoría han pasado por otros centros de protección de otras Comunidades Autónomas antes de llegar a Zaragoza. Otros se han fugado de distintos centros al no obtener la respuesta que ellos esperaban. También llegan de paso de camino a otro sitio” (P2).

“Aquí no es la primera puerta de entrada y también vienen muchos que van hacia Francia o Barcelona. Si caen aquí y les gusta esto, se quedan” (P1).

Nuestro análisis de los datos nos permite intuir que hay varios factores que han desencadenado este cambio. Por un lado, las prácticas administrativas del Servicio de Protección de Menores aragonés. El elevado número de traslados de menores a otras Comunidades Autónomas, como luego veremos, parece haber trascendido más allá de las fronteras aragonesas. De forma que los menores conocen, igual que ocurría en otras etapas, que Aragón ofrece dificultades para arraigarse a través de la tutela administrativa.

El motivo final señalado por los técnicos para estos traslados es la existencia del sistema de reseña biométrica ADEXTRA, que permite conocer por vía policial el lugar en el que cada menor solo detectado ha sido tutelado o referenciado por primera vez. A esa Comunidad es adonde se remitirá al menor, que ve así interrumpido su itinerario

migratorio, retrocediendo a otro lugar del que se había fugado o que, en definitiva, había decidido evitar como destino¹⁵⁸.

Y, por otro lado, las redes migratorias, formadas por otros jóvenes migrantes y diversos familiares, parecen estar aportando también información sobre las dificultades que existen para determinar eficazmente la edad de los menores que migran solos. La ineficaz prueba ósea para determinar la edad, que incluso se realiza a chicos que vienen ya documentados, parece estar influyendo directamente en el descenso de menores tutelados, al ser percibida como un riesgo que posibilite la expulsión al Estado de origen como “adulto” en situación irregular.

El mejor indicio de esta nueva tendencia es el aumento de expedientes de “previas”. Aquellos que no derivan en la tutela firme del menor, casi siempre por la fuga de este. Estos expedientes tienen como motivo de archivo, en un 55% de los casos, la fuga del menor. Y en un 27% el traslado de éste a otra Comunidad. En estas ocasiones, se trata, casi siempre, de expedientes de menores magrebís y rumanos (tabla 8).

TABLA 6: EXPEDIENTES DE PREVIAS Y EXPEDIENTES DE PROTECCIÓN

| | Expedientes de previas | Expedientes de protección |
|-------|------------------------|---------------------------|
| 2011 | 10 | 15 |
| 2012 | 16 | 13 |
| 2013 | 7 | 6 |
| Total | 33 | 34 |

TABLA 7: EXPEDIENTES DE PREVIAS Y MOTIVO DE ARCHIVO AGRUPADO

| | Frecuencia | Porcentaje |
|-----------------|------------|------------|
| Ilocalización | 18 | 54,55% |
| Traslado | 9 | 27,27% |
| Mayoría de edad | 5 | 15,15% |
| Sin especificar | 1 | 3,03% |
| Total | 33 | 100,00% |

¹⁵⁸ Estas Comunidades suelen estar más próximas a las fronteras exteriores de Europa, que los jóvenes migrantes asocian a una mayor posibilidad de ser devueltos a su lugar de origen. Son, por tanto, lugares poco deseables como destino migratorio.

TABLA 8: MOTIVOS DE ARCHIVO Y ORIGEN AGRUPADO

| | Magreb | | Europa del Este | | África Subsahariana | |
|-----------------|--------|---------|-----------------|---------|---------------------|---------|
| Localización | 14 | 58,33% | 4 | 66,67% | 0 | 0,00% |
| Traslados | 9 | 37,50% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% |
| Mayoría de edad | 1 | 4,17% | 1 | 16,67% | 3 | 100,00% |
| Sin especificar | 0 | 0,00% | 1 | 16,67% | 0 | 0,00% |
| Total | 24 | 100,00% | 6 | 100,00% | 3 | 100,00% |

Todos estos factores explican la evolución del gráfico 3 en los últimos años, señalando implícitamente hacia esa mayor movilidad geográfica. Se intuye, en suma, que siguen llegando menores solos, en un número que quizá desconocemos, pues ahora pretenderían pasar desapercibidos, evitando acceder a los sistemas de protección. Y en todo caso, recalarían en Aragón buscando una estancia temporal para continuar su ruta hacia otros destinos, en otras Comunidades Autónomas o en otros Estados europeos.

Análisis de las acogidas

A partir de la información aportada por el IASS hemos analizado también otra información administrativa, como el notificante que detecta al menor, el motivo del archivo de los expedientes, así como la duración de éstos y las medidas administrativas que se aplican a los menores a 31 de diciembre de cada año. Estos datos también nos permitirán conocer nuevas tendencias en el flujo migratorio.

En cuanto a la detección y notificación a la Administración de la existencia de un menor solo, se han agrupado las diferentes posibilidades para su mayor comprensión. De esta forma dentro de “Policía” estaría la propia policía estatal, las policías municipales y la Guardia Civil. En el caso de los “Servicios Sociales” entrarían también aquellos que tienen que ver con el Servicio de Protección de Menores, albergues u otros.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN
TABLA 9: NOTIFICANTES AGRUPADOS

| | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|-------------------------|------------|------------|
| EL PROPIO MENOR | 10 | 15,15% |
| ENTIDADES Y FUNDACIONES | 5 | 7,58% |
| SERVICIOS SOCIALES | 6 | 9,09% |
| POLICÍA | 45 | 68,18% |
| TOTAL | 66 | 100,00% |

Gracias a la depuración de los datos se puede constatar que el mayor notificante sería la policía (68 %), seguido del propio menor (15%). Este último dato sigue siendo significativo en este periodo, señalando a los menores que se presentan ellos mismos ante las comisarías o en los Servicios Sociales, y que parecen saber a dónde dirigirse.

Como señalan otros investigadores (Suárez, 2008), estos menores son orientados por redes de iguales que ya han pasado por este proceso y les ayudan a acceder al sistema de protección (Gimeno, 2013a). Por tanto, habría que tener en cuenta que, en muchas de las ocasiones que aparece la policía como notificante, podría ser también el propio menor quien se presenta en una comisaría y la policía finalmente se lo comunica al IASS.

Como novedad, en esta década los expedientes de los subsaharianos tienen como notificante al propio menor en un 40% de los casos, cuando anteriormente eran los magrebís quienes mayor presencia tenían en este aspecto.

“Ellos ya saben dónde tienen que ir, van a un lugar concreto, porque desde su zona han venido vecinos, amigos o familiares”
(P2).

Respecto al motivo de archivo, a través de dicha variable se puede conocer la situación de los menores solos en el momento en el que concluye su proceso en el Sistema de Protección.

Tras la depuración de los datos del SIMA, hemos analizado cuatro categorías: ilocalización (o fuga), expediente no archivado, expediente archivado por cumplimiento de objetivos (o mayoría de edad) y expediente archivado por traslado.

TABLA 10: MOTIVOS DE ARCHIVO

| | ILocalización | NO ARCHIVADO | POR CUMPLIMIENTO DE OBJETIVOS O MAYORÍA DE EDAD | TRASLADO | TOTAL |
|-------|---------------|--------------|---|------------|--------------|
| 2011 | 8 33,3% | 6 25,0% | 8 33,3% | 2 8,3% | 24 100,0% |
| 2012 | 10 35,7% | 7 25,0% | 4 14,3% | 7 25,0% | 28 100,0% |
| 2013 | 4 30,8% | 3 23,1% | 6 46,2% | 0 0,0% | 13 100,0% |
| TOTAL | 22 33,8% | 16 24,6% | 18 27,7% | 9 13,8% | 65 100,0% |

En cuanto a la ilocalización o fuga, esta representa un tercio de los expedientes archivados, e intuimos que puede tener una relación directa con los archivados por traslado. Tal y como señalan las entrevistas, durante el trayecto del traslado a otras

Comunidades, a las cuales son enviados sin acompañamiento alguno, o bien días antes de producirse este traslado, los menores se fugan.

“Se producen los traslados de los menores porque están tutelados en otras comunidades autónomas. Por lo tanto el técnico de recepción se encarga de la reseña y lo envían a la comunidad autónoma a la que pertenece. Montan al menor en un autobús y es enviado a la comunidad en la que está reseñado, solo, esto hace que se fuguen durante el trayecto” (P1).

También se siguen detectando casos, como en el anterior periodo estudiado, en los que un menor tiene varios ingresos en los centros de protección, con una duración de horas, pues se fugan en el mismo día. A menudo esto también es debido a que están tutelados en otra Comunidad Autónoma y no quieren ser trasladados a ella.

“Uno de los menores, ha llegado a tener diez ingresos, y cada ingreso con una duración de unas horas. Lo detectan pero el menor se vuelve a fugar” (P1).

Como en periodos anteriores, el origen de los menores que se fugan corresponde en un 72,73% con menores de origen magrebí, frente a un 18,18% de Europa del Este y un escaso 9,09% de subsaharianos.

“Es posible que haya mayor cantidad de chicos de origen magrebí, porque tienen familiares en distintos lugares, por lo tanto se mueven de comunidad en comunidad acercándose más a ellos” (P1).

Y entre los fugados, la edad de inicio del expediente se reparte entre los 15 y los 17 años, por lo que carece de significatividad para explicar este motivo de archivo.

TABLA 11: EDAD DE INICIO E ILOCALIZACIONES
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

| Años | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | TOTAL |
|------|----|----|----|----|----|-------|
| | 2 | 4 | 7 | 6 | 1 | 20 |

La categoría de “no archivado” hace referencia a los expedientes de los menores que permanecen abiertos y por lo tanto siguen tutelados por el sistema de protección de menores del Gobierno de Aragón. Y, respecto a la categoría “Por cumplimiento de objetivos o mayoría de edad”, observamos que su peso relativo ha aumentado durante el año 2013, de lo que podemos deducir que los menores llegan más cercanos a la mayoría de edad: así es en más del 40% de los casos de menores magrebís y subsaharianos. Aunque también han sido comunes los casos de jóvenes declarados adultos por su pasaporte o por las pruebas radiológicas.

“Existen dos casos de menores subsaharianos que presentan documentación. A pesar de ello se le realiza la prueba ósea y como consecuencia detectan que son mayores de edad y son expulsados por aportar documentación falsa” (P1).

En esta categoría también entra muchos menores, a los que la Administración vincula “expectativas previas” acerca de la situación que se van a encontrar, por lo que, según los técnicos, “aprovechan la oportunidad”, cumpliendo los objetivos e itinerarios de inserción establecidos por el Sistema de Protección. A ellos hemos de sumar a aquellos menores que han participado en el PEP o programa de emancipación personal, para mayores de dieciocho años; aunque alguno de ellos haya abandonado el programa por una orden de expulsión (un caso registrado).

La última categoría, denominada “traslado”, hace referencia a aquellos menores que son enviados a la Comunidad Autónoma en la que están reseñados y, como ya hemos señalado antes, requiere un análisis especial, debido a su considerable aumento en los últimos años. Así, mientras que entre los años 2000 y 2010 el traslado representaba un 6% del total, entre los años 2011 y 2013 representa un 13,8 %.

Este aumento de los traslados se debe a la creación del registro policial de Menores Extranjeros No Acompañados, en la base de datos de extranjeros residentes en España, denominado ADEXTRA (Gimeno, 2013b). Este sistema evita las estrategias de cambio de identidad por parte de los menores al pasar de una Comunidad Autónoma a otra. O bien cuando el cambio de Comunidad responde a la búsqueda del reconocimiento favorable de la minoría de edad, tras un intento fallido en una Comunidad anterior.

La eficacia de este registro y su coordinación con los servicios de protección de la infancia están en el origen de muchos de los traslados, pero también de muchas fugas para evitar esos traslados. Este es el caso de un menor marroquí, que se fuga varias veces en 2011 para evitar que lo devuelvan a Andalucía, donde estaba reseñado.

El traslado, como ya se ha indicado, no cuenta con ningún acompañamiento, lo que “favorece” las fugas.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

“Se monta al menor en un autobús con la autorización del tutor legal y se envía a la comunidad autónoma en la que se encuentra reseñado, al ir solos se fugan durante el trayecto” (P1).

También se siguen dando casos en los que la propia Comunidad Autónoma en la que está reseñado el menor rechaza el regreso de este.

“En los casos de fugas, las Comunidades Autónomas, a veces, se resisten a que se les devuelva el menor que está tutelado por ellos. No deberían cesar la tutela porque es su responsabilidad” (P2).

Todas estas medidas dejan a los menores en un nuevo y creciente “terreno de nadie”, ante el temor a no alcanzar la protección allí donde lo desean (por proximidad

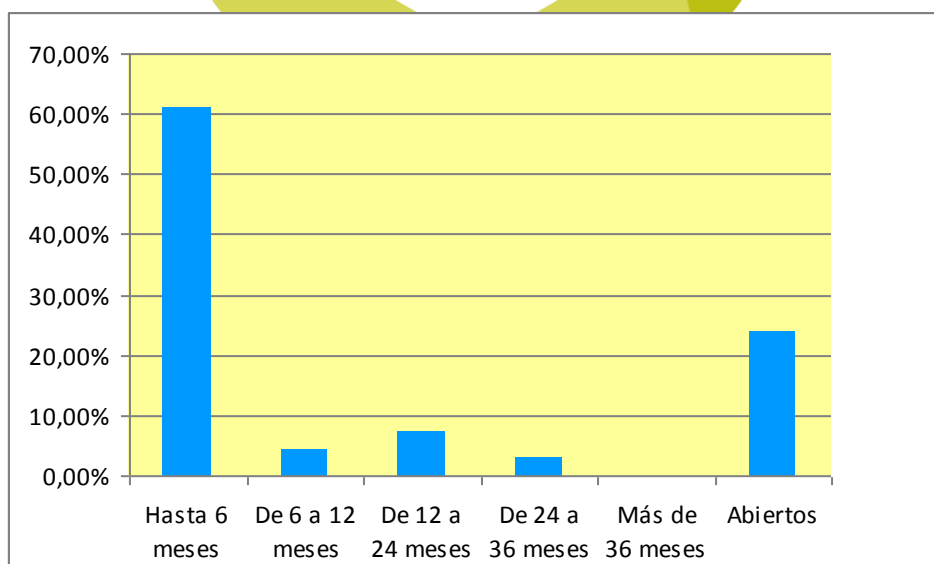
de sus familiares o iguales, por ejemplo), por lo que muchos de ellos parecen estar renunciando a esta protección, intentando pasar desapercibidos.

De especial interés para entender estos cambios es la variable “duración del expediente”, que ha sido tratada a partir de la fecha de inicio del primer expediente y la fecha final del último expediente: atendiendo al caso de los menores que se fugan y después vuelven a ser acogidos, que así aparecen computados como un sólo expediente. Esta variable nos ha permitido conocer el tiempo que permanecen los menores protegidos por el IASS.

TABLA 12: DURACIÓN DEL EXPEDIENTE

| | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|------------------|------------|------------|
| HASTA 6 MESES | 41 | 61,19% |
| DE 6 A 12 MESES | 3 | 4,48% |
| DE 12 A 24 MESES | 5 | 7,46% |
| DE 24 A 36 MESES | 2 | 2,99% |
| MÁS DE 36 MESES | 0 | 0,00% |
| ABIERTOS | 16 | 23,88% |
| TOTAL | 67 | 100,00% |

GRÁFICO 4: DURACIÓN DEL EXPEDIENTE



Como muestra la gráfica, lo más destacable es el elevado porcentaje de expedientes con una duración inferior a los 6 meses (61,19%). Por ello hemos creído conveniente realizar un análisis en profundidad de estos datos, cuyo resultado obtenido se refleja en la siguiente tabla 13, en la que se observa un elevado número de expedientes con una duración inferior a dos meses.

TABLA 13: DURACIÓN DE EXPEDIENTE INFERIOR A 6 MESES

| | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|---------------|------------|------------|
| HASTA 2 MESES | 31 | 75,61% |
| HASTA 4 MESES | 6 | 14,63% |
| HASTA 6 MESES | 4 | 9,76% |
| TOTAL | 41 | 100,00% |

Aparentemente, estos datos nos indican que los menores vuelven a encontrarse de paso por Aragón, sin asentarse de forma duradera y definitiva en la Comunidad. De ahí que tres cuartas partes de los expedientes que duran hasta seis meses, sean de menores que pasan menos de dos meses acogidos. Algo directamente relacionado con el motivo de archivo por ilocalizaciones, analizado anteriormente, pues se trata de menores que se han fugado días o semanas después de ser acogidos.

Además del origen en el registro ADEXTRA, hemos querido buscar otras variables explicativas. Y al contrastar la información cuantitativa con las entrevistas realizadas a los profesionales, éstos nos indican que se trata de menores de origen rumano, que se establecen fugazmente en los centros de acogida. Mientras que el mayor porcentaje de menores que serían tutelados en firme correspondería a los menores de origen subsahariano, seguido de los menores de origen magrebí.

“Los subsaharianos se adaptan mejor, son más estables y llegan solos” (P1).

Como ocurría en el anterior periodo estudiado, 2000-2010, parece que los discursos técnicos se alejan a menudo de lo que los análisis cuantitativos nos pueden indicar. Si observamos los expedientes de previas, aquellos que no llegan a tutela firme, es evidente que la mayoría de ellos (un 90,32%) apenas duran un mes. Pero también vemos que prevalecen en ellos los menores magrebí. De estos menores, un 58,33% no llegan a tutela firme por las fugas y un 37,50% por los traslados.

De forma que, examinando de nuevo la duración del conjunto de los expedientes, tanto de tutela firme como de previas, la clave del origen de los menores queda gana más peso como factor explicativo. Los menores rumanos y los magrebí tienen menor duración en sus acogidas, por lo que en diciembre de 2013, momento en el que accedimos a los datos, la mayoría de los expedientes que quedaban abiertos, con los menores todavía en acogida, pertenecían a jóvenes subsaharianos.

TABLA 14: DURACIÓN DEL EXPEDIENTE Y ORIGEN AGRUPADO

| DURACIÓN EXPEDIENTE | MAGREB | AFRICA SUB. | EUROPA ESTE | ASIA | TOTAL |
|---------------------|--------|-------------|-------------|------|-------|
|---------------------|--------|-------------|-------------|------|-------|

| | | | | | |
|------------------|-----------|-----------|----------|----------|-----------|
| Hasta 6 meses | 32 | 5 | 6 | 0 | 43 |
| | 78,05% | 26% | 100,00% | 0% | 65,15% |
| de 6 a 12 meses | 6 | 2 | 0 | 0 | 8 |
| | 14,63% | 11% | 0% | 0% | 12,12% |
| de 12 a 24 meses | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | 0,00% | 0% | 0,00% | 0% | 0,00% |
| de 24 a 36 meses | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | 0,00% | 0% | 0% | 0% | 0,00% |
| más de 36 meses | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% |
| abiertos | 3 | 12 | 0 | 1 | 16 |
| | 7,32% | 63% | 0% | 100% | 24,24% |
| TOTAL | 41 | 19 | 6 | 1 | 66 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

TABLA 15: DURACIÓN DEL EXPEDIENTE (0 A 3 MESES) Y ORIGEN AGRUPADO

| | Magreb | | Europa del Este | | África Subsahariana | | Total | |
|-------------|--------|---------|-----------------|---------|---------------------|---------|-------|---------|
| 0 a 1 mes | 21 | 91,30% | 4 | 80,00% | 3 | 100,00% | 28 | 90,32% |
| 1 a 2 meses | 1 | 4,35% | 1 | 20,00% | 0 | 0,00% | 2 | 6,45% |
| 2 a 3 meses | 1 | 4,35% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 1 | 3,23% |
| Total | 23 | 100,00% | 5 | 100,00% | 3 | 100,00% | 31 | 100,00% |

El análisis de la edad de inicio del expediente ofrece, a su vez, un nuevo matiz a tener en cuenta en la duración de los expedientes y la percepción del cambio en el flujo migratorio a Aragón. Pues queda en evidencia que los menores llegan, pasan unos días o semanas acogidos y prosiguen su ruta, sin esperar a alcanzar la mayoría de edad. De ahí que un alto porcentaje de menores que llegan con 15 y 16 años abandonen la acogida en un máximo de seis meses.



A I C E

 ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

TABLA 16: DURACIÓN DEL EXPEDIENTE Y EDAD DE INICIO.

| | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | TOTAL |
|------------------|------|--------|--------|--------|------|--------|
| Hasta 6 meses | 2 | 3 | 13 | 12 | 12 | 42 |
| | 100% | 42,86% | 72,22% | 54,55% | 75% | 64,62% |
| de 6 a 12 meses | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | 5 |
| | 0% | 14,29% | 6% | 4,55% | 13% | 7,69% |
| de 12 a 24 meses | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 |
| | 0% | 0,00% | 0,00% | 9,09% | 0% | 3,08% |
| de 24 a 36 meses | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | 0% | 0% | 0,00% | 0% | 0% | 0,00% |
| más de 36 meses | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0,00% |
| abiertos | 0 | 3 | 4 | 7 | 2 | 16 |
| | 0% | 42,86% | 22,22% | 31,82% | 13% | 24,62% |
| TOTAL | 2 | 7 | 18 | 22 | 16 | 65 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

Medidas administrativas

Finalmente, los expedientes de menores no acompañados aportados por el SIMA ofrecen información adicional, muy útil para analizar algunos aspectos del flujo migratorio. En el caso de este estudio, tenemos información sobre la medida administrativa que se aplicaba a los menores a 31 de Diciembre, en los tres años analizados. Es decir, cuál era la figura jurídica de acogida en esa fecha concreta. Así como sobre su situación residencial al final de cada año.

Después de depurar los datos del SIMA de los expedientes a 31 de diciembre, hemos categorizado tres situaciones residenciales: menores acogidos en un centro, en un alojamiento alternativo o en un centro de observación temporal (expedientes de previas). Los resultados indican que la mayoría de los menores solos que están protegidos por el Gobierno de Aragón se encuentran en centros, en un 95,15%. Habiendo desaparecido en este periodo los casos de guardas por familiares y otros similares, que sí que se daban en la década anterior.

En cuanto a las medidas administrativas, hemos obtenido la siguiente tabla.

TABLA 17: MEDIDA ADMINISTRATIVA A 31 DE DICIEMBRE

| | 2011 | | 2012 | | 2013 | | TOTAL | |
|-----------------|------|--------|------|--------|------|--------|-------|--------|
| PREVIAS | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% |
| PREVIAS-FUGA | 1 | 2,2% | 1 | 2,8% | 0 | 0,0% | 2 | 2,0% |
| GUARDA | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% |
| PEP | 21 | 45,7% | 13 | 36,1% | 10 | 50,0% | 44 | 43,1% |
| TUTELA CAUTELAR | 0 | 0,0% | 1 | 2,8% | 0 | 0,0% | 1 | 1,0% |
| TUTELA FIRME | 24 | 52,2% | 21 | 58,3% | 10 | 50,0% | 55 | 53,9% |
| TOTAL | 46 | 100,0% | 36 | 100,0% | 20 | 100,0% | 102 | 100,0% |

Como observamos, no existe ningún expediente de previas en esas fechas¹⁵⁹. Algo que debemos atribuir a que esta “foto fija” no puede reflejar fielmente la corta duración de la acogida de los menores que están de paso por Aragón (apenas unas horas o semanas). Sin embargo, sí que aparecen dos fugas. Por su interés, queremos reseñar que ambas pertenecen a un menor rumano, vinculado a una red de adultos. Este menor entró y salió del Centro de Observación y Acogida hasta diez veces. Por lo que su expediente se dejó abierto, en lugar de abrirlo y cerrarlo en varias ocasiones. Estos menores, según indican en las entrevistas los técnicos de acogida y abundante literatura, se desplazan por las Comunidades Autónomas con la perspectiva de generar ingresos para sus familias. Pero muchos de ellos, vinculados a organizaciones delictivas, son juzgados y condenados por la justicia juvenil, hasta que, finalmente, las redes los reemplazan por otros menores “no fichados” (Setién, 2007). Los y las menores rumanos que vienen acompañados por adultos, por tanto, suelen pasar poco tiempo en los sistemas de protección, al ser “reclamados” en horas o días por dichas redes.

Respecto al resto de los expedientes, el mayor porcentaje es el de las tutelas firmes, que representan un 53,9%. Y en segundo lugar se encuentran los expedientes del Programa de Emancipación Personal (PEP), con un 43,1 %, respecto al total de estos tres años. El PEP es una medida aplicada a los jóvenes de entre 18 y 21 años, que hayan completado “adecuadamente el itinerario de inserción social marcado en los centros de protección. Esto es, no todos los menores tutelados acaban en el PEP. De hecho estos representan un pequeño porcentaje (alrededor del 20%) en cuanto al total de menores que dejan de ser tutelados por la Administración, por cumplimiento de la mayoría de edad, según nos indican las entrevistas.

“Algunos de los chicos que acuden al recurso aún siguen estudiando o están en proceso de búsqueda de empleo. Para llegar a este recurso, tienen que cumplir las normas del centro de protección” (P3).

¹⁵⁹ Como ya hemos señalado, las previas hacen referencia a los expedientes de los menores que todavía no han sido tutelados en firme, por estar en fases anteriores -de observación y diagnóstico- (Gimeno, 2013d).

Este programa está diseñado como voluntario, tanto en lo que se refiere a la entrada en el mismo, como a la posibilidad de salida. Aunque el acceso está restringido, en base a lo que ya denominamos en otros textos un proceso de *bioselección*, por el cual “se filtran a aquellos menores capaces de completar los itinerarios de inserción social previamente configurados por los técnicos y los científicos sociales que se difunden en guías de buenas prácticas, protocolos de atención, etc.” (Gimeno, 2013b). Es decir, solo disfrutan de esta oportunidad “aquellos menores que hayan completado su itinerario de acogida con un resultado homogeneizado: esto es, joven que busca empleo y se mantiene en formación” (Gimeno, 2013c).

“El IASS solicita el programa ... Es voluntario, no tiene fechas. Existen unos plazos, pero nadie está obligado a quedarse, se pueden ir en cualquier momento. Es un trabajo muy individualizado, porque cada persona tiene un nivel de autonomía diferente” (P3).

Las entrevistas también nos permiten entrever que acabar con éxito el PEP resulta cada vez más difícil. De forma que no pocos nuevos adultos se van antes de acabar el programa, por su propia voluntad o debido a sanciones de expulsión. Algo que discurre en paralelo al cierre de numerosas plazas de este programa por parte de la Administración autonómica.

Los técnicos también confirman que el riesgo de fracaso migratorio tras el PEP se ha incrementado. En la mayoría de las ocasiones los ex-tutelados no suelen encontrar trabajo por lo que muchos de ellos tienen dificultades para renovar su permiso de residencia y acaban siendo expulsados. Algo que ya se había detectado en la década anterior (Gimeno, 2013c).

“En algún caso decimos, la situación está muy mal aquí, ya te has formado, vete a tu país y cuando la situación mejore, vuelves, que te podrás defender mejor, gracias a dicha formación” (P1).

“Ahora el trabajo es un problema común, pero aun con todo, como los programas PEP no son muy numerosos, los que tienen red familiar se suelen ir con ellos, por el tema de la suficiencia económica. Pero se crean medidas para dar respuesta, para que todos tengan la oportunidad de tener un contrato que les permita regularizar su situación y tener algo de economía, que suele ser temporal. Básicamente hay tres vías: la responsabilidad social corporativa con empresas socialmente responsables que se comprometen todos los años a cogernos a uno o dos o más durante seis meses; los trabajos de peonaje del sector primario a través de la agencia de colocación de la entidad; y las empresas de inserción

que en Aragón no funcionan muy bien, pero en otras comunidades sí. Hay que buscarse la vida, todo es temporal.” (P4).

Y, finalmente, para completar este análisis cuantitativo, podemos observar también la relación que puede existir entre las medidas que se aplican a los menores a 31 de diciembre y el origen de los mismos. Los datos parecen confirmar la tendencia ya señalada de que, invirtiendo la situación de la década anterior, actualmente los magrebís están ganando peso en las medidas de acogida que implican una mayor duración de los expedientes. De forma que su presencia se ha equilibrado en el PEP, para mayores de edad, donde antes se encontraban una mayoría de subsaharianos¹⁶⁰.

TABLA 18: MEDIDA ADMINISTRATIVA A 31 DE DICIEMBRE

| | MAGREB | ÁFRICA SUBSAH. | EUROPA DEL ESTE | ASIA | TOTAL |
|--------------|--------|-------------------|--------------------|------|-------|
| PEP | 23 | 19 | 1 | 1 | 44 |
| TUTELA FIRME | 21 | 32 | 0 | 2 | 55 |

Los discursos de los técnicos, recogidos en las entrevistas, nos remiten a una hiperadaptación de los menores magrebís. Es decir, el conocimiento previo (gracias a las redes de iguales) de los itinerarios de inserción permite al menor asumir las normas homogeneizadas de la acogida, que conducen a regularizar su situación. Aunque, dado que este discurso siempre permanece *off the record*, explícitamente se remiten a la cercanía cultural, como desencadenante de este proceso de adaptación mutua.

“El marroquí tiene una adaptación cultural mucho más rápida que el subsahariano porque su sistema escolar se asemeja más al europeo, por ejemplo incorporan nociones de francés, y esto les ayuda mucho a aprender el idioma más rápido” (P4).

Con todo, los profesionales también reconocen que no se puede generalizar, creando este tipo de perfiles, ya que cada proceso migratorio es diferente, dándose grandes diferencias entre menores de una misma cultura.

Conclusiones

El análisis de los datos socio-demográficos concernientes a los expedientes de protección de los menores solos acogidos en la Comunidad Autónoma de Aragón, entre los años 2011 y 2013, así como su comparación con estudios anteriores, nos permite avanzar algunas conclusiones. Éstas se centran en el cambio de perfil de los

¹⁶⁰ “Datos y técnicos coinciden así en que los jóvenes subsaharianos se han “adaptado” mejor a los itinerarios de protección, pues no se fugan (solo lo hizo un 3,8 %), llegan a Aragón en edades muy próximas a la edad laboral y acceden en mayor porcentaje a las medidas de apoyo para jóvenes que salen de la acogida por mayoría de edad” (Gimeno, 2013b).

menores, a las peculiaridades del colectivo de origen rumano, a las características de las menores y a las consecuencias del control migratorio.

En primer lugar, en cuanto al cambio en el perfil de los menores solos acogidos en Aragón, este se relaciona por los técnicos con los patrones de comportamiento, que consideran ligados con el origen. De acuerdo a este discurso, los menores procedentes del Magreb, anteriormente mayoritarios en los centros de protección, han disminuido en volumen, equilibrándose con los menores subsaharianos, ahora más numerosos.

Este relevo cuantitativo es percibido por los técnicos como un acercamiento de la conducta de los magrebís a la que se atribuía a los subsaharianos. Una conducta más adaptada y menos disonante con los protocolos de acogida y los itinerarios estandarizados de los servicios de protección de la infancia.

Este cambio en los orígenes mayoritarios, así como en la aparente adaptación al Trabajo Social especializado en la infancia, responden finalmente a una adaptación mutua entre menores y Administración. Lo que no explica, con todo, el origen estructural de estas modificaciones en los flujos migratorios.

En segundo lugar, nos parece necesario volver a señalar a los menores procedentes de los países de Europa del Este. Estos, que se perciben como invisibles o fugaces, son los que más pasan desapercibidos para el sistema de protección. Se encuentran finalmente al margen de dicho sistema, tanto por la rigidez de los protocolos de acogida, como por la especificidad de su proyecto migratorio, muy diferente al del resto de menores que migran solos. Estos menores acceden de forma regular al Estado español, sin perjuicio de que algunos se encuentren en manos de las mafias. Y cuando son detectados, se debe a que están cometiendo delitos o ejerciendo la mendicidad en la calle. Aunque su ingreso en el sistema de protección apenas dura horas o días, fugándose y repitiéndose el proceso constantemente.

Los sistemas de protección, que conocen y reconocen la situación, no han desarrollado todavía mecanismos de atención que permitan incluir en sus prácticas a estos menores que, no estando solos, sí que están “mal acompañados”.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

En cuanto a las menores, en esta década también se contabilizan pocos casos, pero aun así nos aportan información relevante, pues son indicios de que las adolescentes están expuestas a un mayor grado de vulnerabilidad y de riesgo social. Generalmente vinculadas a redes de explotación y clandestinidad, todavía no permeables los Servicios Sociales.

Por ello, podemos afirmar la masculinización del fenómeno MENA. Esto se explica en parte gracias a la cultura de origen según la cual los hombres son los que tienen que traer el sustento a casa, mientras las mujeres son las encargadas de las tareas del hogar y de los niños. Esto no quiere decir que no existan casos de chicas extranjeras que migren a otros países. Pero la mayor parte de ellas no lo hacen solas sino “mal

acompañadas”, es decir, a través de organizaciones ilícitas o familiares que acaban explotándolas (prostitución, mendicidad...).

Finalmente, en cuanto al flujo migratorio, hemos observado que, mientras desde los servicios de protección se apunta a una disminución importante del fenómeno de los menores solos en casi todas las Comunidades Autónomas, decenas de menores se agolpan en nuestras fronteras desbordando los Centros de Estancia Temporal de Inmigrantes. El papel de Marruecos como regulador de los flujos migratorios parece haber ganado, por tanto, en eficacia y efectividad, haciendo que sea cada vez más complicada la entrada en España.

Con todo, este no es el desencadenante principal del descenso aparente del flujo migratorio de menores solos. Desde aquí intuimos y creemos poder afirmar que las barreras a la hora de regularizar su situación y formalizar su tutela tienen un peso más decisivo. Tanto la dificultad para desplazarse por las Comunidades, que ya hemos atribuido anteriormente al registro ADEXTRA, como la precariedad de las pruebas de determinación de la edad, son factores de riesgo bien conocidos ya por los adolescentes que migran, tanto en origen como en Europa. Esto, creemos, está haciendo que los jóvenes se alejen del sistema de protección, categorizándolo en sus redes como un elemento más de control migratorio. Como otra frontera más, una frontera interior.

Esta parece ser la causa de la aparente “disminución del flujo”, y del incremento de la movilidad de los menores detectados por los sistemas de protección.

De mantenerse estas políticas, parece lógico prever que el volumen de menores solos acogidos seguirá descendiendo o manteniéndose en parámetros poco reseñables. Que las menores seguirán siendo una pequeña minoría entre esos menores detectados. Y que las estancias en los centros de acogida oscilarán entre la hiperadaptación, como vía hacia el éxito y la regularización, o la fugacidad, retornando al periodo inicial del flujo, en el que los menores rehuían unos sistemas de protección que no les ofrecían garantías para cumplir sus objetivos migratorios: regularizarse, insertarse socialmente y acceder a sus sueños de una vida más digna de ser vivida.

Cabe valorar, entre todos los que intervenimos, si esto es lo que podemos asumir como un buen funcionamiento de los mecanismos de protección de los Derechos de la Infancia. A ello animamos.

Bibliografía

- GIMENO, Ch. (2012a). El imaginario de los menores que migran solos: aproximación desde las redes sociales. En *VII Congreso Migraciones Internacionales en España*. Euskal Herriko Unibertsitatea: Bilbao.
- GIMENO, Ch. (2013a) Expectativas de acogida en el imaginario de los menores que migran solos. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 9, 142-158.
- GIMENO, Ch. (2013b). Trabajo Social y control migratorio. Tensiones en los Sistemas de Protección de Menores. *Portularia*, 13(2), 15-24.
- GIMENO, Ch. (2013c). Menores que migran solos y sistemas de protección a la infancia, *Zerbitzuan*, 53, 109-122.
- GIMENO, Ch. (2013d). Menores que migran solos: análisis de los expedientes de tutela administrativa en Aragón. *Migraciones*, 34, 139-175.
- GIMENO, Ch. (2013e). Escenarios fuera de los sistemas de protección de menores: prostitución y redes de explotación. En "Políticas públicas y sociales en la encrucijada. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- QUIROGA, V. (2005). Rutas de pequeños sueños. Los menores migrantes no acompañados en Europa [Informe comparativo]. Barcelona: Fundación Pere Tarrés.
- QUIROGA, V. (2010). Sueños de bolsillo. Menores migrantes no acompañados en España. Barcelona: Unicef-Banesto.
- SUÁREZ, L. (2008). La perspectiva transnacional en los estudios migratorios. Génesis, derroteros y surcos metodológicos. En J. García y J. Lacomba (eds.). La inmigración en la sociedad española. Una radiografía multidisciplinar. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- SETIÉN, M.L. y BARCELÓ, F. (2007). La atención a los menores extranjeros no acompañados en el País Vasco. Comunicación en *Coloquio internacional "La migración de menores extranjeros no acompañados en Europa"*. Poitiers, Francia.



104. LOS MENORES EN LOS MODELOS EUROPEOS DE LA LEY DE EXTRANJERIA

M^a Ángeles Hernández Prados y Mohamed Chamseddine Habib Allah

mangeles@um.es, mohamed.c.h@um.es

Resumen

Los menores migrantes no acompañados constituyen un factor significativo en el panorama migratorio, que irrumpe con fuerza en la década de los noventa. Su aumento progresivo en los países europeos, provoca la aparición de distintos modelos que reflejan las diversas percepciones que se tienen del fenómeno y que permiten entender cómo se desarrollan en varios estados, las políticas sociales y las legislaciones aplicadas a este colectivo.

El presente trabajo pone de manifiesto los cambios experimentados por la migración que rompen con el patrón tradicional, para adentrarnos en el fenómeno emergente de los menores migrantes no acompañados, abordando tanto la conceptualización como el índice de menores extranjeros no acompañados en España. Por último se ofrecen unas pinceladas sobre el tratamiento a los menores extranjeros no acompañados en los distintos modelos europeos.

Palabras claves: Menores migrantes, menores no acompañados, modelos, Europa, políticas.



1. Introducción. Apuntes sobre la migración.

La actualidad, complejidad y relevancia del fenómeno social de las migraciones internacionales en la era de la globalización es incuestionable. La importancia de esta temática queda debidamente justificada por la trascendencia y magnitud que ha alcanzado el concepto en las últimas décadas, así como por el variado entramado de causas y consecuencias económicas, sociales, educativas, culturales y políticas que conlleva.

Haciendo historia de los procesos de migración experimentados por Europa, Bueno y Maestre (2006) afirman que tradicionalmente éstos han sido entendidos desde un modelo conceptual de invasiones de pueblos inferiores a creaciones políticas y culturales superiores. Esta forma de concebir la migración continua aplicándose para

explicar los flujos migratorios actuales, a pesar del cambio que éstos han experimentado. Los procesos migratorios no tiene un carácter perenne en el tiempo, por el contrario, son dinámicos y cambiantes. Hasta el punto de que un país de emigrantes puede llegar a convertirse en uno de inmigrantes como le ha sucedido a España. Así pues, el discurso monolítico lineal se ha visto sustituido por una visión caleidoscópica del mundo, donde la multiculturalidad se nos presenta como una realidad característica de las sociedades contemporáneas y la ciudadanía intercultural como una necesidad educativa que requiere respuestas de inclusión superadoras de las teorías centradas en el déficit o compensación (Arnaiz, Haro y Escarbajal, 2010).

Socialmente las posibilidades de conectividad entre los países a través de los nuevos medios de comunicación y de transporte han contribuido a situarnos en la globalización de la ciudadanía, lo que ha incrementado el desarraigo del país de origen y la apertura a otros contextos. En Internet se rompe con la territorialidad pretrazadas sobre los mapas, y pasamos a estar todos juntos produciéndose una combinación de múltiples identidades culturales. Actualmente, nos sentimos ciudadanos tanto del lugar donde residimos como de aquel donde no residimos, pero podríamos residir. Dicho de otro modo, somos ciudadanos de un mismo universo, tal y como se expone a continuación.

“Por primera vez, la migración de esa época se podía plantear la posibilidad de inmigrar sin romper del todo con las redes sociales y familiares que dejaba en el país de origen. Estos inmigrantes vivían la pérdida como un alejamiento continuado que, sin embargo, no era ya compatible con su proyecto migratorio. En realidad, eran nuevos ciudadanos de un universo no delimitado por las referencias territoriales nacionales, convirtiéndose, de hecho, en los primeros ciudadanos de un mundo de nuevas relaciones, que les convertía en extraños en su tierra natal y en extranjeros en el país de acogida”. (Bueno y Maestre, 2006, 156).

Esta conciencialización de la sociedad como algo global y comunitario conlleva nuevas transformaciones en los procesos de migración. Hablar de migración hoy día no puede reducirse exclusivamente a parámetros cuantitativos que sólo hacen referencia al volumen del flujo migratorio o al lugar de procedencia. Son múltiples los factores de análisis a contemplar en los procesos inmigratorios, algunos de ellos son el nivel de estudios, la edad, la reagrupación familiar, la endogamia cultural, el estar o no legalizado, además de los procesos de intervención que se abren para atender toda esta realidad, tanto en el país de origen como en el de acogida.

En consecuencia, tampoco podemos reducir los procesos migratorios al estereotipo, que arrastramos históricamente, de pobreza, sin formación e ilegal, ni al de género masculino con edad adulta para poder trabajar. No cabe duda de que se trata de la versión más dura de la migración, pero no es la única. Existe un perfil migratorio con alto poder adquisitivo fomentado por el turismo, que busca refugio en otros países por las condicionales contextuales que éstos les ofrecen (buen clima, amplia oferta ocio-cultural, sistema de salud,...). Esto no implica menospreciar las consecuencias que se

desprenden para la migración de la implantación de una economía desigualitaria que contribuye a diferenciar los países desarrollados de los subdesarrollados o en vía de desarrollo. Somos conscientes de las carencias en la totalidad de capacidades que contribuyen al desarrollo humano en los países en vía de desarrollo, pero especialmente en las capacidades combinadas. Este tipo de capacidades “se definen como la suma de las capacidades internas y las condiciones sociales/políticas/económicas en las que puede elegirse realmente el funcionamiento de aquellas” (Nusbamm, 2012, p.42). No se nace con unas capacidades internas innatas, sino que éstas son adquiridas. Es un logro que le corresponde exclusivamente a la persona quien libremente decide qué capacidades integrar en su proceso de humanización. Sin embargo tal y como expone Nusbamm (2012, p.42-43), “La distinción entre las capacidades internas y las combinadas no es diáfana, ya que una persona adquiere normalmente una capacidad interna gracias a cierta forma de funcionamiento y puede perderla si carece de la oportunidad de funcionar.”. El ser humano no se realiza en el abstracto, sino el contexto en el que le ha tocado vivir. Desafortunadamente, las oportunidades de realización no son iguales para toda la humanidad, sino que dependen del contexto, que amplía o limita las posibilidades de elección.

Entre las transformaciones recientemente experimentadas por la migración cabe señalar que nos encontramos con una migración altamente cualificada. En este sentido, existe una movilidad de migración cualificada del Magreb hacia el territorio español aunque son una minoría teniendo en cuenta que el destino prioritario de este sector es Francia, Suiza, Canadá, Gran Bretaña, Estados Unidos y Australia (Cebrián, *et al*, 2007). Sin embargo, se hace cada más visible y numerosa la movilidad de migrantes españoles altamente cualificados hacia países más desarrollados como el caso de Francia y Alemania (Alaminos y Santacreu, 2010).

Otro elemento a resaltar, sería la feminización de la migración derivada de las transformaciones del mercado de trabajo, que demanda cambios del rol de género (Unda y Alvarado, 2012). Del mismo modo, se señala la alta participación de mujeres en los proyectos migratorios que está vinculada a los empleos precarios que fomentan su exclusión social (Mora, 2008). Por tanto, este incremento de mujeres migrantes provocado por las estructuras del mundo laboral genera mayor vulnerabilidad social y educativa de estas mujeres migrantes.

De igual modo, la migración se realizaba generalmente en solitario, y posteriormente se llevaba a cabo un proceso de reagrupación familiar de forma paulatina. Sin embargo, en la actualidad, el número de miembros por unidad familiar que inician el traslado de un país a otro, se ha visto incrementado considerablemente, siendo cada vez mayor los casos en los que los menores acompañan a sus padres en esta nueva andadura. Por ello, la ley 4/2000 dedica un artículo especial (art. 16) a la reagrupación familiar exactamente en el punto el derecho a los menores a la

reagrupación familia b) los hijos del residente y del cónyuge, incluidos los adoptados, menores de 18 años, que no se encuentren casados.

Otro aspecto novedoso, dentro de este marco de la migración, es el tema de los menores no acompañados que recientemente ha adquirido gran protagonismo e importancia tanto por las instituciones públicas como identidades privadas. En este sentido, se puede apreciar en numeroso estudios de estos menores los avances y retrocesos que se han producido desde el inicio de la llegada de los menores no acompañados a la península por su cuenta. Asimismo, Cebedo (2006) señala que el tema de los menores migrantes no acompañados como un problema social que precisa respuestas institucionales y sociales que abordar el reto de protección y reconocimiento de sus derechos logrando su plena integración como ciudadanos.

2. El fenómeno social de los menores emigrados.

Aunque a la migración de menores no es algo nuevo, no es reconocido como fenómeno migratorio hasta que, gracias a la Convención de los Derechos de la Infancia (1989) se produce un posicionamiento de protección hacia los menores en general, pero especialmente de los desamparados. Para ello, la modificación de la imagen que tenemos de las migraciones en general, y de los menores no acompañados en particular, se hace acuciante en el mundo desarrollo teniendo en cuenta que se trata de un fenómeno estructural y crónico, vinculado a la pobreza y/o exclusión de estos menores en el sistema socioeconómico y cultural dominante que carece de sensibilidad social en esta materia.

2.1. Conceptualización de los Menores Migrantes no Acompañados.

El estudio semántico de esta situación específica de los fenómenos migratorios nos lleva afirmar que cuando se trata de conocer la situación de los menores no acompañados, se dan diferentes acepciones en su denominación. Desde esta perspectiva, inicialmente aparecen como menores no acompañados (MNA) que le atribuyó el alto comisionado de las naciones unidas para los refugiados en 1997 que se utiliza habitualmente por los siguientes países: Suiza, Bélgica, Irlanda, Francia y España, menor refugiado no acompañado (MRNA) en Dinamarca, Portugal e Inglaterra, menor extranjero no acompañado (MENA) en Italia empleando también la denominación menor en estado de abandono (MEA). A nivel de comunidades autónomas, se ha empleado habitualmente menores extranjeros no acompañados como el caso de la Comunidad de Madrid, Valencia y el País Vasco. En cuanto a Cataluña, ésta añade el término indocumentado quedando reflejado como menor extranjero indocumentado no acompañado (MEINA). De la misma manera, la alianza internacional "Save the Children" en Europa y el alto Comisionado de Naciones Unidas para los refugiados denominan comúnmente a este colectivo como menores extranjeros no acompañados (MENAS) y el proyecto europeo CON RED basándose en las

denominaciones del organismo “sabe the children y ACNUR emplea la conceptualización de menores migrantes no acompañados (MMNA). Dicha diversidad conceptual refleja las distintas percepciones de las políticas sociales y legislaciones aplicadas a estos menores tanto en los distintos países europeos y en las diversas comunidades autónomas.

2.2. Índice de menores no acompañados en España.

En España diversas instituciones han centrado su interés elaborando informes sobre la situación de los menores no acompañados y de igual modo, ha sido objeto de estudio desde diversas universidades debido su aumento progresivo en los últimos años, especialmente en algunas Comunidades Autónomas como Madrid, Andalucía, Ceuta y Melilla, que ha desbordado los sistemas de protección de menores de las Comunidades Autónomas. Desde esta perspectiva, destacamos el programa de migraciones y multiculturalidad de la universidad autónoma de Madrid, el “*Proyecto con Red: comunidad virtual contra la violencia ejercida sobre los niños y adolescentes sin red de apoyo social*”, puesto en marcha en el año 2000 por la Fundación Pere Tarrés de la Universitat Ramon Llull de Barcelona; dos tesis doctorales, una denominada “*El proceso de construcción de identidades rechazadas en menores marroquíes no acompañados tutelados por la Comunidad Autónoma de Madrid*”, defendida en la Universidad Autónoma de Madrid en 2.007; otra tesis, titulada *Los pequeños Harraga. Menores inmigrantes irregulares no acompañados de origen marroquí en Cataluña*, defendida en la Universidad Rovira i Virgili en 2003 y por último, la celebración del “*VIII Congreso de Inmigración. Menores y nuevos retos*”, celebrado en Almería en 2004.

Desde este contexto, la imprevisión de las respuestas y los dispositivos de atención a estos menores se han caracterizado por el mal funcionamiento de los centros, por los escasos recursos, así como, las disfuncionalidades generadas por la privatización y la subcontratación de servicios (Montes, 2005), teniendo en cuenta, que la “inocencia” y vulnerabilidad de muchas situaciones que les toca vivir, les convierten en adultos de manera irreversible, sacrificando para ello su infancia y adolescencia por un proyecto migratorio, que, en muchas ocasiones, es más familiar que individual.

3. Tratamiento a los menores migrantes en los modelos europeos.

La historia de la formación de los diferentes estados nacionales (con mayor o menor presencia de flujos migratorios), la territorialidad, y el concepto de comunidad propiciado por un idioma y tradiciones compartidas, son aspectos esenciales en la construcción de la identidad ciudadana que inciden fuertemente en el conjunto de la normativa que regula un país, y de forma especial, en las leyes de extranjería.

En la investigación internacional sobre migraciones prevalece la tendencia a realizar estudios comparados sobre las políticas de control migratorio y los programas de intervención desarrollados para atender las necesidades tanto del migrante acogido como del deportado a su país de origen. Al respecto, algunos trabajos cuestionan la eficacia de la inversión realizada por países como España y EEUU en controlar las fronteras, señalando que, en ambos casos se ha atenuado la migración irregular, pero no se ha detenido, mientras que se reconoce un incremento del número de muertes de migrantes que se ven obligados a buscar nuevas rutas de acceso clandestinas (Izquierdo y Cornelius, 2012).

En este sentido, los modelos de atención y protección al menor se aplican como un problema del contexto social actual y no como una intervención que aborda la integración de estos menores que se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad y desprotección de todo el panorama migratorio. Así, en los diferentes modelos europeos, el tratamiento de los menores no acompañados se encuentra visiblemente inadaptado, ya que estos deben caracterizarse por su continuidad, entendida desde una integración estructurada y progresiva en la sociedad de acogida. Sin embargo, los sistemas europeos persiguen totalmente lo contrario, ya que muestran una contradicción entre las obligaciones internacionales firmadas por los estados en materia de protección de infancia y su aplicación frente a los menores. Así, los estados se encuentran con la disyuntiva de proteger con el riesgo del aumento del número de llegados, o el control de este tipo de migración en contradicción con el compromiso de respetar los derechos de la infancia. En la práctica, estos sistemas de acogida de menores extranjeros no acompañados suponen para éstos, una contradicción de sus objetivos iniciales, y por tanto, de su proyecto migratorio. Estas oposiciones conllevan consecuencias que deben ser tenidas en cuenta en el momento de intervenir con estos menores (vagabundeo, explotación, maltrato, etc). A continuación, mencionamos los sistemas más significativos que señala Senovilla (2005):

En **Francia** y según su Código Civil, en el artículo nº 21.12, el menor extranjero acogido por los servicios de ayuda social a la infancia (ASE) puede solicitar la nacionalidad francesa antes de alcanzar su mayoría de edad. Antes de la última reforma de la antigua ordenanza de 1945, los únicos documentos necesarios para ello, eran su prueba de identidad y la decisión judicial de asistencia educativa. Desde la Ley del 26 de noviembre de 2003 se señala que el menor extranjero que desea solicitar la nacionalidad francesa por esta vía debe acreditar un periodo mínimo de tres años bajo la protección de l'ASE. *"Se dan por tanto, dos regímenes, uno llamado "permiso de vida privada y familiar" y otro conocido como "permiso de estudiante", siendo el primero el más ventajoso para todos los inmigrantes"* (Bricaud, 2006: 28-33).

En cuanto a **Alemania**, hay que resaltar que la ratificación alemana de la Convención de Naciones Unidas de Derechos de Infancia incluye, una reservación determinada a la subordinación de reglas nacionales de principios de la convención,

especialmente aquellas que tratan el tema de asilo y la permanencia de personas extranjeras en el territorio. En cuanto a los solicitantes de asilo menores de 16 años, una vez que se encuentran en el territorio su permanencia depende de la competencia de los servicios de protección de infancia. En un plazo de 3 meses el juez va a decretar la tutela del menor, en aplicación de la situación de riesgo definida por el artículo 1666 del Código Civil Alemán.

En lo que se refiere a **Italia** sobre dicha materia, las autoridades competentes deportan a los menores en base a su derecho a vivir con su familia como principio de interés superior del menor. El tiempo que permanecen estos menores en Italia, tienen derecho a recibir una tarjeta de residencia temporal y la tutela de las autoridades.

En **España** los primeros casos de menores no acompañados se detectan en la segunda mitad de los años noventa utilizando distintas vías de acceso, incrementando de esta manera su presencia y más tarde su movilidad por la península. Las primeras reacciones han sido activar los recursos sociales específicos adaptados a las necesidades y características de los menores implicando todos los agentes sociales de las distintas administraciones comenzando por el proceso por la determinación de la minoría de edad, declaración de desamparo del menor, tutelar el menor por parte de la administración pública, formación, emancipación de los menores que han cumplido mayoría de edad, etc. En relación a esto, aparecen dificultades de conseguir estadísticas oficiales sobre estos menores, ya que no existe un registro a nivel nacional que nos proporcione datos fiables debido a otras variables como las situaciones de fuga de menores de los centros de acogida, además de la aparición de datos falsos del mismo menor. En este sentido, en el modelo español se da una dicotomía similar al sistema francés, en relación a aquellos menores que han pasado por el sistema de protección, fugándose regularmente y aquellos que manifiestan una verdadera voluntad de integración social. Por tanto, la diferencia que se da en el modelo Francés, Italiano o Alemán, no viene marcada por la nacionalidad de menor, pero sí por las condiciones socioeconómicas de su familia.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

4. Conclusiones.

De todo lo expuesto, se desprende, que en el marco normativo-legislativo se destacan dos modelos para regular el acceso al territorio de los menores, haciendo referencia al acceso a través de la legislación de asilo como es el caso de Bélgica, Dinamarca, Irlanda, Suiza y Portugal y por otro lado, a través de las leyes de protección a la infancia, como se dan en Francia, España e Italia. De manera general, comparando los diferentes modelos europeos, podemos concluir señalando que la diferencia que se da en el modelo Francés, Italiano o Alemán, no viene marcada por la nacionalidad del menor, pero sí por las condiciones socioeconómicas de su familia. En España se da una dicotomía similar a la francesa, no existiendo estadísticas oficiales fiables.

Así constatamos tras el análisis llevado a cabo en esta investigación, que estos sistemas, muestran contradicciones entre las obligaciones internacionales firmadas por los estados en materia de protección de infancia, y su aplicación frente al trato que reciben los menores no acompañados. Los estados se encuentran con la disyuntiva de proteger con el riesgo del aumento del número de llegados, o el control de este tipo de migración en contradicción con el compromiso de respetar los derechos de la infancia. Esto genera en numerosas ocasiones, consecuencias negativas para los menores, que se ven abocados a vagabundear y a ser explotados por redes de prostitución y/o de exclusión.

De la misma manera, se desprende en los diferentes modelos europeos, que el tratamiento que se da a los menores no acompañados se encuentra visiblemente inadecuado, ya que estos deben caracterizarse por su continuidad, entendida desde una integración estructurada y progresiva en la sociedad de acogida.

Teniendo en cuenta las conclusiones extraídas queremos finalizar este trabajo aproximándonos a algunas líneas de intervención que a continuación detallamos. Así, es preciso desarrollar un trabajo en cooperación internacional con los países de origen con la finalidad de dar respuestas más efectivas en esta materia, fomentando para ello el vínculo con los países de origen y sus comunidades de referencia, siendo conscientes de las realidades complejas y diferentes que existen. De esta manera se debe definir, delimitar y concretar políticas de intervención organizada y planificada, superando las emergencias y prisas del presente, abordando las situaciones de estos menores como retos a rediseñar y reorientar, que guíen las acciones de los próximos años, ya que entendemos que solamente desde el análisis de la situación actual, se podrán ordenar las actuaciones de manera conjunta y coordinada entre los distintos agentes sociales implicados.

Respecto a la planificación y coordinación interinstitucional es necesario, la clarificación del marco legal, la definición de los criterios comunes de actuación entre el Estado y las diferentes comunidades autónomas, la coordinación entre los diferentes agentes implicados, entre los servicios de protección y el sistema judicial. En la misma línea argumental, hablamos de la construcción de un espacio de interpretación común entre las administraciones, entre las organizaciones, y entre administraciones y organizaciones, que permita articular mejor las planificaciones, las actuaciones y clarificar también los espacios de legítima diferencia que puede haber entre actores.

En definitiva, y en el caso del estado español sería conveniente reflexionar y analizar las distintas experiencias llevadas a cabo en esta materia y desarrollar una proposición de buenas prácticas, es decir, estructurar una mesa de trabajo sobre menores extranjeros no acompañados dentro de un foro de participación en integración de ciudadanos o en otros espacios análogos. Y en caso de la repatriación, en dicho proceso el menor debería ejercer su derecho a ser escuchado de forma directa o mediante un

represente legal que protege los intereses derechos fundamentales del menor como se refleja en la ley (Fábrega, 2011).

Finalmente, es preciso interponer recursos sociales específicos, que se adecuen a sus necesidades y características, debido a las numerosas problemáticas que presentan estos menores, así como, urge una adecuada coordinación entre los Poderes Públicos con Políticas Sociales coherentes y acordes con la intervención descrita.

5. Referencias Bibliográficas

- Arnáiz, P.A, De Haro, R y Escarbajal, A (2010) Diversidad, escuela intercultural y trabajo colaborativo. En Martínez Sánchez (2010). *Las redes digitales como marco para la multiculturalidad*. Sevilla: MAD.
- Alaminos, A y Santacreu Fernández, O. (2010). La emigración cualificada española en Francia y Alemania. Instituto Universitario de Desarrollo Social y Paz. *Revista Papers*, nº 95 (1), pp 201-211.
- Bermejo, F, Cario, R, de la Cuesta, J I, Düinkel, F, Ocáriz, E, Patané, V, San Juan, C, Zapulla, A, (2006). *Menores extranjeros infractores en la Unión Europea: Teorías, perfiles y propuestas de intervención*. Bilbao: Universidad del País Vasco
- Bueno Abad, J.R; Mestre Luján, F.J. (2006). “La protección de menores migrantes no acompañados: un modelo de intervención social”. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*. nº 14, ISSN 1133-0473, pp. 155-170.
- Bricaud, J (2006). *Mineurs Étrangers Isolés: L'épreuve du soupçon*. Collection perspectives sociales. Lyon (France), Université Lumière.
- Capdevila Capdevila, M y Ferrer Puig, M. (2004). Estudio sobre los menores extranjeros que llegan a Cataluña. *Revista Migraciones*, nº 16, pp 121-156.
- Cebrián, J.A, Charef, M, Bodega. M.I y Martin Lou, M.A (2007). Los emigrantes cualificados del Magreb. “Brain drain” migration in the Magreb región. *Estudios Geográficos*, LXVIII, 263, Julio-Diciembre, pp 441-463. ★
- Cebedo Mallol, V. (2006). La protección y la integración de los menores inmigrantes no acompañados. *Cuadernos constitucionales de la Cátedra Fadrique Furió*, nº 56, pp 81-95.
- Fábrega Ruiz, C. F. (2011). La audiencia y la legitimación de los menores inmigrantes no acompañados en su expediente de repatriación. Crónica de un camino jurisprudencial. En F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 865-). Granada: Instituto de Migraciones. ISBN: 978-84-921390-3-3.
- Izquierdo Escribano, A y Cornelius Wayne, A. (2013). Políticas de control migratorio. Estudio comparado de España y EE. UU. Edits, Barcelon: Bellaterra, pp 283-287
- Jiménez Álvarez, M (2005), “La migración de los menores en Marruecos. Reflexiones desde la frontera sur de Europa”, en A. Ramírez Fernández y M. Jiménez Álvarez

- (Coords). *Las otras migraciones la emigración de menores marroquíes no acompañados en España*. Madrid, Editorial Akal.
- Lázaro González, I. (2007). Menores extranjeros no acompañados. La situación en España. *Prolegómenos, derechos y valores*, Volumen X, nº 19, pp 149-162. <http://www.umng.edu.co/docs/revderecho/rev1de2007/MENORESEXTRANJEROS.pdf>
- Ley de Extranjería 8/2000, de 22 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.
- Montes, M, (2005). Los menores extranjeros no acompañados y la legislación española de extranjería, en A. Ramírez Fernández, y M. Jiménez Álvarez (Coords). *Las otras migraciones la emigración de menores marroquíes no acompañados en España*. Madrid, Editorial Akal.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. (2007). Plan estratégico ciudadanía e integración 2007-2010.
- Ministerio de Trabajo e Inmigración. (2010). Integración de los inmigrantes en la UE: Atención especial a los menores no acompañados. Conferencia Ministerial celebrada en Zaragoza.
- Quiroga, V. (2003). *Los pequeños Harraga. Menores inmigrantes irregulares no acompañados de origen marroquí en Cataluña*”, Tesis Doctoral. Universidad Rovira y Virgili. www.peretarres.org/daphneconred/estudi/informe/.../informe.pdf
- Quiroga, V; Alonso, A; Armengol, C. (2004). *Rutas pequeños sueños. Menores migrantes no acompañados en Europa*. Barcelona. Fundación Pere Tarrés.
- Ribas Mateos, (2005). Globalización y movimientos migratorios”, en A. Ramírez Fernández; Jiménez Álvarez (Coords). *Las otras migraciones la emigración de menores marroquíes no acompañados en España*. Madrid, Editorial Akal.
- Suárez Navaz, L. (2006). Un nuevo actor migratorio: jóvenes rutas y ritos juveniles transnacionales, en CHECA OLMOS, F; ARJONA, Á Y CHECA OLMOS, J.C. *Menores tras la frontera*. Barcelona, Icaria Editorial.
- Senovilla Hernández, D. (2005). Le traitement des mineurs étrangers isolés en France et en Espagne. Brève référence aux modèles Allemand et Italien. 2eme rencontre jeunes & sociétés en Europe Marseille. <http://jeunes-et-societes.cereq.fr/PDF-RJS2/SENOVILLA.pdf>.
- Unda, R.y Alvarado, S. V. (2012). Feminización de la migración y papele de las mujeres en el hecho migratorio. *Revista latinoamericana de ciencias sociales. Niñez y juventud*, nº 10 (1), pp 593-610.

105. MENORES MIGRANTES NO ACOMPAÑADOS. REFLEXIONES RESPECTO A SU SITUACIÓN

Abdelouahed Belattar

abdel-91@hotmail.es

Resumen.

El artículo que pretendo presentar trata sobre la situación de los menores migrantes no acompañados en los centros de acogida de menores. La acogida supone tanto la atención, la orientación, la intervención y el seguimiento. He seleccionado estos menores porque me interesa muchísimo estudiarlo e investigar sobre los fenómenos, factores y problemas con los que hacemos frente los educadores sociales. El presente artículo quiere ser una reflexión y un debate sobre lo que viven y sufren los menores, para hacer una búsqueda conjunta de cuál es el trato ideal que hay que mantener con estos menores que: no tienen familiares en el país de acogida, tienen problemas lingüísticos; vienen desprovistos de muchas cosas. La idea de esta comunicación es crear un espacio de debate entre los asistentes a partir de mi postura que es la de tratar al menor como algo nuestro, como familiar; un hermano pequeño. Lejos de ser tan riguroso en el acercamiento, creo necesario un acercamiento fraternal, una comunicación fluida y sincera, una flexibilidad provechosa y una mano ayudadora que permita que el educador sea el ejemplo a seguir del menor.

Palabras clave: protección, menor, migración, educador, centros de acogida.



1. Introducción

La migración es un tema muy actual en España, Europa y el Mundo. En el tema del menor, la migración es un tema que preocupa mucho en el estado español, bien sea por el número de menores existente, bien sea por la falta de eficacia en los recursos dirigidos a la atención del menor.

En esta comunicación queremos reflexionar sobre el fenómeno de la migración infantil, el proceso que lleva a estos menores a los centros de acogida y queremos también tratar brevemente el rol del educador social en los centros de acogida de menores. Rol que muchas veces no es el idóneo, y que se traduce en una mala atención al menor.

Lo que se pretende con este trabajo es debatir el la migración, porque nuestra labor puede ser tan diferente dependiendo de los tipos de educadores, y por ende de personas, que se encarguen de esa tarea.

Antes de pasar a la estructura del ensayo, quiero hacer una aclaración del término que utilizaremos para referirnos a este colectivo.

Normalmente para referirse a estos menores que migran sin referentes familiares, se utiliza los términos de *menores no acompañados* (MNAs), *menores extranjeros no acompañados* (MENAs), *menores inmigrantes de vida independiente* (MIVIs), *menores migrantes no acompañados* (MMNAs), *menores inmigrantes no acompañados* (MINAs), etc. En el presente artículo simplemente los llamaremos menores, dando por entendido lo que conlleva este término.

Pese a que socialmente se recurre a los términos extranjero e inmigrante, a partir del I Seminario Europeo “rutas de pequeños sueños” celebrado en el año 2004 se empieza a utilizar el término *migrante*. Este término, a mi entender, es un término libre de prejuicios y discriminaciones. Algo que no ocurre con los otros dos, que socialmente se les ha dado un sentido peyorativo, que lleva a etiquetar al migrante como una persona diferente, extraña, perjudicial.

En cambio, “migrante”, nos parece, un término objetivo que refleja un único significado, porque si analizamos sintácticamente el término por una parte, estamos hablando de un verbo en gerundio, de una acción no terminada, pues los menores son personas (ante todo) que migran, pero su migración no es definitiva sino temporal y por causas circunstanciales, mayoritariamente económicas. Por otra parte, el término tiene un carácter neutro y objetivo, no dando la connotación subjetiva que los términos inmigrante/emigrante llevan implícita.

Sin embargo, como el fenómeno de la migración es algo reciente, a veces sin querer se utilizan términos de una forma peyorativa. Estos términos no tienen una raíz peyorativa sino que somos nosotros, la sociedad, quien ensuciamos ese término, que hacemos un mal uso del mismo. Por ello, si diéramos algún consejo de cómo llamar a este colectivo, nosotros optaríamos por referirnos a ellos simplemente como menores acompañados o no acompañados, y así dejamos las malas interpretaciones o malos usos que se puedan hacer de los términos.

En lo referente a los contenidos, cabe destacar que este ensayo está estructurado en diferentes apartados: un primer punto que nos servirá de guía clarificadora en cuanto a los recursos sociales disponibles para la atención de este colectivo; el segundo punto explica el fenómeno de la migración de menores y el proceso que sufren. Por último, acabaremos con una conclusión y un comentario personal al respecto.

2. Recursos de atención a la infancia

En el estado español no existe un registro que permita conocer el número y situación de los menores no acompañados. Pero estas cifras solo son suposiciones muy lejanas de la realidad, ya que no se sabe con seguridad el número de estos menores que hay en España. De hecho, las suposiciones se basan únicamente en datos de los menores tutelados por la Administración Pública. ¿Y dónde están esos menores que por temor a una repatriación no acuden a los servicios de protección? Hay que dejar claro que los datos que se reflejan no siempre son la realidad que se vive, hay miles de personas que viven la invisibilidad jurídica, política y social.

La llegada de estos menores a las fronteras españolas comienza a ser significativa en torno al año 1996, según datos de la Asociación EMANA (Save the Children, 2007). Desde su comienzo, este fenómeno ha aumentado constantemente, pasando de los **2.000** individuos en que se situaba en 2003 (según datos Asociación Pro Derechos de Andalucía, en Save the Children, 2007), hasta situarse según algunas fuentes (ídem) en **6.500** en el año 2005.

Según los últimos datos ofrecidos por la Directora General del Menor (Rosa Aragonés), el 30 de junio de 2013, la Generalitat Valenciana tiene tutelados un total de **350** menores extranjeros y a 73 en situación de espera. De ellos, 191 se encuentran en acogimiento residencial y 232 en acogimiento familiar.

Según la directora general, “después de varios años de un constante incremento de menores no acompañados, a partir de 2011 se inició un notable descenso que continuó durante 2012 y en el primer semestre de este año 2013”.

Los recursos de atención al menor en el estado español se pueden clasificar atendiendo a diversos factores:

- ❖ Gestión: dependiendo de la entidad que lo gestione puede ser o público o privado. Público en caso de que sea gestionado por la administración pública y privado cuando lo está por una entidad privada o colaborada.
- ❖ Menores. Dependiendo de los menores con los que se vaya a tratar y sus situaciones podemos diferenciar centros de prevención y centros de protección.

Los centros de carácter preventivo están destinados a posibles situaciones de riesgo y desamparo, mientras que los centros de carácter protector atienden a menores con necesidad de intervención inmediata o cuya tutela o guarda haya sido asumida por la administración pública.

De los centros de prevención podemos citar los centros de día. Estos centros ofrecen un servicio diurno y fuera de horario escolar de alimentación, educación y atención.

Por el otro lado, dentro de los centros de protección citaremos a: centros de acogida inmediata, centros de menores, centros de acogida a la primera infancia, centros de emancipación de adolescentes, centros de socialización y centros terapéuticos.

- ❖ Centros de acogida inmediata: “establecimientos de acogida de niños y adolescentes, para su atención integral, inmediata y transitoria, mientras se procede a completar el estudio de su situación personal, social y familiar, y se elabora la correspondiente propuesta de medida de protección y derivación al recurso adecuado o retorno a su familia. Su periodo de estancia no debe superar los 45 días” (Dirección General de Familia, 2012).
- ❖ Centros de menores: “establecimientos abiertos de atención integral y carácter educativo para niños y adolescentes en situación de guarda o tutela, que se encuentren privados de un ambiente familiar idóneo, cuyo periodo de estancia será el que determine la resolución administrativa de la que se derive su ingreso” (Dirección General de Familia, 2012).
- ❖ Centros de acogida a la primera infancia: “atienden a menores de cero a cuatro años de edad que reciben una atención específica durante la primera edad hasta retornar a su núcleo familiar” (Fernández, Juan M.; Hamido, Andrés & Fernández, Manuel 2008; 29).
- ❖ Centros de Emancipación: “establecimientos que ofrecen un servicio de carácter asistencial y educativo a menores de edades comprendidas, preferentemente, entre los 16 y 17 años, y a jóvenes entre 18 y 23 años que hayan salido de instituciones de acogimiento, con el objeto de iniciar un proceso de desinternamiento gradual para obtener su autonomía personal, social y laboral” (Dirección General de Familia, 2012).
- ❖ Centro de socialización: “centros de educación especial que abordan la formación y el tratamiento de adolescentes en situación de desprotección con graves problemas de conducta” (Fernández, Juan M.; Hamido, Andrés & Fernández, Manuel 2008; 30).
- ❖ Centro terapéutico: “aquellos menores con problemas de adicciones o por disfunciones significativas en su psiquismo” (Fernández, Juan M.; Hamido, Andrés & Fernández, Manuel 2008; 31).

“Cuando el carro se ha roto, todos te dirán por donde no se debía haber pasado”
Proverbio turco

3. La nueva vida del menor

Los medios de comunicación transmiten una imagen “silenciosa” de la migración irregular. Silenciosa en el sentido de no narrar la realidad tal como es, sino que buscan llamar la atención con el número de personas y la procedencia. ¿Por qué nunca ningún canal habla con las personas? ¿Acaso no importa su voz?

La migración es una arriesgada aventura donde perder la vida depende de factores tan inesperados como es la meteorología, la duración del trayecto, inundaciones...en ese momento en las mentes de las personas migrantes solo caben dos ideas: salir y llegar. Muchos no logran salir, otros salen y no llegan, y otros llegan y vuelven.

En el caso de los menores que migran la realidad es más atroz y más peligrosa. Son menores, personas vulnerables y frágiles, con miedos y sin fuerzas que muchas veces quedan a la voluntad de los mayores. Por ello muchos menores se arriesgan a migrar camuflándose en medios de transporte, pues así no sufren vejaciones y explotaciones de los adultos.

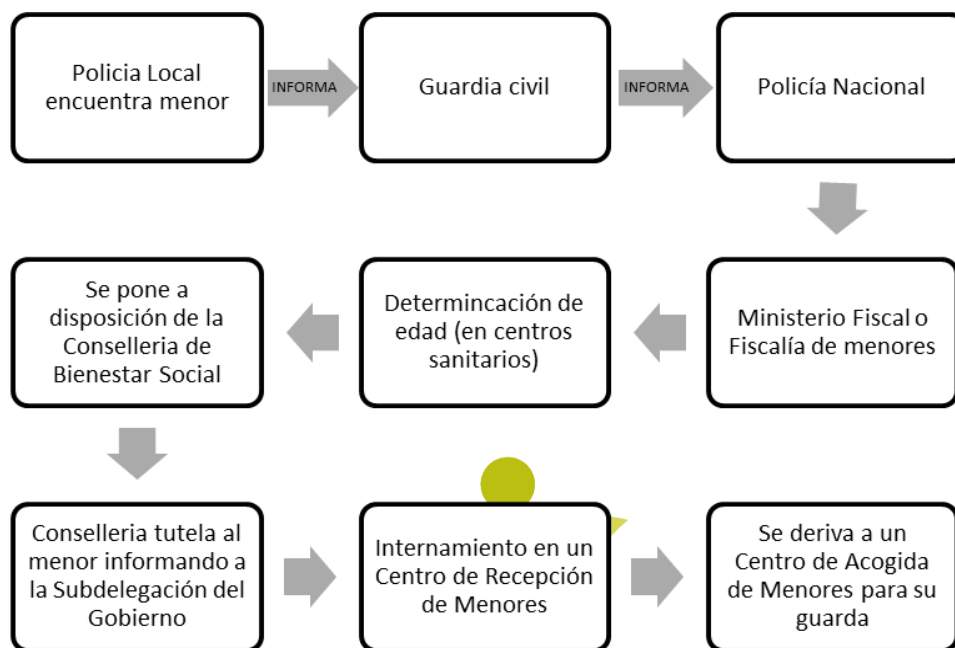
En los apartados siguientes, vamos a tratar brevemente el proceso que (mal) vive el menor una vez en territorio español, concretamente explico el caso de la Comunidad Valenciana.

Desde que un menor es encontrado por las fuerzas del estado, sea Policía Local como Guardia Civil hasta su internamiento en un centro de Acogida de Menores es derivado, enviado y “gestionado” siguiendo los pasos siguientes (ver Ilustración 1).

A su llegada, reciben una recepción llena de estrés, órdenes, pruebas, preguntas,... que no tienen nada que ver con los intereses del menor, con sus pensamientos, sus curiosidades, sus ganas,...nada relacionado con el interés superior del menor.

Después de pasar por pruebas, es trasladado a centros y más centros. Durante varios meses el menor es convertido en un paquete que hay que revisar, analizar y transportar a un lugar de destino, siempre y cuando se asegure que es menor. En caso contrario, se acaba su viaje.

Ilustración 1. Etapas que vive el menor no acompañado. Fuente: elaboración propia.



Normalmente, cuando el cuerpo de seguridad del estado encuentra un menor o es avisado por el cuerpo de seguridad local de ello, debe avisar a los servicios competentes de protección de menores, es decir, la Fiscalía de menores. Esta fiscalía, a orden del Ministerio Fiscal y en colaboración de las instituciones sanitarias, realizarán las pruebas necesarias para la determinación de la edad. Tanto si es menor como no menor, se intenta tramitar la solicitud de repatriación pidiendo informes sobre la familia de origen a las diplomacias del país de origen. Pero como en la mayoría de casos, tanto el menor como los consulados, son reacios a dar esa información y tramitar la repatriación; los menores de edad son derivados a la Conselleria de Bienestar Social de la comunidad correspondiente. Las personas adultas son ingresadas en Centros de Internamientos de Extranjeros (CIE) hasta el día de su repatriación, pese a que legalmente solo pueden permanecer 45 días en esos centros. Las fuerzas y cuerpos de seguridad del estado son las encargadas de trasladar al menor a los centros de recepción dependientes (o centros de acogida inmediata) de la Conselleria, donde esta tramitará su tutela, con la aprobación de la Subdelegación del Gobierno. Y, por último, se busca al menor el recurso más adecuado a su perfil.

En el caso de estos menores, el recurso más apropiado suele ser la derivación a un centro de acogida de menores (CAM). Hay 80 CAM en la Comunidad Valenciana, 37 de los cuales están ubicados en la provincia de Valencia.

*“Cuando se trata a alguien como si fuese idiota, es muy probable que, si
no lo es, llegue pronto a serlo”*

Savater

3.1. Menores institucionalizados

Una vez ingresados los menores en los centros, allí deben permanecer hasta cumplir la mayoría de edad o se deriven a otro servicio. Los centros de menores son centros de acogida de menores tanto migrantes como autóctonos. La única diferencia entre los unos y los otros es que unos están tutelados mientras que los otros solo se tiene su guarda, o sea, su protección.

Es un dilema acoger a menores migrantes y menores autóctonos en el mismo centro porque cada uno tiene sus necesidades, y la diferencia de necesidades y/o de trato puede dar lugar a conflictos.

Por otra parte, encontramos que la atención del educador social peligra puesto que las necesidades de uno y otro no son las mismas por sus situaciones, sus vivencias y sus pasados. Peligra su atención en el sentido de no poder/saber responder a las necesidades de una forma idónea o como los menores esperan y necesitan.

En el centro los menores tienen un horario, unos deberes y unos derechos. En algunos CAM tienen más derechos que deberes, en otros más deberes que derechos y en otros, pocos, hay un equilibrio sano entre derechos y deberes de los menores. Y es que, hay que recordar, que “la misión encomendada a los centros de acogida es paliar la ausencia del entorno familiar y plantearse su tarea en los justos términos que permitan la restauración de la socialización de un sujeto fuera de su alveolo natural” (Fernández, Juan M.; Hamido, Andrés & Fernández, Manuel 2008; 16). Sin embargo, esta misión debe completarse con una buena labor de los profesionales que intervienen. Normalmente, responsabilizamos a los menores de los males, los problemas y conflictos que acontecen, y olvidamos que “los conflictos y problemas de disciplina son fenómenos complejos, naturales y con múltiples variables causales, siendo el menor solo una de ellas” (ídem; 81).

El trato que reciben los menores puede institucionalizarlos, es decir, despersonalizarlos privándoles de vivir su infancia y adolescencia. Esto puede provocar “un deterioro psicológico en los niños que les haga acabar en centros de reforma y como es sabido, el 80% de los que han pasado por este espacio, según la propia fiscalía, acaban en cárceles de adultos” (Asociación Pro derechos humanos de Andalucía, 2006; 18).

En gran parte el trato que reciben los menores depende de las directrices que reciben los educadores. Estas directrices responden a la subordinación de unos hacia otros. Las funciones o tareas del educador social suelen estar reflejadas en el Reglamento de Régimen Interno (RRI) de cada centro. Este reglamento cumple las

condiciones y requisitos que el Proyecto del Centro exige (PC). Estos documentos propios del centro responden, a su vez, a los documentos del gobierno autonómico; el Programa de Acogimiento Residencial y el Plan Regional de Infancia. Para ayudar a entenderlo, adjunto una ilustración:



Ilustración 2. Pirámide organizativa de documentos que rigen el funcionamiento de los centros de acogida. Fuente: Fernández, Juan M.; Hamido, Andrés & Fernández, Manuel (2008; 39).



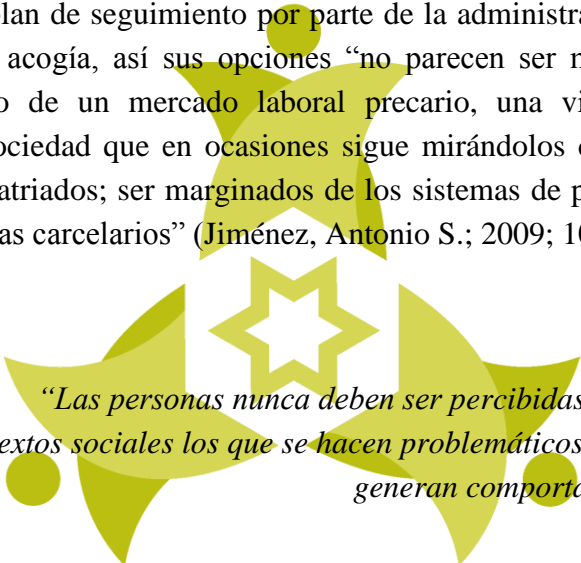
3.2. Mayoría de edad

Cuando los niños cumplen los 16 años, normalmente se separan de los menores de 16 años. La separación no es una separación de lugar, más bien de tareas. A partir de esta edad se entra en, lo que en algunos centros llaman, el grupo de emancipación. Es un grupo con actividades y tareas enfocadas al futuro del menor, es decir, a su salida del centro.

A esta edad, si no han conseguido el graduado escolar, se les motiva a sacárselo. Aquellos menores que prefieren “atajar” su camino para conseguir una integración laboral inmediata, se les matricula en los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). Suelen ser cursos breves de formación profesional de ocupaciones de fácil salida, es decir, profesiones demandadas y útiles: jardinería, electricidad, mecánica, pintura,...

Una vez cumplidos los 18 años, es decir, con la mayoría de edad el menor deja de ser tutelado por la administración, deja de tener derecho a la protección de la que disfrutaba... se convierte en un adulto migrante. Si siendo menor la ley de extranjería Ley Orgánica 2/2009 no le afectaba tanto como parecía, cuando se hace mayor se convierte en un afectado o víctima más de tal ley. Pero se encuentra mucho peor que un adulto, pues empieza una vida nueva, empieza de cero dejando atrás su grupo de iguales, sus contactos, sus relaciones, su trabajo...y solo tiene una cosa clara en la que centrarse: sobrevivir.

Estos menores que salen de los centros de acogida suelen tener muy pocas esperanzas en el futuro, es así que en la ciudad de Valencia cada vez hay más personas migrantes indigentes: sin ingresos, sin trabajo, sin techo y sin familia. En fin sin nada. Tampoco existe un plan de seguimiento por parte de la administración que los tutelaba ni el centro que les acogía, así sus opciones “no parecen ser muchas: integrarse en España en el marco de un mercado laboral precario, una vivienda encarecida y compartida, y una sociedad que en ocasiones sigue mirándolos como sospechosos de criminalidad; ser repatriados; ser marginados de los sistemas de protección; o bien, ser segregados en sistemas carcelarios” (Jiménez, Antonio S.; 2009; 107).



*“Las personas nunca deben ser percibidas como problemáticas,
son los contextos sociales los que se hacen problemáticos y
generan comportamientos conflictivos”
Checa*

4. Conclusiones y visión personal

Ser hijo de migrante, jurídicamente, es lo mismo que ser un migrante. Este término no entiende sexos ni de edad ni de procedencias ni de proyectos de vida ni ningún factor: aglutina a toda persona foránea. Todos, absolutamente todos, tienen un aspecto en común; dependen de lo mismo, de un plástico que se conoce como NIE (Número de Identificación del Extranjeros), lo que coloquialmente conocemos como “papeles”. Y es que millones de vidas actualmente en España, dependen de ese número. Este NIE es el que separa a un migrante legal de uno lo ilegal, y aunque parezcan dos polos alejados, se puede cambiar de un día para otro, que hoy se es legal y mañana ilegal. (I)Legal es un término que no se puede ni se debe de utilizar por discriminar a las personas por el mero hecho de no cumplir con los requisitos administrativos. Además de tratarse de un término discriminatorio, viola la dignidad de esas personas.

¿Por qué utilizamos el término dignidad? Sencillamente porque estamos hablando de migrantes, ante todo PERSONAS. Y como personas que son, precisan de

un trato digno de ello. Esta dignidad es sustituida por decepción y frustración. Decepción de los migrantes al reflexionar sobre lo conseguido al arriesgar sus vidas y frustración, al ver que la situación y el trato que se recibe cada vez es más duro e inhumano.

Precisamente ese es el fin que persigue la administración con leyes de extranjerías cada vez más desintegradoras: provocar un sentimiento negativo en los migrantes para fomentar el retorno voluntario. Después de la última modificación de la ley de extranjería, la posibilidad de legalizar la situación de los migrantes mediante el arraigo social se ha eliminado y para la legalización a través del arraigo laboral los requisitos son cada vez más exigentes. En la tramitación de los expedientes se revisa el mercado nacional de empleo, es decir, la mano de obra española. Cuanta más gente en situación de desempleo hay, menos posibilidades de legalizar la situación.

La migración es un movimiento provocado mayoritariamente para satisfacer necesidades. Los seres humanos necesitamos movernos por naturaleza, y también por capricho. Seamos quienes seamos, seamos de donde seamos, lo necesitamos. Algunos, cierto, más que otros, pero al final es una necesidad básica, y como todas las necesidades humanas tenemos derecho a hacerlas realidad. Hacerla realidad significa llevarla a la práctica sin objeciones, sin que sea ilegal, porque llamar ilegal a una persona cuya finalidad es alimentarse y alimentar a su familia es ilegítimo, eso sí es ilegal.

Y extranjero... Aristóteles ligó la ciudadanía con la pertenencia a una comunidad política y concibió la extranjería con su no pertenencia a dicha comunidad. En otras palabras, extranjero es una persona (cuando se le considere como tal) ante todo diferente, al no ser como todos; excluida, ya que no pertenece a la comunidad y sin derechos, porque solo los ciudadanos tenían derecho a tener derechos. Pese a que esta teoría pertenece al siglo IV a.c., se sigue reflejando en la actual sociedad del siglo XXI. La única novedad de este siglo es que los extranjeros tienen los mismos deberes que los ciudadanos, pero diferentes derechos.

Hasta que las personas migrantes no sean tratadas como ciudadanos en igualdad de derechos y deberes que los nacionales, no habrá ni igualdad ni interculturalidad. En "We Refugees", Hannah Arendt ya demostraba el modo en que los judíos, a fuerza de olvidar su pasado con el objetivo de abrazar optimistas un futuro, intentaban a toda costa no aparecer como refugiados para no aparecer como judíos. ¿Acaso los migrantes tienen que dejar atrás lo que son y ser lo que quieren o no quieren que sean con tal de ser aceptados y tratados como personas? Como decía Arendt, el masivo migrante del siglo XX no sólo portaba la pérdida del hogar sino la imposibilidad de hallar uno nuevo. Los gobiernos que supuestamente hacían descansar su legitimidad en su defensa de los derechos humanos, sólo pudieron

reconocerle asilo político a quienes eran expulsados por lo que habían hecho, dicho o pensado, pero no a quienes eran expulsados por lo que eran de una forma incambiable.

En el estado español la visión de la migración es la siguiente: el migrante es migrante y seguirá siendo migrante, él y sus descendientes. Esto nos lleva al término utilizado para referirse al hijo de un migrante. Bien es cierto que la ascendencia foránea de sus padres tiene efectivamente su peso: otra cultura, otra lengua, vínculos con el país de origen, posible retorno, etcétera. Esta influencia de la ascendencia externa o extranjera de los padres, tampoco debe ser exagerada y menos aún eternizada: ¿es realmente necesario que les recuerden una y otra vez que los menores y/o sus padres vienen de fuera? ¿Tan importante es? ¿No es un poco obsesivo? Como decía una amiga la diferencia es utilizada, construida, para marcar relaciones de exclusión.

Se exagera el hecho diferencial; en vez de remarcar lo que une, subrayamos lo que separa. Esto pasa en el ámbito académico, en el laboral, personal y social; en todos los ámbitos se recuerda el aspecto diferencial. En una clase el niño se acentúa que es extranjero, y se pone mucho interés en el lugar de procedencia. Este aspecto en el mundo comercial, se le llama denominación de origen. Y es que a lo largo de la historia se ha ido inventando estereotipos que nos hacen ya de entrada suponer cómo es alguien, cómo piensa y cómo actúa. El fallo empieza cuando estos estereotipos son tan normalizados que aparecen en la mayoría de ámbitos o áreas de la vida cotidiana.

Probablemente muchos utilicen el argumento de la falta de integración de estos menores, pero ¿sabemos lo que es la integración? Creo que no. Al parecer, para mucha gente la integración de las personas migrantes es acoplarse, adaptarse y moldearse como puedan a la sociedad, a que reproduzcan lo que hace la gente. Es decir, para estas personas, la integración no acepta las diferencias. Pero me pregunto yo, si no hay diferencias ¿para qué integrar? La integración no es suprimir o tapar esas diferencias que algunos las tratan como huecos que hay que tapar. Somos iguales, pero sin duda, somos diferentes, ya que lo más importante es que cada persona tenemos nuestros propios valores, emociones y percepciones, cultura, lengua o religión, que conforman nuestra particular identidad.

Ninguna idea, ideología, cultura o religión puede ser interpretada de modo excluyente, como formulación contra otra, pudiendo hacerse sólo dentro de los cauces del diálogo y la convivencia propios de una sociedad democrática. Una democracia que necesita de la participación cotidiana de toda la ciudadanía junto a las instituciones. La democracia no distingue colores, nacionalidades,...la democracia forma ciudadanos activos.

Integración es diálogo, es convivencia, es democracia. Para estar integrados necesitamos ser tratados como iguales. Tratados, tanto por la administración como por la sociedad, como ciudadanos.

Vivimos en una sociedad multicultural, y por desgracia no intercultural, donde hay una diversidad invisible. Esta diversidad es una gran oportunidad de enriquecimiento, de conocimiento de otras culturas, otras costumbres, de desarrollo mutuo entre las personas; elemento esencial e importante en nuestra sociedad. El auténtico problema es la falta de posibilidades, la vulneración sistemática de los derechos humanos y el sometimiento a condiciones infrahumanas en las que se desenvuelve la vida de gran parte de la población.

La fuerte tendencia a la migración de menores ha favorecido el desarrollo de lo que puede denominarse el «comercio de ilusiones»; existen redes organizadas a ambos lados del estrecho para asegurar el paso de los clandestinos a la Unión Europea a precios exorbitantes. Los candidatos pagan entre 1.600€ y 10.000€, según si los intermediarios son marroquíes o españoles. El precio puede aumentar si incluye la promesa, normalmente nula, de un permiso de trabajo en regla. Un viaje que se denomina popularmente “Lahrigue o harraga”, que significa tanto quemar algo como transgredir lo prohibido. Por ello la mayoría decide migrar de forma independiente y arriesgada.

La culpa o responsabilidad no es solo del migrante sino también es de las familias migradas y la imagen del éxito social que transmiten cuando viajan a sus países. Muchas personas malviven y sufren (incluyendo explotaciones laborales) durante todo un año para viajar al país de la mejor manera posible: automóvil, ropa, regalos, dinero. La tradición dicta que debe volver al volante de un coche lleno de regalos. Los primeros años invierte en el sector inmobiliario, comportamiento típico del migrante que adquiere así un nuevo estatus. A su vuelta, especialmente en el medio rural, suele convertirse en un personaje importante, cuya opinión es escuchada por los miembros de su familia y del pueblo, y donde siempre sale un tema relacionado con preparar la migración de otros miembros de esta. Y aquí es donde el exitoso migrante se encuentra entre la pared y espada, porque sabe que no puede negarse a acceder ni tampoco puede acceder sin más, pues su realidad sería descubierta.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Hay un aspecto de la migración que desconoce mucha gente a la hora de analizar los acuerdos entre países como Marruecos y países como España, y es que la migración es provechosa, con la migración el país emisor tiene muchos beneficios. Las transferencias de los migrantes, las inversiones en sus países de origen, las aportaciones en especie como coches, regalos, etc. han mejorado, evidentemente, las condiciones de vida de algunas familias, así como la creación de actividades y, en consecuencia, de puestos de trabajo. Sin embargo, dichas aportaciones pueden ser consideradas en el entorno del migrante como un símbolo de éxito social llegado del exterior y, por consecuencia, como un factor de empuje a la migración y a la búsqueda de una vida mejor. Por eso, a mi parecer, los acuerdos de cooperación no son eficaces, ya que como interesa más al país receptor, España en este caso, que al país emisor, Marruecos, pues

las medidas que toma este último no son del todo comprometidas y eficaces. Países como Marruecos se benefician de todas las maneras, por una parte se benefician con la migración de su población y por otra parte, se aprovecha de los beneficios conseguidos al hacer acuerdos con países como España.

Vamos ahora a relacionar todo esto con nuestra labor como educadores sociales: las diferencias culturales entre grupos son consecuencia de la pertenencia a comunidades geográficas definidas (rurales o urbanas), creencias religiosas y clases socioeconómicas diferentes, ello conlleva a que en el Estado Español aparezca un pluralismo cultural al que el educador se debe de ir adaptando para conocer y entender mejor a sus usuarios, único camino para poder atenderlos y responder correctamente sus necesidades.

Es conveniente, por tanto, conocer las distintas realidades de la población migrante para atender en la mejor forma posible al desarrollo integral de estos niños y sus familias.

Es por ello, que se considera fundamental para el educador social el "entender y comprender" tanto a la persona que decide migrar como su mundo. Es importante conocer los aspectos del entorno del niño, porque de esta manera el educador social tendrá también una visión más real del mundo del niño y de su problemática.

Resulta evidente que el colectivo migrante no puede ser tratado de modo homogéneo, debido a que su situación administrativa, su idioma, cultura, religión y recursos económicos, determinan necesidades y estilos de vida diferentes.

La mayoría de los menores migrantes se encuentran en situación normalizada, es decir, escolarizados, y conviviendo con personas responsables de su cargo, generalmente dentro del núcleo familiar, incorporándose a la vida social en la comunidad de forma progresiva a través de la escolarización.

Pero, ¿cómo puede la escuela socializar y educar al menor migrante si un reto de la propia escuela es conseguir la integración escolar del menor? Es algo paradójico confiar en el papel socializador de la escuela cuando no es capaz de integrar a los menores, cuando los profesores no están debidamente formados e informados, esto es así porque "la escuela es una institución del siglo XIX, con profesora formado en el siglo XX que le imparte clases a alumnado del siglo XXI" (Jiménez, 2009; 72).

Quiero acabar esta reflexión con estas palabras, que suenan a menudo pero que vemos poco reflejadas en la realidad.

Todos los hombres y mujeres somos absolutamente iguales, sin distinción alguna de etnia, color, físico, sexo, orientación sexual, edad, discapacidad, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

Declaración Universal de los Derechos Humanos de Naciones Unidas de 1948

Referencias Bibliográficas

- Asociación Pro derechos humanos de Andalucía (2006). *El sistema de protección del menor: visión crítica de la APDHA*. Córdoba. Disponible en: <http://www.carm.es/ctra/cendoc/haddock/14024.pdf>
- Dirección General de Familia (2012). Diccionario social. Conselleria de Benestar Social. En <http://www.bsocial.gva.es/portal/terminus.jsp>
- Fernández, Juan M.; Hamido, Andrés & Fernández, Manuel (2008). *El educador social de menores. Cuaderno de aprendizaje*. Madrid. Manuel prácticos de psicología. Pirámide.
- Jiménez, Antonio S. (2009). *Menores migrantes sin referentes familiares. Una perspectiva integral del fenómeno*. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- Save the Children (2007). *Informe sobre la situación de los menores no acompañados en España*. Madrid. Disponible en: <http://www.savethechildren.es/docs/Ficheros/33/Informe%20Menores%20no%20Acompaados.pdf>



MENORES INFRACTORES Y DELINCUENCIA JUVENIL



★ **A I C E** ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

106. PSICOTERAPIA DE VINCULACIÓN EMOCIONAL VALIDANTE. A PROPÓSITO DE UN CASO.

Ángel Estalayo Hernández, Olga Rodríguez Ochoa, Jon García Ormaza
Jon.garciaormaza@osakidetza.net

Resumen.

Proponemos el caso de un joven de 19 años de edad que cumple medida de internamiento en nuestro Centro Educativo de Justicia Juvenil. Se trata de un adolescente desempleado, con estudios primarios y abuso importante de sustancias, con múltiples expedientes judiciales en relación a conductas violentas. Destacamos su personalidad *borderline* y la presencia de relaciones interpersonales inestables e impulsividad.

Describimos el trabajo realizado en el Centro Educativo, donde se trabaja en la creación de una interacción de base emocional dirigida a construir un ambiente que posibilite validar las experiencias emocionales del joven (mediante el trabajo en las áreas más disfuncionales y siguiendo las etapas y fases concretas de la Psicoterapia de Vinculación Emocional Validante).

Concluimos explicando cómo tras meses de trabajo, el joven parece conocer la relación entre su estado emocional y su conducta, y cómo desarrolla habilidades que le permiten afrontar los conflictos de una manera pacífica y adaptativa.

Palabras clave: justicia juvenil, personalidad, psicoterapia



Introducción

“...La violencia y la contraviolencia se ven inmersas en un círculo vicioso en que cada una genera las mismas fuerzas que trata de combatir. En ambos casos nos las vemos con ciegos passages á l’acteen el que la violencia es una admisión implícita de impotencia” (Zizek, 2008).

El abordaje de intervenciones con menores y jóvenes seriamente disruptivos supone un contenido sometido a numerosos debates, reflexiones y discrepancias. Muchos recursos residenciales y de media intensidad se encuentran adscritos a Servicios de Protección y de Justicia Juvenil que por definición no se caracterizan por su

especialización clínica. De hecho, tal y como señala Galán Rodríguez, *“son muchos los centros específicos diseñados para atenderlos, con formatos y denominaciones muy variadas. Se trata de dispositivos muy cuestionados a nivel social y profesional, y se enfrentan a diversos problemas conceptuales, prácticos y jurídico-administrativos”* (Galán Rodríguez, 2013).

Así las cosas, la necesidad de desarrollar metodologías de intervención que aúnen la perspectiva clínica y social constituyen un emergente. En este contexto, la Psicoterapia Emocional Validante pretende responder a esta realidad desde la propuesta de una metodología que intenta ir más allá de las intervenciones educativas y de control pero sin llegar a encuadres terapéuticos o clínicos ambulatorios. En este sentido, la atención de una población normalmente adolescente, con presencia de comportamientos violentos o trasgresores, que presentan una clara involuntariedad a cualquier tipo de relación de ayuda y que provienen de situaciones sociales de desventaja social o de entornos familiares multiproblemáticos, supone el objetivo de esta propuesta. Si además, se dan problemas que orbitan más o menos cerca de dificultades de salud mental, la especialización de la técnica y de la metodología se hace imperativa.

De este modo, los criterios de esta propuesta se circunscriben a los de una psicoterapia de apoyo, teniendo en cuenta que el objetivo *“es la mejoría de síntomas por medio de un mejor equilibrio adaptativo de configuraciones impulso-defensa, con un reforzamiento de las defensas adaptativas así como de los derivados adaptativos de los impulsos”* (Kenberg, 2005), haciendo especialmente uso del apoyo cognitivo y emocional. Por otra parte, dicho apoyo tiene un talante interaccional que parte de la concepción evolutiva normalizada del sistema de regulación mutua niño-cuidadores. Es decir, se concibe como una relación generativa y favorecedora de un desarrollo madurativo que tiene en el vínculo su expresión fundamental. Un vínculo que supone un medio desde el que poder implementar aclaraciones y confrontaciones que contribuyan a una mejor autoregulación conductual y emocional. O lo que es lo mismo, *“el vínculo del paciente con el terapeuta tiene el potencial de generar nuevos modelos de regulación afectiva y de pensamiento, así como de apego. Dicho de otro modo, el vínculo terapéutico es un crisol del desarrollo, dentro del cual puede transformarse de manera radical el vínculo del paciente con su propia realidad interna y externa”* (Wallin 2012). Es por ello que el vínculo supone un pilar no solo conceptual desde el que propiciar un encuentro intersubjetivo, que permita fomentar cierta egodistonia que habilite la necesidad y motivación hacia el cambio que permita superar la involuntariedad, sino también una base segura que movilice modelos internos y formas de relación con el mundo externo más adaptativas. Dicho vínculo constituye también la expresión de dicha intersubjetividad que supone un espacio, un interfaz que posibilite *“una sintonía emocional validante del entorno, una sintonía suministrada a través de un completo espectro de experiencias afectivamente intensas, positivas y negativas”* (Stolorow y Atwood, 2004). Y es ese interfaz lo que entendemos debería caracterizar la

convivencia o el ambiente con menores y jóvenes en los dispositivos especializados de intervención. Con un carácter facilitador y de trampolín a recursos normalizados en los que esta población pueda beneficiarse de ayudas especializadas más concretas.

De esta forma, la Psicoterapia de Vinculación Emocional Validante (VEV) parte de los supuestos mencionados y se estructura desde un protocolo de fases y etapas con técnicas específicas en cada una de ellas y con unas bases y diferenciales (Estalayo, Rodríguez y Romero, 2009), tratando de proponer un abordaje especializado y contextualizado en Centros de Protección y Justicia Juvenil. A continuación, presentamos un caso clínico con una descripción de cómo accedió al Servicio en el que trabajamos en la actualidad, para presentar posteriormente la evolución del proceso educativo-terapéutico desde las fases mencionadas.

CASO CLÍNICO.

X es un joven de 19 años que ingresa en el Centro Educativo Txema Fínez para el cumplimiento de un internamiento judicial de carácter semiabierto de 8 meses de duración. Se trata de un joven con un amplio historial en distintos dispositivos de salud mental y/o abordajes psico-educativos. La familia, integrada por padre, madre y un hermano mayor de 20 años (también con historia de abuso de sustancias estupefacientes y expedientes judiciales) ha participado en diferentes recursos, siempre sin éxito.

La familia de X representa una fuente importante de tensión y conflicto. El núcleo familiar está compuesto por el padre y la madre, ambos de mediana edad y empleados en mecánica y limpieza doméstica, respectivamente, y un hermano de 20 años, desempleado y con historia de uso de sustancias y expedientes judiciales (incluyendo una medida de acogimiento y libertad vigilada por violencia filio-parental hacia la madre). Al ingreso X se niega a mantener ningún tipo de relación con el hermano, mostrando gran resentimiento hacia él por la agresión hacia su madre.

Ambos progenitores reconocen una falta de disciplina en la educación de los hijos que ha permitido una inversión de poderes en la unidad familiar. La convivencia se ha caracterizado por una falta de autoridad de las figuras parentales, conductas agresivas, una oposición por parte del joven a las normas y una desorganización horaria y ausencia de responsabilidades. La madre muestra un estilo educativo sobreprotectorista y permisivo hacia su hijo. El padre parece haber sido una figura más periférica en la crianza y educación de los hijos, pasando menos tiempo en el hogar. Por lo general, no parece existir consenso entre los progenitores a la hora de ejercer la acción educativa, lo cual incide en la pérdida de autoridad parental y el aumento de conflictividad familiar. Hay una ausencia de normas claras y predecibles en el hogar. X se muestra muy unido a su madre, presentando notorias contradicciones entre su deseo y necesidad de cuidar a su madre y el proceso de autodestrucción y deterioro en el que se encuentra inmerso. En la actualidad los progenitores refieren que la situación se les ha

ido de las manos sintiéndose incapaces de reconducirla. El estilo educativo familiar se ha caracterizado por el “dejar hacer” y una disfuncionalidad de la estructura jerárquica familiar. A lo largo de los años han sido numerosas las intervenciones familiares fracasadas y los progenitores refieren sentirse “olvidados”.

Una visión psicodinámica:

Desde un punto de vista psicodinámico, nos encontramos ante un joven que intenta establecer límites a unos padres no contenedores. Incapaz, se carga de culpa. Desde una posición esquizo-paranoide esta culpa persecutoria es responsable de su comisión de delito, y por tanto, de castigo. Freud escribe acerca de los delincuentes por conciencia de culpa en “Los que delinquen por conciencia de culpa”: *“tales fechorías se consumaban sobre todo porque eran prohibidas y porque a su ejecución iba unido cierto alivio anímico para el malhechor. Este sufría de una acuciante conciencia de culpa, de origen desconocido, y después de cometer una falta esa presión se aliviaba. Por lo menos, la conciencia de culpa quedaba oculta de algún modo. Por paradójico que pueda sonar, debo sostener que ahí la conciencia de culpa preexistía a la falta, que no procedía de esta, sino que, a la inversa, la falta provenía de la conciencia de culpa”* (Freud, 1914-1916). Freud situaba el origen de esta culpa en el complejo de Edipo, como reacción a los propósitos delictivos de matar al padre y comercial sexualmente con la madre. Así, X cometería delito para provocar un castigo, y por cumplimiento de éste, calmar o satisfacer sus sentimientos de culpa.

Recuperamos ahora la figura del padre en la obra de Winnicott, para quien *“en la delincuencia manifiesta lo que encontramos es la necesidad aguda de un padre estricto. (...) El padre estricto puede ser afectuoso, pero en primer lugar debe mostrarse estricto y fuerte. Sólo cuando la figura paterna estricta y fuerte se pone en evidencia, el niño puede recuperar sus impulsos primitivos de amor, su sentimiento de culpa y deseo de reparar. (...) La conducta antisocial no es otra cosa que un S.O.S. en busca del control ejercido por personas fuertes cariñosas y seguras”* (Winnicott, 1943-1946).

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Una visión psiquiátrica:

Psicopatológicamente hablando X se ha mostrado siempre abierto y colaborador en las entrevistas. Explicativo, hace patente una necesidad de hablar de sí mismo y ser escuchado. No existen antecedentes de clínica psicótica productiva. La impulsividad, sobre todo ante amenazas a su frágil identidad, y también ante límites y frustraciones, parece erigirse como su rasgo más desadaptativo. En este sentido muestra conductas auto y heteroagresivas de carácter reactivo, no premeditadas y ante las que posteriormente muestra culpa y arrepentimiento. X ha realizado un consumo abusivo y cotidiano de múltiples sustancias estupefacientes (alcohol, cannabis, cocaína y ketamina). Al ingreso se objetiva una importante dependencia psicológica para los

efectos sedantes (y confusionales) de la ketamina. Así las cosas los objetivos de la intervención son incrementar fortaleza yoica, dotar al joven de herramientas de afrontamiento y generar una adecuada adherencia al tratamiento.

PROCESO EDUCATIVO-TERAPÉUTICO

1ª ETAPA. ESTABLECIMIENTO DE LA RELACIÓN:

La **primera desvinculación**: este primer momento se caracterizaría por la observación y recogida de información de la forma en que el joven que ingresa en el Centro de justicia juvenil y su entorno vivencian y expresan la separación entre ellos y la toma de contacto con el dispositivo de ayuda con el que inicia la relación. En supuestos residenciales la separación resulta más abrupta y puede que tenga diferentes tipologías según la misma se produzca por voluntad de todos, sólo de un subsistema o en contra de todo el sistema. Se pretende recoger información acerca de los comportamientos o síntomas que derivan en la intervención dentro del ambiente natural de referencia, de su significado para todos los miembros y del tipo de comportamiento que se da para luego establecer comparaciones en la convivencia o contacto con los profesionales en las siguientes etapas. De alguna forma, también pretende realizar un cierto tipo de análisis de la demanda máxime si se da la participación en el inicio del proceso de agentes externos que contribuyan a definir el contexto de intervención como de control. Esta primera definición y su conversión en otra de contexto de ayuda seguirán un devenir a lo largo de toda la primera etapa del protocolo. Durante este primer período de observación realizamos una evaluación en los planos intrapersonal e interpersonal de X detallándola a continuación.

Aproximación diagnóstica individual de X:

- Estructura de personalidad *borderline*: presenta difusión de identidad, se observa una ausencia de un concepto integrado del sí mismo (*self*) y ausencia de un concepto integrado de las personas significativas (interpersonal). Muestra una falta de perspectiva (autodirección) relativa a la búsqueda de metas coherentes y significativas a corto plazo como de vida y una capacidad deteriorada para reflexionar sobre la experiencia interna.
- Atendiendo a la propuesta de Frick y Ellis la alteración de conducta de X entraría en el subtipo de inicio en la infancia primariamente impulsivo.
- Tipo de violencia predominantemente reactiva-afectiva.
- En el Centro Educativo Txema Fínez se ha procedido a pasar el Inventario Clínico para Adolescentes de Millon. El Prototipo de Personalidad se concentra en las escalas de opositorista, rudo, rebelde, autopunitivo y pesimista. Nos encontramos ante un joven descontento, hosco, duro y obstinado que con frecuencia se comporta de manera imprevista. Puede ser divertido y agradable en

un instante y hostil e irritable a continuación. El joven suele ser su peor enemigo, actúa de forma lesiva para sí mismo. En el centro ha presentado conductas autolesivas en una búsqueda de tranquilizarse y aliviar su malestar. Tiene una perspectiva vital pesimista, ve el futuro como algo amenazador y triste. El joven es capaz de reconocer sentimientos de culpa y remordimientos, viéndose a sí mismo como inadecuado y mostrando una falta de confianza en sí mismo y sus capacidades. Cabe destacar la alta puntuación en la tendencia límite. En este sentido podemos observar en el adolescente importantes inestabilidades afectivas, relaciones interpersonales erráticas, comportamientos caprichosos, hostilidad impulsiva, temor al abandono y acciones autodestructivas. Respecto a las preocupaciones expresadas destaca la difusión de identidad. El joven se muestra confuso, desorientado acerca de lo que quiere e inseguro de su propia identidad. También puntúa alto en abusos en la infancia, insensibilidad social, inseguridad con los iguales, desvalorización de sí mismo y discordancia familiar, representando su familia una fuente de tensión y de conflicto. El joven reconoce haber sido rechazado en edades tempranas por iguales. Busca la aprobación de sus iguales pero parece sentirse incapaz de obtenerla, mostrándose dispuesto a abandonar y mostrando escaso interés por construir vínculos personales cálidos o afectuosos, y tendiendo a un mayor aislamiento. Encuentra que hay muy poco que admirar en él mismo y teme que se quedará muy lejos de aquello que querría llegar a ser. En los Síndromes Clínicos obtiene elevadas puntuaciones en las escalas de propensión a la impulsividad (115) e inclinación al abuso de sustancias (115). Por último, señalar que tiene una puntuación ligeramente significativa en la predisposición a la delincuencia (73), el afecto depresivo (69) y la tendencia al suicidio (66), que podría apuntar a cierto fondo depresivo en el joven. Se observa en él una clara disminución de la eficacia, sentimientos de culpa, una tendencia a mostrarse desesperanzado con respecto al futuro, cierto aislamiento social, pérdida de confianza y disminución de los sentimientos de adecuación y del propio atractivo. **ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN**

Evaluación del funcionamiento familiar:

- Alude a la relación bidireccional que se establece entre dos personas (bien hij@-progenitor; o bien, paciente-profesional, etc.) Cabe inferir que, cuando menos, entran en relación dos circularidades internas, desde su forma propia. Entre dichas circularidades se dan dinámicas relacionales diferentes a ellas mismas y que también poseen sus propias formas de expresión. En este apartado tratamos de hacer alusión a ese espacio intermedio, inicialmente caracterizado por su interacción, o al menos por su influencia bidireccional, al que denominamos circularidad bidireccional. Este nivel alude a las interacciones entre los distintos miembros del sistema familiar (tipos de interacciones, dinámicas relacionales,

triangulaciones, escaladas, roles recíprocos, etc.). Las relaciones pasadas son importantes, pero nos centraremos en las relaciones de apego actuales.

- El lugar del hermano del joven en la familia. Tiene el rol de la “oveja negra” ya que explicita, en ocasiones de manera agresiva y violenta, los aspectos disfuncionales en su familia (relativos a la parentalidad y a la conyugalidad) y se ve rechazado incluso en ocasiones expulsado del núcleo familiar.
- Se aprecia una polaridad entre los hermanos, X es visto como el hijo “bueno”.
- Alianza del joven X con la madre, conductas de apego evitativas que buscan proteger (evitar el sufrimiento) a su madre a riesgo de su propia autodestrucción (conflicto de lealtades, sentimiento de deuda con ella porque “siempre da todo por él/la familia...”), desplazamiento de su agresividad y malestar al exterior a través de una escalada en consumos, peleas y delitos.
- Escasa conciencia de problema del hijo y ausencia de motivación para el tratamiento por parte de los padres.
- Valoración del locus de poder en la familia: la madre, el miembro deprimido surgiendo movimientos de alianza en los que X adquiere poder creciente dentro de la familia.
- Impresión diagnóstica de los padres: madre depresiva y padre inmaduro con consumo abusivo de OH.
- Antecedentes familiares: alcoholismo del abuelo materno y del tío materno.

Un concepto de referencia en nuestra forma de entender lo que denominamos circularidad está tomado de la definición de “ambiente invalidante” desarrollado por Marsha Linehan dentro del enfoque de la Terapia Dialéctica-Conductual. De esta forma, entiende que dicho ambiente *“es muy nocivo para el niño con una alta vulnerabilidad emocional. A su vez, el individuo emocionalmente vulnerable y reactivo provoca la invalidez de un medio que de otra manera sería sustentador. Una característica del ambiente invalidante es la tendencia a responder errática e inapropiadamente a la experiencia privada (por ejemplo, a las creencias, pensamientos, sentimientos y sensaciones del niño) y, en particular, a ser insensible frente a la experiencia privada no compartida con el grupo. Los ambientes invalidantes tienden a responder de una manera exagerada (por ejemplo, reaccionar exageradamente o demasiado poco) a la experiencia que sí es compartida por el grupo”* (Linehan, 2003).

A través de este caso en el que un joven es sentenciado a cumplir una medida de internamiento tratamos de ilustrar la circularidad y el ambiente invalidante que se genera entre los distintos miembros que componen el sistema familiar más allá de los hechos que han motivado la intervención judicial. Así cada uno de ellos responde de manera inadecuada (aumento de la queja y expresiones de llanto por parte de la madre, alargándose las ausencias del hogar familiar por parte del padre o bien incrementándose los consumos o comportamientos violentos por parte de los hijos) a las conductas

efectuadas por el otro. Asimismo cada uno parece insensible a los contenidos emocionales que se encuentran detrás de esas conductas (tristeza, miedo o rabia) generándose así un ambiente que invalida a cada uno de sus componentes. De esta forma este “ambiente” acaba influyendo a cada uno de sus componentes que no suelen ser conscientes de dicha influencia. Dichos ambientes pueden ser funcionales o validantes de las emociones de sus componentes o invalidantes. Así observamos cómo se genera una circularidad disfuncional entre los miembros familiares y cómo determinadas dinámicas relacionales contribuyen a desencadenar, mantener o aumentar en este caso los problemas de consumo y violencia. Ello nos llevaría a establecer el foco de la intervención sobre las dinámicas y estilos relacionales más que en los actos o conductas. La expresión de un síntoma (por ejemplo, la violencia) necesita a otro, al objeto externo, se ejerce en relación a ese otro. Entendemos que incluso los actos autolesivos son expresiones de diferentes realidades intrapsíquicas que representan al otro.

La tarea fundamental en el trabajo terapéutico consiste en identificar cuáles son los patrones relacionales que se establecen, es decir, las dinámicas relacionales que generan, sostienen y/o acrecientan el síntoma. Desde este concepto de circularidad la intervención terapéutica supone la generación de un espacio interpersonal que permita la internalización de procesos intersubjetivos que modifiquen el estilo relacional que expresa un síntoma disfuncional como acto.

Desde nuestro modelo de trabajo partimos también de la premisa de la importancia de la *Dimensión Subjetiva*. Así las cosas, la elaboración de la experiencia subjetiva del joven para facilitar la comprensión interpersonal es un aspecto fundamental del trabajo psicoterapéutico.

Con todo lo expuesto anteriormente, una de los objetivos básicos de la intervención en contextos coercitivos desde el modelo de VEV se centra en conseguir que determinados funcionamiento que propician, mantienen o desencadenen las trasgresiones pasen de la egosintonía a la egodistonía. Para ello en un inicio habrá que generar malestar en el joven para que pueda aumentar su nivel de conciencia y el reconocimiento de su problema o conflicto psíquico, promoviendo así el paso a un sufrimiento egodistónico y posibilitando en consecuencia el trabajo sobre la motivación del joven.

A continuación exponemos los aspectos más significativos en el trabajo realizado con el joven en las siguientes fases de esta primera etapa, esto es, las fases de **la disciplina, la contención y la validación:**

- En esta primera etapa de la intervención se dieron con el joven repetidas dinámicas de contención, llegando incluso a la física, ante sus frecuentes comportamientos autolesivos, heteroagresividad verbal, etc. En estas situaciones destacaba la necesidad del joven de estar con el profesional. (Ej. “Si te vas rompo el cuarto”).
- Dificultad para reconocer lo que le pasa, para dejarse ayudar.
- No motivación para el cambio. Lo cual orienta el inicio de la intervención hacia aspectos más básicos relativos en primer lugar a la disminución de comportamientos peligrosos para su vida (consumos, conductas autolesivas) y, en segundo lugar, la disminución de aquellos comportamientos que interfieren con la calidad de vida (conductas impulsivas y transgresoras, conductas secundarias al abuso de sustancias, relaciones interpersonales disfuncionales, etc.)

A medida que es contenido el joven se siente más aliviado de su sufrimiento interno y puede comenzar a dirigir la atención a su interior en busca de comprensión de sí mismo. Así puede empezar a identificar y entender su expresión desregulada de la rabia. Partimos de la premisa de que las emociones desreguladas son contenidos conscientes, que la persona en el contexto de una relación de ayuda puede identificar o incluso pudiera tenerlos identificados previamente. Las conductas de apego coercitivas suelen correlacionar con emociones desreguladas. Esto lo podemos observar cuando el joven presenta una conducta de apego coercitiva en la relación con el profesional, exagerando la rabia y el enfado ante la comunicación de una sanción educativa (expresando estos contenidos emocionales de una manera desregulada) para conseguir un determinado propósito (evitar o disminuir la sanción). Por otra parte entendemos que por detrás de la conducta problemática o síntoma están aquellas emociones que se encuentran invalidadas, son los contenidos emocionales más ciegos. Así observamos que muchos adolescentes que presentan problemas de conducta detrás de esa expresión desregulada de rabia suelen tener invalidada la tristeza. Vemos que estos adolescentes suelen mostrarse enfadados cuando en realidad están tristes y pueden tener una sensación de profundo malestar inespecífico, ya que no reconocen esta tristeza, la cual no ha podido ser validada, siendo el trastorno de conducta la expresión actuada de un estado depresivo no mentalizado. Los contenidos emocionales invalidados suelen correlacionar con las conductas de apego evitativas en las que X por ejemplo elude (aunque no de un modo intencional) expresar determinadas emociones que pudieran afectar o poner en riesgo la relación con su madre (por ejemplo la tristeza, siendo emociones que se encontrarían invalidadas).

Durante esta etapa las intervenciones se centran en reducir el comportamiento impulsivo, conteniendo las expresiones desreguladas, es decir, aclarándolas y confrontándolas para después poder entenderlas y validar la emoción que hay tras esa expresión disfuncional o síntoma.

Cuando la validación se hace de una manera contingente a cuando ocurre la contención, sucesivas dinámicas de contención y validación van permitiendo el tránsito de un encuadre limitador y controlador (1ª etapa) hacia un vínculo o establecimiento de la relación o vínculo emocionalmente validante.

2ª ETAPA. VINCULACIÓN EMOCIONAL VALIDANTE:

Si las fases anteriores se han cubierto satisfactoriamente, el joven puede permitirse situar al profesional como una figura de referencia y dotarle de un valor y unas características de las que hasta ese momento estaba desprovisto, a semejanza de un guía en que se puede confiar porque es capaz de limitar, sostener y, al mismo tiempo, ver lo que de auténtico hay en la persona y a través del cual obtiene un apoyo que le posibilita el generar nuevos aprendizajes y nuevos patrones de relación desde la seguridad de que lo que ponga en esa relación va a ser debidamente contenido y validado.

Teniendo en cuenta que la terapia parte de la base de poder poner palabras a aquello que haciéndonos sufrir no es digerible, elaborable, accesible a la conciencia, partimos de Bowlby para quién la primera tarea ha de ser *“proveer al paciente de una base segura, desde la cual pueda explorar los múltiples aspectos desdichados y dolorosos de su vida, pasados y presentes, en muchos de los cuales encuentra difícil o quizás imposible pensar y reconsiderarlos sin un compañero confiable que le provea apoyo, aliento, simpatía y, en ocasiones, orientación”* (Bowlby, 1988). Un sistema terapéutico tiene que ser capaz de centrarse en el desarrollo de estas capacidades que posibiliten posteriormente el abordaje de ese síntoma diana. De esta forma, la capacidad de mentalizar, de verme y ver a los otros posiblemente contribuye a la segurización de estilo de apego, al desarrollo de respuestas sensibles, a la autorregulación emocional y a la tolerancia al malestar.

De hecho, la dinámica desde los terapeutas consiste en generar un clima o ambiente dentro del sistema familiar del joven que genere la posibilidad entre los miembros de “verse” más allá de los síntomas o conductas, completar la interpretación de las mismas y abrir nuevas vías de comunicación. Tal y como Eia Asen señala, *“el niño que es mejor comprendido, comprenderá mejor a sus padres, las interacciones resultantes serán fácilmente comprendidas por los padres, quienes a su vez, mejorarán las capacidades de mentalización del niño”* (Asen, 2011). Se puede observar una visión

circular, no basada en el problema sino basada en las dinámicas generativas y positivas de desarrollo como prevención o componente paliativo de posibles problemas. Posibilita, a su vez el desarrollo de *insight* y de poner palabras, necesario en una intervención terapéutica.

Es así que en este momento hablamos de la **confianza básica** en la que el joven X ha conseguido poder ver al otro como un entorno no humillador y con el que puede establecer una relación en la que o a través de la que puede verse a sí mismo más completo y con contenidos nuevos, aceptado en sus emociones y apoyado en su contención. Pero además, se ve visto por los demás de otra forma, incrementando su confianza y haciendo más seguro su estilo de apego desde una mejora significativa de la imagen de sí mismo y de los demás. X, tal y como mencionábamos a través de Asen, se comprende, se siente comprendido y comprende mejor a los demás. Se puede decir que mejora sus competencias de mentalización. Ello se nota por cómo escucha a los otros, por ejemplo en la relación con los educadores, con otros menores internados en el Centro y en las reuniones con la familia.

3ª ETAPA. AUTONOMÍA:

Una vez que el menor o joven ha comenzado a desarrollar una imagen de sí mismo y de los demás que contribuye a darle mayor seguridad y cierta base, la intervención se centra en contribuir a acrecentar los niveles de egodistonia, con momentos que pretenden confrontar con contenidos negados que pueden tener que ver con la comisión de conductas que generan o mantienen sus conductas problemáticas diana. Ello se implementa en relaciones con miembros del equipo del Servicio y también en relación con miembros de su entorno, normalmente familiar. Se dan dinámicas de confrontación que generan malestar y que se siguen por un acompañamiento que señala los recursos de los que dispone para poder afrontar cada contenido señalado. En este sentido, Napier reflexiona acerca de que *“estos momentos en que el terapeuta presiona a algún miembro de la familia pueden parecer molestos y desgastantes, pero cumplen un propósito. Por lo general, el paciente se aproxima a un enfrentamiento con algún fragmento de su propio dolor sofocado, y lo repele. La persistencia del terapeuta es un acto de persuasión, de preocupación enérgica por el resultado. Solo cuando, a la postre, la congoja y frustración del individuo estallan francamente puede el terapeuta aproximarse de manera directa a esa lucha que ha sido desmentida durante tanto tiempo”* (Napier, 2007). Es así cómo comienzan a darse momentos de mayor toma de contacto con aspectos de los que el menor o joven y su entorno pueden empezar a hacerse cargo, o dicho de otro modo, responsabilizarse. Esta fase de la VEV de **responsabilización** resulta especialmente importante y generadora de cambios que puedan resultar generalizables y confirmadores del cambio de imagen de uno mismo y de los demás. Supone un enfrentamiento de los componentes negados y

un descubrimiento de nuevos recursos disponibles, por ejemplo capacidades de comunicación, de habilidades relacionales, de reconciliaciones... Suponen el resultado de una confrontación no interpretativa, sino más bien generativa.

En el caso de X se puede observar a nivel familiar el avance más significativo se ha observado en el subsistema fraternal. El joven y su hermano han realizado un acercamiento emocional en su relación tras muchos meses sin hablarse entre ellos, debido a un episodio de violencia filiofamiliar hacia la madre protagonizado por el hermano del joven. Ambos han sido capaces de expresar sus opiniones y emociones, asomando de esta manera cierta flexibilidad para probar nuevas interacciones comunicacionales respetuosas, pudiendo a su vez experimentar, por primera vez en su relación, que el contenido de su malestar es compartido aunque su expresión sea diferente. Los hermanos se han mostrado dispuestos a trabajar para mejorar su relación, así como en participar en encuentros familiares con sus padres.

Durante estos meses el joven ha avanzado significativamente respecto a la problemática de adicciones que presenta. En la actualidad se muestra consciente de que existe un problema y considera seriamente la posibilidad de abandonar la conducta adictiva, pero no ha desarrollado todavía un compromiso firme de cambio. De esta manera, el joven se muestra ambivalente, coexistiendo en él sentimientos contradictorios sobre continuar con el consumo o dejarlo, o bien desplazarlo hacia un consumo de alcohol. Por otra parte, muestra sentimientos ambivalentes respecto a sus relaciones de amigos. En este sentido, refiere querer estar con ellos pero sentirse de forma simultánea extraño y algo incómodo; en ocasiones explicita querer cambiar de lugar de residencia explicando que mantenerse en su mismo entorno le resulta difícil. De hecho, explica su consumo actual de alcohol desde un sentido de integración con ese entorno aunque se mantiene algo egodistónico con ello.

Estos comportamientos y movimientos personales se corresponden a la fase que desde la VEV denominamos como **amenaza a la identidad**. Supone un momento de reandamiaje, de experimentar los cambios recién aprendidos y la puesta a prueba de los mismos en el entorno habitual de referencia. Un momento en el que ese entorno también acoge o cuestiona dichos cambios, los apoya o enfrenta. Ante esta respuesta del entorno, el menor o joven se posiciona con una fuerza variable de adaptación y de posible miedo a una pérdida de su propia identidad. Suelen darse episodios de reincidencia, de recidivas que son analizadas desde las variables de tiempo e intensidad en las que se produce. El avance se correlaciona con mayor tiempo entre episodio y episodio y por una decreciente intensidad entre los mismos. Toda esta nueva circularidad conlleva vivencias de emociones ya conocidas pero con posibles dificultades de manejo del impulso que conlleva. Tal y como Jeammet señala *“lo que, ante todo, crea la fuerza del impulso y le confiere su carácter impositivo es la necesidad de responder a una*

vivencia de amenaza con una conducta activa de búsqueda de seguridad. Evidentemente, el hecho de tener al alcance de la mano una respuesta de seguridad y ya probada facilita su uso. Es la fuerza de los productos tóxicos” (Jeammet, 2011). La calidad del apoyo que el menor o joven siga teniendo, la disponibilidad de los agentes de intervención que permitan una sensación de continuidad del nuevo yo en desarrollo, la posible reflexión acerca de las dificultades que le surjan es muy importante.

En el caso de X, podemos señalar que se encuentra en este momento. Existe el riesgo de reincidencia en consumo de tóxicos como búsqueda de seguridad con una solución ya probada, mientras evalúa y se asegura desde los nuevos cambios. En este sentido, parece que X inicia una dinámica en la que por un lado se expone ante situaciones de riesgo para demostrarse a sí mismo que puede controlar sus deseos de consumo y por otro lado, se plantea un cambio de lugar de residencia a un sitio lejano desde el que poder empezar de nuevo. Ello reproduce la paradoja entre la dependencia y la independencia respecto a las relaciones familiares, sumándose presiones del propio sistema familiar, dado que en el momento en el que X empieza a ser consciente de sus dificultades, a redescubrir sus inquietudes y capacidades (la fotografía, la lectura, la realización de collage, su sensibilidad...), a tener motivación para el cambio y adherirse a la relación de ayuda (X quiere continuar teniendo reuniones familiares después de terminar su internamiento), esta mejora individual de X, de su hermano, y de la relación entre los mismos ha supuesto evidenciar la problemática conyugal de sus padres.

En estos momentos de cambios identitarios, el papel de los recursos disponibles a poder implementar resulta un factor que puede determinar la evolución hacia un desarrollo positivo. Así la resiliencia, la capacidad de recuperación y adaptación cobran un lugar que *“frente a la delincuencia parece un proceso muy unido a elementos dinámicos de la vida familiar en el período de la infancia y de la preadolescencia: prácticas educativas, apego familiar, encuadramiento sustitutivo en la fratría y adopción de valores de conformidad”* (Born y Boet, 2003). Como puede desprenderse de esta reflexión, los factores señalados suponen componentes que la VEV recoge y sobre los que interviene desde la primera fase de la intervención. Así las cosas, haber considerado estos elementos conllevan poder llegar a la siguiente fase, la **desistencia**. Este concepto, de los mismos autores, hace referencia a cambios de ambiente de vida en los que tener proyectos de vida realistas, ser más maduro y sentirse culpable de los actos cometidos favorece este momento, así como poder relacionarse con el adulto, sabiendo discutir e intercambiar con este.

En el caso de X, su momento pasa por estos criterios. Reflexiona acerca de cambiar de lugar de residencia y de entorno, todavía sus alternativas no son lo suficientemente realistas, con dificultades para encontrar alternativas posibles en su

entorno disponible que respondan a sus cambios internos. Refiere malestar y egodistonia de sus actos y también descubrimiento de capacidades personales que anteriormente no reconocía, tales como su capacidad de relacionarse, de reflexionar y de autocontrol. En sus habilidades de relación con el mundo adulto sigue avanzando pero muestra dificultades, ante lo que plantea su necesidad de continuar con reuniones familiares, con la colaboración de profesionales hacia los que ha desarrollado un vínculo emocional validante.

4ª ETAPA. DESPEDIDA Y CIERRE:

X ha cumplido casi siete meses de los ocho que tiene impuesto por el Juzgado. Se encuentra en una etapa de despedida. De hecho la intervención se basa en contemplar el término de la medida y la preparación para la salida. Generar un espacio de elaboración de una desvinculación de un tipo de vínculo emocional validante y nutritivo que ha sido nuevo para él. Se procede a tender espacios externos al Centro de carácter transicional, resaltando la disponibilidad de las personas que le ayudan en su momento actual de desistencia mientras los considere necesarios. Un dato de la relevancia de simbolizar de esta fase de **desvinculación**, puede que ser que X al comienzo del cumplimiento de su medida y tras pasar los primeros momentos de dificultad y contención, se planteaba poder “hacer las cosas bien” para poder solicitar al Juzgado terminar la medida antes. De hecho, en una de las primeras entrevistas con el Juez, lo solicitó formalmente. Ahora, y ya desde hace algunas semanas, en conversaciones con él, se le ha recordado este hecho y la posibilidad de implementarlo. El joven no quiere hacerlo, lo encuentra precipitado, no necesariamente por lo que pueda llegar a hacer durante el mes que le queda, sino por querer ir saliendo poco a poco y con tentativas acerca de redefinir su relación con algunos miembros del equipo del Centro. Muestra mayor confianza y es conocedor de sus dificultades, estableciendo acercamientos al mundo adulto en base a discusiones sobre sus proyectos de futuro.★

Conclusiones.

La necesidad de desarrollar metodologías especializadas en los Servicios de intervención en los sectores de Protección a la Infancia y de Justicia Juvenil y de que se ajusten a una población que de forma creciente presenta problemas más o menos cercanos a dificultades de salud mental, se encuentra en la base del desarrollo de la Psicoterapia de Vinculación Emocional Validante. Su perspectiva de terapia de apoyo y la propuesta de técnicas y fases concretas se hallan en proceso de continua revisión, haciéndose reflejo del intento de adecuar las características de la intervención al paciente y no al revés. Este concepto, diferencia en nuestra opinión, amén de otros criterios ya referidos, la psicoterapia de apoyo de la psicoterapia como tal. La intervención de apoyo intenta adecuarse al paciente para que este se desarrolle

madurativamente a través de indicadores como la egodistonia, la vinculación intersubjetiva que se base en una sintonía emocional validante, la responsabilización desde la subjetividad única de cada persona, el desarrollo de recursos que coincide con dinámicas resilientes que transitan hacia desistencias que posibilitan construir nuevos entornos y el tránsito a un entorno que no tiene por qué haber hecho la misma evolución. Es entonces cuando la persona puede adecuarse a unas características técnicas que una propuesta de tratamiento requiere, pudiendo aprovechar una psicoterapia tradicional, así como a realidades externas que hasta ese momento le habían superado o sucumbido a su desregulación. Entendemos que un Centro debe profesionalizarse hacia la construcción de un entorno transicional que supone un ambiente validante, aclarador y confrontativo.

El caso de X puede ilustrar esta propuesta. Todavía no ha llegado a transitar por todo el proceso y no todos los menores y jóvenes con los que nos relacionamos lo consiguen. En algunos casos, por falta de tiempo, en otros por la discontinuidad en la intervención y la multiplicidad de agentes de intervención que no siguen los mismos objetivos o parámetros. Y por qué no decirlo, en muchas ocasiones por nuestras limitaciones personales y profesionales que suponen un criterio de realidad constante a deseos omnipotentes de ayuda.

En este sentido, X ha desarrollado un vínculo basado en una sintonía emocional validante que ha contribuido a asegurar su estilo de relación, a mejorar su imagen de sí mismo y de los demás, a desarrollar habilidades interpersonales más eficaces, mayor conciencia de sus problemas y confianza en sus recursos para afrontarlos. Ha mejorado algunas relaciones externas, con distintos niveles de avance. Ha sentido malestar sobre sus actos y deseo o motivación de cambio. También puede experimentar sus dificultades y limitaciones para generalizar los cambios personales realizados en el Centro a su entorno habitual y la amenaza a la pérdida de su identidad anterior sin tener definida del todo una nueva. Vive las dificultades que se encuentran tras sus consumos, habiendo mejorado notablemente en ese sentido y refiriendo no querer volver a hacerlo al margen de controles externos. Se plantea la necesidad de cambios de ambiente de vida pero con sentimientos de culpa por evolucionar. Experimenta algunos sentimientos de soledad en sus salidas, así como extrañeza por cómo se siente visto por antiguas relaciones que no han hecho su recorrido. Pero sobre todo, ha desarrollado adherencia al tratamiento, habiendo partido de una involuntariedad que llegó a expresarse con momentos de violencia reactiva de gran intensidad. Ahora se plantea qué y cómo hacer y recibir ayuda fuera no le resulta negativo, además de disponer de los recursos personales suficientes para poder aprovecharlos.

Referencias Bibliográficas.

Asen E, Fonagy P. (2011) *Mentalization-based Therapeutic Interventions for families*. Journal of Family Therapy.

- Bowlby J. (1998). *El apego*. Barcelona: Paidós.
- Estalayo A. (2011). *Violencia adolescente y circularidad: de la teoría a la práctica*, Cap. XX en *Adolescentes en el siglo XXI. Entre impotencia, resiliencia y poder*, de Roberto Pereira (Comp.). Madrid: Morata.
- Estalayo A, Rodríguez O, Romero JC. (2009). *Estilos de crianza y ambientes familiares en menores y jóvenes violentos. Un modelo psicoterapéutico de intervención*. Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del niño y del adolescente nº 33/34.
- Freud S. (1914-1916). *Obras Completas de Sigmund Freud* (1992), Tomo XIV. Buenos Aires: Ediciones Amorrortu.
- Frick PJ, Ellis M. (1999). *Callous unemotional traits and subtypes of conduct disorder*. Clin Child Fam Psychol Rev 1999, 2 (3): 149-168.
- Galán Rodríguez A. (2013). *Recursos residenciales para menores seriamente disruptivos: aportaciones técnicas a un debate social e institucional*. Papeles del Psicólogo. Vol. 34.
- Jeammet P. (2011). *Síntomas y alteraciones del comportamiento en la adolescencia: ¿Son una respuesta adaptativa, aunque destructiva, a una amenaza? Consecuencias para las respuestas educativas y terapéuticas*. Cap. XXIX en *Adolescentes en el siglo XXI. Entre impotencia, resiliencia y poder*, de Roberto Pereira (Comp.). Madrid: Morata.
- Kenberg O. (2005). *Agresividad, narcisismo y autodestrucción en la relación psicoterapéutica*. Editorial El Manual Moderno.
- Linehan MM. (2003). *Manual de tratamiento de los trastornos de personalidad límite*. Barcelona: Paidós.
- Manciaux M. (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- Napier AY, Whitaker CA. (2007). *El crisol de la familia*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu
- Stolorow RD, Atwood GE. (2004). *Los contextos del ser. Las bases intersubjetivas de la vida psíquica*. Barcelona: Herder.
- Wallin DJ. (2012). *El apego en psicoterapia*. Desclée De Brouwer.
- Winnicott DW. (1943-1946). *Deprivación y delincuencia* (1991). Barcelona: Paidós.
- Winnicott DW. (1993). *Conversando con los padres. Aciertos y errores en la crianza de los hijos*. Barcelona: Paidós.
- Zizek S. (2008). *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. Barcelona: Gedisa.

107. INTEGRACION DE MENORES INFRACTORES Y DELINCUENCIA JUVENIL

Antonio Vázquez González
antovazquez.gonzalez@uca.es

Resumen.

Conviven en nuestras calles y plazas, niños, adolescentes y jóvenes que viven en contextos favorecedores y disponen de múltiples oportunidades para su crecimiento, desarrollo e integración social junto a otros que no disfrutan de estos ambientes y que reaccionan –en la mayoría de los casos– en la inadaptación personal y social.

Situaciones de privación económicas y emocionales, fracaso escolar, desestructuración familiar, problemas con la justicia desde la primera infancia, comportamientos violentos, consumo de drogas... parecen mantener un frente común contra la integración personal y social que desemboca y se etiqueta en la mayoría de los casos como menores infractores y delincuentes donde las familias, la escuela y los recursos sociales repiten sucesivos fracasos dibujándose un presente problemático y un futuro incierto.

¿Es posible averiguar y situar, el comienzo de estas dificultades en el propio individuo para adaptarse de forma positiva a su entorno o son las propias carencias del entorno las que llevan a esta situación?

Palabras clave: integración, menores, delincuencia juvenil.

★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Introducción

Situaciones de privación económicas y emocionales, fracaso escolar, desestructuración familiar, problemas con la justicia desde la primera infancia, comportamientos violentos, consumo de drogas... parecen mantener un frente común contra la integración personal y social que desemboca y se etiqueta en la mayoría de los casos como menores infractores y delincuentes donde las familias, la escuela y los recursos sociales repiten sucesivos fracasos dibujándose un presente problemático y un futuro incierto.

¿Es posible averiguar y situar, el comienzo de estas dificultades en el propio individuo para adaptarse de forma positiva a su entorno o son las propias carencias del entorno las que llevan a esta situación?

Realizaremos un recorrido sobre que denominamos menores infractores, su relación con la delincuencia juvenil, como interviene la prevención en romper este círculo e incidiremos sobre la formación de los agentes encargados de la misma.

¿A que denominamos menores infractores y delincuencia juvenil?

Cualquier sociedad democrática incluye dentro de sus metas que el sistema educativo, sanitario y judicial esté al servicio de sus ciudadanos y especialmente a la “sociedad en proceso de crecimiento” que constituye su infancia y juventud.

En este proceso de búsqueda de “ciudadanía activa y participativa” ocurren situaciones donde determinados niños y jóvenes se convierten en menores infractores. Sin embargo, no todos los menores infractores se convierten en delinquentes. Infracción y delincuencia no tienen porqué ser elementos directamente proporcionales.

Cada estado, cada grupo social debe buscar cuales son las estrategias que contribuyen a evaluar cuales son los factores de riesgo que inciden negativamente en la infancia, cuales son positivas y cuales son negativas para el desarrollo armonioso de los jóvenes (**Dishion, McCord y Poulin, 1999**).

Cuando hablamos de delincuencia nos referimos a un concepto que procede del latín *delinquentia* y que permite nombrar a la acción de delinquir o la cualidad de delincente. Delinquir es cometer un delito; es decir, no actuar conforme a la ley.

Juvenil por su parte, es aquello perteneciente o relativo a la juventud. El término señala la edad situada entre la infancia y la adultez, un periodo que va de los 15 a 25 años de acuerdo a la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y que cada estado determina dentro de esta horquilla.

Estas dos definiciones permiten acercarse al concepto de delincuencia juvenil, vinculada a los delitos cometidos por los jóvenes.

En el ámbito del derecho, cada acción delictiva tiene una correspondencia-acción que intenta resarcir a la sociedad del hecho cometido.

Hay una serie de factores que pueden propiciar que unos menores y no otros entren o no en el ámbito de la delincuencia juvenil. Entre los más significativos, por las investigaciones llevadas a cabo, se encuentran posiblemente el vivir en un entorno conflictivo donde la delincuencia es algo habitual. Otros factores están relacionados con

el abuso del alcohol y de las drogas. Un tercer grupo lo constituiría presentar trastornos de conducta o trastornos generales de desarrollo, sería el ámbito relacionado con las cuestiones personales.

Generalmente el menor infractor realiza el acto delictivo junto a otros menores infractores o delincuentes juveniles ya que la exclusión hace que se formen las llamadas bandas juveniles donde la violencia, las drogas, el hurto y el robo se convierten en situaciones cotidianas.

Como indicador de estas circunstancias el sistema educativo, sanitario y social contempla por un lado el absentismo escolar y el rendimiento académico no adecuado y la existencia de factores físicos y psíquicos derivados de situaciones de desempleo, pobreza o estructuras familiares inexistentes.

Nuestro sistema jurídico establece que sean juzgados de menores los que se encarguen de analizar cada caso de delincuencia juvenil y establecer las medidas necesarias. Ya son tiempos pasados aquellos en que únicamente se ocupaban de establecer sentencias de acuerdo con el Derecho Penal sin tener en cuenta la posible prevención o reinserción del menor infractor.

Un menor infractor en un “niño y/o joven” herido por un hecho o conjunto de hechos y como tal hay que tratarlo. Afirmar que todos los menores infractores son delincuentes juveniles es desconocer la posibilidad de reeducarse, reinsertarse en la sociedad. Si importante es tratar a los heridos de cualquier conflicto bélico más importante es evitar que se produzcan dichos conflictos.

La prevención de la delincuencia juvenil está unida a medidas en materia educativa, sanitaria, social donde el asesoramiento familiar, asesoramiento en materia de consumo de sustancias y su posible tratamiento y ayudas económicas y sociales constituyan la meta general a desarrollar con toda la población juvenil.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

La prevención no puede comenzar cuando ya los hechos se están produciendo, la prevención hay que realizarla desde los primeros momentos de la infancia. Si los recursos se destinaran a esta cuestión sería inversamente proporcional a los que se aplican actualmente para temas de internamiento y reinserción por cumplimiento de penas.

Evitar que un menor infractor se convierta en un delincuente juvenil debe ser la razón de la acción social cotidiana.

¿Qué favorece la delincuencia juvenil? ¿Cómo reintegramos a los menores infractores?

Siguiendo a **Farrington y West (1993)**, aparece normalmente como contextos favorecedores de la aparición de la delincuencia juvenil las siguientes situaciones:

- a. Privación socio-económica, que incluye bajos ingresos, vivienda deficiente, familia numerosa y desempleo.
- b. Padres y hermanos con comportamiento antisocial.
- c. Escasa vigilancia paterna y comportamiento severo y errático en la crianza de los hijos.
- d. Hogares rotos y separaciones tempranas, causadas por la falta de armonía familiar.
- e. Baja inteligencia y fracaso escolar.
- f. Elevada impulsividad.
- g. Falta de habilidades sociales y toma de decisiones irracional.
- h. Grupo de iguales introducidos en ambientes de delincuencia.

En relación con la integración de los menores infractores, debemos decir que se requiere un proceso continuado y coordinado, a través, de una serie de intervenciones con el menor, estando siempre presente y como principales pilares, los Derechos del Niño. Conocer y aplicar la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), resulta una pieza clave para su integración. En ella se afirma que el menor es ante todo parte de la sociedad y sujeto de derechos.

La individualización del tratamiento es uno de los ejes fundamentales de la intervención. En el artículo 27.1 la Ley 5/2000 se reconoce este hecho de la individualización de la intervención que supone ajustar el tratamiento a las necesidades y factores de riesgos y protección que presenta cada menor.

Las intervenciones con menores constan mayoritariamente de programas educativos y formativos para asegurar su integración social e inserción laboral y psicológicos a través de terapias encaminadas a enseñar pautas de resolución de conflictos, control de las emociones, aumentar la autoestima, respetar las normas sociales, etc., en general trata de cuestiones que faciliten la vuelta a la vida en sociedad.

La integración va a consistir en que las medidas impuestas vayan en interés del menor, de hecho la mayoría de las medidas que encontramos en el artículo 7 de la Ley

mencionada anteriormente, no son privativas de libertad para impedir la descontextualización del menor tanto en el ámbito familiar como educativo.

La integración hace referencia al proceso de integrarse social y psicológicamente en el ámbito comunitario como uno más. Más concretamente nos estamos refiriendo a las distintas formas de intervención y programas que evitan o reducen la posibilidad de que los menores que han entrado en conflicto con la ley, vuelvan a delinquir. Para ello es necesaria la intervención tanto de los agentes del sistema judicial, de diferentes organismos e instituciones sociales, como de las familias para apoyar la integración social. Este tipo de programas, a pesar de su dificultad de aplicación, siempre serán más eficaces en los menores, dado que su socialización aún está en proceso.

La integración social, para ciertos colectivos de individuos, puede suponer un abanico extenso de cuestiones a tratar cuando nos referimos a grupos minoritarios, inmigrantes o menores con presencia de enfermedades mentales o consumo de drogas.

Se conocen varios tipos de programas integradores, en función del momento en que estos se lleven a cabo. Por un lado, encontramos aquellos que se desarrollan antes, y como alternativa, a un procedimiento judicial, como es el caso de la mediación. En este sentido, mediante la reunión de ambas partes – víctima y menor infractor- podemos plantear un diálogo reequilibrador así como una serie de medidas educativas que el autor del delito debe cumplir para su reeducación y vuelta a la sociedad.

En segundo lugar, podemos encontrar programas integradores en los que participa el menor una vez ubicado en las instituciones, como centros de protección o de reforma, casas o residencias, pisos tutelados, instituciones de salud mental o centros para el tratamiento de drogas, centrados en la rehabilitación, educación y reparación de aquellos factores de riesgo que causaron la conducta, mediante programas previos a la puesta en libertad del menor.

En tercer lugar, podemos nombrar aquellos programas desarrollados en la comunidad, en dos momentos temporales distintos, aquellos dedicados a la prevención y aquellos dedicados a la integración social del menor tras el cumplimiento de las medidas impuestas. Este tipo de programas descansan sobre la colaboración comunitaria, así como de la escuela y de la familia.

De todos los programas mencionados aquel que incide realmente en que los menores infractores no se conviertan en delincuentes son los que se dedican a la prevención.

Menores infractores y prevención.

Prevenir es la forma de evitar que algo suceda. Pero para evitar que algo suceda hay que saber de antemano que cabe la posibilidad de que ocurra. Cuando hablamos de

contextos de riesgo es que se ha comprobado que existen una serie necesidades que un contexto determinado presenta que las puede convertir en menores infractores.

Conocidos estos contextos es necesario que la medidas sociales se encaminen a intervenir, mediante políticas activas o pasivas de ayuda a los grupos desfavorecidos que se encuentran en posiciones vulnerables, evitando de esta manera que dichos grupos puedan entrar en procesos de exclusión. Estas medidas deben ser tomadas en las propias comunidades y en la medida de lo posible por agentes surgidos en las mismas.

¿Cómo podríamos evitar/paliar la aparición de las infracciones a través de la prevención?

Tradicionalmente se han analizado tres ámbitos donde aparecen los factores de riesgo social en la vida de un menor. Estos tres ámbitos son la familia, la escuela y el grupo de iguales.

El primer ámbito de los factores de riesgo aparece en el ámbito familiar. En este ámbito habría que establecer factores de protección de la infancia. Estos factores estarían en la línea de realizar actividades de apoyo a las estructuras familiares desde el seguimiento inicial del embarazo (sistema sanitario) hasta el apoyo inicial de escolarización (sistema escolar) y garantía social de lo necesario para la subsistencia (sistema social),

En relación a los progenitores acompañamiento y establecimiento de mecanismos de resolución de conflictos y escuela de padres.

El segundo ámbito sería a nivel escolar y se pasaría por dos fases:

a) Inicial de acompañamiento, para garantizar modelos adecuados frente al contexto de riesgo.



b) Terapéutico, con intervenciones para manejo de cuestiones como la falta de atención, hiperactividad, absentismo y ritmos no adecuados de aprendizaje mediante habilidades sociales y de autocontrol que vayan preparando al niño para su enfrentamiento con el comienzo de la delincuencia. En definitiva si se actúa preventivamente disminuiría las conductas agresivas, disruptivas y de predelinuencia. **(Mary Magee Quinn y colaboradores 1998-2000).**

Siguiendo a **Vargas, Jaime E. y Aguilar, J. (2007)** son diez los pasos que conforman el método para realizar actividades en las escuelas y prevenir la ocurrencia de conductas no adecuada en los menores:

m. “Describir y verificar la gravedad del problema.

- n. Refinar la definición del problema conductual.
- o. Recolectar información sobre la posible función de la conducta problema.
- p. Analizar la información, triangulándola o mediante el enfoque de la solución de problemas.
- q. Generar hipótesis respecto a la posible función de la conducta problema.
- r. Comprobar la hipótesis.
- s. Desarrollar e implementar planes de intervención conductual.
- t. Supervisar la implementación del plan.
- u. Evaluar la efectividad del plan.
- v. Si fuera necesario, hacer las modificaciones pertinentes al plan”.

El tercer ámbito sería en relación al grupo de iguales. Es de creencia errónea que el tratamiento aconsejable sea la intervención en grupos homogéneos con las mismas características. Esto propicia la ausencia de modelos y aleja la realidad social circunscribiéndola al propio grupo de iguales.

Es decir, en la mayoría de los casos se producen efectos contrarios a los deseados. Conlleva por tanto la necesidad de establecer grupos mixtos, grupos cuyos individuos compensen la falta de habilidades sociales con otros individuos que ya la tienen.

¿Qué formación deben tener los que intervengan en integrar menores infractores?

Deben recibir una formación adecuada tanto de la fase de la adolescencia en la que se puede producir una conducta delictiva y los factores que contribuyen a ella, como formación en Derecho Penal del menor, que dé respuesta sancionadora y educativa a estos supuestos.

Para ello el agente en menores infractores debe:

- Adquirir conocimientos y estrategias concretos necesarios para la intervención en el ámbito del menor infractor.
- Conocer las características de la infancia y la juventud, al adolescente, su momento evolutivo, sus necesidades específicas en relación con él y las situaciones de riesgo, entre las que destacan las conductas delictivas.
- Conocer la normativa que regula la actuación e intervención con menores infractores. Esto es, conocer cómo procede la justicia juvenil y también, cómo se trabaja para procurar que ésta no tenga que actuar.
- Utilizar técnicas de evaluación y aprender a elaborar los informes que realizan los profesionales pertenecientes a los Equipos Técnicos y conocer las funciones que tienen atribuidas.

- Ser experto en la mediación para poder intervenir en las soluciones extrajudiciales, desde la disciplina del Trabajo Social.
- Conocer cómo se ejecutan las diferentes medidas, en régimen abierto y cerrado, y aprender a elaborar programas educativos individualizados dirigidos a estos adolescentes.
- Conocer el modo de intervenir en las distintas áreas del desarrollo.
- Conocer la forma en que se procede en algunos hechos específicos: violencia intrafamiliar, entre iguales, sexual; así como ante algunas situaciones que vive el adolescente en el cumplimiento de una medida.
- Adquirir los procedimientos y técnicas para la evaluación de programas y seguimiento en el cumplimiento de las medidas.

Por último lo más importante a la hora de hablar de delincuencia juvenil, es realizar una buena prevención para que no se llegue hasta el punto de que el menor delinca, y en este caso siguiendo las Directrices y Estrategias de Prevención de Naciones Unidas, se puede extraer las siguientes ideas esenciales:

- Reducir al mínimo la intervención del Estado ante un conflicto, dejando que se resuelva por medio de las familias, la escuela, el grupo de iguales y la propia comunidad.
- Dejar como último recurso el internamiento de menores, agotando cualquier otra medida que no lleve a la segregación de su entorno.
- Respetar y hacer respetar todos los derechos de los que son titulares los menores.
- Formar agentes especializados en menores en todos los campos y su intervención en los medios sanitarios, educativos y sociales.
- Intervención mediada de los medios de comunicación para la prevención de la delincuencia, evitando en todo caso la posible exaltación de la violencia.

Menores infractores y mediación

El hecho de que en la infancia o juventud se comentan actos delictivos no significa necesariamente el inicio de una futura carrera delictiva, estos comportamientos, pueden ser temporales y episódicos.

Un acto delictivo puntual no significa que el joven vaya a ser delincuente en un futuro, pero sí se debe estar atentos a los comportamientos de los menores hasta saber dónde está el límite entre un simple acto causal, quizás propio de unas circunstancias excepcionales, o ante un problema mayor que anuncia una posible trayectoria delictiva.

En la mayoría de los casos, estas acciones no necesitarían intervención judicial. Ante casos de intervención judicial por actos incívicos realizados por primera vez por un menor, se encuentra la medida de amonestación (siempre que la circunstancia no sea lo suficientemente grave para el requerimiento de otra medida). La amonestación, es una de las medidas que refleja la Ley Orgánica 5/2000 reguladora de la responsabilidad penal de menor:

“aquí el juez manifestará al menor de modo concreto y claro las razones que hacen socialmente intolerables los hechos cometidos, le expondrá las consecuencias que para él y para la víctima han tenido o podrían haber tenido tales hechos, y le formulará recomendaciones para el futuro”.

Como medida no intrusiva es un primer paso si va acompañado de un seguimiento y una implicación familiar, escolar y social. Aquí también cuenta mucho los factores de protección de los que el menor disponga - factores personales, ambientales y situacionales y sobre todo familiares-. Con esta medida se evita la estigmatización del menor desde una temprana edad buscando el fin que se persigue que es que el menor no vuelva a ser un menor infractor.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

¿Qué pasa cuando la circunstancia, por su gravedad, requiere otro tipo de medida o el menor carece de estos factores de protección o simplemente, aun teniéndolos, vuelve a reincidir en un hecho delictivo?

Un segundo procedimiento sería la mediación. La Ley Orgánica 5/2000, atribuye a la mediación y reparación un procedimiento relativamente importante si se compara con la mínima relevancia que tiene en el sistema penal de adultos. Se invoca el principio de intervención mínima y proclama el predominio de criterios educativos sobre la prevención general.

La conciliación con la víctima y la reparación del daño causado se materializan en un acuerdo entre causante y perjudicado, cuyo cumplimiento por parte del menor termina con el conflicto jurídico y alude a la necesidad de perdón de la víctima.

El sentido de la mediación reparadora aparece vinculado al interés del menor por tanto la mediación es una de las formas más eficaces de integración del menor infractor, ya que resuelve con la víctima la situación creada, dejando a un lado el proceso judicial.

La mediación como forma de justicia reparadora, a diferencia del sistema de justicia penal tradicional, la disputa no se sitúa entre el Estado y el delincuente, sino entre éste y la víctima. Se entiende aquí el hecho delictivo como una violación de las personas más que de la Ley, poniendo el énfasis en la reparación y resolución del daño generado.

Esta reparación se debe realizar en el ámbito comunitario, porque la mediación “genera comunidad al servicio de la misma”.

Para terminar este punto haría mención a la obra de **Villalba Quesada (2004)**, donde manifiesta a nivel comunitario que existen distintos enfoques sobre los que actuar para alejar o modificar esos factores de riesgo que influyen en el niño:

- Enfoque denominado de apoyo social: Consiste en el estudio, análisis, la toma de decisiones y en la intervención de las personas implicadas ya sea en un caso individual- familiar o en programas comunitarios de prevención o integración dirigidos a diferentes colectivos (padres, jóvenes, niños y niñas...) en las programaciones de acciones con estos colectivos.
- Enfoque denominado de autoayuda: Engloba los llamados grupos de autoayuda dirigidos a padres, educadores o a los propios niños y adolescentes, en case a la utilización de técnicas de autoayuda.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Conclusiones

La primera conclusión es que el tema de los menores infractores y la delincuencia juvenil debe ser tratado desde una perspectiva multidisciplinar y global.

Cuando consideramos el delito como una infracción de una norma pública o del orden jurídico y lo consideramos el centro de la situación, abandonamos al que realiza la infracción y a la víctima. Colocar el centro ante todo como un daño causado a las víctimas y una amenaza para la convivencia y el bienestar de la sociedad, permite crear condiciones que promuevan en la víctima y el infractor la restauración del daño causado tanto en el plano psicológico, moral o físico.

La segunda conclusión es preguntarse ¿Qué gana la sociedad estigmatizando al menor infractor? Sencillamente lo que gana es un delincuente en potencia.

La reacción frente a la infracción debe promover la responsabilidad del menor infractor que incluye la restauración del daño causado y un proceso de reeducación en derechos y valores sociales.

Esta es la línea que realiza el Juez Calatayud de Granada, conocido por sus sentencias singulares y ejemplares.

Esta cuestión es de vital importancia puesto que la delincuencia juvenil se enfrenta a las normas de convivencia y a la seguridad de los restantes miembros de la sociedad con incidencia negativa en los propios sujetos que delinquen.

Es por tanto una cuestión personal, es social, económica, política y científica.

La tercera conclusión es en relación a los recursos que dedica la sociedad al ámbito de los menores infractores.

Actualmente la sociedad dedica grandes esfuerzos al mantenimiento de instituciones judiciales y de custodia sin que esto suponga una disminución de la situación.

Siguiendo de nuevo a **Vargas, Jaime E. y Aguilar, J. (2007)** dichos autores nos comentan que:

“El panorama longitudinal muestra un crecimiento continuo de estos problemas de comportamiento. Las primeras estadísticas, en los Estados Unidos,... quien citando fuentes del FBI nos dice que en los años 50's se triplica la delincuencia juvenil, de cerca de 300,000 a millones de detenciones al año... En los años 60's la proporción de crímenes cometidos aumentó un 80%, mientras que la población solo se incrementó en un 11% Siendo esta tendencia una característica hasta nuestros días.”

Unos recursos que deben ser destinados al origen donde provienen las acciones infractores.

¿Dónde se observa estos comportamientos? Los menores son infractores en relación a la libertad sexual, el robo y el allanamiento de morada, así como infracciones vinculadas con la posesión, el consumo y el tráfico de drogas.

Se suele identificar estos comportamientos en chicos de procedencia de clase media-baja, con baja escolaridad y proveniente de estructuras familiares desintegradas o

donde uno o ambos padres manifiestan también conductas antisociales y en contextos ya identificados como contextos de riesgos.

Los niños y jóvenes infractores usualmente son detectados en la escuela y son rechazados por el grupo de compañeros. Como reacción, estos buscan un grupo de amigos que sean igualmente que ellos tanto a nivel emocional como de pareja que permita, iguale y refuerce su comportamiento.

Romper este bucle es tarea de la prevención, y sería la quinta conclusión, en relación a la importancia de la prevención y de la formación de agentes de prevención.

Es necesario por tanto:

- La cualificación de profesionales en materia de prevención y rehabilitación de menores infractores, que trabajen en y desde los contextos de los menores.
- La desaparición de aquellas instituciones de guarda y custodia donde no se den tratamientos especializados.
- El trabajo en la triple dirección de familia, escuela y grupo de iguales.
- La separación del trabajo del ámbito de los menores de aquellos miembros familiares, educadores y miembros de cuerpos de seguridad del estado que manifiesten conductas que atenten contra los derechos del niño.
- La eliminación progresiva de los modelos que facilitan la conducta delictiva tanto en los medios de comunicación donde actualmente se fomentan programas con pseudos valores como el machismo y el consumismo.
- El tratamiento integral del menor infractor desde la certidumbre de que es posible sustituir experiencias negativas en la familia, escuela y grupos de iguales por experiencia positivas.
- En la línea de **Bandura y Ribes (1975)**, incidir en que si las metas de los programas de tratamiento comunitario consisten en convertir al niño en un miembro positivamente activo de su comunidad, el programa preventivo deberá enseñarle a vivir en un mundo complejo, a adquirir las habilidades sociales necesarias para la vida familiar y comunitaria, incluidas las habilidades sociales de comunicación y al emprendimiento para la búsqueda de empleo.

Para finalizar los menores que crecen en contextos de riesgo tienen más probabilidad de acabar siendo menores infractores y posteriormente delincuentes juveniles. Pero esta linealidad se rompe cuando se actúa preventivamente en cualquiera de estos pasos.

La Administración debe procurar recursos destinados a mermar la influencia de estos contextos de riesgo en el desarrollo de los menores. Debe valerse de instituciones propias y privadas que tengan buenas prácticas destinadas a la infancia. Un sistema que

tiene que hacer frente a un contexto dinámico y cambiante La mayoría de factores de riesgo ligados a estos contextos de riesgo son estáticos pero otros por el contrario cambian muy deprisa y más rápido de lo que pueden cambiar los medios de respuesta frente a ellos.

Se constata que al igual que ocurre con los avances en la tecnología de la información y la comunicación y en las distintas especialidades científicas es necesario partir del conocimiento real de lo que ocurre para actuar en consecuencia.

No es necesario legislar sobre el tema de los menores infractores ya que todo lo comentado se fundamenta en nuestro ordenamiento jurídico tal como recoge la Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo, sobre reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía, donde en sus artículos 61.3ª y 61.4, afirma que le corresponde a la Comunidad Autónoma Andaluza la competencia exclusiva en materia de protección de menores, teniendo como prioridad:

- El fomento de las actuaciones preventivas a fin de evitar situaciones de riesgo y desprotección de menores.
- La permanencia del menor en su propio entorno familiar, siempre que ello no sea contrario a su interés o la búsqueda de alternativas familiares en los casos que la situación requiera separación del grupo familiar.
- La promoción de actuaciones tendentes a la reinserción familiar y social del menor, siempre que sea conveniente y redunde en su beneficio.

En resumen, la integración de menores infractores evitaría la delincuencia juvenil y descendería los niveles que hoy conocemos de la misma, de acuerdo con el derecho y en respeto a los menores.



Referencias Bibliográficas.

a. Normativa

- Convención sobre los Derechos del Niño.
- Constitución Española de 27 de Diciembre de 1978
- Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).
- Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo, sobre reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía.
- Ley 17/2007, de Educación de Andalucía (LEA)

b. Bibliografía.

- BANDURA, A. y RIBES, I. E. (1975) *Modificación de Conducta: análisis de la agresión y la delincuencia*. Trillas.
- DISHION, T. J., MCCORD, J. y POULIN, F. (1999) When interventions harm: peer groups and problem behavior. *American Psychologist*, Vol.54, No.9, 755-764.
- FARRINGTON, D. y WEST, D. (1993) *Riesgo y Factores de Protección e Identificación Temprana*. *Comportamiento Criminal y Salud Mental*. Vol 3, Nº 4, 492-523. Universidad de Cambridge.
- GONZÁLEZ MENÉNDEZ, A., FERNÁNDEZ HERMIDA, J. y SECADES VILLA, R. (2004). *Guía para la detección e intervención temprana con menores en riesgo*. Colegio Oficial de Psicólogos del Principado de Asturias. Graficas Apel. Gijón.
- REDONDE, S., MARTINEZ, A. y ANDRÉS, A. (2012). *Factores de éxito asociados a los programas de intervención con menores infractores*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- VARGAS MENDOZA, J. E. y AGUILAR-MORALES, J. E. (2007) *Dimensiones y Alternativas*. *Revista Jurídica y Forense*. Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C.
- VILLALBA QUESADA, C. (2004), *El concepto de Resiliencia. Aplicación en la intervención social*. Universidad Pablo de Olvide. Sevilla.



108. PREVENCIÓN DE LA DELICUENCIA JUVENIL: ENTRE EL MITO Y LA NECESIDAD

Jesús Gámiz Ruiz y Guzmán Ibáñez Ortiz

Imeris.jesusgr@gmail.com

Resumen.

La persistencia de conductas infractoras en la adolescencia emerge como un importante riesgo tanto social como para el desarrollo normalizado de los menores, pudiendo fomentar la consolidación de identidades antisociales. Agresiones y robos prevalecen como los delitos más comunes, mientras que fenómenos como delitos en las redes sociales o la violencia filio-parental surgen como nuevos hechos que exigen nuevos abordajes.

Mientras la sociedad debate acerca de cómo actuar en estas edades más tempranas (administración judicial, salud mental, sistema educativo, o protección de menores) son pocas las actuaciones existentes capaces de abarcar la complejidad de factores individuales, familiares, escolares y sociales, interrelacionados en la aparición de estas conductas.

Desde la Asociación Ímeris comprendemos la prevención como una actuación irrenunciable y rentable en las edades más tempranas y desarrollamos un modelo global, integrado en el entorno y multimodal, como respuesta preventiva y especializada.

Palabras clave: Identidad antisocial, delincuencia juvenil, prevención, adolescencia, intervención integral, Ímeris

A I C E
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Introducción

El fenómeno de la delincuencia juvenil se constituye como uno de los más graves factores de riesgo que afectan al desarrollo de los menores, implicando fuertes perjuicios en la construcción de la identidad de estos, su desarrollo saludable (consumo de drogas), su integración familiar y la incorporación de estos a la sociedad de una forma adaptada y constructiva.

La comisión de delitos por menores de edad no es un aspecto residual, encontrando que en las sociedades occidentales industrializadas alcanza el 15% de la delincuencia general (de la Rosa Cortina, 2003) y constituyendo en numerosas ocasiones un fenómeno de fuerte alarma social al impactar en los valores colectivos la

ambivalencia de proteger los derechos y el desarrollo del menor, con el de castigar el daño social y personal causado.

Ya en 1989 la Convención Internacional de los Derechos del Niño reconoce que "el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidado especiales" así como que "todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones... se atenderá será el interés superior del niño".

Este mismo principio inspira en España la Ley Orgánica 5/2000 de Responsabilidad Penal del Menor que articula la respuesta social a las infracciones de los menores con un complejo sistema de intervención en centros y en el propio entorno, combinando la respuesta punitiva y educativa.

Aún así, ¿qué ocurre con los menores infractores que carecen de responsabilidad penal?, ¿sería necesario articular una respuesta judicial como en los menores de 14 a 18 años ante este tipo de conductas que conllevan una alarma social? Tal y como señalan la LORPM 5/2000 y las leyes de protección del menor españolas¹⁶¹, ha de ser la propia familia quien dé una respuesta educativa ante dicho comportamiento disocial, sin embargo en muchos casos, la familia del menor ha de contar con una ayuda especializada que les apoye en esta labor. Especialmente en los casos en los que la sintomatología que desarrolla el menor no es más que el reflejo de la problemática familiar. El objetivo sería que las actuaciones con estos menores sirvan como prevención secundaria que evite la entrada del menor en el sistema penal y que minimice las consecuencias personales y familiares del citado comportamiento antisocial.

Las Teorías del Desarrollo Social (Vásquez, 2003) recogen que el comportamiento prosocial o antisocial de los jóvenes va a depender de la vinculación que establezcan con sus grupos sociales significativos (*familia, escuela, grupo de amigos y comunidad*). Lipsey y Derzon (1998) realizaron un metaanálisis estadístico sobre los factores predictores de la delincuencia juvenil, destacando como los más significativos en las edades de 12 a 14 años, aspectos referentes a los ámbitos sociales, escolares, individuales y familiares (*falta de vínculos sociales, amigos antisociales, delincuencia en general, agresividad, rendimiento/actitud escolar, relaciones padres-hijos...*).

También tenemos que resaltar la importancia del fenómeno de la violencia filioparental o relaciones en las que se producen malos tratos de los hijos a los padres, que suponen un importante deterioro de las relaciones familiares y requieren un abordaje específico con toda la familia.

En el presente artículo pretendemos hacer una reflexión acerca de las respuestas que se dan desde los distintos espacios sociales así como exponer el modelo de trabajo preventivo, integral e integrado en el entorno que se realiza desde el Programa de

¹⁶¹ La ley 1/1998, de 20 de abril, de los derechos y de la atención al menor integra en un texto único toda la legislación vigente en materia de menores.

Intervención Socioeducativa con Menores de 12 a 14 años de la Asociación IMERIS, financiado por el Servicio de Prevención y Apoyo a la Familia de la Junta de Andalucía.

Muchas Respuestas...

Para hacer el análisis de las acciones que se llevan a cabo desde los distintos ámbitos nos hemos limitado a un contexto concreto, el de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Desde el ámbito de la justicia juvenil nos encontramos con un fuerte desarrollo de acciones que dan respuesta a las infracciones cometidas por menores a partir de los 14 años de edad. De esta manera se articulan de manera progresiva medidas como la mediación penal extrajudicial (que evita la judicialización del conflicto), medidas de medio abierto (Tareas Socioeducativas, Prestaciones en Beneficio de la Comunidad, Centro de Día, Libertad Vigilada, Tratamiento ambulatorio, Convivencia en Grupo Educativo) y otras privativas de libertad en diferentes grados (internamiento abierto, semiabierto y cerrado) ante hechos más graves o cuando las anteriores no han sido efectivas.

Este grupo de actuaciones abarca los distintos espacios de intervención (individual, familiar y social), sin embargo, son una respuesta a conductas delictivas ya realizadas y son aplicables solamente a partir de los 14 años, siendo legalmente inimputables los menores de esa edad que cometen conductas infractoras. Ante este hecho podría concluirse que estos comportamientos no tienen una respuesta institucional clara, y pueden reforzar un sentimiento de impunidad en dichos menores que podría ayudar a consolidar una personalidad antisocial.

La respuesta ante las denuncias a menores de 13 años o inferiores son derivadas al Servicio de Protección de Menores (art. 3 LORPM 5/2000) que solicita información a los Servicios Sociales Comunitarios. En este ámbito nos encontramos como primer obstáculo la habitual saturación y alta carga de trabajo de los SS. SS.CC. que dificulta la intensidad de la intervención en el medio familiar y social de los menores.

Cuando se detectan niveles medios o graves de riesgo para los menores, pueden ser derivados a recursos más específicos como los Equipos de Tratamiento Familiar o los propios del Sistema de Protección de Menores, que si bien permiten una actuación más intensa (pudiendo decretarse un desamparo del menor y la salida de este de su familia y entorno), están especializados en la detección y el tratamiento de menores en situación de maltrato o abandono, más que en menores que presentan conflictividad social, ambos con importantes características diferenciales.

Algunos de los factores de riesgo para el desarrollo de conductas delictivas abarcan el área individual como son la salud mental y las adicciones. Desde el sistema sanitario público, la unidad de Salud Mental Infanto-Juvenil (USMIJ), así como los Equipos de Salud Mental (ESM) atienden las necesidades psicopatológicas de los

menores, quedando limitada la intervención psicoterapéutica en otras problemáticas subclínicas individuales y familiares, que fomentan el desadaptativo desarrollo del menor y su identidad.

El consumo de drogas es poco frecuente antes de los 14 años¹⁶² (que no inexistente) si bien está aumentando los problemas de dependencia a los móviles y las tecnologías de la comunicación¹⁶³. La respuesta del sistema público en este ámbito son los Servicios y planes Provinciales y locales de Drogodependencias, que atienden a los adolescentes con recursos generales adaptados a la problemática del menor infractor de 14 años.

Otro de los espacios de intervención con los menores infractores es el ámbito educativo, constituyéndose este como un espacio fundamental para la integración social del menor. En este sentido los esfuerzos de la comunidad educativa para paliar los riesgos asociados a la problemática en cuestión (planes y programas de absentismo, educadores sociales, equipos de orientación educativa, equipos especializados de trastornos de conducta, residencias escolares) muestran un carácter limitado debido a su falta de recursos en algunos casos, de especialización en otros, y a la dificultad general de coordinar las actuaciones al ámbito familiar y social de los menores¹⁶⁴.

En este somero repaso a las acciones que inciden en la prevención del conflicto social en adolescentes, no podemos olvidarnos del trabajo de múltiples asociaciones y entidades del sector social que intervienen en los entornos con mayores dificultades sociales para fomentar el desarrollo integral de los menores. De la misma manera hay que mencionar la importancia de los recursos de ocio saludable, deportes y juventud, que vinculan una red social que incide en una prevención primaria sobre los riesgos asociados.

En conclusión, cuando observamos de manera global la respuesta social ante los primeros indicios de conflictividad en menores de 14 años, detectamos la necesidad de medidas que articulen la cooperación de las diferentes administraciones públicas (justicia, servicios sociales, protección de menores, salud, educación) implicadas, dada su variabilidad. Además, tal y como obliga la legislación andaluza en relación con la atención del menor en su medio: “los poderes públicos de Andalucía otorgan la protección y asistencia necesarias a las familias para que puedan asumir plenamente sus responsabilidades como grupo y medio natural para el adecuado crecimiento y bienestar

¹⁶² Según el estudio “La población andaluza ante las drogas XII” de 2011, en menores de 12-13 años la prevalencia de consumo de tabaco es del 1,1% (consumo diario), de alcohol es del 0,2% (consumo de riesgo) y cannabis del 0,7% (consumo en el último mes).

¹⁶³ Según el INE en su informe de 2012, la proporción de usuarios de internet y telefonía móvil entre la población entre 10 y 15 años casi se ha duplicado en un lustro.

¹⁶⁴ Las características de los tiempos que corren, las exigencias, el escepticismo que a veces muestran nuestros consultantes, sean familias o personal escolar, los desafíos que implican situaciones nuevas, cambiantes, siempre inciertas nos propone la necesidad de expandir e innovar el campo de la intervención terapéutica. Silvia Baeza. La intervención familia-escuela. 2001

de los menores.”¹⁶⁵ En nuestro caso es la “Consejería de igualdad, salud y políticas sociales”, desde el Servicio de prevención y apoyo a las familias, el órgano competente en las actuaciones dirigidas a prevenir que estos menores en situación de riesgo social, desarrollen actividades delictivas.

...Y una necesidad

Ante la importancia de la prevención de la delincuencia juvenil y su rentabilidad a nivel económica y social, consideramos necesaria una intervención intensa e integral ante los primeros indicios de conductas antisociales para evitar la consolidación de estos. Con este espíritu desde la Asociación Ímeris llevamos desarrollando desde 2008 en la provincia de Granada, el Programa de Intervención Socioeducativa con Menores de 12 a 14 años financiado por el Servicio de Prevención y Apoyo a la Familia de la Junta de Andalucía.

Desde la Asociación Ímeris realizamos un trabajo de prevención secundaria con menores que han tenido una denuncia en la fiscalía de menores siendo inimputables al ser menores de 14 años. Con este colectivo abordamos la situación de riesgo buscando una intervención con las siguientes características:

- **Integral:** que atienda los diferentes factores de riesgo presentes en el menor y su entorno (individuales, familiares, escolares y sociales).
- **Intensiva:** Consideramos que la intervención en estas edades debe ser suficientemente intensa para modificar los riesgos existentes, siendo este factor de relevancia para el éxito de la misma.
- **Integrada:** El trabajo se realiza desde el entorno del menor teniendo como base su principal espacio de socialización, su casa y en red con los recursos de su entorno (instituto, SS, SS. CC., asociaciones, salud...)
- **Multimodal:** Proponiendo distintas intervenciones adaptadas a los riesgos detectados.

De esta manera en un primer momento se realiza una evaluación del funcionamiento, riesgos y factores protectores presentes en los diferentes niveles de desarrollo (individuo, familia, entorno). En base esta evaluación se busca prevenir las situaciones de riesgo o conflicto social, amortiguando los factores estresantes o de riesgo y favoreciendo las competencias en las diferentes áreas:

¹⁶⁵ Tomado de la Ley 1/1998, de 20 de abril, de los derechos y la atención al menor, recoge los principios que rigen las actuaciones públicas o privadas en el ejercicio de las competencias en materia de promoción y protección de los derechos de los menores en Andalucía.

- Área individual: se dirige al desarrollo personal del menor en ámbitos como el autocontrol, habilidades sociales, resolución de conflictos y desarrollo emocional.
- Área familiar: intervención con el objetivo de dotar a la familia de recursos educativos que favorezcan la convivencia familiar, apoyen el desarrollo personal del menor así como la detección de las situaciones de maltrato y desprotección.
- Área escolar: Orientada a fomentar el vínculo entre menor y escuela, favoreciendo la implicación de la familia en este proceso.
- Área sanitaria: Dirigida al aprendizaje y adquisición de hábitos y costumbres saludables, prevención de adicciones y seguimiento de la atención sanitaria que precise el menor.
- Área social: Dirigida a facilitar el acceso y la participación en los recursos de su entorno y la relación con grupos de iguales prosociales.

Desde el inicio del Programa en 2008 hemos atendido a 550 menores y familias en la provincia de Granada, observando una positiva evolución de la mayoría de los casos tras las diferentes intervenciones previstas. Según nuestras estimaciones, en torno a un 80% de la población menor atendida no vuelve a abrírseles expediente en fiscalía de menores en los años posteriores. También destacamos la buena acogida de la intervención en las familias, que es voluntaria (la aceptación es de un 90% de los casos), así como la satisfacción general de las familias y los recursos del entorno implicados.¹⁶⁶

Conclusiones

Tal y como recogen las leyes y normativas nacional e internacionales, la sociedad en general y las instituciones, la importancia del desarrollo adaptado de los menores estriba en que son el presente y el futuro del sistema. Dentro de este desarrollo, un riesgo importante es la delincuencia juvenil como fenómeno de entidad tanto cuantitativa como cualitativamente relevante, por su impacto tanto en los menores como en sus familias y en la comunidad en general.

Desde varios ámbitos (judicial, sanitario, escolar, servicios sociales) se aportan diferentes respuestas, que si bien actúan frente a estos factores, se muestran incompletas cada una de ellas y necesitadas de integración. La idoneidad de intervenciones unitarias es consecuencia de la complejidad del desarrollo del adolescente en un contexto familiar y social determinado.

Por lo tanto consideramos necesario un abordaje que observe todos los factores relevantes (protectores y de riesgo) presentes en el fenómeno de la prevención de la

¹⁶⁶ Datos recogidos de las diferentes Memorias anuales del Programa de intervención socioeducativa con menores de 12-14 años.

delincuencia juvenil; y que promueva una atención integral y unitaria desde un enfoque ecológico-sistémico, teniendo presente a la familia como espacio clave para el desarrollo y el entorno próximo del adolescente como un elemento básico para la construcción de una identidad prosocial.

Referencias Bibliográficas

Baeza, Silvia. 2001. La intervención familia-escuela. Universidad de El Salvador. Online

Convención sobre los Derechos del Niño. Resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989. Asamblea General de las Naciones Unidas.

De la Rosa Cortina, José Miguel. (2003) "El fenómeno de la delincuencia juvenil: Causas y tratamientos" *Encuentros multidisciplinares*, ISSN-e 1139-9325, Vol. 5, Nº 13, 2003 , págs. 21-35

Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los hogares. (2012). INE, web.

La población andaluza ante las drogas XII (2011) .Agencia de servicios sociales y dependencia. Consejería de igualdad, salud y bienestar de la Junta de Andalucía.

La población infantil ante las nuevas tecnologías. (2012). Sevilla. Fundación pública andaluza centro de estudios andaluces.

Ley Orgánica reguladora de la responsabilidad penal de los menores. LORPM 5/2000, de 12 de enero, BOE núm. 11 de 13 de Enero de 2000.

Lipsey, M.W. y Derzon, J.H. (1998). "Predictors of Violent or Serious Delinquency in Adolescence and Early Adulthood,". Loeber, R. y Farrington, D. P. (Ed.). *Serious and Violent Juvenile Offenders: Risk Factors and Successful Interventions*. Sage Publications, Inc., 1998

Vásquez González, Carlos. (2003). Predicción y prevención de la delincuencia juvenil según las teorías del desarrollo social (social development theories). *Revista de Derecho*, Vol. XIV, julio, pp. 135-158



109. REFLEXIONES EN EL ÁMBITO DE LA JUSTICIA RESTAURATIVA Y MEDIACIÓN PENAL CON MENORES

Francisco Mielgo García, Lydia Muñoz Fernández y Elisabeth Sánchez Segura
imeris.pacomg@gmail.com

Resumen

La experiencia en el campo de la intervención con infancia y adolescencia en riesgo social, nos lleva a plantearnos diferentes estrategias de abordaje de las problemáticas conductuales que presentan los menores (violencia escolar, conductas delictivas, ciberacoso, etc.), así como los conflictos familiares que pueden causar dificultades en el desenvolvimiento social en la infancia (desprotección o inadaptación).

Pretendemos realizar una reflexión sobre el abordaje de esta problemática desde los Sistemas Alternativos de Resolución de Conflictos (ADR-Alternative Dispute Resolution), y más concretamente desde la MEDIACION, aplicada al ámbito familiar, escolar y comunitario; enmarcada desde la jurisdicción penal del menor. Pretendemos demostrar la utilidad que tiene el uso (entre otros) del modelo autocompositivo y de las técnicas de la Comunicación No Violenta, que desarrollamos desde la Asociación IMERIS en la mejora de las relaciones interpersonales, sobre todo en etapas de la vida tan cruciales como la infancia y la adolescencia

Palabras clave: justicia restaurativa, mediación penal de menores, mediador, menores infractores, soluciones extrajudiciales, comunicación no violenta.



Introducción **ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN**

A lo largo del presente artículo ahondaremos en la propuesta, dentro del paradigma de la Justicia Restaurativa, de la Mediación Penal con Menores Infractores, dirigida a dar respuestas a las necesidades que hoy plantea el Sistema Judicial. Reflejaremos los conceptos que facilitarán la interiorización de valores sociales por parte de los menores y jóvenes infractores, a través del desarrollo de modelos y técnicas que promueven la participación en procesos de mediación con menores, familias y víctimas. Mostraremos los modelos de mediación existentes y desarrollaremos el que define nuestro trabajo, e igualmente intentaremos mostrar los beneficios que aportan los procesos mediadores para las diferentes partes implicadas en un proceso. Así como para los estamentos encargados de impartir justicia. Por último dedicaremos un espacio a hablar de la Comunicación No Violenta, entendida como un modelo de comunicación

consciente, que el mediador puede utilizar como herramienta para fomentar la comprensión y el respeto entre las partes involucradas en el proceso de mediación.

Hablaremos de la mediación como de una estrategia que, sin duda, en nuestro país cuenta ya con unas experiencias consolidadas que muestran su eficacia así como su desarrollo legislativo a nivel estatal.

1 Justicia restaurativa y mediación penal

La Justicia Restaurativa surge a partir de los años setenta, pretendiendo aportar una nueva actuación frente a los delitos, distinta de la Justicia tradicional. Desde este modelo, la respuesta ante los delitos supera el mero castigo penal para aportar alternativas de resolución de conflictos con la implicación de las diferentes partes afectadas en el problema o situación que dio lugar a la comisión de una infracción.

La Mediación Penal se encuadra dentro del marco de la Justicia Restaurativa entendiéndola como *“un movimiento o paradigma en Criminología y Victimología que enfatiza la participación de las partes en el proceso penal y el papel reparador de la justicia. Los programas de Justicia Restaurativa, por consiguiente, habilitan al infractor, a la víctima y a la comunidad para que se dé una respuesta a la infracción y al conflicto generado por la misma. Intenta proteger tanto el interés de la víctima (el ofensor reconoce el daño ocasionado e intenta repararlo), como el del autor (que no sea objeto de procedimiento judicial completo) y el de la comunidad (dirigido a lograr la rehabilitación del ofensor y prevenir la reincidencia). El concepto de Justicia Restaurativa tiene una gran diversidad de significados puesto que se utiliza para designar una variedad de prácticas alternativas para la resolución de conflictos. Sin embargo, se puede admitir que el objetivo de la Justicia Restaurativa es implicar a la víctima, al autor, a las personas de apoyo y, más ampliamente, a los miembros de la comunidad, con el fin de restablecer las relaciones sociales afectadas por el delito penal”*. (Alvarez Ramos, 2008:2)

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Sus principios más importantes son:

- *Participación*: Busca la participación de todos los implicados: infractor, víctima y otras personas a quienes se haya vulnerado derechos (p.ej. vecinos que se sienten inseguros...) Aunque es una participación activa y voluntaria basada en el reconocimiento y en el sentimiento interno de deuda que motiva a reparar, cuando es alternativa al proceso penal y por consiguiente el autor obtiene un beneficio penal, este beneficio externo penal también motiva de forma lícita a los participantes.

- *Responsabilidad*: Va más allá de que el autor comprenda que ha violado la ley. Se trata, además, de asumir el daño concreto producido a una persona o grupo de ellas y comprender que su acción ha perjudicado a otros. La responsabilidad es el motor del cambio, lo que genera los sentimientos de deuda y motiva a buscar soluciones.

- *Reconciliación* (o encuentro): Entre ambas partes para restablecer las relaciones; o al menos para expresar los sentimientos y soluciones que permitan abordar de una forma pacífica el conflicto.

- *Reparación* (o compensación): Aporta lo que necesita la víctima para recuperarse y recobrar su sentido de seguridad. A veces es tan sólo información lo que necesita. Otras veces una reparación económica, o dejarle expresar su ira, o la devolución de lo sustraído, etc. El concepto de reparación, por tanto, es más amplio que la mera restitución económica.

- *Es Comunitaria*: Se trata de fortalecer la comunidad y convertirla en un lugar más seguro y justo para todos, mediante la participación de los diferentes agentes sociales en las soluciones establecidas.

Bajo este modelo, se entiende como partes implicadas tanto a los victimarios (en nuestro caso adolescentes con edades comprendidas entre los 14 y los 18 años), como a las víctimas y la comunidad en general. Poniendo énfasis en la generación de respuestas penales que permitan el encuentro entre el ofensor y la persona perjudicada, la búsqueda activa de soluciones entre ambos, la reparación real y satisfactoria, así como la reinserción social del victimario.

Todo ello, con el propósito último de conseguir que tras la superación del conflicto, que cada una de las partes implicadas pueda retornar a un espacio de paz social: “(...) *La Justicia Restaurativa se presenta como un modelo alternativo de enfrentamiento del crimen que, en lugar de fundarse en la idea tradicional de retribución o castigo, parte de la importancia que tiene para la sociedad la reconciliación entre víctima y victimario (...)* Según estas visiones, las necesidades de las víctimas y el restablecimiento de la paz social son las finalidades básicas que debe tener la respuesta al crimen, por lo que lo importante es reconocer el sufrimiento ocasionado a la víctima, repararle el daño que le fue ocasionado, y restaurarla en su dignidad, más que castigar al responsable, a quien debe intentar reincorporarse a la comunidad a fin de restablecer los lazos sociales.” (Uppimny, R y Saffon, M.P. 2006: 217-218).

En esta propuesta alternativa desde el sistema judicial, **la víctima adquiere un protagonismo fundamental** en tanto que se le otorga atención a las pérdidas, daños y sentimientos vividos tras haber sido perjudicada en un delito. Se le posibilita que aporte las alternativas que considere necesarias para verse resarcida tanto materialmente, como -de forma fundamental- psicológicamente. De esta forma, tan solo tras la solución acordada, en el proceso en el que ha sido protagonista, podrá volver a su estado original.

Otro de los aspectos que cobra gran relevancia en este modelo es la **reintegración del victimario-menor infractor**. En este sentido, la respuesta judicial que se da ante el delito no se centra en un modelo retributivo. Muy al contrario, la

respuesta tiene que permitir, entre otras cosas, que el menor tenga la ocasión de conocer el daño causado y las consecuencias que se han derivado para la víctima y para la comunidad. Debe poder asumir su responsabilidad en los hechos, y consecuentemente ser protagonista en la búsqueda de alternativas de solución. Igualmente, el menor infractor ha de tener la oportunidad de volver a la comunidad, en una situación suficientemente favorable que le permita poder reinsertarse: “(...) *Una perspectiva como ésta encuentra justificación en el hecho de que el castigo retributivo del ofensor es visto como insuficiente para reestablecer la convivencia social pacífica, pues no toma en cuenta los sufrimientos y las necesidades de la víctima, ni permite la adecuada reincorporación del delincuente en la comunidad. En ese entender, el paradigma restaurador pretende centrarse en el futuro y no en el pasado y, al hacerlo, lejos de basarse en la evaluación de la culpa del ofensor, le otorga una importancia fundamental a la búsqueda de aquellos mecanismos a través de los cuales éste puede adquirir conciencia acerca del daño que causó, reconocer su responsabilidad e intentar reparar ese daño*”. (Uprimny, R y Saffon, M.P. 2006: 218). Esto no excluye que el menor deba asumir el concepto de castigo (entendiéndolo como la asunción de unas repercusiones por su conducta, así como la realización de una acción reflexiva que equilibre el malestar causado), ya que la víctima puede entender que el menor, en concepto de reparación del daño ocasionado (físico, material, o psicológico), deberá asumir lo que para ella supone una sanción. De este modo se sustituiría el castigo impuesto por el Juez de Menores, por la satisfacción a la víctima, demandando ésta la acción que considere más adecuada para compensar el daño causado.

Dentro del modelo restaurativo, se encuentran diferentes prácticas o mecanismos que inciden en estos elementos claves que hemos pretendido definir. Así, los programas de restitución, los servicios a la comunidad, las reuniones de restauración, los círculos o los programas de asistencia a la víctima y a ex-delincuentes, son algunos de los ejemplos que se pueden citar¹⁶⁷. La mediación penal entre víctima y victimario es quizás el mecanismo más conocido y con mayor frecuencia en su práctica dentro de este modelo de Justicia Restaurativa.

En el ámbito de la justicia juvenil, la mediación se convierte en un mecanismo eficaz como alternativa a la resolución de muchos conflictos planteados por los menores infractores que supera la mera respuesta penal y sancionadora característica de los sistemas tradicionales de justicia.

Siguiendo a Virginia Domingo de la Fuente¹⁶⁸ las diferencias que podemos resaltar entre la justicia penal retributiva y la restaurativa son:

La Justicia Retributiva: entiende el crimen como una transgresión del sistema legal. El protagonismo recae en los representantes del estamento judicial (que ostentan

¹⁶⁷ VVAA Restorative Justice. Prison Fellowship International www.justiciarestaurativa.org

¹⁶⁸ Justicia Restaurativa y Mediación Penal. Revista LEX NOVA nº 23/2008. Pág. 6

la potestad de representar a la sociedad); así como en el infractor, que tiene que asumir la culpa por su conducta a través de un castigo, cuya proporción corresponde a la naturaleza de la infracción cometida, aplicando el Código Penal.

La Justicia Restaurativa: transforma el concepto de justicia infractor - sociedad (representada por el sistema de justicia), sino que reconoce el daño que la infracción produce a víctima, comunidad, y al propio delincuente, otorgando protagonismo a estos tres actores para que alcancen una solución válida sobre el daño causado.

Debemos hacer especial mención en este sentido al papel activo que cobra la víctima, que va a formar parte del proceso en justicia restaurativa, al contrario que sucede hoy día con la justicia penal retributiva (que considera que la víctima se ve representada dentro del propio sistema de justicia. Por último, el concepto fundamental no es el de “pagar” por la infracción, sino el de reparar, restituir, o compensar (especialmente dirigido hacia el bienestar psicológico de la víctima) el daño que se ha causado.

La mediación penal con menores es una de las alternativas que presenta la L.O.R.P.M. 5/2000 con mayor carácter educativo y rehabilitador para los menores que infringen la ley. En primer lugar, permite responder ante el delito de una forma que posibilita resolver los conflictos entre las partes implicadas en el mismo. Porque, en segundo lugar, proporciona la satisfacción material y psicológica de la víctima, le da todo el protagonismo en la búsqueda de soluciones al problema, así como la posibilidad de que pueda volver al estado que se encontraba previo al padecimiento del conflicto. En tercer lugar, porque posibilita que el menor pueda comprender el alcance de sus acciones, responsabilizarse de las mismas, conocer e individualizar a la víctima, ser protagonista de la solución, y volver a la sociedad en mejores condiciones que las que tenía, probablemente, antes de la comisión del delito. Y por último, porque se involucra en la resolución del conflicto a todas las partes implicadas de forma directa e indirecta: víctima, menor, comunidad y sistema judicial.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

2. Legislación

La legislación con respecto al tema que nos ocupa es muy extensa, tanto a nivel internacional como a nivel nacional. Así, nombraremos brevemente una parte de la legislación internacional en materia de menores; posteriormente nos ceñiremos a la legislación española que desarrollaremos de una forma esquemática.

- **Las Reglas de Beijing**, para la administración de la justicia de menores, en la cual se insta a los gobiernos, y a la política social en su conjunto, a promover el bienestar del menor, permitiendo reducir al mínimo el número de casos en que

haya de intervenir el sistema de justicia de menores, y reducir al mínimo los perjuicios que normalmente ocasiona cualquier tipo de intervención.

- En cuanto se refiere a la prevención de la delincuencia juvenil, destacamos las **Directrices de Riad**, donde se establece que deberá reconocerse la necesidad y la importancia de aplicar una política de prevención de la delincuencia, así como de estudiar y elaborar medidas pertinentes que eviten criminalizar y penalizar al niño por una conducta que no causa graves perjuicios a su desarrollo ni perjudica a los demás.
- **Convención sobre los Derechos del Niño de 20 de Noviembre de 1989**, donde se establece una consideración primordial a que se atenderá el interés superior del niño en todas las medidas concernientes a ellos. Inciden en el hecho de la reintegración de los menores infractores y de la asunción de funciones constructivas en la sociedad.
- **Recomendación N° R (87) 20 del Comité de Ministros del Consejo de Europa**, que recomienda a los Gobiernos de los Estados miembros, la revisión de su legislación y prácticas, alentando el desarrollo de procedimientos de desjudicialización y de mediación (punto II.2); conceder una atención adecuada tanto a los derechos e intereses de la víctima como a los del menor (punto II.3); asegurar una justicia de menores rápida, para que pueda tener una acción educativa eficaz (punto III.4). Insta a los Estados miembros a primar aquellas medidas que, entre otros, implican la reparación del daño causado por la actividad del menor, y prevén un trabajo a la comunidad adaptada a la edad y a las finalidades educativas (punto IV.15).

La legislación penal en España, sobre todo en materia de menores, ha evolucionado rápidamente a lo largo de los últimos años. Los modelos que priman en la actualidad tienen como objetivo principal la “reeducación” del menor infractor, aunque sin perder de vista las funciones sancionadoras que presentan todas las leyes penales:

- **La Ley Orgánica 4/92** pone las bases mínimas jurídicas a la actual concepción de la Justicia Juvenil. Si bien, no hace referencia a la mediación, sí contempla la reparación a la víctima. Su entrada en vigor proporcionó una base legal sólida a la aplicación de la mediación, permitiendo su desarrollo en dos momentos del proceso judicial:
 - En su inicio, a instancia del Ministerio Fiscal, aplicando el **principio de oportunidad**, pudiéndose evitar así la continuación del proceso si el menor cumple el compromiso de la reparación. Se inicia, así, un proceso reparatorio a la víctima, constituyendo una alternativa de mediación con reparación...
 - Como alternativa a la ejecución de la medida al final del proceso, quedando la suspensión del fallo condicionada al cumplimiento positivo

de la reparación. Este hecho supone que el menor ha completado el procedimiento judicial, existiendo Resolución del Juez de Menores.

- **Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores**, (L.O.R.P.M.) la cual tiene por objeto el bienestar del niño, tanto en la esfera de la familia, la educación, la comunidad y el propio desarrollo físico y mental de éste. Alude al proceso de mediación en base al interés del menor y como una forma de hacer uso del **principio de intervención mínima**. Hace hincapié, además, en los temas de reparación del daño y la conciliación del delincuente con la víctima.
- **Reglamento de la Ley Orgánica 5/2000** donde se articula de forma más explícita el procedimiento. Desarrolla el modo en que el Equipo Técnico de la Fiscalía de Menores, o entidades colaboradoras, han de llevar a cabo las mediaciones extrajudiciales.
- **Ley Orgánica 8/2006 de 4 de diciembre**, modificadora de la L.O.R.P.M, la cual incide en recalcar los derechos de víctimas y perjudicados y especifica lo que debe entenderse por conciliación (*cuando el menor reconozca el daño causado y se disculpe ante la víctima, y ésta acepte sus disculpas*) y por reparación (*el compromiso asumido por el menor con la víctima o perjudicado de realizar determinadas acciones en beneficio de aquéllos o de la comunidad, seguido de su realización efectiva*).

3. Desarrollo de la mediación penal

3.1. *La Mediación como estrategia de resolución de conflictos:*

La mediación como método eficaz de resolución de conflictos tiene unos antecedentes ancestrales. Tanto en comunidades de Oriente como de Occidente, existen experiencias en las que se observa la puesta en práctica de mecanismos y procedimientos para resolver los conflictos que se generan entre los miembros de esas comunidades.

Generalmente, se trata de procedimientos que son guiados por líderes naturales, personas que presentan unas cualidades que les hacen obtener una autoridad moral para el resto de los ciudadanos. Es lo que algunos autores vienen a denominar como mediación ciudadana y a las personas que la guían, mediadores naturales. (Six, J.F., 1997)

Una mediación bien distinta es la que más recientemente se ha venido a denominar mediación institucional: *La mediación institucional es aquella que está*

*sometida a una especialización y requiere por tanto de una profesionalidad obtenida por la formación reglada, académica, con la cual las personas instruidas deben ser expertas para llevar a cabo las técnicas y procedimientos inherentes a aquella*¹⁶⁹.

Si bien, los antecedentes de la mediación institucional hay que buscarlos fundamentalmente en la mediación familiar y comunitaria, hay que señalar que estos procedimientos que sirven para resolver conflictos entre dos partes en situación de litigio, tienen cabida hoy en día en múltiples ámbitos: escolar, intercultural, civil, penal... A priori, la metodología y los procedimientos son comunes en todas estas áreas. Sin embargo, los modelos teóricos que sustentan a unos y otros ámbitos difieren en sus concepciones.

3.2. La Mediación Penal con menores y sus bases teóricas:

a) Conflictología

Hay autores que coinciden al afirmar que los conflictos interpersonales en los diferentes ámbitos (familiar, laboral, social, judicial), son consustanciales al individuo y en sociedades complejas como la nuestra, sus manifestaciones son aún más patentes (De Diego Vallejo, R. y Guillén Gestoso, C. 2008).

Los conflictos por tanto están presentes en la vida cotidiana de las personas. Pero esta afirmación no implica que los conflictos, *per se*, deban ser entendidos como algo que irremediablemente deba erradicarse ni tampoco que todos los conflictos requieran de la intervención de terceros para darles solución.

Los conflictos han sido analizados desde diferentes enfoques científicos, y en función de estos enfoques se les ha dotado de un carácter más individual, social o interrelacional desde la concepción psicológica, la sociológica o las teorías psicosociales respectivamente.

Así, desde la orientación psicológica, el conflicto es inherente al individuo, se encuentra como rasgo definitorio de su personalidad y el empleo de la agresividad se entiende como una conducta normal del ser humano como una respuesta adaptativa a un estímulo. Desde esta perspectiva, el conflicto debe ser tratado desde el ámbito de la psicología y, por tanto, resulta inviable su tratamiento a través de un proceso mediador.

Por el contrario, desde la orientación sociológica, el conflicto es definido como un producto de la organización social que es originado, bien por la estructuración de las clases sociales y las diferencias entre estas, bien por las relaciones de poder que generan desigualdades entre los grupos sociales. Dentro de las corrientes sociológicas se percibe el conflicto de diferentes maneras. Así, para los funcionalistas, el conflicto supone una disfunción para el sistema social y por tanto es necesaria su eliminación, mientras que para los teóricos marxistas, el conflicto supone un elemento esencial para el cambio social y la lucha de clases.

¹⁶⁹ VVAA 2006 Curso Mediación Familiar e Intergeneracional. Sevilla: Intervención Social

Por último, desde la teoría psicosocial, se tienen en cuenta tanto los aspectos individuales como los sociales en la producción del conflicto, y centran su definición del conflicto en las interacciones del individuo con su medio social en la pugna por causas que responden a intereses y causas relacionados con valores, aunque ambos pueden desarrollarse paralelamente en los conflictos¹⁷⁰.

La mediación adquiere un mayor protagonismo dentro de las corrientes psicosociales en tanto que se erige como un proceso mediante el cual se posibilita el restablecimiento de las relaciones interpersonales dañadas en los conflictos que se generan entre las personas.

Por otro lado, Josep Redorta (2007), define el conflicto como un problema cuyos aspectos emocionales aparecen desbocados, mientras que llamamos problema, a un conflicto cuyos aspectos emocionales están bajo control.

Existen multitud de definiciones sobre la noción de conflicto, aunque la gran mayoría de ellas hacen referencia a la existencia de situaciones donde las partes implicadas defienden diferentes intereses y donde los elementos que entran en juego, tanto en el origen del conflicto como en su resolución, incluyen aspectos tanto comportamentales, como a nivel de emociones y sentimientos.

Una de las definiciones más completas sobre el concepto de conflicto, es la que aporta la mediadora argentina Marinés Suárez (1996: 78-79): *“Conflicto como un proceso interaccional que nace, se desarrolla y puede transformarse, desaparecer, resolverse o permanecer estacionario, que se da entre dos o más partes, entendiendo por partes a personas, grupos o instituciones, en la que predominan las interacciones antagónicas sobre las interacciones atrayentes, que genera tensión y malestar en las relaciones, pero no siempre agresividad, interacciones en los que los implicados lo hace como seres totales con sus acciones, sus pensamientos, sus afectos y sus discursos, que se caracteriza por ser un proceso co-construido por las partes que participan en él, y que puede ser conducido por ellas o por un tercero”*.

Nos parece interesante esta definición porque da cabida, en la conceptualización del conflicto, a situaciones experimentadas por nuestro Servicio de Mediación Penal con menores. En primer lugar, porque incluye como partes al menor infractor y a la víctima o parte perjudicada, que en ocasiones representa una personalidad jurídica. En segundo lugar, porque en las interacciones conflictivas se observa la existencia de aspectos relacionados con la conducta pero también con las emociones. De esta forma, observamos cómo el delito o la falta no se refieren sólo a la conducta realizada por el menor, sino que el conflicto que viene aparejado, muchas veces trasciende lo material y las relaciones dañadas se erigen como el elemento de mayor importancia en el origen y desarrollo del conflicto.

¹⁷⁰ VVAA 2006 Curso Mediación Familiar e Intergeneracional. Sevilla: Intervención Social

Queremos, a continuación, detenernos brevemente en este último aspecto, que tiene que ver con las causas o tipos de conflictos. Al respecto hay autores que diferencian entre dos tipos de conflictos: los intereses y los valores, dotando a los primeros de contenido material y a los segundos de un contenido moral (Lopez Pizarro, C. 2002). Otros autores, extienden algo más esta clasificación e incluyen como tipos de conflictos los relacionados con los bienes, los principios y las relaciones personales¹⁷¹.

Al margen de estas clasificaciones, consideramos importante tener en cuenta, que en el contexto de las mediaciones penales con adolescentes, existe una cifra¹⁷² del 42% de los casos en los que la víctima es una persona adulta, y una cifra del 58%, en la que la víctima es un menor de edad. Igualmente, alrededor del 60% de los casos, no existe ningún tipo de relación entre víctima y victimario, aunque en un 40% existe algún tipo de relación (amistad, familiar, escolar, laboral, etc.) de la que destacan la familiar y la escolar como las principales relaciones entre infractor y víctima. Por ello, consideramos muy importante la parte emocional en el abordaje de conflictos, que como se puede apreciar, surgen en los contextos relacionales más frecuentes en los/las menores, tanto con iguales, como con adultos.

Otros elementos importantes a tener en cuenta en la resolución de conflictos son las respuestas y comportamientos que las partes en conflicto adoptan ante el mismo. Muchos autores coinciden en que existen en general cuatro tipos de respuestas (De Diego Vallejo, R y Guillen Gestoso, C. 2008):

- Lucha: las partes se orientan a la consecución de los propios intereses por encima del otro, mediante la utilización de diversos métodos (amenazas, fuerza física, presiones, etc.).
- Acomodación o concesión: una de las partes acepta el punto de vista de la otra parte sin negociación.
- Huída: se tiende a la evitación del conflicto.
- Colaboración: se permite la gestión del conflicto atendiendo a los intereses de las partes y consiguiendo mediante la negociación alcanzar acuerdos satisfactorios para ambas

Existen diferentes enfoques, instrumentos y recursos tendentes a la gestión de los conflictos. Algunos se utilizan como mecanismos informales, como es el caso de la negociación, y otros se encuentran institucionalizados, como es el caso del arbitraje, la conciliación o la mediación.

Independientemente del carácter informal o formal del recurso, la negociación se convierte en todos ellos en un elemento indispensable a la hora de gestionar soluciones

¹⁷¹ VVAA 2006 Curso Mediación Familiar e Intergeneracional. Sevilla: Intervención Social

¹⁷² Memoria Documental 2013 Programa de Mediación Penal. Asociación IMERIS

y acuerdos mediante la comunicación. La diferencia fundamental entre unos métodos y otros estriba en la participación de un tercero en la gestión del conflicto y en las funciones y roles que este tercero adopta entre las partes enfrentadas. Así, por ejemplo, en el arbitraje, el tercero puede tomar decisiones sobre el conflicto planteado mientras que en la mediación, las decisiones y acuerdos provienen de las partes en conflicto.

Por tanto, la negociación, el arbitraje, la conciliación y la mediación son algunos mecanismos que pueden utilizarse para la resolución de conflictos desde una vertiente extrajudicial.

Como ya hemos hecho referencia, la mediación se ha convertido en un enfoque metodológico eficaz en la resolución de conflictos en diferentes ámbitos, entre ellos en el penal.

Desde la Mediación Penal con menores, el conflicto adopta una gran importancia teniendo en cuenta que éste es abordado tanto desde la perspectiva de la víctima como del menor infractor. De esta forma, se procura que exista una “verdad” a partir de la cual ambos tengan la oportunidad de sentirse reconocidos y valorados, facilitándose al mismo tiempo que ambos puedan llegar a unos acuerdos a través de los cuales el conflicto existente pueda desaparecer. Pero, además y como ya apuntábamos anteriormente, el conflicto reconvertido en delito y/o falta, sitúa al menor infractor y a la víctima en una posición donde resulta indispensable no sólo reparar el daño material causado, sino reelaborar nuevas formas de comunicación y de relación que les permita tratar el conflicto desde los sentimientos, pensamientos y actitudes sobre el otro.

En el proceso de mediación, el diálogo constructivo, la expresión de emociones y pensamientos hacia el otro, unido a la negociación entre las partes (con el fin de reequilibrar la relación entre ambas y generar un proceso empático) va a permitir que el menor infractor y la víctima tengan la ocasión de resolver todos los aspectos que se entremezclan en el conflicto: los posibles daños físicos provocados y la vivencia con el sufrimiento provocado.

Por último, la mediación como técnica eficaz para la resolución de conflictos, permite a las partes resolver los mismos, sin la intervención determinante de ninguna institución o persona ajena a los intereses que motivaron el conflicto.

b) Perspectivas psicoeducativas en la Mediación Penal con menores:

Como ya se ha señalado, la L.O.R.P.M. 5/2000 aporta una nueva filosofía y modelo de referencia en la aplicación de la Justicia a los menores y jóvenes infractores. El modelo de justicia juvenil que subyace en esta Ley no es otro que el *Modelo Educativo y de Responsabilidad*.

En líneas generales, el modelo educativo y de responsabilidad implica que el menor infractor se enfrente a las consecuencias de sus actos. Unas consecuencias que

son judiciales, pero también sociales, en tanto que dañan y/o perjudican a otras personas y/o a la comunidad en general. Este modelo pretende que el menor no solo se responsabilice de sus conductas, sino también que aprenda formas diferentes de abordar los conflictos.

Dentro de los procesos de mediación, la responsabilidad en los hechos por parte del menor, la asunción de las consecuencias, la reparación del daño, el aprendizaje de habilidades sociales y de resolución de conflictos y el desarrollo en valores prosociales adquieren su máximo exponente.

Es por ello, que se puede afirmar, que la mediación aporta unos aspectos socioeducativos de gran relevancia para el desarrollo personal y educativo de los menores infractores.

En esta línea, algunos autores defienden que estos aspectos psicoeducativos que aporta la mediación se fundamentan en tres modelos diferenciados: *El conflicto sociocognitivo como mecanismo de aprendizaje, el proceso de mediación como procedimiento de desarrollo sociomoral y la disciplina y la experimentación de vivencias positivas.* (Álvarez Ramos, F. 1998: 20 y ss)

Uno de los mecanismos más importantes para el aprendizaje social, es el desarrollo sociocognitivo. Para los teóricos provenientes de la Escuela de Ginebra, el conflicto puede convertirse en una fuente fundamental para que se produzca dicho desarrollo. Y todo ello porque la confrontación, por parte de las partes implicadas que se produce frente a un conflicto, permite la reelaboración de actitudes, pensamientos, valores y conductas. Este avance a nivel sociocognitivo se debe en gran medida a la posibilidad de que el sujeto en conflicto pueda conocer y valorar otros puntos de vista distintos al mantenido antes de la confrontación con el conflicto: *“Desde la Escuela de Ginebra, Doise indica que se produce conflicto sociocognitivo cuando en una misma situación aparecen socialmente diferentes enfoques cognitivos de un mismo problema. En las condiciones adecuadas, la presencia de estos diferentes puntos de vista puede favorecer su coordinación dentro de una solución cognitiva más compleja y conveniente. El tener en cuenta otro punto de vista incompatible inicialmente con el propio es, a menudo, fuente de progreso”.* (Álvarez Ramos, F. 1998:21)

Este aprendizaje social por medio de la confrontación con el conflicto, es uno de los componentes socioeducativos que posibilita los procesos de mediación. En éstos, el menor tiene la posibilidad de conocer y valorar otras explicaciones sobre el problema, en este caso por parte de la víctima, sobre su conducta y las percepciones y experiencias que ésta última ha vivido con respecto al daño ocasionado: *“El proceso de mediación, produce socialmente diferentes enfoques cognitivos (el del menor y el de la víctima) de un mismo problema (el hecho o infracción, el conflicto surgido entre ambos). La aportación de diferentes vivencias y puntos de vista de cada uno permite que cada sujeto participante se ponga en el lugar del otro, y que el menor tome conciencia de otra forma de explicar la conducta, los motivos y las consecuencias. La participación*

activa de la víctima proporciona al adolescente nuevos elementos que permiten llegar a una solución, a una reestructuración del problema, en el que también el joven participa activamente. (Alvarez Ramos, F. 1998:21).

Otro de los elementos claves en el desarrollo conductual adecuado del menor tiene que ver con el ámbito de los valores, las actitudes y las normas. Se dice que una persona que orienta su conducta en valores prosociales y adecuados a las normas sociales, presenta un alto desarrollo sociomoral. El nivel que se alcanza en este desarrollo sociomoral está muy relacionado con el concepto de razonamiento moral que, junto a elementos tales como las actitudes, sentimientos, afectos, contextos sociales, etc. determinan en gran medida la conducta de una persona (Alvarez Ramos, F. 1998).

Estas teorías parten de la idea de que el razonamiento moral o juicio moral es objeto de la educación moral, es decir, de la educación en valores. Y uno de los elementos que contribuyen favorablemente en este tipo de educación es el trabajo con dilemas morales, es decir, con situaciones en las que las personas tengan que trabajar sobre decisiones morales a tomar ante determinadas situaciones, teniendo en cuenta los juicios realizados por los demás, empatizando con las experiencias y vivencias de los demás y, en definitiva, teniendo la posibilidad de contrastar sus actitudes, su conducta y sus sentimientos con los de los demás.

En este sentido, se entiende que los procesos de mediación contribuyen en importante medida al desarrollo moral de los menores porque permite ese intercambio de respuestas emocionales, actitudinales y conductuales entre el menor y la víctima. Además, el menor tiene la posibilidad de ser escuchado y entendido a la vez que conoce y reconoce al otro a quien dañó u ofendió, conocer sus sentimientos, sus expectativas, etc. Tal y como nos apunta Alvarez Ramos (1998:24), la mediación se convierte en un efectivo mecanismo de educación moral en la medida que: *“Se crea un clima de confianza que facilita la comunicación entre mediador, menor y víctima (...) El análisis de la propia conducta, la adopción de la perspectiva de la víctima y la confrontación con la misma, sitúan claramente al menor ante un dilema moral, real y propio. Se favorece la discusión permitiendo y aceptando el punto de vista del menor (...) Se favorece la toma de conciencia de los procesos cognitivos que intervienen en las decisiones morales: reconocimiento e identificación de un conflicto moral, análisis previo de las causas y consecuencias, pensamientos de los medios para alcanzar un fin. Se estimula la capacidad de comunicación para escuchar a la víctima”.*

A nivel social, Almirall, García y Jódar¹⁷³ (*“La mediación penal juvenil y comunitaria: una alianza necesaria”*. 2011:169) explican: *“todo hecho delictivo supone*

¹⁷³ Aidà Almirall Serra, Maribel García Cotto y Francisco Jódar Martínez. *Revista Mediaciones Sociales* Nº 9, II semestre 2011, pp. 165-185. ISSN electrónico: 1989-0494. DOI: 10.5209/rev_MESO.2011.nº.38014

un elemento de ruptura entre la persona y la sociedad. Cuando esta ruptura alcanza una magnitud considerable, puede llegar a producirse una desconexión entre el individuo y la comunidad, convirtiéndolos en dos entes irreconciliables y atrapados en el conflicto. La mediación aspira a facilitar el acercamiento y la reconciliación entre el sujeto y su entorno, más aún cuando la persona se encuentra en plena construcción de su identidad y de su espacio. En este sentido, el menor tiene la oportunidad de comprobar que no es rechazado por haber cometido un delito, sino que obtiene el perdón de la comunidad mediante la responsabilización sobre sus actos. Esta iniciativa potencia a su vez la autoestima del menor y su vínculo con el medio que lo rodea, fortaleciendo el proceso de inserción social”.

Por último, aunque no por ello menos importante, vamos a apuntar brevemente otra de las aportaciones que la mediación hace en favor del desarrollo socioeducativo de los menores. Se trata, como dijimos, de aquellas teorías pedagógicas que tratan la disciplina desde un punto de vista educativo-constructivista o *la disciplina por reciprocidad*.

Para estas teorías, la disciplina por reciprocidad está basada en la utilización de castigos que estén estrechamente relacionados con la conducta realizada. Este tipo de castigos aportan al menor la posibilidad de relacionar los hechos causados con las consecuencias que se derivan, reflexionar sobre su conducta, confrontar sus actos con las respuestas recibidas y por tanto adquirir responsabilidad sobre su comportamiento. En este caso, la reparación que la víctima puede demandar por un daño moral o físico causado, obedece al concepto de castigo del que hablamos. De hecho “castigo” es la palabra que muchas personas perjudicadas en infracciones demandan, ya que lo entienden como una repercusión disciplinaria a la conducta que han sufrido, lo que una reparación orientada desde esta perspectiva, unida al encuentro dialogado con el victimario, facilita la superación por parte de la parte perjudicada de las secuelas psicológicas que surgen especialmente tras ser víctima de una agresión física o un daño moral.

En los procesos de conciliación y reparación a la víctima, el menor tiene la posibilidad de enfrentarse directamente a las consecuencias no sólo materiales sino también a nivel psíquico, que su conducta ha tenido para otras personas. Igualmente, tiene la posibilidad de reflexionar sobre dilemas morales reales y sobre todo, poder responsabilizarse de su conducta a través de la reparación de los daños causados: *“El propio concepto de conciliación-reparación en el marco de la justicia de menores como intervención educativa que implica la confrontación del menor con la propia conducta y sus consecuencias, la responsabilización de las propias acciones y la compensación posterior a la víctima mediante la realización de una actividad en beneficio suyo, supone en conjunto un desarrollo de la disciplina por reciprocidad desde un enfoque*

constructivista, incidiendo directamente en el afrontamiento responsable del sujeto sobre sus conductas y en la reflexión sobre las mismas”. (Alvarez Ramos, F. 1998:25).

4. Perfil de la persona mediadora. herramientas, habilidades y técnicas de mediación

La figura de la persona mediadora se constituye desde los conocimientos que aporta la sociología, el derecho, la psicología, la teoría de sistemas y las técnicas de negociación y resolución de conflictos. Se puede definir como la persona que se introduce en el entramado de los conflictos interpersonales o intergrupales.

Para que un mediador sea eficiente debe alcanzar una comprensión madura del conflicto. Debe de tener una actitud para procurar que la resolución del conflicto sea constructiva, ya que generalmente las partes van a vivenciar el conflicto como una crisis.

La función del mediador no es resolver el conflicto, sino guiar el proceso técnicamente para ir modelando y concretando la negociación. Constituye un elemento activo en el proceso, ya que informa, observa y prepara a las partes para el encuentro favoreciendo los procesos reflexivos en cada parte.

El mediador debe poseer diferentes cualidades entre las que destacamos:

- Cualidades personales; sensibilidad, facilidad de comunicación, credibilidad.
- Capacitación; comprender y saber explicar las etapas del proceso.
- Manejo de habilidades; saber escuchar, crear armonía, evaluar intereses y necesidades, armar opciones, manejar la ira, parafrasear, reenfocar, romper el estancamiento, planificar estrategias, equilibrar el poder, redactar acuerdos.

Es imprescindible que el mediador genere confianza a los participantes, que éstos sepan u observen que el mediador no favorece a ninguna de las partes y que no intervendrá en la decisión final. Debe tener una visión de la realidad ecuánime, abierta, equilibrada y realista y, no prejuicios, sesgos o ideas preconcebidas. El mediador debe ser flexible en sus ideas -no voluble-, paciente, capaz de escuchar con interés y tratar de buen modo a las partes, siendo capaz de comprender el conflicto. Debe dominar técnicas comunicativas, a fin de mantener bajo control el proceso y tener la capacidad para enfocar la discusión sobre los aspectos centrales, sin descuidar por supuesto otros secundarios que también pueden ser importantes para las partes.

Haciendo especial énfasis en la **neutralidad e imparcialidad** del mediador, lo cual es necesario en un proceso de mediación, sea cual sea su naturaleza, es importante destacar que el mediador no es un sujeto pasivo que observa y da por válido lo que ellos acuerden, sino que debe ser una persona activa que sin tomar parte, se involucre en la negociación y se interese porque el resultado sea practicable, realista y duradero, salvaguardando la posición de cada parte, sobre todo, porque en un proceso de

mediación penal, no podemos olvidar que existen dos posiciones bien diferenciadas que deben reconocerse mutuamente: víctima y victimario..

El mediador realizará preguntas a lo largo del proceso, que le ayudarán tanto en la obtención de información como en la posibilidad de cambiar actitudes y/o posiciones en las partes, bien generando dudas o invitando a la persona a una auto-reflexión.

En definitiva, el rol que juega un mediador a lo largo de un proceso de mediación es complejo, como bien ponen de relieve las diferentes funciones que puede asumir, las habilidades que debe poseer y manejar como clave de la efectividad de la mediación, la responsabilidad y el deber ético que asume, así como sus competencias profesionales y el manejo de herramientas, habilidades y técnicas que faciliten el proceso de mediación.

La mediación en cualquiera de sus formas constituirá un procedimiento de resolución de conflictos, cuyo resultado, en parte, dependerá de la capacidad del mediador para utilizar las estrategias y técnicas de modo contingente a la situación conflictiva.

Independientemente de la forma en que utilicemos el proceso de mediación, señalamos algunas de las técnicas y habilidades más utilizadas por un mediador a lo largo de un proceso de mediación:

- Escucha activa. Significa escuchar con comprensión. Al mismo tiempo que escuchamos ofrecemos a nuestro interlocutor información ya sea verbal o no, de que lo estamos escuchando.
- Empatizar. Escuchar los sentimientos y entender los motivos de los mismos, ésta técnica se complementa con mensajes verbales, no verbales y para-verbales.
- Mensajes yo. Aquellos que se envían en primera persona para definir el origen personal de los sentimientos, preferencias, deseos, etc. Se trata de hablar por uno mismo, atribuyéndonos nuestras opiniones y sin evaluar o reprochar la conducta de los demás. Esto facilita la expresión de los desacuerdos y de las diferencias.
- Reformular. El mediador utiliza esta técnica para expresar al interlocutor que estamos recibiendo lo que no dice. Consiste en formular la información que nos proporciona desde otra perspectiva, así se facilita que las partes resitúen el conflicto y puedan ver algo que antes no veían, eliminando quizás algunas visiones rígidas sobre el conflicto.
- Reencuadrar. Es una forma alternativa de mostrar el conflicto, siendo el objeto intentar cambiar las percepciones de las partes. Aporta una nueva visión del problema.
- Connotación positiva. Es una reformulación centrada en los aspectos positivos de las partes, facilitando así que una parte vaya modificando su visión con respecto a la otra. Esta técnica tiene especial importancia en la adolescencia, ya que influimos positivamente sobre su autoestima, lo cual puede ayudarle a cambiar de posición ante un problema.

- **Validar o legitimar.** Se trata de valorar el esfuerzo y los sentimientos de nuestro interlocutor, dándole importancia a su experiencia y, en consecuencia reconociéndole con capacidad para solucionar su conflicto.
- **Confrontar.** Esta técnica, que deberá ser utilizada con suma delicadeza, trata de que una persona pueda ser consciente de las contradicciones que se han planteado en su discurso.

5. Proceso de mediación

En el proceso de Mediación Penal se pretende dar respuesta a diferentes tipologías de conflictos, los cuales podrán estar enmarcados en diferentes entornos:

- **Intervención a través de la conciliación y de la reparación del daño de forma extrajudicial.** Nos basamos en las distintas opciones de mediación con la víctima en el ejercicio del principio de intervención mínima como solución extrajudicial.
- **Intervención a través de la conciliación y de la reparación del daño de forma intrajudicial.** A pesar de la formalización del conflicto y la existencia de una resolución judicial, en función de la actitud que mantenga el menor/joven con respecto a la infracción cometida, es posible la realización de un proceso de mediación, sin que esto necesariamente conlleve la sustitución de la medida impuesta por el Juzgado de Menores correspondiente.

Independientemente de la forma en que se lleve a cabo el proceso de Mediación Penal, sea extrajudicial o intrajudicial, las diferentes actuaciones que conforman el programa de Mediación Penal¹⁷⁴ serán las siguientes:

- Derivación al Equipo de Mediación Penal.
- Contacto con las diferentes partes implicadas.
- Encuentro entre las partes implicadas.
- Toma de decisiones / acuerdos entre las partes.
- Notificación a las entidades competentes sobre el proceso de mediación llevado a cabo.

¹⁷⁴ El desarrollo metodológico que se sigue en los dos supuestos de Mediación Penal, se basa principalmente en la L.O. 5/2000 de 12 de enero, *Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores*, en el R.D. 1774/04 de 30 de julio, por el que se aprueba el Reglamento de la presente Ley Orgánica y, en la L.O. 8/06 de 4 de diciembre, por la que se modifica la L.O. 5/00 de 12 de enero. Para no extender de forma excesiva el presente artículo, describiremos el proceso de mediación a grandes rasgos, sin profundizar en los casos intra o extrajudicial. Entendemos que las características de cada proceso se fundamentan en el desarrollo de la legislación vigente, así como en las orientaciones y decisiones que puedan adoptar los respectivos Jueces y Fiscales respecto al procedimiento de mediación.

Para que el inicio de un proceso de mediación penal pueda ser viable se requieren los siguientes aspectos, según el caso en el que nos encontremos de los descritos anteriormente:

- La incoación de un expediente de reforma, en el caso de mediación extrajudicial (Principio de intervención mínima).
- En caso de mediación intrajudicial: El art. 15.1 del Reglamento, dispone que si durante la ejecución de la medida el menor manifestara su voluntad de conciliarse con la víctima o perjudicado, o de repararles por el daño causado, la entidad pública informará al Juzgado de Menores y al Ministerio Fiscal de dicha circunstancia, realizará las funciones de mediación correspondientes entre el menor y la víctima e informará de los compromisos adquiridos y de su grado de cumplimiento al Juez y al Ministerio Fiscal.
- Que el menor asuma su responsabilidad en relación al hecho (Principio de responsabilidad).
- Que el menor muestre explícitamente su voluntad de reparar a la víctima (Principio de voluntariedad), acompañado del consentimiento de sus padres o representantes legales.
- Que las partes tengan capacidad de entender el significado del proceso y los compromisos que conlleva.

5.1. Partes del proceso de mediación penal:

5.1.1. Derivación al Equipo de Mediación Penal

Bien sea por la Fiscalía de Menores en el caso de la Mediación Extrajudicial, bien por el Juzgado de Menores, en el caso de la Mediación Intrajudicial, cumplidos los requisitos y principios ya señalados, se recogerán los datos de contacto con el menor que faciliten el establecimiento de una cita informativa en la que explicar las características del proceso y conocer la voluntariedad del menor en participar en el proceso de mediación.

5.1.2. Contacto con las partes implicadas

- ***1^{er} contacto con el menor infractor.*** En nuestra primera entrevista con el menor, a la que acudirá acompañado de sus padres o representantes legales, el Equipo de Mediación explica el proceso de Mediación que podrá llevarse a cabo, al mismo tiempo que conducirá al menor hacia la reflexión sobre su comportamiento, las consecuencias generadas y su actitud hacia la resolución del conflicto. Se fomentará en el menor su capacidad para tomar la iniciativa en proceso a fin de generar soluciones que permitan obtener la resolución

satisfactoria del conflicto para todas las partes implicadas. En definitiva, el/la Mediador/a tendrá que realizar una primera valoración sobre la viabilidad del caso. En este primer contacto también es importante prestar atención al punto de vista que muestran los padres sobre el conflicto, y su conformidad con las opciones que su hijo elige.

- **1^{er} contacto con la parte perjudicada.** Una vez que hemos obtenido la voluntariedad del menor, nos ponemos en contacto con la/s víctima/s a fin de mantener una entrevista con la/s misma/s. Igualmente, se informa de las características del proceso de Mediación Penal, como un proceso voluntario, confidencial, en el que se persigue que las partes implicadas encuentren una solución al conflicto que satisfaga sus intereses. Es importante, en esta entrevista, que la parte perjudicada pueda plantear su versión de los hechos, permitirle expresar sus sentimientos, y las consecuencias que ha sufrido tanto físicas, psíquicas, como materiales, entre otras, a fin que ésta pueda experimentar que realmente el proceso de mediación le otorga la importancia que merece, y pueda restituirse el agravio que se le ha causado.

La víctima podrá optar entre ser una parte activa del proceso o no, sin que esto último suponga que rechace la mediación como posibilidad de solucionar el conflicto creado. En el caso de que la víctima sea una parte activa del proceso, se concretará una fecha y lugar para el encuentro entre las partes implicadas, y se preparará el posterior encuentro que mantendrá con el victimario. En el caso de que la víctima opte por no estar presente, independientemente de los motivos que manifieste, se planteará el proceso de mediación (si no se opone al mismo) de una forma indirecta, recibiendo las disculpas y compromisos del menor infractor a través de un documento escrito.

- **2^o contacto con el menor infractor.** Una vez que el Equipo de Mediación valora la viabilidad del proceso, al contar con la participación de ambas partes, volvemos a entrevistarnos con el/los menor/es denunciados, acompañados de sus tutores legales. En esta segunda entrevista, procuramos que el/los menor/es sean capaces de describir los hechos, con sus causas y consecuencias, y de realizar un autoanálisis con la expresión de sus sentimientos, tanto hacia ellos y sus familias, como hacia la/s partes/s perjudicada/s, al mismo tiempo que se le invita a reflexionar sobre lo que considera que piensa y siente la víctima sobre los hechos ocurridos (establecimiento de un vínculo empático). En función de las características personales y evolutivas del menor, o la cantidad de menores implicados, podrá variar el número de entrevistas que incluimos en este segundo contacto. Con la finalización de este encuentro se concreta la fecha y el lugar en el que ambas partes se encontrarán, en el caso de que la víctima sea una parte

activa del proceso. En el caso de que la víctima haya optado por no estar presente en este proceso, se informará al menor al respecto.

Una vez que se han llevado a cabo las entrevistas individuales con las partes oportunas, y en función de los resultados obtenidos, el Equipo de Mediación emitirá los documentos correspondientes, a fin de informar al Ministerio Fiscal de la situación del expediente de reforma correspondiente.

5.1.3. Encuentro entre las partes implicadas

a) Con participación de la víctima. El acto de conciliación será el momento fundamental del proceso, en el que menor/joven infractor y perjudicado se encuentren, momento que habrá sido preparado junto a la persona mediadora, para establecer un diálogo que permita: comprender el conflicto (orígenes, desencadenantes y repercusiones), establecer acuerdos que permitan la superación del conflicto, compromisos que deben generarse en la relación víctima-victimario que permita la compensación del daño o el agravio causado o responda a las necesidades que tiene la parte perjudicada para poder superar el conflicto (en este sentido nos centramos en los aspectos emocionales, ya que a no ser que el daño producido sea material, se intentará orientar que la solución no implique demandas económicas, que en el caso en el que nos encontramos, no tiene sentido que un menor compense económicamente, al no disponer de recursos propios).

El encuentro dialogado entre las partes, conlleva un resultado provechoso si éste culmina con éxito. Hablamos de un efecto reparador de satisfacción psicológica para la víctima/s y de encuentro personal para el infractor. La participación activa de las partes implicadas conlleva que este encuentro alcance una entidad propia, teniendo sentido para las partes y sintiéndose ambas, parte del conflicto y por tanto, de su resolución. El proceso de mediación puede así concluir en un acuerdo de “perdón” (conciliación) y/o de compensación y reparación ante la víctima, donde el menor intenta restituir con su esfuerzo a la otra parte, sobre el daño causado.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

b) Sin participación de la víctima. En el caso de que el proceso de mediación penal, se lleve a cabo SIN participación de la víctima por diferentes circunstancias (no poder localizarla, que prefiera no tener contacto con el menor, entre otras) la Ley da validez al compromiso del menor/joven para reparar a la parte/s perjudicada/s.

En estos casos, siempre que el menor asuma su responsabilidad y esté dispuesto a reparar a la víctima, realizará una actividad reparadora que de una forma directa o simbólica compense el daño causado.

5.1.4. Toma de decisiones/acuerdos entre las partes

En el caso de que este encuentro se desarrolle de forma satisfactoria, se redacta un documento, en el cual se recogerán los acuerdos alcanzados, tanto en lo que respecta a una conciliación entre las partes como a una reparación (realización de una actividad, indemnización económica...). Este testimonio, deberá estar firmado por ambas partes y sus tutores y/o representantes legales, pudiendo obtener cada parte una copia del mismo. Estos documentos serán remitidos posteriormente al Ministerio Fiscal. De igual forma, si no existiese acuerdo, se informará a las entidades competentes para tal fin, respetando siempre la confidencialidad de lo tratado.

Cuando en el acto de conciliación se haya establecido que el menor deberá realizar algún tipo de actividad reparadora, será el Equipo de Mediación quien valore la idoneidad de esta actividad, siempre teniendo en cuenta los recursos disponibles en la comunidad.

En el caso de que la mediación se haya desarrollado convenientemente, y la/s partes/s perjudicada/s manifiesten quedar resarcidas de esta manera, se informará al Ministerio Fiscal, acreditando los aspectos fundamentales del proceso de Mediación que se ha llevado a cabo.

6. La comunicación no violenta: una herramienta en el proceso de mediación

Como hemos señalado, en numerosas ocasiones, la perspectiva de la víctima respecto a la compensación que el/la menor infractor/a debe cumplir respecto al daño ocasionado, es la de buscar que el menor cumpla un “castigo” que le haga reflexionar sobre las consecuencias de su comportamiento. Además, una demanda bastante común en la víctima es pretender que la reparación tenga por objeto, además de la reflexión y la empatía del menor respecto al sufrimiento causado, a conseguir que el victimario no vuelva a repetir su conducta con ninguna otra persona. Para ello, como decimos, la demanda consiste en solicitar que “el menor aprenda cómo comportarse”. En los casos en los que los conflictos se generan por conductas violentas por parte de los menores, y siempre, si la parte perjudicada así lo demanda, puede aplicarse por una figura educativa distinta a la de la persona mediadora, que bien, individualmente, bien en grupo, puede trabajar con el/la menor victimario/a, alternativas de resolución de conflictos a través de la Comunicación No Violenta. Como hemos señalado, es una herramienta muy útil para trabajar con menores con conductas agresivas, tanto en el ámbito familiar, escolar o comunitario, como una forma educativa de compensar el daño que han causado.

A continuación desarrollaremos cómo la Comunicación No Violenta, puede utilizarse como una herramienta educativa en las reparaciones simbólicas que el menor infractor debe realizar a petición de la víctima. También veremos cómo la Comunicación Violenta, puede a su vez, formar parte de las habilidades y técnicas de la persona mediadora, para facilitar el acercamiento de las partes en conflicto.

6.1. ¿Qué es la Comunicación no Violenta

La Comunicación no Violenta (CNV) es un modelo desarrollado por Marshall Rosenberg, Doctor en psicología clínica, educador, reconocido mediador en conflictos internacionales y fundador del "Center for Non violent Communication" (CNVC), en el año 1984.

Rosenberg, quien ya desde su infancia vivió muy de cerca situaciones de marginación y violencia, se cuestionó como era posible que el ser humano que por naturaleza es compasivo y solidario, en un momento determinado podía comportarse de manera agresiva y violenta, y como por el contrario había personas que aún en las situaciones más adversas, eran capaces de mantener una actitud compasiva y colaboradora.

Fue así como se decidió a estudiar los factores que afectaban a nuestra capacidad de ser compasivos y se sorprendió al comprobar la función primordial que desempeñaban el lenguaje y el uso de las palabras. A partir de ese descubrimiento, ideó un enfoque específico de comunicación que permitiera conectarnos con nosotros mismos y con los demás, de manera que aflorara nuestra compasión natural.

La forma en que yo me expreso y la manera en la que escucho al otro, condicionan ciertamente el buen entendimiento entre las personas. Las palabras tienen el poder de crear.

|  | |
|--|-------------------------------------|
| Incluir | Excluir |
| Invitar | Rechazar |
| Crear respeto | Crear falta de respeto |
| Crear compasión | Crear odio |
| Crear comprensión | Crear incomprensión y charlatanería |
| Unir | Dividir |
| Sanar | Herir |

La CNV se basa pues en habilidades relativas al lenguaje y la comunicación que refuerzan nuestra capacidad de seguir siendo compasivos incluso en las condiciones

más extremas. En lugar de obedecer a reacciones automáticas, a hábitos adquiridos llenos de juicios, críticas y exigencias, donde el otro se convierte en nuestro enemigo y donde lo más importante es “buscar un culpable” o discernir sobre quien “lleva la razón y quien se equivoca”, la Comunicación No Violenta nos propone reestructurar nuestra forma de expresarnos y de escuchar, nos invita a tomar conciencia de nuestras palabras, nos ayuda a expresar con sinceridad y claridad cuáles son nuestros sentimientos y necesidades, a la vez que prestamos una atención respetuosa y empática a los sentimientos y necesidades del otro.

Se trata de encontrar lo que yo siento, lo que necesito y lo que quiero de la otra persona, a la vez que trato de entender lo que la otra persona siente, lo que necesita y lo que me pide, todo ello con la finalidad de cuidar y mantener la relación. Cuando usamos la CNV para escuchar nuestras necesidades más profundas y las de los otros, percibimos las relaciones bajo una nueva luz.

La Comunicación No Violenta nos ayuda a mejorar la calidad de nuestra vida. Nos abre la posibilidad de soluciones duraderas y a veces transformadoras.

6.2. ¿Qué nos aporta la Comunicación No Violenta?

- Crear relaciones personales más satisfactorias, basadas en el respeto, la compasión y la cooperación.
- Resolver conflictos pacíficamente, ya sean personales, domésticos, institucionales o internacionales.
- Romper con efectos de experiencias pasadas y condicionamientos culturales.
- Desarrollar la capacidad de escucha y comprensión.
- Saber decir "no" y aceptar el "no" del otro.
- Resolver sentimientos de culpa, miedo, vergüenza y depresión.
- Terminar con patrones de pensamiento que llevan a discusiones, ira y depresión.
- Encontrar las necesidades que dan vida a individuos, familias, colegios, comunidades y empresas.
- Descubrir que las personas pueden contribuir naturalmente al bienestar de otros, si lo hacen desde la libertad.

La CNV es un método muy práctico, basado en una amplia y profunda visión del mundo. La diversidad y la aceptación de las diferencias son sus aspectos clave. Así pues, sirve de estímulo para el respeto y la compasión, que son ingredientes importantes para la paz.

Su uso es amplio, pudiendo utilizarse en la relación con nosotros mismos, con otra persona o con un grupo, y en situaciones muy diversas:

- Relaciones íntimas
- Familias
- Escuelas
- Empresas Organizaciones e instituciones
- Terapia y asesoramiento psicológico
- Negociaciones políticas y diplomáticas
- Disputas y conflictos de todo tipo

6.3. La Comunicación No Violenta como técnica para el/la mediador/a

El mediador a través del uso de la CNV ayuda a crear espacio, invitando a las personas a expresarse a sí mismas de un modo auténtico, original y creativo.

A través de la empatía (entendida como calidad de “**presencia**”) el mediador pondrá toda su atención en la persona que habla. Se desprenderá de todas las ideas preconcebidas y todos los prejuicios hacia ella, vaciará su mente y escuchará con todo su ser. Más allá de las palabras que utilice cada una de las partes al expresarse, el mediador deberá descender a capas más profundas para descubrir qué sucede detrás de la historia personal de cada uno. Traducirá los juicios, los reproches y las críticas de la persona que habla, en sentimientos y necesidades. En un conflicto, cuando alguien recibe comprensión por lo que experimenta y por sus necesidades, sus defensas bajan y poco a poco se abre de nuevo al diálogo y a la relación.

Ciertamente cuando intentamos escuchar los sentimientos y necesidades del otro, ya no lo percibimos como un monstruo, por mucho dolor que nos haya causado. No olvidemos que los sentimientos y las necesidades son universales, iguales para cualquier ser humano, de manera que me puede resultar más fácil conectar y entender a la otra persona si se hace desde este espacio.

Etapas de la empatía:

a) Primera etapa: No hacer nada

Se trata solo de escuchar, de estar ahí, sin hacer nada. Llegar a escuchar al otro sin hacer nada supone haber integrado profundamente la confianza de que todo ser humano tiene en sí todos los recursos necesarios para la curación. Los recursos interiores están ahí, lo que falta es su visibilidad

b) Segunda etapa: Prestar atención a los sentimientos y las necesidades del otro

Yendo más allá de lo que dice, de su tono o de su actitud. Para ello debemos tomarnos tiempo y preguntarnos ¿Qué puede estar sintiendo? ¿Cuál puede ser su necesidad?

c) Tercera etapa: Reflejar los sentimientos y las necesidades del otro

No se trata de interpretar sino de parafrasear. Tampoco se trata de acertar con los sentimientos y las necesidades, se trata de incitar al otro a situarse interiormente, a descender en sí mismo y conectar con su estado interior.

d) Cuarta etapa: Constatar un relajamiento, una distensión física en el otro

Comprobar a través del lenguaje no verbal que la persona se está sintiendo comprendida y verificar con una pregunta que es así.

Proceso:

Observación: (Eliminando juicios, interpretaciones o evaluaciones)

Cuando tú dices...

Sentimientos: (Poniéndome en su lugar y tratando de averiguar cómo se puede sentir)

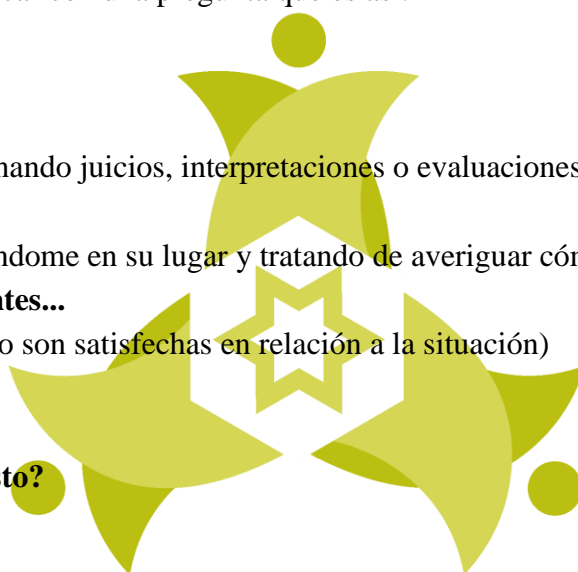
Supongo que te sientes...

Necesidades: (Que no son satisfechas en relación a la situación)

Porque necesitas...

Verifico:

¿Es algo así? ¿Es esto?



6.4. La Comunicación No Violenta como actividad educativa dentro del acuerdo reparatorio

Como sabemos el Acuerdo Reparatorio es la consolidación de los compromisos asumidos durante el encuentro por el menor, su responsable y la víctima. Dentro de los acuerdos a los que se puede llevar en ese encuentro, se hallan los programas educativos que buscan desarrollar la competencia social, así como valores prosociales en los menores y jóvenes para reincorporarse en sociedad (recordemos que al inicio del presente artículo hablábamos de la sociedad que debe volver a acoger a un componente que ha desarrollado una conducta desviada).

Para ello, dentro de las reparaciones en los procesos de mediación que desarrollamos, si la parte perjudicada así lo demanda, podemos desarrollar con el/la menor victimario/a sesiones de Comunicación No Violenta, que facilitan la asunción de valores prosociales y alternativas en la comunicación, que ayudarán a la superación del conflicto y que éste no vuelva a repetirse.



En estas sesiones se abordarán aspectos tales como:

- La importancia de la comunicación como forma de mejorar la relación con los demás y conmigo mismo.
- Formas de comunicar que me alejan del otro: juicios, críticas, insultos, exigencias, comparaciones...
- Formas de comunicar que me acercan al otro
- Ante el conflicto:
 - cómo me siento yo y que necesito (autoconocimiento)
 - cómo se siente el otro y que puede necesitar (empatía)
- Proceso de comunicación: aprender a observar, a descubrir sentimientos, a identificar necesidades y a formular una petición.

7. Conclusiones

A modo de conclusión en este extenso artículo, podemos observar que la Justicia Restaurativa se constituye como una alternativa a paradigmas jurídicos tradicionales, basados en la retribución ante el incumplimiento de nuestro sistema normativo, que está demostrando su eficacia en el tratamiento de las conductas infractoras. Además, contribuyen a generar armonía social, al incorporar a la parte afectada por las conductas disociales de los adolescentes, y facilitando que la propia comunidad genere respuestas que facilitan el aprendizaje de modelos de comportamiento cívico adecuados.

La Mediación Penal con Menores, se constituye como un proceso mediante el cual se intentan solucionar los conflictos inherentes a los delitos que ponen en escena a una víctima y a un victimario que, con la orientación de un mediador, conseguirán aportar una solución satisfactoria para ambas partes ante el mencionado conflicto. Esta solución implica que la persona o personas que han cometido la infracción, comprendan el daño que han ocasionado, se concilien con la víctima (a través del diálogo sobre el conflicto, la petición de disculpas y la generación de soluciones al conflicto). Así como, en caso que la parte perjudicada lo demande, compensar o reparar el perjuicio ocasionado, ya sea materialmente, o simbólicamente, a través de actividades educativas reparadoras, o servicios a la comunidad.

El proceso de mediación se desarrolla en varias fases: en primer lugar con las partes implicadas por separado, explicando el proceso, e informando sobre los requisitos que cada parte debe cumplir para su inclusión. A la vez, el mediador, tratará de generar un ambiente de colaboración para alcanzar una solución al conflicto, así como el desarrollo de una actitud empática por ambas partes. Una vez mostrada la disposición de las partes a participar activamente en el proceso, se facilitará un encuentro dialogado

entre ellas con el fin de reequilibrar la relación que se vió afectada por la conducta infractora, cuidando el papel que cada parte juega en el conflicto y en las soluciones que se planteen (víctima-victimario). Por último se generarán acuerdos que satisfagan a la parte perjudicada, que el/la menor infractor/a deberá cumplir y quedarán recogidos en un documento escrito, que una vez finalizado el proceso y compensado el daño, se elevará a la entidad judicial para que apruebe las soluciones establecidas.

Consideramos que la implantación de la Mediación Penal de Menores para solucionar muchas de las denuncias que se interponen, puede generar una reducción muy importante en la saturación que hoy día encontramos en los Juzgados de Menores, facilitando una respuesta rápida a las conductas de los menores que salen de la norma establecida. Sobre todo, consideramos que el mayor logro que puede aportar la Mediación en la sociedad es la instauración de una cultura de paz que facilite la solución de conflictos de una forma directa entre sus protagonistas, evitando judicializar los problemas de convivencia que surgen en el seno de nuestra sociedad.

Bibliografía

- Almirall Serra, A.; Garcia Cotto, M.; Jodar Martínez, F. (2011). *La Mediación Penal Juvenil y Comunitaria: una alianza necesaria*. Revista Mediaciones Sociales nº 9, II semestre 2011, pp. 165-185. ISSN electrónico 1989-0494
DOI: 10.5209/rev_MESO2011 n° 38014
- Álvarez Ramos, F. (1998): *Mediación y Justicia de Menores: un enfoque psicoeducativo*. www.zerbitzuan.net
- Álvarez Ramos, F. (2001). *Análisis socioeducativo de los procesos de mediación en la Ley de Responsabilidad Penal de los menores*. Revista Zerbitzuan 39. 19-28.
- Álvarez Ramos, F. (2008). *Mediación Penal Juvenil y otras soluciones extrajudiciales*. Revista internacional e-Journal of Criminal Science nº 2, p. 278.
- CONVENCION SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO, de 20 de Noviembre de 1989. Adoptada por la Asamblea General en su resolución 44/25 de 20 de Noviembre de 1989.
- Cruz Márquez, B. (2005). *La mediación en la Ley Orgánica 5/2000, reguladora de la responsabilidad penal de los menores: conciliación y reparación del daño*. Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología. 2005, núm. 07-14, p. 14:1-14:34. Disponible en internet: <http://criminet.ugr.es/recpc/07/recpc07-14.pdf>
- D'Ansembourg, Thomas. (2003). *Deja de Ser Amable Sé Auténtico*. España: Editorial Sal Terrae.
- Diez, F. y Gachi, T. (1999). *Herramientas para trabajar en Mediación*. Barcelona: Paidós.

- DIRECTRICES DE RIAD. Directrices de Naciones Unidas para la prevención de la delincuencia juvenil. Adoptadas y proclamadas por la Asamblea General en su resolución 45/112 de 14 de Diciembre de 1990.
- De Diego Vallejo, R y Guillén Gestoso, C. (2008). *Mediación. Proceso, tácticas y técnicas*. (2ª ed). Madrid: Pirámide
- Domingo de la Fuente, V. (2008). *Justicia Restaurativa y Mediación Penal*. Revista Lex Nova nº 23/2008, pag. 6
- Domingo de la Fuente, V. (2012). *Herramientas para la aplicación de la justicia restaurativa: cómo introducir otras prácticas restaurativas además de la mediación penal en España*. Ponencia impartida en el II Congreso Internacional sobre Justicia Restaurativa y Mediación Penal, del 21 al 23 de Marzo de 2012
- Gordillo, L. (2007). *La Justicia Restaurativa y la Mediación Penal*. Madrid: Editorial Lustel.
- L.O. 4/92, de 5 de Junio, Reguladora de la Competencia y el Procedimiento de los Juzgados de Menores.
- L.O. 5/2000, de 12 de enero, Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores. BOE nº 11 de 13.01.2000. Sec 1 Pag 1422-1441
- L.O. 8/2006, de 4 de Diciembre, por la que se modifica la LO 5/2000. BOE nº 290 de 05.12.2006. Sec 1 Pag 42700-42712
- López Pizarro, C. (2002). *Mediación: método alternativo de resolución de Conflictos*. Revista Límite nº 26
- Memoria documental del Programa de Mediación Penal (2013). Asociación IMERIS
- REAL DECRETO 1774/2004, de 30 de Julio, por el que se aprueba el Reglamento de la LO 5/2000. BOE nº 209 de 30.08.2004. Sec 1 Pag 30127-30149.
- RECOMENDACION R (87) 20 del Comité de Ministros del Consejo de Europa. Comité de Ministros de los Estados Miembros. “Reacciones sociales ante la Delincuencia Juvenil”. Adoptada por el Comité de Ministros de 17 de Septiembre de 1987 durante la 410ª reunión de los Delegados de Ministros.
- Redorta, J. (2006). *EMOCIÓN Y CONFLICTO. Aprende a manejar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Redorta, J. (2007). *ENTENDER EL CONFLICTO. La forma como herramienta*. Barcelona: Paidós.
- REGLAS DE BEIJING. Reglas Mínimas de Naciones Unidas para la Administración de la Justicia de Menores. Adoptadas por la Asamblea General en su Resolución 40/33 de 28 de Noviembre de 1985.
- Rosenberg, Marshall. (2006) *Comunicación No Violenta, un Lenguaje de Vida*. Argentina:Editorial Gran Aldea.
- Rosenberg, Marshall. (2011). *Resolver los conflictos con la Comunicación No Violenta*. España: Editorial Acanto.
- Six, J.F. (1997). *Dinámica de la mediación*. Barcelona:Paidós

- Suares, M. (1996). *Mediación. Conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Barcelona: Paidós.
- Uprimny, R. y Saffon, M. P. (2005). *Justicia transicional y justicia restaurativa: tensiones y complementariedades*. En: Angelika Rettberg (Comp.). *Entre el perdón y el paredón: preguntas y dilemas de la justicia transicional* (pp. 214 ss.). Bogotá: Universidad de los Andes
- VV.AA. *Curso de Mediación Familiar e Intergeneracional*. Sevilla: Intervención Social (2006)
- VV.AA. *Instituto de Comunicación No Violenta*. www.comunicacionnoviolenta.com
- VV.AA. *Restorative Justice. Prison Fellowship International*. www.justiciarestaurativa.org



110. NUEVAS TENDENCIAS DE INTERVENCIÓN EN DELINCUENCIA JUVENIL

Cintia Molina Garrido y Paula Rodríguez Aznar.

Imeris.cintiamg@gmail.com

Resumen.

En las últimas décadas hemos observado una serie de cambios en el perfil de las diferentes unidades familiares, los estilos educativos y la sociedad en general, hecho que correlaciona significativamente con las variaciones encontradas en las conductas delictivas de los menores en Andalucía. Desde la entrada en vigor de la L.O. 5/2000 de Responsabilidad Penal de los menores, los delitos más comunes han dejado paso a otros más novedosos y llamativos tales como la violencia filioparental, el acoso escolar, el ciberacoso o la violencia grupal. Todo ello ha generado la necesidad de cambiar, del mismo modo, las intervenciones desarrolladas, debiendo primar en la actualidad la intervención sistémica, en el propio entorno y considerando cada uno de los factores, en detrimento de intervenciones individuales basadas en la contención o la supervisión, en aras de lograr una integración y desarrollo global y efectivo de los menores y sus familias con esta problemática.

Palabras clave: Delincuencia, Familia, Sistémica, Intervención, Menores.



Introducción

La entrada en vigor de la Ley Orgánica 5/2000 de responsabilidad penal de los menores supone un cambio muy importante en el concepto y el abordaje de las conductas antisociales de menores y jóvenes que ha continuado evolucionando hasta la actualidad. Podemos apreciar un doble planteamiento en la citada Ley: por una parte, se responsabiliza al menor, acusándolo de un delito en el marco de un proceso penal juvenil considerándolo sujeto de sanción, y por otra se hace énfasis en el hecho de que el fin del proceso es la inserción exitosa del menor en la sociedad. Estos dos objetivos intentan lograrse con una medida educativa a la vez que sancionadora impuesta al menor cuyo fin es hacer sentir al joven que ha de asumir las consecuencias del daño que ha causado en la sociedad por sus actos, así como ofrecerle las oportunidades necesarias para que no vuelva a reincidir.

Para ello se tienen en cuenta, desde el Equipo Técnico de Fiscalía hasta el Técnico encargado del seguimiento de la medida judicial impuesta, diferentes factores como pueden ser económicos, sociales, educativos y familiares, que pueden estar o están influyendo, de manera directa o indirecta, en las familias para ajustar así cada intervención a las características y particularidades familiares lo que va a favorecer una mejor adaptación y evolución del menor y la familia, cumpliendo con la vertiente educativa que nos propone la LORPM 5/2000.

En este mismo sentido vamos a repasar las ventajas que nos aporta la intervención desde una perspectiva sistémica en el trabajo con los menores y sus familias; siendo este tipo de intervención cada vez más usada y necesaria para obtener unos mejores resultados.

LORPM y la intervención relaciona – sistémica.

Por tanto, esta LORPM consagró un modelo de responsabilidad o de justicia exigido por el código penal de 1995. Se trata, como comentamos, de una norma sancionadora-educativa que parte de la consideración del menor como sujeto responsable pero también como sujeto de un especial estatuto jurídico. Desde su entrada en vigor la LORPM ha sufrido distintas reformas (L.O 7/2000, L.O 9/2000, L.O 9/2002, L.O 5/2003 y L.O 8/2006) con el objeto de adaptarse a la realidad de los menores que cometen actos delictivos penados.

Por otro lado, el sector de la juventud al que se enfrenta la LORPM 5/2000 es el más activo en cuanto a delincuencia se refiere ya que en este rango de edad, 14 -17 años, es donde encontramos los hábitos y actitudes antisociales con mayor frecuencia. A esto hay que sumarle otros fenómenos que no hacen sino añadir más complejidad como son el fenómeno de la inmigración de menores extranjeros no acompañados, las pobres o problemáticas relaciones familiares, en una gran parte de los casos, el fracaso y abandono escolar y las dificultades para acceder al mundo laboral y/o conseguir un empleo.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Es de señalar que, si bien los factores sociales siempre han afectado a la delincuencia juvenil en términos de probabilidad, con motivo de los cambios en la tipología e incidencia de la comisión de los delitos surgen en la primera década de este siglo otras teorías para explicar el fenómeno delictivo. Son teorías como las de la oportunidad o situacionales que abogan por el hecho de la oportunidad para delinquir, manteniendo la premisa de que “Llega a delinquir aquel, que haciendo un mal uso de la libertad, se encuentra ante una oportunidad delictiva”; se proclaman así, en aquella época, las cárceles y centros de internamiento como la única pena capaz de contener al delincuente, cayendo el principio de reinserción (recogido en el artículo 25.2 de nuestra Constitución) en descrédito, y de forma más habitual se comienzan a escuchar voces que solicitan más penas privativas de libertad y más duraderas.

Con posterioridad vuelve a considerarse como primordial el trabajo en el propio contexto de los menores y jóvenes y la intervención junto con sus familiares y agentes de socialización como método de garantizar un desarrollo integral, así como de prevenir la reincidencia por parte de los mismos.

Además de la evolución a nivel teórico y en los fundamentos de las intervenciones y actuaciones llevadas a cabo, en los últimos años se venía advirtiendo el progresivo aumento de algunos tipos de infracciones que, en algunos casos, han generado y generan alarma social. En primer lugar fue el acoso escolar o “bullying” con su nueva vertiente de ciberacoso o cyberbullying, posteriormente la violencia filio-parental o maltrato familiar ascendente y, con la reforma del código penal, el incremento de los delitos contra la seguridad vial.

Un aspecto que resulta controvertido es que muchas de estas conductas antisociales tienen difícil seguimiento y resulta complicada la obtención de datos estadísticos. En el caso del bullying se estima que el porcentaje medio aproximado de victimización grave oscila entre el 3% y el 10%, y el porcentaje de estudiantes que sufren conductas violentas varía entre un 20% y un 30% (Observatorio para la Convivencia Escolar en Andalucía informe del curso 2010/2011). En los últimos años, como hemos comentado, estas conductas están dando paso al ciber-acoso a través de las redes sociales relacionándose este tipo de delito con conductas contra la libertad, integridad moral y las faltas contra las personas.

Otros de los delitos que, si bien no son novedosos en cuanto a su tipología pero sí con respecto a su considerable incremento, son los relacionados con la seguridad del tráfico que representan casi un 8% del total de delitos cometidos. (2010).

No podemos dejar de mencionar el delito de maltrato familiar o violencia filio-parental, señalado como el más frecuente entre las chicas que cumplen una medida de internamiento (2010). Se trata de delitos que ocurren en la intimidad por lo que sólo hay conocimiento de los mismos si son denunciados por la propia víctima, lo que nos lleva a desconfiar de que las estadísticas sean reales.

Así, según el informe realizado por la Junta de Andalucía (Justicia Juvenil) sobre los diez años de funcionamiento de la LORPM, es interesante destacar la variación que se produce en la representación de los delitos desde 2001 hasta el 2010. Los delitos que tienen una tasa de variación positiva, es decir, que aumentan su proporción de representación en el año 2010 con respecto al año 2001 son, por orden de mayor tasa de variación, otros delitos contra la personas (que engloba parte de la violencia filio-parental), otras infracciones penales, lesiones, robo con fuerza en las cosas, hurto, otros contra el patrimonio y contra la libertad e integridad sexual. Por el contrario, los delitos que descienden son, robo con violencia e intimidación, tirón, tráfico de drogas y contra la salud pública, homicidios/asesinatos consumados, sustracción de vehículos y

sustracción en el interior de vehículos, que registra proporcionalmente el mayor descenso.

Se muestra a continuación una tabla con la tipología de delitos cometidos en las diferentes provincias de Andalucía durante el año 2010:

| INFRACCIONES | | Almería | Cádiz | Córdoba | Granada | Huelva | Jaén | Málaga | Sevilla | ANDALUCÍA |
|--------------|------------------------------------|---------|-------|---------|---------|--------|------|--------|---------|-----------|
| Delitos | Homicidio/Asesinato dolosos | 0 | 3 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 8 | 14 |
| | Lesiones | 284 | 433 | 45 | 325 | 26 | 399 | 0 | 1.652 | 3.164 |
| | Agresión sexual | 6 | 6 | 17 | 17 | 2 | 15 | 0 | 27 | 90 |
| | Abuso sexual | 20 | 21 | 28 | 4 | 2 | 20 | 0 | 42 | 137 |
| | Robos con fuerza | 121 | 263 | 205 | 141 | 44 | 240 | 0 | 311 | 1.325 |
| | Robos con violencia o intimidación | 47 | 89 | 256 | 155 | 22 | 144 | 0 | 303 | 1.016 |
| | Hurtos | 65 | 154 | 73 | 203 | 15 | 139 | 0 | 481 | 1.130 |
| | Daños | 119 | 75 | 61 | 139 | 12 | 119 | 0 | 303 | 828 |
| | Contra la salud pública | 11 | 64 | 18 | 22 | 2 | 13 | 0 | 37 | 167 |
| | Conducción etílica/drogas | 2 | 7 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 8 | 18 |
| | Conducción temeraria | 11 | 34 | 27 | 4 | | 2 | 0 | 27 | 108 |
| | Conducción sin permiso | 67 | 232 | 79 | 89 | 50 | 68 | 0 | 225 | 810 |
| | Violencia doméstica | 55 | 144 | 184 | 138 | 28 | 75 | 0 | 366 | 990 |
| | Violencia de género | 6 | 19 | S/D | 4 | 1 | 4 | 0 | 0 | 34 |
| | Otros | 166 | 396 | 749 | 225 | | 399 | 0 | 784 | 2.722 |
| | Total | 980 | 1940 | 749 | 1466 | 5135 | 1637 | 0 | 4.574 | 12.553 |
| Faltas | Patrimonio | 92 | 310 | 249 | 211 | 6 | 129 | 0 | 197 | 1.194 |
| | Personas | 213 | 390 | 706 | 192 | 18 | 299 | 0 | 289 | 2.107 |
| | Otras | 2 | 148 | 59 | 22 | 8 | 420 | 0 | 59 | 718 |
| | Total | 307 | 848 | 1014 | 425 | 32 | 848 | 0 | 545 | 4.019 |

Fuente. Memoria 2011 de la Fiscalía General del Estado.

Para garantizar el cumplimiento de las diferentes medidas judiciales previstas por la LORPM se cuenta con Centros de Internamiento en régimen, cerrado, semiabierto y abierto, así como centros y servicios para llevar a cabo las medidas de medio abierto: centros de día, grupo educativo de convivencia, programas de orientación laboral, servicio de mediación, talleres socio-educativos, servicios de tratamiento ambulatorio en drogodependencias y salud mental.

El objetivo general de estos recursos, amén de garantizar la aplicación de las medidas judiciales, es mejorar la capacidad de respuesta de los menores para una mejor adaptación al medio social en el que se desenvuelven para que disminuya su riesgo de reincidencia delictiva, primando como decíamos la intervención en y desde el propio contexto. Así los programas son aplicados desde los distintos centros y servicios. La impresión positiva vendría dada porque es fácil asumir que aquellos recursos generales (socio-educativos, pre-laborales, ocio) pueden considerarse necesarios o básicos para la reinserción de los menores, aunque no suficientes, y se llevan a cabo en, prácticamente, todos los centros de nuestra comunidad.

Por otro lado, las investigaciones sobre la eficacia de las intervenciones con menores infractores vienen a señalar que aquellos programas dirigidos a actuaciones específicas a atajar factores de riesgo decisivos en el mantenimiento de la conducta criminal y que se caracterizan por ser intervenciones más sofisticadas, con mayor elaboración técnica, intensas, directas y dirigidas por profesionales especializados en el control de la conducta, Psicólogos, son las que mayor eficacia procuran, medidas en términos de no reincidencia.

A lo largo de la evolución en cuanto a la legislación y para adaptarse a los cambios observados, se van incluyendo entre las intervenciones y tratamientos psicoterapéuticos, programas específicos para el maltrato familiar, consumo de sustancias, agresión sexual, control de impulsos, resolución de conflictos, gestión del riesgo, etc.

Pero no sólo podemos hablar de variaciones en la tipología de los delitos que cometen los menores y jóvenes en Andalucía o en sus comportamientos. Algo muy llamativo y que influye directamente en esta evolución, bajo la perspectiva de la familia como un sistema intra e interrelacionado, son los cambios en los estilos educativos presentados por los progenitores en el seno familiar. Resaltamos este aspecto porque el contexto familiar tiene una especial influencia en el desarrollo psicológico del niño, a nivel socioafectivo y cognitivo ya que las interacciones que se producen son interiorizadas por la persona debido a su significación afectiva y la continuidad contextual/temporal, e influenciadas por factores ecológicos y genéticos (Oliva y Arranz, 2011).

Cuando hablamos de estilos educativos o parentales nos referimos al conjunto de estrategias que emplean los padres de forma generalizada para educar a sus hijos, ejercer la autoridad sobre ellos o aplicar la normativa del hogar familiar. Estas estrategias de socialización que emplean los padres con los hijos tienen que ver con el tono de la relación, con el mayor o menor nivel de comunicación (aceptación-rechazo, calor-frialdad, afecto-hostilidad, proximidad-distanciamiento) y con conductas para encauzar el comportamiento del niño o la niña (autonomía-control, flexibilidad-rigidez, permisividad-restricción). Son diversas las variables fundamentales o dimensiones que se combinan y se han formulado para dar como resultado unos estilos educativos determinados y conocidos: estilo autoritario, permisivo, democrático y negligente. Dentro de este ámbito de investigación, uno de los modelos más elaborados es el de Diana Baumrind, trabajo clásico de los años 1967 y 1971, en el que se tiene en cuenta la interrelación entre las tres variables paternas básicas: control, comunicación e implicación afectiva.

Los progenitores no suelen poner en práctica un único estilo educativo sino que actúan con sus hijos combinando estrategias dependiendo de las distintas situaciones a las que se ven expuestos. Así, un modo excesivamente autoritario, en el que no se considera la opinión del hijo y no existe una comunicación fluida y afectuosa entraña

riesgos para el menor o joven que puede experimentar ansiedad, conductas disruptivas, problemas para relacionarse con los demás, etc. Por otro lado, el exceso de permisividad se puede relacionar con lo mantenido por la teoría de la oportunidad, es decir, que el menor o joven se sienta con la suficiente libertad o sensación de impunidad como para actuar de forma disruptiva si se le presenta la ocasión, sin tener en cuenta daños o posibles consecuencias.

Un factor protector dentro de los estilos educativos es el estilo parental democrático positivo cuando se produce frecuentemente (Healey et al., 2011). Sin embargo, se ha visto relacionado la no utilización de un estilo parental positivo, caracterizado por la carencia de refuerzos a las conductas adecuadas de los hijos, con una mayor impulsividad e hiperactividad (Pfiffner y Macburnett, 2006).

Los factores de la crianza de los padres de apoyo, autonomía, disciplina consistente y satisfacción por la crianza correlacionan con la emisión de las conductas de los hijos marcadas por una estabilidad emocional y una baja agresividad. Los autores resaltan que la inestabilidad emocional conduce a la falta de control de la persona para hacer frente a las diferentes situaciones que vive; en cambio, la estabilidad emocional facilita el control de las emociones y de los impulsos (Tur, Mestre y Del Barrio, 2004) previniendo así la implicación en conductas delictivas.

Otra variable a considerar es la sobreprotección que los padres ejercen sobre sus hijos en aquellos casos en los que los estilos educativos son intrusivos y muy directivos, que se ha visto relacionado con los comportamientos hiperactivo-impulsivo (Keown, 2012). Además, dicha sobreprotección también se ha visto relacionada con diversos problemas que están unidos a la hiperactividad como son la ansiedad, las dificultades en las relaciones con sus iguales y las conductas disruptivas (Pfiffner y Macburnett, 2006).

Si mantenemos la idea, por tanto, de la influencia de los estilos educativos por parte de los padres, del afecto mostrado en el hogar familiar, la comunicación, etc. en el desarrollo de los hijos, así como que el comportamiento o actitudes de éstos también afectarán a sus familiares más cercanos, estaremos concibiendo la familia como un sistema en el que sus miembros se encuentran interrelacionados. La intervención dentro del marco teórico Relacional-Sistémico está ofreciendo, en la actualidad, unos resultados muy favorables en la terapia con familias en las que se observan patrones disfuncionales de interacción y en las que, la retroactividad de dichos patrones ha podido afectar al hecho de que los menores o jóvenes se vean envueltos en actividades delictivas.

El modelo sistémico, es actualmente el marco conceptual más extendido en la terapia familiar, no sólo entre los psicoterapeutas sino también en el campo de la

asistencia y bienestar social, las organizaciones y redes sociales, la salud, y los problemas escolares. Pocas cosas ocurren con independencia de la familia, entendida como grupo socio-afectivo primario. Y es que el modelo sistémico se distingue claramente de los demás modelos de la intervención psicológica (psicoanalítico, fenomenológico, conductual, cognitivo) porque su unidad de análisis es el sistema y no el individuo, ni la persona. En efecto, sus bases conceptuales es tratar el sistema familiar como un todo, como un organismo estructurado e interdependiente que se comunica con unas pautas de interacción, y en las que el individuo sólo es uno de sus componentes y su valor tiene que ver con la función y posición que ocupa en el sistema. Los síntomas, desde esta perspectiva son vistos como parte de este patrón comunicacional, y por tanto como una característica del sistema y no únicamente del que lo sufre.

Así es que el modelo sistémico se basa en presupuestos metateóricos que se inspiran en la Teoría General de Sistemas, primero, y las teorías de la complejidad después. La noción de sistema aplicada a la familia, supone entenderla como un todo organizado en que cada miembro cumple una función y forma parte de un patrón interaccional en el que con sus acciones regula las acciones de los demás a la vez que se ve afectado por ellas.

Desde esta perspectiva resulta demasiado simplista decir que una madre sobreprotectora crea ansiedad en su hijo. Más bien podemos decir que ambos forman parte de un patrón en el que (comenzando con uno o con otro) los miedos del niño despiertan la atención preocupada de la madre y esto exagera los miedos del niño, lo cual preocupa todavía más a la madre, y así sucesivamente. Esta explicación sería un ejemplo sencillo de un patrón que aparecería dentro de un sistema más complejo. Podríamos incorporar en el esquema lo que dice o hace el padre cuando está presente, cuando los observa, o bien simplemente cuando se lo cuenta la madre. Y así ir asumiendo niveles crecientes de complejidad. Este patrón (irreducible a una de sus partes) es la unidad de análisis y de intervención, aunque el punto de entrada pueda ser actuar en tan sólo uno de los comportamientos o actitudes.

Por tanto, podemos decir que las premisas que mantiene este modelo de intervención son las siguientes:

- La familia es un sistema vivo y abierto en el que su totalidad lo conforman, no solamente sus elementos (miembros de la familia) sino también las relaciones que éstos establecen entre sí.
- Como sistema, la familia tiende al equilibrio (homeostasis) y al cambio (morfogénesis).
- El sistema se autorregula.
- Como sistema, la familia se relaciona con los suprasistemas de los cuales forma parte (familia de origen, familia extensa, comunidad, etcétera).

- En la familia se pueden identificar subsistemas: individual, conyugal, parental, fraternal.
- Existe un conflicto familiar cuando se produce una disfunción en las interrelaciones que se establecen entre sus miembros.
- El conflicto individual en cualquiera de los miembros del sistema es sólo la manifestación de un conflicto familiar (Andolfi, 1989; Barker, 1983; Hoffman, 1998; Martínez, 1986; Umbarger, 1987).

En los últimos años se ha estado poniendo en funcionamiento la Intervención Familiar Sistémica en el seguimiento de medidas judiciales impuestas a menores, principalmente en casos de malas relaciones familiares sin llegar a la violencia filio-parental, o en casos de violencia filio-parental, como mejor método para afrontar y corregir los déficits de comunicación, la corresponsabilización y la implicación familiar. Se evita así el aislamiento y “etiquetado” que sufren sus miembros, bien sea quien lleva a cabo la conducta delictiva o quien la pone en conocimiento de terceros.

Esta nueva tendencia de intervención facilita la identificación del funcionamiento familiar, el reconocimiento de las alianzas y triangulaciones que suele llevar aparejadas, la salida a la luz del “secreto”, la ruptura de la homeostasis y la creación de nuevos canales y vías de comunicación haciendo partícipes a todos los miembros implicados en la problemática o el funcionamiento irregular.

Por tanto, se tiende a trabajar con toda la familia y orientar la intervención a alterar los patrones de interacción familiar en los que el síntoma cobraba su sentido. Desaparece así el paciente como objeto de la intervención y también el terapeuta, puesto que se suele trabajar en equipo. La relación terapéutica, no es ya algo que ocurre entre terapeuta y cliente, sino entre un equipo y una familia.

En este sentido, las intervenciones tienen que llevarse a cabo implicando al mayor número de miembros de la familia posibles para ir introduciendo pequeños cambios y que éstos provoquen reacciones en el sistema que lleven, a su vez, a nuevos cambios y a hacer que éstos sean más estables y duraderos. Este tipo de intervenciones, como hemos comentado, suelen realizarse en “equipo”, es decir un terapeuta y un co-terapeuta que trabajen junto con la familia en la mejora de la relación.

Nuestra propuesta de intervención en relación con el trabajo en equipo que debe desarrollarse dentro del marco de la Teoría Relacional Sistémica abarcaría tres modalidades de actuación con el fin de dotar al terapeuta de las herramientas necesarias para lograr una intervención integral.

- Apoyo puntual: se trata de intervenciones puntuales y programadas con toda la familia o con algún miembro de la misma con el objeto de “liberar” a esos miembros de la familia del sentimiento de supervisión y evaluación que pueden sentir. En esta modalidad, es el propio terapeuta el que realiza la intervención y ayuda y a su vez

supervisa e informa de los avances o retrocesos a los órganos competentes. De este modo se consigue que la familia relaje su nivel de alerta y se abra a la intervención, (hay que tener en cuenta que se trata de intervenciones en las que la repetición del delito como serían insultos, amenazas, golpes podría suponer un quebrantamiento de condena, pero es imprescindible conocer estos datos para continuar interviniendo).

- Co-terapia: intervención llevada a cabo por dos terapeutas, dividiéndose la responsabilidad de la intervención terapéutica y la evaluación y seguimiento de la intervención judicial. Esta forma de intervención resulta muy satisfactoria en aquellos casos en los que las familias presentan un alto grado de colaboración y hay motivación para el cambio. Se logra separar el aspecto sancionador de la medida judicial, creando un espacio y un clima favorecedor de la intervención familiar, repartiendo el peso de ambos extremos (coercitivo y educativo o terapéutico) entre los dos técnicos o terapeutas.

- Técnico de Apoyo: En este caso el técnico sólo realiza su intervención como supervisión al técnico referente del caso, evitando así que éste pueda verse imbuido por la situación problemática, se disperse de los objetivos principales de intervención, pierda objetividad o simplemente para obtener otro punto de vista.

Se consigue, de este modo, que el profesional encuentre apoyo en otra persona y pueda trabajar con seguridad y distancia en problemáticas que, en ocasiones, son de una gran gravedad, favoreciendo así, además de una atención más personalizada a las familias, el cuidado o autocuidado del terapeuta que les está acompañando en el cambio.

En aras de lograr dicha personalización en la intervención para adaptar las actuaciones a las características y necesidades particulares de cada familia, es de resaltar en primer lugar, la importancia con la que cuenta la evaluación y propuesta de los Equipos Técnicos de los Juzgados de Menores y, en una segunda instancia, la evaluación y la planificación llevada a cabo por los Técnicos Responsables de las medidas judiciales. En este sentido, podemos decir que en las familias concebidas como sistemas con las que trabajamos no sólo influyen sus patrones interaccionales y retroactivos sino que debemos tener en cuenta otra serie de variables que, con probabilidad, habrán afectado a que se generen dichos patrones. Hablamos de variables tales como el nivel socioeconómico y cultural, la edad, el género, las redes de apoyo con las que cuentan los distintos participantes en la intervención, etc. Debemos tener presente que cada aspecto que afrontamos o sobre el que intervenimos tiene en su especificidad algo de único. Nunca será una simple copia o repetición de otra situación, es decir, cada familia es única y si bien podemos interpretar que lo que ocurre es similar a lo observado en otras familias, trabajar bajo esta premisa puede ser muy peligroso en nuestra evaluación, planificación e intervención. El motivo es que aquello que nosotros interpretamos como una situación similar, podría estar afectando o estar siendo

interpretado de forma diferente por los miembros de una familia o de otra. Por ello, hacemos aquí un paréntesis para resaltar dos cualidades que deben ser cuidadas por el profesional o terapeuta que va a desarrollar su trabajo en el marco de la Terapia Relacional-Sistémica:

- Capacidad de análisis, para saber distinguir y separar las partes de un problema y hacer una apreciación sistemática y crítica, dividiendo un problema en sus partes, relacionando todas y cada una de ellas entre sí y con la totalidad de la que forman parte.
- Capacidad de síntesis, o sea, de integrar los elementos o partes que constituyen una totalidad. Se trata de comprender las partes que configuran una realidad, y la totalidad como algo más que la suma de las partes.

Conclusiones

Para finalizar la presente reflexión queremos retomar la idea con la que comenzamos la misma acerca del cambio que ha supuesto la Ley Orgánica 5/2000 de Responsabilidad Penal de los Menores. Su entrada en vigor y el hecho de que contemple la necesidad de que las medidas judiciales impuestas tengan un carácter sancionador y otro educativo, es lo que nos permite poder, hoy en día, plantearnos los métodos de intervención más idóneos dentro del ámbito de la delincuencia juvenil. Los cambios en la sociedad y características de las familias, así como los nuevos delitos emergentes y con un incremento exponencial, observados en los últimos años, podrían llegar a indicar la necesidad de introducción de nuevos cambios a nivel legislativo y/o de los modelos teóricos de intervención en el futuro que permitan actuaciones más adaptadas a las necesidades observadas.

Referencias Bibliográficas

- Bernuz, M. J; (2009). *La Libertad Vigilada como medida individualizadora en la Justicia de Menores*. Revista Española de Investigación Criminológica. Artículo 6, Número 7. www.criminologia.net
- Botella, L y Vilaregut, A. (2012). *La perspectiva sistémica en terapia familiar: Conceptos básicos, investigación y evolución*. Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació Blanquerna; Universitat Ramon Llull.
- Capdevila, M., Ferrer, M. y Luque, E. (2005). *La reincidencia en el delito en la justicia de menores*. Colección Justicia y Sociedad. Barcelona: Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada.
- Cibanal, L; (2010). *Introducción a la sistémica y terapia familiar*. Club Universitario.
- Contreras, L., Molina, V. y Cano, M.C. (2010). *La intervención con menores infractores: Análisis de medidas judiciales aplicadas e importancia de la*

implicación familiar en la intervención psicosocial. Páginas 55 – 77. Psicopatología Clínica, Legal y Forense número 10.

Fernández, E., Bartolomé, R., Rechea, C. y Megías, A. (2009). *Evolución y tendencias de la delincuencia juvenil en España*. Páginas 1- 30. Revista Española de Investigación Criminológica número 7.

Fernández, E. (2008): *Entre la educación y el castigo: un análisis de la justicia de menores en España*. Valencia. Tirant lo Blanch.

Garaigordobil, M., y Oñederra, J.A. (2010). *La violencia entre iguales: Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid. Pirámide.

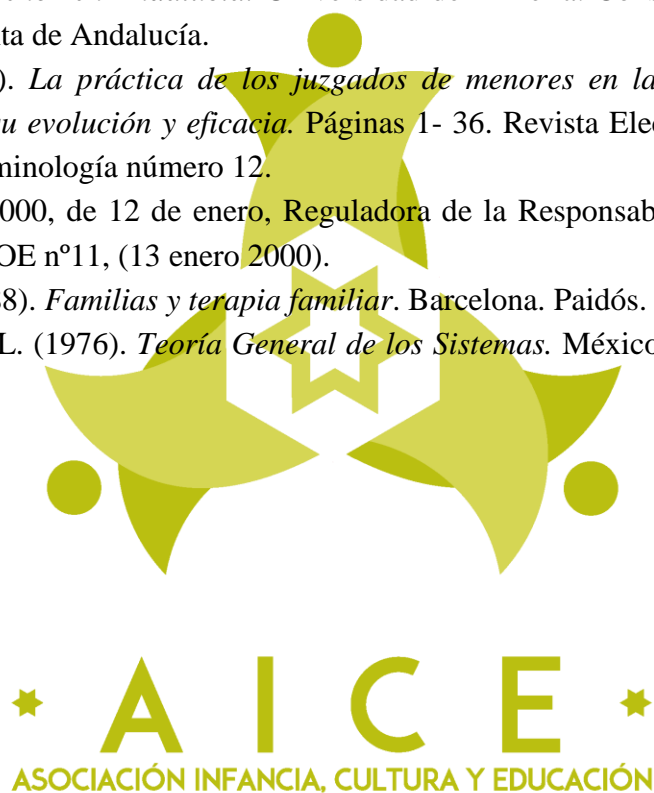
García, J. (2011). *Diez años de funcionamiento de la Ley Órgánica de Responsabilidad Penal del Menor en Andalucía*. Universidad de Almería. Consejería de Justicia e Interior. Junta de Andalucía.

García, O. (2010). *La práctica de los juzgados de menores en la aplicación de las sanciones, su evolución y eficacia*. Páginas 1- 36. Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología número 12.

Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores. BOE nº11, (13 enero 2000).

Minuchin, S. (1988). *Familias y terapia familiar*. Barcelona. Paidós.

Von Bertalanffy, L. (1976). *Teoría General de los Sistemas*. México. Fondo de Cultura Económica.



111. LOS CENTROS DE INTERNAMIENTO DE MEDIDAS JUDICIALES NO SON CÁRCELES... O AL MENOS NO PARECEN SERLO

M^a de las Mercedes Botija Yagüe y José Vicente Pérez Cosín

mercebotija@gmail.com

Resumen.

Los centros de internamiento de medidas judiciales donde los adolescentes en conflicto con la ley cumplen una medida privativa de libertad no poseen un único registro donde localizarlos, son de difícil acceso y existen escasos estudios sobre ellos. En consecuencia son abono de mitos.

Esta comunicación cuestiona alguna de estas fabulas y singulariza la ejecución de la medida más restrictiva de libertad, dependiendo de la comunidad autónoma donde se cumpla, la provincia o incluso la institución concreta donde se encuentre internada la persona.

Para la realización de este estudio se utilizó observación no participante sistematizada en más 70 centros de internamiento, se entrevistaron a 80 informantes clave y se cumplimentaron cuestionarios de cada institución en todo el territorio español. Estas técnicas de investigación se han acompañado de una importante revisión documental y bibliográfica.

Palabras clave: trabajo social, medidas judiciales, menores de edad, centros de internamiento, adolescentes en conflicto con la ley.

1.- Introducción

La Ley Orgánica de Responsabilidad Penal del Menor (en adelante LORPM) exige que las medidas privativas de libertad se ejecuten en centros específicos para menores infractores, diferentes de los previstos en la legislación penitenciaria para la ejecución de las penas impuestas a los mayores de edad.

Así mismo, la normativa establece que serán las comunidades autónomas (en adelante CCAA) las encargadas de la creación, dirección, organización y gestión de estos servicios y que para ello podrán establecer los convenios o acuerdos de colaboración necesarios con otras entidades, bien sean públicas o privadas.

Como consecuencia de esto se puede prever un extenso abanico de posibilidades para la ejecución de la medida de internamiento, creando una gran diversidad en el

diseño de estas instituciones solo homogenizadas bajo la naturaleza sancionadora-educativa definida por la ley (Botija, 2014).

Estudiar los centros de internamiento de medidas judiciales (en adelante CIMJ) es oportuno atendiendo a que en ellos se cumple la medida más restrictiva de derechos y su ejecución recae sobre la persona menor de edad¹⁷⁵, colectivo vulnerable como ya se ha definido en diferentes momentos (Pérez, Navarro, Uceda, 2010). Esto conlleva una atención especial de estas instituciones a la vez que demanda la necesidad de ahondar en esta realidad desde un análisis reflexivo y empírico puesto que a pesar de su relevancia, los centros de internamiento en nuestro país constituyen una temática escasamente estudiada. Por todo ello, la información que se presenta a continuación supone una aportación científica relevante y novedosa al ámbito de las ciencias sociales.

La comparativa entre los CIMJ y los centros penitenciarios de adultos, resulta casi inevitable por lo que supone en ambas la privación de libertad. Incluso los CIMJ se han llegado a denominar vulgarmente “cárceles de menores” (Sánchez, 2011), de ahí que nos podamos hacer eco de lo que expresa Cabrera (2011: 45)

“La cárcel es una realidad desconocida, cuando no resulta simplemente ocultada o deformada por las visiones estereotipadas que ofrecen de ella los medios de comunicación en su vertiente más morbosa. De este desconocimiento, de su ceguera colectiva, se aprovechan los mensajes electorales que alimentan el populismo punitivo y claman sin cesar más cárcel, más castigo, más... venganza”

En consecuencia algunos vislumbran en los CIMJ, al igual que en las cárceles, la sombra de la institucionalización (De Lucas y Arias, 2010), e incluyen los centros para menores en las denominadas Instituciones Totales a las que Goffman (2009) caracteriza por:

- Todos los aspectos de la vida se desarrollan en el mismo lugar y bajo la misma autoridad
- La actividad diaria del miembro se realiza en compañía inmediata de otros, a quienes se da el mismo trato y a quienes se requiere que hagan juntos las mismas cosas
- Todas las actividades diarias están estrictamente programadas y se imponen desde arriba mediante un sistema de normas formales y explícitas.
- Las diversas actividades obligatorias se integran en un solo plan racional, concebido ex profeso para lograr los objetivos propios de la institución.

A lo largo de este documento se expondrán algunas de las diferencias y similitudes que existen en los centros encargados de ejecutar la medida privativa de

¹⁷⁵ A lo largo de este documento se utilizará habitualmente el concepto adolescente en conflicto con la ley (en adelante ACL) vinculado con el ámbito socieducativo al presentar a la persona en su proceso evolutivo y como protagonista activo de una sociedad compleja de la que forma parte

libertad concretando la posibles aproximación o distanciamiento de los CIMJ a los centros penitenciarios de adultos, tan vinculados con el concepto de institución total.

2.- Metodología

Este trabajo forma parte una investigación más extensa¹⁷⁶ donde desde una temática más amplia como es la justicia juvenil se concreta en los centros donde se ejecutan las medidas privativas de libertad a ACL. Así mismo, la localización geográfica de este estudio supone vallar el ámbito al área nacional, siendo la muestra del estudio coincidente con el universo, es decir, todos los CIMJ de España.

Tabla 1: Aproximación al objeto de estudio

| TEMA | ÁMBITO TEMÁTICO | ÁMBITO POBLACIONAL | LOCALIZACIÓN |
|------------------|---------------------------------|--------------------|--------------|
| Justicia Juvenil | Ejecución de medidas judiciales | CIMJ | Nacional |

En una primera fase del trabajo se realizó una extensa búsqueda bibliográfica tanto de carácter internacional como nacional. En segundo lugar se desarrolló un estudio en profundidad sobre las competencias autonómicas en materia de medidas judiciales de menores. Se utilizaron como fuentes documentales tanto los datos obtenidos en las investigaciones publicadas como no publicadas, así como las memorias aportadas por las diferentes Consejerías, las páginas webs oficiales de las CCAA, los anuarios estadísticos... Así mismo se realizó una profunda revisión legislativa en tres niveles: internacional, nacional y autonómico y se concretaron los conceptos teóricos fundamentales.

Tras este proceso se diseñó un cuestionario ad hoc para la obtención de datos a nivel de recursos de las medidas de internamiento y se completó la información con observación sistemática no participante en más de 70 CIMJ y entrevistas focalizadas a 80 de los responsables de las instituciones. Finalmente por medio del programa SPSS para su explotación estadística se creó una base de datos.

3.- Resultados y discusión

Partiendo de la metodología anteriormente descrita, uno de los primeros hallazgos encontrados es la discrepancia entre los CIMJ y su “hermana mayor”, los centros penitenciarios en referencia a la **adscripción**. Los CIMJ tienen transferida su gestión y organización a las CC.AA, frente a los centros de adultos vinculados al Ministerio del Interior. Además la LORPM abre la posibilidad para que los CIMJ sean gestionados por entidades privadas, lo que supone en resumidas cuentas que solo el

¹⁷⁶ Tesis doctoral dirigida por los doctores Uceda y Pérez Cosín. Botija, M. (2014). *Los Centros de Internamiento Españoles para adolescentes en conflicto con la ley: Principio de resocialización desde la perspectiva del Trabajo Social*.

22% de los CIMJ pueden considerarse de gestión pública, pero que si hilamos fino y entendemos la gestión privada en alguna de sus ramificaciones, desde la construcción del edificio, la titularidad del inmueble, los recursos humanos, la “externalización” de ciertos servicios (mantenimiento, alimentación, seguridad...), de manera categórica podemos afirmar que en la actualidad no existe CIMJ en España netamente público.

En segundo lugar se puede encontrar otra significativa diferencia en relación a los recursos humanos. Por un lado la cualificación requerida para el personal que está en contacto directo con los ACL internos su formación mínima exigida es como mínimo de una diplomatura en áreas sociopsicoeducativas, frente al bachillerato superior que se exige a los funcionarios de prisiones. Y por otro lado, la ratio de personal de atención directa es normalmente superior en los CIMJ: en torno a 2 profesionales cada 10 chavales frente a las cárceles que con el mismo personal pueden llegar a atender a más de 100¹⁷⁷ internos.

Una tercera diferencia hace referencia a los aspectos arquitectónicos. Respecto al tamaño de los centros, destacar que los centros penitenciarios más pequeños en España disponen aproximadamente de unas 200 plazas, como el de Maó en Menorca inaugurado en 2011, pero la media ronda las 680 plazas, llegando incluso a centros como el de Picassent con más de 1500 celdas¹⁷⁸. Esto difiere de los CIMJ, que el de mayor tamaño rondaría el tamaño de la más pequeña cárcel. Además se pueden encontrar los CIMJ denominados comunitarios ubicados en viviendas unifamiliares o en pisos dentro de núcleos urbanos. De hecho, en la actualidad más del 70% de los CIMJ en España tienen menos de 50 plazas.

Ligada con la construcción de las mencionadas macrocárceles cabe señalar la creación de **los módulos** en los que se agrupa a las personas según tipología del delito cometido y régimen de internamiento. En estos espacios de los centros penitenciarios pueden llegar a convivir entre 70 y 150 personas¹⁷⁹. Este hecho contrasta respecto a las de las **unidades de convivencia** de los CIMJ, donde pueden llegar a residir una media de entre 5 y 10 personas.



¹⁷⁷ Datos obtenidos de la Agrupación de los Cuerpos de la Administración de Instituciones penitencias en <https://www.acaip.es/tos>

¹⁷⁸ Según los datos obtenidos de la página del Ministerio del interior Estas macrocárceles son el fruto del Plan de Amortización y Creación de Centros Penitenciarios (Aprobado en el Consejo de Ministros de 5 de julio de 1991

(<http://www.institucionpenitenciaria.es/web/portal/centrosPenitenciarios/ficha.html?ep=0086>)

¹⁷⁹ Datos obtenidos de la Agrupación de los Cuerpos de la Administración de Instituciones penitencias en <https://www.acaip.es/tos>

Tabla 2: CIMJ según tamaño

| | Macrocentros ¹⁸⁰ | Globales ¹⁸¹ | De apertura ¹⁸² | Comunitarios ¹⁸³ | TOTALES |
|---|-----------------------------|-------------------------|----------------------------|-----------------------------|---------|
| N | 5 | 17 | 31 | 25 | 78 |
| % | 6,41 | 21,8 | 39,75 | 32,05 | 100 |

Así mismo, en la mayoría de CIMJ visitados se observa que se ha realizado un importante esfuerzo para amortiguar el impacto visual (ventanales blindados frente a rejas, pintura de color alegre frente a colores neutros...), y en consecuencia psicológico, que suponen las medidas de seguridad en situaciones privativas de libertad. Se trata, como ya señalaban Almazán e Izquierdo (2004) que el internamiento evoque no el encierro ni el castigo, ni la mera funcionalidad aséptica, sino un ambiente estructurado, educativo, seguro, pero también de recreo, de ocio, que fomente el aprendizaje. En esencia se pretende que los CIMJ sean coherentes con el objetivo resocializador que persiguen y que dependerá, en buena medida, de que el menor interno no sienta el estigma de la cárcel (Cámara, 2010; Montero, 2008 y Tellez, 2008).

Como ya se ha visto anteriormente, son apenas 5 CIMJ los que superan las 100 plazas, frente a los “resort” carcelarios, microciudades destinadas a la población penitenciaria, situadas en zonas despobladas y alejadas del centro de las ciudades, entre otras razones por la dificultad para disponer de estos terrenos en espacio urbano, como señala Cabrera (2011:52). Por el contrario, los CIMJ suelen ubicarse próximos a núcleos urbanos y utilizar los recursos comunitarios como centros de salud o centros educativos, y por tanto permiten una mayor permeabilidad social y comunitaria.

Un elemento característico de los CIMJ es el diseño para cada ACL de un **Proyecto Individual de Ejecución de Medida**, que permite la individualización del tránsito que realizan por estos centros. Este proyecto individual es apoyado en la mayoría de los casos con un programa de tutorías donde cada menor de edad tiene de referencia a profesional.

En otro orden de cosas y teniendo en cuenta los canales de participación, no es necesario extenderse en exceso para entender la dinámica que se realiza en los CIMJ de menor tamaño donde los propios chavales toman decisiones sobre las actividades de la vida doméstica como hacer la compra, actividades de ocio comunes o asambleas participativas y donde diariamente mantienen contacto con la dirección del centro.

En definitiva estas podrían ser las diferencias más significativas de los CIMJ en relación a los centros penitenciarios de adultos, aunque también se pueden encontrar semejanzas. Por ejemplo, existe un cierto simbolismo en la forma y estructura de los CIMJ derivada de los establecimientos penitenciarios, una iconografía, si se quiere, que

¹⁸⁰ CIMJ con más de 100 plazas

¹⁸¹ CIMJ de entre 50 y 99 plazas

¹⁸² CIMJ de entre 16 y 49 plazas

¹⁸³ CIMJ con 15 plazas o menos

ha ido evolucionando históricamente desde la representación del diseño disuasorio e intimidante de siglos anteriores a la funcionalidad y humanitarismo de los centros modernos, pero que suponen “en última instancia, el aspecto físico del castigo moderno que queda expuesto a la mirada pública” (Garland, 2006:300).

Esta similitud entre la privación de libertad de menores y la de adultos se muestra de manera clara en la normativa. Por ejemplo, salvando las debidas distancias y atendiendo a la especificidad de los regímenes para ACL, podría establecerse una analogía entre la clasificación de los centros, el régimen disciplinario o los protocolos precisos para la concesión de permisos, a pesar que su régimen y finalidades serán diferentes por la propia naturaleza educativa de la LORRPM. (Cámara, 2010)

4.- Conclusiones

En resumen los CIMJ muestran múltiples diferencias con las cárceles de adultos porque las actividades de la vida diaria no tienen que realizarse en un único lugar y bajo la misma autoridad, realmente las tutorías y el Proyecto Individual de Ejecución de Medida permiten una intervención individualizada y además el ACL tiene canales para participar en la toma de decisiones. Al menos esto se desprende del estudio en la mayoría de los CIMJ, especialmente los de menor tamaño.

Pero, si tal como muestra la evolución de los últimos años, aumenta el tamaño de los centros y se recorta en personal (Botija, 2014), cada vez se estará más cerca del modelo penitenciario de adultos y de las Instituciones Totales que describió Goffman hace 50 años.

5.- Referencias Bibliográficas

- Almazán, A. e Izquierdo, F.J. (2004) *Manual de Derecho Penal de Menores*. Barcelona: Bosch.
- Botija, M. (2014) *Los Centros de Internamiento Españoles para adolescentes en conflicto con la ley: Principio de resocialización desde la perspectiva del Trabajo Social*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia. Facultad de Ciencias Sociales. Valencia.
- Cabrera, P.J. (2011) Exclusión social y prisiones. *Documentación Social*. 161, 43-65
- Cámara, S. (2011). *Derecho penal de menores y centros de internamiento. Una perspectiva penitenciaria*. Tesis doctoral, Universidad de Alcalá, Departamento de Fundamentos del Derecho y Derecho Penal, Madrid
- De Lucas, F. y Arias, A. (2010) *Diccionario internacional de Trabajo social y Servicios Sociales*. Buenos Aires. Miño y Dávila
- Garland, D. (2006): *Castigo y sociedad moderna. Un estudio de teoría social*. 2ª Ed. española. Oxford: Siglo Veintiuno Editores.
- Montero T. (2008): El reglamento de la Ley reguladora de la responsabilidad penal de los menores: apuntes y comentarios, en la *Revista Infancia Juventud y Ley*, 1,
- Goffman, E. (2009). *Internados*. Buenos Aires: Amorrortu.

Pérez-Cosín, J.V. Navaroo, J.J. y Uceda, F.X. (2010). *Propuestas de intervención socieducativa con adolescencias*. Valencia: Nau Llibres.

Sanchez, O. (2011). La seguridad en centros de menores: ¿Quiénes son los responsables?. *Seguritecnia*, 1,82-84

Tellez, A. (2008). *Los sistemas penitenciarios y sus prisiones*. Madrid: Edisofer.



112. ESTILOS EDUCATIVOS FAMILIARES COMO FACTORES DE RIESGO Y PROTECCIÓN EN JUVENTUD EN CONFLICTO SOCIAL

Noelia García Ferreiro y Clara Isabel Fernández Rodicio.

noeliagarciaferreiro@gmail.com

Resumen

La juventud en conflicto social como colectivo de especial vulnerabilidad está formado por personas que siendo menores de edad cometieron hechos tipificados como infracciones penales. La literatura recoge diversas explicaciones en torno al origen y desarrollo de este tipo de conducta. Actualmente los postulados que cobran más fuerza son aquellos que indican como origen del conflicto social la confluencia de factores, individuales, familiares, escolares y socioculturales. La familia como principal grupo de referencia y agente de socialización puede facilitar en gran medida la formación, el desarrollo y mantenimiento de comportamientos delictivos a través de los estilos educativos o prácticas de crianza familiar. La intervención socioeducativa con la juventud en conflicto social deberá de encaminarse por lo tanto no solo hacía el individuo sino hacia la familia en su totalidad y una buena herramienta a utilizar son los programas de parentalidad positiva.

Palabras clave: juventud en conflicto social, estilos educativos familiares, intervención socioeducativa.



Introducción.

La juventud en conflicto social, como colectivo, hace referencia a las personas que siendo menores de edad, llevaron a cabo hechos susceptibles de ser tipificados como infracciones penales (Ortega, 1999). Las Naciones Unidas se decantan por el uso de la denominación juventud en conflicto con la ley, en un intento de huir de términos estigmatizantes a la par que intentar extender el uso a distintos sistemas jurídicos (Costa, Mato, & Morales, 1999).

Pese a su inexactitud y diferencias conceptuales, también se emplean otros términos con similares intenciones descriptivas. La terminología utilizada en cada caso, se relaciona directamente con la ideología dominante, fruto de la interacción constante entre pedagogía, lenguaje e ideología, del mismo modo que sucede en otros contextos sociales (Aguilera-García & Andrés-Candelas, 2014). Es necesario tener en cuenta

además la medida en la que algunos hechos delictivos se pueden considerar como normales (Rutter, Giller, & Hagell, 2000). Además, y especialmente en el período de la adolescencia parece incrementarse una serie de comportamientos considerados como inadecuados, sin embargo no parece comprometer el desarrollo psicosocial de los sujetos ni mayoritariamente atravesar los límites que la sociedad estima tolerables (Diego & Miquel, 2000).

Las conductas antisociales, de manera generalizada se refieren al desarrollo de actividades que infringen reglas y expectativas sociales y muestran acciones contra el entorno (Kazdin & Buela-Casal, 1999). Sin embargo, específicamente las conductas antisociales, hacen referencia únicamente, a la conducta antisocial clínicamente grave, en la que el funcionamiento del individuo está alterado, pero sin que necesariamente acometiese hechos delictivos. Partiendo de la concepción de una disfunción personal que conduce a una carencia, se recoge tanto en el DSM-IV dentro de los denominados como trastornos por déficit de atención y comportamiento como en el CIE-10 en relación a la categoría del trastorno disocial (López-López & López-Soler, 2008).

La conducta delictiva es una forma de desviación de reglas y patrones, siendo el delito un acto prohibido en la legislación de una sociedad y para que exista se necesita un reglamento anterior que así lo considere (Garrido, 1987). Toda sociedad se rige por reglas y patrones socialmente aceptados y la violación de los mismos implica ciertas consecuencias sociales. Se trata de una cuestión sociocultural aun que con cierto consenso internacional que permite considerar transculturalmente ciertos delitos.

Los estilos educativos como factores de riesgo y protección en la juventud en conflicto social.

El comportamiento delictivo ha sido explicado desde muy diversas perspectivas, principalmente a través de teorías biológicas, psicológicas e sociales orientándose generalmente hacia la magnificación de algún de estos tres factores (Arce, Fariña, & Novo, 2003). Uno de los enfoques teóricos más prometedores es el basado en los factores de riesgo y protección, transferido a este campo desde el ámbito sanitario (Pintado, 2013). Los factores de riesgo son circunstancias que aumentan el riesgo de implicarse en una actividad delictiva (Garrido, 2005).

Los factores de protección son aquellas circunstancias que reducen la probabilidad de desarrollar comportamientos de este tipo incluso bajo la presencia de situaciones riesgo (Costa, Mato, & Morales, 1999). En relación a su clasificación, existen diversas formulaciones que en algunos casos se sintetizan a través de tres grandes dimensiones, la individual, la familiar y la comunitaria (Kazdin & Buela-Casal, 1999) y en otros casos, se recogen clasificaciones más pormenorizadas, dividiéndose en cinco categorías, correspondientes a factores individuales, familiares, escolares, grupales y comunitarios (Costa, Mato, & Morales, 1999).

En la actualidad y como resultado de numerosos cambios sociales, la familia presenta muy diversas formas, tanto en cuanto a su estructura como en su funcionamiento. En el contexto occidental el tipo más común es la familia nuclear monógama (Álvarez, 2003). Junto con este modelo de familia tradicional nuclear, coexisten familias monoparentales, familias extensas, familias reconstituidas y hogares unipersonales (Orte, 1999).

La familia funciona como un microcosmos configurador de nuestro mundo personal (Pinto, 2006). Cuenta con un papel clave en la concreción de la cultura, constituye un escenario y un filtro para la asimilación y apropiación de esta, conformándose como un elemento de gran importancia para la posterior integración sociocultural (Palacios & Rodrigo, 2000). Contribuye a el aprendizaje de autocontrol para desenvolverse y relacionarse, además de la adquisición de valores de su contexto social (Musito & Cava, 2001).

Las conductas aditivas, la conducta delictiva, la situación socioeconómica, el tamaño o la ausencia de la figura paterna y muy especialmente las prácticas de crianza, son las situaciones de riesgo relacionadas por la literatura con este colectivo (López & Garrido, 1999). Las personas progenitoras en estos casos promueven inadvertidamente esta conducta, debido a las pobres habilidades de crianza (Kazdin & Buena-Casal, 1999). La forma en la que la familia se relaciona, dedicación, supervisión y prácticas de disciplina, contribuye a la génesis y mantenimiento del comportamiento delictivo (López-López & López-Soler, 2008). Una disciplina errática, una pobre supervisión, hostilidad y modelos paternos antisociales, son aspectos significativos para el desarrollo de conductas delictivas, recogidas en estudios tan relevantes como el de Farrington (1992). Se ha constatado ampliamente que las niñas y niños que crecen en entornos violentos, tienen mayor riesgo de llevar a cabo conductas antisociales en la adolescencia o la adultez (Maneiro, 2014).

Desde un punto de vista sistémico, en la familia existen cinco tipos de transacciones que pueden dar explicación a este tipo de conducta: las características individuales del progenitor, aspectos prácticos del entorno familiar, la interacción intrafamiliar, interacciones familiares con sistema extrafamiliar y los estilos de crianza y prácticas de parentalidad (Casas & Garrido, 2005).

Las prácticas de crianza, se engloban dentro de lo que en la literatura se denomina, estilos o modelos educativos, que se configuran a través de variables como: el afecto, el control, la madurez y la comunicación (Ochaita, 1995). Las investigaciones llevadas a cabo ponen de manifiesto que no se trata de modelos puros, sino mixtos que dependen de multitud de variables y no son estables en el tiempo (Torio, Peña, & Rodríguez, 2008). Se trata de pautas globales de comportamiento que se ven influenciadas por diversos factores, entre los que se encuentran las peculiaridades de las

propias hijas e hijos (Ceballos & Rodrigo, 2000). Una de las tipologías más conocidas en relación a las estrategias de socialización parental, es la propuesta en función del grado de control, a través de los estilos autoritario, permisivo y autorizativo, denominado como modelo tripartito de Diana Baumrind (Baumrind, 1967).

La inmensa mayoría de las investigaciones acerca de los estilos parentales, destacaban dos dimensiones que explicaban la mayor parte de la variabilidad de la conducta disciplinar: el apoyo y el control parental (Musitu, Buelga, Lila, & Cava, 2001). Este modelo bidimensional, cuenta con numerosas denominaciones entre las que se encuentran la implicación/aceptación y la coerción/imposición (Musitu & García, 2001). Las personas progenitoras con altos niveles de implicación/aceptación, muestran afecto y cariño como respuesta a la conducta acorde a la norma y que emplean el razonamiento y el diálogo para reprimir la conducta inadecuada. Por el contrario los que muestran niveles bajos de implicación/aceptación, muestran indiferencia a todo tipo de conductas manteniéndose en la distancia (Musitu & Cava, 2001). En cuanto a la coerción/imposición, se trata de una variable independiente de la anterior y se caracteriza, por el uso de la coacción física, verbal o privación del goce de algún privilegio, objeto o acción, ante un comportamiento inadecuado, como medida correctiva (Musitu & Cava, 2001). En las distintas revisiones, éstos, se definieron a través de cuatro modelos, el estilo autorizativo: alta implicación y alta supervisión, el estilo indulgente: alta implicación y poca coerción, el estilo autoritario: poco implicado y muy coercitivo y el estilo negligente: con baja implicación y baja supervisión (Musitu & García, 2001). Dentro del estilo negligente, se reconocen dos formas, por un lado la negligencia relacionada con el maltrato y la falta de atención a las necesidades y por otro la negligencia por amor o falsas creencias educativas, caracterizada por la sobreprotección (López, 2008).

Las investigaciones sobre las consecuencias de estos estilos, como el estudio de Goleman (1995), confirman la existencia de tres estilos o modelos de crianza inadecuados para el ajuste de las hijas e hijos, el denominado *laissez faire*, la desatención cara los sentimientos y el desprecio. El estilo autorizativo, por el contrario, se relaciona con altos niveles de ajuste y competencia psicosocial (Musitu, Buelga, Lila, & Cava, 2001). Se han observado relaciones significativas en diversos estudios entre la dimensión del apoyo y control y variables relacionadas con la competencia y ajuste social (Linares, Pelegrina, & Lendinez, 2002). La literatura refiere que existen diferencias para determinar el estilo que favorece en mayor medida el ajuste y adaptación en función del contexto (García & Gracia, 2010).

Distintos estudios llevados a cabo en España, indican que para establecer límites en la conducta de las hijas e hijos, el razonamiento, el apoyo emocional, el afecto y aceptación serían suficientes, a diferencia de lo que ocurre en otros contextos como puede ser el caso de la población norteamericana, donde se indica la importancia de la

dimensión del control para el ajuste psicosocial (Musitu & García, 2004). En el Estado español se observa que el mayor ajuste personal no sólo se relaciona con el estilo autorizativo sino también en algunos casos, las investigaciones refieren relaciones significativas con el estilo indulgente (Alarcón, 2012).

Pese a las diferencias interculturales, existe bibliografía abundante sobre los aspectos de crianza con mayores probabilidades de fomentar un funcionamiento social de adaptación, tales como la supervisión eficaz, el establecimiento de patrones y normas, las habilidades de resolución de conflictos, la receptividad y atención, el fomento de la conducta prosocial y el autocontrol (Rutter, Giller, & Hagell, 2000). Los estilos basados en las técnicas inductivas, como el modelo autorizativo son los más adecuados para el ajuste social y familiar, proporcionando una adecuada seguridad emocional y autoestima (Torio, Peña, & Rodríguez, 2008). Las familias que emplean estilos educativos, categorizados como positivos, capacitaran en gran medida a sus hijas e hijos para la autonomía y la seguridad personal, la toma de decisiones, la tolerancia y el respeto, la resolución pacífica de conflictos y el control de las emociones (Pereira & Pino, 2002).

La intervención socioeducativa familiar con juventud en conflicto social.

El desarrollo de la práctica profesional de la educación social en el campo de la infancia y de la juventud, cuenta con una amplia trayectoria y tradición histórica (Ortega, 1999). Ha sido uno de los primeros ámbitos en donde se contemplo la figura de la educadora o educador social (Parcerisa, 1999). Desde la educación social existen además numerosos espacios donde es necesario desarrollar funciones en torno a la prevención de la violencia (Pino, 1998). A la educadora o educador social en la intervención en medio abierto, le corresponde, junto con el resto del equipo educativo, la elaboración del programa individualizado de ejecución de medida (PIEM), la realización de las actuaciones que de éste se deriven y los informes de seguimiento sobre la ejecución de la medida, incidencias y evoluciones, las presentaciones de propuestas al juzgado cuando sea necesario, la asistencia a los actos que se le convoque, la coordinación con otras personas profesionales y finalmente, la elaboración del informe final (Menedí & Aguelo, 2009).

La educación, es un factor clave para el desarrollo integral tanto personal como social, así como un pilar necesario para la prevención de la violencia, en la socialización y en la inclusión social (Vera, 1998). Tanto la *Teoría del Aprendizaje Social*, como otros acercamientos en esta línea, son presupuestos de gran interés a partir de los que diseñar programas destinados a la juventud en conflicto social (Costa, Mato, & Morales, 1999). La metodología socioeducativa a emplear en la intervención con este colectivo estará fundamentada en los principios de normalización, personalización, solidaridad, focalización en las necesidades de la persona menor y de la familia, estabilidad de la

atención, globalización, interdisciplinaridad, responsabilidad, descentralización y aprovechamiento de los recursos (Diego & Miquel, 2000).

Las intervenciones familiares han sido objeto de especial interés, mostrando un alto grado de efectividad, combinadas o no con otro tipo de intervenciones (Welsh & Farrington, 2006). La colaboración de la familia con el equipo educativo en la elaboración y desarrollo del programa de ejecución de la medida, se sitúa como un aspecto determinante para la consecución de los objetivos (Benedí, 2014). Los programas directamente destinados a las personas progenitoras, deberán de abordar los aspectos ligados a la aparición de los comportamientos delictivos de sus descendientes (Vázquez, Fariña, Arce, & Novo, 2011). Se deberán abordar la falta de implicación, interacción e interrelación, la disciplina inconsistente o las prácticas disciplinarias erráticas a través de los programas de parentalidad positiva para una socialización satisfactoria (Abrunhosa, 2003).

La efectividad de estas intervenciones se incrementa significativamente al simultanear las intervenciones dirigidas a las familias con las dirigidas a las hijas e hijos (Vázquez, Fariña, Arce, & Novo, 2011). Para que la implicación de las personas progenitoras sea posible y efectiva, se requiere hacerlos partícipes del proceso como protagonistas de éste, diseñando programas, orientados desde, en e para, las necesidades socioeducativas familiares (Orte, Fernández, & Pascual, 2007).

Asimismo los programas de parentalidad positiva, están recogidos en la *Recomendación del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad* (Consejo da Unión Europea, 13/12/2006). Los principios de la parentalidad positiva son: garantizar un ambiente seguro, de disponibilidad y atención, con disciplina asertiva, expectativas realistas y de autocuidado para la atención adecuada a las demás personas (Sanders, Markie-Dadds, & Turner, 2003). La tendencia radica en intervenir desde la prevención primaria durante la infancia (Ramos & Martínez-Agut, 2013), trabajando temas relacionados con los modos de educar en la familia, la corresponsabilidad familiar y las relaciones familiares satisfactorias entre otros posibles contenidos. Dado que las primeras interacciones familiares conformarán el estilo educativo posterior y así, se podrá llegar a asentar un patrón relacional adecuado, antes del período de la adolescencia, donde se desarrollan mayoritariamente las conductas delictuosas desadaptativas.

Conclusiones.

Es necesario el desarrollo e implementación de programas de intervención socioeducativa en el ámbito de la atención a la juventud en conflicto social basados en el conocimiento científico. Las intervenciones han de ocuparse tanto de la intervención primaria, secundaria como terciaria y deberán de dejar de centrarse solamente en el

propio sujeto para atender a las necesidades socioeducativas que presenta el entorno. Los programas dirigidos a la familia conjuntamente con el propio sujeto de la medida educativa son por su propia naturaleza, los que se destacan por sus resultados positivos. Siempre y cuando en dicho proceso se empleen técnicas y metodologías adecuadas atendiendo así, adecuadamente a sus necesidades.

El desafío en la atención a la juventud en conflicto social, como también en otras áreas de intervención, se encuentra en abordar diferentes líneas de investigación socioeducativa con el fin de mejorar la propia praxis. En el caso que nos ocupa, el estudio de los estilos educativos familiares como factor de riesgo y protección en la juventud en conflicto social, se deberían abordar nuevas líneas de investigación que profundizasen en aspectos ya estudiados con anterioridad y abordasen otros nuevos.

Referencias Bibliográficas.

- Abrunhosa, R. (2003). El papel de la familia en la explicación del comportamiento antisocial en la infancia y en la adolescencia. En F. Fariña, y R. Arce (Eds.), *Avances en torno al comportamiento antisocial* (pp. 109-126). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Aguilera-García, J. y Andrés-Candelas, M. (2014). *Niños, niñas, adolescentes,... o sencillamente "menores"? un cambio semántico necesario en la educación social*. I Congreso Iberoamericano de educación social en situaciones de riesgo y conflicto pp.364-370. Madrid: Universidad Complutense.
- Alarcón, A. (2012). *Estilos parentales de socialización y ajuste psicosocial de los adolescentes: un análisis de las influencias contextuales en el proceso de socialización*. Tesis recuperada en Teseo. Valencia: Universitat de València.
- Álvarez, B. (2003). *Orientación familiar. Intervención familiar en el ámbito de la diversidad*. Madrid: Sanz y Torres.
- Arce, R., Fariña, F. y Novo, M. (2003). Evaluación de menores en proceso de tratamiento por comportamiento antisocial. En F. Fariña, y R. Arce (Eds.), *Avances en torno al comportamiento antisocial, evaluación y tratamiento* (pp. 127-150). Madrid: Ministerio de trabajo y asuntos sociales.
- Baumrind, D. (1967). Child cares practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs* (75), 43-88.
- Benedí, M. (2014). La intervención con los menores de edad en conflicto con la ley en la comunidad autónoma de Aragón. *Infancia, juventud y ley* (5), 20-26.
- Casas, M. y Garrido, V. (2005). La familia y la terapia multisistémica. En V. Garrido, *Manual de intervención educativa en readaptación social* (pp. 361-415). Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Ceballos, E. y Rodrigo, M. (2000). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En M. Rodrigo, y J. Pacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 225-242). Madrid: Alianza Editorial.

- Consejo de la Unión Europea. (13/12/2006). Recomendación Rec (2006)19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad.
- Costa, M., Mato, J. y Morales, J. (1999). El comportamiento antisocial grave en jóvenes y adolescentes. En J. Ortega (Coord.), *Educación social especializada* (pp. 106-114). Barcelona: Ariel Educación.
- Diego, F. y Miquel, S. (2000). La intervención en medio abierto: un reto para la justicia de menores. En P. Amorós, y P. Ayerbe (Eds.), *Intervención educativa en inadaptación social* (pp. 227-258). Madrid: Síntesis.
- Farrington, D. (1992). Psychological contributions to the explanation, prevention and treatment of offending. En F. Lösel, D. Bender, y T. Bliesener (Eds.), *Psychology and Law. International Perspectives* (pp. 35-51). Berlín: Walter de Gruyter.
- García, F. y Gracia, E. (2010). ¿Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España? Un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14 años. *Infancia y aprendizaje*, 3 (33), 365-384.
- Garrido, V. (1987). *Delincuencia Juvenil*. Madrid: Alhambra.
- Garrido, V. (2005). Introducción a la intervención educativa con delincuentes. En V. Garrido, *Manual de intervención educativa en readaptación social* (pp. 15-46). Valencia : Tirant lo Blanch.
- Goleman, G. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Kazdin, A. y Buela-Casal, G. (1999). *Conducta antisocial. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Linares, M., Pelegrina, S. y Lendinez, J. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia psicosocial de los adolescentes. *Anuario de psicología* (33), 79-95.
- López-López, J., y López-Soler, C. (2008). *Conducta antisocial y delictiva en la adolescencia*. Murcia: Universidad de Murcia. Servicio de publicaciones.
- López, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- López, M. y Garrido, V. (1999). Contribuciones psicológicas al estudio de la delincuencia juvenil. En J. Ortega (Coord.), *Educación social especializada* (pp. 91-104). Barcelona: Ariel Educación.
- Maneiro, L. (2014). La violencia familiar y sus consecuencias en los menores expuestos. *Infancia, juventud y ley* (5), 47-53.
- Menedí, M. y Aguelo, F. (2009). *La intervención en los menores de edad en conflicto con la ley penal*. Zaragoza: Departamento de servicios sociales y familia del gobierno de Aragón.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- Musitu, G., y Cava, M. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Musitu, G. y García, F. (2001). *ESPA 29: Escala de estilos de socialización familiar en la adolescencia*. Madrid: TEA.

- Musitu, G. y García, J. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16 (2), 288-293.
- Ochaita, E. (1995). Desarrollo de las relaciones padres/hijos. *Infancia y sociedad* (30), 206-227.
- Orte, C. (1999). La familia en el marco de la desviación social infanto-juvenil. En J. Ortega (Coord.), *Educación social especializada* (pp. 74-80). Barcelona: Ariel Educación.
- Orte, C., Fernández, C. y Pascual, B. (2007). La implicación de los agentes sociales en los programas de intervención socioeducativa con familias. En X. Cid, y A. Peres, *Educación social, animación sociocultural e desenvolvimento comunitario* (pp. 1075-1086). Ourense: Universidade de Vigo, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e Socioedade Iberoamericana de Pedagogía Social.
- Ortega, J. (1999). Educación social especializada, concepto y profesión. En J. Ortega (Coord.), *Educación social especializada* (pp. 15-38). Barcelona: Ariel Educación.
- Palacios, J. y Rodrigo, M. J. (2000). La familia como contexto de desarrollo humano. En M. J. Rodrigo, y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 25-38). Madrid: Alianza Editorial.
- Parcerisa, A. (1999). *Didáctica en la educación social*. Barcelona: Graó.
- Pereira, M. y Pino, M. (2002). Un programa sobre intervención pedagógica en el ámbito comunitario. Aspectos generales (I). *Revista de ciencias de la educación* (189), 21-37.
- Pino, M. R. (1998). La violencia como respuesta en algunos problemas de inadaptación social: campos de acción de la educación social. En *Nuevos espacios para la educación social* (pp. 129-140). Bilbao: I.C.E. Universidad de Deusto.
- Pintado, V. (2013). *Intervención Educativa en un centro de responsabilidad penal de menores*. Tesis de doctorado recuperada en el Repositorio Institucional Universidad de Oviedo. Oviedo: Universidad de Oviedo. ★
- Pinto, A. (2006). Facer familia, crear sociedade. *Revista galega de educación* (36), 39-43. ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN
- Ramos, C. y Martínez-Agut, M. (2013). Educar en valores desde la familia. En S. Torio, O. García-Pérez, J. Peña, y M. Fernández (Coords.), *Crisis social y el Estado del Bienestar. Las respuestas de la pedagogía social* (pp. 543-555). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Rutter, M., Giller, H. y Hagell, A. (2000). *La conducta antisocial de los jóvenes*. Madrid: Cambridge.
- Sanders, M., Markie-Dadds, C. y Turner, K. (2003). *Theoretical, Scientific and Clinical Foundations of the Triple-P Positive Parenting Program. A population approach to the promotion of parenting competence*. Australia: Parenting and family Support Centre.

- Torio, S., Peña, J. y Rodríguez, M. (2008). Estilos educativos parentales: revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la Educación* (20), 151-178.
- Vázquez, M., Fariña, F., Arce, R. y Novo, M. (2011). *Comportamiento antisocial y delictivo en menores en conflicto social*. Vigo: Servizo de Publicacións Universidade de Vigo.
- Vera, J. (1998). Agentes de educación social y prevención de la violencia. En L. Pantoja (Ed.), *Nuevos espacios de la educación social* (pp. 141-158). Bilbao: I.C.E Universidad de Deusto.
- Welsh, B., y Farrington, D. (2006). Effectiveness of family-based programs to prevent delinquency and later offending. *Psicothema*, 3 (18), 596-602.



113. INSUFICIENCIAS DE LA LEY ORGÁNICA 5/2000, DE 12 DE ENERO, REGULADORA DE LA RESPONSABILIDAD PENAL DE LOS MENORES

M^a Rosa Martín Muñoz
roosamartin@gmail.com

Resumen

La Ley Orgánica 5/2000, supuso en nuestro ordenamiento jurídico la apertura de una nueva fase en la justicia penal de menores en la que los principios de educación, intervención mínima, interés superior del menor, y flexibilidad en la elección y ejecución de las medidas pretendían ser los pilares esenciales en la intervención con menores infractores. Ahora bien, las distintas reformas legales han ido vaciando de contenido estos principios, pudiendo constatar que se ha producido una devaluación del estatuto de garantías procesales del menor infractor relacionadas con:

- La función y posición del Ministerio Fiscal en la detención del menor
- La ausencia del menor imputado en la celebración de la audiencia
- La conformidad del menor
- La sustitución de las medidas

Por ello es necesaria una revisión de la función y finalidad del proceso penal de menores, para volver al origen de la ley, haciendo que dichos principios recogidos tengan plena vigencia.

Palabras clave: menor infractor, proceso penal de menores, garantías procesales, insuficiencias legales.

1. Introducción **ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN**

Como primer paso, y sin querer llevar a cabo un análisis histórico-jurídico de las instituciones y normas procesales y penales de incidencia en el enjuiciamiento de menores, si resulta conveniente detenernos en cuál ha sido el progresivo reconocimiento de las garantías ante la justicia del menor infractor en nuestra normativa propia y de ámbito nacional, tratando en primer lugar, la Ley de los Tribunales Tutelares de Menores de 1948 (en adelante, LTTM) como norma básica anterior a la Constitución Española, y en segundo lugar, la conformación a partir de la aprobación de la Constitución de un nuevo sistema de justicia penal de menores. Todo esto, antes de abordar la realidad de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores (LORPM) en relación a las referidas garantías del menor infractor en el proceso penal.

Con anterioridad a la Constitución Española de 1978, el tratamiento de los menores que infringían la ley penal se realizaba por los Tribunales Tutelares de Menores de 1948, los cuáles se caracterizaban por ser una jurisdicción especial correspondiéndoles dos atribuciones muy diferentes una de reforma y otra de protección¹⁸⁴. Además, el procedimiento previsto en la LTTM de 1948, estaba huérfano de las garantías propias del proceso penal, pues el artículo 15 de la mencionada Ley disponía que “*en los procedimientos para corregir a los menores, las sesiones que los tribunales tutelares celebren no serán públicas y el tribunal no se sujetará a las reglas procesales vigentes en las demás jurisdicciones, limitándose en la tramitación a lo indispensable para puntualizar los hechos en que hayan de fundarse las resoluciones que se dicten las cuáles se redactarán concisamente, haciéndose en ellas mención concreta de las medidas que hubieren de adoptarse*”.

A la luz de lo anterior, era evidente en esta Ley la ausencia de los principios de publicidad, legalidad, tipicidad, audiencia, contradicción y proporcionalidad de las medidas restrictivas de los derechos, pues las referidas medidas eran absolutamente indeterminadas en el tiempo¹⁸⁵. Además, la LTTM no preveía en ningún momento la intervención del Ministerio Fiscal ni tampoco la del Procurador y abogado salvo cuando se tratase de la representación o defensa de los inculpados mayores de 16 años. En consecuencia el Juez asumía las funciones no sólo de juzgador sino también de defensor e incluso acusador, quedando de este modo violadas todas las garantías jurídicas. Asimismo, y como se deduce del citado artículo 15 de la LTTM, las decisiones adoptadas por el Juez eran concisas y los hechos eran apreciados con razonada libertad de criterio. En definitiva, y como señala GIMÉNEZ-SALINAS¹⁸⁶, el juez “podía decidir sobre la vida del menor siendo la única exigencia legal actuar con razonada libertad de criterio”.

Si bien, con la aprobación de la Constitución Española se dota a nuestro sistema de tutela jurisdiccional de un sistema de garantías y derechos propios de un Estado democrático y de derechos, en el que el acceso a la justicia y el proceso como instrumento tiene una dimensión constitucional digna de protección del máximo rango. Esto vino a evidenciar que el proceso penal de menores pre-constitucional no tenía encaje en el nuevo sistema jurídico que alumbraba nuestra Constitución, por lo que se

¹⁸⁴ MORENO CATENA, V.: “Ámbito de aplicación y garantías procesales en el proceso penal de menores” en *Proceso Penal de Menores*, GONZÁLEZ PILLADO, E. (Coord.). Valencia, Tirant Lo Blanch, 2008, pág. 22.

¹⁸⁵ Vid. GARRIDO CARRILLO, F.J.: *Justicia de menores. Tratamiento procesal del menor infractor*. Granada, Godel, 2014, págs. 33 y ss.; COLÁS TURÉGANO, A.: *Derecho Penal de Menores*. Valencia, Tirant Lo Blanch, 2011, págs. 61 y ss.; DE LA CUESTA ARZAMENDI, J.L. y BLANCO CORDERO, I.: El enjuiciamiento de menores y jóvenes infractores en España, *ReAIDP / e-RIAPL*, 2006, págs. 1 y ss.

¹⁸⁶ GIMÉNEZ-SALINAS I COLOMER, E.: “La nueva ley de justicia juvenil en España: Un reto para el 2000” en *Legislación de menores en el siglo XXI: análisis de derecho comparado*. GIMÉNEZ-SALINAS I COLOMER, E. (Dir.). Madrid, CGPJ, 2000, pág. 105.

hacía necesario adaptar la ley de 1948 al texto constitucional, para lo que se fueron dictando diversas disposiciones legales que incidieron y modificaron de distinta forma la LTTM de 1948.

No obstante, a pesar de que se dictaran esas disposiciones legales con el fin de adaptar la LTTM de 1948 al texto constitucional – ya la Ley Orgánica del Poder Judicial (LOPJ) había conseguido poner orden y claridad en la organización jurisdiccional, determinando la jurisdicción y el juzgador con todo lo que ello conllevaba - la coexistencia de una norma como la LTTM de 1948 con la Constitución Española y los principios y garantías procesales recogidos en la misma, en especial en el artículo 24 de la CE, seguía siendo por decirlo de alguna manera suave, incompatible e imposible. Por ello era necesario proceder a la reforma de la LTTM de 1948, en concreto de su artículo 15, razón por la cual se plantearon distintas cuestiones de inconstitucionalidad por diferentes Jueces de Menores¹⁸⁷. Como resultado de todo este proceso, se dictó la STC 36/1991, de 14 de febrero, viniendo a destruir toda la legislación tutelar y paternalista contenida en la LTTM de 1948 al declarar la inconstitucionalidad del referido artículo 15.

De esta manera, y teniendo en cuenta que dicha declaración de inconstitucionalidad propició una situación extraña, pues los Juzgados y Tribunales de menores en aquél momento se quedaron sin un procedimiento que poder aplicar en el enjuiciamiento de menores, se hacía urgente la aprobación de una nueva legislación de menores. Si bien, el legislador, por razones de urgencia, se limitó a la reforma de la antigua Ley, mediante la aprobación de la Ley Orgánica 4/1992, de 5 de junio, sobre reforma de la Ley reguladora de la Competencia y el Procedimiento de los Juzgados de Menores¹⁸⁸, la cual introdujo el principio de tipicidad penal, limitó la duración de las medidas, así como la competencia. Otorgó al Ministerio Fiscal una especial importancia, pues además de asumir la defensa de la legalidad y de los derechos de los menores, se le atribuyó la instrucción del procedimiento.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Por otra parte, y en cumplimiento de las garantías constitucionales, la Ley Orgánica 4/1992 preveía que el menor estuviera asistido de abogado, pues en dicho texto legal se regulaba la asistencia de abogado en distintos momentos del procedimiento (reglas 3^a, 5^a, 6^a, 12^a, entre otras, del apartado uno del artículo 15).

¹⁸⁷ En concreto, por los Jueces de Menores de Tarragona; núm. 2 de Barcelona; núms. 3 y 4 de Madrid; y el de Oviedo.

¹⁸⁸ Cabe señalar que la Ley Orgánica 4/1992 fue objeto de diversas cuestiones de inconstitucionalidad, las cuales acumuladas, fueron resueltas en la STC 60/1995, de 17 de enero. Dichas cuestiones fueron desestimadas al entender el Tribunal que el Juez de Menores diseñado por la ley cuestionada era un juez imparcial y que las diferentes actuaciones que realizaba para preparar el juicio oral no suponían un determinado prejuicio sobre la culpabilidad del menor.

Con posterioridad, se aprobó la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor. Debiendo de señalar que si bien su ámbito es civil, sus principios se proyectan con carácter general.¹⁸⁹

Finalmente, el 12 de enero de 2000 se aprueba la LORPM, lo que supuso en nuestro ordenamiento jurídico la apertura de una nueva fase en la justicia de menores en nuestro país, instaurándose las bases de un proceso penal de menores garantista adecuado a la pretensión procesal que se ejercita en el proceso jurisdiccional de naturaleza educativa-sancionadora¹⁹⁰.

En el nuevo modelo que alumbraba esta norma, los principios de educación, intervención mínima, interés superior del menor, y flexibilidad en la elección y ejecución de las medidas eran los pilares esenciales y los elementos transversales en la intervención con el menor desde el ámbito de la estructura penal. Ahora bien, estos principios se han ido vaciando de contenido, quedando en muchas ocasiones siendo sólo testimoniales con las continuas modificaciones de la normativa que nos ocupa¹⁹¹. Tanto es así que podríamos decir y constatar que las referidas reformas han dado lugar a un desamparo del menor desde el punto de vista del haz de garantías y derechos procesales que en el origen de la ley disponía.

Por ello, las siguientes líneas se van a dedicar a abordar tales deficiencias legales y degradación del estatuto de garantías del menor infractor, si bien nos vamos a concretar sincréticamente de cuatro:

- Función y posición del Ministerio Fiscal en la detención del menor. Ruptura del principio de unidad de actuación. La imparcialidad del MF.
- Incompatibilidad de la ausencia del menor imputado en la celebración de la audiencia. Afección del derecho de defensa.
- El menor en la conformidad, capacidades y limitaciones.
- Inconstitucionalidad de la posibilidad de sustitución de las medidas al amparo del artículo 50.2 de la LORPM.

2. Insuficiencias de la LO 5/2000

¹⁸⁹ MORENILLA ALLARD, P.: “Artículo 1: Declaración General” en *Comentarios a la Ley Penal del Menor (conforme a las reformas introducidas por la LO 8/2006)*, GÓMEZ RIVERO, M^a C. (Coord.). Madrid, Iustel, 2007, op. cit., pág. 51.

¹⁹⁰ Vid., Apartado II.9 de la EM de la LORPM.

¹⁹¹ Cinco han sido las modificaciones que ha sufrido la LORPM desde su publicación en enero de 2000, dos de ellas incluso antes de su entrada en vigor. Esto es, durante su amplio periodo de *vacatio legis* ya fue objeto de dos reformas llevadas a cabo por las Leyes Orgánicas 7/2000, de 22 de diciembre y 9/2000, también de 22 de diciembre.

2.1. Función y posición del Ministerio Fiscal en la detención del menor. Ruptura del principio de unidad de actuación. La imparcialidad del Ministerio Fiscal

El artículo 17 de la LORPM es el que regula la detención del menor de edad al establecer que “*toda declaración del detenido, se llevará a cabo en presencia de su letrado y de aquéllos que ejerzan la patria potestad, tutela o guarda del menor -de hecho o de derecho-, salvo que, en este último caso, las circunstancias aconsejen lo contrario. En defecto de estos últimos la declaración se llevará a cabo en presencia del Ministerio Fiscal, representado por persona distinta del instructor del expediente*”.

La primera cuestión que hemos de plantearnos tras leer el precepto es la relativa a la sustitución que ha de producirse cuando las circunstancias lo aconsejen, de la presencia de quienes ejerzan la patria potestad por un representante del Ministerio Fiscal *distinto* del que tenga encomendada la instrucción del expediente, pues si tenemos presente que al Ministerio Fiscal no sólo le corresponde la dirección de la investigación y la observancia de las garantías del proceso sino también la defensa de los derechos de los menores (artículo 6 de la LORPM), el legislador al requerir la presencia de un segundo fiscal para la salvaguarda y protección de los derechos del menor detenido, está dando por sentado que el Ministerio Fiscal no puede llevar a cabo la doble función de instrucción y protección del interés del menor¹⁹². Nos encontramos, por tanto, ante uno de los problemas que ha generado atribuir al Ministerio Fiscal la doble función de instruir el procedimiento, además de defender los derechos del menor¹⁹³.

Llegados a este punto podríamos preguntarnos por qué en el proceso penal de menores no es otro juez el que lleva a cabo la instrucción, tal y como ocurre en el proceso penal de adultos. La finalidad que se pretendía al atribuir al Ministerio Fiscal la instrucción del procedimiento no era otra que la de conseguir la imparcialidad. No obstante tal finalidad también se hubiera podido conseguir otorgando la instrucción del procedimiento de menores a los jueces y no a los fiscales. En este sentido, podemos destacar la propuesta formulada por el Grupo de Estudios de Política Criminal, pues en ella se afirma que si bien la decisión de dejar la instrucción del procedimiento en manos del fiscal se debía a la debatida cuestión de la llamada contaminación del juez que instruye y falla, tal problema de la contaminación se hubiera podido resolver perfectamente “sin dejar en manos exclusivas del Ministerio Fiscal la fase de instrucción, siempre que se diseñe un procedimiento donde se configure al juez de

¹⁹² Vid. VALBUENA GARCÍA, E.: op. cit. pág. 150 y ss.

¹⁹³ La CFGE 1/2000, advierte que el Fiscal se ubica en una posición de difícil articulación, pues debe compatibilizar el ejercicio de la acción penal con la defensa de los derechos de los menores, la vigilancia de las actuaciones que deban efectuarse en su interés y la observancia de las garantías del procedimiento (epígrafe VI. 3 A).

menores como juez de garantías, excluyéndose actuaciones de oficio que pudieran dar lugar a la contaminación de su imparcialidad (...)”¹⁹⁴.

Asimismo, hemos de tener en cuenta que, sin obviar que el Ministerio Fiscal es un órgano constitucional pues se encuentra regulado en el artículo 124 de la CE, y le corresponde promover la acción de la justicia en defensa de la legalidad, de los derechos de los ciudadanos y del interés público tutelado por la ley, así como velar por la independencia de los Tribunales y procurar ante éstos la satisfacción del interés social; éste órgano, el Ministerio Fiscal, no es Poder Judicial a pesar de lo señalado en el artículo 5 de su Estatuto Orgánico, y sus funciones tampoco gozan de la referida naturaleza ni pueden incluirse dentro del ámbito «potestad-función jurisdiccional» toda vez que la literalidad del artículo 117.3 de la CE es clara cuando asienta que “*el ejercicio de la potestad jurisdiccional en todo tipo de procesos, juzgando y haciendo ejecutar lo juzgado, corresponde exclusivamente a los Juzgados y Tribunales determinados por las leyes...*”. Por tanto, considero que hubiera sido más acertado atribuir aquélla función a los Juzgados Instrucción - especializándose en materia de menores - consiguiéndose así la imparcialidad que se pretendía desde el principio¹⁹⁵. Es cierto que dicha propuesta conlleva la existencia de otra especialidad jurisdiccional implicando ello un coste considerable. No obstante, dicho coste no sería superior al que comporta la existencia de dos fiscales en un mismo acto.

Además y como señala con acierto GARCÍA-ROSTÁN¹⁹⁶ la intervención de dos miembros del Ministerio Fiscal en un único acto, tal y como sucede en el caso expuesto, “resulta perturbadora en un cuerpo orgánico que, como dice la propia Constitución, internamente está inspirado por el principio de unidad de actuación”.

Otra cuestión que también conviene plantearnos con respecto a la posición que ocupa el Ministerio Fiscal en la detención del menor es la relacionada con el procedimiento de *habeas corpus*. Sin duda, el *habeas corpus* constituye una garantía de la que goza toda persona para evitar que se lleve a cabo una detención de forma arbitraria, encontrándose recogida en el artículo 17.4 de la CE al establecer que “*la ley regulará un procedimiento de habeas corpus para producir la inmediata puesta a*

¹⁹⁴ GRUPO DE ESTUDIOS DE POLÍTICA CRIMINAL: *Un proyecto alternativo a la regulación de la responsabilidad penal de los menores*. Valencia, Grupo de Estudios de Política Criminal, 2000, págs. 283-284.

¹⁹⁵ En el mismo sentido, TOME GARCÍA, J.A.: op. cit., págs. 70-71; RAPOSO FERNÁNDEZ, J.M.: op. cit., “Estudio crítico del proceso contra menores delincuentes. Aspectos necesitados de reforma”. La Ley, 1997, LA LEY 21708/2001.

¹⁹⁶ GARCÍA-ROSTÁN CALVÍN, G.: *El Proceso Penal de Menores (Funciones del MF y del Juez en la instrucción, el periodo intermedio y las medidas cautelares)*. Pamplona: Thomson-Aranzadi, 2007, pág. 100. En términos similares VALBUENA GARCÍA, E.: *Medidas Cautelares en el Enjuiciamiento de Menores*. Cizur Menor (Navarra): Thomson Aranzadi, 2008, págs. 150-151, GONZÁLEZ PILLADO, E.: *Proceso Penal de Menores*. Valencia: Tirant Lo Blanch, 2008, pág. 172 y NOYA FERREIRO, M.L.: *Medidas Cautelares en el proceso penal del menor. Estudios penales y criminológicos*, Nº 26, 2006, pág. 182.

disposición judicial de toda persona detenida ilegalmente (...)”. Como respuesta a este imperativo constitucional se aprobó la LO 26/1984, de 24 de mayo, reguladora del Procedimiento de *habeas corpus* (LOHC)¹⁹⁷. Ello significa que el derecho a la libertad, además de la protección como derecho fundamental en el artículo 17.1 de la CE, cuenta además con una garantía adicional, con un mecanismo específico (procedimiento de *habeas corpus*) al margen de los mecanismos y garantías ordinarias para evitar, o poner fin, en su caso, de manera inmediata, las posibles vulneraciones de ese derecho mediante la puesta a disposición ante el órgano judicial de la persona privada de libertad. Tal y como señala nuestro TC, el contenido esencial de este procedimiento es que “el Juez compruebe personalmente la situación de la persona que pida el control judicial, siempre que se encuentre efectivamente detenida”¹⁹⁸.

Teniendo en cuenta que un menor de edad también puede ser víctima de una detención ilegal, el artículo 17. 6 de la LORPM reconoce expresamente al menor ésta garantía, es decir, la posibilidad de hacer uso del procedimiento de *habeas corpus*.

Así, en el primer párrafo del citado artículo se establece que el “*Juez competente para el procedimiento de hábeas corpus en relación a un menor será el Juez de Instrucción del lugar en el que se encuentre el menor privado de libertad; si no constare, el del lugar donde se produjo la detención, y, en defecto de los anteriores, el del lugar donde se hayan tenido las últimas noticias sobre el paradero del menor detenido*”. Por ende, la competencia no corresponde al Juez de Menores, sino al Juez de Instrucción, siendo acertada la decisión, puesto que teniendo en cuenta la circunscripción de cada uno, el Juez de Instrucción se encontrará con frecuencia más cerca del menor detenido que el Juez de Menores, pudiendo garantizar con mayor agilidad el derecho del menor a la libertad¹⁹⁹.



¹⁹⁷ El artículo 1 de la LOHC dispone que se consideran personas ilegalmente detenidas: “a) Las que lo fueren por una autoridad, agente de la misma, funcionario público o particular, sin que concurren los supuestos legales, o sin haberse cumplido las formalidades prevenidas y requisitos exigidos por las Leyes. b) Las que estén ilícitamente internadas en cualquier establecimiento o lugar. c) Las que lo estuvieran por plazo superior al señalado en las Leyes, si transcurrido el mismo, no fuesen puestas en libertad o entregadas al Juez más próximo al lugar de la detención. d) Las privadas de libertad a quienes no les sean respetados los derechos que la Constitución y las Leyes Procesales garantizan a toda persona detenida”.

¹⁹⁸ STC 66/1996, de 16 de abril, FJ 3.

Conviene destacar que el TC se ha pronunciado en reiteradas ocasiones sobre el reconocimiento constitucional del procedimiento de *habeas corpus* en el artículo 17.4 CE, como garantía fundamental del derecho a la libertad, generando una consolidada doctrina, recogida, entre otras, en la STC 122/2004, de 12 de julio (FJ 3º). A modo de resumen, el TC señala que si bien el procedimiento de *habeas corpus* es una garantía reforzada del derecho a la libertad cuyo fin último es posibilitar el control judicial “a posteriori” de la legalidad y de las condiciones en las cuales se han desarrollado las situaciones de privación de libertad no acordadas judicialmente; este procedimiento no puede verse reducido en su calidad o intensidad, siendo necesario, por tanto, que el control judicial de las privaciones de libertad que se realicen a su amparo sea plenamente efectivo.

¹⁹⁹ ORNOSA FERNÁNDEZ, Mª R.: *Derecho Penal de Menores*, Barcelona: Bosch, 2007, pág. 285

Por su parte, el párrafo segundo del artículo 17.6 de la LORPM dispone que “cuando el procedimiento de *habeas corpus* sea instado por el propio menor, la fuerza pública responsable de la detención lo notificará inmediatamente al Ministerio Fiscal, además de dar curso al procedimiento conforme a la ley orgánica reguladora”. En virtud de lo dispuesto en dicho párrafo, cuando el menor presente la solicitud de *habeas corpus* contra una detención ordenada por el Fiscal, o bien tras haber sido puesto por la policía a disposición de la Fiscalía de Menores, hallándose bajo su custodia, el Ministerio Fiscal se convertirá en parte pasiva del procedimiento regulado en la LOHC, teniendo la obligación de cumplir con lo dispuesto en el artículo 5 de la LOHC, esto es, poner inmediatamente en conocimiento del Juez competente la solicitud de *habeas corpus*. Dado que el fiscal de la sección de menores pasa a ser parte pasiva del procedimiento, ello conlleva la necesidad de asignar a otro fiscal distinto - Fiscal adscrito al Juzgado de Instrucción - el despacho de los trámites previstos en los artículos 6 (incidente de admisión de la solicitud de *habeas corpus*) y 7 (audiencia sobre el fondo de la cuestión) de la LOHC. Nos encontramos así, con dos representantes del Ministerio Público en un mismo procedimiento, por un lado, el fiscal de la sección de menores y por otro, el fiscal adscrito al Juzgado de Instrucción competente, generando una situación que parece contravenir de nuevo, el principio de unidad de actuación, consagrado no sólo en nuestra Constitución Española (artículo 124) sino también en el Estatuto Orgánico del Ministerio Fiscal (artículo 1)²⁰⁰.

2.2. Incompatibilidad de la ausencia del menor imputado en la celebración de la audiencia. Afcción del derecho de defensa

El legislador en ningún momento ha establecido de forma expresa en la LORPM, a diferencia de lo que ocurre en el proceso penal de adultos, si es posible la celebración de la audiencia estando ausente el menor imputado. Tal omisión nos llevaría a aplicar supletoriamente la Ley de Enjuiciamiento Criminal (LECrim) en virtud de lo dispuesto en la Disposición Final Primera de la LORPM. Ahora bien, es cierto que hay que acudir a la LECrim, en particular a lo dispuesto para los trámites del procedimiento abreviado, para lo no previsto expresamente en la Ley Orgánica 5/2000, sin embargo no considero oportuno, precisamente por encontrarnos ante una jurisdicción con una finalidad y naturaleza marcadamente diferentes al de los adultos, hacer un uso extensivo de aquella, puesto que cada vez más se están introduciendo parámetros propios del proceso penal de adultos, alejándonos de tal forma de la configuración inicial del proceso penal de menores.

²⁰⁰ En el mismo sentido, GARCÍA-ROSTÁN CALVÍN, G.: op. cit. pág.105; LÓPEZ LÓPEZ, A.M.: Tratamiento policial de los menores de edad penal. Comentarios Prácticos de la LO 5/2000. *Diario La Ley*, Sección Doctrina, 2001, LA LEY 1407/2002; el mismo autor en *La instrucción del Ministerio Fiscal en el procedimiento de menores*. Granada: Comares, 2002, págs. 120 y 121.

Como es sabido, en el proceso penal cobra especial importancia la exigencia de que nadie puede ser condenado sin ser previamente oído y vencido en juicio. En nuestro sistema procesal, si bien se acepta como regla general que el imputado ha de estar presente en el juicio oral, existen determinadas excepciones a esa regla, tanto en el juicio de faltas como en el procedimiento abreviado²⁰¹. Llegados a este punto, lo que cabe discutir es si es posible, en el proceso penal de menores, la celebración de la audiencia en ausencia del menor imputado, sin que ello acarree la indefensión proscrita del artículo 24.1 de la CE y si, ante el silencio de la LORPM, podrían aplicarse supletoriamente las normas de la LECrim.

Al respecto, conviene señalar un supuesto en el que se celebró la audiencia sin la presencia de los menores encausados, los cuales fueron citados correctamente a la misma y en el que tuvo la oportunidad de pronunciarse nuestro TC²⁰². En este caso, el TC vino a sostener que “la indefensión es la situación en la que, normalmente con infracción de una norma procesal, el órgano judicial en el curso del proceso impide a una parte el ejercicio del derecho de defensa, privando o limitando su capacidad de ejercitar bien su potestad de alegar y justificar sus derechos e intereses para que le sean reconocidos bien de replicar dialécticamente las posiciones contrarias en el ejercicio del indispensable principio de contradicción siempre que la indefensión tenga un carácter material, expresión con la que se quiere subrayar su relevancia o trascendencia, es decir, que produzca un efectivo y real menoscabo del derecho de defensa”. Asimismo señaló que “para que la indefensión alcance la categoría de vicio constitucional es preciso que sea imputable al órgano judicial, de modo que no se produce tal defecto cuando la situación en la que el ciudadano se ha visto colocado se debió a una actitud voluntariamente aceptada por él, o si le fue imputable por el propio desinterés, pasividad, malicia o falta de la necesaria diligencia”. Por todo ello, el TC finalmente condenó a los menores por un delito de daños, precisamente porque su incomparecencia se debió al desinterés o a la falta de diligencia de ellos o de sus padres como representantes.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Asimismo, la FGE en su Circular 1/2007 afirma que es posible la celebración de la audiencia en ausencia del menor, pero advierte que para ello es necesario que “el menor sea advertido personalmente de la posibilidad de su enjuiciamiento en ausencia si no comparece, que el Fiscal lo solicite expresamente y que existan, a criterio del Juez, elementos suficientes para el enjuiciamiento, debiendo en todo caso ser oída la defensa. La medida que se solicita no deberá sobrepasar en ningún caso los dos años cuando sea

²⁰¹ Como se ha señalado, la necesaria presencia en el juicio oral del acusado conoce algunas excepciones tanto en el procedimiento abreviado como en el juicio de faltas, en los que la ausencia de tal parte procesal no provoca la suspensión del juicio oral. Ello es así porque tal y como indica nuestro TC, la exigencia del principio de contradicción o audiencia queda satisfecho si la parte ha tenido la oportunidad de ser oída en el proceso y de ejercitar sus alegaciones de manera dialéctica en el mismo (STC 33/1987 de 12 marzo, FJ 2º).

²⁰² ATC 148/1999 de 14 junio, FJ 7º.

privativa de libertad o los seis años, cuando sea de distinta naturaleza, según la redacción del artículo 786.1 LECrim²⁰³.

Por su parte, la jurisprudencia menor²⁰⁴ ha sostenido la necesidad de que el menor ha de estar presente en la audiencia, ya que ésta, regulada en el artículo 35 de la LORPM, exige necesariamente la presencia del menor para que pueda desarrollarse de forma válida, advirtiendo que “dicha presencia es acorde con la propia filosofía de la ley, en la que en función del interés del menor, se persigue no sólo una intervención sancionadora, sino mixta con un tinte marcadamente educativo, donde el proceso con la intervención activa del menor puede considerarse que constituye una experiencia educativa para el mismo”. Asimismo, señala que lo que hace el artículo 37.4, al permitir que en el transcurso de la audiencia, el Juez de oficio o a instancia de parte, pueda acordar motivadamente que el menor abandone la sala, hasta que pueda retornar, es resaltar la necesidad de la presencia del menor en el juicio, y la posibilidad de su exclusión parcial durante su desarrollo en su interés. En definitiva, defiende que debe rechazarse, en la actual regulación del procedimiento de menores, la aplicación supletoria establecida para la celebración del juicio en ausencia del imputado en el procedimiento abreviado, siendo necesaria la asistencia del menor imputado para celebrar la audiencia.

Vistas las dos posiciones adoptadas sobre la posible celebración de la audiencia en ausencia del menor imputado, considero más acertada la posición acogida por la jurisprudencia menor, puesto que la LORPM en ningún momento ha previsto esa posibilidad, es más, el artículo 35 de la Ley exige su presencia para poder celebrarse de forma válida la audiencia, siendo esto totalmente coherente con el principio inspirador de la LORPM, el interés superior del menor. Además, y como ya se ha dejado por sentado anteriormente, las características del proceso penal del menor son marcadamente diferentes al proceso penal de adultos, pues la intervención no es solo sancionadora sino también educativa. Por tanto, considerando que, teniendo en cuenta la naturaleza y finalidad de esta jurisdicción, se hace necesaria la presencia del menor y en caso de ausentarse éste, debería procederse a la suspensión de aquélla²⁰⁵.

2.3. El menor en la conformidad, capacidades y limitaciones

²⁰³ En esta misma línea se han pronunciado POLO RODRÍGUEZ, J.J. y HUÉLAMO BUENDÍA, A. en *La nueva ley penal del menor*. Madrid: Colex, 2007, pág. 102.

²⁰⁴ SSAAPP de Madrid (Sección 4ª) nº 96/2004, de 11 de mayo de 2004, FJ 4º; de Cuenca (Sección 1º) nº 50/2005, de 25 de mayo, FJ 1º.

²⁰⁵ En el mismo sentido, CALATAYUD PÉREZ, E.: “La LO 5/2000 Fase Intermedia. Conclusión de la Instrucción. Celebración de la audiencia y sentencia” en *La responsabilidad penal de los menores: aspectos sustantivos y procesales*, ORNOSAFERNÁNDEZ, Mª R. (Dir.). Madrid, CGPJ, 2001, pág. 334.

GIMENO SENDRA²⁰⁶ define la conformidad en el marco del proceso penal de adultos como “un acto unilateral de postulación y de disposición de la pretensión, efectuado por la defensa y realizado en el ejercicio del principio de oportunidad, por el que, mediante el allanamiento a la más elevada petición de pena y que nunca puede exceder a los seis años de privación de libertad, se ocasionará la finalización del procedimiento a través de una sentencia con todos los efectos de la cosa juzgada”.

En el marco del proceso penal de menores, la conformidad es una manifestación del principio de consenso, y como señala la FGE en su Circular 1/2000, “es algo más que un instrumento procesal puesto al servicio de una razón de economía procesal”, pues “la evitación de la audiencia puede contribuir de modo decisivo al proceso de formación del menor” (Epígrafe VIII.2 de la Circular).

A diferencia de lo que ocurría en la LO 4/1992, de 5 de junio en la que la conformidad del menor se residenciaba con carácter exclusivo en el marco procesal de la audiencia (artículo 15.1, regla 16^a), la LORPM ya sí prevé dos momentos procesales distintos para formalizar la conformidad:

- La conformidad en la fase intermedia²⁰⁷ (artículo 32 de la LORPM)
- La conformidad en la fase de audiencia (artículo 36 de la LORPM)

Si bien, nosotros nos centraremos en la conformidad del artículo 32, precisamente por las dificultades que plantea la redacción del precepto, pues establece en su párrafo primero que “*Si el escrito de alegaciones de la acusación solicitara la imposición de alguna o algunas de las medidas previstas en las letras e) a ñ) del apartado 1 del artículo 7, y hubiere conformidad del menor y de su letrado, así como de los responsables civiles, la cual se expresará en comparecencia ante el Juez de Menores en los términos del artículo 36, éste dictará sentencia sin más trámite*”.

Ahora bien, ¿Qué pasaría si, cumpliéndose todos los requisitos que establece el artículo 32 de la LORPM, el menor llegara a conformarse con la medida o medidas solicitadas por la acusación? ¿El juez de menores habría de quedar vinculado a esa conformidad? En efecto, el artículo 32 no responde a la pregunta formulada de forma

²⁰⁶ GIMENO SENDRA, V.: *Lecciones de Derecho Procesal Penal*. Madrid: Colex, 2001, pág. 341. Por su parte, el TS ha declarado reiteradamente que “la conformidad, por la que el acusado reconoce los hechos y acepta la pena para ellos pedida por la acusación renunciando a la celebración de juicio y a la posibilidad de defenderse, produce en el proceso el efecto propio de una confesión y determina la inimpugnabilidad de las sentencias dictadas que no pueden ser destruidas en casación, ni por otra vía de impugnación. También ha señalado, el TS, que la admisión de los hechos por el acusado le impide a éste invocar la presunción de inocencia”. (STS 2026/2000, de 2 de enero, FJ 2º).

²⁰⁷ Si bien la LORPM no regula ni menciona la fase intermedia como tal, la misma comprende todas las actuaciones procesales desde la conclusión de la investigación y la remisión del expediente al Juez de Menores hasta la decisión sobre la apertura o no de la fase de audiencia, esto es, todas las actuaciones comprendidas en los artículos 30 a 34 de la LORPM.

expresa. Tanto es así que la expresión “*El Juez dictará sentencia sin más trámite*”, parece evidenciar una cierta ambigüedad, pudiendo ser objeto de varias interpretaciones. Así, GIMENO SENDRA²⁰⁸ señala al respecto que la conformidad prevista en el referido precepto resulta vinculante para el juez, no pudiendo acordar una medida distinta a aquella con la que se conformó el menor y su letrado, ni sustituirla por otra sobre la que no verse esta conformidad²⁰⁹. Sin embargo, si tenemos en cuenta la redacción anterior del precepto, previa a la reforma operada por la LO 8/2006, de 4 de diciembre, el cual finalizaba “*imponiendo la medida solicitada*”, habría que suponer que si el vigente artículo ha suprimido esa frase, es porque el Juez no ha de quedar vinculado a dictar la sentencia de conformidad, pudiendo por tanto, dictar sentencia absolutoria o imponer otra medida distinta de las solicitadas²¹⁰, eso sí, no pudiendo imponer una pena superior a la conformada.

2.4. Inconstitucionalidad de la posibilidad de sustitución de las medidas al amparo del artículo 50.2 de la LORPM

En el ámbito de menores, una cuestión que ha suscitado dudas de su conformidad con el principio de legalidad es la posibilidad prevista en el artículo 50.2 in fine de la LORPM, que establece que “*Si la medida quebrantada no fuere privativa de libertad, el Ministerio Fiscal podrá instar del Juez de Menores la sustitución de aquélla por otra de la misma naturaleza. Excepcionalmente, y a propuesta del Ministerio Fiscal, oídos el letrado y el representante legal del menor, así como el equipo técnico, el Juez de Menores podrá sustituir la medida por otra de internamiento en centro semiabierto, por el tiempo que reste para su cumplimiento*”²¹¹.

La FGE ha tratado esta cuestión en su Circular 1/2000, entendiendo que “la garantía de legalidad en la ejecución parece difícilmente conciliable con la facultad prevista en el artículo 50.2 in fine, que permite al Juez de Menores, excepcionalmente y a propuesta del Fiscal, oídos el Letrado, el representante legal del menor y el Equipo Técnico, en caso de quebrantamiento de una medida no privativa de libertad, sustituir ésta por la medida de internamiento en centro semiabierto, por el tiempo que reste para

²⁰⁸ GIMENO SENDRA, V.: Proceso Penal de Menores. *Diario La Ley*, Sección Doctrina, 2001, LA LEY 1366/2002.

²⁰⁹ De forma similar se ha pronunciado MARCOS AYJÓN. M.: La instrucción penal y el enjuiciamiento de los menores de edad. *La Ley Penal*, Nº 36, Sección Estudios, 2007, LA LEY 640/2007.

²¹⁰ GARRIDO CARRILO, F.J.: op. cit. pág. 477.

²¹¹ Conviene señalar que la LO 4/1992, Reguladora de la Competencia y el Procedimiento de los Juzgados de Menores, no contenía ninguna previsión concreta sobre el quebrantamiento de una medida durante su ejecución. Únicamente se regulaba la posibilidad del Juez de Menores de reducir o dejar sin efectos las medidas acordadas, a instancia del representante legal del menor o del Ministerio Fiscal, a la vista de los informes que se emitan sobre su cumplimiento y el desarrollo del menor. Así lo pone de manifiesto MONTERO HERNANZ, T.: La doctrina del Tribunal constitucional sobre el artículo 50.2 de la LO 5/2000. *Diario La Ley*, Nº 7471, Sección Tribuna, 2010, LA LEY 19960/2009.

su cumplimiento”. En el mismo sentido se ha pronunciado ORNOSA FERNÁNDEZ²¹² al considerar que la mencionada opción es contraria a los derechos y garantías reconocidos al menor por la LORPM, especialmente por vulnerar el principio de proporcionalidad y el de legalidad, llegando a afirmar, esta autora, la posible inconstitucionalidad del precepto. De similar parecer es MORA ALARCÓN²¹³, para quien la posibilidad de transformar una medida no privativa de libertad en otra que conlleve el internamiento, si así no se recogió condicionalmente en la sentencia, ofrece ciertas dudas de inconstitucionalidad. Por otro lado, LANDROVE DÍAZ²¹⁴ considera que la posibilidad de que el Juez de menores pueda sustituir la medida no privativa de libertad quebrantada por otra de internamiento en centro semiabierto supone una *reformatio in peius* de difícil justificación en el ámbito de la Justicia juvenil. Por su parte, VARGAS CABRERA²¹⁵, señala que esa previsión legal genera serias reservas de su conformidad con los principios de la LORPM.

En mi opinión, la posibilidad prevista en el referido precepto sí está quebrantando el principio de legalidad, dado que no se está produciendo una modificación de medida de igual naturaleza o de menor entidad, sino que se está imponiendo una medida más grave que la que se acordó en la sentencia por los mismos hechos.

No obstante, considero conveniente apuntar que la referida sustitución de medida sería constitucionalmente admisible si la sentencia en la que se condena al menor contuviera tanto la medida privativa de libertad como la no privativa de libertad, dejando en suspenso la primera a expensas de un correcto cumplimiento de la segunda²¹⁶.

Por último, dicha posibilidad tendrá que respetar en todo momento lo establecido en el artículo 8, párrafo segundo de la LORPM que consagra el principio de

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

²¹² ORNOSA FERNÁNDEZ, M^a R.: op. cit., pág. 488.

²¹³ MORA ALARCÓN, J.A.: *Derecho penal y procesal de menores (Doctrina, jurisprudencia y formularios)*. Valencia, Tirant Lo Blanch, 2002, pág. 233.

²¹⁴ LANDROVE DÍAZ, G.: *Introducción al derecho penal de menores*. Valencia, Tirant Lo Blanch, 2007, pág. 130.

²¹⁵ VARGAS CABRERA, B.: “De la ejecución de las medidas” en *Ley de la Responsabilidad Penal de los menores, doctrina con jurisprudencia y normativa complementaria*, CONDE- PUMPIDO FERREIRO, C. (Dir.). Madrid, Trivium, 2001, pág. 444.

²¹⁶ En el mismo sentido, OLMEDO CARDENETE, M.: “Reglas generales y especiales para la ejecución de medidas en la LORPM. Especial referencia al quebrantamiento de la medida de privación de libertad” en *El Menor como víctima y victimario de la violencia social* MORILLAS CUEVA, L. (Dir.) y SUÁREZ LÓPEZ, J. M. (Coord.). Madrid, Dykinson, 2010, pág. 508. El citado autor considera que la sustitución de medida que se recoge en el artículo 50.2 de la LORPM guarda similitud con la posibilidad prevista en el artículo 53 del CP que establece que “*Si el condenado no satisficiera, voluntariamente o por vía de apremio, la multa impuesta, quedará sujeto a una responsabilidad personal subsidiaria de un día de privación de libertad por cada dos cuotas diarias no satisfechas (...)*”.

proporcionalidad²¹⁷ al establecer que “*Tampoco podrá exceder la duración de las medidas privativas de libertad contempladas en el artículo 7.1.a), b), c), d) y g), en ningún caso, del tiempo que hubiera durado la pena privativa de libertad que se le hubiere impuesto por el mismo hecho, si el sujeto, de haber sido mayor de edad, hubiera sido declarado responsable, de acuerdo con el Código Penal*”.

3. Conclusiones

Como hemos tenido ocasión de ver a lo largo de este trabajo, las deficiencias o insuficiencias de la Ley Orgánica 5/2000 a las que hemos hecho referencia, han dejado en desamparo al menor infractor desde el punto de vista del haz de garantías y derechos procesales, siendo todo ello muestra de cómo las opciones de política criminal han dado lugar a distintas reformas en las que el concepto de menor y justiciable, ha cedido a otras pretensiones e intereses, y por lo tanto se ha subvertido el papel y fines del proceso penal de menores, que exigen, cuanto antes una pausada reflexión y volver a los orígenes y principios de la ley, evitando que los mismos sean virtuales, sino realidades en la justicia de menores, pues sólo de esta manera se va a poder conseguir una verdadera justicia de menores.

Referencias Bibliográficas

- CALLEJO CARRION, S.: El principio de oportunidad en la LO 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. *Diario La Ley*, nº 6366, Sección Doctrina, 2005, LA LEY 5091/2005.
- CANO PAÑOS, M.A.: ¿Supresión, mantenimiento o reformulación del pensamiento educativo en el Derecho Penal Juvenil? Reflexiones tras diez años de aplicación de la Ley Penal del Menor. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, Nº 13, 2011, págs. 1-55.
- COLÁS TURÉGANO, A.: *Derecho Penal de Menores*. Valencia, Tirant Lo Blanch, 2011.
- DE LA CUESTA ARZAMENDI, J.L. y BLANCO CORDERO, I.: El enjuiciamiento de menores y jóvenes infractores en España, *ReAIDP / e-RIAPL*, 2006, págs. 1-24.
- DOLZ LAGO, M.J.: *La nueva responsabilidad del menor (comentarios a la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero)*. Valencia, Revista General del Derecho, 2000.

²¹⁷ Vid., en este sentido, STC 61/1998, de 17 de marzo. En ella el TC estimó un recurso de amparo planteado por un menor, advirtiendo la imposibilidad de establecer medidas más graves o de una duración superior para un menor respecto de las que correspondería por los mismos hechos si de un adulto se tratase. Asimismo, DE LA CUESTA ARZAMENDI, J.L., en su trabajo “La ejecución de las medidas” en *Justicia de menores: una justicia mayor. Comentarios a la Ley Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores*. Madrid, CGPJ, 2000, pág. 270, advierte que la posibilidad prevista en el artículo 50.2 de la LORPM, debe respetar en todo momento lo establecido en el artículo 8 de la LORPM (principio de proporcionalidad), así como los demás principios que inspiran la intervención respecto de los menores.

- GARCÍA-ROSTÁN CALVÍN, G.: *El Proceso Penal de Menores (Funciones del MF y del Juez en la instrucción, el periodo intermedio y las medidas cautelares)*. Pamplona, Thomson-Aranzadi, 2007.
- GARRIDO CARRILLO, F.J.: *Justicia de menores. Tratamiento procesal del menor infractor*. Granada, Godel, 2014.
- GIMÉNEZ-SALINAS I COLOMER, E. (Dir.): *Legislación de menores en el siglo XXI: análisis de derecho comparado*. Madrid, CGPJ, 2000.
- GIMENO SENDRA, V.: *Lecciones de Derecho Procesal Penal*. Madrid, Colex, 2001.
- GIMENO SENDRA, V.: Proceso Penal de Menores. *Diario La Ley*, Sección Doctrina, 2001, LA LEY 1366/2002
- GÓMEZ RIVERO, M^a C. (Coord.): *Comentarios a la Ley Penal del Menor (conforme a las reformas introducidas por la LO 8/2006)*. Madrid, Iustel, 2007.
- GONZÁLEZ PILLADO, E.: *Proceso Penal de Menores*. Valencia, Tirant Lo Blanch, 2008.
- GRUPO DE ESTUDIOS DE POLÍTICA CRIMINAL: *Un proyecto alternativo a la regulación de la responsabilidad penal de los menores*. Valencia, Grupo de Estudios de Política Criminal, 2000.
- LANDROVE DÍAZ, G.: *Introducción al derecho penal de menores*. Valencia, Tirant Lo Blanch, 2007.
- LÓPEZ LÓPEZ, A.M.: Tratamiento Policial De Los Menores De Edad Penal. Comentarios Prácticos de la LO 5/2000. *Diario La Ley*, Sección Doctrina, 2001, LA LEY 1407/2002.
- LÓPEZ LÓPEZ, A.M.: *La instrucción del Ministerio Fiscal en el procedimiento de menores*. Granada, Comares, 2002.
- MARCOS AYJÓN. M.: La instrucción penal y el enjuiciamiento de los menores de edad. *La Ley Penal*, N° 36, Sección Estudios, 2007, LA LEY 640/2007.
- MONTERO HERNANZ, T.: *La justicia juvenil en España. Comentarios y reflexiones*. Madrid, La Ley, 2009.
- MONTERO HERNANZ, T.: La doctrina del Tribunal constitucional sobre el artículo 50.2 de la LO 5/2000. *Diario La Ley*, N° 7471, Sección Tribuna, 2010, LA LEY 19960/2009.
- MORA ALARCÓN, J.A.: *Derecho penal y procesal de menores (Doctrina, jurisprudencia y formularios)*. Valencia, Tirant Lo Blanch, 2002.
- MORILLAS CUEVA, L. (Dir.) y SUÁREZ LÓPEZ, J.M. (Coord.). *El menor como víctima y victimario de la violencia social (estudio jurídico)*. Madrid, Dykinson, 2010.
- NOYA FERREIRO, M.L.: Medidas Cautelares en el proceso penal del menor. *Estudios penales y criminológicos*, N° 26, 2006, págs. 165-212.
- ORNOSAFERNÁNDEZ, M^a R. (Dir.): *La responsabilidad penal de los menores: aspectos sustantivos y procesales*, Madrid, CGPJ, 2001.

- ORNOSA FERNÁNDEZ, M^a R.: *Derecho Penal de Menores*, Barcelona, Bosch, 2007.
- POLO RODRÍGUEZ, J.J. y HUÉLAMO BUENDÍA, A.: *La nueva ley penal del menor*. Madrid, Colex, 2007.
- RAPOSO FERNÁNDEZ, J.M.: op. cit., “Estudio crítico del proceso contra menores delincuentes. Aspectos necesitados de reforma”. *La Ley*, 1997, LA LEY 21708/2001.
- TOME GARCÍA, J.A.: *El Procedimiento Penal del Menor*. Cizur Menor: Navarra, Thomsom-Aranzadi, 2003.
- VALBUENA GARCÍA, E.: *Medidas Cautelares en el Enjuiciamiento de Menores*. Cizur Menor (Navarra), Thomsom Aranzadi, 2008.

Legislación consultada

- Constitución Española de 1978
- Real Decreto de 14 de septiembre de 1882, aprobatorio de la Ley de Enjuiciamiento Criminal.
- Ley Orgánica 6/1984, de 24 de mayo, reguladora del procedimiento de *Habeas Corpus*
- Ley Orgánica 4/1992, de 5 de junio, sobre reforma de la Ley reguladora de la Competencia y el Procedimiento de los Juzgados de Menores
- Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal.
- Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores.

Circulares de la fiscalía general del estado

- Circular 1/2000, de 18 de diciembre, relativa a los criterios de aplicación de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, por la que se regula la responsabilidad penal de los menores.
- Circular 1/2007 sobre criterios interpretativos tras la reforma de la legislación penal de menores de 2006

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Jurisprudencia consultada

- STC 33/1987, de 12 marzo
- STC 66/1996, de 16 de abril
- STC 122/2004, de 12 de julio
- ATC 148/1999, de 14 junio
- STS, Sala de lo Penal, 2026/2000, de 2 de enero
- SAP de Madrid (Sección 4^a) n° 96/2004, de 11 de mayo
- SAP de Cuenca (Sección 1^o) n° 50/2005, de 25 de mayo

114. ¿SON LOS MENORES CIUDADANOS? ¿Y LAS NIÑAS?

UNA CUESTIÓN TERMINOLÓGICA O ALGO MÁS SOBRE LOS DERECHOS HUMANOS

Sheila Fernández Miguez
s.fernandez@uautonoma.cl

Resumen.

La función del derecho como cuerpo normativo del que se dota las élites económicas para instaurar una suerte de *paz social* que les permita asegurar el *status quo* y su posición privilegiada, es conocida y goza de aceptación doctrinal. En el presente estudio nos planteamos desde la perspectiva de la criminología crítica, qué papel ha jugado y juega la terminología como herramienta que define y construye derechos y deberes a la vez que criminaliza y margina a determinadas personas. El estudio se centra en los conceptos empleados para regular etapas vitales fundamentales, niño, menor, infancia y adolescencia partiendo del punto de inflexión etario de los 18 años que determina la *menor y mayor edad* que establece el marco internacional de la Convención de los Derechos del Niño de 1989.

Palabras clave: niño, menor, adolescencia, poder adulto, justicia juvenil y género.

Introducción

Solo conociendo de dónde venimos, podemos saber dónde estamos, y eventualmente cara donde caminamos. En este sentido se manifiesta Iñaki Ribera ya en 1984 es su cita “sin el auxilio de la historia, la filosofía, la economía, la psicología o la antropología –por citar algunas de las disciplinas más relevantes que se tienen ocupado de esta cuestión-, desconoceríamos, por ejemplo: la evolución y transformación de los sistemas punitivos; su vinculación con los sistemas de producción económica y el mercado laboral, los significados y valores que encierra y produce el castigo, las auténticas funciones que el mismo tiene desplegado, y su relación con las diversas formas-Estado; los mecanismos de selección de sus «clientelas», la importancia de sus elementos estructurales como el análisis del tiempo y del espacio; la «funcionalidad cultural» que el castigo desempeña, o el tipo de subjetividades que construye, el modo en que lo hace y los efectos de esto. Vamos: que no sabríamos prácticamente nada. Señalar que la pena es la consecuencia jurídica del delito y que aquella «debe cumplir»

tal o cual función, revela la pobreza de los estudios que, apegados a la norma, nunca pudieron dar respuesta a las cuestiones que se tienen mencionado”. Siguiendo este planteamiento enfocamos nuestra aproximación terminológica desde la multidisciplinariedad siguiendo al Ribera, es decir, desde la criminología crítica. Y es desde este lugar, desde donde nos hacemos las siguientes preguntas, ¿lo que no se nombra, no existe? ¿Estamos ante una cuestión terminológica o de seguridad jurídica sobre las libertades adolescentes?, o ¿hay algo más?

A lo largo de las siguientes líneas analizaremos los conceptos de *minoría de edad*, *mayoría de edad*, *niño*, *menores* y *adolescentes* al tratarse de términos clave en la creación del discurso jurídico del estado (post) moderno y en la construcción de la *ciudadanía*²¹⁸ como conjunto de personas con *derechos*.

El objetivo es saber cómo se relacionan los conceptos con las diferentes corrientes teóricas en torno a la construcción de los derechos de la infancia, *Teoría Positivista*, *Paternalista*, *Teoría Liberacionista de los Derechos* y el peso del *Poder Adulto*. Este análisis se realizará desde un punto de vista comparado entre el reino de España y el estado chileno, escogido este último por tratarse de un país de tradición jurídica continental en América Latina con el que se comparte tradición jurídica y misma lengua. Somos conscientes, de que en el contexto chileno existen también, diferentes “justicias indígenas” pero no son objeto de estudio en esta ocasión.

¿SON LOS MENORES CIUDADANOS? ¿Y LAS NIÑAS?

UNA CUESTIÓN TERMINOLÓGICA O ALGO MÁS SOBRE LOS DERECHOS HUMANOS



1. MINORÍA Y MAYORÍA DE EDAD.

Históricamente por diversas razones más relacionadas con el aspecto civil que penal/criminal se ha regulado cuando un ser humano era “jurídicamente persona” y su

* Licenciada en Derecho por la Universidad de A Coruña, España con Master en Menores en Situación Desprotección y conflicto Social por la Universidad de Vigo, España actualmente integrante del Grupo de Investigación Identidad y Género de la Universidad Autónoma de Chile y doctoranda por la Universidad Autónoma de Chile y de A Coruña en el programa de Doctorado en Derecho Penal y abogada en ejercicio en el Ilustrísimo Colegio de Abogado de Vigo, España

Dirección, Carlos Antúnez, 1920 Comuna de Providencia, Santiago de Chile. Teléfono +56223036024 s.fernandez@uautonoma.cl

²¹⁸ Para el objeto de este artículo entendemos *ciudadanía* como aquel grupo de personas que en un Estado de Derecho tienen *derechos* entre ellos el de voto, y que por lo tanto, es excluyente dejando fuera del mismo a minorías, migrantes y personas jóvenes.

gradual acceso a derechos y deberes. Superadas muchas de las construcciones históricas, a día de hoy se considera, siguiendo la Teoría vitalista, tanto en España art. 30 del Código Civil, (en adelante CC) como en Chile art. 74 CC, que existe *personalidad jurídica* cuando una persona está desprendida del vientre materno. Es decir, es suficiente un destello de vida para constituirse en *persona*.

Tener personalidad jurídica nos configura como sujetos de derecho, los cuales podremos ejercer en el futuro, transcurridos 18 años. Es esa edad la que marca el punto de inflexión entre la *minoría* y la *mayoría de edad*. En este sentido cada legislación interna tiene un por qué a los 18 años, por ejemplo, en el caso de la legislación española, esta edad ya estaba implementada en 1978, y fue una decisión absolutamente política, las estadísticas decían que si solo votaban en el referéndum los mayores de 21 años, no se aprobaría el texto Constitucional.

En el plano internacional, es la Resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989, conocida como, Convención Sobre los Derechos del Niño²¹⁹, en adelante CDN, la que establece en su artículo primero: *Para los efectos de la presente Convención, se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad*. Esta Convención está ratificada por todos los países del mundo a excepción de Somalia y Estados Unidos, y es también el tratado que sufre mayores violaciones. En ella se iguala para todos los países parte, la *minoría de edad* de los 0 a los 18 años, a partir de esta edad se considera a una persona *mayor de edad*.

Las personas que integran la *minoría de edad* van adquiriendo derechos paulatinamente hasta alcanzar los 18 años, edad a partir de la cual las legislaciones actuales consideran a las personas con las facultades y las capacidades suficientes para tener acceso a todos los derechos, y les son exigibles todas las responsabilidades, son *ciudadanas*. Tendríamos que preguntarnos ¿son ciudadanas las personas menores de 18 años? ¿Qué es ser ciudadana? Sin ser este el espacio para polemizar sobre un concepto apasionante y controvertido, entendemos por *ciudadanía* un concepto jurídico-político que muestra las relaciones de poder o de dominación.

A pesar de que la legislación establece un acceso al ejercicio de los derechos y la exigencia de responsabilidades, basada en una *capacitación gradual*, esto no siempre se cumple. El sistema restringe el acceso a los derechos pero no siempre de responsabilidades, a personas de diferente *etnia* que la dominante, condición de *diversidad funcional, situación administrativa irregular -persona no ciudadana-* en los actuales Estados, independiente de los años de edad, colocando a estos grupos en una

²¹⁹ Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989. Entrada en vigor: 2 de septiembre de 1990, de conformidad con el artículo 49. Es el Tratado Internacional más ratificado y también más violado.

grave situación de riesgo y conflicto social a la par que de vulneración de derechos fundamentales. Esta situación, se agrava si la persona que pertenece a estos grupos es menor de 18 años, al recaer sobre ella una suerte de regulación *protectora* y *criminal*. Padeciendo por el hecho de ser joven lo que podemos considerar una doble opresión, la que sufre el grupo en general, fruto de normativas *discriminatorias* y la concreta por el hecho de ser joven, colectivo políticamente no empoderado.

2. Niño.

Abordaremos a continuación el término de *niño* que presenta la CDN en su traducción al español. Nos encontramos ante un sustantivo, masculino singular, pero sobre el mismo se produce una ficción. Gramaticalmente para el caso de la legislación española se considera que estamos ante un concepto de género neutro inclusivo y jurídicamente no se hace aclaración al respecto. Nos encontramos ante un término que “legaliza” el uso del masculino como neutro inclusivo desde la infancia. Esta idea está reforzada en la normativa chilena, concretamente en el artículo 25 del Código Civil, en adelante CC: *Las palabras hombre, persona, niño, adulto y otras semejantes que en su sentido general se aplican a individuos de la especie humana, sin distinción de sexo, se entenderán comprenden ambos sexos en las disposiciones de las leyes, a menos que por la naturaleza de la disposición o el contexto se limiten manifiestamente a uno solo. Este precepto introduce una regla de interpretación en cuanto al género donde se instaura el masculino como sujeto tipo en derecho. Continúa el precepto diciendo Por el contrario, las palabras mujer, niña, viuda y otras semejantes, que designan el sexo femenino, no se aplicarán al otro sexo, a menos que expresamente las extienda la ley a él.*

El concepto de *niño* es reforzado con el artículo 25 CC de Chile, consagrado como sujeto *tipo* de derecho al *hombre*, qué es por ende, *ciudadano heterosexual blanco* y lo hace ya desde el momento de nacer. Estudios psicológicos, pedagógicos, psiquiátricos con perspectiva de género, entre otros Saberes Sociales nos permiten a día de hoy afirmar que la implementación de las categorías masculinas no son conceptos neutros. La categoría *niño* como sujeto de derechos al que se refiere la Convención produce un efecto invisibilizador de seres humanos que no encajan dentro de este término, y en consecuencia oculta personas que son omitidas en la realidad jurídica, y por ende del concepto de *ciudadanía* al no legislarse para ellas y en consecuencia son discriminadas.

Sergio Cámara Arroyo recoge una cita de Bartolomé Gutiérrez “ignorar a las chicas como sujeto activo de determinadas conductas problemáticas o delictivas, no se corresponde en absoluto con la realidad de nuestros jóvenes”, lo cual nos lleva a la necesidad de “estudiar desde una perspectiva más amplia de la utilizada hasta ahora, en la que se incorporen tanto las diferencias existentes en función de género, como modelos explicativos que conjuguen aspectos individuales y sociales” (Cámara, 2011:

337). Aunque la misma se refiere al ámbito penal, la idea que nos interesa resaltar es la necesidad de incorporar las teorías de género y estudios interdisciplinarios en el ámbito jurídico. “El uso de la *interseccionalidad*²²⁰ como herramienta analítica nos permite señalar como existen diferentes fuentes estructurales de desigualdad (como la clase social, el género, la sexualidad, la diversidad funcional, la etnia, la nacionalidad, la edad, etc.) que mantienen relaciones recíprocas”, June Fernández (2014).

Un ejemplo práctico del problema terminológico en la actualidad, es determinar la cifra de personas que mueren cada año a consecuencia de la violencia machista. Los indicadores oficiales en España, solo tiene en cuenta la relación de pareja o expareja, no de filiación, dejando fuera a niñas que son asesinadas por sus padres, ¿no son estas niñas mujeres? O de niños que al ser varones-hijos tampoco son recogidos por los datos oficiales. Estas víctimas no son contabilizadas en el concepto de violencia de *género oficial*, siendo omitidas de las estadísticas. Conviene tener presente, que no es hasta la Conferencia Mundial de Derechos Humanos de 1993, donde se proclama que los derechos de las mujeres son derechos humanos.

3. Menores.

La primera observación que tenemos que hacer sobre el concepto de *menores*, es que para una aproximación crítica al mismo se hace necesaria una breve revisión histórica. La segunda observación es que es que tiene mayor presencia en el contexto español que en el chileno, tanto la doctrina como los Saberes Sociales de ambos países se le da un trato uniforme. A continuación, lo analizaremos en el contexto legal y jurídico español en el que es adoptado. Posteriormente abordaremos el conflicto terminológico que surge de las traducciones de los Convenios o Tratados Internacionales, y por último, la terminología que es empleada en el contexto Chileno.

a. Origen histórico

Es necesario acudir al origen histórico del concepto para comprender la carga simbólica que el mismo contiene. Siguiendo a Ágata María Sanz Hermida “la expresión <<*justicia de menores*>> tiene sus orígenes en la creación del primer Tribunal para *infancia* en la ciudad de Chicago (Illinois, USA) en 1899 denominado *Children’s Court of the Cook Country* y en el empleo de los Estados de Rhode Island, Massachusetts e Indiana de la doctrina denominada del <<*parens patriae*>>, según la cual se autorizaba a su respectivos órganos legislativos para la protección de la *infancia* <<como haría un padre con sus hijos>> (Sáenz Hermida, 2002: 24). Esta normativa pretendía dar una solución a la situación social que se vivía en ese momento en la

²²⁰ Esté concepto aparece así definido por June Fernández, recopilando una cita de Raquel (Lucas) Platero, en el artículo periodístico *Comparaciones Odiosas*. http://www.eldiario.es/zonacritica/Comparaciones-odiosas_6_284231593.html

ciudad de Illinois, en la que se produjera una rápida y fuerte industrialización y como consecuencia muchas personas infantes fueron abandonadas y delinquen para sobrevivir. Esta situación creó una sensación de falta de control sobre la infancia y nació un movimiento femenino denominado “Salvadora de los niños”. Este movimiento puede encuadrarse dentro de la Teoría Positivista correccionalista, que Jordi Cabezas adjetiva como “de paternalismo dudoso y bastante reaccionario”. Este colectivo pretendía rescatar a las criaturas delincuentes de las prisiones comunes y presentarlas ante tribunales especiales para ser juzgadas por leyes también especiales. Esto creó una mezcla heterogénea de personas recluidas. Los métodos que implantaron estas leyes fueron educación, trabajo y aplicación de medidas correctoras por el tiempo necesario, lo que introdujo una indeterminación en la duración de la reclusión y a mayores una similitud entre medidas y las verdaderas penas.

b. Contexto histórico y jurídico español.

En el Estado Español las primeras legislaciones regulan de forma conjunta infancia, control penal y mendicidad. Con la aproximación histórica a la terminología, comprobamos como en la tradición jurídica del siglo XX estaban asentados otros términos. A partir de 1904 se implanta el concepto de *infancia*²²¹ con la promulgación de la primera ley española de Protección de la Infancia. De esta ley se derivó en 1908 la creación de las Juntas Provinciales y Locales de Protección de la Infancia y el Consejo Superior de Protección de la Infancia y Represión de la Mendicidad. Este organismo impulsó la promulgación de la Ley de Bases de 2 de agosto de 1918 y el Decreto Ley de 25 de noviembre del mismo año, sobre la creación y funcionamiento de los Tribunales para Niños. Estos estaban compuestos por un juez y dos vocales, y se establecieron paulatinamente en todas las capitales de provincia, creándose el primero de ellos en Bilbao en 1920. En 1925 se reorganizan y reciben el nombre de Tribunales Tutelares para Niños, nombre que se cambia en 1929, con la creación bajo el amparo de la misma normativa del Tribunal Tutelar de Menores, también en la ciudad de Bilbao. Esta ciudad comparte un contexto social, similar al de Illinois, al estar inmersa en un proceso de fuerte industrialización. Es importante tener presente que la Ley de Bases de 2 de agosto de 1918 que regula la administración de justicia aplicada en la infancia y adolescencia, estuvo vigente parcialmente hasta el año 1992. Siguiendo a Cabezas podemos decir que “estas leyes encajan dentro del *positivismo*, y consagran dos figuras centrales el *niño* <<en situación de peligro moral y material>> a saber, el <<niño abandonado>> el <<niño delincuente>> términos que finalmente se harán sinónimos” (Cabezas 2011:158-173).

Estas personas serán objeto privilegiado de intervención. Sometidas a tutoría y corregidas, bajo este pretexto se construyen las políticas de control dominante en

²²¹ Para más información véase, Censo guía de archivos de España e Iberoamérica <http://censoarchivos.mcu.es/CensoGuia/fondoDetail.htm?id=810815>.

aquellos años, es decir, el régimen de tutelas y el nacimiento del modelo correccional. Este modelo se articula para abandonar y tratar a estas personas, a estas *crías*²²² que dejan de serlo en el preciso momento, en que son “escogidas” para ser “tutorizadas”, “protegidas” por el Estado y por instituciones de “beneficencia”. Por efecto de esta selección se convertirán en *menores*, término que arrastra una carga peyorativa al relacionar pobreza, falta de moral y delincuencia. A mayores no construye un relato histórico verídico –como sucede también con el término *niño*-. Es necesario tener en cuenta que existía un trato diferenciado en cuanto al sexo-género al que perteneciese la persona a ser institucionalizada, así sobre las *niñas* pobres se permitían abusos, se aplicaban más encierros religiosos dirigidos a corregir sus conductas supuestamente pecaminosas. Mientras que los encierros aplicados a niños tenían otras características y habitualmente no estaban basados en la infracción de la norma moral. Este trato diferenciado queda ocultado en el concepto de *menores*, que produjo y produce todavía hoy una invisibilización de las prácticas aplicadas a una parte de las personas que fueron y son sometidas a la administración de justicia.

El uso de la terminología masculina muestra una historia donde el sujeto protagonista es varón blanco, indistintamente de su edad, y lo coloca como el *individuo histórico estándar*. Son aun minoritarios los estudios sobre criminalidad infantil femenina, que se inician a finales de los años 60 del siglo pasado, (Cámara Arroyo 2011:335).

En la actualidad el concepto de *menores* en España lo encontramos en las normas que se dictan para regular la vida de las personas con menos de 18 años. Es un concepto jurídico que se aplica a un grupo concreto de personas, aquellas que se relacionan o debutan en el sistema de alguna u otra forma. Cuando los operadores no jurídicos hablan de *menores* están aportando una información añadida, indican que son personas jóvenes que se encuentran en situación de conflicto, desprotección o son delinquentes. De este modo, colocan el estigma de la institucionalización o criminalizan a unas personas sobre las que tendría que invertirse todos los esfuerzos posibles en aras al consagrado interés superior recogido en el art.5 de la CDN. Es por ello, que se hace necesario recurrir a fórmulas y conceptos que no desvirtúen las etapas vitales de infancia y adolescencia y, sobre todo, no estigmaticen ni criminalicen periodos vitales, tanto para operadores jurídicos, como no jurídicos²²³.

La actual norma que regula la responsabilidad penal de adolescentes en España, es la Ley Orgánica 5/2000 de 12 de enero, Reguladora de la Responsabilidad Penal de

²²² En la acepción de la RAE, de personas que se están criando. **crío, a.** (De *cría*). 1. m. y f. Niño que se está criando.

²²³ El legislador español en aras al *interés del superior*, nos habla en su legislación de *medidas*, y no de *penas*, sin embargo, no es crítico con el empleo del concepto *menor*, produciéndose a mi modo de ver una cierta contradicción.

los Menores, en adelante LORPM, que como su nombre indica es continuadora de la terminología escogida en el siglo pasado.

c. Traducción de Convenios y Tratados Internacionales.

En el plano internacional, vemos como el concepto de *menores* es empleado en diferentes Tratados y Convenios. Por respecto al espacio concedido en este trabajo se aludirán sólo a los aprobados por las Naciones Unidas, en adelante ONU y sus precedentes futo de la Sociedad de Naciones²²⁴. Expondremos a continuación la traducción de uno de ellos, para ilustrar la idea que se presenta.

Llama la atención que, a pesar de que España y Chile comparten idioma, la Resolución 40/33, de 28 de noviembre de 1985 de la ONU, conocida como “Reglas de Beijing”, ha sido traducida en ambos países de forma diferente. En España como Reglas de las Naciones Unidas para la Administración de la Justicia de Menores, y en el contexto chileno y latinoamericano se denomina Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de la Justicia Juvenil, Galiano (2012). Denominación que también encontramos en el Observatorio Internacional de Justicia Juvenil²²⁵. Por otro lado es significativo que las resoluciones y diferentes tratados de la ONU mezclan también ambos conceptos, hablándose de menores y justicia juvenil indistintamente, lo que en algunos supuestos puede generar ciertas dudas. Entendemos que esto es así, ya que recuérdese, que *menores* serían todas aquellas personas con edad inferior a 18 años, según la CDN. Sin embargo la justicia juvenil, se aplicaría en principio, para aquellas personas de 14 a 18 años. Si bien se incentiva en los textos internacionales ampliar esta edad hasta los 21 años, mandato que recogía la LORPM en su primera redacción. Esta variación terminológica añade una dificultad a mayores al ya complejo entramado normativo.

d. Contexto chileno.

El contexto histórico chileno guarda semejanzas con lo apuntado para el Estado de Illinois y Español, en el sentido de que las primeras regulaciones que se hicieron sobre infancia “proyectaban por un lado una imagen de compasión y, como contraparte, aseguraba la reclusión de estos «hijos del pecado, producto que bien podía descuidar la sociedad» considerados por la aristocracia una amenaza para la sociedad” (Zorrilla Z, en Luisa Schonhautb 2010: 306).

²²⁴ 1913 Primer Congreso Internacional de Protección de la Infancia; 1924 Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño; 1952 Declaración de los Derechos del Niño –Sociedad de Naciones-; 1985, Reglas Mínimas para la Administración de Justicia de Menores; 1989 Convención sobre los Derechos del Niño; 1990, Directrices para la prevención de la delincuencia juvenil, 1990 Reglas de las Naciones Unidas para la Protección de los menores privados de libertad en Montero (2011)

²²⁵ Observatorio Internacional de Justicia Juvenil, <http://www.oijj.org/es/preguntas-frecuentes>

Realizando un breve apunte histórico, en 1901 se presenta por Malquías Concha un proyecto de reglamentación del trabajo, que entre sus disposiciones relacionadas con la infancia, propuso la prohibición de que “niños realicen trabajos penosos superiores a sus fuerzas”. En 1912 se aprueba la Ley de Protección de la Infancia Desvalida, que como nos indica Luisa Schonhautb marcó el inicio de una política estatal de resguardo de menores en riesgo social. Pese a que entre sus bases destacó el control del abandono y de algunas formas de explotación, su aplicación fue marginal, centrada fundamentalmente en la reclusión de los niños vagos y delincuentes. En 1928, se promulga la Ley de Menores, que teóricamente estaba orientada al amparo de los “más vulnerables, promoviendo el derecho al cuidado físico, a la educación, a la consideración social a mantener y desarrollar la propia personalidad y el derecho a la alegría”. De esta normativa es necesario destacar dos cosas, en primer lugar, estas normas están relacionadas con sus precedentes asistenciales, la Casa del Niño de 1761 y las 10 medidas de 1892 de Olivares Muñoz preocupadas por disminuir la mortandad infantil –que alertan de entre otras problemáticas de la industria de las *nodrizas mercenarias*, preocupación que también se regula en España en 1904-. Entre otras normas e instituciones. En segundo lugar, decir que el cuidado de la infancia abandonada era asumido por obras de caridad religiosas y la filantropía de la elite aristocrática (como en Illinois) la que, por un lado proyectaba una imagen de compasión y, como contraparte, aseguraba la reclusión de estos “«hijos del pecado, producto que bien podía descuidar la sociedad» considerados por lo demás una amenaza para el orden social”. Estas vidas en su etapa infantil o juvenil serán tutorizadas, reprimidas, castigadas y excluidas en aras a mantener el orden social, pero para poder gozar de estos “privilegios” eran necesarios dos requisitos. Por un lado ser bautizado, es decir, solo se acogían a personas que fueran o se convirtiesen al catolicismo, no se educará ni se procesará ningún otro credo. Esto implica una negación y aniquilación de las diversas culturas y pueblos indígenas. El segundo requisito consistía en una certificación de abandono, “«sin derecho a ser reclamado», lo que otorgaba la facultad de borrar la historia, eliminar la identificación e incluso trucar el nombre de esa personita” (Schonhautb 2010:306)

Es necesario tener presente que en Chile, la legislación cuando hacía referencia expresa al cuerpo de las *niñas o jóvenes*, no era para castigarlas o protegerlas, sino para garantizar los derechos de otros. En las familias blancas eran consideradas *mercancía* y las indígenas, negras o mestizas fueron deliberadamente desprotegidas. Ejemplo de ello “la tolerancia abierta respecto del acceso sexual a mujeres (solteras menores de edad) negras, indígenas o mestizas, tanto en relaciones formalmente consensuales como abiertamente coaccionadas, como era el caso de las niñas que trabajaban como criadas en casas patronales y eran forzadas, con cierta frecuencia, a prestar servicios sexuales (cfr., sobre el caso chileno, Salazar:297) en Couso (2009:3), podían ser violadas por hombres blancos que resultaban impunes.

Históricamente la terminología empleada para referirse a esta franja etaria en el ámbito legal fueron los términos Niño²²⁶ vinculado con la idea de protección, (Casa Nacional de Niño) o infancia, Ley de Protección de la Infancia Desvalida de 1912. Sin embargo, en 1928 se produce un giro en la terminología, promulgándose la Ley de Menores²²⁷, término que no termina de asentarse jurídicamente en el ámbito penal/criminal. En el contexto actual, la terminología empleada por la legislación chilena nos habla de *adolescentes* o *justicia juvenil*, como se recoge en la Ley N° 20.084 de Responsabilidad Penal del Adolescente, (en adelante LRPA) vigente desde el 8 de junio de 2007. Sin embargo en el ámbito civil y de protección existen los Tribunales Letrados de Menores.

La LRPA se articula en torno al concepto de *adolescentes*, término no jurídico, y que carece de la carga peyorativa que encontramos en los términos *niño* y *menores*. Además, este concepto, tiene la ventaja de poder emplearse de forma inclusiva en cuanto al género, por lo que su uso resulta más adecuado. A pesar de la terminología escogida por la ley y las ventajas que sobre la misma entendemos que existe, advertimos como parte de la doctrina chilena está adoptando el concepto *menores*. Esta tendencia puede deberse a la influencia de los Convenios y Resoluciones de la ONU y de la doctrina española y anglosajona, esta última pionera en estudios sobre la infancia, donde se emplea de forma habitual el concepto *minor* y se traduce al castellano como *menores*. En este sentido, estas traducciones comienzan a formar parte de las investigaciones chilenas que adoptan el concepto sin cuestionárselo, priorizando normas de *economía de lenguaje*, que como expusimos invisibilizan y no son fieles a la realidad.

4. Adolescentes.

La legislación chilena establece una escala de acceso al ejercicio de los derechos basada en el binomio *hombre-mujer* en torno a la correspondencia única entre *sexo-género* y la capacitación gradual establecida desde el *poder adulto*. De los 0 a los 7 años, las personas son infantes e incapaces absolutas. De 7 a 12, las *mujeres*, y de 7 a 14, los *hombres* son impúberes, y se mantiene la incapacidad absoluta. La siguiente franja para las *mujeres* se inicia en los 12 años y para los *varones* 14, donde la incapacidad es relativa. La legislación española también gradúa el tránsito de la incapacidad a la capacidad, pero no establece en la actualidad diferencia entre *sexo/género*. Esta última franja etaria es la que podemos encuadrar en el concepto de

²²⁶ En el ámbito social, existían previamente La Casa de Expósitos de Santiago, pero en atención al estigma que creaba ese nombre, pasó a denominarse La Casa Nacional del Niño.

²²⁷ “Que se orientó al amparo de los más vulnerables, promoviendo el derecho al cuidado físico, la educación, a la «consideración social», a mantener y desarrollar la propia personalidad y el derecho a la alegría” (Rojas J, en Luisa Schonhautb 2010:306)

adolescencia, entendida como “la etapa transitoria de la vida entre la niñez y la adultez”, (Dupret 2010:4).

5. *Teoría Positivista vs Teoría Liberacionista de los Derechos.*

Las categorías conceptuales presentadas anteriormente y las edades de incapacidad son objeto controvertido en la bibliografía en la que encontramos diferentes teorías para justificar la restricción o el acceso a los derechos. Mientras las primeras conocidas como Teorías Positivistas-Paternalistas, apelan al control y restricción de derechos, y han estado y están, como se ha expuesto, en la planificación y articulación de políticas gubernamentales. Las segundas, genéricamente denominadas Teorías Liberacionistas de los Derechos, “defienden que las personas desde su nacimiento deben ser titulares de derechos para ser «liberadas» de los condicionamientos y la opresión adulta. La idea de la que se parte es considerar que la infancia es una construcción social, es decir, que las características que se atribuyen (...) no parten de hechos reales y objetivos, sino que al igual que sucede con otros grupos oprimidos, la visión de que no tienen capacidad para ejercitar sus derechos y la carencia de autonomía son productos fabricados artificialmente. De la misma manera que durante siglos se creyó firmemente que las personas negras o las mujeres eran naturalmente inferiores y por lo tanto incapaces de compartir la titularidad de derechos con los varones blancos. Esta teoría entiende que la construcción de la supuesta inferioridad de la infancia tiene su origen en los prejuicios de los grupos dominantes. Es necesario entonces liberar la infancia al igual que se ha hecho con otros colectivos, y esta emancipación sólo podrá realizarse a través de permitirles la toma de decisiones autónomas” Contró (2006). En esta línea, pero introduciendo la variable de clase, en 1969 Kate Miller en su Tesis Doctoral por la Universidad de Columbia, titulada *Sexual Politics*, afirma que el problema “es que existe una situación de explotación entre las personas adultas y la infancia de la misma forma que existe entre los hombres y las mujeres, las relaciones intergeneracionales tienen lugar en una situación de desigualdad” Pudelo (2010) y plantea que “parte de la estructura de la familia patriarcal comprende el control de la vida sexual de la infancia y más allá, el control total (...) y (...) del dinero, lo cual, en una economía de dinero, es una de las principales fuentes de su opresión” esta opresión se ejerce desde el *poder adulto*, concepto acuñado por Millett.

Un ejemplo de lo anterior en la legislación actual, es el control de la vida sexual que se hace desde el Código Penal. En el ámbito español el debate está en torno a qué edad es la adecuada para el consentimiento sexual, establecido hoy en los 13 años, pero pendiente de incremento si se aprueba la Reforma del Código Penal²²⁸ que plantea situarlo en los 15 años. En el caso chileno²²⁹ se pueden consentir relaciones desde los 12 años, siempre que no exista distancia de más de tres años con la otra persona,

²²⁸ Anteproyecto de Reforma del Código Penal, de 3 de abril de 2013.

²²⁹ Para ampliar esta información, véase Couso (2009).

produciendo la normativa una serie de casuística contradictoria y difícil de resolver²³⁰. Sin embargo, esta edad de consentimiento solo opera para las relaciones heterosexuales, prohibiendo el artículo 365 CP las relaciones homosexuales masculinas juveniles Bascuñán (2011), obviando o ignorando las relaciones lésbicas.

Conclusiones

A la luz de lo expuesto, las principales conclusiones a las que podemos llegar son dos. En primer lugar, indicar que tanto la legislación chilena como la española, pueden encuadrarse dentro de las Teorías Positivistas y Paternalistas e implantan un modelo correccional, las mismas forman parte de la estructura patriarcal. Ejemplo claro de ello, es el uso que se hace del Derecho Penal, configurado como instrumento de *ultima ratio*, para imponer un modelo sexual que se implanta desde un poder adulto heteronormativo, y que coloca como incapaces a adolescentes, restringiendo su derecho al libre desarrollo y a la autonomía, vulnerando lo establecido en la CDN.

En segundo lugar, comprobamos cómo detrás de cada Teoría sobre la gestión de la vida se encuentra un discurso implícito en la terminología empleada, que los conceptos no son pacíficos en sí. Es necesario por tanto, seguir avanzando cara una desregularización de la sexualidad libre y consentida. Y la (de)construcción de este modelo normativo que estigmatiza y criminaliza, desde la propia terminología la *adolescencia*. Para lograr lo indicado, urge una rigurosa revisión de la historia para una acertada representación de la realidad y la construcción de sistemas jurídicos integradores y respetuosos con los Derechos Humanos. Esta revisión ha de ir acompañada de un análisis sobre el discurso del lenguaje, pues “en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y restringida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes” (Foucault 1996:14). Cualquier estudio, ha de partir de “concebir lo humano dentro de una estructura lingüística cultural que define la posición del sujeto en una serie de intercambios significantes” Lacan (Dor, 1994), en el artículo de Ramírez (2004:145).

En las presentes líneas hemos tratado de conectar datos históricos con nuestra realidad actual con el fin demostrar como la construcción del discurso en general y el jurídico en particular, son para las minorías en fase de empoderamiento un campo de batalla ideológica, un lugar que conquistar. Y para las ciencias y saberes sociales un punto desde el que repensar y construir con rigor y justicia.

²³⁰El Estudio realizado desde la Universidad de Chile plantea como hay conducta que con 12 años no serían penadas, pero si con 14 años de edad, al ser posible la aplicación de la Ley núm. 20.084 Rodríguez (2013)

Referencias Bibliográficas

- Bascuñán, A. (2011): La prohibición penal de la homosexualidad masculina juvenil. *www.cepchile.cl*, 113.
- Cabezas, S. J. (2011): *Superación del modelo anterior de justicia juvenil (tutelar) por el actual modelo (de responsabilidad). ¿Se lo ha creído alguien?* Revista Crítica de Penal y Poder. Observatorio del Sistema Penal y los Derechos Humanos. Universidad de Barcelona nº1 (pp. 307)
- Cámara, A. S. (2011): *El Internamiento de las menores infractoras en España*. Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad de Alcalá IV. Madrid (pp. 335-337)
- Contró, M. G. (2006). Paternalismo jurídico y derechos del niño. *Isonomía: Revista de teoría y filosofía del derecho*, (25), 101-136.
- Couso, J. (2009): "La sexualidad de los menores de edad ante el Derecho penal" (2009). *SELA (Seminario en Latinoamérica de Teoría Constitucional y Política) Papers*. Paper 73. http://digitalcommons.law.yale.edu/yls_sela/73
- Foucault, M. (1995): *La verdad de las formas jurídicas*. Ed. Gedisa Editorial. Barcelona.
- Galiano, M. G. (2012): *La Convención de los Derechos del niño como Tratado de Derechos específicos de la niñez y la adolescencia. Máximo referente normativo de la cultura jurídica para la infancia*. Contribuciones a las ciencias sociales. Editado por Eumed.net, Colombia. <http://www.eumed.net/rev/cccss/19/ggm.html> (Recuperado 10 de Julio de 2014)
- Hermida, Á. M. S. (2002). *El nuevo proceso penal del menor* (Vol. 38). Univ de Castilla La Mancha.
- Montero, T. (2011). *Justicia Juvenil: Instrumentos internacionales*. En www.paip.es
- Ramírez, H. F. (2013): *SENAME ¿Protección o punición? Comentarios de su acción biopolítica y disciplinaria*. Summa Psicológica 6.2
- Rodríguez, A. B., Salas, J. C., Leixelard, J. P. C., de la Fuente Hulaud, F., Cruz, J. Á. F., Dálbora, J. L. G., ... & Piñeiro, M. S. (2013). La inconstitucionalidad del artículo 365 del código penal. Informe en derecho. *Revista de Estudios de la Justicia*, (14).
- SCHONHAUT, L. (2010). Profilaxia del Abandono: Cien Años de Protección de la Infancia en Chile. *Revista chilena de pediatría*, 81(4), 304-312.

Recursos web.

- Censo guía de archivos de España e Iberoamérica <http://censoarchivos.mcu.es/CensoGuia/fondoDetail.htm?id=810815>
- Real Academia de la Lengua Española, <http://lema.rae.es/drae/?val=cr%C3%ADo>
- Libertad y Desarrollo, <http://www.lyd.com/centro-de-prensa/noticias/2012/02/menores-en-chile-%C2%BFcuando-son-o-no-son-capaces/>
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, <http://www2.ohchr.org/>

Observatorio Internacional de Justicia Juvenil, <http://www.oijj.org/es/preguntas-frecuentes>



★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

115. LA VIOLENCIA FILIO-PARENTAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PROGENITORES VICTIMIZADOS

Gonzalo del Moral Arroyo, Cristian Suárez Relinque y Gonzalo Musitu Ochoa
gonzalodelmoral@gmail.com

Resumen.

El objetivo de este estudio es conocer las teorías implícitas que utilizan los padres víctimas de la violencia de sus hijos para explicar su inicio. Se ha llevado a cabo un estudio cualitativo exploratorio siguiendo los pasos de la Teoría Fundamentada, en el que han participado 42 progenitores victimizados.

Los progenitores señalan el comienzo de la etapa de Educación Secundaria como el momento en el que se inicia la violencia y mantienen tres teorías para explicar este hecho: la teoría del alumno ausente, la teoría del alumno consumidor, y la teoría de la acumulación de la tensión.

Palabras clave: violencia, violencia filio-parental, teorías implícitas, progenitores.

Introducción

Fue en los años setenta cuando Harbin y Madden (1979) visibilizaron la violencia filio-parental (en adelante, VFP) a la comunidad científica con el nombre de “síndrome del padre maltratado”. Se define la VFP como un conjunto de actos intencionales de los hijos contra los progenitores o figuras cuidadoras con la finalidad de causar daño físico, psicológico o económico, y lograr control y poder con respecto a las figuras parentales (Cottrell, 2001; Kennair y Mellor, 2007; Pereira, 2006). Normalmente, la violencia contra los padres se inicia frecuentemente con episodios abusivos verbales que, con el tiempo, aumentan en frecuencia e intensidad hasta subsumirse en el abuso emocional y psicológico, principalmente cuando los hijos no consiguen los efectos perseguidos (Eckstein, 2004).

Los datos ofrecidos por investigaciones previas sobre la incidencia de la VFP, evidencian un progresivo incremento desde los trabajos iniciales (7-8%) hasta el momento presente (10-18% en familias con ambos progenitores y 29% en familias monoparentales, fundamentalmente monomarentales)(Cottrell y Monk, 2004; McCloskey y Lichter, 2003; Peek, Fischer y Kidwell, 1985; Pelletier y Coutu, 1992) , cifra que puede llegar al 50% en muestras de adolescentes violentos en otros ámbitos

extrafamiliares (Kethineni, 2004). En España, el total de denuncias por VFP se ha duplicado en los últimos cinco años, pasando de algo menos de 2.500 casos a más de 5.000 en 2010, según la Fiscalía General. En el País Vasco, por ejemplo, se sitúan los porcentajes de VFP entre un 13% y un 25% (Ibabe y Jaureguizar, 2010). En un estudio posterior realizado por estas autoras se constató que el 21% de los participantes había utilizado la violencia física contra sus padres, el 21% la violencia psicológica (verbal) y el 46% la violencia emocional (chantaje) (Ibabe y Jaureguizar, 2011).

No obstante, a pesar de que este problema es cada vez más grave y también mayor su prevalencia probablemente porque también es mayor su visibilización, la VFP no ha suscitado el mismo interés entre los investigadores que otros tipos de conducta violenta en adolescentes, aunque es un hecho cada vez más reconocido y también penalizado (Routt, 2011).

La investigación todavía incipiente en este campo se ha centrado en los perfiles de agresores y víctimas y en las posibles causas explicativas tanto individuales como familiares y escolares (Kennair y Mellor, 2007). Se ha relacionado con diversas variables relevantes como: sentimientos de inadecuación personal, indefensión y soledad¹⁵, baja autonomía personal, empatía y autoestima (Ibabe, Jaureguizar y Díaz, 2007; Paulson, Coombs y Landsverk, 1990), ideación e intentos de suicidio (Kennedy, Edmonds, Dann y Burnett, 2010), problemas de adaptación y rendimiento escolar, absentismo y violencia escolar (Ibabe, Jaureguizar y Díaz, 2007; Romero, Melero, Cánovas y Antolín, 2005; Sempere, Losa, Pérez, Esteve y Cerdá, 2005), consumo de alcohol y otras drogas (Charles, 1986; Ellickson y McGuigan, 2000) y relación con grupos de iguales violentos (Agnew y Huguley, 1989).

Sin embargo, son escasos los autores que han estudiado las circunstancias asociadas con el inicio de la VFP, limitándose en la mayoría de los casos a reflejar la edad de inicio y el tipo de violencia en función del sexo y la edad. Respecto de la edad, en Estados Unidos la mayoría de las agresiones filio-parentales tienen lugar cuando los jóvenes cuentan con edades comprendidas entre los 15 y 17 años (Evans y Warren-Sohlberg, 1988; Walsh y Krienert, 2007). En España, la edad más frecuente en la comisión de este delito oscila entre los 14 y los 16 años, mientras que en Canadá se sitúa entre los 12 y los 14 años (Cottrell, 2001). Cuanto más temprana es la conducta violenta mayor es la tendencia de los padres a subestimarla considerándola una rabieta o pataleta en la medida en que no perciben que suponga una seria amenaza.

Con respecto al tipo de violencia y sexo en el momento del inicio, se ha observado en investigaciones con amplias muestras representativas de la población que no existen diferencias en los jóvenes respecto de esta variable (Paulson, Coombs y Landsverk, 1990). No obstante, cuando se trata de investigaciones clínicas los datos reflejan que son los chicos quienes tienen más probabilidad de agredir a sus progenitores (Agnew y Huguley, 1989). Las diferencias en cuanto al sexo se ponen de manifiesto en el tipo de violencia ejercida, en donde el abuso físico es más común en los chicos y el abuso verbal y emocional es en las chicas (Bobic, 2004).

Sin embargo, no se han encontrado estudios en los que se analicen otras variables que, supuestamente, contribuyen a explicar las motivaciones de los adolescentes para implicarse en este tipo de conductas. Tampoco se han realizado investigaciones muy probablemente por la juventud del tema en las que se analice esta forma de violencia desde la perspectiva de los progenitores y pensamos que esa información puede ser de suma importancia no sólo para conocer con mayor profundidad este problema social, sino también para diseñar e implementar acciones preventivas desde los distintos escenarios de desarrollo infantil y adolescente. Por este motivo, el objetivo de este estudio es conocer las teorías implícitas que utilizan los padres que han sufrido la violencia de sus hijos acerca del inicio de esta conducta filial hacia ellos.

Método

Participantes

En el presente estudio, se ha utilizado un muestreo intencional teórico (Singleton y Straits, 2004) guiado por criterios de accesibilidad y profundidad de la información obtenida (búsqueda de mejores informantes clave). Se han seleccionado dos contextos de evaluación: por un lado, el único centro de reforma de menores de la Comunidad de Andalucía (España) que lleva a cabo un programa de tratamiento específico para adolescentes que han agredido a sus padres y, por otro, un centro privado de terapia especializado en violencia intrafamiliar. Esta información se ha obtenido a través de la Delegación General de Justicia Juvenil y Cooperación de la Consejería de Andalucía (España).

Se contactó con la Delegación General de Justicia Juvenil y Cooperación de la Consejería de Andalucía, explicando los objetivos y alcance del estudio, con la finalidad de que nos informaran de los Centros de Menores de andaluces que realicen un tratamiento específico para menores con medidas judiciales por VFP y sus familias. Una vez seleccionado el centro, se contactó con el equipo directivo para explicar el estudio y solicitar los permisos correspondientes.

Del mismo modo se procedió en el Centro CEIBA, y tras el contacto inicial con su responsable, se informó por carta a los padres y madres definiendo los objetivos del estudio y solicitando su consentimiento informado para la participación en el mismo.

En total han participado 42 progenitores (18 padres y 24 madres), con edades comprendidas entre los 35 y 56 años. 21 de ellos tenían un hijo adolescente cumpliendo medidas judiciales por VFP en el Centro de Menores El Limonar de la Fundación Diagrama y participaban en el programa Abarca de tratamiento de la VFP. Los restantes 21 estaban llevado a cabo tratamiento terapéutico familiar en el centro CEIBA de Sevilla, especializado en el tratamiento de violencia intrafamiliar.

Estrategia metodológica para la obtención y análisis de datos

Para la obtención de información se ha utilizado la entrevista grupal *Focus Group* o Grupo de Discusión, dirigida por una pareja de moderador (expertos en terapia familiar y violencia) siguiendo el formato de entrevista semi-estructurada con un mismo guión en todos los grupos (ver Tabla 1).

| |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Es su hijo/a el único que tenía conductas agresivas en la familia? En caso negativo ¿Quién más? ¿qué conductas? ¿hacia quién? 2. ¿Cómo explican el que llegase a agredirles? ¿Ha cambiado su actitud desde su internamiento? 3. ¿Cómo han intentado solucionar el problema? ¿Creen que los conflictos familiares se pueden modificar? ¿cómo? 4. Cuando había algún desacuerdo/problema/discusión en casa ¿Cómo se comportaba cada miembro de la familia? 5. ¿Les gusta realizar actividades en familia? ¿de qué suelen hablar cuando están juntos? ¿cómo manifiestan el afecto entre ustedes? 6. ¿Sabían si alguna vez se ha encontrado con la situación de que otros chicos le pegaran, se rieran o le hicieran el vacío? Y él, ¿lo ha hecho a otros jóvenes? 7. ¿Qué hacía cuando tenía tiempo libre? 8. ¿Hace fácilmente amigos? 9. ¿Cómo es la relación de su hijo con los miembros de la familia? 10. ¿Cómo es la relación con los profesores y compañeros del instituto? <p style="text-align: center;">A I C E ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN</p> |
|--|

Tabla 1. Preguntas grupos de discusión

No se utilizaron observadores durante las entrevistas. No se atendió a la información no verbal, registrándose únicamente información en audio mediante grabadora digital, previo consentimiento informado de los integrantes de los grupos. Se informó a todos los participantes en las entrevistas del tratamiento de los datos anónimamente, la confidencialidad y la posibilidad de abandonar el estudio. La duración aproximada de las entrevistas fue de 1 hora y 30 minutos. Los discursos recogidos fueron transcritos posteriormente a texto por el investigador principal con la colaboración de un segundo investigador. Los documentos se archivaron

electrónicamente en formato enriquecido (.rtf) para facilitar su análisis posterior con ATLAS.ti 5.0.

Por último, para el análisis de la información recogida desde el enfoque de la *Teoría Fundamentada*, se ha realizado un trabajo de *microanálisis* de los datos (Strauss y Corbin, 1998) en el que los datos se han fragmentado, examinado, comparado, conceptualizado, han formado categorías y, estas últimas, se han relacionado unas con otras. Desde este enfoque, se han realizado tres tareas fundamentales de codificación que a su vez engloban otro conjunto de acciones analíticas que explican gran parte de cómo se ha desarrollado el trabajo hasta generar los resultados, estas tres tareas principales son la *codificación abierta*, la *codificación axial* y la *codificación selectiva* seguidas de distintas estrategias para garantizar la validez de los resultados (Tabla 2).

-
1. Lectura atenta del texto: las transcripciones de los discursos fueron leídas con detalle por los dos investigadores principales del estudio para familiarizarse con el contenido e ir aproximándose a una primera comprensión de los "temas" y detalles del mismo.
 2. *Codificación in vivo*, ambos investigadores utilizaron esta técnica denominativa para codificar los discursos. Codificación palabra a palabra y línea a línea, dando prioridad a las expresiones y términos utilizados directamente por los participantes en el estudio.
 3. *Codificación abierta* para la categorización del discurso generado en los grupos de discusión. Cada investigador de forma independiente identificó y definió fragmentos significativos del texto y los fue codificando sin presupuestos teóricos prefijados. Los conceptos han sido comparados unos con otros, aquellos pertenecientes a fenómenos similares se han agrupado bajo un concepto más abstracto, de orden mayor llamado categoría
 4. *Codificación axial* basada en las preguntas del *paradigma de codificación* (condiciones intervinientes, causas y consecuencias de las acciones/interacciones, etc.), pero no en torno a una única categoría central. Los conceptos han sido analizados de nuevo buscando relaciones entre ellos que definan los vínculos entre categorías y subcategorías leyendo de nuevo los datos para reducir y agrupar las categorías, buscando propiedades de categorías principales y secundarias y eliminando categorías redundantes.
 5. *Codificación selectiva*, validación del esquema teórico y refinamiento de las categorías fundamentado en la literatura técnica. Las categorías, subcategorías, propiedades y relaciones entre las mismas que los analistas estaban de acuerdo en considerar como parte de un mismo esquema teórico, se redujeron e integraron en redes conceptuales descriptivas o explicativas.
 6. Validez de conclusiones y resultados:
 - a) *Triangulación de datos o interfuernte* en la que se ha contrastado el esquema teórico (categorías, propiedades y dimensiones) con las definiciones y
-

explicaciones relativas a esos conceptos que aparecen en la investigación previa sobre consumo de alcohol en adolescentes y políticas de prevención (adolescentes, expertos, literatura previa).

- b) *Revisión por pares.* Tras las etapas de codificación abierta y codificación axial, los dos investigadores intercambiaron el listado de categorías iniciales y las descripciones de cada categoría elaboradas. A continuación, cada investigador utilizó las mismas porciones de texto en bruto de las diferentes entrevistas y asignó secciones del texto a las categorías. El resultado fue de acuerdo en el 90% aprox. de las categorías planteadas y su identificación en el texto en ambas etapas, con discrepancias mínimas respecto a la conceptualización de incidentes en el texto y teniendo que ser consensuadas las denominaciones en algunos casos.
- c) *Comprobación de coherencia.* Se llevó a cabo una sesión en la que participaron padres, madres y profesionales, para mostrar los resultados obtenidos e integrar las aportaciones de los participantes en el proceso de construcción de las teorías emergentes.

Tabla 2. Proceso de análisis fundamentado en Grounded Theory y criterios de validez.

Para poder garantizar la validez de las categorías y propiedades extraídas se utilizaron distintas medidas. Tras la primera codificación y categorización de los datos, se efectuó la revisión por pares (Creswell y Miller, 2000) al que siguió el proceso de comprobación de coherencia propuesto por Thomas (2000). Para ello, se llevó a cabo una sesión en la que participaron padres, madres y profesionales, para mostrar los resultados obtenidos e integrar las aportaciones de los participantes en el proceso de construcción de las teorías emergentes. Finalmente, en la fase de escritura, se ha seguido un proceso de triangulación teórica (Moral, 2006), partiendo de la evidencia empírica previa.



Los progenitores entrevistados coinciden en señalar que la entrada al Instituto de Enseñanza Secundaria (edad aproximada de los adolescentes: 12-13 años; en adelante IES) es un momento en que todos los adolescentes incrementan manifestaciones agresivas dentro y fuera del hogar, y que para ellos, en concreto, supuso el momento de inicio de la VFP. En algunos casos en los que existían problemas de conducta previos (agresividad) durante la etapa de Educación Primaria, el problema se agudizó con la entrada al IES.

A partir de las explicaciones de los progenitores en los grupos de discusión, se propone un modelo general en el que diversas variables desempeñan un papel esencial en el aumento de la agresividad relacionada con el comienzo de la Educación

Secundaria. Los cambios hormonales, la entrada al IES, el cambio de amigos, la disminución del control parental, el empeoramiento de la comunicación padres-hijos, la menor influencia de los padres y mayor de los iguales y de la “calle”, la menor confianza de los padres y el no saber “con quién se junta mi hijo” son variables que subyacen al incremento de la violencia en las interacciones filio-parentales dentro y fuera del hogar (ver Figura 1)

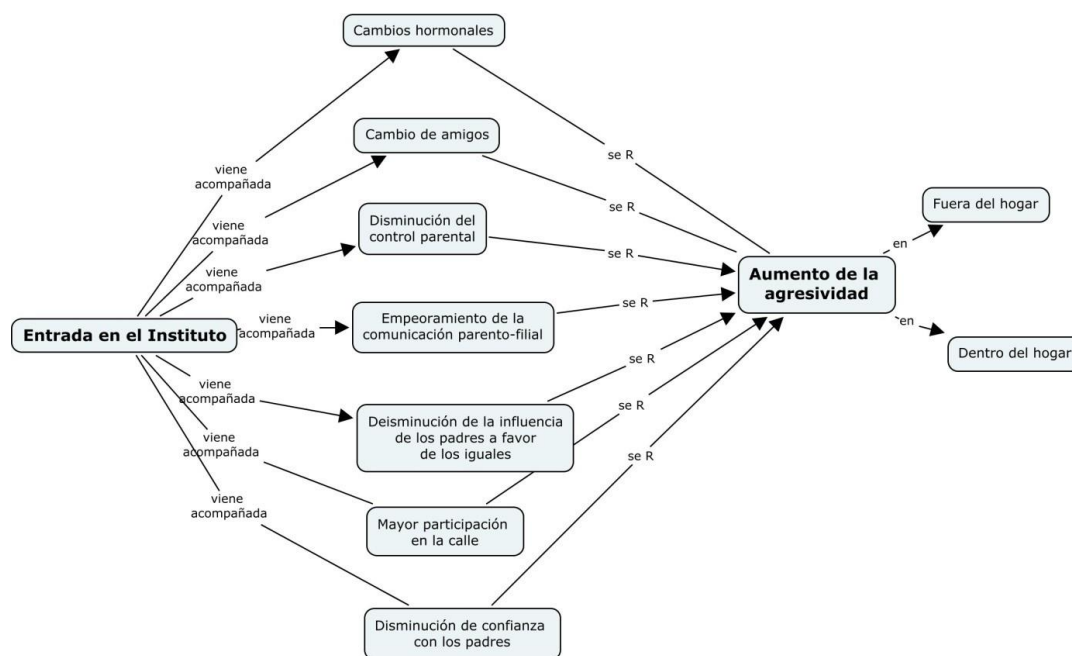


Figura 1. Variables relacionadas con el aumento de la agresividad dentro y fuera del hogar al entrar en el Instituto

Pero si la agresividad aumenta a nivel general al entrar en el IES, ¿por qué algunos chicos y chicas agreden a sus progenitores y otros no lo hacen? De los discursos de los progenitores victimizados emergen tres teorías explicativas sobre el inicio de la VFP, que supondrían una desviación del modelo general de incremento de la agresividad al comienzo de la Educación Secundaria expuesto anteriormente.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

A continuación se exponen las tres principales teorías implícitas que, desde la perspectiva de los progenitores, supuestamente explican el primer episodio de VFP.

1.- Teoría del alumno ausente

La génesis se sitúa en las dinámicas sociales relacionadas con el IES. Los problemas conductuales y de rendimiento, derivan hacia el absentismo escolar con tintes de rechazo a la escuela (“no me quiero levantar para ir al Instituto”). Esta decisión conlleva que el menor transforme radicalmente sus hábitos al sustituir un escenario estructurado y normalizado como es el centro educativo, por la “calle”, un contexto en el que se relaciona con iguales con los que comparte problemas similares y sin supervisión adulta. La “calle” se operativiza en este caso como: amistades negativas,

pasividad (actividades no dirigidas a un fin concreto), apatía y conducta disruptiva. Y es en este contexto en el que surge la VFP, según padres y madres.

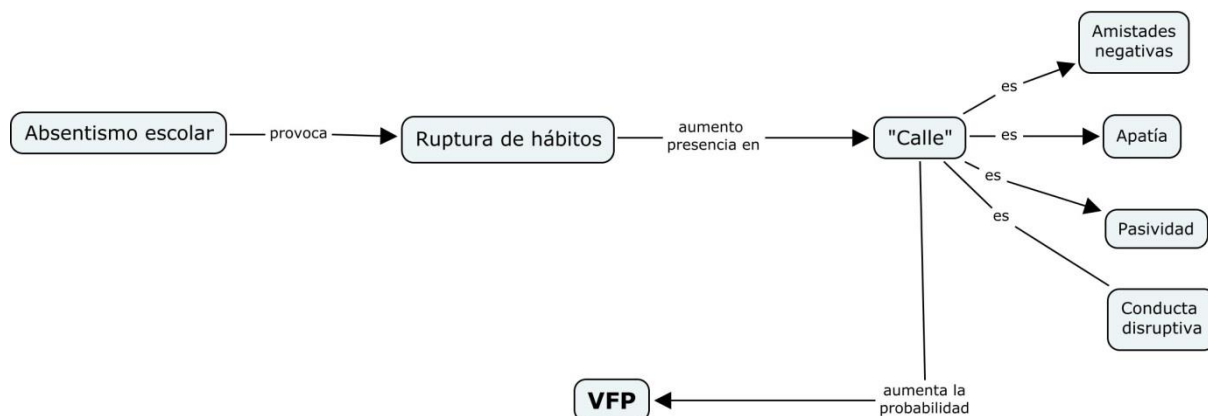


Figura 2. Teoría del alumno ausente

GDIP3: viene todo de la mano, primero empieza a ir mal en el Instituto y no quiere levantarse para ir. Y claro, mi mujer y yo teníamos que trabajar y el niño se quedaba acostado porque no éramos capaces de levantarlo de la cama. Y ahí está el problema, ya no tiene horarios ni responsabilidades, se pasa todo el día en la calle con gente como él, haciendo solamente cosas malas, y ahí es cuando empieza el infierno también para nosotros.

2.- Teoría del alumno consumidor

En este caso, se considera que el consumo abusivo de sustancias (alcohol, cannabis y cocaína) en el seno del grupo de amistades perjudiciales es la causa de la VFP, a lo que hay que sumar otros problemas convergentes como el fracaso escolar, el absentismo y el alejamiento de la rutas normativas de desarrollo evolutivo y, la desconexión emocional de dos contextos esenciales en este periodo del ciclo vital: familia y escuela. ★ A I C E ★

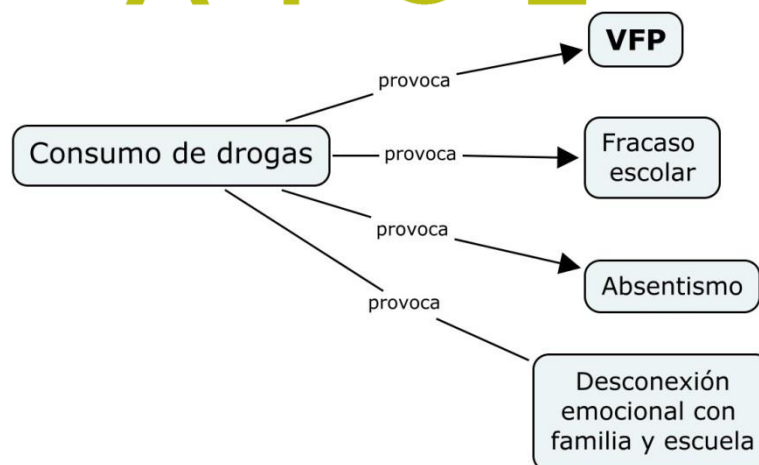


Figura 3. Teoría del alumno consumidor

GD3M2: pues la pérdida de mi hijo fue la droga, porque eso una madre lo sabe, y lo ves llegar a casa y te empieza a amenazar porque necesita dinero. Desde que mi hijo empezó a consumir más y más todo vino junto, no quería ir al Instituto y en casa empezaron los gritos, levantar la mano, ... Se alejó de todos los que lo queríamos.

3.- Teoría de la acumulación de la tensión

En esta teoría se plantea la presencia de unos factores previos (o distales) que contribuyen a incrementar el malestar (“rabia”) que, en ocasiones, se manifiesta en un problema de ajuste que conlleva, aunque no siempre, el consumo abusivo de drogas y, posteriormente, la VFP. Las variables antecedentes son la dificultad de los padres para hacer cumplir las normas y respetar los límites y la influencia de las amistades (negativas y de mayor edad) y otros modelos familiares con los que compararse. Estas últimas variables se relacionan con un cambio conductual y actitudinal del adolescente. En este modelo, la influencia de la variable “calle” y la pérdida de hábitos y referentes lejos de disminuir se incrementan significativamente, lo cual parece sugerir una dimensión temporal que en la Figura 4 se refleja como tiempo 1 (precedentes) y tiempo 2 (consecuentes).

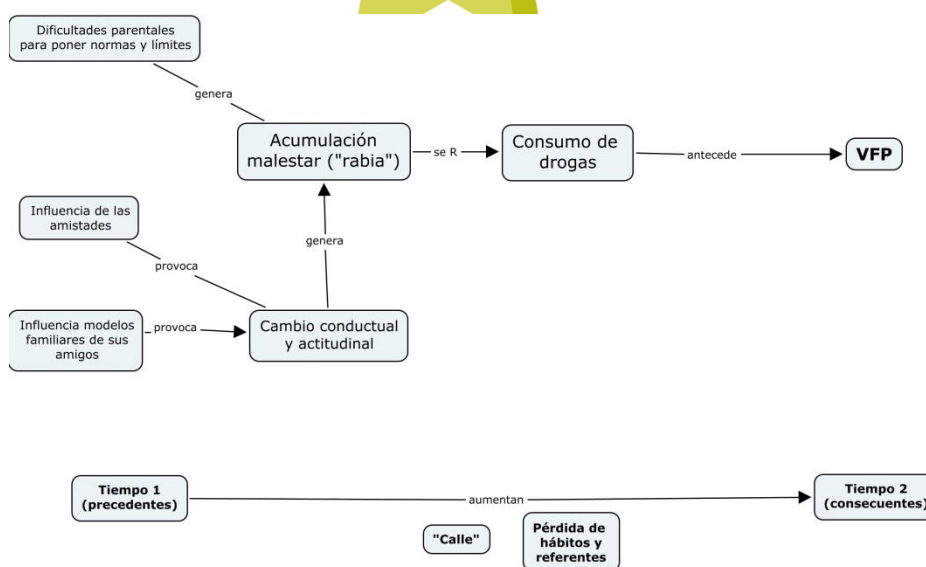


Figura 4. Teoría de la acumulación de la tensión

GD4P1: yo pienso que mi hijo fue acumulando rabia contra nosotros. Claro, mi mujer y yo éramos los malos porque no le dábamos todo lo que pedía, porque le poníamos normas, porque le castigábamos, y en esa etapa él se juntaba con amigos que sus padres pasaban de ellos y les dejaban hacer lo que quisieran, ... pero claro, nosotros éramos los malos. Y toda esa rabia pues la va acumulando, y ya cuando empieza con los porros y lo que nos son los porros, y todo el día sin saber dónde está, entonces ahí ya no tenemos nada que hacer.

Discusión y conclusiones

El objetivo de este estudio fue conocer las teorías implícitas acerca del inicio de la VFP que sustentan los padres que la han sufrido. Los resultados obtenidos nos permiten diferenciar tres teorías explicativas que consideramos de gran interés: la teoría del alumno ausente, la teoría del alumno consumidor y la teoría de la acumulación de tensión. Un aspecto que creemos importante destacar es el acuerdo generalizado del inicio de la VFP al comienzo de la etapa de Educación Secundaria. En efecto, los padres y madres coinciden, en señalar la “entrada en el Instituto” como el punto de inflexión o como un acontecimiento que precipita la expresión de conductas violentas hacia ellos. La entrada en el Instituto acontece en el inicio de la adolescencia, un momento evolutivo de importantes transformaciones. Además, en este periodo confluyen importantes cambios en el ámbito escolar y social que, para los padres, explican la conducta del menor.

La primera teoría explicativa, desde la perspectiva parental, viene a indicar que la causa principal de la violencia hacia ellos reside en las dificultades escolares. Gran parte de la investigación empírica coincide con esta idea. Así, Paulson et al. (1990) afirman que los jóvenes que agreden a sus padres tienen más probabilidad de aburrirse, faltar a clase y considerar sus esfuerzos de aprendizaje como poco importantes. Otros autores constataron que las conductas disruptivas en clase, el hacer novillos, ser expulsado del centro y el acoso al profesorado representan un importante predictor de conductas violentas hacia los padres y hacia figuras del contexto escolar en adolescentes de ambos sexos (Kratcoski, 1985; Pagani, Larocque, Vitaro y Tremblay, 2003). Este resultado se podría explicar porque ambos, progenitores y profesores, son figuras de autoridad (Emler y Reicher, 1995; 2005) aunque creemos que sería de gran interés seguir profundizando en esta idea porque, tal y como surge en los grupos de discusión nos induce a pensar que la VFP es una expresión de rechazo, cuestionamiento y agresión hacia la autoridad, en el seno de las relaciones informales. Se sabe que, aproximadamente el 35,3% de menores que agreden a sus padres utilizan la violencia en el contexto escolar, ya sea hacia iguales o hacia el profesorado, y que sólo en el 5% de los casos se hace referencia explícita a una clara implicación de la familia en el proceso escolar del menor (Romero, Melero, Cánovas y Antolín, 2005).

En la teoría del alumno ausente, destaca un factor que parece precipitar la violencia hacia los padres. Bajo el término “calle”, los padres aluden a la influencia de amistades negativas, la implicación en actividades sin ninguna supervisión de adultos y la ruptura de hábitos saludables y funcionales. Cuando contrastamos este discurso con los resultados obtenidos en la investigación, observamos de nuevo que ambos ámbitos coinciden. Se ha observado que los jóvenes violentos en el hogar tienen relaciones familiares poco gratificantes, se identifican más con su grupo de pares que con sus progenitores y valoran a los amigos como los principales proveedores de apoyo emocional (Paulson et al., 1990). En esta línea, Ibabe y cols. (2007) señalan que el 65% de los jóvenes que maltratan a sus progenitores se relacionan con grupos disociales y

violentos; asimismo, un 61,4% y un 65,2% presentan conductas violentas hacia iguales y conductas violentas hacia adultos, respectivamente.

En opinión de Cottrell y Monk (2004), el grupo de pares contribuye fundamentalmente a las agresiones de dos formas: la primera alude al hecho de que los jóvenes que han sido victimizados por sus iguales, podrían utilizar la conducta violenta contra sus padres como medio para compensar los sentimientos de impotencia y expresar su enfado en un contexto seguro (desplazamiento); la segunda, hace referencia al hecho de que algunos grupos de compañeros actúan como modelos de violencia que pueden ser utilizados por los jóvenes como una estrategia efectiva para ganar poder y control en la relación con sus progenitores. También hay una serie de actividades prohibidas (abuso de sustancias, robo, absentismo escolar) llevadas a cabo con el grupo de iguales que, con frecuencia, generan luchas de poder en el hogar cuando los padres tratan de establecer límites más firmes, normalmente, cuando ya es demasiado tarde.

Otra de las variables que los padres introducen en varios de los modelos explicativos es el consumo de drogas, al situarlo como factor antecedente de la VFP en dos de los modelos. Este dato es coincidente con los hallazgos obtenidos por la mayoría de los autores quienes destacan la influencia del consumo de drogas como factor desencadenante de la violencia, aunque hasta la fecha no se ha podido establecer una relación directa (Pagani et al., 2003; Jackson, 2003). En el estudio realizado por Pagani y cols. (2003) se encontró que el alto nivel de consumo de drogas (tanto alcohol como otras sustancias ilegales) era un predictor significativo de la violencia, fundamentalmente verbal, hacia las madres, incrementándose en torno a un 60%. Por otro lado, Cottrell y Monk (2004) observaron que el consumo de drogas era de un 50% en la muestra de jóvenes agresores de su estudio; sin embargo, no concluyeron que el consumo fuera la causa directa de la violencia. A este respecto, Cottrell (2001) señala que el abuso de alcohol y otras drogas no causa la violencia sino que, incrementa su severidad y, aunque la conducta violenta no se produce normalmente bajo los efectos del alcohol o las drogas, los chicos más que las chicas tenían más probabilidad de ser violentos bajo sus efectos (Walsh y Krienert, 2007).

Un aspecto común a las tres teorías implícitas, denominadas en términos de investigación cualitativa, emergentes, es que los padres consideran que los factores distales son externos al control de los hijos. A su juicio, la VFP resulta del fracaso escolar, de la elección inadecuada de amistades y del consumo de sustancias, lo cual a su vez lleva implícito el abandono de las pautas normativas que los padres consideran que han transmitido en su tarea educativa con los hijos. En consonancia, los padres no consideran que la conducta violenta sea la consecuencia de una enfermedad, rasgos de personalidad, etc. Es decir, los padres separan problemas y personas, no etiquetan al hijo sino a su conducta, liberándolo de cualquier responsabilidad, de la cual ellos también se excluyen, un aspecto abundantemente contrastado por lo terapeutas familiares especializados en este ámbito de estudio. Creemos que este es un aspecto de

gran interés y relevancia que merece una mayor exploración.

Los factores que motivan la VFP también son externos a la vida familiar, un aspecto que a priori puede parecer paradójico puesto que los hijos expresan violencia hacia los padres. Únicamente, en la teoría implícita de acumulación de tensión se considera que la violencia hacia ellos puede estar asociada con un estilo parental particular, es decir, por variables familiares. Sin embargo, las teorías restantes ponen el foco en ámbitos ajenos al familiar y destacan la visión de la familia despojada de poder como un agente que poco puede hacer ante estos factores sino sufrir sus consecuencias. Esta victimización, aparentemente sin culpa, parece que desempeña un rol de protección para padres e hijos, y les protege de los procesos atribucionales de culpabilización y, también, evita el sentimiento de fracaso como educadores.

Esta teoría implícita de los padres se aleja muy sustancialmente de la evidencia empírica, en el sentido de que los estilos parentales en la VFP, sobre todo el permisivo-negligente y autoritario-punitivo, son las dimensiones más relevantes en la explicación de esta conducta (McCloskey y Lichter, 2003; Peek, Fischer y Kidwell, 1985; Routt y Anderson, 2011).

Consideramos que estos hallazgos tienen claras implicaciones para la práctica profesional, en la medida en que nos aportan ideas sugerentes para el trabajo terapéutico con las familias. Un primer aspecto que se debe trabajar a la luz de los resultados obtenidos, es la toma de conciencia del papel desempeñado por los padres en la génesis de la VFP, no sólo como víctimas sino también como agentes socializadores cuyas prácticas educativas se relacionan con la conducta del menor. Este proceso de concienciación y asunción de la responsabilidad tiene el fin de salir del estado de víctimas y tomar conciencia de su papel como agentes del cambio de sus hijos. En este sentido, resulta de gran interés que las intervenciones vayan dirigidas a dotar a los padres de habilidades parentales encaminadas a poner límites, evitar tanto la excesiva indulgencia como el uso del castigo físico y mejorar la comunicación parento-filial

Entre las limitaciones de este estudio señalamos que no se cuentan con las teorías de padres que no son víctimas de VFP y que sería interesante contrastar. Sin embargo, hemos considerado relevante centrarnos en padres victimizados, no sólo por su aportación como fuentes de información al ámbito de investigación, sino además, porque con frecuencia, el hecho de ser víctimas dificulta que expresen su experiencia y sus teorías implícitas. También consideramos importante dar voz a familias que están en tratamiento por este problema, puesto que pensamos que nos proporcionan información de gran importancia para nuestra labor profesional.

En síntesis, consideramos que una de las aportaciones de este estudio es esbozar algunas líneas de intervención en la VFP, un tipo de conducta violenta emergente para la que aún no contamos con pautas de intervención consolidadas. En este sentido, creemos que los programas de intervención deben fomentar que los padres y madres

tomen conciencia del papel activo que pueden desempeñar en el tratamiento y prevención de estas conductas, lo que implica, sin duda, que el trabajo terapéutico deba realizarse con todo el sistema familiar.

Conflicto de intereses

La elaboración y publicación de este artículo no supone un conflicto de intereses con las instituciones que nos han apoyado para su realización y animado a dar conocer a la comunidad científica la realidad de las familias que sufren VFP (Delegación General de Justicia Juvenil y Cooperación de la Consejería de Andalucía, Fundación Diagrama y del CIMI El Limonar, y Centro de Terapia CEIBA).

Agradecimientos

Este estudio no podría haberse realizado sin la inestimable colaboración y apoyo de la Dirección General de Justicia Juvenil de la Consejería de Justicia e Interior de la Junta de Andalucía y de la Fundación Diagrama. Agradecemos personalmente la implicación de la Directora General, Carmen Belinchón Sánchez, así como a los técnicos de la Junta de Andalucía que se han implicado activamente en la consecución de este estudio. Del mismo modo, queremos agradecer a Emilio Fernández y a todo el equipo técnico del CIMI El Limonar su disposición, cariño y cercanía para permitirnos conocer de cerca el mundo de la VFP. Para finalizar, nuestra más profunda gratitud con Ana Morales responsable del Centro CEIBA por implicarse en la mejora de los procesos de tratamiento en los casos de VFP.

Referencias Bibliográficas

- Agnew, R. (1992). Foundation for a general strain theory of crime and delinquency. *Criminology* 30 (1), 47-88. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1111/j.1745-9125.1992.tb01093.x>
- Bobic, N. (2004). *Adolescent violence towards parents*. Australian Domestic and Family Violence Clearinghouse. Disponible en: http://www.adfvc.unsw.edu.au/topic_papers.htm
- Charles, A. (1986). Physically abused parents. *Journal of Family Violence*, 1, 343-355. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1007/BF00978277>
- Cottrell, B. (2001). *Parent abuse: The abuse of parents by their teenage children*. The Family Violence Prevention Unit, Health Canada.
- Cottrell, B. y Monk, P. (2004). Adolescent to parent abuse. A qualitative overview of common themes. *Journal of Family Issues*, 25 (8), 1072-1095. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1177/0192513X03261330>

- Creswell, J. W. y Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-131. Disponible en http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Eckstein, N. (2004). Emergent issues in families experiencing adolescent-to-parent abuse. *Western Journal of Communication*, 68(4), 365-388. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1080/10570310409374809>
- Ellickson, P. L. y McGuigan, K. A. (2000). Early predictors of adolescent violence. *American Journal of Public Health*, 90(4), 566.
- Emler, N. y Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency*. Oxford: Blackwell Publications.
- Emler, N. y Reicher, S. (2005). Delinquency: cause or consequence of social exclusion? En D. Abrams, J. Marques y M. Hogg (Eds.), *The social psychology of inclusion and exclusion* (p. 211-241). Philadelphia: Psychology Press.
- Evans, E. y Warren-Sohlberg, L. (1988). A pattern analysis of adolescent abusive behaviour toward parents. *Journal of Adolescent Research*, 3(2), 201-216. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1177/074355488832007>
- Harbin, H. y Madden, D. (1979). Battered parents: a new syndrome. *American Journal of Psychiatry*, 136(10), 1288-1291.
- Ibabe, I. y Jaureguizar, J. (2010). Child-to-parent violence: Profile of abusive adolescents and their families. *Journal of Criminal Justice*, 38(4), 616-624. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2010.04.034>
- Ibabe, I. y Jaureguizar, J. (2011). ¿Hasta qué punto la violencia filio-parental es bidireccional? *Anales De Psicología*, 27(2), 265-277. Disponible en: <http://revistas.um.es/analesps/article/view/122841>
- Ibabe, I., Jaureguizar, J. y Díaz, O. (2007). *Violencia filio-parental. Conductas violentas de jóvenes hacia sus padres*. Vitoria-Gasteiz, España: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Jackson, D. (2003). Broadening constructions of family violence: mothers' perspectives of aggression from their children. *Child and Family Social Work*, 8(4), 321-329. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1046/j.1365-2206.2003.00298.x>
- Kennair, N. y Mellor, D. (2007). Parent abuse: a review. *Child Psychiatry and Human Development*, 38(3), 203-219. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1007/s10578-007-0061-x>
- Kennedy, T.D., Edmonds, W.A., Dann, K.T.J., y Burnett, K.F. (2010). The clinical and adaptive features of young offenders with histories of child-parent violence. *Journal of Family Violence*, 25(5), 509-520. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1007/s10896-010-9312-x>
- Kethineni, S. (2004). Youth-on-parent violence in a central Illinois county. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 2(4), 374-394. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1177/1541204004267785>

- Kratcoski, P. (1985). Youth violence directed toward significant others. *Journal of Adolescence*, 8(2), 145-157. Disponible en [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-1971\(85\)80043-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-1971(85)80043-9)
- McCloskey, L.A. y Lichter, E. L. (2003). Contribution of marital violence to adolescent aggression acts across different relationships. *Journal of Interpersonal Violence*, 18(4), 390–412. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1177/0886260503251179>
- Moral, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 147-164. Disponible en <http://revistas.um.es/rie/article/view/97351>
- Pagani, L. S., Larocque, D., Vitaro, F., y Tremblay, R. E. (2003). Verbal and physical abuse toward mothers: The role of family configuration, environment, and coping strategies. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(3), 215–223. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1023/A:1022599504726>
- Paulson, M.J., Coombs, R.H. y Landsverk, J. (1990). Youth who physically assault their parents. *Journal of Family Violence*, 5(2), 121-133. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1007/BF00978515>
- Peek, C.W., Fischer, J. L. y Kidwell, J. S. (1985). Teenage violence toward parents: A neglected dimension of family violence. *Journal of Marriage and the Family*, 47(4), 1051- 1058. Disponible en <http://dx.doi.org/10.2307/352350>
- Pelletier, D. y Coutu, S. (1992). Substance abuse and family violence in adolescents. *Canadian Mental Health*, 40, 6–12.
- Pereira, R. (2006). Violencia filio-parental. Un fenómeno emergente. *Revista de la FEATF "Mosaico", Monográfico: Violencia filio-parental: padres maltratados por sus hijos*, 36, 8-9. Disponible en <http://www.euskarri.es/index.php/formacio/articulos-publicados>
- Pereira, R. y Bertino, L. (2009). Una comprensión ecológica de la violencia filio-parental. *Redes, Revista de psicoterapia relacional e intervenciones sociales*, 21, 69-90. Disponible en <http://www.euskarri.es/index.php/formacio/articulos-publicados>
- Romero, M., Melero, A., Cánovas, C. y Antolín, M. (2005). *La violencia de los jóvenes en la familia: una aproximación desde la justicia de menores denunciados por sus padres*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Routt, G. y Anderson, L. (2011). Adolescent violence towards parents. *Journal of Aggression, Maltreatment y Trauma*, 20(1), 1-19. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1080/10926771.2011.537595>
- Sempere, M., Losa, B., Pérez, M., Esteve, G. y Cerdá, M. (2005). *Estudio cualitativo de menores y jóvenes con medidas de internamiento por delitos de violencia intrafamiliar*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Singleton, R. A. y Straits, B. C. (2004) *Approaches to Social Research*. New York: Oxford University Press.

- Strauss, A., y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*, 2nd Edition. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Walsh, J.A. y Krienert, J.L. (2007). Child–parent violence: An empirical analysis of offender, victim, and event characteristics in a national sample of reported incidents. *Journal of Family Violence*, 22(7), 563-574. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1007/s10896-007-9108-9>



MALTRATO INFANTIL



★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

116. INFANCIA Y ADOLESCENCIA MALTRATADA: TRATAMIENTO PSICOLÓGICO PARA LA REPARACIÓN DEL DAÑO.

M^a del Carmen Velasco Almirón.

mcarmen.velasco.almiron@gmail.com

Resumen.

En la presente comunicación presentamos una línea de intervención psicológica en el ámbito del trabajo terapéutico desarrollado desde el Programa de Tratamiento a Familias con Menores, subvencionado por la Consejería de Salud, Igualdad y Políticas Sociales de la Junta de Andalucía. En concreto se muestra una experiencia real de tratamiento psicoterapéutico desarrollado con un adolescente de 15 años, en la que se enfatiza la importancia de la conexión emocional del/ la terapeuta con el sufrimiento de los menores en situación de riesgo psicosocial y sus familias, y por otro lado, se ilustra la utilidad del uso de herramientas como: el dibujo, la silla vacía, el trabajo con muñecos, la caja de arena y otras técnicas que facilitan la externalización y resolución de conflictos afectivos en el marco de la infancia y adolescencia maltratada.

Palabras clave: tratamiento psicológico, servicios sociales, familias y menores en situación de riesgo, técnicas de terapia.

Introducción

El texto se ha dividido en los siguientes apartados: un primer apartado donde se desarrollan el marco jurídico, teórico y técnico que marcarán las líneas del trabajo psicoterapéutico llevado a cabo, un segundo apartado en el que se muestra el caso de un menor en situación de riesgo mediante la muestra de imágenes creadas por él mismo y transcripción de fragmentos del espacio terapéutico, detallando el proceso terapéutico dirigido a la reparación del daño, para finalmente comentar los aspectos más relevantes de la intervención y las conclusiones del trabajo.

▪ Marco jurídico y teórico.

El Programa de Tratamiento a Familias con Menores surgió al amparo de la Ley 1/ 1998, de 20 de Abril, de los Derechos y Atención al Menor en Andalucía. De modo

más específico, sobre la base de las diversas medidas de prevención y apoyo a las familias, destinadas a “la prevención, información y reinserción social en materia de menores, para la detección de menores en situación de desprotección y/ o la intervención en los casos que requieran actuaciones en el propio medio” (art. 18.1 de la Ley 1/ 1998, de 20 de Abril)

Esta ley define expresamente el significado de una situación de riesgo social: “aquella en la que existen carencias o dificultades en la atención de las necesidades básicas que los menores precisan para su correcto desarrollo físico, psíquico y social, y que no requieran su separación del medio familiar” (art. 21)

Lo que se espera de los Equipos de Tratamiento Familiar (E.T.F.) es que consigan ayudar al sistema familiar para que sus parámetros de vida cotidiana permitan una convivencia sin daños y riesgos, de forma que los menores puedan vivir en un ambiente de seguridad y afecto. Para ello, se aplican intervenciones de carácter social, educativo y terapéutico destinadas a la prevención de las situaciones de desarraigo familiar (a través del subprograma de familias en riesgo social) y/ o el desarrollo de un tratamiento para rehabilitar las circunstancias familiares en aquellos casos donde peligraba la integridad física o emocional del menor y se procedió a la separación del menor de su núcleo biológico de convivencia (subprograma de reintegración familiar).

Entendiendo que la mejor forma de proteger a los niños/ as del maltrato es ayudando a sus padres o cuidadores a que adquieran o vuelvan a asumir sus funciones de protección en la crianza de sus hijos, la intervención terapéutica persigue la inducción de cambios que reduzcan significativamente el sufrimiento de las personas implicadas en situaciones de maltrato a partir de la activación de los recursos existentes en las familias y su entorno próximo (Linares, 2002).

Aceptando la clasificación que propone Madanes (1993), el desarrollo evolutivo de los niños/ as y adolescentes que se encuentran en una situación de moderado o grave riesgo de desprotección (familias destinatarias del programa) se vería perjudicado dentro de un contexto de:

- w. En el que encontramos problemas de delincuencia, abuso de drogas, problemas de conducta, etc. donde las personas luchan por controlar su propia vida y la de los demás, siendo su meta dominar en su propio beneficio para la satisfacción de necesidades personales individuales.
- x. Con dificultades resultantes del deseo de ser amado traducidas a través de síntomas psicósomáticos, depresión, las angustias y las fobias, los desórdenes en la alimentación, etc.
- y. Donde la presencia de amenazas e intentos de suicidio, la desatención a la infancia y los malos tratos, la violencia de género y/ o trastornos mentales,

etc., cuando el deseo de proteger a otros provoca intrusión, dominancia y violencia “*en nombre del amor*”.

- z. En el que sus miembros se han infringido traumas, injusticias y violencia (del tipo incesto, abusos sexuales, etc.) donde la cuestión entre los miembros de la familia pasa por arrepentirse y/ o perdonar.

El tratamiento psico-socio-educativo específico desarrollado desde este programa, está destinado a prevenir y/o tratar el daño derivado del maltrato infanto-juvenil. La intervención interdisciplinar especializada llevada a cabo por estos equipos, se desarrolla en el marco de los Servicios Sociales Municipales y se dirige al acompañamiento terapéutico de las familias para que puedan desarrollar sus funciones parentales en un contexto de seguridad y protección que facilite en desarrollo integral de los menores.

Las familias usuarias de los Servicios Sociales han sido ampliamente estudiadas por distintos autores. Así, en la bibliografía relacionada, encontramos las siguientes definiciones de sus características y dificultades:

- aa. Familias aisladas (Powell, 1969), excluidas (Thiorny, 1976), suborganizadas (Aponte, 1976; 1981), asociales (Voiland, 1962), desorganizadas (Minuchin y otros, 1967);
- bb. Familias en las que existen problemas tanto en el reparto de roles, especialmente los parentales, con una escasa delimitación de los subsistemas, insuficientes definición de los límites generacionales y una tendencia a la inestabilidad psicosocial en los individuos debido a una inconstancia en la organización estructural (Aponte, op. Cit.);
- cc. Familias cuya comunicación es confusa, sus fronteras con el exterior poco claras y presentan escasas habilidades para resolver conflictos (Minuchin y Cols.)

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

- **Marco técnico.**

Las técnicas elegidas para desarrollar el tratamiento psicológico de la infancia y adolescencia maltratada dirigido a la reparación del daño, se caracterizan por su utilidad de cara a la expresión y elaboración de experiencias dolorosas. De igual modo, resultan versátiles: por su valor diagnóstico, por su eficacia a la hora de ofrecer un vehículo para la expresión de conflictos y como estrategia terapéutica en sí misma. Con carácter general, facilitan la expresión de las vivencias dolorosas de una forma protectora, esto

es, evitando la re-traumatización de las experiencias de maltrato vividas que surgiría al tener que contar y re-contar los episodios de una historia de vida difícil.

Para una aplicación ética de las mismas, se requiere que el/ la profesional posea cualificación específica y conocimiento en teorías de la psicología psicodinámica, sistémica o gestáltica y experiencia clínica (igualmente se recomienda competencia en la aplicación proyectiva de pruebas).

Algunas de las técnicas que se proponen (y serán indicadas a lo largo del apartado: Proceso terapéutico) son:

dd. El dibujo. El dibujo nos ayuda a conocer y comprender el mundo afectivo y relacional de los menores y adolescentes. Más allá de la lectura diagnóstica, es decir, además de las notas interpretativas que podemos obtener (tras el análisis formal de sus elementos) debido a su alto potencial proyectivo, nos interesa especialmente la narrativa que hace el/ la menor sobre la imagen, la observación del proceso creativo y las posibilidades de hacer terapia a través del dibujo (introduciendo cambios en el mismo, proponiendo un cambio de relaciones entre los personajes representados, etc.)

Por otra parte, suscribiendo las palabras de Violet Oaklander, consideramos que el acto mismo de dibujar *“es una potente expresión del yo que ayuda a establecer nuestra identidad y provee una vía de expresión de los sentimientos”*. Que los menores compartan la experiencia de dibujar sus sentimientos, comentar ellos/as mismos/as su significado, describir las imágenes a un nivel más profundo, focalizando su atención en algunos detalles de la imagen para que los menores puedan amplificar el autoconocimiento, conectar con sus necesidades y sentimientos, encontrar sentido al lugar que ocupan dentro del juego relacional característico de sus familias de origen, etc.

-El trabajo con muñecos. La creación de esculturas, la dramatización de escenas y las posibilidades de “jugar” distintos roles... -tal y como nos recuerda María Colodrón (2009)- *“un lenguaje, una metáfora, un mito al que puede acceder el cliente, que le ayuda a salir de su propio laberinto”*.

Estando muy atentos/as al tono de voz, la postura, la expresión facial y corporal, la respiración, los silencios, preguntando en todo momento al menor, sin interpretaciones, sin discusiones sobre las sensaciones o impresiones de los/as menores, sino al contrario, facilitando preguntas

abiertas dirigidas al “darse cuenta”, pueden ser ayudados en el proceso de reconocerse a sí mismos/as, conectar con emociones difíciles, externalizar las experiencias abandonicas o de violencia, con el interés de acompañarles en la búsqueda y generación de alternativas a su “*dolor invisible*” (Barudy, 1995).

- ee. Las figuras de miniatura y el cajón de arena, proporcionan una oportunidad para proyectar sentimientos y revelar experiencias de una manera no amenazante y segura. Proporcionan comunicación, sin la utilización necesariamente de la palabra, por lo que está indicada para personas que por razones de desarrollo, con algún tipo de trauma o maltrato u otras cuestiones no pueden responder a tareas verbales.

La Bandeja de arena invita a “*construir un microcosmos teniendo la oportunidad de expresar y elaborar sus sentimientos y conflictos interiores*” (Margaret Lowendfeld, 1979). El/la terapeuta adopta la función de observador activo que intenta ser empático y estar disponible, sin hacer comentarios ni interpretaciones al juego. En un atmósfera de apoyo y aceptación, con límites (establecidos en cuanto al tiempo, al uso de los materiales, etc.) una vez finalizada la recreación puede preguntar -de manera cuidadosa y no directiva-: ¿Qué está pasando aquí?, ¿Te apetece contarme algo sobre este mundo?”

- ff. Otros recursos: Ejercicios de respiración, relajación y visualización, la técnica gestáltica de la Silla Vacía, dramatizaciones, etc.

▪ **Presentación del caso Pedro.**

La unidad familiar del menor Pedro tenía expediente abierto en Servicios Sociales tras recibir una demanda de ayuda por parte de la progenitora, que mostraba preocupación por la situación escolar de su hijo y por cómo estaba afectando a su comportamiento la relación de pareja y posterior separación de ella y su marido.

En aquel entonces, Pedro mostraba una actitud negativa en el contexto educativo. Había sido atendido por la orientadora del centro escolar, por una psicóloga privada y por la psicóloga del equipo de intervención familiar de Servicios Sociales.

Dos años más tarde, ante el escaso aprovechamiento de las orientaciones recibidas y debido al agravamiento de la problemática conductual del menor, la Trabajadora Social responsable en su Zona, procedería a la derivación del caso al Programa de Tratamiento

a Familias con Menores habiendo identificado los siguientes indicadores de riesgo en este núcleo de familia:

9. Menor que procede de una unidad familiar con antecedentes de desajustes convivenciales y ruptura traumática de la convivencia de los progenitores.
10. Sentimiento de culpa, no resuelto, por parte de la madre del menor relativo a los antecedentes anteriores, que le dificultan enormemente el ejercicio de su rol parental.
11. Familia monoparental con cargas familiares no compartidas (desde el divorcio, la madre y sus tres hijos se trasladarían al domicilio de la abuela materna).
12. Falta de habilidades de la madre del menor para abordar la educación y la escolarización obligatoria de su hijo.
13. Existencia de conflictividad a nivel del subsistema fraternal.
14. Triangulación del menor en la ruptura de sus progenitores (tomando éste parte activa en los procedimientos judiciales).
15. Ausencia de normas y límites y consumo de sustancias en los períodos que el menor permanecía junto a su padre (Pedro pernoctaba a diario y pasaba los fines de semana en el domicilio de éste)

Pedro, el menor de tres hermanos, tenía 15 años cuando se inicia la intervención desde el Equipo de Tratamiento Familiar de la localidad. En una primera etapa se procedería a la valoración del nivel de riesgo de la situación en la que se encontraba el menor y, asimismo, se evaluaría el grado y calidad de las capacidades de la familia.

En este sentido, se detectaron los siguientes factores de parentalidad positiva: implicación y colaboración de la madre (existiendo una gran conciencia de la problemática familiar), petición de ayuda profesional cuando se sentía superada por las dificultades, una madre que sabía proteger a sus hijos, con un adecuado nivel de expresión emocional. Asimismo, se detectaba un vínculo afectivo suficientemente sano e intenso (tanto en las relaciones materno- filiales como fraternales) y una manifiesta motivación para el cambio y el crecimiento por parte de la madre y hermanos de Pedro.

El menor, acompañado por la madre que estaba muy preocupada porque lo habían expulsado del P.C.P.I. en el que estaba matriculado, apenas participaría

verbalmente durante el intercambio comunicativo (se comía las uñas, miraba para abajo...) y disentía de los expresaba su progenitora “*Yo quiero un bien para él (mientras él decía no con la cabeza). Anteriormente ha estado en otras psicólogas incluso una de pago que me dijo: - No me des más dinero porque él no quiere abrirse*”.

Si bien es cierto que inicialmente el menor se resistía a participar en el espacio terapéutico, a raíz del trágico suceso del suicidio del padre (Pedro encontró a su padre con el impacto de un tiro en la cabeza), la intervención psicoterapéutica individual con el menor cobraría una mayor intensidad.

Fue entonces cuando se programaron los siguientes objetivos a trabajar con él durante el proceso de terapia:

- 1) Acompañar al menor durante el proceso de duelo por el suicidio de su padre (prevención de un duelo patológico) y,
- 2) Reducir el nivel de desajuste social del adolescente y del consumo abusivo de sustancias.

Una vez se alcanzase la estabilización psicológica y emocional del menor, se proyectaría un tercer objetivo terapéutico:

- 3) Facilitar en Pedro la tarea evolutiva propia de la adolescencia tardía de adquisición de autonomía, de cara a poder vivir como un sujeto adulto con capacidad para decidir y actuar por sí mismo.

IV.- Proceso terapéutico dirigido a la reparación del daño. ★

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

- Sesión una: Entrevista de derivación al Programa de Tratamiento a Familias con Menores. Participan: Trabajadora Social de referencia en la Zona, Referente de la familia en el Equipo de Tratamiento familiar y progenitora.
- Sesión dos: Análisis de la demanda. Visión del problema. Participan: Equipo de Tratamiento – madre.
- Sesión tres: Historia de la familia. Genograma. Participan: Equipo de Tratamiento – madre.
- Sesión cuatro: Participan: Educadora - Familia.

- Sesión cinco: Participan: Trabajadora social – Familia extensa.
- Sesión seis: Participan: Entrevista Psicóloga, madre y menor (Pedro).

En esta ocasión Pedro tampoco quiso participar demasiado ni hablar en la entrevista. Pedro (P): *“Estoy bien, no quiero recordar”*. *Aceptando su necesidad a permanecer en este lugar, dediqué el resto de la sesión a explicar nuestro interés por trabajar con él la prevención de un duelo complicado”*.

A partir de una explicación de las cinco etapas del duelo (Elisabeth Kubler-Ross, 1973) postuladas para comprender las reacciones a la muerte de un ser querido: negación y aislamiento, rabia, negociación depresión y finalmente aceptación. Pedro fue invitado a participar en un espacio de psicoterapia individual en el que yo intentaría ayudarlo en el proceso de aceptación de esta realidad.

Le expliqué mi forma de trabajar las emociones y mi interés honesto de acompañarle para que pudiera expresar la pérdida y el dolor, a adaptarse al nuevo contexto recolocando los sentimientos hacia su padre (la persona probablemente más significativa de su esfera afectiva), a continuar con la vida...

Le propuse como temas a trabajar inicialmente: la búsqueda del sentido de un suicidio, la elaboración de los sentimientos de culpa, las reacciones psicológicas que a nivel familiar y personal estaban sucediendo tras el impacto del suicidio y aquellos otros aspectos que él fuese necesitando. Todo ello bajo la premisa de dos condiciones: para comenzar la terapia tendría que ser él quien nos llamara por teléfono y nos comunicara que estaba dispuesto a comprometerse con él mismo y con el equipo. La segunda es que redujera el consumo de cannabis al *“porrito de la noche”*.

Recibimos su llamada, después de un mes y medio.

- Sesión siete: Participan: Psicóloga, Pedro.

★ **A I C E** ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Dedicamos la sesión a conversar libremente sobre los aspectos que espontáneamente asociaba Pedro. Hablaba sobre su padre desde una perspectiva manera parcial, con sus virtudes y sin defectos (sobre el consumo abusivo de cannabis y alcohol, el intento de autolisis años antes, la inminente condena por un delito de fraude a la seguridad social o el mal trato hacia su ex cónyuge ningún comentario)

P: *“Yo siempre he estado con él. Lo que tuvieran mis padres era suyo. Quería estar con él para que no estuviera solo. Cosas malas con él no me han pasado, siempre estaba muy bien conmigo. En verdad prefiero no acordarme de los problemas, lo que tenía era con mi madre pero no con nosotros. Yo siempre he estado bien, nunca he dicho nada a nadie, me lo he quedado todo para mí”*.

Por otra parte, aparecen referencias a sentimientos de culpa. P: *“Tres días antes vi que había escrito algo en una hoja...No la leí. No me acordé de decírselo a mis hermanos. Esa tarde me quedé dormido y llegué más tarde...”*

Conversamos sobre el shock y el trauma, sobre su amor cuidador y la posibilidad de igualmente sentir rabia e impotencia, sobre la lealtad a su padre y la difícil posición respecto a sus otros hermanos.

- Sesión ocho: Participan: Psicóloga, Pedro.

P: *“Yo he cambiado, estoy más amargado también. Estoy cansado de trabajar (había comenzado a trabajar en hostelería teniendo a sus hermanos de jefe y compañero), no salgo, estoy más agresivo...”*

Respetando su distancia segura y observando que comienza a sentirse válido y cómodo en el espacio de terapia, le propongo una Relajación para comenzar a allanar el camino de entrar en si mismo bajo la seguridad de la relación terapéutica.

Propuesta técnica: Visualización “Un lugar seguro” (espacio propio y protegido “al que podría regresar cada vez que lo necesitara”)

- Sesión nueve: Participan: Psicóloga, Pedro.

Al ritmo que nos marcaba la creación de una alianza terapéutica y sus defensas, continuamos adentrándonos en su mundo interno y esbozando la escena traumática.

Terapeuta (T): Pedro, ¿Te apetece compartir algo más de ti mismo conmigo?, ¿Te parece si dibujas en qué aspecto querías que te ayudase, alguna cuestión en la que necesitases de mi acompañamiento como Psicóloga? Casi inmediatamente, comenzó a dibujar la siguiente imagen y a hablar espontáneamente sobre la escena del suicidio y su padre.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN



P: *“Vi una sombra en la silla del ordenador y el vecino también la vio. Mi padre era muy reservado. Mi padre escondía algo. Hace unos pocos años, mientras dormía mi hermano con mi padre abrió una bombona de gas (repara el contorno del dibujo). La policía dijo que había dos cartuchos,...., igual mejor que me quedara dormido en casa de mi abuela... Días antes encontré una nota y yo no le dije nada...”*

Pedro asociaría la imagen dibujada a los cuadros de “Los niños llorones”, P: *“Es un cuadro, una niña con el pelo para atrás, como de rodillas, no no... con las manos así (gesto). Es una niña chica con ropa. Busca en Youtube 4º milenio Bruno Amadio. El cuadro ha estado en mi casa toda la vida, hace una semana lo han tirado”.*

Dedicó un espacio a contarme los hechos macabros, distintas maldiciones y otros aspectos sobre esta leyenda oscura. Refirió que en su casa (esto es, en casa de su padre) había uno de ellos colgado en el salón, que pertenecía a su abuela paterna de la cual apenas sabía nada. Más allá de que su padre fue el más pequeño de los hijos y que lo tuvo con 45 años... Regresando de inmediato al tema de la colección maldita, de los pactos con el diablo y las terribles desdichas que recaían sobre quienes se atrevían a colgar uno de esos óleos en las paredes de su casa.

- Sesión diez: Participan: Psicóloga, Pedro. Silla vacía.

Propuesta técnica: Silla Vacía.

La técnica gestáltica ayudó a Pedro a colocar sus sentimientos contradictorios en perspectiva: el sentirse responsable del suicidio de su padre, la confusión, abandono, pérdida de sí mismo, culpa, miedo, pérdida de control, sentimientos de traición, sentir que no había cuidado suficientemente a su padre, rabia, vergüenza, ideas mágicas/esotéricas... A lo largo de su desarrollo el menor pudo “dialogar”, decir adiós y respetar el destino de muerte que su padre había elegido.

Pedro (en el lugar de hijo): - *“Te echo de menos, siempre he estado contigo, te llevaré siempre en mi corazón”*. Pedro (en el lugar de padre): - *“Estoy bien, donde quiero. Tú no eres culpable. Sé bueno con tu madre y tus hermanos”*

Sesión once: Participan: Psicóloga, Pedro.

Pedro expresa la posibilidad de volver a entrar en la casa, *“quiere ir a su rollo”*. Su hermano mediano le ha dicho que si quiere pueden ir juntos. Refiere que *“el otro día quería recoger sus cosas, la play... Fue con la intención pero finalmente le dio las llaves a su amigo que sí entró. Ya está la casa limpia”*

Cuenta que lleva días con una presión en el pecho. Lo asocia a la ambivalencia manifiesta de, por una parte, desear *“vivir en su casa como siempre”* (es decir, regresar al domicilio familiar en el que vivían antes de que los progenitores se separaran, junto a su madre y hermanos) aunque, por otro lado, no estar preparado *“por miedo a ver la habitación y que se me venga todo encima”*.

T: ¿Te duele mucho?, ¿Dónde sientes la presión exactamente? (invitándole a que lo señalara y posara sus manos sobre este lugar de su pecho)

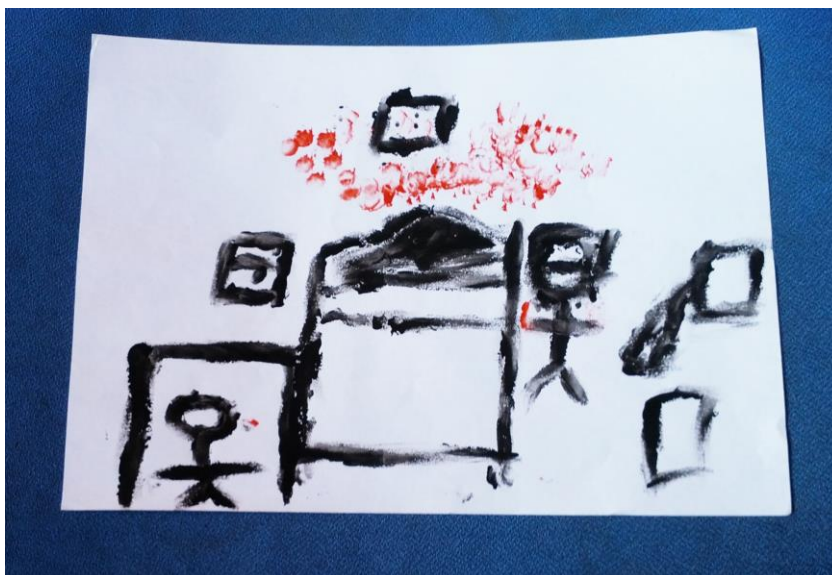
Propuesta técnica: “Focusing” (Gendlin 1978). Invito a Pedro a “escuchar” su interior, la historia que podría estar contando esta emoción, los sentimientos y sensaciones. Le invito a “enfocar” concediéndole atención y respeto a su pecho.

Pedro, sintiéndose seguro y protegido en la atmósfera terapéutica, comenzó a conectar con aquella “sensación sentida”. Permaneció unos minutos advirtiendo aquella emoción localizada en su pecho, palpable a nivel corporal y que iba más allá de lo que podía expresar con palabras.

Seguidamente, acerqué materiales de dibujo y le invité a *“sacar afuera”* (externalizar) la historia interior. T: ¿Te apetece dibujar algo en relación a lo que estás sintiendo, Pedro?

Pedro tomó un folio blanco, el color negro (pintura de dedos) y comenzó a dejar que apareciese el asidero, el símbolo, junto a palabras espontáneas... P (dibujando): -

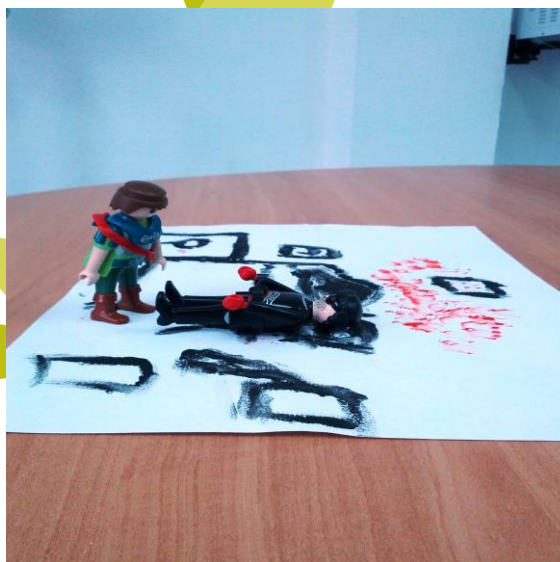
“Yo entré y él estaba allí. Apoyado en la mesita de noche, la cabeza a media altura y aquí tirada la escopeta... Y aquí el impacto de la sangre (comienza a puntear lentamente, color rojo). No sabía qué hacer... quería llorar y no podía...” (suspiró profundamente) – “Parece que aquellas lágrimas que no brotaron se escapasen ahora en forma de un suspiro muy profundo” (termina su dibujo, imagen XXX)



P. (continúa hablando): “Salí corriendo a casa de mi vecino y fue él quien llamó a la Policía y luego vino mi hermano...y todo pasó muy rápido” (comienza a romper en trozos pequeños el pañuelo con el que se estaba limpiando las manos) P: “No tenía motivos” (se emociona visiblemente pero no llora) Sus amigos siguen viniendo al bar y en la peluquería dicen que lo hizo por culpa de nosotros” (mira hacia abajo y rompe con más fuerza los pañuelos

T: ¿Cómo sientes ahora la presión del pecho, qué sensación te transmite, algún color, alguna imagen? Pedro toma un muñeco y crea la siguiente escena:

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN



★ **A I C E** ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Observando que estaba preparado para seguir avanzando le pedí “que se detuviera en la imagen y que intentara hablar desde el lugar de la figura playmobil que le representaba”. Expresó la enorme rabia que sentía dentro de él, el inmenso sentimiento de abandono P: *“es como si yo estuviera solo y el mundo entero destrozado”*. Manifestó su enorme dolor *“tenía que haber llegado antes a casa, haberme dado cuenta, haberlo evitado”*.

Justo entonces movió los elementos y los compuso de la siguiente forma:



Evidenciándose que continuaba sintiéndose responsable del suicidio de su padre. Seguidamente cambió la configuración de este modo:



Le invité a que intentara ponerse en el lugar de la figura- padre, pero no pudo (hubo un corte)

No obstante, reiteró aspectos sobre el anterior intento de autolisis. P: *“Una noche que estaba allí mi hermano mediano, lo intentó con una bombona de butano. Menos mal que mi hermano JM se había quedado a dormir con él en casa, y se despertó y se dio cuenta de todo”*

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

T: “Parece entonces que vuestro padre ya había tomado la decisión hace tiempo. Que si no se hubiera despertado tu hermano la tragedia familiar que podría haber ocurrido hubiera sido aún mayor. Parece que no estás solo en todo esto, ¿no crees?”. P: *Como respuesta, suspiró profundamente de nuevo (aunque en esta ocasión parecía significar alivio).*

T: “Parece que este nuevo suspiro muestra que algo dentro de ti ha ocurrido, ¿podría ser así? (asintió con la cabeza). ¿Te parece que le demos la bienvenida a la nueva sensación que estás sintiendo?”

Le pedí que recreara la nueva situación interna que estaba experimentando, con vistas a que pudiera reconocer qué sentía ahora, afianzar el cambio, reforzarlo y hacerlo suya. Le invité a que creara una nueva imagen dirigida a simbolizar la nueva sensación que estaba experimentando.

Pedro tomó otras dos figuras que representarían a sus hermanos y recreó la siguiente imagen:



Contempló en silencio la escena creada unos minutos y su rostro cambió significativamente.

T: ¿Cómo te sientes ahora, Pedro? P: “*Bien, más tranquilo*” (con ojos brillosos y una gran sonrisa en sus labios)

Antes de marchar le recuerdo su compromiso de no fumar porros (o al menos, lo mínimo).

Sesión doce: Participan: Psicóloga, Pedro.

Hablamos sobre drogas. Dedicamos la sesión a informar/ formar respecto al efecto de las distintas drogas sobre la neurofisiología del cerebro. Intento evitar un discurso del tipo “sermoneo”, insisto en la importancia de que en “su momento de vulnerabilidad” reduzca/ elimine el consumo de cannabis (y por supuesto de otras drogas duras).

Conversamos sobre las distintas relaciones personas- drogas, sobre las distintas casuísticas y que en determinadas circunstancias -aunque parecieran ayudar a autoprotegerse del dolor y del vacío-, el binomio podría conllevar un riesgo demasiado peligroso para el aparato psíquico.

- Sesión trece: Participan: Psicóloga, Pedro. Reforzando el subsistema fraternal.

Propuesta técnica: dramatización de los problemas con sus hermanos.

“Jugamos” las alternativas de cambio sobre distintas escenas de su vida cotidiana, fueron otras de las herramientas utilizadas durante la terapia dirigidas al autocuidado, a la expresión de opiniones y necesidades personales, a la gestión de sus emociones negativas desde una forma más adaptativa y saludable.

- Sesión catorce: Participan: Psicóloga, Pedro. Preparando un ritual de transición.

Dedicamos la sesión a co-construir un Rito de pasaje, “negociando” conjuntamente las características del ritual con el fin de dar respuesta a su deseo de “poder volver a casa”, con vistas al autocuidado de Pedro, intentando reducir sus sentimientos de culpa y esperando que aportase alivio en la situación compleja de “volver al lugar de la escena traumática”.

- Sesión quince: Participan: Psicóloga, Pedro. Seguimiento del Ritual y de los logros terapéuticos alcanzados por Pedro.

P.: “*Conseguido, estoy tranquilo. No pasó nada de lo que imaginaba. Estoy al día. Vengo contento, he retomado el fútbol. Quiero volver a casa, lo haré con mis hermanos*”.

Se destacan importantes cambios -objetivos y observables- en la vida cotidiana del menor. P: *“He dejado las fiestas y de estar todo el día en la calle, ahora trabajo y he retomado el fútbol, no discuto tanto con mi madre, tengo mejor relación con mis hermanos y con la familia de mi madre. Hasta me he ido de camping con mis primos y mis hermanos juntos en vacaciones”* (expresa orgullo y satisfecho).

Debido al grado de bienestar alcanzado y, por otro lado, teniendo en cuenta que la terapeuta de referencia se ausentaría por permiso de maternidad durante los próximos meses, se decide disminuir la intensidad y frecuencia de la intervención con la familia.

- Sesión dieciséis: Participan: Trabajadora Social, madre y pareja de ésta.

La madre manifiesta cierto retroceso en el estado emocional de Pedro, refiere que “Pedro lleva semanas que no quiere salir, llorando, diciendo que él tiene la culpa de todo...”

- Intervención diecisiete: Envío de Carta terapéutica. Participan: Trabajadora Social, Pedro.

Entendiendo que el “Síndrome del aniversario” podría tener este efecto y que el menor podría estar sintiéndose paralizado por un dilema interno: “Guardar lealtad a su padre y <<morir>> simbólicamente o continuar el camino de la vida y ser feliz, formando parte del clan familiar materno junto a sus hermanos”.

Se hizo entrega a Pedro de la siguiente carta terapéutica:

Apreciado Pedro:

He sabido por mi compañera Irene y ésta a su vez a través de tu familia de tus últimas situaciones. Sigo admirándote, a ti y a tu familia. A ti te admiro como el “hijo cuidador” que siempre fuiste, a tu familia por la capacidad de “entrega y sacrificio” por el bien de todos.

Imagino que estarás viviéndote (como otras veces) un “niño guerrillero”, atrapado en un conflicto de lealtades: entre mamá o papá, entre la Vida o la muerte. Imagina que estuvieras en sesión... Te propongo dos escenas:

“Padre, la Muerte era tu Destino. Eso fue tu deseo. Para ti lo adecuado fue morir. Yo intenté salvarte y no desistí igualmente en morir”.

“Padre, yo vivo y tú estás muerto. Contigo está mi corazón. Me gustaría vivir mucho tiempo y ser feliz, y que mis hermanos y madre también lo fueran conmigo. Mirame con buenos ojos para que pueda quedarme”.

¿Qué te parecen?

Bien sabes que me gustaría saberme viviéndote como el “joven guerrero” en el que -gracias a tu apuesta por crecer y madurar- te has convertido, cercano a tus hermanos y madre, situado en el lado de la Vida. Por otra parte, reconozco que -en ocasiones- el Destino empuja con mucha más fuerza que aquello que -desde mi lugar de ayuda- yo pudiera ofrecerte. Aún así, te hago llegar estas palabras deseándote todo lo bueno.

Tu psicóloga Carmen.

Pedro la recogió en mano, manifestando ante la compañera de equipo su agradecimiento y asegurando encontrarse “más tranquilo por dentro”.

Asimismo, se realiza un seguimiento familiar (conversación con madre y pareja de ésta) en el que se confirma la recuperación de la situación momentánea de “crisis”.

- Sesión dieciocho: Participan: Psicóloga, Pedro. Preparando el cierre del tratamiento (I)

Propuesta técnica: Bandeja de arena.



El mundo re/creado por Pedro refleja la polaridad interna: “Un lugar seguro” - trabajo, dinero limpio, familia, soledad, aburrimiento, estar tranquilo- y en el otro lado “Un lugar inseguro” -fiestas, niñas de una noche, drogas, la desconexión con los amigos de toda la vida, la presión de los colegas, el sentirse rechazado, solo, excluido...- en el otro”.

Conversamos sobre cómo algunos aspectos carentes de las experiencias que vivió en su familia de origen, especialmente cuando se encontraba bajo el cuidado de su padre, habían determinado la vivencia de sí mismo y fomentaban sus conductas pre-delincuenciales. A través de la validación de su dolor y trabajando para que pudiera contemplarse como víctima/vulnerable, progresivamente, Pedro pudo tomar conciencia de de cómo el pasado le estaba determinando en su presente y movilizar cambios.

P: *“Elijo quedarme con el primero, aunque ya no sea divertido y me esté quedando solo, es que llevo viviendo este tiempo, es el que quiero”.*

- Sesión diecinueve: Participan: Psicóloga, Pedro. Preparando el cierre del tratamiento (II)

Conversamos sobre el aprovechamiento del espacio terapéutico y los efectos observables en su mundo relacional actual. Repasamos sus competencias personales, los cambios y logros adquiridos por sí mismo, sobre su nuevo lugar dentro del sistema de relaciones familiares, de cómo sería una relación de amor con una chica “tontita” (del tipo “las amigas pijas de su prima”)...

- Sesión veinte: Finalización del tratamiento. Devolución de los logros alcanzados y derivación de la familia a la Unidad de Trabajo Social. Participan: Referente en el Equipo de Tratamiento Familiar, Trabajadora Social de referencia en la Zona, madre y Pedro.

Llegados a este puerto, felicitamos a la familia. Por la disponibilidad afectiva y la capacidad empática de la progenitora y por la valentía y la implicación del menor durante el proceso terapéutico. En concreto, destacamos las significativas mejoras identificadas en Pedro relacionadas con su capacidad de reflexionar y de autorregular sus impulsos y/ o de contener emociones negativas. Y su honorable esfuerzo por mantener en el tiempo los logros conseguidos, tanto a nivel de autonomía personal (económica propia) como emocional (respecto a las alianzas y legados familiares).

Un último comentario

A lo largo de este artículo hemos pretendido ilustrar ciertos aspectos significativos sobre la complejidad del daño emocional que pueden sufrir los niños/as y adolescentes que se encuentran en una situación de riesgo grave o moderada.

Mostrar el desafío técnico y personal que han de afrontar los/ las terapeutas que desarrollan sus competencias en el contexto de los Equipos de Tratamiento Familiar. Resaltando la importancia de disponer de una formación continua y especializada, con

vistas a dar respuestas de intervención respetuosas con las necesidades de los/as menores vulnerables/ vulnerados con los que trabajamos.

Por ello, siendo conscientes de la gran responsabilidad que en nuestra praxis cotidiana enfrentamos y sumándonos al interés hacia el intercambio de experiencias con otros/as profesionales de cara a seguir aprendiendo, hemos querido compartir el abordaje psicoterapéutico de un caso real. Con vistas a generar espacios de debate sobre algunas de las herramientas técnicas que en la literatura especializada se destacan como facilitadoras de la elaboración (sin retraumatizar) de vivencias y emociones dolorosas.

Con el interés de reflexionar sobre la idoneidad y eficacia de las mismas en el marco terapéutico dirigido a la reparación del daño de la infancia y adolescencia maltratada.

Con el entusiasmo de tejer redes de colaboración con otros/as profesionales y personas interesadas en el desarrollo y promoción de la “Infancia en riesgo, compromiso de todos/as”.

Referencias Bibliográficas

- Barudy, J. (1995). *El dolor invisible de la infancia. Una lectura ecosistémica del maltrato infantil*. Editorial Paidós, Barcelona, 2011.
- Barudy, J.; Dantagnan, M. (2005). *Los Buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Editorial Gedisa, S.A. Barcelona, 2005.
- Cancrini, L. y La Osa, C. (1991). *La caja de Pandora. Manual de psiquiatría y psicopatología*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona, 1996.
- Coletti, M. y Linares, J. L. [comp.] (1997). *La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multiproblemática*. Ediciones Paidós Ibérica, S. A., Barcelona, 2004.
- Colodrón, M. (2009). *Muñecos, metáforas y soluciones. Constelaciones familiares en sesión individual y otros usos terapéuticos*. Ediciones Desclée de Brouwer. Bilbao, 2009.
- Consejería para la Igualdad y Bienestar Social. Junta de Andalucía (2007). *Manual de referencia de los Equipos de Tratamiento Familiar, Sevilla, Policopiado*. Dirección General de Infancia y Familias. Recuperado el 31 de Enero de 2011 de http://www.juntadeandalucia.es/observatoriodelainfancia/oia/esp/documentos_fic ha.aspx?id=2862
- Equipos de Tratamiento Familiar 2010. Recuperado el 20 de Febrero de 2011 de http://www.juntadeandalucia.es/igualdadybienestarsocial/export/Infancia_Familia/HTML/prevencion/tratamiento.html
- Gonzalo, J.L. (2013). *Construyendo puentes. La técnica de la caja de arena*. Ediciones Desclée de Brouwer. Bilbao, 2013.

- Ley 1/ 1998, de 20 de Abril, de los Derechos y la Atención al Menor. Publicada en el B.O.J.A. núm. 53, de 12 de Mayo de 1998.
- Linares, J. L., Pubill, M. J. y Ramos, R. (2005). *Las cartas terapéuticas. Una técnica narrativa en terapia familiar*. Herder Editorial S. L., Barcelona, 2005.
- Linares, J. L. (2002). *Del abuso y otros desmanes. El maltrato familiar, entre la terapia y el control*. Ediciones Paidós, Madrid, 2010.
- Margareta Sjolund y Charles E. Schaefer (1983). *Capítulo 10. Método Erica de diagnóstico y evaluación del juego en la arena. Manual de Terapia de Juego. Avances e innovaciones*. Volumen 2. Editorial Manual Moderno. México, 1988.
- Oaklander, V.(1998). *Ventanas a nuestros niños: Terapia Gestáltica para niños y adolescentes*. Editorial Cuatro Vientos (4ª edición). Santiago de Chile, 2009.
- Oaklander, V.(2008). *El tesoro escondido: La vida interior de niños y adolescentes*. Editorial Cuatro Vientos. Santiago de Chile, 2008.
- Orden de 20 de junio de 2005, por la que se regulan las bases para otorgar subvenciones a las corporaciones locales para la realización de programas de tratamiento a familias con menores. Publicada en B.O.J.A. núm. 130, de 6 de julio de 2005.
- Población, P. (2010). *Manual de Psicodrama diádico. Bipersonal, individual, de la relación*. Ediciones Desclée de Brouwer. Bilbao, 2010.
- Rygaard, N.P. (2008). *El niño abandonado. Guía para el tratamiento de los trastornos del apego*. Editorial Gedisa, S.A., Barcelona, 2008.
- Starpert, M. y Verliefde, E. (2013). *Focusing con niños: El arte de comunicarse con los niños y adolescentes en el colegio y en casa*. Ediciones Desclée de Brouwer. Bilbao, 2013.
- Van der hart, O.; Nijernhuis, E.R.S.; Steele, K. (2008). *El yo atormentado. La disociación estructural y el tratamiento de la traumatización crónica*. Editorial Desclée de Brouwer, S.A. Bilbao, 2008.
- Volnovich, J.R. (1999). *Los cómplices del silencio. Infancia, subjetividad y prácticas institucionales*. Editorial Lumen Humanitas. Buenos Aires, 1999.
- White, Micheal y David Epston (1990), *Narrative means to Therapeutic ends*, Nueva York, Norton [Trad. cast.: Medios Narrativos para fines terapéuticos, Paidós, Barcelona,1993]

117. LA SITUACIÓN ESCOLAR DE LOS ADOLESCENTES EN ACOGIMIENTO RESIDENCIAL, EN FAMILIA EXTENSA Y AJENA

Carme Montserrat
carme.montserrat@udg.edu

Resumen

El objetivo de la presentación es dar a conocer los resultados de un estudio sobre la situación escolar de los adolescentes de edades comprendidas entre los 11 y los 16 años que se encuentran en acogimiento en centro residencial, en familia extensa y en familia ajena. Se realizó una investigación, en el marco de un convenio entre la universidad y los departamentos de educación y bienestar social de Cataluña, durante cinco años consecutivos (2008-2013) enviando un cuestionario a final de curso a todas las escuelas que tenían alumnos que se encontraban en acogimiento, siempre con las mismas cohortes. Los campos que se exploraron fueron básicamente la asistencia a clase, el comportamiento en clase, los resultados académicos y la orientación académica. Los resultados nos muestran las dificultades que tienen los alumnos tutelados en estas áreas y las diferencias importantes entre las distintas modalidades de acogimiento. Se incluyen recomendaciones para la agenda política, los profesionales y la futura investigación.

Palabras clave: acogimiento residencial, acogimiento familiar, igualdad de oportunidades educativas.



Introducción

A lo largo de cinco cursos escolares consecutivos se ha llevado a cabo una recogida de datos para **conocer de manera sistemática la situación escolar de los adolescentes bajo medida de tutela** en Cataluña. La iniciativa se desarrolló a raíz del proyecto de investigación YIPPEE (Los itinerarios educativos de los jóvenes ex - tutelados en Europa), financiado por la Comisión Europea en cinco países participantes (Inglaterra , España , Dinamarca , Hungría y Suecia) entre 2008 y 2010, con el propósito de conocer las trayectorias formativas de los jóvenes que habían estado en los respectivos sistemas de protección a la infancia, y con el objetivo último de tener elementos que permitieran definir las actuaciones necesarias para mejorar estas trayectorias, empezando cuando todavía están en el sistema (Montserrat et al. 2011).

En Cataluña este proyecto fue coordinado por el grupo de investigación ERIDIQV (<http://www.udg.edu/eridiqv>), adscrito al Instituto de Investigación sobre Calidad de Vida de la Universidad de Girona.

Uno de los primeros retos que planteaba esta investigación europea era disponer de más datos sobre la situación escolar de la población tutelada que pudieran ser utilizados como línea base para monitorear cambios, a partir de la identificación de los factores que dificultan o facilitan el logro de objetivos formativos (Casas y Montserrat, 2009). Entre 2008 y 2013, el Departamento de Bienestar Social y Familia (a través de la DGAIA) y el Departamento de Educación ambos de la Generalitat han firmado diferentes acuerdos con el equipo de investigación.

Desarrollo de la investigación

En el curso 2008-09 se desarrolló la primera recogida de datos. Los datos personales siempre tuvieron un tratamiento confidencial y sólo se utilizaron a efectos estadísticos. Ante la dificultad de abarcar de entrada toda la población tutelada, se consideró que lo viable era iniciar el proceso con la franja de adolescentes que por edad les correspondería cursar el 4º de ESO (16 años), es decir, la cohorte de los nacidos en 1993, y que se encontraban en acogimiento en centro residencial o en familia ajena. Con voluntad de dar continuidad a la información inicial obtenida, el curso 2009-2010 se siguió el mismo procedimiento con la cohorte de los adolescentes nacidos en 1994, pero ampliando la recogida a los que se encontraban en acogimiento en familia extensa.

El curso 2010-2011 se continuó la recogida de datos de los atendidos en estas tres formas de acogimiento, y se ampliaron por primera vez en 5 cohortes, concretamente a los adolescentes que tenían entre 11 y 16 años, y se incluyeron los que estaban atendidos en centros de acogida, para discapacitados, terapéuticos o de educación intensiva. Durante la recogida de datos de los cursos 2011-12 y 2012-13 la recogida de datos fue electrónica y los cuestionarios debían ser respondidos on-line por parte de los profesores de los centros escolares, introduciendo sólo el código de la alumno en cada ficha de modo que no constara ningún dato identificativo.

El diseño del estudio utilizó dos fuentes de datos paralelas: los datos proporcionados por la Administración catalana y los datos obtenidos mediante un cuestionario que respondían los profesores de los colegios que tenían alumnos tutelados por el sistema de protección. De este modo se contemplaron datos referidos al sexo, edad, país de origen, tipo de recurso de protección, años de entrada en el sistema de protección, provincia, curso escolar, antigüedad en el colegio, asistencia a la escuela, comportamiento en la escuela, resultados académicos y orientación que se le da al finalizar la etapa de los estudios obligatorios. Se exploraron los datos cuantitativos obtenidos mediante el paquete estadístico SPSS. A lo largo de los 5 cursos se han analizado 6220 casos.

Se presentan datos de los adolescentes tutelados de 16 años durante los cinco cursos consecutivos entre el 2008 y el 2013 en relación a su escolaridad, a la vez que se muestra una comparativa de tres cursos escolares relativa a los adolescentes de edades comprendidas entre los 11 y los 16 años. Los resultados nos muestran las dificultades que tienen los alumnos tutelados en las áreas de asistencia y comportamiento en la escuela así como en los resultados académicos y el tipo de orientación escolar recibida, resultados que se mantienen estables a lo largo de los cursos estudiados, lo que les da más consistencia. Muestran grandes diferencias con la población general y también según el tipo de acogimiento, presentando los peores resultados los adolescentes que se hallan en centro residencial (Montserrat et al, 2013).

Conclusiones

Este estudio pone al descubierto una realidad invisible que precisa de medias específicas urgentes y abre el camino hacia una vía de acción positiva, basada en la recopilación de datos cuantitativos y cualitativos que permitan analizar los obstáculos que alteran los itinerarios educativos de los niños, niñas y adolescentes tutelados y en acogimiento, a fin de combatir la desigualdad de oportunidades educativas.

Referencias Bibliográficas

- Casas, F. y Montserrat, C. (2009). Sistema educativo e igualdad de oportunidades entre los jóvenes tutelados: estudios recientes en el Reino Unido. *Psicothema*, 21, 4, 543-547.
- Montserrat, C., Casas, F. y Malo, S (2013). Delayed educational pathways and risk of social exclusion: The case of young people from public care in Spain. *European Journal of Social Work*, 16,1, 6-21.
- Montserrat, C., Casas, F. y Bertran, I. (2013). Desigualdad de oportunidades educativas entre los adolescentes en acogimiento residencial y familiar. *Infancia y Aprendizaje*, 36, 4, 443-453.
- Montserrat, C., Casas, F., Malo, S. y Bertran, I. (2011). *Los itinerarios educativos de los jóvenes ex-tutelados*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.

118. EL LLANTO SILENCIOSO Y DESGARRADOR DE LA VIOLENCIA SEXUAL INFANTIL EN LOS LLANOS OCCIDENTALES DE VENEZUELA.

Victor Castillo, Zenilda Avendaño, Rita Rodríguez, Carlos García y Joseph Avendaño.

castillovictordaniel@hotmail.com

Resumen.

Se realizó una investigación social para describir las condiciones de ocurrencia de la violencia sexual intrafamiliar contra niños y niñas en la región de los Llanos Occidentales de Venezuela. Se aplica una investigación cualitativa con énfasis en la fenomenología aplicando la hermenéutica como herramienta de análisis. Se identificaron 14 casos de infantes violentados. 13 de los sobrevivientes de violencia sexual infantil hoy son adultos. Son 85% mujeres, 15 % hombres. 43% realizada por familiares, 53% por amigos de la familia. 79% de los casos son desconocidos (negación u olvido social) siendo grave, incluye la penetración del cuerpo en varias oportunidades (57%). El evento se percibe como vergonzoso y permanece oculto entre los miembros de la familia y de la sociedad. Los sujetos que en edad infantil son expuestos a la violencia sexual manifiestan en la edad adultez trastornos de la conducta generando un problema de salud pública.

Palabras clave: Derechos, Género, Delitos Sexuales, Condiciones de Vida.

Introducción

Los miembros de la sociedad venezolana parecen desconocer la importancia de los valores morales, de la educación y de la cultura, hoy se manifiestan conductas reprochables que incluyen acciones contra la integridad física y psicológica de otros seres humanos; los hurtos, los secuestros y las violaciones de los derechos humanos son ejemplos de ello. Los sujetos vulnerables son subyugados por otros sujetos que ostentan superioridad. Es el caso de la violencia de género que incluye los actos violación, incesto y otras manifestaciones de violencia.

La violencia se manifiesta en ámbitos familiares y laborales afectando el desarrollo de la sociedad. Es una realidad social preocupante donde convergen aspectos legales, económicos, sociales, culturales y de los individuos. Es una enfermedad de la sociedad y problema de salud pública. Las mujeres en ámbitos familiares pueden sufrir de violencia psicológica, violencia física y violencia sexual. Las situaciones vinculadas con la violencia laboral o peligros sicosociales pueden afectar la salud mental de los

trabajadores y las trabajadoras e incluye la discriminación y el acoso sexual (Acevedo 2002. Castillo y Escalona 2008). La violencia se reconoce como un fenómeno social generalizado que ha debilitado la convivencia y parece desplegarse en la actualidad un proceso autodestructivo del hombre contra el hombre (Castillo Rodríguez y Diamond 2010).

Por todo ello, resulta relevante promover estudios e implementar mejoras a fin de evitar los daños que causa la violencia entre en la sociedad. Al respecto, la teoría de género y el enfoque feminista sostiene que la violencia se manifiesta como consecuencia de relaciones asimétrica de poder. Una sociedad patriarcal hace de las mujeres y de la población infantil y juvenil las principales víctimas de violencia (Arena 2004). La Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2006) estima que 150 millones de chicas y 73 millones de chicos menores de 18 años, tuvieron relaciones sexuales forzosas o sufrieron otra forma de violencia sexual con contacto físico. El Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2013) señala que en todo el mundo, 20% de las mujeres y entre el 5% y 10 % de los hombres sufrieron abusos sexuales durante la infancia.

La situación de violencia llama la atención, afecta a hombres y mujeres, la de tipo sexual trastorna la sociedad de forma alarmante y amenazante. Al respecto, una investigadora colombiana sostiene que “una de cada cuatro mujeres en el planeta ha sufrido violencia sexual de algún momento de su vida, con graves impactos para su salud.” Sin embargo, dicha realidad permanece oculta, los estudios mundiales epidemiológicos, clínicos y de salud pública en este ámbito son escasos (Urrego 2007: 40). Las estadísticas sobre violencia contra niños, niñas y jóvenes en Venezuela, resultan difíciles de obtener. Durante el año 2004, Venezuela reporta según el Cuerpo de Investigaciones Científicas, Penales y Criminalísticas (CICPC) que “se produjeron 2.070 denuncias contra la integridades físicas de niños, niñas y adolescentes.” (López y Guáimaro 2009: 14). Una referencia sobre el informe estadístico de la Defensoría del Niño, Niña y Adolescente del Municipio San Fernando, Estado Apure (Venezuela), refiere para el año 2009, la atención de 21 casos de Abuso sexual a Niños, Niñas y Adolescentes y 06 casos de actos lascivos a niños, niñas y adolescentes (Moros y Fonseca, 2010).

Una funcionaria público del estado Apure, quien exigió anonimato y preside en una dependencia oficial venezolana encargada de penalizar delitos por violencia sexual a infante dice: “*son los familiares cercanos, los amigos de la familia y los vecinos quienes cometen actos de violencia sexual contra los niños y las niñas del estado Apure.*” Los delitos sexuales contra infantes son alarmantes, debido al derecho de confidencialidad y la obligación de resguardar los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes, la funcionaria refiere que no puede dar mayores detalles. Sin embargo, de su experiencia con los casos denunciados en toda Venezuela, la situación de violencia sexual infantil en el estado Apure es preocupante, reconoce que los casos del

dominio privado (no denunciado), unidos con los denunciados, esto es, los que ella conoce, hacen de la violencia sexual infantil una situación de alarma social.

Una abogada y funcionaria pública vinculada con los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes y especialista en el tema plantea que en caso de abusos o violencia sexual “...la Fiscalía se encarga de motivar a las víctimas a que denuncien a los violadores, los abogados conjuntamente con un equipo de alguaciles, nos encargamos de recopilar la información de lo sucedido, un médico forense se encarga de realizar los estudio y pruebas pertinentes para determinar si realmente hubo violación (penetración) en la victima.” Es decir, existe un accionar del estado frente a casos de violencia sexual contra niños y niñas. Sin embargo, pareciera que no están claramente definidas las políticas públicas orientadas a la prevención de la violencia sexual.

Los investigadores sostienen que podría existir una deuda social vinculada con los sobrevivientes de violencia sexual, se plantea la necesidad de abordar dicha realidad que parece oculta, las estadísticas no son reportadas, las políticas públicas pudieran no estar efectivamente dirigidas y otras situaciones propias de la región (sociedad machista y patriarcal), hacen de la violencia sexual en infantes, una realidad social escasamente abordada. La vergüenza y el deseo de ocultar la situación, pudiera condenar a la sociedad a huellas y sufrimientos en silencio y que podrían desterrar la paz y la sana convivencia de los ámbitos familiares, socio-laborales y escolares. Por todo lo antes expuesto, se planteó la necesidad de reconstruir la situación de sujetos que han sido expuestos a la violencia sexual. El trabajo de investigación, fue realizado por académicos venezolanos con financiamiento del Fondo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (FONACIT) de Venezuela (proyecto PEII) y es parte de una tesis doctoral en la Universidad Pública de Navarra. Se orienta a describir las condiciones de vida y la percepción de los actores respecto de las implicaciones de la experiencia de violencia con la realidad actual, comprendiendo la realidad social desde la perspectiva de los involucrados y aportando información sobre la violencia sexual contra infantes en un grupo de familias apureñas.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Metodología, criterios de inclusión, informantes claves y unidades de análisis.

La investigación se desarrolla con el método cualitativo aplicando un enfoque fenomenológico con integración intra-paradigmática (biográfico/hermenéutico). Es decir, se emplea un método fenomenológico y biográfico para el procesamiento y el análisis de la información de la historia de vida de los sujetos miembros de cinco familias, en las que, uno o más de los miembros de la familia, fue expuesto a la violencia sexual en la infancia. Dicho método, permite la interpretación de uno o varios relatos de vida detectando aspectos generales de un contexto social (Claret 2012:116). Se aplicó la hermenéutica como herramienta de análisis para la búsqueda de significados. Al utilizar la hermenéutica y el enfoque biográficos, se logra abordar la situación de violencia en la niñez y la actualidad de los sobrevivientes de violencia

sexual. De igual forma, se valora la narrativa de la narrativa tomando en consideración las indicaciones de Franco et al. 2004.

El muestreo fue dirigido e intencional, se procuró incorporar miembros de las familias donde existió violencia sexual contra infantes. Se aborda la situación de hombres y mujeres que manifiestan interés en participar del estudio. La entrevista no estructurada fue utilizada y complementada con la observación del equipo de investigadores que realizan actividades de acción social en ámbitos comunitarios del estado Apure, se garantiza el consentimiento y la confidencialidad de los sujetos que participaron. Aceptaron participar en el estudio, 11 personas miembros de cinco (05) familias donde hubo violencia sexual contra infantes.

Las unidades de análisis son de tres (Situación Familiar, caso violencia infantil y relato particular de informante). En primer lugar, se corresponden con cinco “Familias Casos” de las que se describen las condiciones generales de la familia, considerando tipo de familia, situación económica, características de las madres. En segundo lugar corresponde con los 14 casos de violencia sexual que emergen durante la búsqueda de la información para las que se identifican, tipo de violencia (leve o grave), relación con el agresor, frecuencia y otras características. En tercer y último lugar, se considera como unidad de análisis el discurso de los 11 informantes claves, quienes son madres, esposos, hijos e hijas. Todos son adultos y con el relato ayudan a caracterizar la situación de vida del adulto que fue expuesto a violencia sexual infantil.

Resultados.

Escenario de estudio.

El Estado Apure, Estado llanero por excelencia, situado en la región sur occidental de los Llanos de Venezuela. Territorialmente es uno de los estados más extensos del país, ocupando el tercer lugar, con una superficie de 76.500Km² y conformado por ocho municipios: San Fernando (capital del Estado), Biruaca, Pedro Camejo, Rómulo Gallegos, Páez, Muñoz, Achaguas y El Nula. Se corresponde con una sociedad con características patriarcales, el nombre del llano se muestra recio y practica los toros coleados como deporte nacional, valora las peleas de gallos y alegres contrapunteos, cumple con faenas campesinas incluyendo la caza, la pesca y otras actividades agrícolas que se realizan de forma artesanal. Castillo (2014), sostiene que la sociedad apureña, se perfila con una tendencia machista ya que existe la manifestación solapada de las prácticas sociales del hombre apureño, siendo una sociedad que muestra amplia dependencia del gasto público, caracterizada por la centralización de la toma de decisiones, la ganadería extensiva con baja tecnificación, la escasa inversión, el lento ritmo de crecimiento, los bajos niveles de producción y de ingresos, todo ello, genera situaciones de pobreza que marca la vida de los miembros de la sociedad.

Primer relato: tres infantes de la misma familia sufren en silencio obligado.

El caso de una familia conformada por 10 personas, 08 hijos, una madre y una figura paterna variable debido a diversas uniones maritales. El núcleo familiar sufre cuatro rupturas, la mujer es madre de 08 hijos de 04 padres distintos, con dos uniones libres, un divorcio y dos matrimonios. La familia se desarrolla en un poblado de los llanos occidentales de Venezuela. La madre adolece de educación básica completa, se une en relación libre en edad adolescente (menos de 15 años), ella realiza trabajo de costura, cocinera y otros oficios entre los que destacan la venta de comida para sustento de sus hijos.

Los padres (parejas) de la mujer, son 02 agricultores, un obrero y un albañil, ninguno con educación universitaria. Dos (02) de sus hijos sufrieron violencia sexual. Esto es, una de las hijas (mayor de las mujeres) quien desde los 7 hasta los 13 años, se expone a la violencia sexual por parte del padrastro. Dicha violencia es progresiva que inicia con tacto de las partes genitales, se agrava en el tiempo y hasta alcanzar la penetración vaginal de la niña/adolescente. Inicialmente, la situación persiste en la vida privada del padrastro y su hijastra, luego la situación se hace pública y se reconoce en el seno familiar, ello ocurrió después de diversos intentos de abordar el tema entre los tres (03) hijos mayores, la madre y el padrastro, quien desmentían a sus acusadores hasta que no hubo forma de negarlo porque habían testigos y se denunció el delito, se realizaron procedimientos legales que finalmente se declinan por intervención de los familiares. El marco legal vigente en Venezuela durante los años 1980 y 1990 así lo permitían.

El niño sufre de violencia sexual desde los 5 años hasta los 8 años, acto perpetuado por los tíos (hermanos de su padrastro). El informante dice *“que esto ocurrió mientras yo vivía con mis abuelos, mi madre había cambiado de residencia en busca de un empleo y mejores condiciones de vida.”* La situación de violencia sexual, es progresiva que inicia con intentos de penetración del cuerpo que eran impedidos por sufrimiento y manifestación de dolor, ello se hace en diferentes oportunidades y ocurre en zonas campesinas hasta que se consuma la penetración del cuerpo del infante. La situación es desconocida entre los miembros de la familia. La madre quien fuera entrevistada respecto de la violencia de su hija, refiere que también sufrió una experiencia similar; ella manifiesta que siendo una niña, un amigo de su padre intentó abusarle sexualmente, pero, logró escaparse luego de arañar al sujeto, ello le ocurrió cuando tenía cerca de 10 años y estaba sola en casa. También refiere que procuró informar los detalles de la situación a su padre, pero, no creyeron en su relato. Por el contrario *“...la castigaron por haberse portado mal irrespetando a los mayores e hiriendo a ese hombre honorable...”*

Segundo relato: los hijos menores sufren violencia sexual y hay otra niña también.

Es una familia integrada por diez personas (08 hijos, madre, padre). La mujer se une en matrimonio a los 14 años de edad y se divorcia a los 33 años, luego establece

dos uniones libres. La madre es costurera y cocinera, sin formación educativa básica, el padre trabaja en un negocio propio del sector servicio (transporte público). El segundo hombre que forma parte de la familia, es obrero y agricultor y se convierte en el padrastro de los hijos menores. La familia se desarrolla en un caserío del estado Apure. Dos de los hijos sufren violencia sexual. La hija menor quien fue sometida a violencia sexual cuando el hermano de la madre de la víctima, realizaba insinuaciones y tacto sexual (manoseo de los senos), la informante dice *“nunca dije nada porque me daba vergüenza... pero me cansé del manoseo, también me sentía nerviosa y por eso amenacé a mi tío que de continuar la situación informaría a mi mamá.”* La violencia sexual sobreviene cuando ella tiene entre 9 y 11 años de edad. El niño hijo menor de la familia, sufre violencia sexual de su padrastro, ello sucede en diversas situaciones entre los 8 y 10 años de edad, suceso que emerge durante las diversas *“salidas que hacíamos mi padrastro y yo por el campo en actividades de pesca y caza.”*

El tipo de violencia incluyó la penetración del cuerpo del infante. Ambos casos de violencia son desconocidos por la familia de los infantes. Durante el desarrollo de la investigación, se aborda a la madre de las dos víctimas para comentar la situación y ella refiere que la desconocía; sin embargo, confiesa que mientras estuvo casada *“...un día el padre de mis hijos estaba tocando una niña que dormía en mi casa... le pregunte ¿qué es lo que haces? me respondió que nada... la situación se dejó en el olvido y ahora es que la recuerdo.”* Se muestra que los casos quedan ocultos o en el olvido social.

Tercer relato: el sufrimiento de una mujer nacida de un incesto.

Es el caso de una familia es situación de pobreza, la sobreviviente de violencia sexual infantil está unida en matrimonio y tiene cuatro hijos varones, viven en situación crítica, sin servicios de saneamiento básico. Se realiza una entrevista con la mujer y su esposo. La informante dice que es hija producto de una relación de violencia sexual grave que culmina en un incesto. Ella, refiere que siempre recuerda la violencia sexual de la que fue víctima y *“quiere salir corriendo...”* la mujer reconoce que es agresiva con sus hijos y esposo, comenta que el día de ayer (24/02/2010), su hijo le preguntó *“si era que ella los quería matar... por la forma que los castiga y estas palabras de mi hijo... retumbaron en mi mente y me pusieron a pensar.”* Respecto de la violencia sexual dice que experimentó dos abusos sexuales, la primera a los 10 años y la segunda a los 16 años y que fue realizado por el mismo sujeto *“...una de la experiencias fue más fuerte que la otra.”*

El esposo de la informante dice: *“esto es algo muy común... hasta se puede escribir un libro...varios casos me han comentado mis ovejas (él es un líder eclesiástico), pero, que en realidad no se le da la importancia y todo queda como inventos de la gente.”* El amigo de la familia, quien perpetró la violencia sexual (dice la informante), gozaba de amplia confianza en el seno familiar. Él usaba las chancletas del papá y ella tenía que lavar la ropa de él. La informante dice que el hombre -a quien

identifica como sádico- tenía 41 años de edad cuando abuso completamente de ella y que ya había pagado una condena por abuso sexual contra otra niña. Ella relata que “*el médico me acostó en una camita y agarró un aparato luego me examinó por debajo... me preguntó si me dolía para orinar y yo le dije que sí que me ardía... El sádico negaba que me hubiera violado.*” Sin embargo, el hecho ocurrió y se conoció en el seno de una comunidad eclesiástica donde el hombre practicaba una vida religiosa. Según el relato de la informante, los líderes de la organización hicieron una reunión para discutir la situación de violencia sexual contra infantes y se comentó que tenía tres casos más de niñas que testificaban contra él. “El sádico” al verse descubierto, rogaba que no lo denunciaran...*Mi papá quiso matarlo con una pistola ya que todos estábamos en aquella reunión y papá apuntó contra él pero le dijeron que no se ensuciara las manos*”. También dice la informante que la situación ha afectado su vida actual ya que al recordar la violación, se siente con molestia, con mucha ira y le molesta el desprecio de la familia.

“Antes de que pasara todo... recuerdo que estaba en casa de ese hombre y una de las hijas del “sádico” gritó porque él quería meterle el dedo, la niña quien era hija de él, tenía 10 años de edad y estaba de cumpleaños. Yo le dije a la mamá de la niña y ella respondió que seguro era cuando el padre estaba bañando la niña que le tocó sus partes de forma accidental y la niña se asustó. Tres meses después...él intentó violarme, pero, él solo rompió una telita de mí y son tres.... me quedaron dos telitas bien... eso me lo dijo el médico.” Ellos (la familia paterna de ella) dicen que soy la maldición de la familia, mi mamá fue violada por su propio padre y de allí nací yo, cuando estoy sola o cuando voy a la casa de mis tíos, siento que ellos me tratan con hipocresía, creo que ellos no quieren que yo visite la casa de la abuela. Yo veo que mi familia me desprecia y lo que hago es llorar. Mis hermanos niegan que yo sea su hermana, yo sí reconozco que ellos son mis hermanos, hijos del mismo padre y de una hermana de ellos.”

Cuarto relato: Los noticieros refieren violencia sexual contra la niña apureña

Moros y Fonseca (2010), realizan una investigación donde abordan la gestión de instituciones educativas en casos de violencia sexual contra infantes en el Estado Apure (Venezuela). Durante el desarrollo de dicho trabajo de investigación, se publicó en un noticiero local, la situación de violencia sexual ocurrida a una niña de tres años y ello llama la atención de las investigadoras, quienes deciden recopilar información al respecto y bajo la dirección del autor principal de este estudio. Durante la primera

semana del mes de febrero de 2010, realizan dos entrevistas con la madre de la sujeto de violencia, el lugar de la entrevista fue el Hospital Pablo Acosta Ortiz, lugar de atención primaria para la infante que recién ha sufrido violencia sexual. Las investigadoras solicitan el consentimiento para realizar una entrevista y recolectar información para el proyecto de investigación sobre la violencia sexual.

La madre comenta que se encontraban en la casa de una vecina compartiendo alimentos y bebidas en una fiesta junto a ella, sus dos hijos pequeños, un varón de cuatro meses de edad y la niña de tres años, también están un hermano de ella y otros amigos. La mujer comenta que se despidió de la fiesta cerca de la media noche (10:00 pm), los niños se encontraban dormidos y vivían un poco lejos del lugar y no quería andar con ellos tan tarde, su hermano le dice que regresen a casa y que le haría compañía y ayudaría cargando con la niña que estaba dormida. La mujer relata que estando de camino, el joven dice que *“tomaría un atajo para llegar más rápido,”* la mujer llega a casa y se extraña porque su hermano no estaba allí, luego que trascurren cerca de quince minutos, llegan a casa su hermano y la sobrina de tres años, la niña está al lado de su hermano y caminando. El joven entrega a la niña e inmediatamente se marcha de la casa dejando la niña con su madre. La niña llora mucho y decía a su madre que le dolía la *“totona”*, ella, desesperada le quita la ropa para revisarla *“...vi que la niña tenía sangre en su cosa... asustada limpiaba a cada rato y nada que paraba de votar sangre... me dio un desespero y fui al hospital con mi muchacha a que me dijeran que era lo que tenía.”*

En el Hospital, los funcionarios públicos generan una denuncia por violencia sexual, la informante dice: *“me llevaron a hacer la denuncia pero no sé donde es ese lugar.”* Se realizó una segunda entrevista para conocer la evolución del caso, la mujer dijo que la niña había sido evaluada por el médico forense, que le practicaron varios exámenes y estaba en vigilancia médica, luego, comunicaron detalles sobre lo ocurrido y *“me dijeron que fue que la penetraron y yo me puse a llorar.”* La madre (informante clave) fue abordada para una tercera entrevistas, pero, no fue posible ya que el caso estando en *“La Fiscalía Pública es de carácter confidencial”* y la mujer refiere que tenía prohibido hablar al respecto.

Quinto relato: la mujer problemática y el hombre dominado.

Es el caso de una familia conformada por tres personas, el padre, la madre y una hija de 10 años de edad. La familia es parte de una organización eclesiástica radicada en la ciudad de San Fernando de Apure. Es un matrimonio reconstituido, la mujer se divorció hace diez años. Se presentan problemas de conducta en el esposo quién muestra síntomas de desequilibrio biopsicosocial, la conducta del hombre atentan contra en el matrimonio y las buenas costumbres reconocidas en la organización eclesiástica, ello, exige la intervención de los líderes eclesiásticos quiénes procuran garantizar las mejores condiciones para los feligreses. Se procede a limitar los derechos religiosos del hombre y se asume que hay cierta responsabilidad en la esposa, quien se

presume no cumple con su deber en lo relacionado a la sexualidad, luego de realizar reuniones “entre los religiosos y el matrimonio en problemas,” deciden remitir al hombre y a la mujer a especialistas de ciencias de la salud, educación y orientación porque la situación sobrepasa la capacidad de respuesta de los religiosos. Por ello, deciden contratar el servicio de orientadores, sexólogos y urólogo a fin de hacer *“lo que sea necesario para resolver el problema...”* los religiosos presume la existencia de una enfermedad mental que se manifiestan en dificultades para las relaciones sexuales y la comunicación de pareja.

Los investigadores realizan una entrevista con el matrimonio con el propósito de ayudar en el proceso de orientación familiar. La mujer inicia el relato haciendo del conocimiento que en su primer matrimonio, fue sometida a violencia física psicológica por parte de su primer esposo y que no estaba dispuesta a repetir la situación en su segundo matrimonio. Ella, refiere que enfrenta diversos problemas, se preocupa en extremo que al pasar el tiempo *ha perdido la confianza a su esposo, ella dice “ese hombre me ha engañado, miente y sigue mintiendo y ya estoy cansada de esto.”* Refiere que el problema en el matrimonio es por falta de comunicación e insatisfacciones en las relaciones sexuales. La mujer quien desconoce la razón por la que el hombre no se manifiesta plenamente con ella, *“el sexo no es suficiente, ni placentero, pero, él (su esposo) le envía mensajes muy obscenos diciendo cosas que quiere hacerle a otras mujeres y a mí no me hace nada... eso no lo entiendo”*

El hombre muestra interés de recuperar la relación del matrimonio y confiesa que el problema es que el tiene dudas y temores y que siente deseos homosexuales, considerados prohibidos según el orden bíblico, ello genera un estado de angustia y culpa. Refiere el informante que es hijo menor de un matrimonio consolidado, son cuatro hijos, esto es, tres hermanas y él, su infancia fue muy sufrida porque su padre le pegaba mucho. Dice el informante que su padre era muy agresivo y parecía que no lo quería. Respecto de la situación del matrimonio, él considera que el problema es *“que no le dan ganas de hacer el amor con su esposo pues la quiere como una hermana.”* También dice que se siente muy mal *“porque fue abusado sexualmente por un amigo mayor que él cuando era un niño.”* Refiere que desde los 10 años (aproximadamente), todos los niños del sector donde vivía se burlaban de él.

Recuerdo que un amigo que tenía como 14 años me invitó a tener relaciones sexuales y luego otros amigos también lo hacían... Ello ocurrió hasta que tenía entre 15 y 16 años. A esta edad... empecé a asistir a una iglesia y me aleje de eso, pero hoy siento ganas de hacerlo nuevamente y no sé qué puedo hacer para librarme de ese pensamiento.”

Aproximación teórica sobre las condiciones de la violencia infantil.

De los resultados de la investigación se identifican tres aspectos fundamentales que se vinculan con la violencia sexual y puede constituir un marco de referencia para orientar las acciones de prevención para la violencia sexual infantil. En primer lugar,

los casos referidos corresponden en un 100% de madres en estado de pobreza, sin formación académica que son expuestas al desequilibrio de la paz y convivencia familiar y marca la vida de “un infante vulnerable” que puede ser reconocido por un potencial victimario o violador, esto es, hijos de matrimonios no consolidados/uniones libres/madres/padres jóvenes que dejan sus hijos al cuidado de terceros. Es decir, son infantes de entorno social familiar deteriorado, 80% son familias reconstituidas y/o en uniones libres donde la conducta a la violencia sexual es posible que sea aprendida en otros hogares de tipo violentos, se manifiesta como una enfermedad de la sociedad. Son familias principalmente radicadas en zonas de ciudad (60%) y también en caseríos o pueblos.

Es segundo lugar, resalta el caso de violencia sexual, no denunciada/no reconocida/negada, esto es “en el olvido social” (79%) y afecta a las niñas en mayor proporción que a los niños (85% mujeres, 15% hombres), siendo la violencia grave que incluye penetración del cuerpo del infante en varias oportunidades (57%) en situación de desconocimiento en cuanto al tipo de gravedad (29%). También se determina que 57% de actos violentos son cometidos por amigos de la familia y 43% por familiares directo (padre, padrastro, familiares cercanos). En tercer lugar, parece importante destacar que el evento en estudio, se perfila con una tendencia denunciada/condenado (14%) que pudiera estar asociada al consumo de alcohol, es el caso de la niña del cuarto relato. De ello, se puede referir que de cada 100% de los casos referidos en el estudio, 21% son conocidos y 79% desconocidos y ocurre también en matrimonios permanentes que se orientan en la condición de una sociedad patriarcal que privilegia al “varón” quien debe estar en la calle (contactos con amigos) o realizando actividades productivas (caza y pesca).

Ante la realidad descrita (cinco familias casos), se presenta una deuda social con los sobrevivientes de violencia sexual intrafamiliar infantil. Al respecto, ninguno de los sujetos hombres o mujeres no ha recibido apoyo de instituciones gubernamentales. Por tanto, los resultados de la investigación confirman los hallazgos de Moro y Fonseca (2010) quienes refieren que el despliegue de las políticas públicas institucionales en relación a la violencia sexual infantil, parecen ineficaces y se adolece de programa de prevención y de atención a la víctima de violencia sexual surgiendo una deuda social y con esta condición se agrava el problema de la violencia en la sociedad.

Cuadro número 1.
Condiciones generales de la situación de violencia sexual infantil en el estado Apure-Venezuela.

| Categoría | Caracterización socio familiar. | Otras observaciones. |
|-----------------------------------|--|---|
| Ubicación de residencia. | 1:5 (20%) caserío. 1: 5 (20%) poblado. 3: 5 (60%) ciudad. | Pareciera que la presencia de testigos o tercero favorece que la violencia sea manifestada y más visible socialmente. |
| Situación económica | 5:5 (100%) madres sin formación académica y en estado de pobreza. | Podría existir una relación entre nivel de pobreza y exposición a la violencia. |
| Estado civil familia del infante. | 4:5 (80%) familias reconstituidas (divorcios o uniones) 1:5 20% matrimonios permanentes. | La violencia sexual en infantes puede ocurrir en familias unidas en matrimonios y también en uniones libres. La presencia de padrastros o familias aumenta el peligro. |
| Sexo | 11:14 (85%) niñas 3:14 (15%) niños. | Las niñas y los niños pueden ser víctimas de violencia sexual |
| Nivel de violencia. | 7:14 (50%) son Grave. 3:14 (21%) son leves. 4:14 (29%) son desconocidas. | La violencia sexual grave que incluye penetración al cuerpo del infante. se inicia con tactos y manoseos que se inician a temprana edad. y no siendo informadas se agrava. |
| Frecuencia para la violencia | 8:14 (57%) varias veces. 2:14 una sola vez (14%) 4:14 son desconocidas (29%) | La violencia sexual parece ser progresiva, al no denunciarse y mantenerse oculta, se van agravando en el tiempo hasta incluir la penetración del cuerpo del infante. |
| Relación con el agresor. | 6:14 (43%) actos son familiares (padre, padrastro, tíos). 8:14 (57%) actos de amigos familia. | Los agresores son los miembros de la familia (padres, tíos, padrastros) y también amigos de la familia. |
| Condición del acto de violencia. | 79% son casos en negación, desconocimiento u olvido social. 14% delitos denunciados y condenados. 7% delito denunciado y no condenado. | Los casos de violencia sexual en infantes permanecen en el dominio privado. Siendo divulgados existe la tendencia a la negación de la situación, se traslada el tema al olvido social ya que los padres evitan asumir la situación y cuando son conocidos se siente vergüenza y culpabilidad. |

Fuente: datos colectados durante cuatro años (2010-2013).

Cuadro número 2.

Descriptorios de los trastornos de conducta vinculados a la experiencia de violencia sexual infantil.

| Caso de estudio. | Categorías- descriptorios. |
|--|--|
| Primer caso: La morena y sus dos hijos. | Culpabilidad. Conducta autodestructiva Sufrimiento interno. Conducta agresiva. |
| Segundo caso: La madre anegada y sus hijos menores | Sufrimiento solitario Relaciones familiares tortuosas. Miedos ante el acto sexual y temores al ambiente familiar actual. |
| Tercer caso: La otra hija de Papa y su locura | Vida solitaria y agresiva. Relaciones familiares tortuosas Desprecio y deseos de venganza. Sentimientos de culpas. |
| Cuarto caso: La niña de las noticias. | Debilidades de la Gestión institucional. Falta de apoyo a familias afectadas. Desconocimiento institucional. |
| Quinto caso: La mujer problemática y su marido dominado. | Inseguridad y miedo. Relación familiar debilitada. |

Fuentes: Datos de la investigación 2013.



Pistas para el accionar efectivo ante la violencia de género.

La violencia de género es un ataque material o psicológico contra una persona y pueden sufrirla o perpetrarla tanto, los hombre y las mujeres. Sin embargo, según De Beauvoir (2011), las relaciones de dominación de la sociedad patriarcal, admite que los infantes y las mujeres sean víctimas de mayor violencia. Ello coincide con los resultados para la muestra estudiada, se observa en el cuadro número N° 1 que 85% de los casos de violencia corresponden con mujeres (niñas). La violencia sexual contra la mujer, es un problema de dimensiones complejas y requiere urgente atención. De las mujeres colombianas que padecieron violencia sexual, refieren Franco et al. 2007 que: “71% eran menores de 18 años, de quienes las más afectadas (42%) eran las niñas entre 10 y 14 años de edad.” Ello muestra la necesidad de abordar la situación de las niñas y adolescentes para evitar casos de violencia sexual.

La violencia vista como problema de salud pública, exige investigación, docencia, legislación y represión (Vries 2007). Es necesario resaltar que una legislación débil puede permitir que agresores continúen perpetrando delitos que permanecen impunes y luego exponen a otras personas a la situación (relato 1 y 3). Es necesario tomar en consideración la recomendación de UNICEF (2013) que plantea romper en silencio porque es el mayor cómplice de la dolorosa realidad puertas adentro en la familia. Se observa que una de las sujetos en edad infantil, anunció la intención de informar a su madre y ello hizo parar las intenciones del hombre que le sometida al abuso sexual (relato 2). Es evidente en el relato de los sujetos que la violencia fue progresiva hasta alcanzar mayores niveles de gravedad (relatos 1, 3 y 5). El cuadro 2, muestra que más de la mitad de los casos de violencia sexual contra infantes son de tipo grave y reiterada que incluye la penetración del cuerpo del infante.

Urrego 2003, refiere que una niña colombiana de 14 años fue violentada sexualmente durante meses sin que su familia lo supiera y presentó las siguientes señales: “pesadillas diarias, disminución notable en su rendimiento escolar, irritabilidad y ansiedad casi constantes, indisciplina en clase, temor de permanecer sola, retraimiento social y evitación de cualquier tipo de contacto físico con sus amigos y familiares masculinos” se hizo necesaria una evolución clínicamente y la emisión de una orden de protección para proporcionarle atención integral médica y psicológica a la niña y a su núcleo familiar. Lamentablemente, las familias identificadas como casos adolecen de atención integral surgiendo una deuda social y que representa una debilidad ya que el despliegue de políticas de apoyo a la mujer y a la población infantil parece ser insuficiente. Ninguno de los casos referidos en la investigación, recibe o recibió apoyo de organizaciones gubernamentales venezolanas. Sin embargo, los trastornos de la conducta se refieren entre los sobrevivientes quienes sufren en silencio, 79% de los casos permaneces en situación de negación u olvido social.

Los sujetos que vivieron violencia sexual infantil, se muestra agresivos, con conductas autodestructivas que incluyen intentos de suicidio y con dudas, temores y dificultades para interaccionar social y familiarmente. Se muestran solitarios o agresivos con miedos y temores para el sexo y las relaciones familiares (ver Cuadro 2). El abordaje de violencia sexual debe orientarse en el marco de una legislación y aplicación efectiva del sistema de acción que permita eliminar todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. Por ello, se requiere según los autores (Franco et al. 2007: 392) “El establecimiento de planes, programas y proyectos prioritarios relacionados con el tema, orientados a la detección temprana, a la atención oportuna y al restablecimiento pleno de los derechos vulnerados a las víctimas.”

Para abordar la clínica en salud mental de supervivientes de abuso sexual existen diversos tipos de intervenciones terapéuticas, ellos procuran ayudar a las víctimas de violencia sexual, se reconocen dos grandes enfoque: a) un modelo centrado en las deficiencias, considera a las víctimas como personas afectadas seriamente por el evento y que pueden recuperar su estado de equilibrio al cumplir con las pautas

dictaminadas por un terapeuta; b) el otro modelo centrado en recursos, visualiza a las personas capaces de superar el efecto y poseen o desarrollan las fuerzas y la experticia suficientes para superar el efecto destructor de la experiencia de abuso y el terapeuta debe desempeñar el rol de acompañante y colaborador, orientando su esfuerzo a la promoción de una auto-percepción de competencia para propiciar el empoderamiento y la selección adecuada de rutas para armonizar la vida y superar los efectos de la violencia.

Los autores de la investigación, considera que el modelo centrado en recurso representa una alternativa adecuada para desarrollar programas de orientación y apoyo desde ámbitos comunitarios y de organizaciones no gubernamentales. En primer lugar, hacer ver a las mujeres que no son las únicas ni las últimas. En segundo lugar, fomentar el empleo de aprendizajes previos para el enfrentamiento de otras dificultades. En tercer lugar, facilitar el reconocimiento que ellas habían experimentado y superado otras situaciones traumáticas previas al abuso. En cuarto y último lugar, promover la utilización de los aprendizajes previos que les ayudaron a empoderarse en torno a la situación de género.

La atención de las personas en violencia sexual exige: a) insertar a las supervivientes a grupos de apoyo u otros espacios de participación social, ello puede representar una alternativa que propicie su empoderamiento y la promoción de la salud mental; b) la activación de redes sociales de apoyo alternativo en los familiares y en las instituciones. Los autores de esta investigación, considera que las organizaciones civiles sin fines de lucro, entre ellas, los centros cristianos y otras organizaciones eclesíásticas en Venezuela, puede dar un gran apoyo a las personas vinculadas con el abuso sexual y por tanto, ellos deben recibir formación para ayudar a quienes padecen la situación. Se hace una necesidad la denuncia y la ruptura del silencio ante un caso de violencia leve de lo contrario la misma se agrava en el tiempo. La capacitación y orientación de hombres y mujeres resulta un de gran atractivo para impulsar actividades de empoderamiento y superación de las consecuencias del abuso en las mujeres.

El estudio de Franco et al. (2007: 405), estableció que la dificultad en los programas de apoyo a víctimas de abuso sexual implementado en Bogotá, están centrado en “la pobre formación que los estudios de pregrado y posgrado proporcionaron en torno a la violencia sexual a los profesionales a cargo de los servicios.” Es allí donde la revisión de los pensum de estudios o la práctica de investigación social con vinculación comunitaria podrían representar una gran oportunidad para gestión y prevención de la violencia de género.

Conclusiones

-La inestabilidad del núcleo familiar, la pobreza y falta de formación y educación unida al desconocimiento de los peligros de los infantes para el abuso sexual figura como una condición de predisposición para la violencia sexual infantil. Niños al

cuidado de otras personas, amigos o familiares directos (padraastro, familiares cercanos, amigos) resulta peligroso. Deben existir, instrumentarse y aplicar efectivamente el marco legal para penalizar la violencia sexual y cualquier tipo de ella. Los Organismos competentes en materia de violencia sexual deben regir sus procesos de gestión en base a lo expuesto en dichas leyes y código no siendo indulgentes con los agresores sexuales, ya que de otra forma se podría dar lugar al peligro para otros niños, niñas o adolescentes.

-El mayor problema para la violencia sexual infantil es el silencio y las debilidades en un accionar temprano, esto es, la debilidad de formación de los infantes y de los miembros de la familia y de los actores institucionales que adolecen de herramientas efectivas para prevenir, mitigar y atender este flagelo que afecta la sociedad. La violencia sexual infantil genera una deuda social con los sobrevivientes quienes puede se victimas de suicidio y otras conductas autodestructivas.

-Se requiere atención personalizada a los sobreviviente y los familiares y que toda la sociedad una esfuerzos para evitarla y para que se haga justicia y se penalice el delito ya que el silencio en el mayor cómplice y la familia por vergüenza, miedo o desconocimiento se ven impedidos para un accionar efectivo.

-La violencia sexual se manifiesta en diferentes ámbitos incluso en el trabajo y el hogar, la cometida contra las mujeres transmite un mensaje de dominación hacia el género femenino. Al ocurrir, se vulnera el derecho a la vida, a la salud y a la integridad física y moral de ellas. Urrego (2007) refiere que violencia sexual es el acto sexual o intento de consumarlo, insinuaciones sexuales no deseadas y es independientemente de la relación que exista entre quien la ejerce y la víctima.

Referencias Bibliográficas

- Acevedo, D. 2002. *El trabajo y la salud laboral de las mujeres en Venezuela. Una visión de género*. Valencia-Venezuela: Universidad de Carabobo.
- Arenas, G. 2004. *La violencia simbólica contra las estudiantes de la carrera de enfermería*. México: Ediciones Caballero Borja.
- Castillo, V y Evelin E. 2008. "Mujeres en peligro en universidad venezolana." *Salud de los trabajadores* (2)16: 87-102.
- Castillo, V. Rita R y Aleida D. 2010. "Cultivo de la convivencia escolar: Resultados de una experiencia de educación en valores en una escuela pública venezolana." *Acta Apuroquia* 2:47-56.
- Castillo, V. Rodríguez, R. Avendaño, J y Moreno, A. 2013. "Mitigación del peligro psicosocial en ambiente laboral mediante la interacción Familia-Amigos-Recreación-Legalidad y TICS con capacitación para actuar." ID2777 en acta del XI

- Congreso Internacional de prevención de riesgos laborales editado por la Universidad politécnica de Catalunya Santiago de Chile: ACHS.*
- Claret, A. 2012. *El investigador exitoso: competencias y estrategias*. Caracas Venezuela: MJ Editores.
- De Beauvoir Simone. 2011. “El género, teoría y construcción social.” Pp. 33-47 en “*Mujeres en crisis*.” 1^{ra} Ed. La Habana, Cuba: Publicaciones Acuario-Centro Félix Varela.
- Franco Saúl. Zulma U. Paola T y Liliana B. 2007. “Aproximación narrativa a las intervenciones en salud para mujeres y niñas supervivientes de violencia sexual en la Red Suroccidental de Bogotá, 2003-2004”. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. XXXVI (3): 390-410.
- López, G y Guimaro Y. 2009. “Rincones de derechos de los niños, niñas y adolescentes”. *Hologramatica*, 11:7-36. Consulta 01 de Junio de 2013 (http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/833/hologramatica11_v1pp7_35.pdf).
- Ley Orgánica Sobre el Derecho de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007). Gaceta Oficial No. 38668. Venezuela: Ediciones Dabosan, C.A.
- Macías T, Castillo V. (2014). La violencia intrafamiliar contra mujeres apureñas. Una enfermedad en la sociedad venezolana. *Revista Comunidad y Salud* (artículo por publicar) La Morita, Venezuela: Universidad de Carabobo.
- Moro, C y Fonseca Y. 2010. Gestión de instituciones venezolanas en situación de violencia sexual infanto-juvenil en San Fernando, estado Apure-Venezuela. Trabajo de Grado, Programa de Licenciatura en Planificación del desarrollo, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, Apure, Venezuela.
- ONU. 2006. “Informe del experto independiente para el estudio de la violencia contra los niños, de las Naciones Unidas”. Children Right International Network: Washington, DC: ONU. Consulta 01 de Junio de 2013. (http://www.crin.org/docs/SG_violencestudy_sp.pdf)
- Robles, A. 2008. *Estudios de género. Docencia e investigación en Iztacala*. México: Universidad Autónoma de México.
- Torres, M. Orangel. 2007. “¿Por qué la escuela debe animar las escuelas de padres?” Pp.51-58 en *Las familias en la construcción de una nueva sociedad*. 1^{ra} Ed. Caracas, Venezuela: Conferencia Episcopal Venezolana.
- UNICEF. 2013. “Protección de la infancia contra la Violencia, la Explotación y el Maltrato” Republica Dominicana: Unicef. Consulta 20 de Mayo de 2013. (http://www.unicef.org/republicadominicana/protection_20436.htm)
- Urrego Z. 2007. “Las Invisibles: una lectura desde la salud pública sobre la violencia sexual contra niñas y mujeres colombianas en la actualidad”. *Revista Colombiana de obstetricia y ginecología* 58: 38-44.

- Urrego Z. 2003. "Vicisitudes de una víctima de violencia sexual y de su terapeuta, a la luz de la legislación sobre salud mental en Colombia." *Revista Colombiana de Psiquiatría, Suplemento XXXII*: 47- 54.
- Vries, R. (2007). "La violencia en Venezuela." P.p189-196 *en Las familias en la construcción de una nueva sociedad*. 1^{ra} Ed. Caracas, Venezuela: Conferencia Episcopal Venezolana



119. DETECCIÓN Y ATENCIÓN DEL MALTRATO INFANTIL POR NEGLIGENCIA O DESATENCIÓN FAMILIAR: ANÁLISIS DE LOS INSTRUMENTOS DE DETECCIÓN POR PARTE DEL CENTRO ESCOLAR EN CATALUNYA.

Marta Arranz Montull y Josep Maria Torralba Roselló

arranzmontullmarta@gmail.com

Resumen

El propósito de esta comunicación es analizar los instrumentos que tienen los maestros para detectar el maltrato por negligencia o desatención familiar de sus alumnos, así como el contexto familiar y social, su grado de vulnerabilidad y de riesgo social que presentan. Las escuelas son el contexto idóneo para poder detectar situaciones de riesgo o desprotección infantil porque son la única institución a la cual los niños deben acudir de manera diaria y obligatoria.

A través de entrevistas focalizadas con profesionales de educación y de servicios de atención la infancia se identificarán los puntos fuertes y débiles de los instrumentos de detección en los centros escolares

Como conclusiones cabe señalar que no existe un instrumento metodológico único para detectar los maltratos, y el desconocimiento de los protocolos a seguir así como la poca formación especializada de los maestros dificulta una buena atención a los alumnos que sufren esta situación.

Palabras clave: infancia, negligencia, o desatención familiar, centro escolar, instrumentos de detección, prevención

Introducción

La escuela es el principal espacio de socialización en la vida del niño después de la familia. Por ello, el maestro se encuentra en una posición óptima de detección y atención a los alumnos que se encuentran en una situación de *maltrato por negligencia o desatención familiar*, con *necesidades básicas infantiles* no cubiertas debido a *conductas parentales inadecuadas*. Una *parentalidad adecuada* corresponde a padres que tienen y ejercen la capacidad de cubrir las necesidades de sus hijos. Cuando estas

capacidades no están o no las ejercen, hablamos de padres con una *parentalidad inadecuada* y que provocan dificultades en el desarrollo de sus hijos.

En el abordaje del maltrato infantil por parte de los profesionales del ámbito escolar en Catalunya, es imprescindible disponer de un cierto conocimiento del marco legal y de los protocolos y planes de colaboración existentes en la actualidad para la prevención y la detección de éstos, especialmente la Ley 14/2010, de los derechos y las oportunidades en la infancia y la adolescencia (LDOIA) y el Protocolo Marco de actuaciones en casos de Abusos Sexuales y otros Maltratos Graves a Menores impulsado por el Síndic de Greuges en el año 2006. También hay que aplicar determinados criterios técnicos a tener en cuenta como son la identificación de los factores de fragilidad, los factores de riesgo, los factores protectores y los indicadores de maltrato que pueden presentar el niño y su familia.

De acuerdo con Inglés et al. (2010) podemos definir el maltrato infantil como "*aquella acción, omisión o trato negligente, no accidental, que prive al niño de sus derechos y su bienestar, que amenace y / o interfiera su desarrollo físico, psíquico y / o social. Sus autores podemos ser personas, instituciones o la propia sociedad.*" (p.17). Esta definición permite que sea susceptible de ser utilizada de forma fiable y consistente por parte de investigadores y profesionales de diversas disciplinas. El maltrato infantil es un fenómeno complejo, que requiere de un abordaje específico interdisciplinario y una perspectiva transversal de todos los servicios que intervienen y de todos los agentes sociales de la comunidad implicados con un trabajo en red real.

Para realizar una buena detección y posterior intervención en las situaciones de *desprotección infantil*, es aconsejable identificar los *factores de fragilidad*, los *factores de riesgo de maltrato*, los *factores protectores* y los *indicadores de maltrato* que puedan presentar el niño y su familia. Muy a menudo estos factores o indicadores son difíciles de identificar, y sólo nos podemos acercar a ellos mediante determinadas observaciones que pueden estar relacionadas.

Según Intebi (2009, p.12):

Las situaciones de *desprotección infantil* se producen cuando los niños tienen sus necesidades básicas sin cubrir durante un período de tiempo suficientemente amplio que provocan un daño significativo en su salud y desarrollo o colocarle en riesgo de sufrirlo. Puede producirse por circunstancias familiares y / o debido al comportamiento de sus padres, responsables legales o adultos que conviven con la familia o circunstancias externas fuera del control de los padres o responsables legales.

Los *factores de fragilidad* son aquellas circunstancias que sitúan al niño y su familia en un período de crisis, dificultad y / o vulnerabilidad, y que pueden ser superados desde un abordaje preventivo y de apoyo.

Los *factores de riesgo de maltrato* son aquellas circunstancias, elementos y / o causas que contribuyen, influyen o facilitan que se pueda desencadenar un maltrato infantil.

Los *factores protectores* son aquellos elementos, circunstancias y / o variables que disminuyen o compensan los efectos de los factores de riesgo de maltrato, y pueden llegar a garantizar la protección del niño.

Los *indicadores de maltrato* son aquellos hechos, conducto y / o síntomas que identifican o señalan la presencia de un maltrato infantil.

Arruabarrena (2006), define la negligencia:

Como aquella situación donde las necesidades físicas (alimentación, vestido, higiene, protección y vigilancia en las situaciones potencialmente peligrosas, educación y/o cuidados médicos, educación, estimulación cognitiva) no son atendidas temporal o permanentemente por ningún miembro del grupo que convive con el niño, niña o adolescente (p.61).

Se puede considerar como negligencia la falta de atención y falta de cobertura de las necesidades básicas del menor, bien sea de forma temporal o permanente, por parte de los adultos responsables como es la alimentación, ropa, seguimiento y tratamientos médicos, falta de atención protectora o educativa, exposición de situaciones de peligro para su integridad física, horarios inadecuados, absentismo escolar, entre otros. (González y Guitart, 2011).

La LDOIA dedica todo el Título IV a hablar de la protección pública relativa a los maltratos a niños y adolescentes. Se establece que la Administración de la Generalitat debe elaborar planes de colaboración con las administraciones sanitarias y educativas, la Administración de Justicia, las fuerzas y cuerpos de seguridad y los servicios sociales que garanticen sus actuaciones en la prevención, asistencia y persecución del maltrato infantil. Para el desarrollo de estos planes, se deben firmar protocolos que aseguren una actuación integral de los diferentes servicios o administraciones implicadas en la prevención y la detección del maltrato infantil.

Anteriormente a la aprobación de la LDOIA, y como consecuencia de algunas situaciones muy graves de desprotección infantil y falta de coordinación interinstitucionales, el Síndic de Greuges impulsó durante el año 2006 el Protocolo Marco de Actuaciones en casos de Abusos Sexuales y otros Maltratos Graves a menores. En este protocolo, se fijan unos principios generales de actuación y se consensúa la descripción de las situaciones de sospecha fundada y de situación grave con certeza de diagnóstico de maltrato infantil. También se describen cuáles deben ser las actuaciones que ha desarrollar cada una de las instituciones implicadas y el procedimiento y circuito a seguir.

En relación a la actuación del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, se establece que cuando el centro educativo tenga una sospecha fundada de un posible maltrato sobre un niño, la dirección lo comunicará a la Direcció General de Atenció a la Infància i la Adolescència (DGAIA) y a la Fiscalía de Menores. Mientras que cuando exista la certeza de la existencia de maltrato sobre un niño, el centro educativo se pondrá inmediatamente en contacto con el hospital de referencia de la zona para tomar las medidas que correspondan. También se comunicará simultáneamente a la DGAIA y a la Fiscalía de Menores o el Juzgado de Guardia. El centro educativo informará a la familia del niño de las actuaciones que se estén realizando.

Posteriormente, en el año 2012 se firma el Protocolo de Actuación entre els Departaments de Benestar Social i Família i d'Ensenyament, de Detecció, Notificació, Derivació y Coordinació de las situaciones de Maltrato Infantil y Adolescente en el Àmbit Educatiu como protocolo sectorial que implica a distintos departamentos de la Generalitat de Catalunya de forma bilateral, y que desarrolla los principios generales establecidos en el Protocolo del Síndic de Greuges citado anteriormente.



Siguiendo a Casas (1998), podemos definir la prevención:

Como aquel proceso de intervención social que, con el objetivo de mejorar el bienestar y la calidad de vida de las personas y sistemas humanos, y de acuerdo con conocimientos rigurosos, manipula los factores asociados o implicados en la génesis de diferentes enfermedades, problemáticas o necesidades sociales, desarrollando actuaciones concretas con el fin de evitar su aparición, reaparición o empeoramiento (p.173).

El maestro se encuentra en un lugar privilegiado para poder observar sus alumnos y la relación con sus respectivas familias, y anotar de forma sistemática las

diversas observaciones realizadas para focalizar aquellos factores o indicadores que se repiten; y así empezar a dibujar una determinada situación de sospecha o certeza de maltrato notificándolo a los servicios o equipos especializados para que valoren la necesidad de realizar una protección inmediata o no del niño. El maestro, como profesional clave, cuenta con la posibilidad de observar los alumnos, de comparar conductas de niños y niñas de la misma edad, con la interacción continua con los alumnos, y con la relación con las familias.

Por otra parte, debemos considerar la entrevista del maestro con la familia como un espacio facilitador para la toma de conciencia de las dificultades de la familia y para propiciar cambios en esta en beneficio del niño. Se debe citar la familia para informarles de la situación observada, y escuchar su punto de vista y darles las orientaciones necesarias y los posibles recursos a utilizar. Hay también informar a la familia de las actuaciones que el centro escolar ha llevado a cabo con el niño, después de garantizar la protección inmediata de éste por parte de los servicios o equipos profesionales especializados.

Tal como señalan González y Guinart (2011, p.32), "*el maestro necesita un plan sistemático y organizado que le permita ordenar toda la información, y para ello se puede utilizar un sistema de registro personal del alumno. Las anotaciones servirán para controlar la información referente a este alumno.*"

Esta lectura sistemática que puede ir haciendo el maestro de las anotaciones realizadas, puede ayudarle a poner más atención en aquellos factores o indicadores que se van repitiendo con cierta frecuencia y a empezar a dibujar una determinada situación de sospecha o certeza de maltrato infantil.

Instrumentos de detección en los centros escolares

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

La Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, y ratificada por el Estado Español de 30 de noviembre de 1990, en el artículo 19 expone: "*Es obligación del Estado proteger a los niños de maltrato penetrados por los padres o cualquier otra persona responsable de su cuidado y establecer medidas preventivas y de seguimiento respecto al caso*".

En Catalunya, la LDOIA establece en su artículo 100.3 que:

Todos los profesionales, especialmente los profesionales de la salud, de los servicios sociales y de la educación, deben intervenir obligatoriamente cuando tengan conocimiento de la situación de riesgo o de desamparo²³¹ en la que se encuentra un niño o adolescente, de acuerdo con los protocolos específicos y en colaboración y coordinación con el órgano de la Generalitat competente en materia de protección de los niños y los adolescentes.

Por este motivo, los profesionales del ámbito escolar están obligados a poner en conocimiento cuándo descubran casos de maltrato infantil en su lugar de trabajo. De esta manera se pretende facilitar a los maestros instrumentos de detección de maltratos por negligencia o desatención familiar.

Mediante la fase exploratoria del proyecto de tesis doctoral que estamos llevando a cabo, hemos extraído unos datos relevantes para esta comunicación. Se han realizado seis entrevistas a personas relacionadas con el entorno escolar, concretamente a directores y maestros de escuelas de educación primaria y secundaria y trabajadores sociales pertenecientes a los Equipos de Asesoramiento y de Atención Psicopedagógica (EAP) de la ciudad de Barcelona.

En esta fase exploratoria se quería conocer la disponibilidad de tiempo y dedicación de los maestros hacia las familias de sus alumnos y sus circunstancias, y si manejaban herramientas metodológicas para poder realizar la detección de maltrato infantil por negligencia y desatención familiar.

En relación a la pregunta sobre las herramientas que disponen los maestros para poder detectar maltrato por negligencia o desatención familiar hemos obtenido diferentes respuestas. Cabe destacar que en términos generales manifiestan que no disponen de herramientas concretas, pero que en la práctica, es decir en su día a día en los centros escolares, ponen en práctica el sentido común, la experiencia y la observación. Los profesionales entrevistados no usan ningún tipo de protocolo, ni tampoco sistematizan las observaciones, pero la observación diaria les hace intuir, en muchas ocasiones, que hay algo en el entorno de su alumno, que ha cambiado o que no funciona. Ha habido un

²³¹ Se entiende por situación de riesgo aquella en la que el desarrollo y el bienestar del niño se ven limitados o perjudicados por cualquier circunstancia personal, social o familiar, siempre que para la protección efectiva no sea necesaria la separación del núcleo familiar, *Ley 14/2010 Art.102.1* Se considera desamparado el niño que se encuentra en una situación de hecho en la que les faltan los elementos básicos para el desarrollo integral de la personalidad, siempre que para su protección efectiva sea necesario aplicar una medida que implique la separación del núcleo familiar, *Ley 14/2010 Art.105.1*

resultado curioso, dado que una profesional argumenta que no sólo hay que utilizar la observación, sino también *la interpretación de lo observado*. Con esto nos pone un ejemplo clarificador, hay un niño que no lleva desayuno al colegio, pero le da vergüenza decir que sus padres no le han puesto desayuno, y lo intenta esconder diciendo que no tiene hambre. El colegio tiene conocimiento de la dificultad del momento que está pasando la familia del niño, y lo sigue observando. Cuando llega la hora del comedor el niño devora la comida, casi sin respirar. En este momento podríamos hacer diferentes interpretaciones: la primera, el niño tiene prisa para ir a jugar al patio, como pasa con otros niños; o bien, el niño está ingiriendo la primera comida del día, y al tener tanta hambre prácticamente no pierde el tiempo ni en respirar.

A la pregunta relacionada con la disponibilidad de los maestros en dedicar tiempo a las familias de sus alumnos y sus circunstancias, se obtiene un resultado muy similar y generalizado, ya que todos coinciden en que los maestros no disponen del tiempo necesario y suficiente para poder dedicarlo al entorno familiar de sus alumnos. Esto implica que el conocimiento de las situaciones familiares del maestro se queda limitado, dado que no puede interactuar correctamente con las familias. Los equipos directivos disponen de más tiempo fuera del aula, y por este motivo atienden, en la medida que pueden, a las familias, dejando a un lado el trabajo de dirección, gestión y coordinación que tienen asignado, y que deberán realizar en otro momento. En cambio, los trabajadores sociales del EAP, del mismo modo que los maestros, consideran que no disponen de tiempo material suficiente para poder hacerlo.

Actualmente, nos encontramos con situaciones que se producen en los núcleos familiares como por ejemplo la pérdida de trabajo, paro inesperado, separación de los padres, defunción de un familiar, enfermedades graves... que pueden provocar el desconcierto de la familia y con ello su organización interna. Además, puede provocar en los niños alguna sintomatología, como por ejemplo cambios de comportamiento en la escuela, dificultad para cumplir las normas, desmotivación académica, dificultad en el aprendizaje, llamadas de atención, entre otras. Otra manifestación recurrente por parte de los alumnos cuando el ambiente familiar no es favorecedor es el fracaso escolar, el absentismo escolar y los problemas de inadaptación. Estos son ejemplos de situaciones que pueden surgir en el entorno familiar de los alumnos. El maestro, mediante la *escucha activa* y la *observación* puede detectar que algo no transcurre correctamente, pero no tiene demasiado margen para actuar por falta de tiempo. Las situaciones conflictivas afloran a través de los niños, por tanto, será necesaria su solución para evitar que continúen afectando su desarrollo educativo.

Cabe destacar que existe un profesional especialista en el trato con las familias y en la detección y abordaje de situaciones de riesgo infantil y familiar, y de esta manera se podría vincular la figura del trabajador social al centro escolar para facilitar y

favorecer la detección y el abordaje de este tipo de situaciones. De esta manera el trabajo social en el ámbito escolar parte de la necesidad de abordar la realidad del alumno, ya que este profesional contempla la situación desde una perspectiva globalizadora, teniendo en cuenta todos los factores y elementos que puedan interactuar en el proceso educativo.

Díaz, Cañas, Fernández y Alemán citado en Puyol y Hernández (2009) consideran que *“el trabajador social es la figura que en el sector educativo se encarga de hacer de puente entre el ámbito escolar, el familiar y el social aportando, de acuerdo con el proyecto educativo de centro, elementos de conocimiento de sus alumnos y del entorno familiar”*. (p.112).

Es decir, el trabajador social deberá disponer del tiempo necesario para intervenir con las familias de los alumnos que presenten determinadas situaciones que afecten a su desarrollo personal y académico.

Para poder detectar y abordar situaciones de maltrato infantil debemos llevar a cabo unas tareas claves como son la *prevención*, la *detección* y el *apoyo* de los niños y de sus familias, cuando estos no tengan sus necesidades cubiertas.

Tal y como hemos expuesto anteriormente, los profesionales del entorno educativo entrevistados consideran que los maestros no disponen de herramientas suficientes para poder detectar los maltratos por negligencia o desatención familiar. Entonces ¿qué debemos hacer? A continuación expondremos unas aportaciones para que los maestros pueden llevar a cabo cuatro actuaciones fundamentales, según el Manual “Contexto escolar y riesgo de maltrato infantil” (2007) del Ayuntamiento de Barcelona:

- 1) Prevenir: A través de su interacción diaria el maestro la debe utilizar para establecer un vínculo de soporte, de acompañamiento y afectivo. Para conocer el entorno en el cual se mueve el alumno y la situación que vive en su casa. Orientar a las familias para que pongan en práctica pautas educativas, de conocimiento y de aceptación de su hijo.
- 2) Detectar: Para poder detectar se necesitan tres actuaciones:
 - Observar: Realizar observaciones en diferentes momentos y sistematizarlas, para poder conocer si el alumno tiene las necesidades básicas cubiertas.
 - Compartir información con la red de profesionales del mismo centro educativo y del entorno (EAP, Servicios Sociales, comisión social), y estudiar la situación global del menor juntamente con sus antecedentes.
 - Valorar la situación detectada: En Catalunya se sigue el Protocolo Marco de Actuaciones en casos de abusos sexuales y otros maltratos graves a menores,

con el cual deberá decidir si se trata de una sospecha o de una certeza de maltrato.

- Entrevistar a la familia: El maestro debe promover un espacio facilitador para la toma de conciencia de las dificultades surgidas en la familia, y ayudar a favorecer los cambios necesarios en el núcleo familiar en beneficio del niño. En este momento se deberá informar a las familia de las actuaciones que se están llevando a cabo, se les proporcionará pautas y orientaciones para los recursos que puedan utilizar

- 3) Notificar: El maestro está obligado a informar a la administración competente cuando tenga una sospecha de que puede existir un maltrato infantil. En Catalunya se encuentra la Inspección de Educación, la Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència (DGAIA), Fiscalía de Menores, Servicios Sociales Básicos, los cuales estudiarán el caso y lo derivarán al Equip d'Atenció a la Infància i l'Adolescència (EAIA).

Cuando se tenga la certeza del maltrato infantil, el centro educativo lo deberá notificar a la DGAIA (*Direcció General d'Atenció a la Infància i a l'Adolescència*) y a la Fiscalía de Menores.

- 4) Dar apoyo: Es importante que los centros educativos realicen tareas para acompañar a las familiar en la etapa escolar de su hijo, y que las familias sientan este apoyo. Otro aspecto a señalar es que el centro escolar debe estar coordinado con los profesionales de otros servicios que también estén interviniendo con la familia.

Las dos primeras actuaciones nos permitirán valorar la situación completa del niño para poder conocer el contexto familiar en el que se encuentra inmerso, y de esta manera favorecer la *detección precoz*, y a la vez poder realizar una *intervención preventiva*.



Conclusiones

Para concluir esta comunicación, podemos realizar las siguientes consideraciones con respecto a la detección y atención al maltrato infantil por negligencia o desatención familiar desde el ámbito escolar:

En primer lugar, enfatizar en qué el maestro es una figura clave para llevar a cabo la detección, apoyo y atención hacia los alumnos que presenten dificultades socio-familiares y necesidades básicas no cubiertas, dado que se encuentran en un espacio de asistencia obligatoria y de interacción diaria.

En segundo lugar, actualmente no existe una herramienta única y consensuada para poder detectar el maltrato por negligencia y desatención familiar, ya que no tenemos sistematizados y estandarizados los indicadores de maltrato por negligencia o

bien los factores de riesgo de maltrato por desatención familiar; así como los factores de fragilidad o los factores protectores del niño y de su familia. Por este motivo las herramientas que están utilizando los profesionales del entorno escolar en la práctica del día a día son el sentido común, la experiencia y la observación.

En tercer lugar, un recurso a utilizar es el contacto y la coordinación con el trabajador social para poder detectar los casos de maltrato infantil por negligencia y desatención familiar. Este profesional especialista en el trato con las familias podrá facilitar pautas de observación y indicadores para facilitar la detección de maltrato infantil.

Finalmente, en estos momentos no disponemos de herramientas metodológicas suficientes para que los profesionales del contexto escolar puedan desarrollar la correcta detección y atención al maltrato por negligencia y desatención familiar. El desconocimiento de los protocolos sectoriales a seguir para la actuación adecuada de los maestros en estas circunstancias, así como la poca formación especializada recibida por parte de los docentes dificulta realizar una buena atención y abordaje a los alumnos que sufren esta situación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ajuntament de Barcelona (2007) *El Context Escolar i els infants en Risc de Maltractament*. Barcelona: Direcció de Benestar Social. Recuperado de http://www.edubcn.cat/rcs_gene/extra/04_prevenio_maltractament_infantil/Documntn_context_escolar_octubre_07_Publicat.pdf
- Arruabarrena, I. (2006) *Manual de actuación en situaciones de desprotección infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria*. Santander: Gobierno de Cantabria, Consejería de Sanidad y Servicios Sociales, Manual Cantabria, 1, Principios Generales.
- Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.
- Catalunya. Ley 14/2010, de 27 de maig, de los derechos y las oportunidades en la infancia i l'adolescència. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 2 de juny 2010, núm. 5641 p.42475-42536. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2010/06/28/pdfs/BOE-A-2010-10213.pdf>
- Catalunya. *Protocolo Marco de Actuaciones en casos de Abusos Sexuels y otros Maltratos Graves a Menors (2006)*, Síndic de Greuges. Recuperado de http://www.sindic.cat/site/files/156/protocol_cast.pdf
- Catalunya. *Protocolo de Actuación entre els Departaments de Benestar Social i Família i Ensenyament, de Detección, de Notificación, de Derivación y Coordinación de las situaciones de Maltrato Infantil y Adolescente en el Ámbito Educativo (2012)*. Generalitat de Catalunya, Departaments de Benestar Social i Família i Ensenyament. Recuperado de:

http://premsa.gencat.cat/pres_fsvp/docs/2012/06/04/15/49/696970c8-683b-4cd8-83fc-ae0fca6a7091.pdf

González, R.M.; Guinart, S. (2011) *Alumnado en situación de riesgo social*. Barcelona: Graó.

Inglés, A. et al. (2000) *Els Maltractaments d'Infants a Catalunya. Quants, Cóm, Per què*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Justícia, Col·lecció Justícia i Societat, núm. 22.

Intebi, I.V. (2009) *Intervención en casos de maltrato infantil*. Santander: Gobierno de Cantabria, Consejería de Empleo y Bienestar Social, Colección Documentos Técnicos N°3.

Naciones Unidas (1989) *Convención de los Derechos del Niño* adoptada por la Asamblea General. Recuperado de <http://www.unicef.es/infancia/derechos-del-nino/convencion-derechos-nino>

Puyol, B; Hernández, M. (2009). Trabajo social en educación. *Revista curriculum*, vol.22, p.97-117.



120. REPRESENTACIÓN SOCIAL DEL MALTRATO INFANTIL: UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE EL ALUMNADO DE 1º Y 4º DEL GRADO EN TRABAJO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD DE HUELVA

Susana Martí García, Susana Menéndez Álvarez-Dardet y Bárbara Lorence Lara
susanamartigarcia@gmail.com

Resumen.

Esta investigación pretende analizar el maltrato infantil a través de la representación social del alumnado del Grado en Trabajo Social de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad de Huelva (España). Se presenta un estudio transversal entre los estudiantes de 1º y 4º curso. La muestra está compuesta por 181 estudiantes. Los principales resultados revelan que el maltrato infantil es un ámbito de interés para los alumnos, expresando su deseo de recibir más formación al respecto y estando presente en las expectativas profesionales futuras. Estas valoraciones se han puesto en relación con sus actitudes hacia el maltrato infantil, con el fin de conocer su influencia hacia las mismas, encontrando algunas evidencias relacionadas con el interés académico y profesional. También se han comprobado las particularidades del maltrato físico y abuso sexual con respecto a las demás formas de maltrato, confirmándose la hipótesis de la diferencia en sus valoraciones.

Palabras clave: Maltrato infantil, representación social, actitudes, trabajo social.



Introducción

Las sociedades avanzadas han traído consigo fenómenos sociales y consecuencias individuales que crean contextos de riesgo social²³² (factores de riesgo). Como solución a estos hechos, surge la protección a la infancia, que es el resultado de una evolución social y humana dirigida a la protección de los más vulnerables en una organización social a la que llamamos desarrollada. Este sistema de protección, tratando de "reconceptualizar la infancia en situación de riesgo social" (Balsells, 2003), intenta incidir tanto en las situaciones de maltrato infantil (intervención familiar y comunitaria)

²³² Existe riesgo social cuando hay factores que dificultan la integración social del individuo, tanto en el contexto sociológico o estructural, como en la propia persona. (Fernández García, T., De Lorenzo García, R. y Vázquez Aguado, O., 2012).

como en los menores²³³ víctimas de maltrato (intervención individualizada), en niveles preventivos y paliativos (factores compensatorios). El deber de defensa y amparo infantil es "uno de los logros más valiosos que se han producido" en la historia (De Paúl y Madariaga, 2001), pues no siempre los menores consiguieron la visibilización suficiente como para tener el derecho a ser ayudados, tanto en el ámbito privado como en el público. Aún tratándose de una "intervención protectora que implica una entrada más o menos intrusiva en la vida de la familia y del menor", el bienestar de éstos es prioritario al "ejercicio del derecho de *propiedad* de los hijos", esto es actualmente a lo que llamamos "actuar en su superior interés" (Muñoz, 2006). Resulta evidente que la historia, la cultura y el nivel de desarrollo²³⁴ social, rodean con sus brazos macrosociales a tres conceptos principales de esta investigación: infancia (como conjunto de actores sociales), maltrato infantil (como proceso) y representación social (como respuesta del contexto ambiental al vínculo de las anteriores).

El maltrato infantil es un problema de "falta de cuidados" (negligencia) o de maltrato emocional, que no tienen protagonismo en las "noticias de portada" como los casos más llamativos como el abuso sexual y el maltrato físico. No existe conciencia de "problema social" para los casos que menos se muestran en los medios de comunicación. En la gran mayoría de los casos, la gravedad, frecuencia y alcance de éstos, son percibidas por los "profesionales de los Servicios Sociales". (Fernández, J. y Bravo, A., 2001). El maltrato físico y el abuso sexual, son los tipos de maltrato que provocan más actitudes de rechazo e intensa carga emocional en la sociedad. La magnitud que los medios tienen en las representaciones sociales es importante, "desplazando a un segundo plano" otros tipos de maltrato. (Jiménez, J. Moreno, M.C., Oliva, A., Palacios, J. y Saldaña, D., 1995).

Las dificultades para identificar y comprender algunos tipos de maltrato infantil, vienen dadas a partir de dos procesos básicos: el de invisibilización y el de naturalización. El de invisibilización depende de la apreciación del daño sensorialmente perceptible, como hemos expuesto anteriormente. El de naturalización tiene que ver con "la noción de familia como concepto abstracto y sacralizado", donde el espacio familiar se idealiza como contexto seguro, afectivo, estimulante y proveedor de las necesidades básicas. Esta perspectiva de la representación social de la familia, provocó un retraso en visibilizar la otra cara familiar, la patógena. (Corsi, 2003). Según De Paúl (2001): "una de las creencias normalizadas más compartidas es que la naturaleza humana impulsa a los padres (especialmente a las madres) a cuidar de sus crías". Una acción en contra de estas representaciones, especialmente las que nos ocupan en este apartado, genera un fuerte desprecio social.

²³³ Se consideran menores todas aquellas personas que tienen una edad inferior a 18 años, según el art. 315 del Código Civil.

²³⁴ En los países de bajos y medianos ingresos, el maltrato infantil representa una mayor carga para la salud y retrasa el desarrollo económico y social en mayor medida que en los países de altos ingresos. Según la investigación para la OMS de Mikton y Butchart, 2009:359.

A principios de los años 60, Serge Moscovici²³⁵ acuñó por primera vez el término representación social, definiéndolo como "elaboraciones colectivas realizadas por la comunidad sobre un objeto social, con el objetivo de crear un comportamiento y una comunicación común" (Citado en Wagner, *et al.*, 1999). Las representaciones sociales son actitudes basadas en normas consensuadas de carácter subjetivo hacia un objeto definido previamente por la sociedad. Wagner (1999), basándose en el psicólogo Moscovici, dice que las representaciones sociales tienen una "doble función" que fomentan la identidad social del grupo: establecer un orden para que los individuos puedan orientarse en su mundo social y así dominarlo; y permitir la comunicación mediante un código que define y clasifica cada objeto de forma específica.

Existen creencias de carácter cultural e ideológico que alimentan las percepciones sociales, tales como: "el poder corrector corresponde al cabeza de familia", "los padres todo lo hacen por el bien del menor", "quien bien te quiere te hará llorar", "en cosas de familia nadie debe entrometerse", y tanto otros ejemplos que se podrían nombrar. Todas y cada una de estas afirmaciones "han posibilitado el maltrato infantil a través de la historia de la humanidad", (Barrios, 2002). Así, nos encontramos con una realidad que ha pervivido a lo largo de los años en nuestra sociedad, y que, como dice Casas (2006), hoy consideramos como problemática, a través de una mirada distinta y compartida socialmente, dando como fruto un nuevo imaginario colectivo que advierte de la necesidad de intervenir en el problema²³⁶. Según Rodríguez (2007), la representación social de la infancia es un "constructo cultural que define las fronteras de marco de interacción entre adultos y menores". La infancia es una "construcción social" que se mueve al ritmo del avance cultural y social, "fuerzas que promueven el cambio social". En palabras de De Paúl (1992), para poder intervenir en el maltrato infantil "es necesario un análisis de las actitudes y representaciones sociales imperantes sobre el maltrato en cada contexto". Las representaciones sociales tienen un "saber práctico", que nutre al trabajador social para "actuar sobre el mundo y los otros" y que desde la perspectiva de nuestra disciplina, hace un "intento conjunto de formalizar el entorno, comprender y dar soluciones a los problemas" actuando sobre ellos, desde una óptica multidisciplinar que trata de dar respuesta a las situaciones "en las que el sujeto no tiene solución". Los individuos actúan en base a sus representaciones sociales, "realizando la construcción social de la realidad". La intervención del trabajador social es una "reconstrucción de su realidad", una transformación de las actitudes y conocimientos

²³⁵Tomando como referencia el concepto clásico de Durkheim sobre representaciones colectivas. Moscovici, en la creencia de que en la actualidad existían pocas de estas representaciones, decidió modificar el término a representaciones sociales, pues en los "contextos modernos las representaciones son más dinámicas y no se comparten tanto". (Castorina, 2003).

²³⁶Para definir el problema, se toma como base la vulneración de lo que dispone la Convención sobre los Derechos del Niño, que recoge en los derechos y necesidades de la infancia, tres principios básicos: protección, provisión y participación. Portal Naciones Unidas y Derechos Humanos. Convención sobre los Derechos del Niño. Resolución 44/25, de 20/11/1989. <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>.

sociales. (Moñivas, 1993). De ahí, la importancia que tiene para un trabajador social tener conocimiento sobre sus representaciones sociales y las de los otros, para poder actuar en el cambio social hacia el maltrato infantil.

El presente trabajo intenta aportar un conocimiento empírico sobre las actitudes hacia el maltrato infantil que presentan estudiantes del Grado en Trabajo Social de la Universidad de Huelva, para la mejora en la formación como trabajadores sociales y, por tanto, en la futura actividad profesional. Así, se responde de forma concreta a las competencias específicas de formación disciplinar y profesional del título de Grado en Trabajo Social²³⁷ correspondientes al Grupo IV, “Capacidad para actuar en la resolución de las situaciones de riesgo con las personas así como para las propias y las de los colegas de profesión”, y Grupo VI, “Capacidad para demostrar competencia profesional en el ejercicio del Trabajo Social”; que describen las actitudes y recursos que el trabajador social despliega en su profesión. Este estudio, como se especifica en el apartado metodológico, está enmarcado dentro de un Proyecto de Investigación en Docencia Universitaria, elaborado por el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación (Facultad Ciencias Educación - Universidad de Huelva). A la necesidad de aportar a la disciplina conocimiento desde una mirada científico-social y crítica, se une la inquietud personal hacia el mundo de la investigación, un camino en el que el Trabajo Social tiene un reto importante: generar conocimiento científico en base a la nueva realidad social. El Trabajo Social actúa principalmente sobre la solución de problemas y de sus consecuencias (de individuos, familias, grupos, comunidades, organizaciones o la sociedad en general) y el cambio social; tomando como base vital la Declaración Universal de Derechos Humanos y los principios del Estado Social y Democrático de Derecho, que sustentan el fundamento de la Justicia Social y que impulsan la creación de las políticas sociales. (Fernández García, T., De Lorenzo García, R. y Vázquez Aguado, O., 2012). En base a esto, conocer para actuar, es el lema que como agentes de la acción y el cambio social, debemos grabarnos a fuego en nuestras retinas, convirtiéndose en la base de todas nuestras visiones, pensamientos y acciones. Aptitudes y actitudes desarrolladas por y para las personas más desfavorecidas y que configuran el engranaje profesional y personal del compromiso hacia lo humano y lo social.

Metodología de trabajo

El plan de investigación siguió una línea de estudio que tiene como eje central la disciplina de Trabajo Social en su etapa formativa. Se realizó una investigación transversal, comparando las muestras de los cursos de 1º y 4º del Grado en Trabajo Social de la Universidad de Huelva, en el año académico 2013/2014.

Los participantes que conforman la muestra de este trabajo ascienden a 181 estudiantes, pertenecientes a 1º y 4º curso del Grado en Trabajo Social de la

²³⁷ Según el Libro Blanco del Título de Grado en Trabajo Social (ANECA), p. 189.

Universidad de Huelva dentro del año académico 2013/2014. De ellos, un total de 93 (51.4%) pertenecen al primer curso y 88 (48.6%) a cuarto curso. En cada grupo se ha conseguido una alta representación del universo, un 70.5% en el caso del grupo de 1º (P = 132) y un 73.3% en el caso del grupo de 4º (P = 120).

Los datos descriptivos, pertenecientes a las variables sociodemográficas, exponen que la muestra está formada por un total de 149 mujeres y 31 hombres, con edades comprendidas entre los 18 y los 45 años, situándose la media de edad en los 22 años ($M = 22.05$, $DT = 3.63$), datos que muestran la gran heterogeneidad generacional, en especial en el grupo de estudiantes de 4º curso ($DT = 3.72$).

Como herramienta de recogida de datos se ha utilizado un cuestionario. En la elaboración del dossier de instrumentos de la investigación, las variables que medían la representación social del maltrato infantil se basaron en el Cuestionario sobre la Representación Social del Maltrato Infantil (CRSMI; Jiménez, Moreno, Oliva, Palacios y Saldaña, 1995), que fue la herramienta utilizada para la elaboración de un Informe de la Junta de Andalucía. Uno de los estudios realizados para este Informe trataba de representaciones sociales sobre la infancia y el maltrato infantil en Andalucía. El objeto que se perseguía era "conocer las ideas y actitudes que tienen los padres y madres de Andalucía en relación con el maltrato infantil y la infancia en general" (Jiménez, Moreno, Oliva, Palacios y Saldaña, 1995).

El análisis se ha llevado a cabo utilizando el paquete estadístico *SPSS Statistics*, en su versión 17.0. En él se han realizado análisis cuantitativos y cualitativos de la matriz de datos en base a los instrumentos mencionados, empleando diversas técnicas tanto de carácter univariante como bivariante. Mediante de las técnicas univariantes, se realizaron análisis descriptivos de las variables cualitativas (Frecuencias y Porcentajes) y cuantitativas (Media, Desviación Tipo y Rango) agrupadas por tipo, tanto genéricas como específicas, de la muestra de cada curso. A su vez, aplicando las técnicas bivariantes, se obtuvieron varios tipos de contraste que siguieron unas determinadas pruebas utilizándose diversos niveles de significación estadística, para interpretar las relaciones entre variables y proceder a la afirmación o negación de las hipótesis planteadas sobre estas asociaciones.

Conclusiones

El Grado en Trabajo Social es una carrera vocacional y valorada, donde se estima muy positivamente la formación en maltrato infantil para el futuro desempeño profesional (mayormente por las chicas). Así, sienten la necesidad de recibir más y mejor formación al respecto dentro del aula, pensando en completar su formación sobre este tema en cuando se gradúen. Prueba de todo esto, es su aumento en el interés por dedicarse profesionalmente a intervenir con menores víctimas de maltrato, en algunos

casos como vocación principal. Por lo general, perciben un cambio en sus actitudes hacia el maltrato infantil tras el paso por el grado, existiendo una mayor sensibilidad y percepción de cambio hacia el maltrato por parte de las mujeres, siendo, por orden de valoración: abuso sexual, maltrato emocional y explotación laboral. En la muestra del último año, estas diferencias no eran significativas, de lo que podría deducirse que la formación recibida habría cambiado la actitud hacia el maltrato infantil de los chicos, pero al no tratarse de un estudio longitudinal, sólo puede suponerse. Nos encontramos aquí, con las representaciones sociales que otorgan a la mujer un papel predominante en el cuidado de los hijos, debido al vínculo natural que los une a ambos. El hombre, en un principio, se queda al margen de este vínculo y acepta en mayor medida formas basadas en el "derecho de propiedad de los hijos", como es por ejemplo, la amenaza o la obligación de trabajar impuesta al menor. Por otro lado, los dos grupos tienden a valorar las situaciones como de maltrato, menos en las que, quizás por necesidad de recibir formación específica, valoraron en menor medida los de 1º curso. El maltrato físico (azotes), es la forma de maltrato que menos valoraron como tal en ambos cursos. La más valorada fue el abuso sexual (insinuaciones). En el análisis de los tipos de maltrato físico y del abuso sexual, se confirma la hipótesis de que estos dos tipos de maltrato tendrían una consideración diferente al resto en la muestra de 1º, que no ha recibido aún formación sobre el tema. Esta puede ser debida a que son las dos situaciones activas que más visibilización social tienen, en parte por los medios de comunicación. Además son las que más inciden en las emociones y en la ética y, por tanto, son las más asociadas a actuaciones de maltrato infantil dentro del imaginario social. Como deducción a las respuestas de ambos grupos en referencia a las situaciones sobre abuso sexual, decir que en el grupo una insinuación está más valorada como maltrato infantil frente a una acción. Estas valoraciones pueden ser debidas al vínculo familiar (tío-sobrino) y al contexto lúdico en el que se desarrolla la acción; lo que concuerda con la "invisibilización" del maltrato infantil dentro del núcleo familiar: circunstancias que pueden parecer aparentemente normales y que son difíciles de detectar por la existencia del vínculo afectivo entre el menor y su agresor en un entorno "de confianza". Se confirma la dificultad en la valoración de la gravedad en estos tipos de maltrato.

Referencias Bibliográficas

- Balsells, M. A. (2003). La infancia en riesgo social desde la sociedad del bienestar. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 4. Salamanca. Recuperado el 16 de abril de 2014 de: <http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/DEFAULT.htm>
- Barrios, O. (Ed.) (2002). *Realidad y representación de la violencia*. Ediciones Universidad de Salamanca: Salamanca.
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad*, 43(1), 27-42.

- Castorina, J.A. (2003). *Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Gedisa: Barcelona.
- Corsí, J. (Comp.). (2003). *Maltrato y abuso en el ámbito doméstico: fundamentos teóricos para el estudio de la violencia en las relaciones familiares*. (Vol. 212). Paidós: Buenos Aires.
- De Paúl, J. & San Juan, C. (1992). La representación social de los malos tratos y el abandono infantiles. *Anuario de Psicología*, 53, 149-157.
- De Paúl Ochotorena, J., & Madariaga, M.I.A. (2001). *Manual de protección infantil*. Barcelona: Elsevier Masson.
- Fernández, J. & Bravo, A. (2001). Maltrato infantil: situación actual y respuestas sociales. *Psicothema*, 14, 118-123.
- Fernández, T., De Lorenzo, R. y Vázquez, O. (2012). *Diccionario de Trabajo Social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Jiménez, J., Moreno, M.C., Oliva, A., Palacios, J. y Saldaña, D. (1995). *El maltrato infantil en Andalucía*. Consejería de Trabajo y Asuntos Sociales: Sevilla.
- Mikton, C., & Butchart, A. (2009). Child maltreatment prevention: a systematic review of reviews. *Bulletin of the World Health Organization*, 87(5), 353-361.
- Moñivas, A. (1993). Representación e intervención social. *Cuadernos de Trabajo Social*, 4-5, 69-88.
- Muñoz, L.G. (2006). El bienestar social de la infancia y los derechos de los niños. *Política y sociedad*, 43(1), 63-80.
- Portal ANECA. (2014). Libro Blanco del Título de Grado en Trabajo Social. Recuperado el 12 de abril de 2014, de: <http://www.aneca.es>.
- Rodríguez, I. (2007). *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos*. (Vol.245). Madrid: CIS.
- Wagner, W., Duveen, G., Farr, R., Jovchelovitch, S., Lorenzi-Cioldi, F., Markova, I., et al. (1999). Theory and method of social representations. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), 95-125.



121. LOS CONOCIMIENTOS SOBRE EL MALTRATO INFANTIL AL INICIO DE LA FORMACIÓN DE FUTUROS PROFESIONALES DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y SANITARIAS

Bárbara Lorence Lara, Susana Menéndez Álvarez-Dardet y Javier Pérez Padilla
barbara.lorence@dpee.uhu.es

Resumen.

530 estudiantes de 1º de grado de diversas titulaciones de la Universidad de Huelva (España) en las que el maltrato infantil forma parte de manera destacada de la formación: Trabajo Social, Psicología, Magisterio (especialidades de educación primaria e infantil), Enfermería y Educación Social participaron en este estudio. Estos estudiantes cumplieron un cuestionario *ad hoc* que permite evaluar el nivel de conocimientos sobre el maltrato infantil. Los resultados obtenidos revelaron que, antes de recibir una formación especializada sobre esta temática, los estudiantes poseían unos conocimientos en general aceptables sobre los malos tratos a menores, aunque los análisis efectuados también mostraron variabilidad entre los alumnos de las diversas titulaciones. Este trabajo aporta información interesante para la mejora de la docencia universitaria de las titulaciones de grado que contemplan el maltrato infantil como contenido formativo para sus estudiantes.

Palabras clave: maltrato infantil, formación universitaria, evaluación de conocimientos.



Introducción

El nuevo modelo de enseñanzas universitarias supone un cambio importante no sólo en la organización de las mismas sino también en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Esta nueva filosofía de enseñanza se aleja del enfoque tradicional academicista que décadas atrás se estaba desarrollando en el sistema universitario para favorecer un modelo humanista basado en metodologías activas en el que el estudiante, con la ayuda del docente, es el principal responsable de la construcción de su conocimiento. En base a estos principios, la Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (2002) plantea que la enseñanza del alumno debe partir de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información. Para ello, es de vital importancia conocer el conjunto de conceptos, ideas y proposiciones que un

estudiante posee respecto al tema objeto de aprendizaje antes de favorecer la adquisición de nuevos conocimientos. No se trata solo de saber la cantidad de información que posee, sino cuáles son los conceptos y proposiciones que maneja así como de su grado de estabilidad.

Esta investigación tiene como propósito realizar una evaluación empírica de los conocimientos, actitudes y creencias que los estudiantes de la Universidad de Huelva presentan en relación a un contenido formativo común para muchas titulaciones: el maltrato infantil. Esta problemática es un tema social de actualidad desde hace ya muchas décadas. Según las cifras facilitadas por el Observatorio de la Infancia en Andalucía, 1527 llamadas del total de las recibidas en el teléfono de notificación de situaciones de maltrato han denunciado presuntas situaciones de malos tratos en Andalucía en el año 2011. Estos datos reflejan que se han visto implicados en este tipo de actuaciones un total de 2274 menores de edad. A lo largo de 2011 en el Registro Unificado de Maltrato Infantil se han notificado un total de 2415 casos de malos tratos a niños y niñas en Andalucía.

Tanto la prevalencia como las consecuencias asociadas a esta problemática han impulsado que sea objeto de estudio de disciplinas centradas en la atención al menor y sus familias. La revisión de todas las memorias verificadas de los títulos de grado en funcionamiento en la Universidad de Huelva ha permitido identificar los planes de estudio que contemplan el maltrato infantil como contenido relevante para la formación del alumnado. Un total de seis titulaciones de los 32 títulos de grado vigentes en esta Universidad (lo que supone el 19% aproximadamente), procedentes de tres facultades diferentes (Ciencias de la Educación, Trabajo Social y Enfermería), que incluyen esta temática en algunas de sus asignaturas pone de manifiesto la pertinencia y relevancia de esta investigación.

Método

Un total de 530 estudiantes de diferentes titulaciones de Ciencias Sociales y Sanitarias (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social, Psicología, Trabajo Social y Enfermería) de la Universidad de Huelva participaron en este trabajo de investigación (ver Tabla 1). Del total de la muestra un 20.50% fueron chicos frente al 79.20% que eran chicas, la edad media rondaba los 21 años ($M = 20.62$; $DT = 4.36$).

Tabla 1. Distribución muestral según la titulación

| | <i>n</i> | Representatividad* |
|--------------------|----------|--------------------|
| Educación Primaria | 100 | 43.5% |
| Educación Infantil | 72 | 62.6% |
| Educación Social | 70 | 56.9% |
| Psicología | 108 | 63.5% |
| Trabajo Social | 93 | 70.5% |

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

| | | |
|------------|----|-------|
| Enfermería | 87 | 65.4% |
|------------|----|-------|

*Porcentaje de alumnos entrevistados según el número de matriculados en el grado (curso 2013/2014)

Con la finalidad de evaluar el grado de conocimiento que estos estudiantes al inicio de su formación universitaria tenían sobre el maltrato infantil se diseñó un cuestionario sobre conocimientos básicos en torno a este fenómeno en base al documento “Mitos y prejuicios sobre maltrato infantil” de la Federación de Asociaciones para la Prevención del Maltrato Infantil (2010). Este instrumento denominado “Cuestionario de conocimientos sobre el maltrato infantil” (*ad hoc*) presenta 20 afirmaciones que los estudiantes tienen que valorar como verdadera o falsa. También se recabó información de carácter sociodemográfica y formativa relacionada con el tema de estudio.

El contacto con los estudiantes fue facilitado por los profesores de cada una de las titulaciones implicadas en la investigación, con los cuales se acordó una cita en horario de clase para administrar el instrumento descrito.

Resultados

En general, los resultados pusieron de manifiesto que los estudiantes de la Universidad de Huelva matriculados en titulaciones que incluyen, en mayor o menor medida, cuestiones formativas relacionadas con el maltrato infantil resaltaban la importancia que la formación en maltrato infantil tenía para su profesión. A este respecto, se obtuvo una puntuación media de 9.45, en un rango de 1 a 10, resultando baja la variabilidad en las respuestas ($DT = 1.00$). Un análisis específico según las titulaciones puso de manifiesto que no todos los estudiantes consideraban igual de importante para su profesión adquirir formación relativa al maltrato infantil ($F(5,514) = 5.525, p < .001$). A este respecto, los análisis de contrastes *post-hoc* mostraron que los que concedieron una mayor importancia a esta temática fueron los estudiantes del grado de Educación Infantil ($M = 9.83, DT = 0.44$) y Educación Social ($M = 9.66, DT = 0.74$), seguidos de los de Enfermería ($M = 9.49, DT = 0.73$), Trabajo Social ($M = 9.44, DT = 1.06$) y Educación Primaria ($M = 9.33, DT = 1.24$), y en último lugar se encontraron los de Psicología ($M = 9.11, DT = 1.23$).

Respecto a la formación previa recibida en cuestiones de maltrato infantil, los resultados indicaron que solo el 15.30% había recibido algún tipo de formación mientras que el resto (84.70%) no había tenido ninguna. Los contrastes de medias no mostraron diferencias entre las titulaciones al respecto ($\chi^2 (N = 513) = 4.21, p > .05$), así que podríamos decir que la distribución de tales porcentajes fue parecida en los estudiantes de las seis titulaciones consideradas en esta investigación.

Seguidamente se realizó un análisis descriptivo de los datos recabado con el cuestionario “conocimientos sobre el maltrato infantil”. Los resultados mostraron que los estudiantes poseían unos conocimientos en general aceptables sobre los malos tratos a menores, presentando una puntuación media de 15.49 ($DT = 1.95$), en un rango de 0 a 20, por encima de la media teórica. Las afirmaciones con una mayor índice de acierto ($>96\%$) fueron “el maltrato solo afecta a clases sociales bajas o desfavorecidas (F)”, “los adolescentes son posibles víctimas de maltrato, al igual que sucede para niños y niñas (V)” y “los malos tratos ocurren siempre en el ámbito familiar (F)”; y las que presentaron un porcentaje de aciertos más bajo ($<40\%$) fueron “las personas que maltratan a los niños deben ser apartadas de la sociedad y recluidas en instituciones penitenciarias o de salud mental (F)”, “de todos los tipos de maltrato, el abuso sexual es el que genera consecuencias más desfavorables para el menor, incluso por encima del maltrato físico y emocional (F)”, y “si el maltrato ocurriera en nuestro entorno, nos daríamos cuenta (F)”. El grado de conocimiento no se relacionó con haber recibido una formación previa en maltrato infantil ($H = 0.93, p > .05$) ni con la importancia que le concedía formarse en esta temática para su profesión ($r(493) = .042, p > .05$), pero sí con el género ($H = 0.16, p > .05$), siendo las chicas en comparación con los chicos los que presentaron una mayor conocimiento del tema.

Los análisis de contrastes realizados mostraron una importante variabilidad en conocimientos entre los alumnos de las diversas titulaciones ($F(5,496) = 6.08, p < .001$). Las comparaciones *post hoc* pusieron de manifiesto que los estudiantes de primer curso de Enfermería ($M = 16.08, DT = 1.92$), Psicología ($M = 15.84, DT = 2.13$) y Educación Social ($M = 15.81, DT = 1.69$) presentaron más conocimientos al respecto antes de la formación especializada, seguido de Educación Infantil ($M = 15.33, DT = 1.54$), Trabajo Social ($M = 15.21, DT = 1.69$) y Educación Primaria ($M = 14.75, DT = 1.99$).

Conclusiones

Este trabajo explora las ideas previas y conocimientos de los universitarios de los títulos de grado que en sus memorias verificadas plantean el maltrato infantil como un contenido formativo para sus estudiantes. Los resultados de esta investigación permiten extraer algunas conclusiones interesantes de cara a la mejora de la docencia universitaria.

En general, los estudiantes de nuevo ingreso de estas titulaciones están convencidos de la importancia que tiene la formación en maltrato infantil para su desempeño profesional, lo que está indicando una predisposición positiva de estos chicos y chicas a profundizar en el conocimiento de esta materia. Respecto al conocimiento previo en malos tratos a menores, a pesar de las diferencias encontradas entre las seis titulaciones de ciencias sociales y sanitarias que participaron en esta investigación, se puede decir que los estudiantes de nuevo ingreso en estos títulos de

grados presentaron unos niveles aceptables. Estos estudiantes identificaban en general los mitos o creencias erróneas que existen en torno al maltrato infantil, así como conocían aspectos de esta problemática relacionados con su conceptualización, identificación e intervención. No obstante, la variabilidad encontrada en las afirmaciones debe ser tomada en consideración para la selección de los contenidos formativos que se imparten en las diferentes titulaciones del grado en torno al maltrato infantil.

Este trabajo espera ser completado con la evaluación de los conocimientos y las creencias en torno a los malos tratos a menores de estos estudiantes al final de su formación en el grado para comprobar en qué medida los conocimientos básicos evaluados han sido adquiridos por los estudiantes de todas las titulaciones. Con esta evaluación formativa se pretende mejorar la formación básica en maltrato infantil en futuros profesionales que van a tener que identificar e intervenir en un futuro con menores y familias.

Referencias Bibliográficas

- Ausubel, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva. Barcelona: Paidós.
- Federación de Asociaciones para la Prevención del Maltrato Infantil (2010). Mitos y prejuicios sobre el maltrato infantil. Cuadernos de Bienestar y Protección Social, 3, 1-28. Disponible en <http://158.109.131.198/CATEDRA/images/biblioinfancia/Cuadernos%20FAPMI%203%20Mitos%20y%20Prejuicios%20sobre%20maltrato%20infantil%202010.pdf>
- Observatorio de la Infancia en Andalucía (2012). El maltrato infantil en Andalucía. Disponible en www.juntadeandalucia.es/observatoriodelainfancia/oiia/esp/descargar.aspx?id=3477&tipo=documento

122. MALTRATO INFANTIL: CREENCIAS Y ACTITUDES DEL ALUMNADO DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA.

María del Pilar Ceballos-Becerril y José Manuel Rodríguez-González.

mceballos2@us.es

Resumen.

El Maltrato Infantil vive aún en la actualidad relegado a un segundo plano por las políticas sociales, jurídicas y la opinión pública en general, sin embargo, los datos estadísticos indican una mayor prevalencia del mismo, siendo la negligente y la psicológica sus formas más frecuentes, frente a otros tipos de violencia como el maltrato hacía la mujer o la violencia hacía las y los ancianos.

El presente estudio analiza las actitudes y creencias, de una muestra de 100 estudiantes de la Facultad de Psicología de Sevilla, respecto a diversas cuestiones relacionadas con el citado Maltrato Infantil, utilizando para ello el “Cuestionario de actitudes ante la violencia en el hogar” elaborado expofeso.

Los resultados ponen de manifiesto la fundamentación errónea de las creencias y actitudes del alumnado, que tiende a minimizar esta problemática sin reparar en datos empíricos o informaciones veraces.

Palabras clave: Maltrato Infantil, Alumnado, Creencias, Actitudes.

Introducción



El Maltrato Infantil alude actualmente al incumplimiento y violación de las necesidades y derechos de la infancia (Solís de Ovando, 2003). Se estima que en torno a un 15% de la población menor de edad en España es víctima de malos tratos (Federación de Asociaciones para la Prevención del Maltrato Infantil, 2010a). Cuando dicho maltrato se produce dentro del hogar, hablamos de Maltrato Infantil en el ámbito familiar, que es el perpetrado por alguna persona de la familia, generalmente padres o madres -biológicos o no- (Observatorio de la Infancia, 2011).

Se trata de una problemática de difícil cuantificación, al no disponer de medidas suficientes que permitan determinar su verdadera magnitud. Las denuncias presentadas por víctimas y familiares, así como las notificaciones efectuadas por los Servicios

Sociales, Sanitarios y Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado, permiten obtener una estimación aproximada de su extensión, sin embargo, no todas las víctimas denuncian, más aún a tan cortas edades cuando por lo general lo usual es que estos niños y niñas desconozcan sus derechos y no sepan bien a quien acudir para solicitar ayuda. Por otra parte, no resulta extraño que familiares y conocidos resten importancia a signos potenciales de maltrato infantil como pueden ser malos tratos psicológicos o la atención negligente, al ser menos evidentes que las agresiones físicas, dificultando por tanto la intervención de organismos y entidades que velan por la protección de la infancia. Diversas investigaciones destinadas al estudio de la prevalencia de la desprotección infantil han evidenciado que una gran parte de los casos que se producen desafortunadamente no llegan a ponerse en conocimiento de los Servicios de Protección de la Infancia (Euser, van Ijzendoorn, Prinzie y Bakermans-Kranenburg, 2010). Se trata pues de una realidad encubierta necesitada de una amplia labor de sensibilización.

Es un problema de difícil detección, justificado en parte por la dificultad que entraña el establecimiento de un adecuado sistema de clasificación (Muela, 2008). Se señalan usualmente cuatro tipos de Maltrato Infantil en la familia (Sanmartín, 2008):

Negligencia: atención y/o supervisión deficitaria del o la menor que pone en peligro su desarrollo. El abandono es su vertiente más extrema.

Maltrato psicológico: alude a aquellos comportamientos susceptibles de generar problemas comportamentales, daños cognitivos y/o emocionales en la o el menor.

Maltrato físico: hace referencia a toda agresión física a la que se somete a la o el menor (golpes, bofetadas, etc.).

Abuso sexual: toda conducta que tiene como fin la utilización del o la menor en actividades de carácter sexual.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

De todos ellos, los más notificados por autoridades y organismos son, en primer lugar el maltrato de tipo negligente, seguido del psicológico, el físico y en último lugar, el abuso sexual (Dirección General de Servicios para la Familia y la Infancia, 2012).

No obstante debemos tener en cuenta que por ejemplo, el maltrato de tipo psicológico, presenta notables dificultades para su detección, evaluación y abordaje (Arruabarrena, 2011), siendo usualmente aceptado y permitido por la sociedad en general, fruto quizás del desconocimiento (Fundación ANAR, 2012). Así pues, estudios efectuados en población adulta indican que en torno a un 30% de la población general señala haber sido víctima de malos tratos psicológicos durante su infancia (Binggeli, Hart y Brassard, 2001). Por otra parte, el abuso sexual puede causar sentimientos de

vergüenza y culpabilidad en las y los menores conduciéndoles a no revelar los abusos y por tanto no denunciar su situación. Además, con frecuencia son víctimas de engaños y coacciones por parte de las personas abusadoras coartando igualmente su capacidad de denuncia. Finalmente, al igual que ocurre con el maltrato psicológico, las pruebas de la existencia de abuso sexual no son tan evidentes como en el caso de la negligencia o las agresiones físicas.

La invisibilización de esta problemática ha fomentado el mantenimiento de toda clase de mitos entorno a las causas y razones por las que se produce. Así pues, ideas erróneas consideran que las personas que maltratan a menores padecen por lo general enfermedad mental, en cambio las investigaciones señalan que tan solo entre un 10 y un 15% de estas personas tienen algún tipo de trastorno mental grave (FAPMI, 2010b). Moreno (2002) por otra parte, en una investigación efectuada con 168 menores en situación de abandono o negligencia y sus familias, evidenció que más de un 80% de los progenitores entrevistados gozaban de buena salud mental. Concluimos pues que no estamos ante personas con problemas mentales que les eximan de la responsabilidad de sus actos.

Otro de los mitos más frecuentes alude al hecho de que el maltrato infantil tiene lugar en entornos familiares económicamente más desfavorecidos, o lo que es lo mismo, familias con un estatus económico y social bajo. Sin embargo, diversos autores han corroborado que el maltrato infantil no depende de factores económicos, sociales o culturales (Gómez y Agudo, 2002; Vega y Moro, 2013).

Erróneamente se tiende a vincular al agresor o agresora con un nivel cultural bajo, sin embargo, diversos estudios efectuados en relación a esta cuestión, entre los que destaca el efectuado en España por el Observatorio de la Infancia del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2011), indican que en el menor porcentaje, los y las maltratadores ostentan un nivel cultural bajo, siendo por lo general el nivel medio (secundaria y bachillerato) el más frecuente y destacando una proporción importante de personas con estudios superiores (diplomatura y licenciatura) que ejercen o han ejercido maltrato infantil.

El presente estudio analiza las actitudes y creencias, de una muestra de 100 estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla, respecto a diversas cuestiones relacionadas con el citado maltrato infantil. Se desea conocer el grado de importancia que confieren al mismo con respecto a otros tipos de maltrato (a la pareja, a ancianos y ancianas) y en qué medida se ven condicionados por los tópicos más usuales que aluden a sus causas principales. Se espera pues de los futuros profesionales de la Psicología y posibles expertos encargados de la atención a víctimas de malos tratos en la infancia, una visión objetiva acerca del fenómeno.

Método

Participantes

En el presente estudio participaron una muestra de 100 estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla, de los cuales el 82% (N = 82) son mujeres con una media de edad de 20.21 años y el 18% (N = 18) varones, con una media de edad de 20.27 años. La media de edad de la totalidad de la muestra es de 20.23 años.

Instrumento

El instrumento utilizado para la recogida de datos fue el “Cuestionario de Actitudes frente a la Violencia en el Hogar” elaborado exprofeso, seleccionando para ello las variables más relevantes en cuanto a creencias y actitudes (erróneas o no) sobre el Maltrato Infantil y la violencia en el hogar presentes en los principales estudios publicados hasta la fecha. Dichas variables fueron consensuadas por un comité de expertos que corroboró la pertinencia final de su estudio.

Procedimiento

Se solicitó la colaboración en el presente estudio de los universitarios y universitarias pertenecientes al tercer curso del Grado en Psicología durante el discurrir habitual de una clase teórica. Previo consentimiento informado y con total voluntariedad el alumnado completó el cuestionario, pudiendo en todo momento plantear y resolver las dudas surgidas durante su cumplimentación.

Resultados.

Atendiendo a las posibles causas más frecuentes de Violencia en el Hogar, el alumnado universitario señala principalmente el consumo de sustancias tóxicas (68%) y el mantenimiento por parte del agresor o agresora de ideas irracionales vinculadas al hecho de “tener derecho” sobre la persona agredida, en este caso, niño o niña (71%). No obstante, es necesario recalcar que dicho alumnado señala igualmente como posibles causas responsables de la génesis de la violencia doméstica presentes en una frecuencia media e incluso alta, al resto de opciones propuestas, es decir, no destaca ninguna por su baja frecuencia (Tabla 1).

Tabla 1. ¿Cuál cree usted que son las posibles causas más frecuentes de violencia en el hogar? Porcentajes.

| <i>Items</i> | Poco Frecuente | Frecuencia Media | Muy Frecuente |
|---------------------------------|----------------|------------------|---------------|
| Carencia de recursos educativos | 29 | 51 | 20 |
| Carencia de recursos económicos | 30 | 48 | 22 |
| Ausencia de apoyo social | 16 | 57 | 27 |

| | | | |
|---|----|----|----|
| Enfermedad mental | 33 | 35 | 32 |
| Consumo de sustancias tóxicas | 4 | 28 | 68 |
| Desempleo | 36 | 45 | 19 |
| Ideas irracionales de “tener derecho sobre” | 8 | 21 | 71 |

Por otra parte, las y los estudiantes consultados confieren una elevada importancia al Maltrato Infantil, similar a la que otorgan a otros tipos de maltrato producidos en el hogar, aunque algo superior (Tabla 2).

Tabla 2. Grado de importancia inferida al Maltrato Infantil.

| <i>Items</i> | Poco Importante | Importancia Media | Muy Importante |
|---------------------------|-----------------|-------------------|----------------|
| Maltrato a niños | 1 | 1 | 98 |
| Maltrato a niñas | 0 | 1 | 99 |
| Maltrato a ancianos 91 | 2 | | 7 |
| Maltrato a ancianas 91 | 2 | | 7 |
| Maltrato a mujeres 90 | 0 | | 10 |
| Maltrato a hombres 87 | 3 | | 10 |



El 49% del alumnado participante considera que la Violencia en el Hogar ocurre por lo general en hogares desfavorecidos culturalmente y un 35% considera que dicha violencia se produce usualmente en el seno de hogares cuya economía es deficitaria.

Respecto a los tipos de Maltrato Infantil, las y los estudiantes consideran que la categoría más frecuente es el maltrato físico (93%), seguido del maltrato psicológico (91%), la negligencia (76%) y en último lugar, el abuso sexual (68%) (Tabla 3).

Tabla 3. Tipos de Maltrato Infantil de menor a mayor frecuencia.

| <i>Items</i> | Poco Frecuente | Frecuencia Media | Muy Frecuente |
|--------------|----------------|------------------|---------------|
| Físico | 7 | 41 | 52 |
| Psicológico | 9 | 28 | 63 |
| Sexual | 32 | 35 | 33 |
| Negligente | 24 | 40 | 36 |

En relación con las creencias erróneas sobre las que se les consultaba, destaca especialmente que un 61% del alumnado de Psicología señala estar de acuerdo en parte o totalmente con la afirmación que considera que el padre o madre que maltrata a su hijo o hija tiene problemas de salud mental o sufre algún tipo de adicción. Igualmente cabe destacar que hasta un 35% aún en la actualidad cree poco frecuente el Maltrato Infantil en España, y un 13% no sostiene que la negligencia sea una forma de Maltrato Infantil (Tabla 4).

Tabla 4. Creencias respecto al Maltrato Infantil.

| <i>Items</i> | En desacuerdo | De acuerdo en parte | Totalmente de acuerdo |
|---|---------------|---------------------|-----------------------|
| Los menores sólo son maltratados en las instituciones. | 94 | 5 | 1 |
| El hecho de no cubrir las necesidades básicas de un menor no puede considerarse maltrato. | 87 | 12 | 1 |
| Los niños son propiedad de los padres y estos pueden actuar como quieran con ellos. | 94 | 6 | 0 |
| El Maltrato Infantil es muy poco frecuente en España. | 64 | 32 | 3 |
| El progenitor que maltrata a su hijo es porque tiene algún tipo de patología mental o adicción. | 39 | 56 | 5 |
| Una mujer embarazada que consume estupefacientes está maltratando a su futuro hijo. | 4 | 22 | 74 |

Discusión y conclusiones

El alumnado participante confiere una importancia máxima al Maltrato Infantil, por encima incluso de otros tipos de maltrato presentados. No obstante, esta aparente concienciación no exime de la presencia de creencias erróneas y percepciones estereotipadas frente a esta problemática.

Las y los estudiantes consideran que la Violencia en el Hogar surge fruto de la carencia de recursos educativos y/o económicos, y que de hecho, se da en mayor frecuencia en el seno de estos hogares, muy al contrario de lo que sostienen las investigaciones científicas anteriormente señaladas (Gómez y Agudo, 2002; Observatorio de la Infancia, 2011; Vega y Moro, 2013).

Destacan negativamente el hecho de que futuros profesionales de la Psicología señalen a la enfermedad mental como causa frecuente de la violencia doméstica, afirmado en su mayoría que la madre o el padre que maltrata a su hijo o hija está aquejado de algún tipo de trastorno mental. Como ya señalaran estudios precedentes (FAPMI, 2010; Moreno, 2002), esta creencia es errónea y contribuye a perpetuar el estereotipo negativo que sobre las personas con problemas de salud mental se cierne.

Quizás el hecho de subestimar la conducta negligente por la cual el cuidador o cuidadora no cubre las necesidades básicas del o la menor, obedezca a la contemplación de situaciones de precariedad económica que no permiten a estos cuidadores cubrir dichas necesidades como quisieran, no obstante recalamos nuevamente que una mala identificación de conductas relativas al maltrato infantil, la permisividad y la no intromisión, redundan únicamente en el perjuicio del o la menor víctima de malos tratos.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

El alumnado señala como Maltrato Infantil más frecuente el de tipo físico, sin embargo el más notificado por los Servicios de Protección de la Infancia y autoridades competentes es el negligente (Observatorio de la Infancia, 2012). Puede que en esta decisión influya de manera sustancial la visión estereotipada que vincula primordialmente al maltrato con la agresión física y que continúa presente incluso en las propias campañas de sensibilización.

Aún hoy día, un 35% de los participantes no considera que el Maltrato Infantil sea una realidad presente y frecuente en España, corroborando la invisibilidad del problema. Este último dato, unido a la presencia de notables creencias erróneas

anteriormente señaladas en futuros profesionales de la atención psicológica a víctimas de violencia, ahonda en la necesidad de emprender campañas de sensibilización que ayuden a la detección y denuncia de los casos y que permitan desterrar los estereotipos que sobre esta problemática se ciernen.

Debemos apostar por un abordaje integral del maltrato como un fenómeno global en lugar de sectorizar las intervenciones por temáticas o grupos de edad (maltrato en la pareja, maltrato en la tercera edad, maltrato infantil, etc.), ya que existen o pueden existir vínculos entre las distintas categorías de violencia, de la misma forma que diversos tipos de maltrato se producen generalmente de manera conjunta y no de forma aislada (por ejemplo: el menor que sufre maltrato físico usualmente puede ser víctima a su vez de malos tratos psicológicos). En este sentido, sería interesante analizar en posteriores investigaciones las posibles interconexiones presentes entre las distintas categorías de violencia doméstica frecuentemente estudiadas: maltrato a la pareja y el maltrato infantil, atención negligente a ancianos y negligencia a niños y niñas, entre otras.

Referencias Bibliográficas

- Arruabarrena, I. (2011). Maltrato psicológico a los niños, niñas y adolescentes en la familia: Definición y valoración de su gravedad. *Psychosocial Intervention*, 20, 25-44.
- Binggeli, N. J., Hart, S. N. y Brassard, M. R. (2001). *Psychological maltreatment of children: The APSAC study guides 4*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dirección General de Servicios para la Familia y la Infancia. Observatorio de la Infancia. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2012). *Boletín de Datos Estadísticos de Medidas de Protección a la Infancia*. Recuperado el 20 de Junio de 2014, de http://www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/productos/pdf/Proteccion_15.pdf
- Euser, E. M., van Ijzendoorn, M. H., Prinzie, P. y Bakermans- Kranenburg, M. J. (2010). Prevalence of child maltreatment in the Netherlands. *Child Maltreatment*, 15, 5-17.
- Federación de Asociaciones para la Prevención del Maltrato Infantil (2010a). Datos disponibles sobre maltrato infantil. 2008. *Cuadernos de Bienestar y Protección Infantil*, 5. Recuperado el 20 de Junio de 2014, de http://www.fapmi.es/imagenes/subsecciones1/Cuadernos_05_Datos%202008.pdf
- Federación de Asociaciones para la Prevención del Maltrato Infantil (2010b). Mitos y prejuicios sobre el maltrato infantil. *Cuadernos de Bienestar y Protección*

- Infantil*, 3. Recuperado el 20 de Junio de 2014, de http://www.fapmi.es/imagenes/subsecciones1/Cuadernos_03_Mitos.pdf
- Fundación ANAR (2012). *Informe de Violencia contra la Infancia. Teléfono ANAR 2012*. Recuperado el 20 de Junio de 2014, de <http://www.anar.org/wp-content/uploads/2013/04/Informe-ANAR-2012-BAJA.pdf>
- Gómez, E y Agudo, M (2002) *Guía para la Atención al Maltrato Infantil. Desde los Servicios Sanitarios Cantabria*. Universidad de Cantabria.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2012). *Principales resultados de la macroencuesta de violencia de género 2011*. Recuperado el 20 de Junio de 2014, de http://www.seigualdad.gob.es/violenciaGenero/documentacion/pdf/Macroencuesta2011_Principales_resultados.pdf
- Moreno, J. M. (2002). Estudio sobre las variables que intervienen en el abandono físico o negligencia infantil. *Anales de Psicología*, 18, 135-150.
- Muela, A. (2008). Hacia un sistema de clasificación nosológico de maltrato infantil. *Anales de Psicología*, 24(1), 77-87.
- Observatorio de la Infancia. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2011). *Maltrato Infantil en la familia en España*. Recuperado el 20 de Junio de 2014, de http://www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/productos/pdf/malt2011v4_tot_al_100_acces.pdf
- Sanmartín Esplugues, J. (ed.) (2008) (4ª ed.): *Violencia contra niños*, Barcelona, Ariel.
- Solís de Ovando, R. (2003): Los malos tratos a la infancia: aproximación al problema, identificación de factores de riesgo y el reto de la prevención. *El observador*, 23: 8-37.
- Vega Rodríguez, M.T. y Moro Gutiérrez, L. (2013) La representación social de los malos tratos infantiles en la familia: factores psicosociales que influyen en la percepción de las conductas de maltrato social. *Intervención psicosocial*. Vol. 22, 1, 7-14.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

123. INTERVENCIÓN CON MENORES EN SITUACIÓN DE DESPROTECCIÓN DEL CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES “MURCIA SUR” DEL AYUNTAMIENTO DE MURCIA. EXPERIENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO.

Josefa Juan Martínez, M^a José Martínez Verdú y Elena Nueda Somalo

josefa.juan@ayto-murcia.es; mariajose.martinez@ayto-murcia.es; elena.nueda@ayto-murcia.es

Resumen.

La presente comunicación tiene por objeto presentar el funcionamiento del Equipo de Intervención con Menores en Situación de Riesgo Moderado del Centro de Servicios Sociales “Murcia Sur” del Ayuntamiento de Murcia, Equipo cuyo objetivo es la protección de los menores que se encuentran en un entorno familiar que les genera un daño significativo físico, psicológico y/o social o se prevé que se lo pueda provocar.

Este Equipo multiprofesional de nueva creación permite realizar un trabajo interdisciplinar, con el fin de garantizar la atención integral de los usuarios y de actuar desde una perspectiva de globalidad, poniendo en valor las actuaciones realizadas por todos los miembros del Equipo de trabajo.

Esta nueva metodología de trabajo posibilita pensar en la familia de forma distinta con la finalidad de modificar la dinámica familiar y el cambio de los factores causantes de la situación de desprotección infantil, promoviendo un proceso de desarrollo personal, familiar y social que procure un bienestar integral a la familia y que estimule las condiciones para que ésta adquiera la autonomía necesaria para conseguir su plena independencia.

La presente Comunicación parte de una explicación general de cómo están organizados los servicios sociales en el Ayuntamiento de Murcia, y concretamente en el Centro de Servicios Sociales “Murcia Sur”, para situar en este contexto organizativo al Equipo; concluyendo con una reflexión sobre el beneficio de esta forma de trabajo y sus aplicaciones en la práctica diaria.

Palabras clave: Murcia. menores. maltrato. riesgo moderado. equipo.

i.- Introducción.

La familia, como agente socializador primario es el eje fundamental en cuanto a la protección de menores se refiere, puesto que cubre sus necesidades físicas, psicoafectivas y sociales. Cuando esta protección presenta déficits, y los menores se ven afectados en su desarrollo, corresponde a todas las Administraciones Públicas la protección y promoción social de estos menores siendo las Entidades Locales por su cercanía a los ciudadanos y en el ámbito de sus competencias, los que deben articular actuaciones que desde un modelo preventivo favorezcan la promoción social de la infancia.

Con esta idea, el Ayuntamiento de Murcia, durante el año 2013, elaboró un Proyecto con la participación de varios profesionales de Servicios Sociales con la intención de aportar una herramienta de trabajo que facilitara la intervención con las familias que presentaban indicadores de desprotección infantil.

La puesta en marcha de este Proyecto dió origen a la creación de tres Equipos de Intervención con la Infancia en Situación de Desprotección de Riesgo Moderado.

ii.- Marco normativo.

La Comunidad Autónoma de la Región de Murcia es la entidad pública competente, en su ámbito territorial, para el ejercicio de las funciones de protección y tutela de los menores. Dichas funciones son ejercidas a través de la Dirección General de Familia y Menor²³⁸.

No obstante lo anterior, también el Ayuntamiento de Murcia, en virtud del artículo 25.2.e) de la Ley 7/1985 de 2 de abril, reguladora de las Bases del Régimen Local²³⁹, ostenta de igual modo competencias para la evaluación, información y atención inmediata a personas en situación o riesgo de exclusión social, complementando esta atribución el artículo 45 de la Ley 3/1995, de la Infancia de la Región de Murcia²⁴⁰ y el Convenio entre la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, a través de la Consejería de Sanidad y Política Social y el Ayuntamiento de

²³⁸ Dirección General de Familia y Menor. Consejería de Política Social, Mujer e Inmigración. *Memoria 2003-2008. Maltrato Infantil. Detección, notificación y registro de casos de maltrato infantil en la Región de Murcia*. Murcia. Comunidad Autónoma de Murcia.

²³⁹ Ley 7/1985, de 2 de abril, reguladora de las Bases del Régimen Local (BOE núm. 80 de 03 de Abril de 1985)

²⁴⁰ Artículo 45 de Ley 3/1995, de la Infancia de la Región de Murcia (BORM nº 86 de 12 de abril y BOE nº 131 de 2 de junio de 1995): A las entidades locales les corresponden las funciones de prevención, información, promoción y reinserción social en materia de menores, así como de intervención y seguimiento de aquellos casos que requieran actuaciones en su propio medio.

Murcia, para el desarrollo de actuaciones en materia de Servicios Sociales de Atención Primaria (2013-2014)²⁴¹.

Bajo esta cobertura legal, los Servicios Sociales del Ayuntamiento de Murcia, integrados en la Concejalía de Bienestar Social y Sanidad se articulan como un conjunto de servicios y actuaciones²⁴², prestados desde los Centros de Servicios Sociales, a través de las Unidades de Trabajo Social (UTS) y de las Zonas Educativas.

Actualmente, el Ayuntamiento de Murcia cuenta con tres Centros de Servicios Sociales que abarcan todo el territorio del municipio cumpliendo con ello el principio de descentralización.

En este marco institucional surgen los Equipos de Intervención con Menores en Situación de Riesgo de la Concejalía de Bienestar Social y Sanidad del Ayuntamiento de Murcia (en adelante EDI).

iii.- Proyecto de atención en casos de desprotección infantil desde servicios sociales de atención primaria del ayuntamiento de murcia.

Los Equipos que se originaron con la finalidad de desarrollar el Proyecto de Atención a Casos de Desprotección Infantil de Servicios Sociales de Atención Primaria del Ayuntamiento de Murcia, iniciaron su andadura práctica en septiembre de 2013.

Los EDI se conforman como equipos multiprofesionales con encargo específico en atención primaria de segundo nivel de atención. Intervienen en casos de desprotección infantil con riesgo moderado, teniendo como interés fundamental a los menores, siendo la fundamentación de sus actuaciones la mejora de la dinámica familiar. La finalidad de estos Equipos es promover desde el trabajo interdisciplinar la modificación de los factores causantes de la situación de desprotección infantil, para procurar el bienestar integral de la familia y estimular la autonomía necesaria para conseguir su independencia.

Inicialmente, el trabajo de estos Equipos se centró en la elaboración de herramientas precisas para facilitar su funcionamiento. Esto es: Fichas de Derivación, Hojas de Recogida y Protección de Datos, formularios de Informes Técnicos, modelos de Proyectos de Atención a la Familia, Agenda de Actuaciones realizadas, Plan de Trabajo con la familia y Evaluación de este Plan, etc.

iv.- Equipo de intervención con menores en situación de riesgo moderado del centro de servicios sociales “murcia sur”

²⁴¹ Convenio entre la CARM a través de la Consejería de Sanidad y Política Social y el Ayuntamiento de Murcia, para el desarrollo de actuaciones en materia de servicios sociales de atención primaria. 2013-2014. (BORM nº 281, de 4 de diciembre de 2013)

²⁴² <http://www.ayto-murcia.es/serviciosSociales/ssociales.asp>

Ciñéndonos al Centro Municipal de Servicios Sociales “Murcia Sur”, en el que se encuentran adscritas las firmantes de esta comunicación, y con la finalidad de facilitar la comprensión y entendimiento de ésta, antes de entrar a explicar la experiencia de trabajo interdisciplinar del EDI “Murcia Sur”, explicaremos cómo está articulado el Centro de Servicios Sociales.

Se denomina “Murcia Sur” por su ubicación territorial, y está constituido por catorce UTS, y seis Zonas Educativas siendo sus responsables un trabajador/a social y un educador/a social, respectivamente.

Además de estos profesionales, para prestar sus servicios a los ciudadanos, el Centro cuenta con una directora, una trabajadora social con funciones de adjuntía, una asesora jurídica, un psicólogo, y personal administrativo y de servicios.

Con estos recursos humanos se crearon los Equipos, integrados, por una trabajadora social y una educadora social, con dedicación exclusiva apoyados por la asesora jurídica y el psicólogo del Centro. Ostentando además el psicólogo el cargo de Coordinador del Equipo.

La puesta en marcha de este Proyecto no sólo creó los EDI, también originó modificaciones en la estructura organizativa del Centro. Se configuraron los Equipos de Zona, formados éstos por el trabajador/a social de cada una de las UTS y el educador/a correspondiente de cada una de las Zonas Educativas. Estos profesionales tienen un papel clave en el trabajo del EDI, puesto que todos los casos que se trabajan desde este Equipo son previamente valorados por el Equipo de Zona como de Riesgo Moderado. Según la gravedad de los indicadores existentes de desprotección de riesgo moderado se propone la priorización de la intervención por parte de un Equipo interdisciplinar de estas características.

v.- Instrumento para la valoración de gravedad de las situaciones de desprotección infantil

La clasificación legal de la desprotección infantil, distingue entre riesgo y desamparo, estando en presencia del primero cuando la desprotección perjudique el desarrollo personal o social del menor y no requiera la asunción de tutela por ministerio de la ley²⁴³, y ante el segundo, cuando exista una situación de hecho producida por el incumplimiento, o imposible o inadecuado ejercicio de los deberes de protección establecidos por las leyes para la guarda de los menores, cuando éstos queden privados de la necesaria asistencia moral o material²⁴⁴

²⁴³ Artículo 17 de la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero de Protección Jurídica del Menor.

²⁴⁴ Artículo 172.1 del Código Civil

Con la finalidad de facilitar la valoración en la gravedad de las situaciones de riesgo y desamparo, entre los años 2009 y 2010, la Comunidad Autónoma de Murcia, a través de la Dirección General de Asuntos Sociales, Igualdad, e Inmigración, elaboró un instrumento técnico para que los profesionales contaran con criterios que les permitieran identificar y valorar la gravedad de la situación de desprotección infantil que se producen en el contexto familiar, así como para mejorar, homogeneizar y agilizar los procesos de valoración, decisión y atención a este tipo de situaciones.

El instrumento²⁴⁵, diferencia cuatro niveles de gravedad, que de menor a mayor se enumeran y definen como:

- *Riesgo leve*: Los padres, tutores o guardadores utilizan unas pautas educativas o de cuidado/trato/relación con el menor no adecuadas para su desarrollo óptimo. Estas situaciones no constituyen desprotección dado que no han provocado ni se prevé que necesariamente vayan a provocar a corto plazo un daño significativo en el menor ni a nivel físico, psicológico, cognitivo y/o social, pero requieren ser corregidas porque si se mantienen le colocan en mayor riesgo de desarrollar problemas futuros.
- *Riesgo moderado*: Situación de desprotección que ha provocado un daño significativo en la situación física, psicológica y/o social del menor o se prevé que lo va a provocar, sin que este daño implique ni se prevea que pueda implicar a corto plazo riesgo de muerte, incapacidad permanente o daño físico muy severo en el menor, ni le haya provocado trastornos psicopatológicos, síntomas severos de ansiedad, depresión, retraimiento o conducta rechazante, conductas agresivas o autodestructivas, o retrasos en el desarrollo u otros problemas severos de comportamiento que comprometen seriamente el proceso de desarrollo y adaptación personal y social del menor y requieren tratamiento especializado inmediato. ★
- *Riesgo grave*: Cuando se prevé que si no hay una mejora significativa e inmediata o a corto plazo en el trato y cuidado del menor en la familia, va a ser preciso proponer la separación como medida de protección dado que se está produciendo una situación de desprotección que ha provocado o hay altas probabilidades de que provoque a corto plazo un daño grave de la situación física, psicológica, cognitiva y/social del menor.
- *Desamparo*: En necesario proponer la separación temporal o permanente del menor de su familia de origen para garantizar su protección.

²⁴⁵ Dirección General de Asuntos Sociales, Igualdad e Inmigración. Consejería de Sanidad y Política Social. *Instrumento para la valoración de la gravedad de las situaciones de desprotección infantil*. Murcia. CARM.

Atendiendo a esta clasificación, y como se ha adelantado previamente, los EDI atenderían los casos calificados como de riesgo moderado y los Equipos de zona atenderían aquellos casos calificados como de riesgo leve, y todos aquellos valorados como moderados hasta que sean derivados al EDI.

vi.- Funcionamiento del EDI.

Una vez explicado todo lo anterior, ya estamos en disposición de comprender cuál es el procedimiento recorrido por un expediente desde que tiene entrada al Centro de Servicios Sociales y hasta que llega al EDI para iniciar el trabajo con la unidad familiar que precisa de nuestra intervención.

Un caso de maltrato infantil puede conocerse en el Centro de formas variadas, puede comunicarse por otra administración (educativa, sanitaria,...), puede generarse por la comparecencia de un particular, por derivación de otros departamentos de los servicios sociales municipales, a través de otros ayuntamientos, puede deberse a la petición de información del Servicio de Familia o de Protección de Menores de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, etc.

De un modo u otro, conocido el caso, se apertura expediente que se traslada al Equipo de Zona. Éste lo valora y notifica conforme al instrumento y si se determina la existencia de un riesgo moderado, se procede a su derivación, tal como se ha adelantado al mencionar las funciones de este Equipo.

El expediente del caso valorado como de Riesgo Moderado es recepcionado por la Dirección del Centro que es la competente para aplicar los criterios de priorización de acceso al EDI. Estos criterios van a permitir elaborar una lista de casos en función de la gravedad que presentan teniendo en cuenta items como el número de indicadores que valoran riesgo moderado, la edad de los menores, predisposición de la familia al cambio, conciencia sobre la problemática que les afecta, si la familia ha hecho demanda expresa de ayuda, trayectoria seguida por esta familia en servicios sociales entre otros.

A partir de esta lista, el Equipo Directivo informa de la prioridad en la intervención de estos casos al EDI. A día de hoy se interviene en 20 familias. Los expedientes que no pueden ser atendidos por el EDI se atienden por el Equipo de Zona.

El tiempo que se prevé en el proyecto que un caso puede ser objeto de intervención por el EDI es de un mínimo de dos años y un máximo de tres. Se posibilita darlos de baja antes si concurren determinadas circunstancias como que desaparezcan las causas que motivaron la situación de desprotección, que el adulto responsable de la desprotección deja de tener acceso al menor, o si el menor ha alcanzado la mayoría de edad, entre otros motivos.

A partir de ese momento el EDI es el responsable de este caso y se inicia la intervención con la familia y la parte más interesante de esta comunicación: la puesta en

práctica de un trabajo en equipo con una finalidad concreta: la protección de los menores.

vii.- Experiencia de trabajo.

El comienzo de la andadura del Equipo fue ardua porque se empezó trabajando con todos los casos derivados por los Equipos de Zona al unísono, un total de 20 familias. Ello generó un cambio en la forma de entender la intervención familiar dando lugar a un trabajo en equipo mucho más operativo ya que favoreció la coordinación, articulación y enriquecimiento interdisciplinar en la práctica profesional.

Las familias objeto de intervención se caracterizan por ser multiproblemáticas. En ellas encontramos diferentes perfiles: jóvenes procedentes de familias con antecedentes de desprotección y modelos de vida negligentes, miembros con problemáticas de salud mental, dificultades y limitaciones cognitivas, carencias de apoyos externos, problemáticas de adicciones, familias monoparentales sin apoyos, violencia intrafamiliar, abandono de las funciones parentales, padres con baja cualificación profesional, graves carencias de medios materiales y económicos, menores con alto absentismo escolar, etc.

La mayoría de estas familias han sido atendidas desde distintos dispositivos tanto locales como autonómicos y en la mayoría de los casos por una demanda de intervención ajena a la propia familia. Se ha detectado que en ocasiones, se han ido reforzando y desarrollando estrategias relacionales con los profesionales de las instituciones que han ido fomentando su dependencia de éstas, en lugar de promover procesos de crecimiento personal y familiar.

Estas son las realidades familiares con las que el EDI tiene que actuar, por lo que se hace imprescindible un trabajo interdisciplinar para poder abordar toda la complejidad que exige este tipo de problemáticas.

Una característica de este Equipo es que asume la intervención con la familia trabajando con ésta de forma integral, abarcando todas las áreas en las que se puedan presentar necesidades y no sólo aquellas que directamente inciden en la desprotección de los menores, evitando con ello que la familia tenga que interactuar con múltiples profesionales y previniendo un posible maltrato institucional.

La intervención con estas familias tiene varias etapas: Presentación de la situación familiar al Equipo Base del EDI, Acogida de la familia por el Equipo Base, Planificación de la Intervención, Ejecución del Proyecto de Apoyo Familiar y Evaluación.

Inicialmente se reflexionó sobre la idoneidad de la participación de todos los miembros del EDI (psicólogo, asesora jurídica, trabajadora y educadora sociales) en las

entrevistas inicales de Presentación y Acogida de la familia. Tras este proceso de valoración se consideró oportuno que solamente participaran en ellas el Equipo Base (trabajadora y educadora sociales) puesto que se estimó que podría llegar a resultar intimidatorio y dificultaría crear un clima de apertura y confianza hacia los profesionales.

Además, otra de las razones fueron la conveniencia de que parte de los profesionales del Equipo mantuvieran una posición más distanciada respecto al proceso de intervención, lo cual garantiza una mayor objetividad en la toma de decisiones en relación al diagnóstico y a las actuaciones a llevar a cabo con la familia.

Hay que tener en cuenta, que el Equipo Base hace un trabajo muy intenso con la familia, provocando que en ocasiones se sienta tal empatía con el sujeto que sea complicado “despegarse” de esa función de ayuda. El hecho de que el resto del equipo mantenga cierta distancia con los miembros de la familia se consideró beneficioso para el caso y fundamentalmente también para las integrantes del Equipo Base, al constituir una excelente oportunidad para el alivio de las cargas y tensiones emocionales que se dan en cada uno de nosotros en el quehacer diario con estas familias, generando indirectamente mayor motivación profesional.

Volviendo a las etapas en la intervención nos encontramos con:

1. Presentación de la situación familiar al Equipo Base por parte de los profesionales de la Zona. En este primer momento se plantea la problemática actual que provoca que los menores se encuentren en situación de riesgo y por tanto la necesidad de intervención del Equipo. Se informa de las actuaciones que se han realizado por parte de los Equipos de Zona y el momento en el que éstas se encuentran, prioridades a la hora de intervenir, recursos disponibles en el territorio de actuación, etc. Asimismo, se trasladan aspectos importantes para el trabajo como son la disposición familiar al cambio de situación y hacia la intervención del nuevo Equipo, las potencialidades de los miembros de la familia, y aquellos factores que han dificultado el proceso de trabajo en otros momentos, etc.

2. Acogida de la familia por el Equipo Base del EDI. Esta etapa se ha caracterizado por realizarse en entornos cercanos al núcleo familiar, con la intención de facilitar el encuentro con la familia y el conocimiento de los contextos en los que conviven para crear un ambiente propicio y posibilitador en la intervención. En esta fase destacamos la importancia de potenciar al máximo el desarrollo de habilidades sociales, especialmente una actitud de observación y escucha activa que permita detectar las

demandas reales de la familia y su grado de coincidencia con el diagnóstico previo de necesidades realizado por los profesionales.

En este momento rescatamos alguna de sus demandas prioritarias que nos sirven de puente para ir construyendo un plan de trabajo común con objetivos y actuaciones claras y concretas que redunden en la consecución del fin último de promover el bienestar integral de la familia y disminuir los factores causantes de la situación de desprotección de los menores.

Por la experiencia profesional consideramos clave que al tiempo que vamos atendiendo sus demandas es necesario ir realizando un trabajo de toma de conciencia de los verdaderos factores que están incidiendo en que se mantenga en el tiempo la situación de desprotección hacia sus hijos. Con esto nos referimos a cuestiones como: adicciones no reconocidas, malos tratos no denunciados, dependencias afectivas no verbalizadas, secretos personales y familiares no resueltos que siguen afectando en el presente a la dinámica y al bienestar de la familia, resistencias todas ellas que distancian al sujeto de la realidad que le rodea y que le impiden reconocer las verdaderas dificultades existentes y poder superarlas.

Esta fase de acogida familiar tiene distinta duración según la familia objeto de intervención, ya que depende de los tiempos personales de cada uno para generar confianza, disminuir resistencias, establecer compromisos y realizar actuaciones concretas. En algunos casos esta etapa puede suponer varias semanas, varios meses o incluso puede evidenciar graves dificultades para poder trabajar con la familia desde este Equipo.

3. Planificación de la Intervención. Hasta este momento todo este trabajo lo ha realizado el Equipo Base y tras reorganizar toda la información de la que disponemos y teniendo muy presente las potencialidades y dificultades de la familia en su proceso de mejora. Se realiza una puesta en común del caso conjuntamente con el resto de miembros del EDI, consensuando un Proyecto de Apoyo Familiar (en adelante PAF).

Para desarrollar el PAF se utilizan los espacios de coordinación tanto formales como informales que se establecen con una periodicidad semanal y con carácter excepcional también en situaciones de urgencia, cuando el caso lo requiere. En estos espacios los miembros del Equipo “construyen el caso”, tratando de “pensar en la familia” de forma distinta, intentando superar las propias creencias, valores y prejuicios personales de los profesionales, obteniendo así una visión común del caso, tras realizar cada profesional su aportación técnica. Se generan en un clima de apertura, respeto y confianza posibilitando ampliar la perspectiva individual de cada uno para construir una que es propia del Equipo y que se traslada tanto en las intervenciones familiares como en los contactos con profesionales de los recursos que forman parte del ecosistema familiar.

Asímismo se acuerdan unos objetivos relacionados con cada una de las áreas del PAF (Vivienda, Organización Doméstica y Económica, Educativo-Escolar, Salud, Higiene y Alimentación, Desarrollo Personal y Habilidades Parentales, Formativo Laboral y por último de Participación, Ocio y Tiempo Libre) que hay que reforzar para la consecución del cambio por parte de la familia. Esto supone que cada profesional en función de la formación propia de su puesto asuma una serie de tareas que acompañen los compromisos y actuaciones de la familia en cada área.

Destacamos la función de Coordinador del EDI, que como psicólogo del Equipo aporta sus conocimientos técnicos generando que el análisis que realiza desde su perspectiva, facilite a las profesionales del Equipo Base, conocer y aplicar nuevas estrategias y herramientas para la resolución de los problemas que limitan el crecimiento personal y social de los sujetos integrantes de las familias, y por ende, de la dinámica de la relación existente entre sus miembros.

También es importante el hecho de que el EDI cuente con la presencia de una asesora jurídica que forma parte del Equipo y que participa en las reuniones semanales conociendo el caso desde el primer momento. No se puede olvidar que todo está impregnado de aspectos jurídicos, y máxime en este tipo de familias multiproblemáticas.

Llegados a este punto, acordados los objetivos, la manera en que se van a poner en práctica y qué profesional es referente y responsable de las tareas señaladas, el Equipo Base sigue trabajando con las familias, y semanalmente se va revisando el PAF, mostrando los avances que en cada una de las familias se han producido.

4. Ejecución del Proyecto de Apoyo Familiar (PAF).

El contacto con las familias está temporalizado a través de visitas domiciliarias, contactos telefónicos, acompañamientos a recursos y entrevistas semanales o quincenales dependiendo de la intensidad en la intervención que vendrá marcada por la gravedad de la desprotección en los menores.

Todos estos momentos de encuentro o contacto con la familia tienen como finalidad el establecimiento de un *vínculo distinto* con la familia que posibilite conseguir una relación cercana, continua, honesta, respetuosa y que promueva la toma de conciencia de la verdadera naturaleza de los problemas de algunos de sus miembros que están incidiendo de manera directa en la dinámica familiar.

Destacamos muy positivamente los *acompañamientos personalizados* a los distintos recursos (educativos, sanitarios, judiciales, lúdicos, administrativos...etc.) que aportan mayor riqueza a la transferencia comunicacional con la familia, permiten un

trabajo más estrecho, coordinado y con una finalidad común con otros profesionales además de que en ocasiones estos acompañamientos permiten complementar la información facilitada por la familia al profesional y tener conocimiento en primera persona de las indicaciones técnicas realizadas por éstos.

La *coordinación de las actuaciones* entre profesionales de distintos recursos va a redundar en beneficio del trabajo del equipo y por ende de la familia que va a tener unos referentes profesionales claros e identificados y con unas tareas y funciones definidas.

Otro aspecto importante del trabajo del Equipo Base es estar atento a los avances y las potencialidades de la familia, reforzando lo positivo de cada experiencia por la que atraviesan y aprovechando los momentos de crisis para fomentar la motivación al cambio de situación y la mejora continua.

En cualquier caso, se tiene muy presente no sustituir las funciones parentales, generando que los procesos de crecimiento y autonomía familiar cada vez sean mayores.

En toda esta etapa de intervención existe una sinergia entre el EDI y la familia en la elaboración e implementación del PAF a través de un trabajo compartido entre ambos.

5. Evaluación del PAF.

Como se ha señalado, el recorrido de este Equipo apenas es de un año y actualmente seguimos trabajando con todas las familias a excepción de una que ha causado baja por haberse trasladado a otra Comunidad Autónoma sin llegar a finalizar el PAF propuesto. ★

La evaluación, en cualquier caso, será continua, con lo que el PAF se modificará en función de los cambios producidos en la situación y/o dinámica familiar, adaptándose a la nueva realidad del caso. Las actuaciones recogidas en el PAF, se revisan semanal o quincenalmente, por lo que se tiene información actualizada del compromiso en el cumplimiento de los objetivos y de las dificultades que van surgiendo para ello.

Los indicadores de referencia para la evaluación son: número de visitas domiciliarias, número de contactos telefónicos, asistencia a citas establecidas en los recursos, nivel de implicación de los miembros de la familia para llevar a cabo las orientaciones propuestas por el equipo para la consecución de los objetivos por área, disminución de los conflictos familiares y la puesta en práctica de las estrategias de resolución propuestas por el Equipo, participación de los menores en las actividades

propuestas por CEFIS y adecuado nivel de aprovechamiento, número de reuniones y contactos de coordinación con otros recursos educativos, sanitarios, de ocio y tiempo libre, de empleo, jurídicos, etc.

Viii.- Conclusiones.

Esta metodología de trabajo facilita el fin de las actuaciones del Equipo: promover un proceso de desarrollo personal, familiar y social que procure un bienestar integral a la familia y estimular las condiciones para que ésta adquiriera autonomía necesaria que permita su plena independencia.

Cuando se trabaja en Atención Primaria son numerosas las quejas sobre la soledad que tiene el profesional del ámbito de la intervención social ante las demandas planteadas por los usuarios, las problemáticas que se generan, y los dilemas éticos que en ocasiones provoca su resolución.

Trabajar en un equipo multidisciplinar, donde cada profesional tiene muy definida su aportación técnica al proyecto común, y cuyo aglutinamiento de conocimientos facilita la construcción de los casos, permite introducir puntos de inflexión generadores de cambios en las dinámicas relacionales de las familias con la que estamos trabajando.

No sólo la familia resulta beneficiada con esta metodología de trabajo sino que la interdisciplinariedad de los profesionales del equipo favorece la toma de decisiones y la corresponsabilidad de todos en el proceso de intervención. Constituyendo además una oportunidad de motivación profesional y de descarga de las tensiones que genera este tipo de trabajo, al prevenir el estrés de la práctica diaria y situaciones de *burn out*.

En definitiva, tras un año de la puesta en marcha de estos Equipos, hemos podido comprobar el aumento del vínculo y el apego de las familias con los profesionales, su mayor predisposición a la intervención profesional, así como la mejora de la coordinación interdisciplinar, manteniéndose un objetivo común y explícito tanto para la familia como para los profesionales del Equipo.

Por tanto, esta experiencia de trabajo del EDI constituye un referente en materia de SS.SS. de Atención Primaria para dar respuesta a las necesidades de atención de los menores en situación de desprotección, atendiendo a los nuevos modelos de familias y los acuciantes cambios sociales en los que vivimos.

Ix.- Bibliografía.

Ayuntamiento de Murcia. Disponible en: <http://www.ayto-murcia.es/serviciosSociales/ssociales.asp>.

- Concejalía de Bienestar Social y Sanidad. 2013. *Proyecto de Atención en Casos de Desprotección Infantil desde Servicios Sociales de Atención Primaria del Ayuntamiento de Murcia*. Murcia. Ayuntamiento de Murcia.
- Convenio entre la CARM a través de la Consejería de Sanidad y Política Social y el Ayuntamiento de Murcia, para el desarrollo de actuaciones en materia de servicios sociales de atención primaria. 2013-2014. (BORM nº 281, de 4 de diciembre de 2013).
- Dirección General de Asuntos Sociales, Igualdad e Inmigración. Consejería de Sanidad y Política Social. *Instrumento para la valoración de la gravedad de las situaciones de desprotección infantil*. Murcia. CARM.
- Dirección General de Familia y Menor. Consejería de Política Social, Mujer e Inmigración. *Memoria 2003-2008. Maltrato Infantil. Detección, notificación y registro de casos de maltrato infantil en la Región de Murcia*. Murcia. Comunidad Autónoma de Murcia.
- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero de Protección Jurídica del Menor (BOE de 17 de Enero de 1996)
- Ley 3/1995, de la Infancia de la Región de Murcia (BORM nº 86 de 12 de abril y BOE nº 131 de 2 de junio de 1995).
- Ley 7/1985, de 2 de abril, reguladora de las Bases del Régimen Local (BOE núm. 80 de 03 de Abril de 1985)
- Real Decreto 24 de julio de 1889, por el que se publica el Código Civil. (GACETA de 25 de julio de 1889)



124. LOS EDUCADORES Y EDUCADORAS SOCIALES EN LOS EQUIPOS DE TRATAMIENTO FAMILIAR.

M^a del Pilar Domínguez Pérez
pdominguez@diphuelva.org

Resumen.

El Programa de Tratamiento a Familias con Menores en riesgo está inscrito en el marco del Sistema de Protección a la Infancia definido tanto en el marco legislativo autonómico, como en el nacional y el internacional. Este programa se crea hace más de 10 años para responder a las necesidades de la población infantil de Andalucía, mediante convenios con las entidades locales y la Consejería de Salud, Igualdad y Políticas Sociales de la Junta de Andalucía.

Las finalidades del programa se desarrollan en dos subprogramas:

- Evitar la adopción de medidas de protección. RIESGO.
- Promover la reunificación familiar de menores. REUNIFICACIÓN.

Están formados por equipos técnicos multidisciplinares: psicólogos/as, trabajadores/as sociales y EDUCADORES/AS SOCIO-FAMILIARES.

El perfil son familias con menores y factores de riesgo moderados.

Los educadores/as desarrollamos varias áreas de los proyectos de trabajo, desarrollando funciones encaminadas a capacitar a las familias en la satisfacción de las necesidades básicas de los menores y en el desarrollo de habilidades y roles parentales.

Palabras clave: Equipo de Tratamiento Familiar, riesgo, reunificación, educadores/as sociales, parentalidad.

Introducción

Los Educadores y Educadoras Socio-Familiares formamos parte de los equipos interdisciplinares que constituyen los Equipos de Tratamiento Familiar (ETF en adelante), que desde hace más de 10 años vienen desarrollando un trabajo especializado con familias con menores en situación de riesgo social.

Nuestras funciones siempre han estado dirigidas a ampliar las competencias parentales y mejorar las habilidades parentales para garantizar una adecuada satisfacción de las necesidades básicas de los menores y, por tanto, configurar un entorno de crianza de bienestar para estos.

Desde la creación del programa, con la Orden 13 de julio de 2000, por parte de la Junta de Andalucía, el perfil profesional de los educadores y educadoras sociales se valoró como fundamental para conseguir los objetivos (art. 2.2) que se perseguían con este programa:

- a) *Mitigar los factores de riesgo, para evitar la separación del menor de su familia.*
- b) *Capacitar a la familia para dar una correcta atención a sus hijos evitando cualquier conducta negligente o maltratante, garantizando la seguridad y la integridad básica de los mismos.*
- c) *Lograr que la familia funcione de manera autónoma y adecuada.*

La creación de los ETF en nuestra comunidad ha supuesto un esfuerzo notorio por ofrecer a las familias en desventaja y riesgo psicosocial oportunidades de cambio. Por este motivo el objetivo central es la recuperabilidad de las familias para que ofrezcan un contexto seguro a los menores, tal como señalan Garrido y Grimaldi.

Programa de Tratamiento a Familia con Menores. La figura de Educadores y Educadoras.

“... el bienestar infantil o la “felicidad de un niño” no es nunca un regalo, sino una tarea siempre incompleta, nunca perfecta ni definitiva... es mucho más que un proceso puramente individual y familiar; debe ser el resultado de la acción de toda una comunidad”

(Barudy y Dantagnan, 2005)

El Programa de Tratamiento a Familias con Menores está inscrito en el marco del Sistema de Protección a la Infancia que definen, tanto el marco legislativo autonómico, como el nacional y el internacional. A su vez, este sistema se integra en un ámbito global que configura el llamado Sistema de Atención a la Infancia, en tanto conjunto articulado de leyes, políticas, actuaciones e instancias administrativas y sociales para responder a las necesidades de la población infantil de Andalucía, que la Consejería de Igualdad, Salud y Políticas Sociales de la Junta de Andalucía desarrolla en esta comunidad autónoma desde hace más de 10 años.

La configuración de este sistema se centra en la prevención primaria y la detección temprana, así como en la promoción del bienestar infantil y todo ello desde la definición de la familia como el mejor contexto para la socialización y la satisfacción de las necesidades infantiles.

Es este contexto legislativo e institucional se procede a la publicación de distintas Órdenes de la entonces llamada Consejería de Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía (13 de Junio de 2000, 10 de Mayo de 2002 y sucesivas) que definieron progresivamente el programa de tratamiento familiar y sus correspondientes actuaciones técnicas necesarias encaminadas a preservar los derechos y el desarrollo integral de los y las menores en la Comunidad Autónoma Andaluza.

Este programa se desarrolla a través de convenios con las corporaciones locales que permiten definir y financiar el mismo, enmarcado en la Ley 1/1998, de 20 de abril, de los Derechos y la Atención a la Infancia, donde se establecen las competencias de estas entidades locales para el desarrollo de actuaciones de prevención, información y reinserción social en situaciones de riesgo, así como la obligatoriedad de establecer mecanismos de cooperación entre las administraciones local y la autonómica para el adecuado ejercicio de sus respectivas competencias. Por lo tanto, integrado en el sistema público de servicios sociales.

Desde el año 2000 las sucesivas órdenes (la última de 2006) han permitido la progresiva implantación del Programa y su paulatino desarrollo y complejización conceptual, técnica y profesional.

LÍNEAS GENERALES DEL PROGRAMA DE TRATAMIENTO A FAMILIAS CON MENORES

El Programa de Tratamiento a Familias con Menores tiene un carácter eminentemente preventivo y una doble finalidad:

- Por un lado, evitar la adopción de medidas de protección que conlleven la separación del menor y la menor de su familia, normalizando el funcionamiento familiar mediante un tratamiento específico, integral, interdisciplinar e integrador que permita la adquisición de pautas rehabilitadoras que compensen la situación de riesgo social que pueda afectar directa o indirectamente al bienestar de los y las menores.
- Por otro lado, promover, en aquellos casos en que sea posible, la reunificación familiar de menores respecto de los que, con anterioridad, se adoptó una medida de protección.

Esta doble finalidad se estructura desarrollándose en dos subprogramas, estos persiguen los siguientes objetivos:

- Subprograma de Riesgo.
- Mitigar los factores de riesgo para evitar la separación del menor de su familia.

- Capacitar a la familia para dar una correcta atención a sus hijos evitando cualquier conducta negligente o maltratante, garantizando la seguridad y la integridad básica de los mismos.
- Proporcionar a las familias las habilidades y/o recursos técnicos necesarios para superar la situación de crisis que dio lugar a la separación.
- Lograr que la familia funcione de manera autónoma y adecuada, y los hijos tengan una atención y cuidados acordes a sus necesidades.

➤ Subprograma de Reunificación.

- Corregir en el menor tiempo posible las disfunciones de la dinámica familiar que dieron lugar a la necesidad de adoptar una medida de protección, para que el menor o menores se puedan integrar en su núcleo natural de convivencia cuanto antes, sin ninguna amenaza para su bienestar y desarrollo adecuado.
- Facilitar la reintegración y la adaptación del menor a su familia tras la separación ocasionada por la adopción de una medida protectora.

Por tanto, el Programa permite la creación de equipos técnicos interdisciplinares (psicólogo y psicóloga, trabajador y trabajadora social y educador y educadora sociofamiliar) integrados orgánica y funcionalmente en la estructura de los servicios sociales comunitarios, que constituyen la puerta de entrada al Sistema de Atención a la Infancia y coordinados con otras instancias profesionales que son especialmente relevantes para el medio sociofamiliar de los y las menores, como los Servicios de Protección de Menores de la Junta de Andalucía (Consejería de Salud y Bienestar Social), los servicios educativos y los dispositivos sanitarios, y también policía, sistema judicial, etc.

Los objetivos que persigue el Programa de Tratamiento a Familias con Menores son, a parte de los ya mencionados, mitigar los factores de riesgo, capacitar a la familia y lograr la autonomía familiar, también proporcionar a las familias las habilidades y/o recursos técnicos necesarios para superar la situación de crisis que dio lugar a la separación de los hijos/as de sus padres o referentes parentales.

El conjunto de actuaciones que lleva a cabo el equipo interdisciplinar con la familia se agrupa bajo el nombre de Proyecto de Tratamiento Familiar (PTF en adelante). Este proceso se desarrolla como máximo durante dos años.

Las familias objeto de tratamiento presentan por lo general alguna de las siguientes características:

- Tienen menores a su cargo que se encuentran en situación de riesgo social.
- Son monoparentales con hijos menores de 18 años en situación de dificultad social.
- En su seno se han detectado situaciones de violencia que afectan directa o indirectamente a los menores a su cargo.

- Tienen menores en los que se ha adoptado una medida de protección y hay posibilidades de retorno con sus progenitores.

Acceso al programa

Las familias son derivadas por los Servicios Sociales Comunitarios o por el Servicio de Protección de Menores, tras la evaluación previa del nivel de riesgo necesaria para la derivación a este programa. Ésta es realizada por los equipos de profesionales de ambos Servicios, debe alcanzar el riesgo moderado como criterio único.

Esta valoración diagnóstica queda reflejada en los Informes Técnicos y en la aplicación de los distintos instrumentos y escalas, como la Escala de Bienestar Infantil (Evaluación del Riesgo Psicosocial en Familias Usuarias del Sistema Público de Servicios Sociales de Andalucía, Miguel Garrido y Víctor Grimaldi, 2009) y aquellos Instrumentos de la Valoración de la Gravedad de las situaciones de Desprotección Infantil, como el VALÓRAME (instrumento para la valoración de la gravedad de las situaciones de riesgo, desprotección y desamparo de la infancia en Andalucía). Estos instrumentos permiten determinar de manera consensuada y estructurada el nivel de gravedad de las situaciones de desprotección infantil y tomar así decisiones sobre las necesidades de protección de los menores que viven situaciones de riesgo y desprotección más fundamentadas y basadas en criterios homogéneos. Por tanto, posibilita la utilización de un lenguaje común, además de facilitar la coordinación y el trabajo en red de los distintos dispositivos con competencias en la atención y protección a menores. También se utiliza como instrumento de notificación el SIMIA (Sistema de Información de Maltrato Infantil de Andalucía).

Los casos derivados al Subprograma de Reunificación Familiar proceden del Servicio de Protección de menores, al tratarse de progenitores que solicitan la recuperación de la guarda y custodia, y que los profesionales valoran que existe la posibilidad del retorno de los/as hijos/as, con los que se declaró la situación legal de desamparo mediante resolución administrativa de suspensión de las funciones tutelares.

EQUIPOS DE TRATAMIENTO FAMILIAR EN LA PROVINCIA DE HUELVA: 2013

| | Nº EQUIPOS | Nº TECNICOS | COORDINAD. | Nº EFECTIVOS |
|-------------|---------------|----------------|------------|-----------------|
| ALMONTE | 1 | 3 | 1 | 4 |
| DIP. HUELVA | 6 | 18 | 1 | 19 |
| HUELVA | 2 | 5 | 1 | 6 |
| LEPE | 1 | 3 | 1 | 4 |

| | | | | |
|---------------------|-----------|-----------|----------|-----------|
| ISLA CRISTINA | 1 | 3 | 1 | 4 |
| AYAMONTE | 1 | 3 | 1 | 4 |
| MOGUER | 1 | 3 | 1 | 4 |
| TOTAL HUELVA | 13 | 38 | 7 | 45 |

Los Equipos de Tratamiento Familiar vienen desarrollando su trabajo en la provincia de Huelva desde el año 2000, aproximadamente.

Los equipos se fueron ampliando progresivamente, primero Lepe y Huelva, en el año 2003 comienza la Diputación de Huelva a prestar el servicio con 4 equipos que después se amplió a 6, después llegaron los restantes, a medida que sus poblaciones superaron los 20.000 habitantes, incorporándose el último de ellos el equipo de Moguer hace 2 años.

Los datos totales de población atendidos por los ETF en la provincia de Huelva según la Memoria del Programa de Tratamiento a Familias con Menores en la provincia de Huelva 2013, son:

| DATOS TOTALES DE POBLACION Y DATOS ESPECIFICOS POBLACION ATENDIDA POR LOS ETF: | | | | | | | |
|--|---------------------|-----------------|-------------------|--|--------------------|-------------------|------------------------------|
| CORPORACIÓN LOCAL | | POBLACIÓN TOTAL | POBL < DE 18 AÑOS | % POBL < 18 AÑOS RELACIÓN A POBL TOTAL | FAMILIAS ATENDIDAS | MENORES ATENDIDOS | % RELACIÓN POBL < DE 18 AÑOS |
| AYUNTAMIENTOS | AYTO ALMONTE | 21.782 | 4.432 | 20,34% | 27 | 42 | 0,94% |
| | AYTO AYAMONTE | 20.334 | 3.597 | 17,68% | 32 | 67 | 1,86% |
| | AYTO HUELVA | 148.806 | 28.423 | 19,10% | 52 | 113 | 0,39% |
| | AYTO ISLA CRISTINA | 21.324 | 4.531 | 21,24% | 32 | 69 | 1,52% |
| | AYTO LEPE | 25.886 | 5.802 | 22,41% | 26 | 45 | 0,77% |
| | AYTO MOGUER | 19.569 | 4.168 | 21,29% | 32 | 69 | 1,65% |
| TOTAL AYUNTAMIENTOS | | 257.701 | 50.953 | 19,77% | 201 | 405 | 0,79% |
| DIPUTACIÓN PROVINCIAL DE HUELVA | ETF ANDÉVALO | 23.367 | 3.165 | 13,54% | 28 | 49 | 1,54% |
| | ETF CINTURÓN-RIBERA | 71.429 | 15.714 | 21,99% | 37 | 65 | 0,41% |
| | ETF CONDADO | 55.670 | 10.690 | 19,20% | 36 | 68 | 0,63% |
| | ETF COSTA | 35.406 | 7.202 | 20,34% | 42 | 70 | 0,97% |
| | ETF CUENCA MINERA | 30.029 | 4.728 | 15,74% | 42 | 73 | 1,54% |
| | ETF SIERRA | 39.801 | 6.247 | 15,69% | 27 | 51 | 0,81% |
| TOTAL DIPUTACION | | 255.702 | 47.746 | 18,67% | 212 | 376 | 0,78% |
| TOTAL PROVINCIAL | | 513.403 | 98.699 | 19,22% | 413 | 781 | 0,79% |

Fuente: Memoria Provincial de los ETF. 2013.

Durante este último año, tal como aparece recogido en la Memoria Provincial, han sido atendidas en el Programa de Tratamiento a Familias con Menores en la provincia de Huelva un total de 413 familias, de las cuales 353 han sido intervenidas en el Subprograma de Riesgo Social y 60 en el Subprograma de Reunificación Familiar.

Los menores atendidos han sido 781, perteneciendo 669 menores a familias en el Subprograma de Riesgo Social y 112 menores a familias en el Subprograma de Reunificación Familiar.

Las familias y menores atendidos por el programa a lo largo de nuestra andadura, ha ido creciendo exponencialmente, al amparo del crecimiento del número de equipos. Solo en los últimos tres años, en nuestra provincia, el número de casos de familias atendidas se han visto incrementadas en 44 y el número de menores en 72, como se puede observar en la siguiente tabla:

| AÑOS | FAMILIAS RIESGO | FAMILIAS REUNIF | MENORES RIESGO | MENORES REUNIF | TOTAL FAMILIAS | TOTAL MENORES |
|------|-----------------|-----------------|----------------|----------------|----------------|---------------|
| 2011 | 301 | 68 | 584 | 125 | 369 | 709 |
| 2012 | 345 | 54 | 654 | 98 | 399 | 752 |
| 2013 | 353 | 60 | 669 | 112 | 413 | 781 |

Fuente: Memoria Provincial de los ETF. 2013.

TRATAMIENTO FAMILIAR

El trabajo de los ETF se caracteriza por desarrollar en las intervenciones preventivas las siguientes líneas prioritarias:

- Los derechos de la infancia como enfoque estratégico que concede prioridad a las políticas y a los asuntos de los niños. Con este enfoque se propone centrar las actuaciones en aquellos menores que se encuentran en mayor riesgo y en los que son sujetos de discriminación o vulnerabilidad, considerándolos como titulares de derechos que pueden exigirlos o demandarlos, por lo que debemos establecer mecanismos de tutela, garantía o responsabilidad, así como de promoción, especialmente del derecho de participación.

- La inclusión de la perspectiva de la infancia en las políticas y los servicios. Significa reformular la condición de ciudadanía a partir de la inclusión de las experiencias y las opiniones de las personas menores de edad y modificar las representaciones y las prácticas sociales con relación a ellos. Por ello, es fundamental dar voz a la infancia y considerar la importancia que tiene conocer sus intereses, sus expectativas y sus opiniones. La presencia de las personas menores de edad en los espacios públicos y en las organizaciones es un indicador significativo de calidad ambiental y social.

- La promoción de la parentalidad positiva, (Rec. 19, 2006 del Consejo de Europa), entendida como un enfoque integral del desarrollo del niño, los padres y la familia, desde un enfoque de derechos y desde un conjunto de conductas de padres y madres que buscan el bienestar de los niños y niñas, y su desarrollo global desde el cuidado, afecto, protección, enriquecimiento y seguridad personal, de no violencia, proporcionando reconocimiento personal y pautas educativas.

- Muy relacionado con el anterior, la promoción de los buenos tratos a la infancia, a través del desarrollo de un modelo integral de bienestar infantil que responda a los desafíos de parentalidad positiva, generar cambios en las figuras parentales, que cubra las necesidades terapéuticas y educativas de los niños que han recibido malos tratos y que favorezca y proteja los recursos resilientes de los padres y también de los profesionales.²⁴⁶

Dentro de estos procesos de tratamiento familiar y teniendo en cuenta que el espacio del educador familiar es el ámbito educativo, ya sea con respecto a los menores, ya sea respecto a los padres, los educadores y educadoras socio-familiares, desarrollamos las siguientes funciones:

- Evaluación de habilidades, capacidades y modelos educativos familiares.
- Orientar a la familia en las relaciones de convivencia y en sus funciones socializadoras ofreciendo pautas educativas, modelándolas, etc.
- Acompañar en gestiones para el acceso a recursos y prestaciones.
- Intervenir con los menores en su espacio (escuela y barrio) para favorecer su integración (seguimiento escolar, etc.).
- Programar actividades socio-educativas específicas (realizadas por él o por otros profesionales) en las áreas de: organización y economía familiar (horarios, higiene...), educación para la salud (alimentación, seguridad en el hogar, hábitos sanitarios adecuados, sexualidad, ...), integración de los menores en el medio escolar (relación con sus iguales, relación con los profesionales del centro, etc....), conductas educativas adecuadas (asistencia, rendimiento curricular, etc....), información de las necesidades de cada menor en función de su edad a los padre y/o cuidadores, habilidades socio-laborales de los menores y de los padres, etc.
- Comprobar directamente el cuidado que reciben los menores así como recoger información directa y permanente sobre la situación de la familia.
- Promover, orientar y movilizar sobre recursos educativos (ocio y tiempo libre, educación formal, etc.) para cada familia y para todas las familias.
- Coordinar con las instituciones socio-educativas que inciden en la familia, potenciando los procesos de trabajo en red.

²⁴⁶ BARUDY, J y DANTAGNAN, M. “Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia” en Gedisa, 51, 2010.

Basándose en estas funciones, las áreas del Proyecto de Tratamiento Familiar en las que interviene un educador/a son varias, no obstante, como los procesos de trabajo en el ETF son interdisciplinarios, hemos de señalar que en algunas de estas áreas el educador/a actúa solo, mientras que en otras actúa en co-terapia con los otros dos perfiles profesionales (psicóloga/a, trabajador/a social). De esta forma el desarrollo de las áreas en las que intervienen los educadores y educadoras familiares son:

- Relaciones Familiares

Es un área cuyo referente es el psicólogo/a del equipo, no obstante, actuamos en co-terapia en dos sub-áreas: Escala de valores familiares y Pautas y criterios educativos.

- Relaciones con el Entorno Social

Dentro del sub-área de orientación laboral y en co-terapia con el/la trabajador/a social los educadores participan en el fomento de las habilidades y hábitos laborales.

- Organización de la Casa y Economía Familiar

En este caso, los aspectos que se trabajan en esta área están íntimamente ligados con el/la trabajador/a social, actuamos en cuanto al Mantenimiento de la vivienda, Organización de tareas y tiempos y Economía familiar y presupuesto.

- Educación en Hábitos Saludables

El desarrollo de hábitos saludables resulta una de las áreas que más peso tiene en cuanto al trabajo de educadores/a sociales. No obstante, también participar el/la trabajador/a social.

Concretamente las sub-áreas que se trabajan son alimentación y nutrición (hábitos alimenticios, dieta nutritiva, etc...), Salud (administración de medicamentos, asistencia a controles médicos, prevención de enfermedades y vacunación, etc...), Higiene personal (productos de higiene, prevención de pediculosis, actividades de higiene bucal, actividades de higiene corporal, cambios de pañales, horarios, imagen, etc...), Sexualidad y planificación familiar (métodos anticonceptivos, prevención de enfermedades de transmisión sexual, conductas sexuales no de riesgo de los adolescentes, etc...).

- Área Formativa

Si hay un área por excelencia de los educadores y educadoras es esta. En este caso, desarrollamos los objetivos vinculados a esta área en solitario. Se trabajan tres sub-áreas:

- Apoyo y seguimiento escolar de los menores.
- Relación familia escuela

- Formación para la inserción laboral.

- Actividades Recreativas y de Tiempo Libre

Las actividades vinculadas a una utilización sana y saludable del tiempo de ocio de los miembros de la familia, también son objeto de intervención por parte de los educadores. Trabajamos para potenciar el contacto con iguales tanto de los menores como de los padres, pero dentro de grupos que aporten aspectos positivos (deportistas, culturales, asociacionismo, etc...). El otro sub-área es ocupación creativa del tiempo libre, en este caso los objetivos están dirigidos a la búsqueda y facilitación de actividades deportivas para los menores, por ejemplo.

Para el desarrollo de estas áreas, se establecen objetivos específicos y objetivos operativos/criterios de consecución. Todo esto quedará recogido en el PTF que se le presentará a la familia, con posterioridad, a través de un contrato terapéutico que deberán firmar los referentes parentales (ambos padres, uno de ellos, abuelos, etc...). Estos objetivos se realizarán una vez transcurra el período de valoración diagnóstica, para el que se establece un período aproximado de un mes desde la derivación del caso al ETF.

Para el desarrollo del PTF utilizamos entrevistas familiares, sesiones terapéuticas, visitas domiciliarias, acompañamiento a gestiones, realización de informes, reuniones de coordinación, etc...

Resulta de vital importancia incluir en nuestro trabajo para la consecución de los objetivos vincular nuestro trabajo a otros servicios y recursos (Ayuntamiento de la localidad, asociaciones y ONG's, Servicio de Ayuda a Domicilio, programas educativos y lúdicos, etc...)

Conclusiones



Tras la lectura de este trabajo podemos identificar diferentes aspectos que resultan fundamentales para entender y comprender la importancia de los educadores y educadoras familiares en el trabajo que desempeñan los ETF.

En primer lugar, resaltaría que nuestras funciones están enfocadas a potenciar roles parentales adecuados, así como habilidades y sobre todo la mejora de los hábitos de los menores y de los padres. De esta forma, se reducirá el nivel de riesgo y los niños y niñas podrán permanecer en su entorno familiar y social. El ejercicio de la parentalidad positiva mejora la calidad de vida de los menores potenciando un entorno familiar donde el bienestar prime por encima de todo.

De la gran cantidad de áreas y sub-áreas que desarrollamos dentro de los Proyectos de Tratamiento Familiar (PTF) se deduce la importancia de nuestro perfil profesional, de ahí el peso que educadores y educadoras tenemos en el trabajo familiar.

Por otra parte, y siempre desde mi punto de vista, considero fundamental una formación amplia, pero también específica, en terapia familiar, no solo desde el modelo ecológico-sistémico que es el principal, sino también el cognitivo-conductual y otros muchos que se utilizan en nuestro trabajo diario, como por ejemplo el enfoque psicoescénico. Todos estos modelos o enfoques de intervención nos aportan herramientas, recursos y estrategias vitales en el trabajo diario de un/a educador/a.

Referencias Bibliográficas

- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). Buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resiliencia. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2010). Los desafíos invisibles de ser madre o padre. Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Consejería de Igualdad, Salud y Políticas Sociales. Delegación Territorial de Igualdad, Salud y Políticas Sociales en Huelva (2014, Junio). MEMORIA DEL PROGRAMA DE TRATAMIENTO A FAMILIAS CON MENORES EN LA PROVINCIA DE HUELVA 2013. Huelva.
- Dirección General de Infancia y Familias. Junta de Andalucía (2007, Noviembre). Programa de Tratamiento a Familias con Menores. Manual de Referencia de los Equipos de Tratamiento Familiar. Sevilla.
- Garrido, M. y Grimaldi, V. (2009): Evaluación del Riesgo Psicosocial en Familias Usuarías del Sistema Público de Servicios Sociales de Andalucía. Sevilla: Consejería para la Igualdad y Bienestar Social de la Junta de Andalucía.
- Ley 1/1998, de 20 de abril, de los Derechos y la Atención a la Infancia.
- ORDEN de 10 de mayo de 2002, por la que se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones a otorgar a los municipios para la realización de Programas de Tratamiento a Familias con Menores y se efectúa su convocatoria.
- ORDEN de 13 de julio de 2000, por la que se regulan y convocan subvenciones para la realización del Programa de Intervención con familias desfavorecidas y en situación de riesgo social.
- ORDEN de 20 de junio de 2005, por la que se regulan las bases para otorgar subvenciones a las Corporaciones Locales para la realización de programas de Tratamiento a Familias con Menores.
- ORDEN de 25 de julio de 2006, por la que se modifica la de 20 de junio de 2005, por la que se regulan las bases para otorgar subvenciones a las Corporaciones Locales para la realización de programas de tratamiento a familias con menores y se abre el plazo de presentación de solicitudes.

ORDEN de 25 de marzo de 2003, por la que se extiende a las Diputaciones Provinciales la aplicación de lo dispuesto en la Orden de 10 de mayo de 2002, por la que se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones a otorgar a los Ayuntamientos para la realización de programas de tratamiento a familias con menores, y se amplía el plazo de presentación de solicitudes.

ORDEN de 31 de octubre de 2001, por la que se modifica la de 13 de julio de 2000, por la que se regulan y convocan subvenciones para la realización del programa de intervención con familias desfavorecidas y en situación de riesgo social.



125. PREVENCIÓN Y DETECCIÓN DE MALOS TRATOS Y/O ABUSO SEXUAL DEL MENOR DE EDAD EN EL ÁMBITO DOMÉSTICO O FAMILIAR. UNA RESPONSABILIDAD COMPARTIDA POR EL COLEGIO

Gloria González Agudelo
gloria.gonzalez@uca.es

Resumen

El menor en su ámbito familiar se encuentra en una situación de “*inexorabilidad*”, no ha elegido su entorno doméstico pero no puede evitarlo, por tanto, las relaciones de poder en las que se inscribe no sólo son estructurales, sino también, ineludibles. La victimización de los menores por malos tratos y/o abuso sexual sucede mayoritariamente en el ámbito privado, precisamente por aquellos a quienes encomendamos su protección y en esa situación el menor no dispone de recursos que le posibiliten terminar con la misma, no pudiendo tampoco detectarse desde el exterior, salvo situaciones muy graves. Es necesario, entonces, articular un sistema alternativo de detección y prevención del maltrato y el abuso sexual y dado que los menores sólo tienen a la familia y al colegio como referencia vital, necesariamente debe darse un paso adelante en la búsqueda de alternativas reales de protección en estos casos desde el ámbito escolar o les condenaremos al desamparo.

Palabras clave: Malos tratos infantiles; abuso sexual; violencia contra menores; investigación en malos tratos; detección malos tratos



I. Introducción

La especial vulnerabilidad del menor, al daño, la negligencia, el abuso, la explotación, se produce por las condiciones inherentes a la edad debido a su inmadurez física y emocional, y a las circunstancias físicas, familiares y sociales en las que el menor obligatoriamente debe interactuar -sin opciones-. Tiene como consecuencia su desvalimiento frente al estado y/o los sujetos que pueden atentar contra sus derechos, especialmente, si el menor se encuentra inscrito en situaciones complejas como la desestructuración familiar, violencia intrafamiliar, la guerra, el desarraigo, el asilo, la esclavitud, la prostitución, la drogodependencia, una minusvalía, el rechazo social, etc.

Finkelhor²⁴⁷, señala de forma general, algunos factores que contribuyen a la victimización de los menores: a) La vulnerabilidad aneja a los niños cuando son pequeños debido a su indefensión, no pueden huir, ni tampoco protegerse, los chicos más mayores se ven inmersos en situaciones conflictivas que les rodean –v.g. bandas o *bullying*- Los más vulnerables dentro del universo de los vulnerables son los menores que presentan una minusvalía física o psíquica y quienes no tienen el abrazo protector del grupo familiar. b) La falta de preparación del sistema, pues, a pesar de la enorme maquinaria y burocracia de éste, la mayoría de la vulneración de los derechos de los menores queda por fuera de su conocimiento o es inoperante c) Los niños no tienen opciones, pues, mientras los adultos tienen cierto margen para elegir su modo de vida y sus compañías, los niños por su grado de dependencia no pueden. No eligen a su familia y tampoco el entorno en el que tienen que desarrollarse: el barrio, la escuela, la gente con la que se relacionan. Esto explica porque son más victimizables que los adultos, pues si se relacionan o conviven con un adulto peligroso no pueden hacer nada para evitarlo.

La visibilidad de los malos tratos contra la mujer en España ha sido un proceso paulatino que se ha gestado en los últimos años, especialmente, a partir de la entrada en vigor de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, sin que este proceso haya alcanzado de igual forma a los malos tratos infantiles, por una parte porque no son un grupo de presión y no cuentan con la misma fuerza social que ha acompañado la lucha de las mujeres y, por otra parte, porque además de razones de género en el maltrato infantil nos encontramos con argumentos utilitaristas que entienden estas conductas dentro del derecho de corrección de los padres, normalizándola a ojos de la sociedad

Ha sido la labor investigadora, la persistencia y mejora en las estadísticas y el trabajo de algunas organizaciones, las que han impulsado la reflexión de este fenómeno, promoviendo su consideración en el diseño de las propuestas de políticas públicas protectoras de la infancia²⁴⁸ y la mejora en los protocolos de recolección de datos oficiales, además del diseño de programas de formación y sensibilización para la mejora en la detección del fenómeno²⁴⁹, sin que haya sido posible, hasta la fecha, tener un referente claro de datos cuantitativos fiables y comparables a través del tiempo, encontrándonos con que el último Informe de la “Infancia en cifras” presentado por el

²⁴⁷ D.FINKELHOR, “Factores de riesgo” en J. SANMARTÍN, J., (Ed.), *Violencia contra niños*, Ed. Ariel, Barcelona, 2002

²⁴⁸ II plan Estratégico nacional de Infancia y adolescencia 2013-2016, Medida 2.8: Detección precoz del maltrato infantil y en el Anteproyecto de Ley protectora de la Infancia, ver: <http://www.observatoriodelainfancia.msps.es/productos/home.htm>, consultado el 8/7/2014

ver: <http://www.copib.es/pdf/Vocalies/Juridica/Informe%20menores%20Com.Valenciana.pdf>

²⁴⁹ Campaña *Uno de cada cinco*, Campaña para la Prevención de la Violencia Sexual contra la Infancia, del Consejo de Europa y las organizaciones sociales, ver: <http://www.fapmi.es/contenido1.asp?sec=51>, consultado el 7/7/2014

Ministerio de Sanidad y Política Social, es de 2009 y, según reconoce el propio informe, elaborado con datos parciales²⁵⁰

A pesar de las discusiones terminológicas y jurídicas sobre el alcance de las expresiones violencia doméstica, violencia familiar, violencia de género, el acuerdo alcanza para entender que se produce en un ámbito mayoritariamente privado, que precisamente facilita la dinámica comisiva y también su impunidad. Cuando las víctimas de esta violencia son menores, no sólo su dependencia y vulnerabilidad (agravadas según las franjas de edad) facilitan la comisión de las acciones delictivas, sino que garantizan, en la mayoría de los casos, su silencio.

Así las cosas, la denuncia del propio menor no es lo más probable y la detección del maltrato de menores en el ámbito doméstico, es una tarea muy complicada, especialmente, si no existen indicadores físicos evidentes, y aun en estos casos, las posibilidades de error subsisten, lo que inhibe la denuncia de muchos de los profesionales (profesores, médicos, trabajadores sociales, cuidadores) que pueden tener sospechas, siendo estas algunas de las razones que explican por qué la cifra negra de estos delitos es una de la más altas, por encima incluso de la de maltrato a la mujer.

1. Violencia y relaciones de poder en la estructura familiar

La familia es, según nuestro esquema social y cultural, el espacio por definición de protección, amor y bienestar que los menores requieren como base para su desarrollo personal y psico-social y todas las estructuras legales y sociales están orientadas según esta pre-condición, por ello, cuando este entorno se convierte en criminógeno, es una tela de araña de la que difícilmente el menor puede escapar, pues está atado a ella no sólo por vínculos legales, sino también sociales, personales y afectivos

Las relaciones de poder en el seno familiar se encuentran claramente jerarquizadas, y ello a pesar de los avances que a nivel global pueden esgrimirse a favor de la igualdad formal de los géneros. Aun más, puede asegurarse que los roles se reproducen y, que las relaciones de dominación no siempre son el resultado de una relación de subordinación estricta, pues, una vez, se identifica el patrón predominante, normalmente varón adulto, cabeza de familia, los hilos de poder y las complejas relaciones de dominación que implican se enmarañan de igual forma que sucede en el espacio más amplio de la sociedad y, por tanto, a nivel micro, se reproducen patrones de dominación asociados no sólo al género, sino también a la edad (niños y/o ancianos), discapacidad, orientación sexual, apariencia física, etc.

A partir del cambio de perspectiva histórica en la que el niño deja de ser objeto de protección para pasar a ser sujeto de derechos se producen avances legislativos y

²⁵⁰ “La Infancia en cifras 2009”, Universidad Complutense de Madrid, págs. 193 y ss, ver: <http://www.observatoriodelainfancia.msps.es/productos/home.htm>, consultado el 8/7/2014

jurisprudenciales importantes que tratan de aproximarse a este nuevo paradigma, aunque ello no siempre encuentre fiel reflejo en la sociedad que sigue entendiendo en muchos casos que los hijos pertenecen a sus padres, por tanto, pueden hacer con ellos lo que estimen adecuado –dentro de parámetros generales de bienestar y moralidad-.

El conflicto de valores es permanente en el seno de una misma sociedad porque ésta no es homogénea y las adscripciones a unos u otros se hace en función de la edad, el sexo, la clase social, la religión, la etnia o raza o la pertenencia a grupos sociales específicos, con importantes connotaciones culturales que son más visibles a partir de los cambios en los flujos migratorios y su integración en el modelo de convivencia español. A partir de aquí lograr el consenso sobre lo que debe entenderse por prácticas de crianza adecuadas y cuáles deben ser rechazadas y/o castigadas como prácticas peligrosas o inaceptables para el desarrollo del menor es una tarea difícil que puede llegar a ser criticada como mera imposición de los grupos hegemónico en el poder

II. Aproximación al concepto victimológico²⁵¹

Desde el punto de vista victimológico suele englobarse dentro del término *malos tratos infantiles*, conductas diversas que reciben desde la perspectiva estrictamente jurídico-penal calificaciones distintas, aunque sucedan todas en el ámbito familiar y/o doméstico, e igual sucede con el abuso sexual, que si bien tiene una definición penal en el capítulo II del título VIII, *De los delitos contra la libertad e indemnidad sexuales*, con unos elementos típicos propios y diferenciadores de otras conductas que atentan también contra la libertad sexual²⁵², otras disciplinas, como la medicina, la psicología, o el trabajo social, que también se ocupan de esta problemática lo utilizan como una definición genérica que agrupa distintas conductas sexuales inapropiadas para el desarrollo del menor, e igualmente pasa con la negligencia que está recogida en el título XII CP, *De los delitos contra las relaciones familiares*, pero que no se corresponden con las definiciones civiles o sociológicas del desamparo, el abandono o la negligencia.

La Convención de los Derechos de los Niños, en el art. 19, reconoce el derecho del niño a su integridad física y su dignidad y define el maltrato (inc.2) como “*toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, mientras que el niño se encuentre bajo la custodia de sus padres, de un tutor o de cualquier otra persona que le tenga a su cargo*».

²⁵¹ WOLAK, J./FINKELHOR, D., *Children Exposed to Partner Violence*, en JANA L. JASINSKI and. WILLIAMS, L (ed), *Partner Violence: A Comprehensive Review of 20 Years of Research, Thousand Oaks: Sage Publications*, 1998. SANMARTIN J., “Concepto, tipos e incidencia del “Maltrato físico, maltrato emocional y negligencia” en SANMARTIN J., (Ed.) *Violencia contra niños*, ed. Ariel, Barcelona, pp.23

²⁵² GONZALEZ A, G/TERRADILLOS B., J., “Delitos contra la libertad y la indemnidad sexual, en TERRADILLOS (COORD), *Lecciones de Derecho Penal, Tomo III, Parte especial, Vol I*, Iustel, Madrid, 2011, pp. 175 y ss

El interés por el maltrato infantil surge en la década de los sesenta con la presentación de un trabajo del pediatra Henry Kempe de lo que denominó *síndrome del niño maltratado*²⁵³, que abrió el proceso a posteriores investigaciones en el que además del maltrato físico se incluye el maltrato emocional, el abuso sexual, el abandono físico y emocional.

De forma muy amplia y teniendo en cuenta solamente sus consecuencias se puede entender como cualquier acción u omisión no accidental, desplegada contra un menor por los padres o encargados de su cuidado, desde su posición de poder, que dañe o lesione física, psicológica o socialmente al niño o le coloque en grave riesgo de padecerlo. A pesar de ella son muchas las cuestiones discutibles, p.e., la intencionalidad del daño realizado, su perdurabilidad, su cronicidad, si el maltrato se define en función de la condición de sujeto agresor, de la víctimas, el ámbito en que se produce, etc. La definición jurídico-penal del maltrato (art. 153 y 173.2 CP) es mucho más compleja ampliando los sujetos que pueden ser en sujetos activos e incluyendo el maltrato institucional.

Desde el punto de vista victimológico suele distinguirse cuatro tipos de maltrato: *maltrato físico, la negligencia física, el abuso sexual, y el maltrato emocional o psicológico*, que se contienen en distintos tipos delictivos del Código Penal –desde luego no completamente en el delito de malos tratos-, y no todas se encuentren en el mismo título, además incluye también configurar autónomamente el *maltrato institucional*²⁵⁴. El problema radica en las conductas que se entienden incorporadas en cada uno de los tipos mencionados, pues los distintos autores y administraciones hacen clasificaciones diferentes y estas no se corresponden con las definiciones jurídico-penales.

- **Maltrato físico:** Acción no accidental de algún adulto que provoca daño físico o enfermedad en el niño, o que le coloca en grave riesgo de padecerlo como consecuencia de alguna negligencia intencionada. Algunos autores entienden el Síndrome de Münchhausen por poderes –aquel en el que los padres/madres cuidadores someten al niño a continuas exploraciones médicas, suministro de medicamentos o ingresos hospitalarios, alegando síntomas ficticios o generados de manera activa por el adulto (por ejemplo mediante la administración de sustancias al niño), como una forma autónoma de maltrato..

²⁵³ KEMPE, H (y et.), “The Battered-Child Syndrome, en *Child Abuse: Comisión and Omision*, Toronto, 1980.

²⁵⁴ Se entiende por *malos tratos institucionales* cualquier legislación, procedimiento, actuación u omisión procedente de los poderes públicos o bien derivada de la actuación individual de un profesional que comporte abuso, negligencia, detrimento de la salud, la seguridad, el estado emocional, el bienestar físico, la correcta maduración o que viole los derechos básicos del niño y/o la infancia.

- **Negligencia física:** situación en que las necesidades físicas básicas del menor (alimentación, higiene, seguridad, atención médica, vestido, educación, vigilancia...), no son atendidas adecuadamente por ningún adulto del grupo que convive con él.
- **Abuso sexual²⁵⁵:** “cualquier contacto sexual entre un adulto y un niño sexualmente inmaduro (definida esta madurez sexual tanto social como psicológicamente), con el fin de obtener una gratificación sexual del adulto, o bien, contacto sexual con un niño realizado a través de la fuerza, amenaza, o el engaño para lograr la participación del niño; o el contacto sexual para el que el niño es incapaz de ofrecer su consentimiento en virtud de la edad o de la disparidad de poder y la naturaleza de las relaciones con el adulto”. Según Felix López²⁵⁶, los abusos sexuales pueden definirse a partir de dos grandes conceptos: La *coerción* (fuerza física, presión o engaño) y el de *asimetría de edad*, que en sí misma supone un poder que vicia toda posibilidad de relación igualitaria. Algunos autores prefieren destacar la existencia de una relación de desigualdad, ya sea por razones de edad, madurez o poder²⁵⁷.
- **Maltrato emocional y/o abandono emocional:** Es la definición sobre la que menos acuerdo existe y los autores destacan la de Garbarino, que lo señala como “la intención destructiva o el daño significativo ocasionado en la *competencia* del niño a través de actos tales como el castigo de la conducta de apego, el castigo de la autoestima y el castigo de las conductas para una interacción social normal”. Sanmartín lo define como cualquier acción como rechazar, ignorar, aterrorizar, aislar, o inacción, como la privación de sentimientos de amor, afecto, seguridad, etc., de un padre o cuidador que tienda a agredir psicológicamente a un niño²⁵⁸.

No es una cuestión baladí la gran distancia que media entre las definiciones clínicas, victimológicas, antropológicas, sociológicas y jurídicas de este fenómeno, pues, de ellas depende en gran medida los casos que se incluyen en la detección y persecución del maltrato infantil en el entorno familiar, así como su estimación estadística y las políticas institucionales y medidas de tratamiento que deben

²⁵⁵ La campaña “Uno de Cada Cinco”, del Consejo de Europa, incide en la necesidad de cambiar el concepto de abuso sexual por uno más inclusivo de Violencia sexual, <http://www.fapmi.es/contenido1.asp?sec=51>

²⁵⁶ LOPEZ S., F., *Prevención de los abusos sexuales de menores y educación sexual*, ed Amarú, Salamanca, 1995.

²⁵⁷ ECHEBURUA, E./GUERRICAECHEVARRIA, C., *Abuso sexual en la infancia: víctimas y agresores*, ed. Ariel, Barcelona, 2000, pp. 9-11.

²⁵⁸ SANMARTIN J., “Concepto, tipos e incidencia del “Maltrato físico, maltrato emocional y negligencia” en SANMARTIN J., (Ed.) *Violencia contra niños*, ed. Ariel, Barcelona, pp.23. Sobre el maltrato síquico ver, ARRUABARRENA, M., *Maltrato Psicológico a los Niños, Niñas y Adolescentes en la Familia: Definición y Valoración de su Gravedad*, *Psychosocial Intervention*, vol. 20, nº 1, 2011

implantarse, y su duración. Téngase en cuenta, por ejemplo, que en la recogida de datos no siempre se utilizan los mismos conceptos de referencia en relación con los hechos considerados como incluidos en cada una de las tipologías a analizar, referidas sobre todo a la edad del agresor y/o la víctima, tipo de maltrato y/o abuso sexual, etc.

Para comprender la gravedad de esta falta de acuerdo baste con recordar que el concepto de abuso sexual utilizado por el código penal, está definido de forma negativa en relación con la agresión sexual, es decir, constituye abuso sexual toda conducta que vulnere la libertad sexual o la indemnidad sexual de otra persona cuando no ha sido realizada con violencia o intimidación. Esta distinción tiene importantes consecuencias en el ámbito de las penas, al punto tal, que en el caso de la agresión sexual pueden ser penas de prisión hasta los 15 años si es la agresión sexual es agravada y en el caso del abuso sexual a menores de trece años puede ser de prisión hasta 6 años si no hubo violencia o intimidación y hasta diez años si la hubo, pudiendo extenderse en este caso hasta los 15 años si se produjo acceso carnal²⁵⁹.

Como puede observarse, los delitos sexuales sin violencia o intimidación, los de mayor ocurrencia en la intimidad de la familia, tienen un tratamiento jurídico-penal diferente según los medios utilizados (violencia, intimidación, engaño) y la conducta efectivamente realizada (acceso carnal o tocamientos), sin embargo, para cualquier profesional que aprecia los efectos del trauma por estrés postraumático (TEP) en menores que han sido víctimas de abuso sexual, ésta es una división artificial, pues atienden a las consecuencias del abuso y a su cronicidad, por ello, incluyen de forma genérica el abuso sexual dentro de las conductas violentas de maltrato contra los menores. Este es un aspecto que debe quedar claramente reflejado en los trabajos científicos, pero especialmente en los datos oficiales –sobre todo, provenientes del ámbito de la protección-.

II. Incidencia y prevalencia del maltrato y el abuso sexual del menor²⁶⁰ en el ámbito doméstico

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

²⁵⁹ GONZALEZ A, G/TERRADILLOS B., J, “Delitos contra la libertad y la indemnidad sexual, en TERRADILLOS (COORD), *Lecciones de Derecho Penal, Tomo III, Parte especial, Vol I*, Iustel, Madrid, 2011, CANCIO M., “Una nueva reforma de los delitos contra la libertad sexual”, *La Ley Penal*, N.º 80, Marzo 2011, Editorial LA LEY, <http://diariolaley.laley.es/>. La Ley, 2836/2011, CUGAT M., M., Delitos contra la libertad e indemnidad sexuales, en ÁLVAREZ G. F. J. / GONZALEZ C, J. L. (Dirs.), *Consideraciones a propósito del Proyecto de Ley de 2009 de modificación del Código Penal*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2010; DIEZ R. J.L., “El objeto de protección del nuevo derecho penal sexual”, *Anuario de Derecho Penal*, N.º 1999-2000; SUÁREZ-MIRA RODRÍGUEZ,, «Los delitos de agresiones y abusos sexuales contra menores», en LAMEIRAS F (coord.), *Abusos sexuales en la infancia. Abordaje Psicológico y Jurídico*, Ed. Biblioteca Nueva, Madrid, 2002

²⁶⁰ Término comúnmente utilizado en todas las disciplinas que se ocupan del tema para referirse a los comportamientos que afectan al menor en su libertad e indemnidad sexual y que también utilizaremos aquí, haciendo constar que no se corresponde con la definición de abuso sexual que hace el Código Penal español.

Los datos con los que cuantificamos la victimización infantil son parciales y esencialmente reflejan dos aspectos: información clínica que puede ser utilizada en el tratamiento de sujetos ya detectados, o el tratamiento institucional y procesal otorgado por el sistema a menores en situación de maltrato.

Parece existir acuerdo, no obstante, en que los niños son el grupo de edad que más victimización sufre²⁶¹. También, pues así lo reflejan todos los estudios sectoriales, generales y comparativos al respecto, que los distintos tipos de violencia contra niños varían dependiendo de las características demográficas de la víctima (edad, sexo, etnia y clase social). Milner/Crouch, sintetizan algunos de los estudios en este tema, señalando que las tasas de homicidio y maltrato físico más altas se producen en bebés y niños pequeños y tienden a disminuir con la edad, las niñas sufren entre 1.5 y 3 veces más abusos sexuales que los niños, pero no hay datos definitivos en la variación entre género y homicidios y maltrato físico. Algunos estudios sugieren que el agresor sexual de niñas es de su entorno familiar mayoritariamente y el de los niños no lo es, y si bien las características demográficas (tamaño de la familia, etnia) influyen directamente en las tasas de maltrato infantil, no sucede lo mismo en el caso de abuso sexual²⁶².

Como ya se mencionó, el Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia puso en marcha un programa muy amplio, Proyecto Nacional de Epidemiología del Maltrato en el Ámbito Familiar, cuya primera fase se dedicó a estudiar la violencia contra niños. Sus resultados se recogen en el informe Maltrato Infantil en la Familia que estudió 32.741 expedientes abiertos en España en los servicios de protección de menores en los años 1997 y 1998. El informe adopta como parámetros del maltrato infantil, la clasificación anterior y concluye que se detectaron 11.148 víctimas (cada una de ellas podría haber sufrido distintos tipos de maltrato), y los resultados de prevalencia fueron de 7,16 (por 10.000 menores):

| Nº víctimas | Maltrato físico | Negligencia | Maltrato emocional * | Abuso sexual |
|-------------|-----------------|-------------|----------------------|--------------|
| 11.148 | 2.220 | 9.629 | 3.994 | 396 |

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

En relación con las características de las víctimas cabe destacar que en cuanto a el sexo están casi igualmente repartidos (5883 chicos y 5192 chicas), estando la mayoría escolarizados y no presentan aparentemente ni trastornos psicológicos o físicos.

En cuanto a los agresores, son mayoritariamente los padres biológicos, llamando la atención que sea la madre en el mayor número de casos (madre 5188, padre 3.541), seguidos por el padre no biológico (452) y los abuelos (340), sin presentar características personales demasiado llamativas, excepto quizás porque los niveles de

²⁶¹ Finkelhorn, D., Dzuiba-Leatherman, J., "Victimization of children", *American Psychologist*, 49, 1994, pp 173-183; Lewit, E.M./Baker, L. S., "Children as victims of violence, *The future of children*, 6, pp. 147-156.

²⁶² Milner, J, S./Crouch, J. L., "El perfil del niño víctima de violencia" en San Martín, J., (coord), *El laberinto de la violencia*, ed. Ariel, Barcelona, 2004, pp.196-197

estudios no son muy avanzados (elementales o primarios en la mayoría de los casos), un elevado nivel de paro y haber sido víctima de malos tratos.

Los análisis sobre las estadísticas oficiales de denuncia, como ya se afirmó, no resultan exactos si se quiere hacer valoraciones de evolución de este tipo, de conductas pues las modificaciones introducidas por las sucesivas reformas.

En el año 2011 el Ministerio de Sanidad, Política Social e igualdad, presentó el Informe “Maltrato Infantil en la familia en España”, elaborado también por el Centro Reina Sofía, con base en una metodología diferente y que no admite la comparación con el estudio anteriormente analizado. Se trata de un estudio cuantitativo basado en encuestas con muestras de tres colectivos diferentes: entrevistas telefónicas a psicopedagogos y responsables de guarderías y colegios; de entrevistas personales realizadas a familiares de menores de 0 a 17 años; y autoencuestas a menores de 8 a 17 años

En España según el estudio de **López Sánchez (y otros)**²⁶³ realizado sobre una muestra de 2000 sujetos, el 18,9 de los entrevistados dijeron haber sido víctimas de abusos sexuales, siendo en los varones el porcentaje de 15,2 y en las mujeres el 22,5. Resulta llamativo, la constatación de la repetición de los abusos, por las implicaciones en el impacto de la victimización y por las posibilidades reales de prevención, en el 44,2% se repitieron entre 1 y 25 veces (exactamente, un 20,18 % de 2 a 3 veces, un 11,28% entre 4 y 10 veces, un 8.01% más de 25 veces); mayoritariamente los agresores son hombres, 86.6% (Mujeres,13.9%), con una edad de entre 31 y 50 años (44.64%), que utiliza preferentemente la amenaza, engaño o persuasión, 90%, frente a un 10% de los casos en que se usó la violencia física. Por lo que respecta a los efectos de las experiencias abusivas, entre el 60 y el 80% de las víctimas manifestaron diversos síntomas a corto plazo, como ansiedad, hostilidad, sentimientos de culpa, problemas de conducta, etc. Entre los efectos a largo plazo se encontraron: depresión, ansiedad, angustia, problemas sexuales, huida de casa, etc. Finalmente, en esta investigación también se pudo constatar la situación de desamparo en la que se encuentran muchas de las víctimas que no comunicaron a nadie el abuso sufrido (28%), que revelaron el abuso pero la persona que recibió la comunicación no hizo nada (45%) o aquellas que no recibieron ningún tipo de ayuda (60%).

Tipos de abusos según el estudio de Félix López Sánchez

| | |
|-----------------------------------|--------|
| Caricias por debajo de la cintura | 39.75% |
| Caricias por encima de la cintura | 11.87% |
| Exhibicionismo | 15.73% |

²⁶³ LÓPEZ F/ HERNÁNDEZ A/CARPINTERO, E/MARTÍN M. J. (1994). *Abusos sexuales a menores. Lo que recuerdan de mayores*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

| | |
|---------------|-------|
| Masturbación | 9.79% |
| Sexo oral | 6.23% |
| Coito anal | 1.78% |
| Coito vaginal | 4.93% |

En otros estudios se constatan estos datos, destacándose algunos resultados. En el estudio de **MAR CALLE** (muestra 16 casos sentenciados en Madrid), se muestra que la edad media de inicio de los abusos es en las niñas de 7.8 años y en los niños de 11.5 años y que el agresor utiliza con los niños Juegos, 57%, y pactos secretos, 42.9%, y la violencia física se utiliza en mayor medida con las niñas, 33.3%. La mayor parte de las víctimas cede enseguida (43.75%) y la mayoría adopta la postura de indiferencia como modo de protección psicológica frente a la agresión. La mayor parte de las víctimas espera meses (25%) o años (31.25%) hasta que comunican lo que les está ocurriendo y algunos (40% hombres y 20% mujeres no lo dicen nunca).

IV. IMPACTO DE LA VICTIMIZACIÓN

En el estadio actual de las investigaciones parece existir acuerdo en señalar como poco probable la posibilidad de determinar con éxito un *perfil único de niño maltratado* (y/o abusado sexualmente), pues a diferencia de lo que sucedía hasta hace poco, hoy se sabe que los distintos tipos de violencia no sólo producen diferentes efectos, sino que estos dependen de las factores individuales de los sujetos que la sufren (inteligencia, habilidades de afrontamiento, etc.) y sociales (elementos de protección), además, los niños pueden presentar determinadas características comportamentales especiales que no tienen porque corresponderse con sucesos traumáticos o violentos²⁶⁴.

En cualquier caso, la determinación del maltrato y sus efectos deberá tener en cuenta, la perspectiva evolutiva (en función del desarrollo del niño), el daño ocasionado según el tipo de violencia ejercida y los factores de vulnerabilidad del niño²⁶⁵.

1. Riesgos e indicadores del maltrato (y o abuso sexual) de menores

Los problemas que tienen los niños maltratados y/o abusados sexualmente se traducen en unas manifestaciones que pueden ser conductuales, físicas y/o emocionales, si bien, algunos niños aparentemente no presentan ningún síntoma o rasgo característico

²⁶⁴ Milner, J. S./Crouch, J. L., "El perfil del niño ...", cit. pp.197-200 .

²⁶⁵ Finkelhorn, D., Dzuiba-Leatherman, J., "Victimization of children...", cit., p.

que permita deducir el maltrato. Casi todos los autores que se ocupan de este tema presentan una relación más o menos detallada de las consecuencias a corto, mediano y largo plazo del maltrato en los menores dependiendo de la edad y su desarrollo evolutivo, así como de los riesgos de ser víctimas de estos comportamientos . En este texto se atenderá a las descripciones de Milner y Echeburua, E./Guerricaechevarria, por considerarlas bastante comprensivas de todos los posibles indicadores y por estar referidas a situaciones

1.1. Factores de riesgo del maltrato

Al igual que sucede cuando se analiza cualquier delito, no hay fórmulas matemáticas para determinar quién va ser víctima de un delito, sin embargo, existen ciertos factores que coadyuvan a la victimización y por tanto en el ámbito propio de menores son indicadores probabilísticos -no causales- de qué menores tienen un mayor riesgo de sufrir maltrato o abuso sexual .

Según **MILNER**, los factores que pueden llevar a un individuo a maltratar a un niño se dividen en sociales, biológicos, cognitivo-afectivos y comportamentales y destaca como las familias monoparentales, los padres jóvenes y los cuidadores no emparentados biológicamente con el niño, son quienes tienen mayor probabilidad de ser maltratadores²⁶⁶.

Ejemplos de características individuales relacionadas con el maltrato ²⁶⁷

| FACTORES SOCIALES | FACTORES BIOLÓGICOS | Características cognitivo/afectivas | Características comportamentales |
|--------------------------------|---------------------------------|--|---|
| Padre (madre) no biológico | Reactividad psicofisiológica | Falta de autoestima | -Interacciones problemáticas entre padres e hijos |
| Familia monoparental | Deficiencias neuropsicológicas. | Problemas en el procesamiento de la información: | Menor interacción en conjunto |
| Edad (padres jóvenes) | Problemas de salud física | Esquemas preexistentes distintos: | Más intrusiones maternas |
| Educación (falta de educación) | | Creencias negativas acerca de sus hijos | Más comportamientos negativos (por |

²⁶⁶ Milner, J., “Factores de riesgo” en “Maltrato físico, maltrato emocional y negligencia” en Sanmartín, J., (Ed.) *Violencia contra niños*, Ed. Ariel, Barcelona, p.42 y ss..

²⁶⁷ *Ibidem*

| | | | |
|-------------------------------------|--|--|--|
| | | | ejemplo, agresiones verbales y físicas) |
| Historial de maltratos infantiles: | | Creencias negativas acerca de sus propias capacidades | Menos razonamientos y explicaciones |
| Ser objeto de maltrato u observarlo | | Codificación errónea de la información | Menos uso de premios |
| Falta de apoyo social | | Expectativas diferentes | Menos juegos y afecto |
| | | Evaluaciones negativas | Más respuestas inconsistentes, especialmente con el comportamiento prosocial |
| | | Atribuciones diferentes | Habilidades inadecuadas para afrontar situaciones |
| | | Menor empatía | Aislamiento social |
| | | Altos niveles de afecto negativo: (Angustia, Depresión, Ansiedad, Hostilidad/temor | Uso de alcohol y drogas |
| | | Otras psicopatologías | |

1.2. Factores de riesgo del abuso sexual

La mayoría de los abusos sexuales no son denunciados el índice de repetición de los abusos es muy alto en muchos casos son agresiones crónicas aunque mayoritariamente se realizan sin violencia física, la mayoría de los agresores son hombres, sin antecedentes penales y conocían a la víctima.

Según Echeburua, E./Guerricaechevarria, el mayor riesgo de sufrir este tipo de victimización lo tienen las niñas, (2-3 niñas por cada niño). La edad de mayor riesgo es entre los 6 y 7 años por un lado y entre los 10 y los 12 por otro. Los niños más fácilmente victimizados son los que tienen una menor capacidad para resistirse o contarlo, como los más pequeños o quienes tienen alguna minusvalía física o síquica.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

También aquellos menores que se encuentran carentes de afecto por el componente de halago que representa el que alguien les preste atención, siendo susceptibles de ser manipulados y también quienes son víctimas de malos tratos. Finalmente, los menores que no tienen un ambiente familiar protector o que presenta grandes déficits de afecto y relación por ausencia de los padres biológicos, incapacidad o enfermedad de la madre, problemas de pareja, o inscritos en familias de alto riesgo con padres dominantes y violentos, así como las formadas por madres maltratadas²⁶⁸.

*Características del abusador y de la familia en la que se produce el abuso*²⁶⁹

| Características del abusador | Características de la familia |
|--|--|
| Extremadamente protector o celoso del niño | Familias monoparentales o reconstituidas |
| Víctima de abuso sexual en la infancia | Familias caóticas y desestructuradas |
| Aislado socialmente | Madre frecuentemente enferma o ausente |
| Consumidor excesivo de drogas o alcohol | Madre emocionalmente poco accesible |
| Frecuentemente ausente del hogar | Madre con un historial de abuso sexual infantil |
| Con baja autoestima o con problemas psicopatológicos | Problemas de hacinamiento Hijas mayores que asumen la responsabilidad de la familia |

1.3. Indicadores de Maltrato infantil

*Indicadores físicos y comportamentales de los menores víctimas de maltrato en el ámbito doméstico*²⁷⁰

| Indicadores físicos | Indicadores comportamentales |
|--|---|
| Lesiones físicas (contusiones, quemaduras, huesos rotos, arañazos, etc.) | Problemas de socialización (aislamiento, agresividad y violencia) |
| Conductas regresivas (enuresis, o encopresis) | Síntomas de estrés postraumático (insomnio, pesadillas, fobias, ansiedad) |
| Síntomas de depresión (tristeza, llanto) | Problemas cognitivos (menor rendimiento académico, problemas de concentración y déficit atencional) |

²⁶⁸ Echeburua, E./Guerricaechevarria, C., *Abuso sexual...* cit., pp 16-17.

²⁶⁹ *Ibidem*, p. 17.

²⁷⁰ Milner, J, S.,/Crouch, J. L., op. ul. Cit. p, 198-199 y Save The Chidren, Informe estatal *Atención a los niños y niñas víctimas de violencia de género*, 2006, p. 12.

| | |
|-----------------|--|
| La misma muerte | Apego inseguro (problemas de desarrollo intelectual, lingüístico y social) |
| | Conductas autodestructivas, hiperactividad y desobediencia |
| | Alteraciones del desarrollo afectivo |
| | Parentalización de los niños |

1.4. Indicadores de Abuso sexual

Indicadores físicos y comportamentales y de tipo sexual de los menores víctimas de abuso sexual²⁷¹

| Indicadores físicos | Indicadores comportamentales | Indicadores sexuales |
|---|--|--|
| Dolor, quemaduras o heridas en las zonas genital o anal | Pérdida de apetito | Rechazo de las caricias, de los besos y del contacto físico |
| Cerviz o vulva hinchadas o rojas | Llanto frecuente, sobre todo en situaciones afectivas o eróticas | Conducta seductora |
| Semen en la boca, genitales o ropa | Miedo a la soledad, a los hombres o a un determinado miembro de la familia | Conductas precoces o conocimientos sexuales inadecuados para su edad |
| Ropa interior rasgada, manchada y ensangrentada | Rechazo al padre o a la madre de forma repentina | Interés exagerado por los comportamientos sexuales de los adultos |
| Dificultad para andar o sentarse | Cambios bruscos de conducta | Agresión sexual de un menor hacia otros menores |
| Enuresis o encopresis | Resistencia a desnudarse y bañarse | |
| | Aislamiento y rechazo de las relaciones sociales | |

²⁷¹ Echeburua, E./Guerricaechevarria, C., *Abuso sexual en la infancia: víctimas y agresores*, Ed. Ariel, Barcelona, 2000, p.20.

| | | |
|--|--|--|
| | Problemas escolares o rechazo a la escuela | |
| | Fantasías o conductas regresivas (chuparse le dedo, orinarse en la cama) | |
| | Tendencia al secretismo | |
| | Agresividad, fugas o acciones delictivas | |
| | Autolesiones e intentos de suicidio | |

V. El papel de los profesionales, especialmente del colegio en la detección y conocimiento del maltrato infantil

La prevención y detección de los malos tratos infantiles es una prioridad, pero los obstáculos son muchos. Los programas de sensibilización y formación de la sociedad en esta materia son imprescindibles y creo que darán buenos resultados, aunque son insuficientes²⁷². Deberíamos empezar a pensar la posibilidad de ofrecer recursos al propio menor para afrontar las situaciones de riesgo de maltrato en el ámbito familiar²⁷³, especialmente de abuso sexual, y esta no solo es una decisión de política criminal, sino también de justicia, que requiere compromisos políticos y sociales muy serios con el verdadero “interés del menor” y no solo con la idea de protección o los interés espurios de los adultos.

Si se analiza la literatura y las prácticas de algunas organizaciones, se detectan intentos aislados en este sentido. Es muy interesante el trabajo de Felix López Sánchez y su equipo²⁷⁴, que puso en marcha un programa de prevención que pretendía aumentar

²⁷² ALONSO, J.M. /HORNO, P. Una experiencia de buena práctica en la prevención del abuso sexual infantil: Advocacy, formación y generación de redes, *Save the Children*, Madrid, 2004, ver: <http://www.savethechildren.es/docs/Ficheros/26/informe%20abuso%20sexual%20def.pdf>, consultada el 10/7/2014, Campaña “Uno de Cada Cinco”, del Consejo de Europa, , <http://www.fapmi.es/contenido1.asp?sec=51>. La Campaña se basa en un conjunto de materiales de sensibilización dirigidos a los padres, madres, familias y cuidadores (más adelante se presentan los materiales en una sección específica) con el objetivo de permitirles hablar con los niños de una manera positiva y en un lenguaje fácilmente comprensible para ellos sobre su derecho a definir sus límites personales, su derecho a negarse a que les toquen si no les gusta, y a explicarles que pueden hablar con confianza sobre este tema a las personas que les cuidan.

²⁷³ HORNO, P., Salvaguardar los derechos desde la escuela: Educación afectivo-sexual para la prevención primaria del maltrato infantil. *Revista de Educación*, n.º 347 (septiembre-diciembre),

²⁷⁴ DEL CAMPO, A./LOPEZ S., F., “Evaluación de un Programa de prevención de abusos sexuales a menores en educación primaria”, en *Psicothema*, Vol. 18, nº 1, 2006, pp. 1-8.

los conocimientos de los menores acerca del abuso sexual, mejorar sus habilidades de afrontamiento ante un posible abuso e incrementar la comunicación entre padres e hijos/as sobre estos temas. Asimismo, se pudo constatar la eficacia del mismo, a nivel de prevención secundaria, aumentando la probabilidad de revelación por parte de las víctimas. Finalmente, la exploración de los posibles efectos adversos, asociados a este tipo de programas, reveló que los efectos negativos observados por padres y educadores fueron prácticamente inexistentes.

La muestra final estuvo compuesta por 382 menores (206 varones y 175 mujeres) de tercer, cuarto, quinto y sexto curso de Educación Primaria y entre los resultados se destaca la escasa información sobre los abusos sexuales que tienen los niños, además de carecer de habilidades básicas para la discriminación y el afrontamiento de este riesgo. Respecto al concepto de abuso sexual, a pesar de que la mayoría de los menores afirma haber oído hablar de este tema con anterioridad, un porcentaje importante no sabe realmente qué significa. Ante un posible abuso sexual cometido por otro menor, casi la mitad de la muestra (49%) confirma que no sabría cómo actuar. Asimismo, ante las estrategias más comúnmente utilizadas por los agresores para lograr el silencio de las víctimas, los resultados evidencian que importantes porcentajes de menores carecen de habilidades para la revelación de experiencias abusivas. Por ejemplo, un 52% de menores afirma no revelar un abuso si el agresor le pidiera guardar el secreto, un 48% si prometiera no volver a hacerlo y un 31% si fueran amenazados por el agresor.

Llama también la atención que durante el proceso de aplicación y evaluación del programa, un total de 10 menores (siete niñas y un niño del grupo experimental y 2 niñas del grupo control) revelaron abusos sexuales sufridos. Estas revelaciones no procedían de respuestas a ítems específicos del cuestionario, sino que se produjeron de forma espontánea. Estos resultados demuestran que una de las habilidades aprendidas por los alumnos ha sido utilizada en situaciones reales: la habilidad para comunicar los abusos sufridos y buscar ayuda.²⁷⁵

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Los programas de formación tienen la ventaja de ofrecer recursos propios al menor que contribuyen al desarrollo de sus habilidades personales y, a la vez, permiten, con una metodología adecuada, obtener información relevante para la investigación. No obstante, aunque no lo parezca, los inconvenientes son enormes, especialmente cuando se trata de formación en abuso sexual y, aunque personalmente considero que no lo son desde el punto de vista jurídico, pues, el derecho a la educación debería ser una prioridad en la configuración del “interés superior del menor”²⁷⁶, las cosas no son tan simples.

²⁷⁵ *Ibidem*

²⁷⁶ LYLES, A./ COHEN, L./BROWN, M. *Transforming communities to prevent child sexual abuse and exploitation: A primary prevention approach*. Oakland: Prevention Institute, 2009

Ciertamente, el colegio debe autorizar el programa de formación y si pensamos en la trayectoria social y política de la asignatura *Educación para la ciudadanía*, hasta su eliminación, podemos suponer también una verdadera oposición a este tipo de programas, especialmente si se trata de formación en abuso sexual, argumentándose “... *el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones*” (art. 27.3 CE), teniendo en cuenta que el colegio lo dirige el Consejo escolar y que las AMPAS tienen poder en el mismo, además de la propia titularidad del centro que puede ser de carácter religioso.

Según la II Encuesta Schering 2006, *Sexualidad y anticoncepción en la juventud española*²⁷⁷, solo el 46% hombres y mujeres de 15 a 24 años declara que ha recibido información sexual en los centros educativos y desde luego, cuando esta se ha dado, ha sido sobre todo con base en los hechos biológicos. Las posturas de las organizaciones de padres y madres en esta materia son dispares y los resultados han sido impactantes, al punto tal que no ha podido arbitrarse contenidos mínimos de formación en estas materias. Desde las posiciones más intransigentes como las de las Asociaciones Católicas de padres y madres²⁷⁸, que resume el catedrático de Medicina Preventiva y Salud Pública de la Universidad de Navarra Jokin de Irala, que en el tema de la formación se opone a cualquier tipo de intervención estatal manteniendo que “*hay gobiernos que básicamente están diciendo que la educación sexual es necesaria y que por lo tanto la tienen que dar ellos*”²⁷⁹, hasta las posturas más abiertas y moderadas como de la propia CEAPA²⁸⁰.

La legislación tampoco ha sido clara al respecto. La educación sexual apareció por primera vez en la LOGSE (1990) dentro de la Educación para la Salud que era una materia transversal, sin embargo al no ser parte de asignaturas específicas acababa siendo voluntaria, según el profesor. Posteriormente la LOE (2006) propuso competencias básicas que capacitaran al alumno para la vida en sociedad, aunque no incluía contenidos específicos educación sexual más allá de los planteados en la asignatura de Educación para la Ciudadanía. La Ley Orgánica de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo (2010) recoge que los poderes públicos garantizarán la información y educación afectivo-sexual y reproductiva en todos los contenidos formales del sistema educativo, pero no se ha desarrollado, y previsiblemente no se hará, al menos en esta legislatura. Finalmente la LOMCE elimina

²⁷⁷ Grupo Daphne, II Encuesta Schering 2006, *Sexualidad y anticoncepción en la juventud española*. Ver: <http://grupodaphne.com/otrasencuestas.php?y=00>, consultado el 20/07/2014.

²⁷⁸ “Las APA católicas denuncian que un curso infantil 'incita' a la homosexualidad”, El Mundo, 24/01/2012, ver: http://www.elmundo.es/elmundo/2012/01/24/andalucia_sevilla/1327414801.html, consultado el 21/07/2014

²⁷⁹ Jokin de Irala, ver: <http://m.aciprensa.com/noticia.php?n=43334>

²⁸⁰ Confederación Española de asociaciones de padres y madres de alumnos, <https://www.ceapa.es/>

cualquier rastro de la educación sexual del currículo educativo, elimina la asignatura de Educación para la Ciudadanía, que incluía la educación sexual²⁸¹.

Conclusiones

La investigación de los malos tratos infantiles tropieza con grandes dificultades, tanto desde el punto de vista sustancial derivados de las diferentes posturas científicas e institucionales respecto a la identificación del maltrato, sus efectos y tratamiento, y en la respuesta debida a través de programas específicos, como desde el punto de vista metodológico, pues cada autor o institución utiliza parámetros diferentes.

Quizás la necesidad más perentoria en este ámbito es arbitrar métodos de investigación comunes que permitan comparar resultados. Es imprescindible consolidar métodos cualitativos que ofrezcan información relevante y especialmente la puesta en marcha de diseños longitudinales que permitan un análisis evolutivo del problema y de los resultados de las políticas públicas implementadas, teniendo siempre como punto de inflexión, los derechos de los menores que no pueden ser conculcados en aras de resultados científicos o políticos, por ello, la clarificación legislativa también resulta vital. Todo ello sin olvidar la exigencia a las instituciones para ofrecer datos cuantitativos contrastados adecuados y en tiempo.

Sobre todo, es imprescindible reflexionar seriamente sobre las posibilidades reales de prevención y detección de los malos tratos, pues de ello depende la interrupción de la situación criminógena y la evitación del sufrimiento, que de otra forma, puede prolongarse indefinidamente en el tiempo. Desde un punto de vista fáctico el menor se encuentra en su ámbito familiar en una situación de *inexorabilidad*, no ha elegido su entorno doméstico y, por tanto, las relaciones de poder en las que se inscribe no sólo son estructurales –personal, psicológica y económicamente referidas-, sino ineludibles, incluso desde el punto de vista legal, determinando su mayor vulnerabilidad.

Esta circunstancia debería hacer recapacitar sobre la actuación del sistema de protección y las posibilidades reales que ofrece a un menor víctima de delitos en su entorno doméstico -por tanto, privado y secreto-, básicamente en torno a dos cuestiones: mecanismos de identificación y atención a las posibles víctimas de maltrato y abuso en

²⁸¹ En 2008, el Ministerio de Educación elaboró informe *Diagnóstico de situación sobre avances conseguidos, necesidades y retos en promoción y educación para la salud en la escuela en España, en el que Autonomía a Autonomía, en el que entre otros aspectos se analizaba el tipo de formación en salud afectivo-sexual impartida, mostrando numerosas carencias y obstáculos que se detectaban en su implantación, en algunos casos por la saturación de materias transversales (como medio ambiente, educación vial...), en otros por la carga de trabajo de docentes, la ausencia de formación, la falta de compromiso de los centros y la ausencia de evaluación real de los resultados y en otros, específicamente en la Comunidad de Madrid poo, "barreras ideológicas en el área de la sexualidad" .ver: <https://www.msssi.gob.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/promocion/saludJovenes/saludEscuela.htm>, consultado el 15/07/2014.*

el ámbito doméstico y sobre los protocolos, instancias y sujetos que deben asumir las funciones de información y protección cuando su entorno más íntimo y obligado legalmente es el criminólogo.

Los programas de sensibilización y formación de la sociedad en esta materia son imprescindibles y creo que darán buenos resultados, aunque son insuficientes. Deberíamos empezar a pensar la posibilidad de ofrecer recursos al propio menor para afrontar las situaciones de riesgo de maltrato en el ámbito familiar, especialmente de abuso sexual, y esta no solo es una decisión de política criminal, sino también de justicia, que requiere compromisos políticos y sociales muy serios con el verdadero “interés del menor” y no solo con la idea de protección o los interés espurios de los adultos

Las campañas de sensibilización y los programas de formación se dirigen a todos los profesionales implicados en la atención a menores. No obstante, ha de coincidir en que realmente el mayor peso lo tienen los educadores, pues, el colegio es el espacio de socialización más importante, después de la familia, en el cuál el menor maltratado pasa gran parte de su tiempo y existe mayor probabilidad de ser detectado.

La responsabilidad para los educadores es enorme y ciertamente no se les prepara ni académica, ni jurídicamente para tan importante labor. Normalmente, las titulaciones en educación no tienen incorporada esta formación en sus currículos, y se imparte aleatoriamente según la asignatura y/o el profesor. Pero es que además, no se trata de conocimientos matemáticos, por lo que la probabilidad de error es muy alta, lo que acarrea dudas éticas y también jurídicas a falta de protocolos claros de actuación, que aseguren los derechos del niño y de su familia, pero también los del docente y el colegio frente a procesos civiles de responsabilidad por daños y perjuicios.

Referencias Bibliográficas

¹ D.FINKELHOR, “Factores de riesgo” en J. SANMARTÍN, J. (Ed.), *Violencia contra niños*, Ed. Ariel, Barcelona, 2002

¹ II plan Estratégico nacional de Infancia y adolescencia 2013-2016, Medida 2.8: Detección precoz del maltrato infantil y en el Anteproyecto de Ley protectora de la Infancia, ver: <http://www.observatoriodelainfancia.mspes.es/productos/home.htm>, consultado el 8/7/2014

ver:

<http://www.copib.es/pdf/Vocalies/Juridica/Informe%20menores%20Com.Valenciana.pdf>

¹ Campaña *Uno de cada cinco*, Campaña para la Prevención de la Violencia Sexual contra la Infancia, del Consejo de Europa y las organizaciones sociales, ver: <http://www.fapmi.es/contenido1.asp?sec=51>, consultado el 7/7/2014

- ¹ “La Infancia en cifras 2009”, Universidad Complutense de Madrid, págs. 193 y ss, ver: <http://www.observatoriodelainfancia.msps.es/productos/home.htm>, consultado el 8/7/2014
- ¹ WOLAK, J./FINKELHOR, D., *Children Exposed to Partner Violence*, en JANA L. JASINSKI and. WILLIAMS, L (ed), *Partner Violence: A Comprehensive Review of 20 Years of Research*, Thousand Oaks: Sage Publications , 1998.
- SANMARTIN J., “Concepto, tipos e incidencia del “Maltrato físico, maltrato emocional y negligencia” en SANMARTIN J ., (Ed.) *Violencia contra niños*, ed. Ariel, Barcelona, pp.23.
- ¹ GONZALEZ A, G/TERRADILLOS B., J, “Delitos contra la libertad y la indemnidad sexual, en TERRADILLOS (COORD), *Lecciones de Derecho Penal, Tomo III, Parte especial, Vol I*, Iustel, Madrid, 2011, pp. 175 y ss
- ¹ KEMPE, H (y et.), “The Battered-Child Syndrome, en *Child Abuse: Comisión and Omisión*, Toronto, 1980.
- ¹ Se entiende por *malos tratos institucionales* cualquier legislación, procedimiento, actuación u omisión procedente de los poderes públicos o bien derivada de la actuación individual de un profesional que comporte abuso, negligencia, detrimento de la salud, la seguridad, el estado emocional, el bienestar físico, la correcta maduración o que viole los derechos básicos del niño y/o la infancia.
- ¹ La campaña “Uno de Cada Cinco”, del Consejo de Europa, incide en la necesidad de cambiar el concepto de abuso sexual por uno más inclusivo de Violencia sexual, <http://www.fapmi.es/contenido1.asp?sec=51>
- ¹ LOPEZ S., F., *Prevención de los abusos sexuales de menores y educación sexual*, ed. Amarú, Salamanca, 1995.
- ¹ ECHEBURUA, E./GUERRICAECHEVARRIA, C., *Abuso sexual en la infancia: víctimas y agresores*, ed. Ariel, Barcelona, 2000, pp. 9-11.
- ¹ SANMARTIN J., “Concepto, tipos e incidencia del “Maltrato físico, maltrato emocional y negligencia” en SANMARTIN J ., (Ed.) *Violencia contra niños*, ed. Ariel, Barcelona, pp.23. Sobre el maltrato síquico ver, ARRUABARRENA, M., Maltrato Psicológico a los Niños, Niñas y Adolescentes en la Familia: Definición y Valoración de su Gravedad, *Psychosocial Intervention*, vol. 20, nº 1, 2011
- ¹ GONZALEZ A, G/TERRADILLOS B., J, “Delitos contra la libertad y la indemnidad sexual, en TERRADILLOS (COORD), *Lecciones de Derecho Penal, Tomo III, Parte especial, Vol I*, Iustel, Madrid, 2011, CANCIO M., “Una nueva reforma de los delitos contra la libertad sexual”, *La Ley Penal*, N.º 80, Marzo 2011, Editorial LA LEY, <http://diariolaley.laley.es/>. La Ley, 2836/2011, CUGAT M., M., Delitos contra la libertad e indemnidad sexuales, en ÁLVAREZ G. F. J. / GONZALEZ C, J. L. (Dir.), *Consideraciones a propósito del Proyecto de Ley de 2009 de modificación del Código Penal*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2010; DIEZ R. J.L., “El objeto de protección del nuevo derecho penal sexual”, *Anuario de Derecho Penal*, N.º 1999-2000; SUÁREZ-MIRA RODRÍGUEZ,, «Los delitos de agresiones

y abusos sexuales contra menores», en LAMEIRAS F (coord.), *Abusos sexuales en la infancia. Abordaje Psicológico y Jurídico*, Ed. Biblioteca Nueva, Madrid, 2002

- ¹ Término comúnmente utilizado en todas las disciplinas que se ocupan del tema para referirse a los comportamientos que afectan al menor en su libertad e indemnidad sexual y que también utilizaremos aquí, haciendo constar que no se corresponde con la definición de abuso sexual que hace el Código Penal español.
- ¹ Finkelhorn, D., Dzuiba-Leatherman, J., “Victimization of children”, *American Psychologist*, 49, 1994, pp 173-183; Lewit, E.M./Baker, L. S., “Children as victims of violence, *The future of children*, 6, pp. 147-156.
- ¹ Milner, J. S./Crouch, J. L., “El perfil del niño víctima de violencia” en San Martín, J., (coord), *El laberinto de la violencia*, ed. Ariel, Barcelona, 2004, pp.196-197
- ¹ LÓPEZ F/ HERNÁNDEZ A/CARPINTERO, E/MARTÍN M. J. (1994). *Abusos sexuales a menores. Lo que recuerdan de mayores*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- ¹ Milner, J. S./Crouch, J. L., “El perfil del niño ...”, cit. pp.197-200 .
- ¹ Finkelhorn, D., Dzuiba-Leatherman, J., “Victimization of children...”, cit., p.
- ¹ Milner, J., “Factores de riesgo” en “Maltrato físico, maltrato emocional y negligencia” en Sanmartin, J., (Ed.) *Violencia contra niños*, Ed. Ariel, Barcelona, p.42 y ss..
- ¹ *Ibidem*
- ¹ Echeburua, E./Guerricaechevarria, C., *Abuso sexual... cit.*, pp 16-17.
- ¹ *Ibidem*, p. 17.
- ¹ Milner, J. S./Crouch, J. L., op. ul. Cit. p, 198-199 y Save The Children, Informe estatal *Atención a los niños y niñas víctimas de violencia de género*, 2006, p. 12.
- ¹ Echeburua, E./Guerricaechevarria, C., *Abuso sexual en la infancia: víctimas y agresores*, Ed. Ariel, Barcelona, 2000, p.20.
- ¹ Ver una revisión sistemática completa para el abuso sexual, en, MANIGLIO, R. “The impact of child sexual abuse on health: A systematic review of reviews”, *Clinical Psychology Review*, 29 (2009) 647–657. También, JANA L. JASINSKI and WILLIAMS, L (ed), *Partner Violence: A Comprehensive Review of 20 Years of Research*, Thousand Oaks: Sage Publications , 1998
- ¹ ALONSO, J.M. /HORNO, P. Una experiencia de buena práctica en la prevención del abuso sexual infantil: Advocacy, formación y generación de redes, *Save the Children*, Madrid, 2004, ver: <http://www.savethechildren.es/docs/Ficheros/26/informe%20abuso%20sexual%200def.pdf>, consultada el 10/7/2014, Campaña “Uno de Cada Cinco”, del Consejo de Europa, , <http://www.fapmi.es/contenido1.asp?sec=51>. La Campaña se basa en un conjunto de materiales de sensibilización dirigidos a los padres, madres, familias y cuidadores (más adelante se presentan los materiales en una sección específica) con el objetivo de permitirles hablar con los niños de una manera positiva y en un lenguaje fácilmente comprensible para ellos sobre su derecho a

definir sus límites personales, su derecho a negarse a que les toquen si no les gusta, y a explicarles que pueden hablar con confianza sobre este tema a las personas que les cuidan.

- ¹ HORNO, P., Salvaguardar los derechos desde la escuela: Educación afectivo-sexual para la prevención primaria del maltrato infantil. *Revista de Educación*, n.º 347 (septiembre-diciembre),
- ¹ DEL CAMPO, A./LOPEZ S., F., “Evaluación de un Programa de prevención de abusos sexuales a menores en educación primaria”, en *Psicothema*, Vol. 18, nº 1, 2006, pp. 1-8.
- ¹ *Ibidem*
- ¹ LYLES, A./ COHEN, L./BROWN, M. *Transforming communities to prevent child sexual abuse and exploitation: A primary prevention approach*. Oakland: Prevention Institute, 2009
- ¹ Grupo Daphne, II Encuesta Schering 2006, *Sexualidad y anticoncepción en la juventud española*. Ver: <http://grupodaphne.com/otrasencuestas.php?y=00>, consultado el 20/07/2014.
- ¹ “Las APA católicas denuncian que un curso infantil 'incita' a la homosexualidad”, El Mundo, 24/01/2012, ver: http://www.elmundo.es/elmundo/2012/01/24/andalucia_sevilla/1327414801.html, consultado el 21/07/2014
- ¹ Jokin de Irala, ver: <http://m.aciprensa.com/noticia.php?n=43334>
- ¹ Confederación Española de asociaciones de padres y madres de alumnos, <https://www.ceapa.es/>
- ¹ En 2008, el Ministerio de Educación elaboró informe *Diagnóstico de situación sobre avances conseguidos, necesidades y retos en promoción y educación para la salud en la escuela en España, en el que Autonomía a Autonomía, en el que entre otros aspectos se analizaba el tipo de formación en salud afectivo-sexual impartida, mostrando numerosas carencias y obstáculos que se detectaban en su implantación, en algunos casos por la saturación de materias transversales (como medio ambiente, educación vial...), en otros por la carga de trabajo de docentes, la ausencia de formación, la falta de compromiso de los centros y la ausencia de evaluación real de los resultados y en otros, específicamente en la Comunidad de Madrid poo, "barreras ideológicas en el área de la sexualidad" .ver: <https://www.msssi.gob.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/promocion/saludJovenes/saludEscuela.htm>, consultado el 15 /07/2014.*
- ¹ GONZALEZ, E./ ORGAZ, B./LOPEZ S., F., La conducta sexual infantil como indicador de abusos sexuales: los criterios y sesgos de los profesionales, *Psicothema* 2012. Vol. 24, nº 3, pag. 406 y ss

126. EL SUJETO ESCOLAR EN CONTEXTOS VIOLENTOS

Jaddy Brigitte Nielsen Nino y Lina Maria Franco Toro

brigittebrigitte9@gmail.com, lmfrancot@gmail.com

Resumen.

Al cambiar las necesidades de la escuela el maestro debe estar preparado para lo que lo conlleva en la actualidad pues debe mantenerse vigente, amar de corazón su labor y a sus niños pasajeros cada momento que se le presente. Es así que como parte de esa entrega profesión, de la vida de docente que eligió termina convirtiéndose no solo en el maestro de clase sino que también recurre a ser el padre, madre, psicólogo y por qué no en adivino.

La problemática actual en la educación no es responsabilidad única de las leyes, decretos o normas; el mundo se mueve a millón por hora, las familias se van desmoronando, se rompen de a poco, hay menos tiempo, mayores necesidades, más carencias, más violencia, más muerte, más dolor... más costumbre y más niños solos.

Los niños llegan a la escuela con dolor, hambre, falta de afecto, violencia, problemas cognitivos, físicos y sin amor como se da a conocer en cada uno de los casos de este artículo. Es allí donde el maestro debe hacer un análisis del discurso pero a su vez conocer el contexto real en donde se desenvuelve la alumna o el alumno.

Palabras clave: violencia, sujeto, socialización, escuela y familia ★

A I C E
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Introducción

Es importante resaltar que hoy en día en la escuela los maestros, directivos docentes e incluso la misma familia se enfrentan a niños y niñas con reacciones, conductas y comportamientos que indisponen y molestan el ambiente escolar de forma violenta. Así mismo, se ven enfrentados a un grupo de estudiantes que parecen sombras en medio del entorno, en muchos casos y por la gran cantidad de niños y niñas que se encuentran dentro de un salón de clase de los colegios públicos de Colombia, raramente se logran percibir, son niños y/o niñas que no llaman la atención; son sujetos solitarios, aparentemente tranquilos y poco sociables.

Definitivamente es claro, que la educación es cambiante y transformadora; que trasciende en la vida no sólo de sus estudiantes sino en la de sus maestros; la educación en este caso, la impartida en las escuelas, llegan sujetos totalmente únicos en vivencias, emociones y sentimientos, está regida bajo estándares, leyes y decretos que sostienen lo que se debe hacer en el aula de clase y dentro de las instituciones mismas.

En Colombia la ley general de Educación, ley 115 (1994) no sólo determina qué se debe enseñar en la escuela de forma obligatoria, el cómo está conformada en la comunidad educativa, los tipos de educación que maneja el país, sino que también estipula la función y directrices que debe seguir el docente para ejercer su profesión. Tal como lo cita el documento del Ministerio de Educación colombiano (MEN):

Cada vez es mayor la exigencia que recae sobre la escuela y, en general, sobre el sistema educativo, a través de posturas políticas y teóricas que configuran el perfil del docente como un profesional de la educación con capacidad para comprender, atender y resolver la complejidad de situaciones escolares como parte de su labor pedagógica. En tal sentido, el rol del docente en una sociedad moderna trasciende de su labor en el aula de clase y se despliega al campo profesional de la educación, de tal forma que su función y acción no puede pensarse exclusivamente en un escenario físico, con pupitres, textos escolares y estudiantes, sino que se extiende a un campo social y humanístico que tiene como fundamento científico la pedagogía”. (MEN & UNAL, 2002. p.15)

Demostrando así, que el maestro tiene la obligación de asumir día a día mayores responsabilidades, no sólo le compete cumplir con su labor disciplinar sino también debe cumplir el rol “amigo”, compañero y en algunos casos podría convertirse en “diván” de sus propios estudiantes.

Los sujetos escolares a los que hace referencia este artículo en particular, se encuentran categorizados en dos grupos, el primero de ellos corresponde a niños y niñas que presentan comportamientos reiterados de lo que en la escuela se conoce como “mala conducta” y el segundo grupo equivale al grupo de niños y niñas que son extremadamente pasivos y que aunque no tienen llamados significativos de atención, si presentan un comportamiento solitario y que al observarlos detenidamente, parecieran querer pasar siempre desapercibidos.

El sujeto en la etapa escolar primaria

Antes de relacionar y citar algunos casos, es importante tener en cuenta y tratar de definir quién es el sujeto escolar y en este caso de estudio en particular, quien es el sujeto escolar en contextos violentos.

En Colombia, el niño entro a ser parte activa de la sociedad, a ser sujeto de derecho

“...en los derechos de la infancia, promulgados en el Tercer Congreso Panamericano de Lima (Perú), en 1924, aparece un discurso que pondera los derechos de los niños....la relación estrecha entre educación y niñez, la promulgación de leyes internacionales, han posibilitado la reflexión y la producción de normas en torno a los derechos de la niñez ...lo anterior ha permitido la intervención de una infancia como sujeto de derecho en el marco de la constitución política de 1991, reglamentada bajo la ley 115 y promulgada en la ley de infancia y juventud.”(UNESCO, 2008)

El niño en la escuela debería seguir el proceso académico y de formación en valores que ha comenzado en su hogar, durante la socialización primaria, cualquiera sea la forma en que éste esté conformado, que el niño y/o la niña (sujeto) se va construyendo; va surgiendo a partir de algo que alguien le ha presentado en un momento determinado bajo patrones y circunstancias muy específicas. Pero para que esto suceda, el individuo debe sumergirse dentro de un proceso de internalización, en donde se constituirían diferentes bases para entender, recrear y participar en y desde su realidad.

El universo, el mundo, el continente, el país, la ciudad, el barrio, la cuadra, el parque, la escuela, la casa; cada espacio que se habita, cada espacio en el que se desenvuelve el ser, posee “realidades” y “conocimientos”, términos abordados y desarrollados por Berger y Luckmann y que son definidos como: “la realidad” “... una cualidad propia de los fenómenos que reconoceremos como independientes de nuestra propia volición (no podemos hacerlos desaparecer)” y “conocimiento” “...la certidumbre de que los fenómenos son reales y de que poseen características específicas”. (Berger P. & Luckmann T., 2003)

La primera base que se construye y constituye, es aquella que le permitirá la comprensión de sus semejantes y la segunda le permitirá una aprehensión del mundo, en palabras de Berger y Luckman: “en cuanto a realidad significativa y la segunda le permitirá una aprehensión del mundo, en palabras de Berger y Luckman: “en cuanto a realidad significativa y social” (Berger P. & Luckmann T., 2003 p. 163). Dicha aprehensión, no surge de hechos y acciones aisladas; si no que comienza cuando el individuo “asume” el mundo en el que viven los otros” (Berger P. & Luckmann T., 2003 p. 163). Es decir, que reconoce y acepta la existencia del otro; la internaliza y la comienza a analizar, a procesar y por qué no, a recrear y a reproducir.”. Dicha aprehensión, no surge de hechos y acciones aisladas; si no que comienza cuando el individuo “asume” el mundo en el que viven los otros. Es decir, que reconoce y acepta

la existencia del otro; la internaliza y la comienza a analizar, a procesar y por qué no, a recrear y a reproducir.

No sólo comienza a *comprender* los procesos del otro; si no que comienza a comprender y a apropiarse del mundo en el que vive y lo vuelve suyo. Es así que cuando lo comprende, lo apropia y lo reconoce; inicia el proceso de identificación con el otro (surgen los primeros nexos con la identidad).

¿Pero qué sucede cuando el sujeto niño y/o niña, sufre un impacto psicológico fuerte, al vivir en un entorno que en vez de cuidarlo, ayudarlo y protegerlo, lo agrede y después de agredirlo, no le ayudan a comprender lo que realmente ha sucedido?

Caso 1

Juan, el agresivo de la escuela: es un niño inteligente y receptivo, cursa tercero de primaria, aunque debería, por la edad estar en quinto. Sus maestras siempre lo dejan cerca de ellas, ya que es bastante agresivo con sus compañeros, los golpea y se vuelve insoportable en la clase cuando alguien hace un chiste acerca de él. Normalmente durante los descansos prefiere la compañía de adultos que la de sus pares, no le gusta jugar con otros niños o niñas y si no hay un adulto con quien estar prefiere permanecer sólo.

Un día en clase de inglés se pide a todos y todas hacer un dibujo *boy* (si es niño) *girl* (si es niña), con alguna actividad que los divierta y haga felices. Es el mes de agosto, época de cometas gracias al fuerte viento que sopla. Juan se dibuja elevando una cometa lo que parece natural, las cometas divierten a los niños. De pronto Juan saca una cura (*band-aid*) de su maleta y la ubica justo en la zona genital del dibujo que realizó, luego toma su lápiz y repisa agresivamente el centro de la misma. El dibujo es aparentemente igual al de otros niños, sino fuera por la cura que añadió.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Al entrar en detalle sobre el mismo, se puede apreciar que hay una mujer diminuta, y casi imperceptible al final del mismo, hay una cara triste en el centro de la camiseta y un sol bastante agresivo. La sonrisa del dibujo muestra los dientes apretados, pareciera ser simulada.

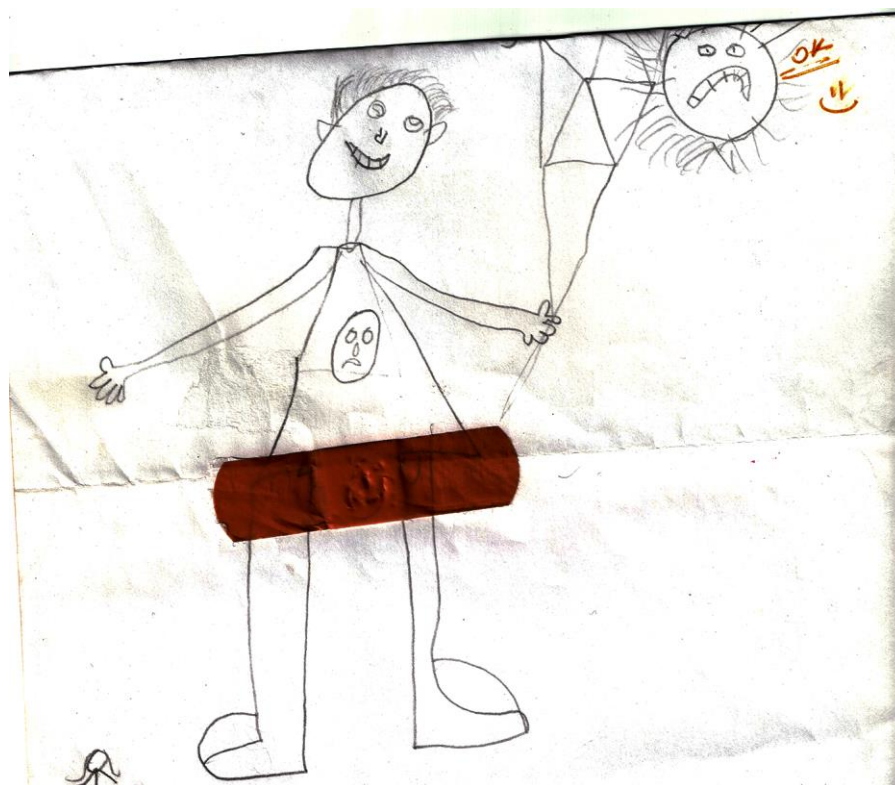


Imagen 1. Dibujo de Juan de acuerdo a las instrucciones de la docente

Juan, el niño inocente de la casa la escena anterior genera gran inquietud en su maestra, quien pide que el niño sea remitido a orientación escolar nuevamente, ya que por su constante agresión a compañeros, su falta de aseo personal y de cuidado propio, se está llevando a cabo un trabajo para mejorar la autoestima del niño y ayudarlo a compartir con sus pares y a ser aceptado por estos.

Después de citar a su acudiente, en este caso la madre, ella cuenta que el niño fue abusado sexualmente a los 4 años por primera vez, situación que duro casi un año. El abusador fue un adolescente de 16 años, sobrino del actual marido de la señora. Ella vive con el tío del abusador y tiene un hijo de 4 años con él, ella dice que no se puede separar ya que ella afirma con certeza que "... él es el que me mantiene, yo no sé hacer nada...".

Juan tiene no sólo que soportar, después de 5 años, el no haber recibido tratamiento psicológico después de lo que vivió, sino que debe convivir con el tío de quien lo abuso. Este señor lo agrade constantemente, le dice mentiroso, lo insulta y le reprocha que por sus mentiras, su sobrino tuvo que estar en una cárcel de menores pagando por algo que según él nunca hizo.

Pero la historia no termina allí. El niño debe vivir con su madre, padrastro y hermanastro, quienes realmente no se ocupan mucho de él, el niño permanece en la calle, su refugio es la escuela y allí se siente, por lo menos durante un tiempo protegido y seguro.

Caso 2

María el fantasma de la escuela: María es una niña juiciosa, no llama la atención en clase, trae siempre sus tareas, no pelea, no participa y generalmente es muy callada. Durante los descansos está sola, o comparte con una o dos niñas, aunque llevarse con ellas le resulta difícil. Su rostro no se ve feliz, pero tampoco llora ni se queja.

Ella está en cuarto grado, tiene dos hermanas más en el colegio, una en quinto de primaria y la otra en primero. Vive cerca de la escuela y su uniforme siempre está muy bien puesto, bien peinada y con sus útiles al día.

Durante una clase de español, se les pide escribir acerca de su escuela, (están viendo adjetivos) la maestra pide hacer un texto descriptivo sencillo. Todos los niños comienzan con su tarea, incluyendo a María; al final de clase, se recogen los trabajos y la maestra lee cada uno de ellos, corrige faltas ortográficas revisa la redacción y el uso de los adjetivos, de repente se encuentra con el siguiente texto, escrito por María:

“El colegio es muy bonito, sobretodo aller mi mamá me pego con un gancho Melo tiro y me cayo en el ojo izquierdo y me iso una pepa con un morado y Willer esta en el ospital porque le pegaron 2 tiros en el brazo y 2 en la pierna y el resto en el estomago y esta en el ospital enfermo y la mamá va a visitarlo..Willer tiene 18 años esta muy grabe...mi papá es el tido de mis primos y es hermano de mi tía Laura María y ella es mi tia es una bruja porque le da envidia a los animales mamíferos ...la mamá nunca deja la tristesa. Mi papa carga revolver para defenderse”

Escrito original por la niña María, según las instrucciones de la profesora titular.

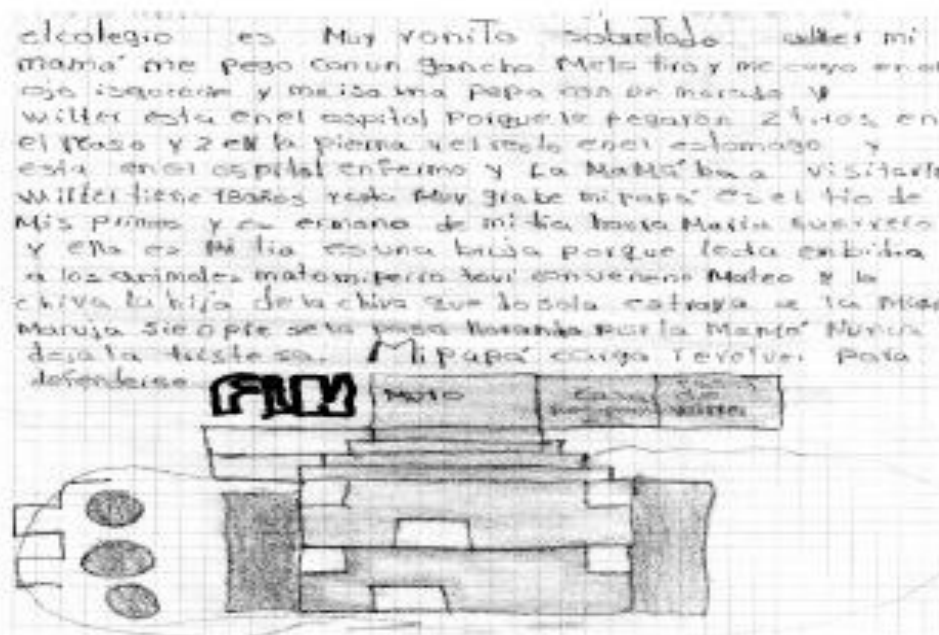


Imagen 1. Dibujo y Escrito original de María de acuerdo a las instrucciones de la docente

La maestra queda sorprendida, ella sabe que la zona en la que trabaja es un lugar violento, disputado por dos pandillas, que pelean no sólo por el terreno, sino por el manejo de drogas y los robos a apartamentos de “ricachones”, como llaman a las personas que viven en barrios cercanos al suyo. Lo que no sabía la docente, es que la niña vive, convive y hace parte de una de las familias que conforma una de las pandillas más duras del sector, y que además es sobrina de uno de los cabecillas de la misma.

María la sumisa de la casa: María llega a su casa que queda pasando la quebrada. Al llegar ella y sus hermanas preparan el almuerzo, ya que su mamá trabaja cuidando carros en la calle, frente a unas de las clínicas más prestigiosas de la ciudad. Con el dinero recogido lleva a su casa lo de la comida. Su papá trabaja en diferentes cosas, tiene una moto, es un hombre grande y corpulento. Las niñas se encargan de mantener la casa limpia y ordenada, además de cuidar las dos mayores de las dos menores.

Su papá generalmente llega embriagado y golpea a su mamá, quien a pesar de ser joven en edad (26 años) se ve como de 50, le faltan casi todos los dientes, gracias no sólo a las gopizas de su marido, sino a la falta de una alimentación nutritiva y variada.

Ella a su vez agrede física y verbalmente a sus hijas, aunque no tan a menudo como su padre y cuando no lo hace, simplemente ignora la situación y no defiende a sus hijas. Son múltiples los ataques de ira los que sufre el padre en contra de su familia, sus hijas tienen largas cabelleras negras, es de allí de donde las agarra y las arrastra por

la casa, generalmente a la que logra atrapar es a María. Luego de esto las manda a la cama sin cenar. Al día siguiente la niña llega a la escuela con sus ojos muy pequeños y grandes morados en sus brazos y piernas.

Al llegar a la escuela, se siente tranquila, protegida y amada y le pide a su maestra que por favor se la lleve, que la adopte.

Caso 3

Manuel, el agresivo y egocentrista de la escuela: Manuel es un niño realmente brillante, tiene la habilidad de entender rápidamente todo, de coger las cosas en el aire. Sus cuadernos nos son los mejores y pareciere que pierde habilidad con la escritura día a día.

Se encuentra en cuarto grado, tiene nueve años. Sus maestros y maestras siempre lo tienen cerca, ya que es un agresor constante, cuando se levanta del puesto que generalmente es el que está frente al escritorio del maestro(a), da toda la vuelta y al paso bota, jala y golpea.

Cuando sus compañeros le hacen algo, por mínimo que sea llora inconsolablemente. Su situación académica no es la mejor, siendo extraño ya que pareciera comprender lo que se le explica en clase. El niño pasa mucho de su tiempo en la calle conoce todo el barrio y tiene un sin número de historias que contar de su barrio y prácticamente conoce a cada uno de sus compañeros de clase, sabe dónde viven, aunque ninguno de ellos lo quiere como amigo.

Manuel el solitario de la casa. La historia de Manuel no es muy diferente de las anteriores, su madre es divorciada y sus tres primeros hijos, incluyendo a Manuel (la mayor de 20, el segundo de 18, Manuel de 9 años) son hijos del primer matrimonio. Su ex esposo era un adicto, ella quedó embarazada a los 14, se fue a vivir con él y dos años más tarde tuvo a su segundo hijo. Luego de 6 años de convivencia se separó. Cuenta la madre que un día llegó su expareja a ver a los niños y la violó, resultado de dicha violación nació Manuel.

Cuando el niño tenía un año y medio, su madre conoció a su actual pareja, un hombre trabajador que la “aceptó” con sus hijos. Cuando Manuel tenía 4 años ella quedó embarazada de nuevo dando a luz una niña, la primera hija de su marido. Manuel dejó de ser el consentido y su hermanastra paso a ser la adoración de la casa.

Su madre consiguió un mejor empleo, su hermana consiguió marido y Manuel comenzó a estar en la calle mucho tiempo. Su comportamiento en casa no era mejor que

aquel en la escuela. Su madre constantemente lo castigaba y su padrastro lo alejaba de su hija. Manuel nunca falta al colegio, él ama estar allí a pesar de todos los problemas que a su corta edad tiene.

Un día unos practicantes de oftalmología y de optometría de una prestigiosa universidad de Bogotá, llegaron a la escuela, convocados por una de las orientadoras, a hacer campaña visual, exámenes especializados y consultas gratis. Manuel se quejaba constantemente de dolor de cabeza, su servicio de salud era paupérrimo y siempre le decían que no era nada, cuando lograba obtener una cita médica. Al examinarlo notaron que uno de sus ojos prácticamente veía sólo un 20 % y que el otro tenía una enfermedad llamada queratocono razón por la cual, el niño veía borroso y tenía fatiga ocular.

Después de lo anterior se logró entender el porqué de su bajo desempeño académico y su necesidad constante de levantarse, cuando las actividades requerían de atención permanente en un punto específico.

Caso 4

Carlos con una familia nueva en la Escuela es un niño brillante, respetuoso y receptivo que al principio no se metía en líos, entregaba todo a tiempo y su desempeño escolar era brillante. Después de un tiempo el niño comenzó a comportarse diferente, su letra la cambio por grafos y símbolos extraños que representaban al equipo de fútbol que apoyaba y que según él lo llevó a unirse (por amor a su equipo) a una de “las barras bravas” más temidas de la ciudad y que ocasiona más problema en la ciudad de Bogotá.

Carlos dejó de asistir regularmente a la escuela y cuando iba, no dudaba en meterse en problemas, ya fuera por consumo de licor, relación con venta de drogas o simplemente por que duraba días sin asistir. Pasando de ser un niño brillante a tener constantes llamados de atención y a llenar compromisos convivenciales y matrículas condicionales; también tuvo remisiones a orientación escolar pero aun así contaba con el apoyo constante de sus maestros.

Carlos pide ayuda a gritos: el niño proviene de una ciudad diferente, llegando a Bogotá con su mamá, una tía y los hijos de ésta. De cierta manera buscando refugio y protección de la familia de su abuelo quienes ya llevaban un buen tiempo viviendo en la capital.

Carlos era hijo único, ya que su hermano gemelo, fue asesinado por su padre en un ataque de ira y bajo el efecto de las drogas y el alcohol, posteriormente el padre es asesinado.

Carlos y mamá comienzan a reconstruir su vida, ella es una mujer muy joven que al llegar conoce un hombre mayor quien dice la va a ayudar, le ofrece empleo, se va a vivir con ella y luego comienza a agredirla y maltratarla, ella finalmente lo abandona, pero con otra boca que alimentar, ya que fruto de esa relación nace la hermana de Carlos.

Su mamá consigue otra pareja y el niño queda a cargo de sus abuelos ya que su madre decide buscar mejor vida en otro país, le promete llevarlo cuando ella esté acomodada. Mientras tanto, Carlos se refugia cada día más en su nueva y acogedora familia: “las barras bravas”

Análisis de casos

La violencia además como propone Johan Galtung (1998) puede ser de tres tipos: directa, estructural y cultural.

La primera es la violencia física que tiene como objetivo matar, destruir, herir; puede surgir o generarse gracias a diversos factores tales como: discriminación, intolerancia, competencia, territorialidad, nacionalismos, adicciones, etc.

La segunda está basada en agredir a una agrupación colectiva desde la misma estructura política o económica; entonces se dice que de violencia estructural son aquellos casos en los que el sistema causa hambre, miseria, enfermedad o incluso la muerte a la población. Algunos ejemplos son: los sistemas cuyos estados o países no aportan las necesidades básicas a su población; así mismo, otro ejemplo puede ser tomado el abuso de autoridad en el que alguien cree tener poder sobre otro. Lo anterior por lo general surge de relaciones asimétricas, tales como: el hombre sobre la mujer o el padre sobre el hijo, y cuyo origen y finalidad es la de ejercer el control.

Generalmente este tipo de violencia es manifestada a través de golpes, que suelen dejar marcas en el cuerpo (hematomas y traumatismos).

La tercera es cuando la cultura legitima el uso de instrumentos violentos dentro de los tipos de violencia nombrados anteriormente. Por ejemplo: las guerras santas justificadas por una religión, los atentados terroristas.

Teniendo en cuenta lo anterior, como dice Javier de las Heras (1999) en su texto:

“Rebeldes con Causa” “A pesar de que nuestra sociedad parece estar cada vez más preocupada e interesada por los problemas y necesidades de los niños, continúa habiendo padres que descuidan a niveles importantes la educación –en el amplio sentido de la palabra-- de sus hijos, que les maltratan o les abandonan”

Los niños no se sienten o se sienten poco queridos y además poco valorados por sus padres, además se sienten rechazados y discriminados en relación con otros miembros de su familia en la mayoría de los casos sus hermanos.

Si los padres (la autoridad) categorizan a su hijo (estudiante) como vago, desobediente, malo o cualquier otro calificativo negativo, se corre el riesgo de que el niño lo asuma como cierto y real dicho papel, dicho calificativo asignado; ya sea por que interpreta que es lo que, en el fondo esperan de él o porque lo asume.

Por otra parte, si el niño se siente poco querido, o poco valorado; por lo general puede reaccionar de tal forma en que pretende poner a salvo su autoestima; tomado por ende una actitud rebelde contra el padre (la autoridad). Tal como explica Adler “el niño busca tener seguridad y esa seguridad se la otorga en parte el hecho de sentirse querido y estimado; por lo tanto, cuando ya no lo tiene o ya no siente así, busca y se esfuerza en irritar a alguien o por molestar tanto a alguien, hasta lograr su objetivo, lo que a su vez le otorga una nueva fuerza (Alder, 1975).

Es así como muchos niños terminan aprendiendo que la única manera de atraer la atención es ocasionando problemas. No solamente el maltrato emocional y verbal produce niños con problemas, también éstos son generados por otros tipos de violencia, tal como lo dice de la Heras:

...la escasa supervisión, los castigos desproporcionados, la ira, el abuso sexual, el abandono en la salud (higiene, atención médica, atención bucodental), el abandono en la escolarización, la explotación con fines económicos, la intermediación en el tráfico de drogas, y en los robos, los comportamientos antisociales de los padres o familiares cercanos... (Heras, 1999)

Con respecto a la problemática antes mencionada, el autor muestra como resultado que estos niños por lo general, no son escuchados o son rechazados; se les presta muy poca atención puesto que se presume que el niño es necio, malo o indisciplinado y por lo general no se busca el origen del hecho. Por otra muestra, a grandes rasgos, que la violencia no sólo crea niños violentos, agresivos y de mal comportamiento; si no que por el contrario, puede crear niños de bajo perfil que piden a gritos silenciosos, ser observados y ser ayudados.

El autor los cita como niños que resultan más dóciles y obedientes, que nunca manifiestan irritabilidad o desadaptación, o solamente en determinados ambientes o en días excepcionales. Es de anotar que también guardan un importante en su interior. Son niños que sufren en silencio, si que ellos mismos ni los demás sepan bien qué es lo que

les ocurre. El miedo, la timidez, la angustia, la inseguridad, la inferioridad y el desprecio hacia sí mismos, la culpa, la depresión o intensos sentimientos de soledad pueden estar torturándolos interiormente sin que nadie lo perciba o le dé importancia.

Ya habiendo observado en parte la violencia y los tipos de violencia ejercidos y sufridos por el niño, es importante mostrar algunos de los efectos a los cuales conlleva en el comportamiento en la escuela y frente a un adulto (padre, madre, acudiente, maestro; entre otros).

De la Heras dice que:

... los padres y los educadores representan para el niño (el niño no violentado) la autoridad establecida, la cual pueden aceptar en mayor o menor grado; lo normal o más usual es que el niño acepte con naturalidad las normas y criterios que los adultos les imponen; en algunas ocasiones pueden quejarse o protestar frente a un castigo o cuando se les obliga a hacer algo que no desean o no quieren realizar en ese momento... (Heras, 1999)

Lo anterior es tomado como rebeliones simples y “normales” o como las llama de las Heras: “pequeñas rebeliones” que generalmente no producen ni conllevan a problemas mayores y por lo general terminan bien y naturalmente aceptando lo que se pide, o el castigo impuesto.

Por otra parte, es normal que el niño intente conocer el margen de lo que es permitido, forzando las situaciones, molestando, presionando y haciendo lo contrario de lo que se le solicita; midiendo en todo momento hasta dónde puede llegar, intentando en todo momento sobrepasar los límites. El niño quiere sobrepasar aquellos límites ya que se siente satisfecho y si logra hacerlo seguramente tratará de hacerlo de nuevo más adelante; pero si por el contrario no lo logra y no obtiene el resultado deseado lo suele aceptar y entender, por lo menos de momento y por lo general no intenta trasgredir la norma de nuevo y crea así un comportamiento. Su intuición y observación lo lleva a comprender que es lo que puede o no hacer.

Por el contrario, muchos niños, gracias en parte a circunstancias específicas antes ya mencionadas, muestran conductas hostiles, rebeldes y agresivas contra la mayoría de las normas que implican la educación normal por parte de los adultos. Dichas conductas por lo general desembocan en represalias, castigos y en comportamientos agresivos por parte del adulto quien está “enfrentando” o “manejando” la situación; ya que éste se exaspera o no encuentra otro modo para dominarla y lejos de solucionarla, lo que puede crear es un círculo vicioso perpetuando la misma.

Cuando la rebeldía o la mala conducta del niño se tratan de atajar por medio de fuertes y continuos castigos se corre el riesgo de caer en un callejón sin salida, en el que el niño se torne cada vez más violento, más rebelde y así mismo los castigos sean cada vez más inútiles. De la Heras cita en su texto la frase de Montaigne:

“la fuerza y la violencia es lo que más bastardea y embota la naturaleza de una persona bien nacida. Si se quiere que el alumno tema la vergüenza y el castigo, no se le endurezca en ellos.” (Heras, 1999)

De la Heras muestra además, como un claro ejemplo, lo sucedido al premio Nobel de Medicina Ramón y Cajal, quien en sus memorias relata su niñez y dice que: el educador que comienza pronto a castigar corre el riesgo de nunca terminar de hacerlo y lo que puede originar son niños que se dedican a enredar, molestar, distraer, violentar tramar todo género de burlas y desafueros en contra de los demás y por ende en contra de aquello que los molesta, o de aquello que se quiere imponer como ley.

Por otra parte, también se han realizado algunos estudios acerca del tema, pero más desde el punto de vista estadístico. Dichos estudios se enfocan más hacia la violencia dentro de la escuela, más no abordan en profundidad la violencia de afuera, la familiar, la del barrio y cómo influye ésta en los niños dentro de la escuela.

El estudio llamado: “La violencia Escolar desde una Experiencia de Trabajo” nos muestra lo siguiente:

...hay que pertenecer a un grupo para no ser discriminado, por otra parte el consumo de droga influye como factor productor de hechos violentos. Otros factores son: el desmembramiento del núcleo familiar, las relaciones interpersonales y el medio ambiente; además de la aceptación de la violencia misma. (Gonzalez, 1999)

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

El estudio utilizó como herramienta de aplicación el análisis del dibujo como método para identificar alteraciones emocionales en los jóvenes que tomaron parte de éste tomando como referencia a Karen Alper Machover (1902) quien en su trabajo trata de analizar la personalidad a través del dibujo.

Muchos de los problemas de comportamiento en la escuela, se han abordado desde el punto de vista psicológico y la aplicación de diferentes tipos de test; dichos test ha dado a conocer la experiencia del joven y han mostrado sus actitudes, comportamientos y rasgos de personalidad; siendo esta información analizada en forma aislada, tomando por separado cada uno de los casos, sin integrarlos concretamente a la

escuela ni tratar de acercarse a dar opciones de mejoramiento y atención a corto y largo plazo para los niños afectados.

Conclusiones

El tema propuesto en el presente artículo parte de una investigación previa que se abordó desde diferentes puntos de vista, perspectivas y disciplinas (Franco, 2011). Se sabe que la violencia marca el comportamiento no sólo el del niño sino el del adulto, se han sacado estadísticas sobre los tipos de violencia, la cantidad de niños que se han metido en pandillas, consumen drogas o que tienen algún comportamiento hostil, rebelde o agresivo dentro de la escuela; pero no se ha mostrado que sucede más allá; aunque se han observado conductas predictivas de tales hechos, los textos se han limitado casi que a la recopilación de datos, o al trabajo individual (de cada niño) sin tomar en cuenta que el problema es más que individual, es un problema social y que debe ser supervisado si es posible en la escuela como lugar en el cual se manifiesta más frecuentemente el hecho.

Para terminar, es importante decir que la escuela al convertirse en el segundo (y por qué no el primer) hogar de muchos de estos sujetos escolares, ha asumido roles sociales diferentes a aquellos específicamente académicos, la escuela, los maestros han tenido que apoyar, ayudar y sostener niños y niñas con familias destruidas, niños y niñas con problemas de violencia, niños y niñas olvidados por una sociedad que cada día les exige más; pero que día a día les da menos.

Referencias Bibliográficas

- Ley 115, Título II, Estructura del servicio educativo (Capítulo III, Educación informal art 43 de 1994).
- Alder, A. (1975). *El niño difícil*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Berger P. & Luckmann T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Franco, L. (2011). *Acercamiento a la socialización del sujeto escolar en Contextos violentos: una investigación desde dos colegios Distritales: I.E.D. Agustín Fernández (Usaquén) e I.E.D. Colegio Cundinamarca (Ciudad Bolívar)*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Galtung, J. (1998). *Tras la Violencia 3R: Reconstrucción, reconciliación y resolución, afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao: Gernika Gogoratuz.
- Gonzalez, H. (12 de octubre de 1999). La violencia escolar desde una experiencia de trabajo. Bogotá, Bogota D.C., Colombia.
- Heras, J. d. (1999). *Rebeldes con causa*. Madrid: Espasa-Calpe.

Machover, K. (1902). *Personality projection in the drawing of the human figure*. Illinois: Charles C. Thomas Publisher.

MEN & UNAL. (2002). *Dirección de calidad para la educación preescolar, básica y media- Subdirección de referentes y evaluación de la calidad educativa*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

UNESCO. (Junio de 2008). *Infancia y derechos: las raíces de la sostenibilidad. Aportes para un porvenir*. Santiago, Chile. Obtenido de UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001611/161137s.pdf>

van, D. (2008). Context and Discourse. En D. van, *Discourse and Context* (págs. 111-215). New York: Cambridge University Press.

Visauta, B. (1989). *Técnicas de investigación social. Regogida de datos*. Barcelona: PPU.



127. ADAPTACIÓN PERSONAL, SOCIAL Y ESCOLAR EN VÍCTIMAS DE MALTRATO INFANTIL

M^a Elena García-Baamonde, Juan Manuel Moreno-Manso, Macarena Blázquez-Alonso, M^a José Godoy-Merino y José Manuel Pozueco-Romero
mgarsan@unex.es

Resumen.

La investigación analiza la adaptación personal, social y escolar, en 74 niños con medidas de protección institucionalizados en centros de acogida, de edades comprendidas entre los 6 y 18 años. Para evaluar el nivel de adaptación de los menores aplicamos el Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil TAMAI. Asimismo el estudio trata de determinar la relación entre los distintos niveles de competencia y/o funcionamiento en las diferentes áreas de adaptación. Los resultados indican que los niños institucionalizados presentan una elevada inadaptación personal y social. Se confirma que los niños manifiestan desajuste disociativo, pensamientos negativos y mecanismos de huida de la realidad. Se evidencian los efectos negativos de la desprotección sobre la percepción de los menores, destacando un pobre autoconcepto e inadecuada autoestima. Destaca una valoración desajustada de sí mismo y de la realidad que les lleva a cargar sobre uno mismo la tensión vivida.

Palabras clave: acogimiento residencial, maltrato infantil, inadaptación, desprotección.



Introducción

Algunas experiencias vividas por el niño pueden originar reacciones de inadaptación. La respuesta inadaptada va a variar en función de la intensidad de lo vivido, el significado que tenga para el niño, el momento evolutivo en que se encuentre y las circunstancias que siguen al suceso. Esta es la situación de muchos niños que han sufrido maltrato infantil.

La familia debe ser un lugar estable y seguro, donde el niño debe recibir los cuidados, la protección, el respeto y el apoyo necesarios para su desarrollo personal y socio-afectivo (Justicia & Cantón, 2011; Palacios, Moreno & Hidalgo, 1998). Pero la familia no siempre es el lugar idóneo para el desarrollo del niño. Las pautas de crianza parentales distorsionadas pueden generar problemas en el niño, lo que influirá en el

adecuado desarrollo psicológico y en la aparición de dificultades psicológicas en la infancia y adolescencia.

Pero todo individuo necesita adaptarse en los aspectos personales y en todos aquellos que se derivan de su pertenencia a una sociedad. Para encontrarse bien consigo mismo, necesita desarrollar capacidades como la valoración constructiva de sí mismo (autoconcepto y autoestima adecuadas), tolerancia a la frustración, manejo adecuado de las emociones, armonización de pensamientos, sentimientos y deseos, variedad de estrategias de afrontamiento y flexibilidad para utilizarlas según las circunstancias, etc. Debe desarrollar aspectos como el respeto hacia los demás o hacia las normas, la colaboración, la empatía, la autonomía, la valoración del entorno, la comprensión e integración de los valores sociales, etc. (Martín, Torbay y Rodríguez, 2008).

Las principales áreas de la vida del niño son la personal, social, escolar y familiar. Estudiando cómo se encuentra el menor en cada una de estas áreas tendremos una idea más adecuada sobre su adaptación, entendida como la adecuación de la conducta de la persona a sus propósitos o a las expectativas dominantes en su ambiente.

Experiencias traumáticas vividas, tales como el maltrato infantil, pueden originar inadaptación personal. Britner y Reppucci (1997), Camras, Ribordy, Hill, Martino, Spaccarelli y Stefani (1988) y Repetti, Taylor y Seeman (2002), afirman que cuando entre padres e hijos existe agresión, rechazo y no se proporciona el afecto y apoyo necesario, suelen aparecer problemas emocionales y conductuales en los niños. El estudio realizado por Ruiz & Gallardo (2002) sobre una muestra de niños que fueron objeto de negligencias graves por parte de su familia, es un claro ejemplo de la inadaptación personal y social consecuente a unas prácticas de crianza inapropiadas por parte de los cuidadores. Los padres que demuestran afecto a sus hijos y responden a sus necesidades, educan con mayor probabilidad, hijos independientes, sociables, cooperativos y con confianza en sí mismos. Estos niños muestran un buen ajuste personal, adecuada autoestima y competencia social (Bluestone & Tamis-LeMonda, 1999; Martínez, Fuertes, Ramos & Hernández, 2003). Una adecuada relación con los padres ayuda al niño a comprender el significado de las emociones y a aplicarlas en sus relaciones con los demás (Garner, Jones & Palmer, 1994).

Cicchetti & Olsen (1990), Erickson, Egeland & Pianta (1989), Hoffman-Plotkin & Twentyman (1984), Pino & Herruzo, 1993; Pino, Herruzo & Moza (2000), Sandberg & Lynn (1992), destacan entre las consecuencias a corto y/o a largo plazo del maltrato infantil aspectos tales como la incompetencia en el funcionamiento social, problemas afectivos, inseguridad y dificultad para controlar los impulsos ante la presión ambiental o contrariedad.

El estudio longitudinal realizado por Sánchez (2003) con niños institucionalizados en centros de acogida, destaca la presencia de dificultades de adaptación escolar. Bravo & Fernández (2001) a este respecto señalan un menor ajuste

escolar en los niños de familias desfavorecidas. En esta misma línea, Marín, Ortega, Reina & García (2004) destacan un elevado absentismo escolar, desmotivación, desfases en los aprendizajes y una elevada falta de hábitos de convivencia escolar. Tras analizar el grado de ajuste de estos niños y los posibles factores de influencia, concluyen que la inadaptación personal, social y familiar que presentan puede ser causa de la aparición de conductas conflictivas en el entorno escolar.

Dowsett, Huston, Imes & Gennetian (2008), Espina, Fernández & Pumar (2001) y Mathiesen, Ricart & Herrera (2005) destacan los efectos de la falta de afecto y estimulación por parte de los cuidadores sobre la adaptación social y escolar de los niños. Todo parece indicar que un buen currículo y una atención adecuada por parte de los cuidadores pueden incrementar la competencia social (Hayes, Palmer & Zaslow, 1990).

El objetivo de este trabajo es analizar la adaptación personal, social y escolar, en niños con medidas de protección institucionalizados en centros de acogida.

Desarrollo del estudio

La investigación se desarrolla en los centros de acogida de menores de la Comunidad Autónoma de Extremadura. Se analiza el grado de adaptación personal, social y escolar de un total de 74 niños con medidas de protección, acogidos en los cuatro centros públicos de la localidad. Los sujetos son 41 varones y 33 mujeres, de edades comprendidas entre los 6 y los 18 años.

El instrumento utilizado para la evaluación la adaptación personal, social y escolar fue el Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil TAMAI (Hernández, 1996). El TAMAI, consta de una doble modalidad de baremación: sistema hepta, que consta de 7 categorías; y sistema de indicación crítica, que señala la no constatación del factor cuando la puntuación es inferior a la obtenida por el 65% de los sujetos. Tiene diferentes modalidades factoriales en función de la edad. El primer nivel va dirigido a los niños hasta los 11 años y 5 meses; el segundo nivel desde los 11 años y 6 meses hasta los 14 años y 5 meses; y el tercer nivel desde los 14 años y 6 meses a los 18 años. Considera al niño y al adolescente desde una perspectiva funcional e integral, dado que cubre todas las esferas (personal, escolar y social).

La aplicación del instrumento fue grupal en el contexto de los centros de acogida de menores, pero diferenciada en relación al intervalo de edad de los niños (6-8 años; 8-12 años; 12-14 años; y 14-18 años). Previamente, solicitamos autorización para la implementación de los instrumentos a la Administración encargada de la tutela de los menores. La exploración fue llevada a cabo por 4 evaluadores. A fin de garantizar la máxima validez, fiabilidad y objetividad en la recogida de datos los evaluadores fueron instruidos con anterioridad en la aplicación.

En primer lugar, realizamos un análisis descriptivo de cada una de las variables que integran el estudio (adaptación personal, social y escolar). Con el análisis de medias y desviaciones típicas analizamos la competencia personal y el funcionamiento social y escolar de los niños institucionalizados en los centros de acogida, así como la adecuación de los mismos. Y en segundo lugar, realizamos el *análisis inferencial* con la finalidad de analizar las diferencias significativas entre las diferentes dimensiones de adaptación, utilizando para ello el ANOVA de un factor.

Los resultados relativos a las diferencias en las dimensiones de inadaptación personal, social y escolar según el sexo, ponen de manifiesto diferencias significativas en el subfactor *Autodesajuste/Insatisfacción personal* ($F(1, 72) = 3.71, p = .058$). Los datos indican que las niñas manifiestan mayor desajuste consigo mismas e insatisfacción personal que los varones.

En el caso de la *inadaptación social*, se evidencian diferencias significativas en *hostilidad* ($F(1, 43) = 9.58, p = .003$) e *introversión hipoactiva* ($F(1, 17) = 7.60, p = .013$). Los datos indican restricción cualitativa de la sociabilidad tanto en los varones como en las mujeres, aunque se constatan diferencias en el tipo de restricción. Mientras que las niñas manifiestan desconfianza, los varones se muestran introvertidos y con escasas relaciones.

No se evidencian diferencias significativas en *inadaptación escolar*.

En cuanto a las diferencias en las dimensiones de inadaptación personal, social y escolar según la edad de los niños, los resultados indican diferencias significativas en las tres dimensiones.

En lo relativo a la adaptación personal, se evidencian diferencias significativas en el factor inadaptación personal ($F(3, 70) = 4.23, p = .008$), siendo mayores las dificultades en los niños más pequeños (6-8 y 8-12 años). Se constata inadaptación y desajuste consigo mismo (autodesajuste / insatisfacción personal) ($F(3, 70) = 3.44, p = .021$), comportamientos de temor, miedo o intranquilidad (cogniafección) ($F(3, 70) = 7.53, p = .000$), que suelen asociarse a infravaloración y autodesprecio (intrapunición) ($F(3, 70) = 12.47, p = .000$) e indirectamente a estados depresivos ($F(3, 70) = 23.36, p = .000$) y de somatización ($F(3, 70) = 16.43, p = .000$). El subfactor somatización se da en mayor medida en los niños de mayor edad (12-14 y 14-18 años).

En lo relativo a la adaptación escolar, los resultados indican que es a partir de los 8-12 años de edad cuando se manifiesta mayor inadaptación escolar ($F(3, 70) = 12.04, p = .000$), que se hace visible mediante una baja aplicación e indisciplina de los niños, inadaptación escolar externa ($F(1, 43) = 3.97, p = .047$), aversión a la institución ($F(1, 43) = 40.92, p = .000$) (hacia profesores y colegio), escaso interés por el aprendizaje (hipomotivación) ($F(1, 27) = 8.05, p = .009$), y descontento con el profesor (aversión al profesor) ($F(1, 27) = 4.11, p = .046$).

Y por último, en cuanto a la adaptación social, se evidencian diferencias significativas en el factor inadaptación social ($F(3, 70) = 7.69, p = ,000$), que se manifiesta a través de autodesajuste social ($F(1, 43) = 5.26, p = ,027$) y el conflicto con las normas (disnomia) ($F(3, 70) = 9.43, p = ,000$); y restricción social ($F(3, 70) = 3.49, p = ,020$), que se manifiesta mediante la introversión ($F(1, 43) = 14.85, p = ,000$) y la desconfianza (hostiligencia) ($F(1, 43) = 13.24, p = ,001$) de los niños. Los niños más pequeños son los que manifiestan menor inadaptación social, conflictividad con las normas y desconfianza, pero en ellos se evidencian escasas relaciones e introversión.

Conclusiones

Podemos concluir la presencia de inadaptación personal, social y escolar en los niños con medidas de protección institucionalizados en centros de acogida. Tanto la competencia personal como el funcionamiento social no es el adecuado.

Los resultados indican que los niños institucionalizados presentan una elevada inadaptación personal y social. Este resultado se relaciona con el estudio de Marín et al. (2004), en el que se analiza el grado de inadaptación en niños con graves carencias socio-afectivas (con características sociofamiliares tales como privación sociocultural, delincuencia y toxicomanía en los padres), donde la inadaptación personal alcanza los niveles más elevados.

Nuestro estudio confirma que los niños manifiestan desajuste disociativo, pensamientos negativos y mecanismos de huida de la realidad (ensoñación, autoconcepto negativo e infravaloración). La intrapunición es una característica definitoria (autoestima negativa y autodesprecio). Tal y como señalan Díaz-Aguado, Segura y Royo (1996), la representación de uno mismo y la autoestima que de ella se deriva tienen una gran relevancia para el bienestar psicológico y la adaptación a la realidad, aspecto que tiende a verse afectado en los niños en situación de acogimiento como consecuencia de la situación de desprotección (Hulette, Freyd & Fisher, 2011).

El estudio de Fuentes, García, Gracia y Lila (2011), destaca que el autoconcepto es un constructo teórico estrechamente relacionado con el ajuste psicosocial en la adolescencia. Moreno, Estévez, Murgui y Musitu (2009) mantienen que el adecuado autoconcepto y la autoestima son factores de resiliencia en los niños y adolescentes víctimas de maltrato.

Nuestro trabajo destaca la puntuación en autodesajuste (dificultad que encuentran en sí mismos en la adaptación con la vida) que se expresa a través del desajuste afectivo, una valoración desajustada de sí mismo y de la realidad que les lleva a cargar sobre uno mismo la tensión vivida y temor, miedo e intranquilidad que puede derivarse de la infravaloración.

Al igual que en las investigaciones de Barnett, Ganaban y Cicchetti (1999), todo parece indicar que la conducta de los padres a las demandas de afecto y atención de los menores es incoherente. De ahí que los niños y jóvenes no logren aprender un patrón comportamental adecuado para conseguir que sus cuidadores reaccionen de una forma coherente y organizada.

En general, los estudios sobre el tema concluyen que un ambiente familiar estable y afectivo conduce a un buen ajuste personal. Cuando no hay un buen ajuste familiar los factores ambientales estresantes tienen más influencia y provocan alteraciones, en especial en los adolescentes (Bravo y Del Valle, 2009; Cui, Donnellan y Conger, 2007; El-Sheikh, Buckhalt, Mize y Acebo, 2006; Justicia y Cantón, 2011; Ybarra, Wilkens y Lieberman, 2007).

En cuanto a la inadaptación escolar, Los niños en situación de acogimiento residencial muestran desagrado por el estudio, bajo interés y falta de motivación y laboriosidad. La inadaptación escolar se manifiesta con baja aplicación y motivación en el aprendizaje, e insatisfacción con la situación escolar. Destacamos la ausencia de conductas disruptivas en el aula, otra de las manifestaciones que se analizan a través de la variable inadaptación escolar. Los datos obtenidos a raíz de nuestro estudio nos conducen a la necesidad de considerar que todo el conjunto de creencias, normas, valores y actitudes transmitidas desde la familia probablemente influyan en los comportamientos que posteriormente los niños reflejan en la institución escolar.

Podemos concluir destacando que la investigación nos ha permitido determinar el grado de inadaptación de los niños en situación de acogimiento residencial. Asimismo, consideramos pertinente para futuras investigaciones comparar los resultados con los de niños en situación de acogimiento familiar y con los de aquellos que retornan a sus familias de origen.

Referencias Bibliográficas

- Barnett, D., Ganaban, J. & Cicchetti, D. (1999). Maltreatment, negative expressivity, and the development of type D attachments from 12 to 24 months of age. En J.I. Vondra, D. Barnett (Eds.) (pp. 97-118): *Atypical attachment in infancy and early childhood among children at developmental risk. Monographs of the Society for Research in Child Development*. Oxford: Blakwell Publisher.
- Bluestone, Ch., & Tamis-LeMonda, C. S. (1999). Correlates of parenting styles in predominantly working and middle-class african American mothers. *Journal of Marriage and the Family*, 61, 881-893.
- Bravo, A. & Fernández, J. (2001). Evaluación de la integración social en acogimiento residencial. *Psicothema*, 13, 197-204.
- Bravo, A., & Del Valle, J.F. (2009). Crisis y revisión del acogimiento residencial: su papel en la protección infantil. *Papeles del Psicólogo*, 30(1), 42-52.

- Britner, P. A., & Reppucci, N. D. (1997). Prevention of child maltreatment: evaluation of a parent education program for teen mothers. *Journal of Child and Family Studies*, 6, 165-175.
- Camras, L., Ribordy, S., Hill, J., Martino, S., Spaccarelli, S., & Stefani, R. (1988). Recognition and posing of emotional expressions by abused children and their mothers. *Developmental Psychology*, 24, 776-781.
- Cicchetti, D. & Carlson, V. (1989). *Child maltreatment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen (Eds.) (pp. 32-71): *Development Psychopathology, Vol. 2: risk, disorder and adaptation*. New York: Jon Wiley and Sons, Inc.
- Cicchetti, D. & Olsen, K. (1990). The developmental psychopathology of child maltreatment. En M. Lewis y S. M. Miller (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology* (pp. 261-279). New York: Plenum Press.
- Cui, M., Donellan, M.B., & Conger, R.D. (2007). Reciprocal influences between parents' marital problems and adolescent internalizing and externalizing behavior. *Developmental Psychology*, 43, 1544-1552.
- Díaz-Aguado, M.J., Segura, M.P. & Royo, P. (1996). *El desarrollo socioemocional de los niños maltratados*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Dowsett, C. J., Huston, A. C., Imes, A. E. & Gennetian, L. (2008) Structural and process features in three types of child care for children from high and low income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 69-93
- El-Sheikh, M., Buckhalt, J.A., Mize, J., & Acebo, C. (2006). Marital conflict and disruption of children's sleep. *Child Development*, 77, 31-43.
- Erickson, M. F., Egeland, B., & Pianta, R. (1989). The effects of maltreatment on the development of young children. En D. Cicchetti y V. Carlson (Eds.), *Child maltreatment: Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect* (pp. 647-684). New York: Cambridge University Press.
- Espina, A, Fernández, E., & Pumar, B. (2001). El clima familiar en hogares con niños con trastornos del habla y del lenguaje. *Psiquis*, 22, 21-29.
- Fuentes, M.C., García, J.F., Gracia, E., & Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23,7-12
- Garner, P. V., Jones, D. C., & Palmer, D.J. (1994). Social cognitive correlatos of preschool children's sibling caregiving behaviour. *Developmental Psychology*, 30, 905-911.
- Hayes, C.D., Palmer, J.L. & Zaslow, M.J. (Eds.) (1990). *Who cares for American's children?* Whashington D.C.: National Academic Press.
- Hernández, P. (1996). *Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil TAMAI*. Madrid: TEA.
- Hoffman-Plotkin, D. & Twentyman, C. (1984). A multimodal assessment of behavioral and cognitive deficits in abused and neglected preschoolers. *Child Development*, 55, 784-802.

- Hulette, A.C., Freyd, J.J., & Fisher, P.A. (2011). Dissociation in middle childhood among foster children with early maltreatment experiences. *Child Abuse & Neglect* 35, 123–126
- Justicia, M. J. & Cantón, J. (2011). Conflictos entre padres y conducta agresiva y delictiva en los hijos. *Psicothema*, 23, 20-25.
- Marín, V., Ortega, R.M., Reina, P. & García, M.D. (2004). La inadaptación escolar en los centros cordobeses. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 22, 127-138.
- Martín, E., Torbay, A., & Rodríguez, T. (2008). Cooperación familiar y vinculación del menor con la familia en los programas de acogimiento residencial. *Anales de Psicología*, 24, 25-32.
- Martínez, J. L., Fuertes, A., Ramos, M., & Hernández, A. (2003). Substance use in adolescence: importance of parental warmth and supervision. *Psicothema*, 15, 161-166.
- Mathiesen, M. E., Ricart, M. I. & Herrera, M. O. (2005). Relaciones entre algunas características de la familia del preescolar y su desempeño escolar posterior. *Enfoques Educativos*, 7, 105-123
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S., & Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21, 537-542.
- Palacios, J., Moreno, M. C., & Hidalgo, M. V. (1998). Ideologías familiares sobre el desarrollo y la educación infantil. En M. J. Rodrigo & J. Palacios (Coords.). *Familia y desarrollo humano* (pp. 71-89). Madrid: Alianza.
- Pino, M. J., & Herruzo, J. (1993). Un estudio preliminar de las alteraciones del desarrollo de los niños de familias en desventaja social. En F. Martínez (Ed.), *Psicología comunitaria* (pp. 315–321). Sevilla: EUDEMA.
- Pino, M., Herruzo, J. & Moza, E. (2000). Estudio de las consecuencias del abandono físico en el desarrollo psicológico de niños de edad preescolar en España. *Child Abuse and Neglect*, 24, 911-924.
- Repetti, R. L., Taylor, S. E., & Seeman, T. E. (2002). Risky families: family social environments and the mental and physical health of offspring. *Psychological Bulletin*, 128, 330-366.
- Ruiz, I. & Gallardo, J. A. (2002). Impacto psicológico de la negligencia familiar (leve versus grave) en un grupo de niños y niñas. *Anales de Psicología*, 18, 261-272.
- Sánchez, Y. (2003). *El ajuste de niños y niñas adoptados y su vida familiar: un estudio longitudinal*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Tesis doctoral no publicada.
- Sandberg, D. A. & Lynn, S. J. (1992). Dissociative experiences, psychopathology and adjustment, and child an adolescent maltreatment in female college students. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 101, 717-723.

Ybarra, G.J., Wilkens, S.L., & Lieberman, A.F. (2007). The influence of domestic violence on preschooler behavior and functioning. *Journal of Family Violence*, 22, 33-42.



128. COMPETENCIA SEMÁNTICA Y DIMENSIONES DE ADAPTACIÓN INFANTIL EN MENORES EN SITUACIÓN DE ACOGIMIENTO RESIDENCIAL

M^a Elena García-Baamonde, Juan Manuel Moreno-Manso, Macarena Blázquez-Alonso, M^a José Godoy-Merino y José Manuel Pozueco-Romero
mgarsan@unex.es

Resumen

La investigación analiza las alteraciones semánticas y el nivel de adaptación personal, social y escolar en niños en situación de acogimiento residencial de edades comprendidas entre los 6 y 18 años. La investigación se desarrolla en los Centros de Acogida de Menores de Extremadura (España). El trabajo pone de manifiesto importantes dificultades que afectan a la organización semántica del discurso narrativo y conversacional, problemas de recuperación léxica en el lenguaje espontáneo y escasa habilidad para almacenar o representar el significado semántico de las palabras. Así mismo, en lo relativo al grado de adaptación personal, social y escolar de los niños, concluimos que existe relación entre el nivel de dominio semántico y el grado de adaptación. Esta escasa competencia semántica deriva en una mala adaptación al entorno y en alteraciones conductuales y emocionales. En el trabajo realizamos una propuesta de actividades dirigidas a la mejora de la competencia semántica de los niños, y destacamos la necesidad de poner en marcha programas de intervención socioeducativos que incidan en el desarrollo de habilidades lingüísticas en menores con medidas de protección.

A I C E
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Palabras clave: maltrato infantil; lenguaje; protección infantil; adaptación, acogimiento residencial.

Introducción

Diferentes estudios evidencian que el maltrato infantil tiene consecuencias en el desarrollo y adquisición del lenguaje, siendo mayores las dificultades en la vertiente expresiva que en la comprensiva (Moreno, Rabazo, & García-Baamonde, 2006; Moreno, García-Baamonde, & Blázquez, 2008, 2009, 2010; Moreno & García-Baamonde, 2009; Sylvestre & Mérette, 2010). Entre las dificultades destacan la pobreza de vocabulario, articulación defectuosa, deficiente estructuración de las oraciones e

incluso dificultad para comprender la sintaxis compleja, escasez de lenguaje interno para dirigir las acciones, uso restringido del lenguaje, bajos resultados en operaciones de razonamiento aritmético relacionados con el lenguaje receptivo y expresivo, etc.

Así mismo, estudios recientes nos aportan datos específicos sobre la afectación en los componentes pragmáticos (Moreno, García-Baamonde, Blázquez, Guerrero, 2010; Moreno, García-Baamonde, Guerrero & Blázquez, 2010) y morfosintácticos (Moreno, García-Baamonde & Blázquez, 2012) en niños en situación de desprotección institucionalizados en centros de acogida.

En lo que respecta a la competencia semántica, los estudios en materia de maltrato infantil apenas aportan datos específicos sobre la afectación, a pesar de su relevancia. La semántica es la parte de la lingüística que estudia la significación de las palabras en una lengua. Para adquirir el léxico, el niño debe formar diversos conceptos. Si partimos de la idea de que existe una estructura conceptual, el niño tiene que establecer distintas categorías, en las que hay elementos básicos y complejos. Por esta razón, el primer dominio del léxico es bastante lento (sin olvidar que el desarrollo de la comprensión siempre va por delante del de la expresión). El estudio de la semántica es de sumo interés puesto que su mayor adquisición se produce en la infancia. Durante los primeros años el niño llega a dominar y a usar el sistema convencional de la lengua natural que hablan los adultos de su entorno (Clemente, 2000). Una experiencia de maltrato puede alterar el ritmo de adquisición y desarrollo semántico.

Por otra parte, las investigaciones de Espina, Fernández & Pumar (2001), ponen de relieve que las dificultades comunicativas suponen un obstáculo para la adaptación personal, social y escolar de los niños. De ahí que nuestra investigación tenga una doble finalidad. En primer lugar, aportar un mayor conocimiento sobre las dificultades semánticas en menores víctimas de maltrato infantil (institucionalizados en centros de acogida); y en segundo lugar, analizar la relación entre el grado de adaptación personal, social y escolar de los niños y la competencia semántica.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Desarrollo del estudio

La investigación se enmarca en los centros de acogida de menores de la provincia de Badajoz (Región de Extremadura). Se analiza la competencia semántica y la adaptación social de 74 niños con medidas de protección, acogidos en los centros públicos de la región. La sujetos son 41 varones y 33 mujeres, de edades comprendidas entre los 6 y los 18 años.

Para evaluar la competencia semántica de los niños utilizamos la Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial BLOC-S (Puyuelo, Renom, Solanas & Wiig, 2002). Es una prueba destinada a detectar si existen dificultades en los diferentes componentes del lenguaje (morfosintaxis, semántica y pragmática). En relación a la competencia semántica, evalúa aspectos de contenido, con pruebas que exploran el conocimiento que

tiene el niño de la función significativa de determinados elementos de la oración: agente, paciente o dativo, tema u objeto, instrumental y locativo, nociones temporo-espaciales, cualitativas y de cantidad.

Se ha diseñado para verificar el nivel de dominio a partir del 70 % de aciertos. La prueba proporciona una puntuación bruta en relación a los ítems, una puntuación centil y una puntuación transformada en relación a las curvas de desarrollo. Una puntuación centil de 70-100 (nivel superior), indica que el alumno domina la habilidad psicolingüística y puede usarla correctamente; un centil entre 60-70 (nivel de transición); un centil 30-60 (nivel de emergencia); y si es inferior al centil 25-30 (nivel de alarma). La batería ha demostrado ser eficaz para la evaluación del desarrollo lingüístico de menores en situación de maltrato infantil (Moreno, Rabazo & García-Baamonde, 2007; Puyuelo & Salavera, 2011).

En segundo lugar, el instrumento utilizado para la evaluación la adaptación personal, social y escolar fue el Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil TAMAI (Hernández, 1996). El TAMAI, consta de una doble modalidad de baremación: sistema hepta, que consta de 7 categorías; y sistema de indicación crítica, que señala la no constatación del factor cuando la puntuación es inferior a la obtenida por el 65% de los sujetos. Tiene diferentes modalidades factoriales en función de la edad. Considera al niño y al adolescente desde una perspectiva funcional e integral, dado que cubre todas las esferas (personal, escolar y social).

En primer lugar aplicamos el módulo de semántica correspondiente al instrumento BLOC-S. Lo administramos de forma individual, en el contexto del centro de acogida en el que estaban institucionalizados los niños. La evaluación del componente semántico en cada niño dura una hora. La exploración fue llevada a cabo por 4 evaluadores. A fin de garantizar la máxima validez, fiabilidad y objetividad en la recogida de datos los evaluadores fueron instruidos con anterioridad en la aplicación del BLOC-S. La aplicación del TAMAI fue grupal, pero diferenciada en relación al intervalo de edad de los niños (6-8; 8-12; 12-14; y 14-18). Con cada grupo de menores se mantuvieron dos sesiones de dos horas de duración cada una, con una distancia de una semana entre la primera y segunda administración.

Los resultados del BLOC-S concluyen que muchos niños tienen comprometido el componente semántico. Si tenemos en cuenta que la batería ha sido diseñada para verificar el nivel de dominio a partir del 70 % de aciertos, comprobamos que un porcentaje considerable de niños se sitúan por debajo de la puntuación centil de 70-100 (nivel superior), lo que indica que los menores no dominan esta competencia lingüística y muestran dificultades para utilizarla correctamente.

En el componente semántico, comprobamos que la mayoría de los niños (54,1%) se sitúan entre los niveles de transición (centil entre 60-70). El 40,5% de los menores presentan dificultades en semántica, situándose entre los niveles de emergencia (22

niños) y alarma (8 niños). Verificamos que más de la mitad de la muestra se sitúa entre el centil 60 y 70 en semántica.

Así mismo, hay mayor presencia de varones que mujeres en los niveles más bajos, 19 varones se encuentran entre los niveles de emergencia y alarma frente a 11 mujeres. En el nivel de transición se constata mayor presencia de las mujeres ($n=22$). El componente semántico de los dos grupos (varón y mujer) se encuentra principalmente en los niveles de transición (centil 60-70).

En relación al nivel de dominio semántico y las dimensiones de inadaptación social, personal y escolar, los resultados obtenidos tras efectuar el ANOVA de un factor, concluyen lo siguiente.

El factor de inadaptación social se acerca a la significación ($F(3, 41) = 6.98, p = .073$), evidenciándose diferencias significativas en la variable autodesajuste social ($F(3, 41) = 3.03, p = .040$). Todo parece indicar que a menor autodesajuste social mayor dominio en semántica. En inadaptación personal no encontramos diferencias significativas. Destacamos que la variable *Desajuste disociativo* roza la significación ($F(3, 41) = 2.81, p = .051$). Y en inadaptación escolar, destacamos que la variable Inadaptación escolar externa roza la significación ($F(3, 41) = 1.93, p = .076$). Hallamos que la variable Aversión a la institución presenta diferencias significativas con respecto a la variable Semántica ($F(3, 41) = 11.05, p = .012$). Los niños en nivel de alarma (<25 - 30) puntúan muy bajo en aversión a la institución, mientras que los que están en el nivel de emergencia (30 - 60) obtienen puntuaciones medias. Del mismo modo, vemos que la variable Inadaptación escolar se acerca a la significación ($F(3, 41) = 7.04, p = .071$).

Los resultados evidencian una correlación positiva entre semántica y la dimensión de inadaptación social en el subfactor autodesajuste social ($p = .01$). Los grados más bajos de la variable autodesajuste social correlacionan con los niveles superiores de dominio en semántica. En el caso de la agresividad social ($p = .02$) las puntuaciones altas de agresividad social correlacionan con el nivel de emergencia en semántica.

Conclusiones

Se evidencian importantes dificultades semánticas en el uso del dativo, locativo (utilizar diferentes conceptos de localización (dentro, en, sobre, encima, delante, detrás, debajo, en medio de, junto, dentro, fuera...), cuantificadores (utilizar nociones de cantidad con adverbios cuantificadores (mucho, poco) y pronombres (todo, nada)), y el uso de los modificadores de tiempo y sucesión (usar términos de temporalidad (ayer, mañana) y de espacialidad en el tiempo (después, antes, primero)).

En los niños el discurso es pobre, mostrando dificultades en la organización semántica del discurso narrativo y conversacional. En algunos menores cuesta gran esfuerzo por parte del evaluador conseguir nexos de unión entre las frases que den consistencia a la conversación, el número de comentarios espontáneos es mínimo, lo que obliga al evaluador a forzar en todo momento la conversación para dar una continuidad. Las descripciones ofrecidas por los niños no se adaptan siempre a la tarea que se quiere desarrollar. En algunos niños se aprecian problemas de recuperación léxica en su lenguaje espontáneo empleando pausas, repeticiones, expresiones imprecisas e incluso sustituyendo una palabras por otras de la misma categoría léxica.

También se aprecia en ocasiones una escasa habilidad para almacenar o representar el significado semántico de las palabras y/o pobre elaboración de las relaciones de significado entre las palabras con un insuficiente conocimiento del significado de las mismas. En algunos casos constatamos errores de sobreextensión semántica especialmente con palabras funcionales o gramaticales y dificultades para adquirir o usar palabras sin referente concreto. Otro hándicap se relaciona con las dificultades en la adquisición y/o empleo de conceptos abstractos o sin referente concreto; una escasa capacidad en actividades de significado o asociación semántica, tales como la descripción o definición de objetos, la búsqueda de sinónimos, la fluidez léxica, los juegos de asociación de palabras, los juegos de descubrir las semejanzas y diferencias, etc.

Así mismo, en lo relativo al grado de adaptación personal, social y escolar de los niños, concluimos que existe relación entre el nivel de dominio en semántica y el grado de adaptación social de los menores en situación de acogimiento residencial. Lo evidenciamos mediante el autodesajuste social que manifiestan varios de los niños que no dominan la competencia semántica. Todo parece indicar que cuando no se domina adecuadamente la función significativa de ciertos elementos de la oración, tales como: agente, paciente, instrumental, nociones cualitativas y de cantidad, etc., la adaptación al contexto no es la apropiada, dificultándose la capacidad de relación y socialización del niño con los demás. Este escaso dominio semántico puede derivar fácilmente en una mala adaptación al entorno y en alteraciones conductuales y emocionales.

A nuestro juicio, la respuesta socioeducativa debe enfocarse en las dificultades semánticas específicas de los niños con medidas de protección. Tales déficit pueden repercutir seriamente en los aprendizajes académicos, ocasionando importantes implicaciones educativas (Moreno, García-Baamonde, Blázquez & Pozueco, 2012). Atendiendo a estas consideraciones, se debe favorecer el uso funcional y espontáneo del lenguaje en los distintos contextos lingüísticos y sociales, así como desarrollar habilidades de recuperación léxica y de representación y organización semántica. Partiendo de esta premisa, debemos favorecer el aprendizaje de las características semánticas de las palabras que los niños conocen y utilizan habitualmente. Es necesario utilizar palabras correspondiente a la edad y perfil cognitivo y lingüístico de cada niño,

ajustándolas al contexto social en el que se desenvuelven (para ello podemos tener en cuenta el vocabulario básico del currículum escolar, atendiendo a cada edad). Son recomendables actividades de identificación, asociación, agrupamiento, descripción, definición y comparación en formatos conversacionales, en ejercicios o actividades de enseñanza significativa o en ejercicios estructurados de lenguaje.

Referencias Bibliográficas

- Clemente, R. A. (2000). *Desarrollo del lenguaje. Manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos*. Barcelona: Octaedro.
- Del Rio, M.J. (2003). La orientación psicolingüística en el estudio del lenguaje. En V. Acosta & A. Moreno (Eds.), *Dificultades del lenguaje, colaboración e inclusión educativa* (pp. 19-39). Barcelona: Ars Médica.
- Espina, A, Fernández, E. y Pumar, B. (2001). El clima familiar en hogares con niños con trastornos del habla y del lenguaje. *Psiquis*, 22, 21-29.
- Hernández, P. (1996). *Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil TAMAI (3ª Ed.)*. Madrid: TEA.
- Moreno, J. M., Rabazo, M. J. & García-Baamonde, M. J. (2007). Aplicación del BLOC Screening al estudio del maltrato infantil. En M. Puyuelo (Ed.), *BLOC. Aplicación a poblaciones con necesidades educativas específicas* (pp. 127-166). Barcelona: Elsevier Masson.
- Moreno, J. M., Rabazo, M. J., & García-Baamonde, M. J. (2006). Competencia lingüística y estilo cognitivo en niños institucionalizados. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 26, 115-125. doi:10.1016/S0214-4603(06)70109-7
- Moreno, J.M. & García-Baamonde, M.J. (2009). Adaptación personal y desarrollo lingüístico en víctimas de maltrato. *Boletín de Psicología*, 96, 17-34.
- Moreno, J.M., García-Baamonde, M. E. & Blázquez, M. (2012). Morphosyntactic development and educational style of parents in neglected children. *Children and Youth Services Review*, 34, 311-315. doi:10.1016/j.childyouth.2011.10.028
- Moreno, J.M., García-Baamonde, M.E., Blázquez, M., Guerrero, E. (2010). Pragmatic language development and educational style in neglected children. *Children and Youth Services Review*, 32, 1028-1034. doi:10.1016/j.childyouth.2010.04.008
- Moreno, J.M., García-Baamonde, M.E., Blázquez, M., Pozueco, J.M. (2012). Pragmatic-communicative intervention strategies for victims of child abuse. *Children and Youth Services Review*, 34, 1729-1734. doi:10.1016/j.childyouth.2012.05.003
- Moreno, J.M., García-Baamonde, M.E., Guerrero, E. & Blázquez, M. (2010). Competencia pragmática y adaptación psicosocial en niños sujetos a medidas de protección infantil. *Salud Mental*, 33, 333-340.
- Moreno, J.M., García-Baamonde, M.J. & Blázquez, M. (2008). Habilidades psicolingüísticas y dimensiones de inadaptación en niños en situación de

acogimiento residencia. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 28, 166-177. doi:10.1016/S0214-4603(08)70054-8

Moreno, J.M., García-Baamonde, M.J. & Blázquez, M. (2009). Social adaptation and communicative competence in children in care. *Children and Youth Services Review*, 31, 642–648. doi:10.1016/j.chilyouth.2008.12.004

Moreno, J.M., García-Baamonde, M.J. & Blázquez, M. (2010). Desarrollo lingüístico y adaptación escolar en niños en acogimiento residencial. *Anales de Psicología*, 26, 189–196.

Puyuelo, M. & Salavera, C. (2011). Patología del Lenguaje. Evaluación e Intervención. *Boletín AELFA*, 11 (1), 33-37. doi:10.1016/S1137-8174(11)70042-5

Puyuelo, M., Renom, J., Solanas, A. & Wiig, E. H. (2002). *Batería de lenguaje objetiva y criterial Screening (BLOC-Screening)*. Barcelona: Masson.

Sylvestre, A. & Mérette, C. (2010). Language delay in severely neglected children: A cumulative or specific effect of risk factors? *Child Abuse & Neglect*, 34, 414–428. doi:10.1016/j.chiabu.2009.10.003



129. DIAGNÓSTICO Y NOTIFICACIÓN DEL MALTRATO INFANTIL DESDE LOS SERVICIOS DE SALUD

**María Isabel Archilla Castillo, Mónica Archilla Castillo y
José Carlos Rodríguez Ruíz**
archilla@ual.es

Resumen

El maltrato infantil se puede definir como la acción, omisión o trato negligente, no accidental, que priva al niño o la niña de sus derechos y su bienestar, que amenaza o interfiere su ordenado desarrollo físico, psíquico o social y cuyos autores pueden ser personas, instituciones o la propia sociedad.

El maltrato infantil supone un grave problema a nivel mundial que puede llegar a tener consecuencias incurables en la salud física y mental del menor.

Por ello, desde los servicios sanitarios, dada su cercanía a los individuos y las familias, se debe prestar una especial atención en la detección y notificación de estas situaciones, para que se pueda llevar a cabo lo más pronto posible las intervenciones necesarias para solucionarlo.

Con este trabajo, pretendemos dar a conocer unas recomendaciones básicas que ayuden a los profesionales sanitarios a identificar y notificar los casos de maltrato infantil.

Palabras clave: Maltrato Infantil, Indicadores, Notificación, Servicios de Salud.



Introducción

Las definiciones de maltrato infantil son diversas. Nosotros utilizaremos la definición obtenida del Observatorio de la Infancia (2008) y recogida en el Protocolo básico de intervención contra el Maltrato Infantil. Dicha definición es la siguiente: "Acción, omisión o trato negligente, no accidental, que priva al niño o la niña de sus derechos y su bienestar, que amenaza o interfiere su ordenado desarrollo físico, psíquico o social y cuyos autores pueden ser personas, instituciones o la propia sociedad".

El maltrato infantil, es un importante problema social y de salud. Por ello, se promulgó en España la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor (Boletín Oficial del Estado, 1996), de modificación parcial del Código Civil y de

la Ley de Enjuiciamiento Civil. En ella se establecen las actuaciones que deben llevar a cabo los poderes públicos en los casos de desprotección social del menor.

Esta Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor, establece "la obligación de toda persona que detecte una situación de riesgo o posible desamparo del menor de prestarle auxilio inmediato y de comunicar el hecho a la autoridad o agentes más próximos".

El maltrato infantil es un problema a nivel mundial, con graves consecuencias para la salud que pueden durar toda la vida.

Según datos de la Organización Mundial de la Salud (2014), alrededor de un 20% de las mujeres y de un 5 a 10% de los hombres declaran haber sufrido abusos sexuales en la infancia, mientras que un 23% de las personas de ambos sexos refieren maltratos físicos cuando eran niños.

La prevalencia real del maltrato infantil es desconocida, ya que la mayoría de los casos no son detectados. Es un problema que tiende a permanecer oculto en el ambiente familiar. Normalmente en una situación de maltrato infantil, el menor no suele pedir ayuda por temor o desconfianza, ni tampoco los padres o madres maltratadores buscan apoyo para corregir esta actitud, ya que en muchas ocasiones consideran el maltrato como algo normal.

En este sentido, los centros sanitarios pueden suponer un escenario perfecto desde el cual detectar de una forma precoz situaciones de maltrato infantil, ya que si los profesionales sanitarios están bien adiestrados en la identificación de los indicadores de malos tratos, puede que sean capaces de reconocer estas situaciones que para otras personas pasen inadvertidas.

El maltrato infantil lo podemos clasificar según varios aspectos, del modo que detallamos a continuación (Díaz et al., 2006).

En función del momento en el que se produce, podemos hablar de Maltrato Prenatal, cuando el maltrato se produce antes del nacimiento del niño, y de Maltrato Postnatal, cuando el maltrato se produce durante su vida extrauterina.

Según los autores que realizan el maltrato, tenemos el maltrato Familiar, cuando los autores del maltrato son familiares del menor, principalmente familiares en primer grado (padres, biológicos o no, abuelos, hermanos, tíos, etc.); Maltrato Extrafamiliar, cuando los autores del maltrato no son familiares del menor, o el grado de parentesco es muy lejano (familiares en segundo grado) y no tienen relaciones familiares; Maltrato Institucional, es el maltrato provocado por las instituciones públicas, bien sean sanitarias, educativas, etc.; y Maltrato Social, cuando no hay un sujeto concreto responsable del maltrato, pero hay una serie de circunstancias externas en la vida de los progenitores y del menor que imposibilitan una atención o un cuidado adecuado del niño.

Atendiendo a la acción o la omisión concreta que se está produciendo, podemos clasificar el maltrato en Maltrato Físico, que sería toda acción de carácter físico voluntariamente realizada que provoque o pueda provocar lesiones físicas en el menor; Negligencia, que consistiría en dejar o abstenerse de atender a las necesidades del niño y a los deberes de guarda y protección o cuidado inadecuado del niño; Maltrato Emocional, que consistiría en toda acción, normalmente de carácter verbal, o toda actitud hacia un menor que provoquen, o puedan provocar en él, daños psicológicos; y Abuso sexual, que sería cualquier comportamiento en el que un menor es utilizado por un adulto u otro menor como medio para obtener estimulación o gratificación sexual.

En este trabajo hemos realizado una revisión bibliográfica sobre el maltrato infantil, concretamente de materiales que traten sobre el diagnóstico y la notificación del maltrato infantil desde los servicios sanitarios, para poder exponer y dar a conocer las principales recomendaciones en este sentido, que sirvan de ayuda o guía para los profesionales sanitarios que trabajan con niños, de modo que aprendan a reconocer las señales de un posible maltrato para que no pase desapercibido, y sepan cómo deben actuar ante tal situación.

1. Desarrollo del tema

2.1. LA DETECCIÓN

Según el Protocolo Básico de Intervención contra el Maltrato Infantil elaborado por el Observatorio de la Infancia (2008), las pautas de intervención ante los casos de maltrato infantil serían las siguientes:

1. Detección
2. Notificación
3. Evaluación.
4. Intervención.
5. Seguimiento.

En este trabajo nos centraremos en las dos primeras y en lo referente a los profesionales sanitarios.

Es fundamental que desde los servicios sanitarios, cuando se detecte un caso sospechoso de maltrato infantil, se ponga en marcha un proceso que investigue el caso. Para poder identificar estos casos, es necesario que los profesionales sanitarios conozcan los indicadores que les pongan alerta sobre la posibilidad de que el menor corra algún peligro para su integridad física o psicológica, y/o los indicadores de que el menor no tenga cubiertas sus necesidades básicas.

Los indicadores se pueden definir como los datos procedentes de la historia, de los exámenes medico-psicológicos y de la historia social que señalan la posible presencia de maltrato infantil.

Tal y como se expone en el manual *Maltrato Infantil: Detección, Notificación y Registro de Casos* (Díaz et al, 2006), la determinación de un caso de maltrato infantil debe realizarse en base a cuatro elementos:

- Historia: datos aportados por el propio niño, otros profesionales (maestro, medico, policía, trabajador social, etc.) y/u otras personas (vecinos, amigos, parientes, etc.).
- Examen psicológico-médico: existencia de indicadores físicos y comportamentales del niño y en la conducta del agresor/acompañante.
- Pruebas complementarias: realización de pruebas medicas (radiología, análisis, etc.), psicológicas (test, entrevistas, etc.), etc., para confirmar o realizar diagnóstico diferencial con otros procesos.
- Datos sociales: factores de riesgo presentes que actúan como facilitadores de la existencia del maltrato infantil, que nos van a ayudar a entender por qué se produjo esta situación y a orientarnos en la toma de decisiones y en la intervención.

De ahí la importancia de que los profesionales sanitarios conozcan los signos, síntomas, pruebas complementarias, etc., así como los indicadores que se presentan en este problema, para que puedan sospechar la existencia de un posible maltrato infantil, lo más precozmente posible.

A continuación, se irán exponiendo los indicadores físicos del niño, los comportamentales del niño, así como también los indicadores del agresor/acompañante, más frecuentes para los diferentes tipos de maltrato infantil (Díaz et al, 2006).

Maltrato Físico

Indicadores físicos en el menor:

- Magulladuras o hematomas: en rostro, labios o boca; en diferentes fases de cicatrización, en zonas extensas del torso, espalda, nalgas o muslos; con formas anormales agrupados o como señal o marca del objeto con el que ha sido ocasionado; en varias áreas diferentes indicando que el niño ha sido golpeado desde distintas direcciones.
- Quemaduras: de puros o cigarrillos; quemaduras que cubren toda la superficie de las manos (guante) o de los pies (calcetín) quemaduras en forma de buñuelo en nalgas, genitales, indicativas de inmersión en un liquido caliente: quemaduras en brazos, piernas, cuello torso provocadas por haber estado atado fuertemente con cuerdas: quemaduras con objetos que dejan señal claramente definida: parrilla, plancha, etc.).

- Fracturas: en el cráneo, nariz o mandíbula: fracturas en espiral en los huesos largos (brazos o piernas); en diversas fases de cicatrización; fracturas múltiples; cualquier fractura en un niño menor de dos años.
- Heridas o raspaduras: en la boca, los labios, encías y ojos; en los genitales externos; en la parte posterior de los brazos, piernas o torso.
- Lesiones abdominales: hinchazón del abdomen, dolor localizado, vómitos constantes.
- Mordedura humana: huella del adulto separación mayor de 3 cm. entre caninos.
- Intoxicaciones: por ingestión de sustancias químicas (medicamentos).
- Münchhausen por poderes: síntomas recurrentes, inventados, inexplicables, desaparecen al separar al niño de su familia y reaparecen al contactar de nuevo, discordancia entre la historia y la clínica y analítica.

Indicadores comportamentales en el menor:

- Cauteloso con respecto al contacto físico con adultos.
- Muestra conductas extremas: agresividad, o rechazo extremos.
- Parece tener miedo de sus padres, de ir a casa, o llora cuando terminan las clases y tiene que irse a la escuela o guardería.
- Dice que su padre/madre le han causado alguna lesión.
- Va excesivamente vestido y se niega a desnudarse ante otros.
- Es retraído y no participa en actividades y juegos comunes.
- Ingresos múltiples, en distintos hospitales.
- Hermanos con enfermedades raras, inexplicables o "nunca vistas".

Indicadores en la conducta del cuidador:

- Fue objeto de maltrato en su infancia.
- Utiliza una disciplina severa, inapropiada para la edad, falta cometida y condición del niño.
- No da ninguna explicación con respecto a la lesión del niño o estas son ilógicas, no convincentes o contradictorias.
- Parece no preocuparse por el niño.
- Percibe al niño de manera significativamente negativa, por ejemplo le ve como malo, perverso, un monstruo, etc.
- Psicótico o psicópata.
- Abuso de alcohol u otras drogas.
- Intenta ocultar la lesión o proteger la identidad de la persona responsable de éste.
- En el caso de que exista Münchhausen por poderes:
 - Madres: visitan al niño con gran frecuencia; manifiestan veneración y sobreprotección hacia su hijo; con estudios de medicina, enfermeras, auxiliares de clínica, etc.; amables y atentas; colaboradoras con los médicos para encontrar el falso diagnóstico.

- Familia: conflictos de pareja violentos, tendencia a la droga y automedicación.
- Padres: antecedentes de autolisis.

Indicadores comunes en el menor y el cuidador:

- Retrasos en la búsqueda de asistencia sanitaria.
- Niños generalmente lactantes o menores de 3 años.
- Historia inaceptable, discordante o contradictoria.
- Hematomas en distintas fases evolutivas. Otras lesiones asociadas.
- Asistencia rotando por distintos centros sanitarios.
- Signos de higiene deficiente, malnutrición, localización de lesiones en zonas no prominentes.
- Déficit psicomotor, trastornos del comportamiento. Retraso estaturoponderal.

Negligencia - Abandono

Indicadores físicos en el menor:

- Falta de higiene.
- Retraso del crecimiento.
- Infecciones leves, recurrentes o persistentes.
- Consultas frecuentes a los servicios de urgencia por falta de seguimiento médico.
- Hematomas inexplicados.
- Accidentes frecuentes por falta de supervisión en situaciones peligrosas.
- Enfermedad crónica llamativa que no genera consulta médica.
- Ropa inadecuada para las condiciones climáticas.
- Alimentación y/o hábitos horarios inadecuados.
- Retraso en las áreas madurativas.
- Problemas de aprendizaje escolar.

Indicadores comportamentales en el menor:

- Comportamientos autograticantes.
- Somnolencia, apatía, depresión.
- Hiperactividad, agresividad.
- Tendencia a la fantasía.
- Absentismo escolar.
- Se suele quedar dormido en clase.
- Llega muy temprana a la escuela y se va muy tarde.
- Dice que no hay quien le cuide.
- Conductas dirigidas a llamar la atención del adulto.
- Comportamientos antisociales (ej.: vandalismo, prostitución, toxicomanías).

Indicadores en la conducta del cuidador:

- Vida en el hogar caótica.
- Muestra evidencias de apatía o inutilidad.
- Mentalmente enfermo tiene bajo nivel intelectual.
- Tiene una enfermedad crónica.
- Fue objeto de negligencia en su infancia.

Maltrato Emocional

Indicadores físicos en el menor:

- 0-2 años: talla corta, retraso no orgánico del crecimiento, enfermedades de origen psicosomático, retraso en todas o en algunas áreas madurativas.
- 2 a 6 años: talla corta, enfermedades de origen psicosomático, retraso del lenguaje, disminución capacidad de atención, inmadurez socioemocional.
- 6 a 16 años: talla corta, enfermedades de origen psicosomático.

Indicadores comportamentales en el menor:

- 0-2 años: excesiva ansiedad o rechazo en relaciones psicoafectivas (trastornos del vínculo primario); asustadizos, tímidos, pasivos, comportamientos negativistas o agresivos, ausencia de respuestas a estímulos sociales.
- 2 a 6 años: retraso del lenguaje, disminución de la capacidad de atención, inmadurez socioemocional, hiperactividad, agresividad, escasa discriminación y pasividad en las relaciones sociales.
- 6 a 16 años: problemas de aprendizaje y lectoescritura, ausencia autoestima, escasa capacidad y habilidad ante situaciones conflictivas, inmadurez socioemocional, relaciones sociales escasas y/o conflictivas, conductas compulsivas y/o de autolesión, problemas graves de control de esfínteres.

Indicadores en la conducta del cuidador:

- Culpa o desprecio al niño.
- Es frío o rechazante.
- Niega amor.
- Trata de manera desigual a los hermanos.
- Parece no preocupado por los problemas del niño.
- Exige al niño por encima de sus capacidades físicas, intelectuales, psíquicas.
- Tolera absolutamente todos los comportamientos del niño sin ponerle límite alguno.

Maltrato - Abuso Sexual

Indicadores físicos en el menor:

- Dificultad para andar y sentarse.

- Ropa interior rasgada, manchada o ensangrentada.
- Se queja de dolor o picor en la zona genital.
- Contusiones o sangrado en los genitales externos, zona vaginal o anal.
- Tiene una enfermedad de transmisión sexual.
- Tiene la cerviz o la vulva hinchadas o rojas.
- Tiene semen en la boca, genitales o en la ropa.
- Presencia de cuerpos extraños en uretra, vejiga, vagina o ano.
- Embarazo (especialmente al inicio de la adolescencia).
- Infecciones urinarias de repetición.

Indicadores comportamentales en el menor:

- Conductuales:
 - Dice que ha sido atacado sexualmente por un padre/cuidador.
 - Manifiesta conductas o conocimientos sexuales extraños, sofisticados, inusuales.
- Psicosomáticos:
 - Trastornos del sueño y alimentación.
 - Diversos: dolores abdominales, cefaleas, trastornos neurológicos, respiratorios, esfinterianos, etc., que originan intenso consumo médico sin aclarar las causas.
- Psíquicos:
 - Depresiones crónicas, intentos de autolisis, automutilaciones.
 - Desvalorización corporal: obesidad, anorexia.
 - Problemas de conducta: fugas, fracasos escolares y profesionales.
 - Promiscuidad sexual, transvestismo, evolución hacia la homosexualidad, prostitución masculina o femenina.
 - Criminalidad (bajo forma de abusos sexuales muchas veces). Violencia.

Indicadores en la conducta del cuidador:

- Extremadamente protector o celoso del niño.
- Alienta al niño a implicarse en actos sexuales o prostitución en presencia del cuidador.
- Sufrió abuso sexual en su infancia.
- Experimenta dificultades en su matrimonio.
- Abuso de drogas o alcohol.
- Está frecuentemente ausente del hogar.

2.2. LA ENTREVISTA

Una vez que ya se han detectado una posible situación de maltrato infantil, se debe realizar una entrevista con los padres y el menor, con el objetivo de investigar sobre la posibilidad de que exista maltrato.

Para realizar la entrevista (Gobierno de Aragón, 2006) es importante contar un espacio físico adecuado para tal fin: sin ruidos ni intromisiones externas, con un ambiente cómodo y favorecedor del proceso de empatía entrevistador-entrevistado, y también es preciso que el profesional que realice la entrevista cuente con la formación y habilidades necesarias, y que conozca bien el tema del maltrato infantil. Además de la información verbal, el profesional sanitario debe mantener una actitud activa y recoger información no verbal a través de la observación. Las áreas o aspectos fundamentales a observar son: los comportamientos y actitudes del niño, la interacción del niño con su cuidador, y la relación del niño con el entorno sanitario.

A continuación, en la figura 1, se muestran algunas particularidades de la entrevista con los padres y con el menor (Gobierno de Aragón, 2006).

| PARTICULARIDADES DE LA ENTREVISTA CON LOS PADRES |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Evitar culpabilizarlos. • Intentar entender su situación y dificultades en la atención y cuidado de su hijo. • No hacer de la entrevista un interrogatorio sobre los hechos sino un espacio en el que los padres/tutores puedan hablar de sí mismos y de su función paterna. • Transmitirles que nosotros estamos "en el mismo barco", que al igual que ellos, nuestro interés es atender y proteger a los niños y que vamos a ayudarlos en esta tarea. |
| PARTICULARIDADES DE LA ENTREVISTA CON EL NIÑO |
| <ul style="list-style-type: none"> • Es imprescindible hablar con el niño/adolescente siempre que sea posible. • No suplantar la opinión del niño por la de los padres u otros adultos del entorno. • Escucharlo y darle validez a sus opiniones. • No atosigarlo ni presionarlo. Si no quiere hablar, respetar su decisión. • Intentar que la entrevista la realice aquel profesional sanitario con el que el niño tenga más contacto o vinculación. • Explicarle por qué y para qué queremos hablar con él de este tema en un lenguaje cercano y accesible a su capacidad. • Calmarlo y dar respuestas a sus dudas o interrogantes. |

Figura 1. Particularidades de la entrevista con los padres y con el menor

2.3. EL REGISTRO

Tan importante como la búsqueda de información sobre el posible maltrato infantil, es el hecho de que se realice un registro de todos los datos obtenidos. Para ello, el profesional sanitario debe tener en cuenta la necesidad de registrar en la Historia Clínica del niño toda la información recogida, diferenciando la información obtenida a través de exploraciones médicas, de cualquier otra información recogida por otros

medios. El disponer de un registro de los datos, va a ayudar a contar con unos antecedentes que ayuden al profesional en el diagnóstico, a evitar el desconocimiento de la situación ante cambios de profesionales, y a dar continuidad a la información para poder ser más eficaz en el abordaje de una situación de maltrato infantil. La información a recoger y registrar se debe articular entorno a: antecedentes sanitarios del niño/familia, situación sanitaria actual, situación sociofamiliar actual, actitud del niño y los padres en el proceso de valoración, interacción del niño con sus cuidadores, y relación del niño con el entorno sanitario (Gobierno de Aragón, 2006).

2.4. LA NOTIFICACIÓN

Por último, nos queda hablar sobre la notificación. Notificar es transmitir o trasladar información sobre el supuesto caso de riesgo o maltrato infantil, su familia y sobre el propio informante. Esta notificación es una obligación legal para todos los profesionales sanitarios que detecten una posible situación de maltrato infantil, y además es necesaria para que se pueda llevar a cabo una intervención. La notificación se realiza a través de una hoja de notificación específica. En el año 2001 el Observatorio de la Infancia publicó modelos de "Hojas de Notificación de riesgo y maltrato infantil" y en la actualidad la mayoría de las Comunidades Autónomas tienen en funcionamiento hojas de notificación de características similares. El uso de hojas de notificación promueve la coordinación interinstitucional, la recogida sistemática de la información y aumenta la eficacia en la toma de decisiones (Observatorio de la Infancia, 2008).

Se pueden diferenciar dos procesos de notificación, uno ordinario y otro urgente (Observatorio de la Infancia, 2008):

Proceso ordinario de notificación: Cuando se detecte un caso de posible maltrato infantil debe ponerse en conocimiento de los Servicios Sociales. Los profesionales de los servicios sociales están capacitados para valorar inicialmente estos casos y decidir si la intervención se realizará desde atención primaria o deberá ser derivado el caso al Servicio Especializado de Menores.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Proceso de notificación urgente: Cuando existe la sospecha o certeza razonable de que la salud y/o seguridad básica del menor se encuentran o pudieran encontrarse seria y directamente amenazada y no hay figura familiar o de apego que pueda hacerse cargo del menor, se considerara una situación urgente. En estos casos se realizará la notificación directamente al Servicio Especializado de Menores.

A modo de ejemplo, en la Comunidad Autónoma de Andalucía contamos con el Sistema de Información sobre Maltrato Infantil de Andalucía (SIMIA) (Junta de Andalucía, sin fecha). Se trata de un documento que proporcionar instrucciones de como notificar las situaciones de maltrato atribuibles a los progenitores o personas encargadas del cuidado de un menor, ya sea en el ámbito familiar o institucional.

2. Conclusiones

Comprendiendo la magnitud del problema, nos damos cuenta como la detección y notificación de los casos de maltrato infantil deben ser objetivo prioritario para los profesionales sanitarios.

Los profesionales sanitarios, juegan un papel muy importante tanto en detección de lesiones y agresiones en la infancia como en la posibilidad de influir en la educación de los padres para conseguir un cambio de actitud que sirva como medida de protección para los menores.

El hecho de que los profesionales sanitarios conozcan los indicadores de maltrato infantil, así como el modo en el cual debe realizarse su notificación, es fundamental para que se pueda realizar una intervención que ponga solución a dicha situación.

3. Referencias Bibliográficas

- Boletín Oficial del Estado, número 15 (1996). Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. Disponible en <https://www.boe.es/boe/dias/1996/01/17/pdfs/A01225-01238.pdf>
- Díaz Huertas, J.A., Esteban Gómez, J., Romeu Soriano F.J., Puyo Marín, C., Gotzens Busquets, F., Pastor Aguilar, P. et al. (2006). *Maltrato Infantil: Detección, Notificación y Registro de Casos*. Madrid: Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Gobierno de Aragón (2006). *Guía Práctica para la Detección e Intervención en situaciones de Maltrato Infantil*. Zaragoza: Gobierno de Aragón. Departamento de Salud y Consumo. Dirección General de Planificación y Aseguramiento.
- Junta de Andalucía. *Sistema de Información sobre Maltrato Infantil de Andalucía (SIMIA). Procedimiento de Actuación*. Disponible en http://www.juntadeandalucia.es/export/drupal/jda/Infancia_Familia_archivos_PROCEDIMIENTO_SIMIA.pdf
- Observatorio de la Infancia (2008). *Protocolo Básico de Intervención contra el Maltrato Infantil*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones.
- Organización Mundial de la Salud (2014). *Maltrato infantil*. Disponible en <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs150/es/>

130. PREVENCIÓN DEL MALTRATO INFANTIL DESDE ATENCIÓN PRIMARIA DE SALUD

María Isabel Archilla Castillo, Mónica Archilla Castillo y José Carlos Rodríguez Ruíz
archilla@ual.es

Resumen.

El maltrato infantil es un grave problema a nivel mundial, con gravísimas consecuencias. Por lo que llevar a cabo intervenciones de forma temprana para evitar que el maltrato infantil llegue a producirse, resulta de vital importancia.

En este sentido, los servicios sanitarios, constituyen una importante herramienta para poder realizar intervenciones de tipo preventivo, ya que los miembros de las familias, en algún momento u otro y por diferentes motivos, acuden a estos servicios.

En este trabajo se ha realizado una revisión bibliográfica de documentos publicados en relación al maltrato infantil, para dar unas nociones básicas sobre las principales recomendaciones para su prevención desde el sector de la sanidad, concretamente desde Atención Primaria de Salud. Pretendemos que el conocimiento de estas recomendaciones por parte de los profesionales sanitarios, sirva para que sean incorporadas en su actividad laboral diaria en fomento de la prevención del maltrato infantil.

Palabras clave: Maltrato Infantil; Prevención; Atención Primaria de Salud.



Introducción

El maltrato infantil se puede definir como la acción, omisión o trato negligente, no accidental, que priva al niño o la niña de sus derechos y su bienestar, que amenaza o interfiere su ordenado desarrollo físico, psíquico o social y cuyos autores pueden ser personas, instituciones o la propia sociedad (Observatorio de la Infancia, 2008).

El Informe del Centro Reina Sofía (Serrano, 2011) sobre el maltrato infantil en España, arroja datos tan reveladores como que el 6,36% de los psicopedagogos y responsables de guarderías y colegios detectó algún caso de maltrato en los menores de 0 a 7 años a su cargo en 2006. Según la información ofrecida por éstos profesionales:

- El tipo de maltrato que han padecido en mayor proporción es el maltrato físico (59,68% de las víctimas).

- La mayoría de las víctimas son varones (69,35%) y de nacionalidad española (67,74%).
- El 3,33% de las víctimas padece una enfermedad física.
- El 4,84% tiene alguna discapacidad.
- El mayor porcentaje de maltrato es ejercido por la madre (46,43%).

Para las víctimas con edades comprendidas entre los 8 a 17 años, algunos de los datos que proporciona el Informe del Centro Reina Sofía, son los siguientes:

- El 4,25% de los menores en edades comprendidas entre 8 y 17 años ha sido maltratado en el ámbito familiar durante 2006.
- El tipo de maltrato que presenta mayor prevalencia es el psicológico (2,35%), aunque la prevalencia de maltrato físico es también alta (2,24%).
- La prevalencia de maltrato es mayor para las chicas (4,54%) que para los chicos (3,94%).
- Respecto de la vinculación del agresor, en el 24,44% de los casos el agresor es la madre y en el 22,22% es el padre, aunque cabe destacar que la mayoría de las víctimas convive con la madre. No obstante, en un importante porcentaje de casos el agresor es un familiar, del que no se ha precisado la vinculación exacta (28,89%).

Siguiendo con los datos obtenidos del anterior informe y con respecto a los agresores de menores de 0 a 17 años, señalar que:

- El 21,60% de los encuestados declara haber maltratado a algún menor de su entorno familiar durante 2006.
- El tipo de maltrato que presenta mayores tasas es el psicológico (19,76%).
- El 64,81% de los agresores son mujeres. De hecho, la prevalencia de maltrato es considerablemente mayor entre las mujeres (23,65%) que entre los hombres (17,54%). Hay que tener en cuenta que, en la mayoría de las ocasiones, las personas que se hacen cargo del cuidado de los menores son precisamente mujeres.
- El porcentaje de agresores con estudios primarios o sin estudios es muy bajo (6,82%). La mayoría cuenta con estudios secundarios (75,75%). Tampoco es desdeñable el porcentaje de agresores que tiene estudios universitarios (17,43%).
- La mayoría de agresores es de nivel socioeconómico medio (58,64%). No obstante, al calcular la prevalencia se comprueba que la clase social medio baja es la que presenta mayor riesgo de maltrato.
- Entre los principales factores de riesgo de los agresores destaca que:
 - El 75,16% se exculpa del maltrato, afirmando que agredía al menor porque éste le provocaba o se lo merecía.
 - El 61,78% dice estar de acuerdo con el modelo autoritario, esto es, aquel en el que el adulto impone las normas y los menores las obedecen.

- El 79,50% afirma que la falta de apoyo externo le ha influido en la aparición del maltrato.

Por otro lado, independientemente de las consecuencias producidas directamente por la agresión física, todos los tipos de maltrato dan lugar a numerosos trastornos, entre los cuales las consecuencias más frecuentes se muestran en la siguiente figura 1 (Soriano y Grupo PrevInfad/PAPPS Infancia y Adolescencia, 2009):

| CONSECUENCIAS MÁS COMUNES DEL MALTRATO | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Aislamiento social. • Agresividad. • Alcohol (abuso de/dependencia). • Alimentaria (desórdenes de la conducta). • Ansiedad. • Aprendizaje (problemas de). • Atención (disminución de). • Autoconcepto (pobre). • Autoestima (pobre). • Concentración (disminución de la). • Conducta (cambios de). • Conductas (desórdenes de las). • Conductas destructivas. • Cooperación (pobre). • Culpa (sentimientos de). • Delincuencia (conductas delictivas). • Dependencia en las relaciones sociales. • Depresión. | <ul style="list-style-type: none"> • Desobediencia. • Drogas (abuso). • Emocional (desajustes). • Escolarización (pobre rendimiento, bajas expectativas escolares, absentismo). • Estrés postraumático. • Hiperactividad. • Hostilidad. • Humor (cambios de). • Impulsividad. • Miedo a la relación con las personas. • Socialización (problemas de relación con iguales, de apego, de amistad, de cariño, de socialización). • Sueño (alteraciones del). • Sexualidad (conductas sexuales inapropiadas, conductas sexuales agresivas). • Suicidio (ideaciones, autolesiones). |

Figura 1. Consecuencias más comunes del maltrato

Dada la magnitud del problema y la repercusión negativa que puede tener sobre la salud de los niños tanto a corto como a largo plazo, está clara la necesidad de una actuación para intentar prevenir el maltrato infantil.

En este trabajo se ha realizado una revisión bibliográfica de documentos publicados en relación al maltrato infantil, para dar unas nociones sobre las principales recomendaciones para la prevención del mismo, desde el sector de la sanidad, concretamente desde Atención Primaria de Salud.

De este modo, pretendemos facilitar el trabajo de los profesionales sanitarios para que en el desempeño de sus funciones incorporen dichas recomendaciones a su labor diaria, con el fin de prevenir este grave problema de salud.

Desarrollo del tema

La prevención del maltrato infantil va a permitir intervenir de una forma precoz y así evitar que dicho maltrato llegue a producirse. En este sentido, los servicios sanitarios constituyen una importante herramienta para poder realizar intervenciones de

tipo preventivo, ya que los miembros de las familias en algún momento u otro, y por diversos motivos, acuden a los servicios sanitarios.

En función de los objetivos específicos que se pretenden alcanzar y de la población a la que se dirigen las actuaciones, las intervenciones de prevención del maltrato infantil se clasifican en tres niveles (Dirección General de Planificación y Aseguramiento, Instituto Aragonés de Servicios Sociales y Asociación de Desarrollo Comunitario en Áreas de Aragón, 2007):

- **Prevención Primaria:** su objetivo es mejorar la calidad de vida de la infancia, evitando la existencia de situaciones sociales, actitudes, formas de relación social, familiar y económica que puedan perjudicar a este bienestar. Los servicios sanitarios deben intervenir para eliminar los factores de riesgo que pueden facilitar la aparición del maltrato.

- **Prevención Secundaria:** su objetivo es detectar e informar sobre la existencia de personas, familias o grupos sociales, que por sus características o circunstancias tienen un alto riesgo de producir maltrato infantil. En estos casos, se debe intervenir coordinadamente con los servicios sociales para modificar los factores que favorecen la aparición del maltrato.

- **Prevención Terciaria:** se refiere a aquellas actuaciones iniciadas después de haberse producido el maltrato, y cuyo objetivo es evitar la reaparición del mismo así como sus consecuencias negativas. La intervención sanitaria no debe limitarse solamente a tratar los síntomas y lesiones, sino que debe actuar teniendo en cuenta la globalidad de las personas como seres biopsico-sociales.

Es interesante que los profesionales sanitarios conozcan también los llamados "Factores protectores". Los factores protectores (Serrano, 2011) en general, son variables que disminuyen la probabilidad de que aparezca un resultado negativo ante una determinada adversidad. Llevados al contexto del maltrato infantil, los factores protectores serían elementos que conseguirían que un niño o niña que ha vivido una situación de maltrato, no llegue a reproducir más adelante situaciones similares de violencia.

Entre los factores protectores que se relacionados con el individuo, estarían (Serrano, 2011):

- Poseer inteligencia alta, o presentar logros académicos positivos que desarrollen un alto sentido de auto eficacia. Esto permitirá al niño víctima de maltrato desarrollar un locus de control interno positivo que permita afianzar sentimientos de autoconfianza y autoconcepto positivo.
- Tener buena autoestima. Esto favorece mejorar la salud y el comportamiento social positivo a través de su función como defensa de los impactos de las influencias negativas en la vida.

- Tener un sistema de valores y creencias que ayude al menor a enfrentarse con seguridad y firmeza a las dificultades de la vida, que canalice las inquietudes y otorgue un sentido a la propia existencia.

Y entre los factores protectores vinculados al contexto, están (Serrano, 2011):

- Tener relaciones familiares positivas.
- Tener una buena red de apoyo social. El apoyo social se refiere a la ayuda y asistencia proporcionada por amigos, grupo de iguales, vecinos, y la familia extendida.

Cabe hablar también del concepto de resiliencia. La resiliencia es tanto la capacidad que desarrolla una persona para resistir el daño psicológico que puede causar un entorno problemático y dañino, como el impulso de reparación que nace de esa resistencia al sufrimiento. En este sentido, para que un niño adquiera una capacidad resiliente necesitará factores protectores tales como tutores afectivos, recuerdos de momentos felices, personas que le han amado para, desde estas imágenes, construir de nuevo cimientos de estabilidad afectiva (Serrano, 2011).

Centrándonos ya en las medidas de prevención que pueden llevar a cabo los profesionales sanitarios desde Atención Primaria de Salud para prevenir el maltrato infantil, Soriano (2009) en su artículo para la revista *Pediatría Atención Primaria*, habla de cómo las medidas preventivas se deben centrar principalmente en los niños y niñas menores de cinco años, ya que considera que a partir de esa edad es la escuela la que pasa a tener el papel importante en la prevención del maltrato infantil. Las intervenciones que propone son las siguientes:

Prevención primaria:

1. Sensibilización y formación de profesionales de Atención Primaria en la detección y prevención del maltrato infantil.
2. Intervenir en foros comunitarios de educación para la salud incrementando las habilidades de los padres en el cuidado de los hijos, en las relaciones educativas y afectivas que se establecen en la relación padres-hijos:
 - Cursos de preparación al parto.
 - Escuelas de padres u otros centros comunitarios, promoviendo valores de estima hacia la infancia, la mujer y la paternidad.
3. Prevenir el embarazo no deseado, principalmente en mujeres jóvenes, mediante:
 - La educación sexual en centros escolares.
 - El programa de salud infantil (controles de salud de los 11, 12 y 14 años realizados en Atención Primaria de Salud).
 - Facilitar recursos de planificación familiar.
4. Evaluar la calidad del vínculo afectivo padres-hijos, los cuidados al niño, presencia de síntomas que sugieren abandono o carencia afectiva, actitud de los

padres frente al establecimiento de normas y límites (azotes, castigos o correcciones verbales desproporcionadas).

5. Intervenir en las consultas con amabilidad y empatía cuando observamos prácticas de castigo corporal que se establecen inapropiadamente en la relación padres e hijos (nalgadas, sacudidas, amenazas, reprimenda con abuso psíquico, etc.), discutiendo métodos alternativos de disciplina, refuerzos de experiencias de confrontación padres-hijo.
6. Utilizar "guías anticipadoras" para comunicar a cada edad específica los requerimientos del niño (alimentación, higiene, sueño, cólico del lactante, rabieta, control de esfínteres, etc.), reconocer la dificultad que entraña cada nuevo periodo del desarrollo, brindar orientación práctica en cuanto al establecimiento de disciplina constructiva y promover la estimulación del niño y el crecimiento emocional estable.
7. Identificar los puntos valiosos y positivos de los padres, alabar sus esfuerzos, reforzar la autoestima y la competencia.

Prevención secundaria:

1. Reconocer situaciones de abandono o trato negligente en el niño. Evaluar la situación de negligencia y consultar con los servicios de Protección al Menor.
2. Reconocer situaciones de violencia doméstica o de abuso a la mujer como una medida efectiva de prevenir el maltrato infantil (30-70% de las familias en que se abusa de un adulto habrá abuso en menores).
3. Remitir a los miembros de la familia a un centro de terapia psicológica para educar en el "manejo del enfado y la ira".
4. Remitir a centros de salud mental a padres con adicción a alcohol, drogas o trastornos psiquiátricos. Recomendar el tratamiento por su médico de familia de los trastornos de ansiedad o depresivos.
5. Ofrecer a las familias que lo precisen todos los recursos comunitarios de ayuda psicológica a adultos y niños, social, laboral o económica.
6. Colaborar con el trabajador social de la zona en la definición de objetivos, planes, estrategias y ayudas definidas para cada familia de riesgo.
7. Visita domiciliaria realizada por Enfermería a familias de alto riesgo, desde la etapa prenatal hasta los 2 años de vida.
8. Aumentar las visitas dentro del programa de salud infantil.

Por último, en el figura 2 se muestran estrategias para prevenir el maltrato infantil actuando en las diferentes etapas del desarrollo y a través de varios niveles de intervención (Botello y Díaz, 2011).

| Nivel de intervención | Primera Infancia (<3 años de edad) | Segunda infancia (3-11 años) | Adolescencia (12-17 años) | Edad adulta |
|-----------------------|--|------------------------------|---------------------------|-------------|
| | Implementar reformas legales y derechos humanos: | | | |

| | | | | |
|-----------------------------|---|--|--|--|
| Sociedad y comunidad | <ul style="list-style-type: none"> • Trasladar la Convención de Derechos del niño a las leyes nacionales. • Fortalecer los sistemas políticos y judiciales. • Promocionar los derechos sociales, económicos y culturales. <p>Introducir beneficios sociales y económicos en las políticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar educación y cuidado a la infancia. • Establecer universalmente educación primaria y secundaria. • Tomar medidas para reducir el desempleo y mitigar sus consecuencias adversas. • Investigar sobre buenos sistemas de protección social. <p>Cambiar normas culturales y sociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cambiar las normas culturales y sociales que mantienen la violencia entre niños y adultos. <p>Reducir las desigualdades económicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Luchar contra la pobreza. • Reducir las desigualdades de ingresos y género. <p>Reducir los factores de riesgo medioambientales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reducir la disponibilidad del alcohol. • Monitorizar los niveles de plomo y eliminar toxinas ambientales. | | | |
| | | | | Establecer centros de acogida para mujeres maltratadas y sus hijos. Entrenar a los profesionales de salud en identificar y derivar a adultos que han sufrido maltrato infantil. |
| Programas | Programas de visita domiciliaria. Entrenar en parentalidad. | Entrenar en parentalidad. | | |
| Individuo | Reducir los embarazos no deseados. Incrementar el acceso a servicios prenatales y postnatales. | Entrenar a los niños en reconocer y evitar situaciones potenciales de abuso. | | |

Figura 2. Estrategias para prevenir el maltrato infantil por etapa de desarrollo y nivel de intervención

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Conclusiones

Desde los servicios sanitarios, y concretamente desde Atención Primaria de Salud dada su cercanía a los niños y sus familias, la prevención del maltrato infantil debe suponer un elemento fundamental, por lo que debería ser un asunto preferente el dotar a los profesionales sanitarios de la formación necesaria para poder llevar a cabo intervenciones en este sentido.

Además, la administración pública sanitaria debería incorporar en sus programas estrategias dirigidas a la prevención del maltrato a los niños.

Pero la prevención del maltrato infantil debe ser un objetivo prioritario, no solo para los servicios de salud, sino también para otros sectores de la administración pública, como son el educativo, policial, social y judicial.

Referencias Bibliográficas

- Botello Díaz, B.R. y Díaz Oliver, B. (2011). *Prevención y detección precoz del maltrato infantil: revisión de estrategias e intervenciones desde los servicios sanitarios*. Sevilla: Consejería de Salud. Junta de Andalucía.
- Dirección General de Planificación y Aseguramiento, Instituto Aragonés de Servicios Sociales (I.A.S.S.) y Asociación de Desarrollo Comunitario en Áreas de Aragón (A.D.C.A.R.A.), coordinadores (2007). *Guía completa para la detección e intervención en situaciones de Maltrato Infantil desde el Sistema de Salud se Aragón*. Zaragoza: Departamento de Servicios Sociales y Familia. Disponible en <http://iass.aragon.es/adjuntos/menores/guiamaltratoambitosistemasalud.pdf>
- Observatorio de la Infancia (2008). *Protocolo Básico de Intervención contra el Maltrato Infantil*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones.
- Serrano Sarmiento, A. coordinadora (2011). *Maltrato infantil en la familia en España. Informe del Centro Reina Sofía*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Soriano Faura, F.J. y Grupo PrevInfad/PAPPS Infancia y Adolescencia (2009). Promoción del buen trato y prevención del maltrato en la infancia en el ámbito de la Atención Primaria. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 11 (41), 121-144.



131. CONSECUENCIAS DE LA VIOLENCIA MACHISTA EN LOS NIÑ@S

Montserrat Garcia Picañol

mgarci56@xtec.cat

Resumen.

En familias donde se ha vivido violencia de género, cuando se interviene para la reparación del daño, se suele hacer énfasis en las mujeres, ya que hasta hace muy poco los hijos de estas mujeres no eran considerados víctimas de la violencia. He analizado distintas actuaciones que se llevan a término con “los hijos e hijas de la violencia” y con sus madres desde distintas perspectivas: ámbito educativo, mujeres/madres, servicios especializados y ámbito legislativo. En estos cuatro ámbitos existen coincidencias y divergencias entre ellas quiero destacar algunas: desorientación, empoderamiento, victimización secundaria, transgeneracionalidad de la violencia, como la violencia machista produce miedo y vergüenza y no termina con la separación, la importancia de los circuitos de atención y la importancia de las redes familiares.

Palabras clave: violencia machista, mujeres/madres, “hij@s de la violencia”, transgeneracionalidad y circuitos de atención.

Introducción

Como mujer, feminista, antropóloga y pedagoga he querido aproximarme al conocimiento de este fenómeno para realizar algunas aportaciones que permitan:

- Mejorar la situación de las mujeres y sus hij@s que se encuentran o se han encontrado inmersos en procesos de violencia machista
- Aportar elementos teóricos y/o de reflexión que puedan ser utilizados por los diferentes servicios que intervienen en los procesos de recuperación de esta violencia para mejorar las respuestas que se están dando.

Voy a empezar la comunicación con el “porqué” decidí investigar sobre el tema de las consecuencias que tiene la violencia machista en los niñ@s. Presentaré algunos de los testimonios que he recogido, testimonios que conforman un entramado complejo de coincidencias y divergencias, derivados de su diferente posicionamiento en el proceso.

El “porqué”, mi profesión como asesora psicopedagógica me ha llevado a observar a lo largo de los años como las niñas y niños que han convivido con este tipo

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

de violencia en sus hogares pueden manifestar consecuencias que interfieren en su desarrollo personal a distintos niveles y en distintos ámbitos, sus dificultades pueden presentarse como problemas de aprendizaje, de conducta, de relación, somatizaciones... Este fue el motor que me impulsó a investigar. Con el objetivo de conocer como afectan las situaciones de violencia machista a los “hij@s” de esta violencia y como desde los centros educativos se podían mejorar las intervenciones que con ellos se llevaban a término.

Las mujeres son las víctimas reconocidas a nivel social de la violencia machista, pero no podemos olvidar que sus hijas e hijos son también víctimas de esta violencia y hasta hace poco tiempo no han empezado a ser reconocid@s como tales.

“Se calcula que en el estado español hay unos 800.000 niñ@s que sufren violencia en sus casas. 200.000 son hijos e hijas de mujeres que han recibido ordenes de protección”²⁸² (Fundació IRES: 2011)

El poco reconocimiento que ha habido hasta ahora de las consecuencia de la violencia machista en niños y niñas ha tenido como consecuencia que haya poca investigación sobre el tema y por lo tanto pocas propuestas de intervención.

¿Cómo afectan las situaciones de violencia machista a las niñas y niños?

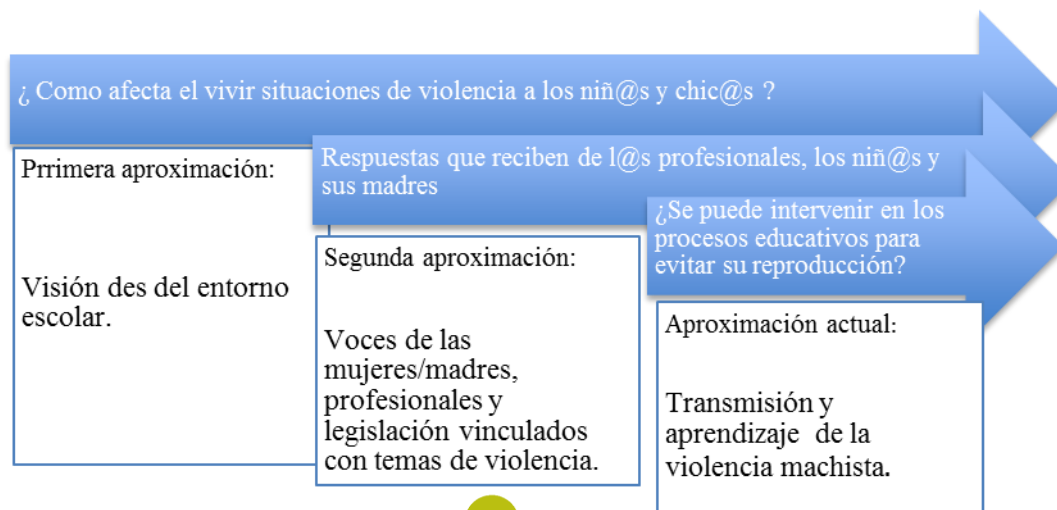
He llevado a término tres²⁸³ aproximaciones al tema, aproximaciones que no tienen un contenido lineal sino que interaccionan y influyen entre ellas.

En las dos primeras aproximaciones he accedido a servicios de atención a mujeres/madres y a sus hij@s, servicios especializados y servicios generalistas, también he realizado entrevistas en profundidad a mujeres ya en proceso avanzado de recuperación de la violencia machista. En la tercera aproximación que estoy llevando a término en la actualidad me propongo dar voz a los hij@s de esta violencia, desde la edad adulta.

En ellas he trabajado en cuatro ámbitos distintos:

²⁸² <http://www.fundacioires.org/quefem.asp?content=49&tipo=3>. Consultada 2 febrero 2013.

²⁸³ La primera de ellas llevada a cabo dentro del marco de una “Licencia de estudios” concedida por el Departament d’Ensenyament de Catalunya el curso 2007-08.



Cuadro 1: Aproximaciones a las consecuencias de la violencia machista en niños.

Ámbito escolar. Que incluye además de los maestros y maestras a otros profesionales que intervienen en los centros escolares en relación con niños, como son los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP) y los Servicios Sociales de Atención Primaria municipales. En general profesionales que no tienen formación específica en el ámbito de las violencias machistas, por lo tanto sus respuestas pueden no ser muy ajustadas, no podemos olvidar que son sujetos culturales, con sus propias vivencias y pensamientos previos que mediatizaran sus actuaciones.

Estos profesionales han de reflexionar sobre sus prácticas, que deben ser coherentes con lo que piensan, hacen y quieren conseguir.

“Allí donde los docentes quieren y pueden tomar conciencia de su propia condición de sujetos culturales y reconocer –que no necesariamente comprender o aceptar– la existencia de lógicas culturales diferenciadas en otros colectivos, la transformación de la práctica educativa es más posible (Soto, 2002, p. 364).”

Así las distintas identidades comportan distintas maneras de hacer y de pensar, muchas veces los y las profesionales no son suficientemente conscientes pero influyen en su modo de llevar a término su profesión, es pues imprescindible una formación específica acompañada de la reflexión sobre la práctica.

Mujeres/madres. Utilizo este concepto de mujeres/madres, para identificar las mujeres que han sufrido situaciones de violencia machista y se encuentran en proceso de reparación, reconstrucción y definición de su identidad. Como vinculan sus necesidades de trabajo en primera persona a su rol como madres de un@s hij@s que

han vivido la violencia y por lo tanto pueden estar en situaciones especialmente vulnerables. Quiero conocer esta doble necesidad para ver como se compatibiliza, cuales son sus puntos de aproximación y divergencia y cuales son sus puntos de vista como mujeres y como madres de las necesidades de sus hij@s.

Profesionales especializados. Son personas que trabajan en circuitos especializados en la ayuda a mujeres y/o a sus hij@s que han sufrido situaciones de violencia machista, por lo tanto con formación específica. Los servicios a los que accedían tenían diferentes adscripciones administrativas y distintas maneras de actuar, no solo vinculadas a esta adscripción sino con componentes ideológicos detrás, diferían en aspectos nucleares como pueden ser las vías de acceso al servicio y la atención o no dentro del servicio a los hij@s de la violencia, más adelante retomaré este punto.

Legislación: en este ámbito incluyo las leyes estatales, autonómicas catalanas y locales que regulan la violencia machista, los derechos de las mujeres, el derecho a la educación y los derechos de los niñ@s.

La normativa en este caso van por delante de la sociedad, en el periodo comprendido en el estudio (2007-2011) se había legislado a favor de las mujeres y en contra de la violencia machista. En general la legislación presenta una buena propuesta de protección para las mujeres y sus hij@s, aunque est@s últimos están poco reconocidos. Las leyes no cambian el modo de pensar y de hacer de las personas, aunque poco a poco van influenciando el modo de hacer de profesionales y usuarios.

Del análisis de estos cuatro ámbitos han surgido líneas recurrentes, en las que las distintas voces coinciden o difieren formando un complejo entramado recojo a continuación algunas de estas líneas que considero importantes:

Desorientación/Empoderamiento. Existe un largo camino que va desde que las mujeres/madres empiezan su proceso de recuperación hasta que completan su proceso de empoderamiento en los distintos ámbitos. Las mujeres/madres se muestran desorientadas en el inicio de este proceso de recuperación de la violencia, por dos motivos fundamentales: por su situación de debilidad y vulnerabilidad y por el desconocimiento de los servicios a su disposición, de la normativa, de sus derechos y de los de sus hij@s, reclaman orientación que no sea invalidante y que las deje ser protagonistas de sus decisiones:

“Ana(mujer/madre)²⁸⁴.- [Pausa larga. inaudible]. Y... y parece que se ha movido. Pero... cuando una persona está... pues eso, mal y todo eso, necesitas a alguien que te guíe. Siempre. Siempre. Porque tú no tienes las fuerzas ni la

²⁸⁴ Los nombres tanto de las mujeres madres como de los y las profesionales son ficticios.

capacidad mental para ver las cosas con claridad, porqué no las asumes. No las asumes. Necesitas un proceso. Necesitas alguien que te guíe, que te ayude y que te haga pasar por ese proceso y si tienes hijos, que les hagan entender y que les ayuden. Y eso no existe, y si existe, yo no lo he tenido.”

“Carla (mujer/madre)-...bueno, ya sé que todo es un proceso, claro, pero a veces, dentro de este proceso pues tienes las carencias de que no tienes la... la mano que te coja y que te diga ven, vamos.... No que te haga la faena, sino que te diga cómo hacerla, ojo ¿eh?...”

Fragilidad emocional e incerteza respecto a sus hijas e hijos. La mayoría de mujeres/madres y sus hij@s sufren consecuencias derivadas de las situaciones de violencia por las que han pasado, consecuencias que requieren de soportes especializados para ellas y sus hij@s. Les preocupa especialmente la posible transgeneracionalidad de esta violencia.

Aunque la ley de protección integral a la violencia de género recoge la figura de los hij@s como víctimas.

“Las situaciones de violencia sobre la mujer afectan también a los menores que se encuentran dentro de su entorno familiar, víctimas directas o indirectas de esta violencia” (pág. 42167)

Estos hij@s no siempre reciben el soporte especializado que necesitarían, puede ser que no reciban ninguno o que reciban soporte de instituciones generalistas y desligados de los que reciben sus madres, o pueden recibir atenciones de distintos sitios sin coordinación entre ellos, aunque los y las profesionales se abogan en todos los casos por el trabajo en red.

“Cristina (profesional).- Si atendemos al niño... y también la alternativa es no atenderlo, y esto yo creo que hay que tener mucho cuidado de no “sobreatenderlos”, al menos tener claras que necesidades y que tipo de intervención y que a lo mejor es suficiente atender a la madre... Esta me parece una argumentación... validable...”

“Helena (profesional).- Sí sí, lo coordinamos con el CSMIJ pero esto es tan excepcional, es tan increíble que esto pase que... que lo habitual ...”

David (profesional).- Y que hay que convencer también, porqué con las coordinaciones que hacemos con las escuelas es verdad que hay muchos maestros y maestras que no saben realmente qué significa haber vivido violencia, qué

significa lo que ha podido vivir el niño, qué significa lo que pueda vivir en cada intercambio en el régimen de visitas y explicas a veces, sin entrar mucho, porque también es cierto que a veces se tiene miedo de que piensen que estás del lado de la mamá, que es lo que suelen decir no? y aquí se está del lado del niño o de la niña, de nadie más, no? pero poder entender eehhh... qué significa vivir en esta violencia pues sin entrar en la historia de la mamá, porque esto es confidencial... eehhh... ayuda, y la verdad es que hay respuestas de maestros y maestras muy buenas, de ponerse a... trabajar desde aquí.

Aunque las leyes obligan a la coordinación y a la formación de profesionales que no participan de los circuitos especializados, son dos aspectos en los que aun queda mucho trabajo por hacer.

Un aspecto en que coinciden todas las mujeres/madres y que les preocupa de manera muy especial es la posible repetición de la violencia por sus hij@s, ya sea como reproductores en el caso de los chicos o como receptoras en el caso de las chicas.

“Berta (mujer/madre).- ... Me preocupa, me preocupa que mi hijo piense que tratar a una mujer es decirle imbécil, vete a la mierda... eh... o lo que sea ¿no? Eres una muerta de hambre o... loca o... no sé, no sé cuántas cosas quieres que te diga ¿no?”

La transgeneracionalidad es un fenómeno presente en las relaciones de violencia, pero no es un destino. Muchas de las personas que la ejercen la sufrieron cuando en su infancia, pero no siempre se repite este fenómeno. Los aspectos personales de resiliencia, el trabajo de reparación del daño en los niñ@s y en los y las jóvenes pueden ayudarles en el desarrollo de factores protectores que ayuden a romper el círculo de la violencia.

Victimización secundaria.²⁸⁵ Las intervenciones de los y las profesionales pueden dar lugar a la victimización secundaria de las mujeres/madres y de sus hij@s, aunque su evitación se recoge en el artículo 7 de la Ley del derecho de las mujeres a erradicar la violencia machista

“j) La evitación de la victimización secundaria de las mujeres y el establecimiento de medidas que impidan la reproducción o la perpetuación de los

²⁸⁵ Victimización secundaria o revictimización: el maltrato adicional ejercido contra las mujeres que se encuentran en situaciones de violencia machista como consecuencia directa o indirecta de los déficits cuantitativos y cualitativos de las intervenciones llevadas a término por organismos responsables, y también por las actuaciones desacertadas llevadas a término por otros agentes implicados” (Ley 25/2008, de 24 abril, del derecho de las mujeres a erradicar la violencia machista. DOGC núm. 5123, 2/05/2008). <http://www.boe.es/boe/dias/2008/05/30/pdfs/A25174-25194.pdf>

estereotipos sobre las mujeres y la violencia machista.” (2008: 25180)

Las mujeres/madres en general se muestran críticas con los distintos servicios que han utilizado especialmente los servicios no especializados, en los servicios especializados encuentran que aunque no siempre respondan a sus necesidades existe mayor comprensión a su situación.

“Berta.- Respecto al tema de los niños pues que... nunca me he visto amparada por... por la escuela... Nunca me he visto amparada por unos juzgados, por una policía, por un ayuntamiento que gestiona asistentes sociales y policía local... Nunca... Y cuando vas parece más que estorbas, que otra cosa... Y que cuando... una persona va a pedir ayuda, vas a pedir algo que necesitas, no es plato de buen gusto para nadie ir a... a pedir algo.”

“Carla- Sí. A la hora de la verdad... Claro, si... si... la justicia o la propia policía, porque en su momento fue la policía que también me dijo “no, no presentes denuncia”, pero es que me amenazó... “no... porque ahora...” Se veía que le daba... “¿Pero te ha pegado?”, digo no, “ah, bueno, pero esto pasa en muchas casas” digo ha venido a mi casa a amenazarme, o sea, y... y lo veía como... El propio policía. Me costó ¿eh? hacer la denuncia, porque no quería.”

“Ana.- A mis hijos o cosas que me preocupan y... Al final ahora hay veces... al principio estaba más preocupada y ahora ya... ya desisto con el colegio, o sea... Pienso que lo que menos moleste, lo intento... o sea, mantenerme en segundo plano. Porque luego claro, pienso, si algún día [ininteligible] es pesado, o insistía o ella quería o... pero... no sé cómo explicarme... Yo veía que tenía un problema con el niño, o sea que recibía estos mensajes, quería ayuda de parte del colegio y no vi un entendimiento, un apoyo, o sea, se querían mantener completamente al margen, ellos me dijeron... que no era cosa suya. “

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

No podemos olvidar que existe también la victimización secundaria de los y las profesionales, victimización derivada de contradicciones entre la ley y las prácticas que est@s profesionales consideran adecuadas, con por ejemplo la obligación de que cualquier persona conocedora de un caso de violencia debe denunciarlo y la postura uniforme de los y las profesionales es que quien debe dar el paso es la mujer en el momento en que se encuentre preparada para ello, ya que sino las medidas de protección no son tan efectivas, hasta si se acerca ella al agresor rompiendo una orden de alejamiento podría ser penada por ello.

La violencia machista, produce miedo y vergüenza. Los condicionantes socioculturales que envuelven la violencia machista hacen que esta se haya visto como

un proceso privado y “natural” que tenía que mantenerse oculto. También frecuentemente se asocia, de manera errónea, a entornos con baja situación socioeconómica y de poca formación, este es otro de los factores que dificulta hacer público que se sufren situaciones de violencia.

“Ana.- Yo al principio me avergonzaba un poco, de esto que me pasaba y de venir aquí al centro. Ahora ya lo digo abiertamente y además estoy orgullosa, ¿no? porque... he mejorado muchísimo... y... y quiero ayudar también a otras mujeres en...”

“Berta.- ¿Que es lo que realmente puede saber la escuela o que es lo que realmente...? Si te cuesta Dios y ayuda decírselo a tu familia que estas pasando por una mala situación, supongo que no se, no sé... yo lo he dicho, cada caso.. no sé, supongo que es muy personal, esto...?”

La violencia no termina con la separación. Al contrario de lo que se piensa muchas veces la violencia no termina con la separación, es mas, si nos fijamos especialmente en los niños, se suele agravar la situación ya que son el vínculo que une al padre con la madre, por lo tanto pueden ser utilizados para seguir dañándola a través de ellos.

“Ana.- Sí, sí... No, no, ahora es a través de los niños y... y la pena de la situación es que es un hombre muy inteligente, es un hombre que... y la ley... no sé cómo explicarlo, que la ley no me ampara, no sé, o sea, que tiene que cometer algo muy grave para que... que pueda denunciar este hecho... O sea, la gente dice sí, pero...”

“Juan (profesional).- hay una idea equivocada en toda la... toda la idea de que las leyes acabarían con la violencia que tiene a ver que cuando las mujeres se separan, la violencia se acaba. Esto no es así, y quien principalmente sufre que no sea así son justamente los niños y las niñas porque son el vínculo, muchas veces el único, que hay con el padre. Pues con el régimen de visitas, aquí está la conexión... la violencia que sigue después de las separaciones... a veces menos, pero casi siempre pasa también por los niños. Sí, son munición, dijéramos, para esta guerra. Yo creo que esto se tiene demasiado poco en cuenta.”

Acceso a los servicios y circuitos de atención. En primer lugar destacar como ya he indicado al inicio de este artículo que los servicios especializados pueden diferir entre si en aspectos importantes como son el modo de acceso:

“Júlia (profesional) Sí, normalmente llegan muchas de ellas llegan, se esta

trabajando (quiere decir que llegan de modo voluntario, es un servicio muy conocido en la ciudad) normalmente llegan, pero bueno,... otro grupo de mujeres llegan derivadas por los Mossos d'esquadra (policía autonómica), la policía local, los servicios sociales, de salud mental también... de otras entidades .”

“Núria (profesional) Las mujeres llegan con consciencia. Sino no las aceptamos. Se hace una primera entrevista con las madres para encuadrarlo todo. No las aceptamos porque “la asistenta lo dice” Hacemos una valoración individual con la madre. Antes del grupo hay un trabajo elaborativo Se trabaja para elaborar la situación de violencia, para acompañar a los hijos. Hay veces que es el primer lugar donde lo hablan: va mal en los estudios, se hace pipi. Hasta ahora a veces lo han ocultado, ignorado o se culpa al padre. “

La implicación que tendrán las mujeres que asisten de modo voluntario o las que lo hacen forzadas por una institución será muy distinto por lo tanto los resultados obtenidos también lo serán.

Los servicios estudiados tampoco estaban de acuerdo en si se debían o no atender a los hij@s en el servicio:

“Júlia.- Precisamente tenemos muchas dudas y no queremos entrar en este tema.... por que es un poco delicado...eh... o sea, es un poco delicado... primero un poco seria estigmatizar mas... bueno, quiero decir, esto no lo tenemos claro, [ininteligible] pero también es una cuestión de... bueno, si un niño o una niña están en una situación de violencia, seria mejor que aproveche la red de atención ordinaria que hacemos [ininteligible] un malestar, un problema.... a mi el estigma de un niño que ha vivido o esta viviendo una situación de maltrato y que venga a este servicio con su madre y que [ininteligible] un padre... No... no lo tenemos muy claro, no lo tenemos muy claro. Entonces siempre he pensado que si hacíamos algo lo haríamos en colaboración con otros servicios. Entonces... nosotras no podemos... no podemos... adaptar... no lo hacemos... pero bueno. “

“Juan ²⁸⁶.- El objetivo era complementar los servicios de atención a las mujeres víctimas con servicios dirigidos a otros implicados, que son los niños y las niñas, por un lado, y hombres que ha ejercido violencia por otro.

...

. El servicio de atención a niños tiene como objetivos básicos, por un lado ayudar a niños y niñas que se puedan recuperar de los daños que han sufrido por recibir o presenciar violencia, distinguimos entre directa o indirecta.

²⁸⁶ Este servicio es uno de los pocos que atiende también a hombres.

...de violencia son víctimas... y tienen algún tipo de impacto que puede variar pero siempre hay algún tipo de impacto... pues que se puedan recuperar de este daño, por otro lado existe un objetivo preventivo, es decir, evitar que niños y niñas en sus relaciones con las personas de todo tipo de su entorno, pero sobre todo en sus relaciones afectivas futuras, o en el caso de adolescentes puede ser que presentes, no repitan los patrones de violencia... estos son los dos grandes objetivos del servicio. “

Los servicios no siempre dan respuestas diferenciadas a las necesidades de las mujeres/madres existen protocolos que tienden la homogenización de la intervención cuando sus puntos de partida y sus necesidades no son coincidentes:

“Carla.-... O sea, aplican esa ley a cualquier persona que llegue delante de ellos. Y cada persona tiene su propia historia y... y no todos somos iguales. Exactamente. No todos somos iguales y lo que a uno no le va bien, o sea, lo que a uno le va bien...”

“Cristina.- No abogo por las ayudas a todas, ni siempre, sino por una fase intermedia, una ayuda que no se convierta en invalidante, una ayuda que refuerce el empoderamiento, al margen de la situación económica. Hay mujeres y mujeres y violencias y violencias. Hay mujeres que pueden marchar más o menos solas. “

Redes familiares. Del trabajo llevado a término con las mujeres/madres me pareció un aspecto relevante el soporte que recibían de sus familias tanto en aspectos “logísticos” ayuda en el cuidado de los niñ@s y aportaciones económicas, como en el aspecto más emocional, todo y que ellas no le daban una especial importancia, ya que lo vivían como un hecho natural, ellas definían este soporte de las redes familiares como un puntal que las ha ayudado en sus procesos de recuperación.

“Carla .- Mi hijo está con ellos. Mis padres han sido el 90 por ciento en todo. Absolutamente en todo.”

“Berta .-... Cuando ya todo se destapo... Mi familia estaba conmigo. Lo que le tengo que agradecer siempre a mi familia, sobretudo a mi madre, es que nunca me juzgo, nunca, ... Me dijo... porqué ya sabes como va esto, ¿no? Porqué no has hecho esto, porqué no tal... No, nunca hubo un porqué no has hecho. Y esto es lo que a mi me ha dado también mas... mas... confianza y mas... fortaleza, ¿no? No... no estaban juzgando porqué has aguantado y todas estas cosas que son fáciles de decir, sino que, bueno, estamos en la situación esta, a ver qué hacemos.. no? Ya... Ya tendremos tiempo de...”

Conclusiones y caminos de continuidad

La teoría del aprendizaje social nos aporta un marco de comprensión para los procesos de aprendizaje de la violencia, así como una posible correlación entre una historia de violencia familiar y la posibilidad de repetirla. Algunos autores manifiestan que la violencia hacia las mujeres es una conducta aprendida que se adquiere de un modelo y puede ser transmitida a la generación posterior

“Con independencia de la tendencia natural de un niño, lo que determina realmente que un niño continúe reaccionando violentamente, o intente encontrar otras formas de hacer frente a las dificultades, será la forma de responder a estas situaciones por parte de la persona que le cuida, el tipo de relación del niño con esa persona, los valores y las actitudes de los iguales, y la actitud general de la sociedad hacia el uso de la violencia" (Miedzian, 1995, pàg. 98)

Bandura (1965), Spindler (1987) i Wolcott (1987) señalan que la influencia del entorno va mas allá de proporcionar modelos inmediatos y reforzar la agresión. Desde una edad muy temprana los niñ@s interiorizan las presiones sociales y los modelos que se les presentan informaciones con las que conforman el modelo de conducta que se espera de ell@s, estos modelos se interiorizan y son llevados a la práctica cuando la situación lo requiere.

Teresa del Valle, sitúa el género como una categoría de análisis que ha de permitir el estudio de las relaciones entre hombres y mujeres desde la perspectiva de la construcción social de normas y como estas derivan en conductas simbólicas.

“Cuando hablamos de género como categoría nos referimos a una herramienta de análisis que permite ordenar los datos de carácter simbólico y socioestructural que dan cuenta del modo en que se construyen histórica y socioculturalmente las diferencias entre hombres y mujeres y, así mismo, los procesos por los cuales estas relaciones se convierten en relaciones de poder y desigualdad.” (Del Valle, 2010, p. 309)

Este orden socioestructural nos lleva hacia unas determinadas prácticas socioculturales que favorecen la violencia machista. Conocer que comportamientos y en que momentos se concretan, es uno de los objetivos de mi actual investigación ya que una vez identificados, podremos incidir en el concepto de “fisura” desarrollado por del Valle (1999) y favorecer así la “socialización para el cambio” (Carmen Díez, 1993 citada a del Valle 2005)

Identificando estas prácticas culturales a partir de personas que han vivido la violencia machista en primera persona podrán hacerse visibles y contrarrestarlas en

futuras generaciones si las incorporan a las prácticas culturales de manera consciente, dotándolas de intencionalidad.

“Es evidente que la intencionalidad tanto a nivel individual como grupal actúa en muchos casos como el punto de partida generativa, y como refuerzo positivo frente a las dificultades del cambio. Pone el énfasis en la fuerza que genera el actor/actora al proceder desde la estructura.” [(Geertz 1987/89) citado en (Del Valle, T. et al., 2002, p. 41)]

Cierro estas reflexiones que he querido compartir con vosotr@s desde los distintos ámbitos destacando la importancia de visualizar esta violencia también respecto de los hij@s así como la relevancia de seguir investigando en esta línea.

Referencias Bibliográficas

- Bandura, Albert. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe
- Bourdieu, Pierre. ([2007 (2000)]). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Del Valle, Teresa. (1999). *Procesos de la memoria: cronotopos genéricos*. *Areas*, 211-225.
- Del Valle, Teresa et al. (2002). *Modelos emergentes en los sistemas y las relaciones de género*. Madrid: Narcea.
- Del Valle, Teresa. (2005) *Mujer y nuevas socializaciones: su relación con el poder y el cambio*. http://www.archivochile.com/Mov_sociales/mov_mujeres/doc_gen_cl/MSdocgencl0003.pdf <http://www.boe.es/boe/dias/2004/12/29/pdfs/A42166-42197.pdf> Consultada 20 febrero 2013
- Del Valle, Teresa. (2010). La articulación del parentesco y el género desde la antropología feminista. In V. Fons, A. Piella, & M. E. Valdes, *Procreación, crianza y género* (pp. 295-319). Barcelona: Promociones y publicaciones universitarias. PPU.
- Miedzian, Myriam. (1995). *Chicos son, hombres serán*. Barcelona: Horas y horas.
- Soto Marata, Pepi. (2002). "Tejer la Paz: docentes, alumnado y familias en tanto que sujetos culturales". In G. E. L(coord), *Abriendo surcos en la tierra*. Publicacions d'antropologia cultural UAB.
- Spindler, George. ([1977 (2006)]). La transmisión de la cultura. in G. C. Velasco Maillo, *Lecturas de Antropología para educadores* (pp. 205-241). Madrid: Trotta.
- Wolcott, Harry. (1987). *The Anthropology of Learning*. In Spindler, *Educational and Cultural Process, Anthropological approaches* (pp. 26-52 traducción Esther Prats Ollero 2008). Illinois: Waveland Press.
- ¹ <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf> Consultada 20 febrero 2013

¹ <http://www.boe.es/boe/dias/2007/03/23/pdfs/A12611-12645.pdf> Consultada 20 febrero 2013

<http://www.gencat.cat/diari/5123/08115106.htm>. Consultada 20 febrero2013

¹<http://www.boe.es/boe/dias/2009/08/06/pdfs/BOE-A-2009-13038.pdf>. Consultada 20 febrero2013

<http://www.boe.es/boe/dias/2010/06/28/pdfs/BOE-A-2010-10213.pdf> Consultada 20 febrero2013

¹http://www20.gencat.cat/docs/icdones/03%20Ambits%20tematicas/Arxiu%20docs/Protocol_marc.pdf Consultada 20 febrero 2013

¹http://www.cerdanyola.cat/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/protocol_revisat.pdf%20%20ASI%20VALL%C3%88S.pdf Consultada 20 febrero 2013

www.iresweb.org. (2010 йил 21-12). Retrieved 2010 йил 21-12 from [www.iresweb.org: http://www.infanciaviolenciagenero.org/Documentos/6/3_.pdf](http://www.infanciaviolenciagenero.org/Documentos/6/3_.pdf)



132. LA SOSPECHA, EL DIAGNÓSTICO Y LA ACTUACIÓN ANTE EL MALTRATO INFANTIL.

Sheila Caballero García, Pedro Luis Oliva Somé, Araceli López Ortega
sheila_cg89@hotmail.com

Resumen.

El maltrato infantil es la acción, omisión o negligencia no accidental que un adulto ocasiona a un niño/a, quebrando su dignidad y bienestar, poniendo en peligro su desarrollo físico, emocional y social.

Existen factores de riesgo y protectores, del equilibrio entre ambos depende la probabilidad de surgir el maltrato.

Exceptuando el periodo neonatal, el maltrato infantil es considerado hoy como segunda causa de muerte en menores de 5 años en nuestro país. Su incidencia real se desconoce, sólo son detectados el 10-20% del total de los casos. Los varones ostentan mayor incidencia de maltrato aunque las niñas frecuentan más el tipo abuso sexual.

Además sus consecuencias serán a corto, medio y largo plazo.

Hablaremos de diferentes tipos de maltrato infantil, indicadores, señales y comportamientos de sospecha o alerta de malos tratos en el niño/a. Además del protocolo de actuación ante estas situaciones.

Palabras clave: maltrato, infantil, sospecha, alerta, actuación.

Introducción



El maltrato infantil implica una valoración social en relación a lo que es peligroso o inadecuado para el niño. Aquí reside la gran dificultad para definirlo, ya que hay una falta de consenso social respecto a lo que constituyen formas de crianza peligrosas e inaceptables (Solís de Ovando, 2003).

Existen unas ideas erróneas sobre el maltrato:

- Es un fenómeno infrecuente.
- Se asocia sólo a los casos más graves y urgentes.
- Está siempre relacionado con la presencia de lesiones físicas.
- Ocurre sólo en contextos sociales de tipo marginal.
- El maltrato que no es físico o difícil de comprobar no existe.

Es importante conocer los factores de riesgo y protección, ya que el maltrato es el resultado de la interacción de estos múltiples factores, no habiendo un solo factor condicionante para su presencia. Además no existe maltrato sólo por el hecho de haber más o menos, o unos u otros factores de riesgo asociados.

-> Los factores de riesgo/favorecedores de maltrato infantil, se encuentran en los familiares/cuidadores y en su ambiente social: Consumo de sustancias tóxicas, antecedentes de cualquier tipo de maltrato en la familia de origen, padres no naturales, baja autoestima, bajo cociente intelectual, embarazo no deseado, malos tratos conyugales, familia monoparental o numerosa, desconocimiento de las necesidades psicoafectivas y cuidados del niño/a, padres adolescentes, trastorno físico o psiquiátrico, desempleo o inestabilidad económica, insatisfacción laboral y aislamiento social (Echeburúa y de Corral, 1998; Milner, 1999; Wolfe, 1985; Centro Reina Sofía, 2002 y Arruabarrena y de Paúl, 2001).

-> Los factores protectores o compensadores de maltrato, se dan además en los niños/as. Podemos señalar: Buena relación con el padre, buena relación conyugal, escasos sucesos estresantes, experiencia en el cuidado de niños/as, habilidad y talento personal e interpersonal adecuados, hijo deseado, nivel intelectual elevado, planificación familiar, reconocimiento de experiencias personales de maltrato. Apego materno/paterno hacia el hijo, hijo deseado, hijo sano, satisfacción con el desarrollo del hijo. Apoyo social efectivo e integración a las familias con factores de riesgo, cultura del niño/a con derechos, y normas culturales opuestas a la violencia, estabilidad económica, experiencias escolares positivas, firmes creencias religiosas (Michael Rutter, 1989; King, Reiss, Porter y Norsen, 1993; Cochran y Niego, 1995)

Existen diversos tipos de maltrato infantil: Abuso sexual, maltrato emocional o psicológico, maltrato físico, maltrato prenatal, negligencia o abandono. Resaltando que es habitual encontrar varias de estas formas en un único caso (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2011).

Los objetivos del presente trabajo son:

- Dar a conocer los indicadores de sospecha o alerta de malos tratos
- Informar del protocolo de actuación para diagnosticar y tratar dichos malos tratos.

Indicadores de sospecha o alerta de malos tratos (Grupo de salud mental del PAPPS, 2000)

1. Según la edad del niño

- Menores de cinco años: Aislamiento, ansiedad aguda en las revisiones médicas, apatía, aprensión ante el lloro de otro niño/a, cambios de apetito, cautela con el contacto físico con los adultos, conductas de dependencia, enuresis y encopresis, hospitalizaciones frecuentes, miedo a ir a casa por temor a los padres, miedos e inseguridades, parasomnias, retraso psicomotor.

- Preadolescentes: Absentismo escolar, ansiedad o depresión, conocimientos sexuales impropios para la edad, fracaso escolar, fugas de domicilio, insomnio, pérdida o ganancia de peso repentina, problemas de conducta, agresividad, sumisión, hiperactividad o inhibición, pobre autoestima, trastornos del lenguaje.

- Adolescentes: Aislamiento social, ansiedad, cambios de apetito, consumo de alcohol/drogas, depresión, fugas del domicilio, ideación suicida, promiscuidad sexual, trastornos psicosomáticos.

2. Según signos físicos.

- En el tipo de abuso sexual podemos encontrar lesiones más significativas de éste como: lesiones anales/genitales sin explicación, vulvovaginitis de repetición, dificultad para caminar/sentarse, cuerpos extraños en genitales, espermatozoides/líquido seminal en vagina o recto, o Enfermedades de Transmisión Sexual.

En general para los diferentes tipos de maltrato encontraremos: (Grupo de Trabajo, 2010-2011)

- Falta de higiene o dermatitis del pañal frecuentes, ropa inadecuada desde el punto de vista meteorológico, enfermedad crónica sin consulta médica, problemas de aprendizaje, retraso del crecimiento, somnolencia, apatía, depresión, agresividad o comportamiento antisocial, ausencia de contacto visual o indiferencia ante la cara humana en los bebés, falta de ansiedad ante extraños, o preferencia por objetos inanimados.

- Lesiones no explicadas, o sospechosas de malos tratos contusiones o hematomas frecuentes, fracturas múltiples o repetidas, lesiones abdominales, intoxicaciones accidentales repetidas/no congruentes con lo relatado...

- Marca de mordedura de adulto (más de 3 cm de separación entre los caninos).

- Quemaduras o hematomas con bordes muy definidos, y/o con formas de objetos sospechosos (mano, hebilla...), y en zonas de castigo (orejas, mejillas, hombro, espalda, glúteos, genitales, muslos, planta y palmas). Calvas o alopecias traumáticas.

- Síndrome Münchausen por poderes: enfermedad o síntomas persistentes o recidivantes sin explicación lógica y que no ocurren en ausencia de los cuidadores, fallecimientos o situación similar en hermanos, o ingresos frecuentes.

3. Según las actitudes o comportamientos de la familia (Gracia Fuster, E)

- Agresividad física o verbal al corregir al niño/a, o coacciones físicas o psicológicas.
- Ausencia de escolarización.
- Cambios frecuentes de médico
- Despreocupación o retraso en la demanda de atención de lesiones o enfermedad.
- Entorno de silencio sobre la vida y las relaciones familiares.
- Explicación contradictoria sobre las lesiones, o no se corresponden con la cronología relatada.
- Explicaciones incongruentes/contradictorias de cómo se produjo la lesión.
- Incumplimiento de los controles de salud, vacunaciones del niño/a o citas concertadas.
- Negligencia: uso del niño/a como acusación entre padres, vida muy desorganizada, apatía, bajo nivel intelectual, enfermedad crónica que dificulta o impide la atención correcta al niño/a.
- Ocultación de informes o ingresos hospitalarios, de lesiones o de la persona responsable de la lesión.
- Proyección de la culpa de lo sucedido en el niño/a o en otras personas.
- Relatos sobre maltrato de los propios niños/as.
- Repetidas consultas por motivos banales, o sin motivo aparente.
- Síndrome Münchausen por poderes: conocimiento y uso de terminología médica de los padres, existencia de una relación personal intensa con el personal sanitario, y falta de preocupación ante la ausencia de diagnóstico.

Protocolo de actuación ante malos tratos

Según la Ley 1/1998, de 20 de Abril, de los Derechos y la Atención al Menor, de carácter autonómico, y la Ley de Enjuiciamiento Criminal, art. 262; Ley de Protección Jurídica del Menor, art. 13, Código Penal, art. 407, 450, de carácter estatal, cualquier persona o entidad debe de poner en conocimiento una situación de maltrato lo antes posible a la Administración o a la Autoridad competente.

-> La actuación del profesional

En primer lugar se llevará a cabo una entrevista y una exploración detallada y cuidadosa donde se valorará el estado bio-psico-social del niño/a y la presencia de factores de riesgo y/o protectores para el maltrato. Se usará un lenguaje adaptado, evitando juicios morales con y hacia los cuidadores, asegurando el derecho a la confidencialidad. Se contrastarán los datos proporcionados por el niño/a con los datos de los adultos.

Después se tratarán las posibles lesiones físicas y sus secuelas.

Aparte del registro de lo valorado y realizado en la historia clínica del paciente, un Parte de Lesiones será enviado a los servicios judiciales.

Se decidirá el ingreso hospitalario teniendo en cuenta el riesgo y/o la gravedad de las lesiones sufridas (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2007).

Por último, existe una Hoja de Detección y Notificación de Maltrato Infantil donde notificaremos la situación, para su valoración posterior, a los Servicios de Protección al Menor (Junta de Andalucía, Consejería para la igualdad y bienestar social, 2006).

Cuando el caso se haya verificado será recogido por el Sistema de Información, gestionado por la Dirección General de Infancia y Familias de la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social de la Comunidad autónoma donde tenga lugar dicha notificación.

Conclusiones

En cualquier momento y lugar de trabajo estamos expuestos a ser testigos de un caso de maltrato infantil, por ello, es muy importante que cualquier personal público sanitario, educativo, policial, de justicia, servicios sociales, etc, que detecten cualquier factor de sospecha empiece el protocolo de actuación lo antes posible para poder llevar a cabo su tratamiento.

La importancia de su pronta detección y siguiente actuación es para evitar en la medida de lo posible las consecuencias causadas por el maltrato, que serán desarrolladas a lo largo de la vida del maltratado adquiriendo diferentes síntomas según los diferentes períodos: infancia, adolescencia y adultez, dando lugar a graves problemas en la vida de dichas personas.

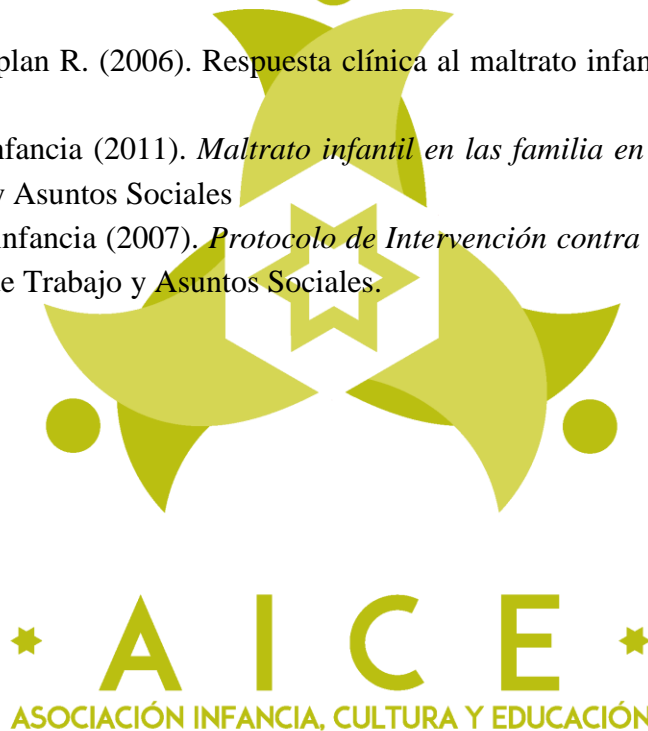
Para ello es necesario por parte del profesional, un buen conocimiento de los diferentes indicadores y factores de riesgo que nos evidenciarán dicho maltrato.

Este estudio nos servirá para continuar indagando en los indicadores de sospecha y el protocolo de actuación que más se adapte al tiempo y marco social en el que nos encontremos.

Referencias Bibliográficas

1. Consejería de Asuntos Sociales. LEY 1/1998, de 20 de abril, de los derechos y la atención al menor. Junta de Andalucía.
2. Consejería para la igualdad y bienestar social. Orden de 23 de junio de 2006, por la que se aprueban los modelos de la Hoja de Detección y Notificación del Maltrato Infantil. Junta de Andalucía.

3. http://www.juntadeandalucia.es/igualdadybienestarsocial/export/Infancia_Familia/HTML/prevencion/index.html Infancia y familias. Prevención y apoyo a la familia. Consejería para la igualdad y bienestar social. Recuperado el 05/06/2014.
4. Delgado A. (2004). Síndrome de Münchausen por Poderes. *An Pediatr.* 2(2):131-5
5. Espinazo O, Herrera RM. (2007). Cuidados en la Infancia. En: Zazo T, Gómez J, Amezcua A. Cuidados Enfermeros en Atención Primaria y Especializada, 1ª ed. Madrid, *Fuden-Enfo.* 138-145.
6. <http://www.uv.es/egracia/enriquegracia/docs/scanner/Modelos%20explicativos.pdf> Gracia Fuster, E. *Modelos explicativos, factores de riesgo e indicadores de los malos tratos en la infancia.* Recuperado 20/06/2014.
7. http://www.semfyc.es/pfw_files/cma/Informacion/modulo/documentos/infancia.pdf Grupo de salud mental del PAPPS (2010). *Malos tratos a la infancia.* Recuperado 15/06/2014.
8. Hudson M, Kaplan R. (2006). Respuesta clínica al maltrato infantil. *An Pediatr* (53) 27-40
9. Observatorio infancia (2011). *Maltrato infantil en las familia en España.* Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales
10. Observatorio infancia (2007). *Protocolo de Intervención contra el maltrato infantil.* Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.



133. MALTRATO INFANTIL Y DISCAPACIDAD: PREVENCIÓN Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

Pedro Luis Oliva Somé, Esther Morillo Malagón y Araceli López Ortega

Pedro_oliva1987@hotmail.com

Resumen.

El maltrato infantil tiene ámbitos que aún no han sido estudiados ampliamente, como el de los menores con discapacidad. Así, existe poca bibliografía respecto a la unión de las variables maltrato infantil y discapacidad. Por ello, este trabajo se centra en la revisión de la literatura científica existente en este ámbito para tratar: las estrategias de intervención eficaces en los países desarrollados respecto al maltrato de los niños con diversidad funcional; la importancia de la prevención primaria del maltrato infantil para reducir costes físicos, emocionales o de integración social en los menores que tienen discapacidad, aportando beneficios importantes y duraderos para los mismos; y, por último, la consideración de que los profesionales sanitarios, sociales y educativos deben tener en cuenta los presupuestos del modelo ecológico y sistémico, teniendo presentes las diversas influencias que pueden afectar a la salud y bienestar, tanto del menor como de sus familias.

Palabras clave: maltrato infantil, discapacidad, prevención, intervención.

Introducción

En referencia al maltrato infantil la bibliografía médica internacional ha descrito que los niños con discapacidades físicas, psíquicas y/o sensoriales presentan un riesgo más elevado de sufrir abusos y negligencias (Friedrich WN, Boriskin JA. 1976) (Waldman HB, Swerdloff M, Perlman SP, 1999).

La infancia con discapacidad se ve afectada por los mismos factores de riesgo que la población infantil en general: la exclusión, el estrés de la familia, las dificultades económicas, el aislamiento social, los conflictos conyugales o la historia familiar de abuso en los padres, son factores, entre otros muchos, que aumentan el riesgo de estos menores a sufrir algún tipo de maltrato (Observatorio de Infancia, 2006). De hecho, la discapacidad no puede ser considerada por sí misma un factor desencadenante del maltrato si no se da en interacción con otras variables de riesgo como ocurre en la mayoría de estos menores cuando son maltratados (Olivan, 2002). Junto a la incidencia de estas variables, se pueden detectar factores familiares, educativos y contextuales, así

como los unidos a las necesidades especiales, que afectan específicamente a la población con discapacidad haciéndola más vulnerable al maltrato.

Tres dimensiones básicas han documentado la relación que existe entre maltrato infantil y discapacidad, en los estudios dedicados a esta cuestión: el menor discapacitado como víctima del maltrato, la discapacidad como consecuencia del maltrato infantil y, por último, el discapacitado como actor del maltrato activo y pasivo hacia otros menores (Verdugo y Bermejo, 1995).

Este trabajo se centrará en revisar la literatura existente en relación a la prevención e intervención en niños con discapacidad que sufren maltrato.

Revisión bibliográfica sobre el estado de la cuestión

MARCO TEORICO

Encontramos que los primeros estudios sobre este tema asocian el riesgo incrementado al maltrato fundamentalmente por el estrés psicológico que la enfermedad y/o la discapacidad genera en la familia, es decir, un problema de causa y efecto (Friedrich WN, Boriskin JA. 1976). Sin embargo, estudios más recientes indican que, el maltrato de los niños con discapacidades es, un problema multicausal, y para el que no existe una solución sencilla, sino que es un problema que debe abordarse de forma simultánea desde varios niveles y en múltiples sectores de la sociedad. (Sobsey D. 1994).

En muchos casos, la presencia de una enfermedad discapacitante en el niño no es un factor de riesgo aislado para el maltrato y que cuando éste se produce no está únicamente relacionado con el nivel de estrés psicológico familiar generado por la enfermedad y/o la discapacidad, sino con la existencia de otros factores de riesgo sociofamiliares y socioambientales asociados con el maltrato infantil (Frodi AM, 1981) (Waldman HB, Swerdloff M, Perlman SP, 1999). Sabemos que los niños con discapacidades físicas, psíquicas y sensoriales son más vulnerables o tienen un mayor riesgo de sufrir situaciones de violencia y maltrato, no por el hecho de presentar una discapacidad, sino más bien por la existencia e interacción de factores de riesgo individuales, familiares, ambientales, sociales, culturales y económicos. Cuantos más de estos factores de riesgo se asocien alrededor del niño discapacitado, mayor será la posibilidad de maltrato (Olivan, G., 2002) (Verdugo MA, Bermejo BG, Fuertes J.,1995)

Podríamos afirmar que La violencia y el maltrato de los niños con discapacidades es un contexto del problema general del maltrato infantil todavía poco investigado y divulgado.(Ticoll M. 1994) (National Center on Child Abuse and Neglect, 2001).

Destacamos que el reconocimiento de los derechos de todos los niños y la preocupación por protegerlos han sido bastante tardíos históricamente, pero cuando nos

referimos a los menores con alguna discapacidad, la protección adecuada de sus derechos sigue siendo una asignatura pendiente de nuestra sociedad, a pesar de los enormes avances que se han hecho en este sentido en las últimas décadas (Morris, 1998). Por desgracia, sigue existiendo un gran desconocimiento de información al respecto.

En la actualidad prevalece el modelo ecológico, dado que los factores que pueden contribuir al maltrato son diversos e interrelacionados, es necesario que las diferentes estrategias de prevención de la violencia y el maltrato hacia los niños con discapacidades se orienten de forma multidisciplinar y multisectorial, en colaboración, y se apliquen de forma integrada y coordinada (Sullivan, P.M. & Cork, P.M., 1998) (Kydd, J.W., 2003).

Podemos distinguir entre tres tipos de prevención:

- Prevención primaria: dirigidas a la comunidad o sociedad en general
- Prevención secundaria: dirigidas específicamente a las familias y al entorno de niños con discapacidad
- Prevención terciaria: intervención para reducir los daños o disfunciones asociados a la violencia, para evitar que el maltrato del niño con discapacidad ocurra de nuevo.

Este estudio se centrará en los dos primeros tipos de prevención.

OBJETIVO

Objetivo general:

- Conocer los diferentes tipos de intervenciones (prevención primaria y secundaria) destinadas a prevenir el maltrato infantil en niños con discapacidad, para ponerlas en conocimiento de los familiares en general y de los profesionales en particular.

Objetivo específico:

- Conocer la función del personal de enfermería como profesional de la salud en el maltrato a niños con discapacidad.

METODOLOGÍA

Para realizar la revisión bibliográfica, se plantea una pregunta que tiene como objetivo centrar esta revisión y definir las propiedades de los estudios que se incluirán en la misma. Tras la definición de esta pregunta de investigación y los términos que la componen, es necesario realizar una búsqueda sistemática de la bibliografía existente para fundamentar este estudio. En relación a ello, se recomienda desarrollar una búsqueda en bases de datos importantes, para determinar que no se haya publicado ninguna revisión reciente y análoga a la tema objeto de estudio.

Se realiza, por ello, una búsqueda exhaustiva que permita encontrar los estudios publicados y no publicados o indexados.

Estudios publicados/indexados:

Se divide la estrategia de búsqueda en tres pasos:

- 1- Inicial y limitada en MEDLINE/PUBMED, para descartar una publicación similar y reflejar un primer contacto con el tema, en los cuales se identifican una serie de descriptores/palabras clave.
- 2- Con las palabras clave/descriptores anteriores se realiza una búsqueda en diferentes bases de datos al tener éstas un universo documental conocido y de calidad científica acreditada, las cuales han sido:

- ISOC
- IME
- Scopus
- Pubmed/Medline
- CINAHL
- The Cochrane Library
- Centre for Reviews and Dissemination University of York
- LILACS
- Cuiden Plus (Fundación IndexSpain)
- PsychInfo
- Psicodoc
- EBSCO On Line
- InterSciencia (Wiley)
- Science Direct
- Springer
- Embase
- Instituto Joanna Briggs
- Scielo

- 3- El último paso, consiste en buscar estudios adicionales en los listados de referencias de los artículos encontrados en las bases mencionadas.

Por otra parte, en relación a los estudios no publicados/no indexados públicamente, es decir, aquellos conocidos como “Literatura gris” (tesis y disertaciones; informes; blogs; notas técnicas; documentos producidos y publicados por agencias gubernamentales; instituciones académicas y otros grupos que no se distribuyen o indexan).

RESULTADOS

En España son pocos los estudios que aúnen ambas variables. Destacar ha Verdugo et al. (1993) en el que miden la incidencia de maltrato en niños con discapacidad. Otros estudios son de corte clínico, como el de Oliván (2002), cuantifica el número de menores ingresados con discapacidad en un centro de menores de Zaragoza.

Por otro lado, según Cooke y Standen (2002), múltiples afectaciones aumenta, el riesgo de maltrato tanto activo como pasivo, además el riesgo de maltrato no solo aparece en la infancia sino que los acompaña en la vida adulta.

Entre los estudios encontrados, destaca un artículo de revisión de la literatura en 2004 de Oliván Gonzalvo, G. en el que recopila información de los últimos 10 años sobre la prevención del maltrato en niños con discapacidad.

Nos centraremos en prevención primaria y prevención secundaria.

- Prevención primaria, enfocada a la comunidad: Las estrategias de prevención enfocadas en la comunidad se centran en la detección de los factores culturales, sociales y económicos que contribuyen a la violencia y el maltrato en los niños con discapacidades. Los esfuerzos van dirigidos a medidas legislativas y judiciales, políticas para obtener fondos económicos, campañas en los medios de comunicación, programas, proyectos y protocolos específicos para la investigación.

- Prevención secundaria, enfocada en las familias de niños con discapacidad, a los niños con discapacidad y a su entorno. Es importante destacar que la familia es el microsistema en el que reside el niño. Incrementar el potencial de desarrollo de un niño con discapacidad depende, en gran medida, de que la familia le proporcione unos adecuados cuidados y apoyos socioemocionales. Puesto que existe una mayor incidencia de casos de violencia y maltrato en niños con discapacidades se producen dentro de la familia, es en ésta donde se deben enfocar gran parte de los esfuerzos y servicios preventivos. Los esfuerzos se centran en programas generales de ayuda, programas para mejorar el conocimiento y facilitar el acceso a recursos, programas de intervención socio-sanitaria precoz, programas de formación parental, programas para reducir la tensión emocional y servicios de ayuda, programas de ayuda en las tareas del hogar, programas de visitas domiciliarias y programas de ayudas entre familiares.

Por otro lado la prevención enfocada hacia la violencia y el maltrato de los niños con discapacidad esta poco desarrollada por falta de financiación, puesto que existe la falsa creencia de que esta población no necesita información sobre la prevención de los malos tratos.

Por último, en referencia a la prevención enfocada en el entorno cercano a la familia y al niño discapacitado, siendo los casos poco frecuentes, se centran en

campañas de información, concienciación, sensibilización y educación sobre la erradicación de la violencia, programas de formación y entrenamiento para los profesionales y programas para la adecuada selección de los proveedores de servicios y cuidadores de los niños con discapacidad. (Oliván Gonzalvo, G., 2004).

Personal de enfermería en el maltrato con niños con discapacidad:

Personal de enfermería entre otros profesionales sanitarios, se encuentra en una posición favorable para detectar niños en situación de riesgo, colaborar en la intervención protectora de la población general y realizar actividades preventivas en niños considerados de riesgo.

Tanto la prevención como la detección y la intervención de urgencia se deberían desarrollar en los servicios de salud y educativos, que trabajando articuladamente tendrán que intervenir oportuna y adecuadamente para disminuir los efectos y prevenir las causas de este problema endémico.

El momento ideal para intervenir con familias en riesgo es durante el período prenatal y perinatal. El personal sanitario puede aprovechar ese momento en el que, como en cualquier momento de transición, se genera una mayor apertura hacia la intervención profesional (Becedóniz Vázquez, C., Álvarez Muñoz, M.B., 2007)

La actuación en casos de maltrato infantil, independientemente del nivel en que se produzca, tiene que cumplir unos requisitos mínimos. (Díaz Huertas, J.A., et al, 2001) Debe:

- Actuar sobre todo el problema en su conjunto, sobre todas las circunstancias predisponentes, desencadenantes y modificadoras de su presentación, intensidad y desarrollo del maltrato.
- Considerar a la persona como una totalidad, como un conjunto bio-psico-social y su entorno familiar. No debe limitarse al niño, sino al niño, su familia y el medio.
- Realizarse por un equipo de profesionales con formación específica en los problemas familiares y de la infancia, con conocimientos de recursos y estrategias propias de estas situaciones (equipo especializado, no por un conjunto de especialistas). Desarrollo de un trabajo coordinado, en equipo y con bases científicas, y no desde el voluntarismo.

La actuación en casos de maltrato infantil desde el ámbito sanitario conlleva:

- Tratamiento de las lesiones y comprobación diagnóstica de la etiología
- Intervención social y en sus caso del sistema de protección infantil.

La atención al niño maltratado presenta unas características particulares y deberá:

- Atender las lesiones (atención sanitaria, comprobación diagnóstica, validación de las declaraciones) acompañarse de apoyo emocional y tratamiento psicológico.
- Considerar el tratamiento de la crisis (lesiones, problemas de salud asociados, posibles secuelas, repetición del maltrato) y
- Apoyo emocional
- Equipo interdisciplinar
- Coordinación
- Realizarse un seguimiento posterior del niño y su familia
- Prevención

Conclusiones

A pesar de los estudios existentes, no existe a nivel nacional en España un programa específico de actuación ante el niño con discapacidad que sufre maltrato, sino que estos se circunscriben a regiones determinadas. Sería importante invertir en atención primaria para así evitar la violencia y el maltrato en niños con discapacidad, con lo que reduciría su posterior coste en problemas que se desencadenarían sin la correcta atención profesional.

Por otro lado es importante hacer constar que la detección temprana de estos casos y su intervención, evitara el desarrollo de secuelas en todos los aspectos del ser humano. Los profesionales sanitarios y sociales en primer contacto con el niño, deberán de tratarlo de manera holística e interdisciplinar.

Esta investigación sirve de base para continuar indagando y realizar un estudio eficaz, para sentar las bases de una intervención adecuada por parte de los profesionales que trabajan en el campo de la infancia y de la discapacidad, para mejorar la prevención y la intervención en caso de ser necesario.



Referencias Bibliográficas

- Cooke, P., & Standen, P.J. (2002). Abuse and disabled children: Hidden needs...? *Child Abuse Review* **11**: 1-18. DOI: 10.1002/car.710
- Friedrich WN, Boriskin JA. (1976). The role of the child in abuse: A review of the literature. *Am J Orthopsychiatry*; 46: 580-590.
- Frodi AM. (1981). Contribution of infant characteristics to child abuse. *Am J Ment Defic*; 85: 341-349.
- J. Morris (Ed.) Encuentros con desconocidas. Feminismo y discapacidad (pp. 139- 159). Madrid: Narcea.
- Kydd JW. (2003). Preventing child maltreatment: an integrated, multisectoral approach. *Health and Human Rights: An Intern J*; 6:35-63.

- National Center on Child Abuse and Neglect. (2001). In focus: The risk and prevention of maltreatment of children with disabilities. Washington: National Clearinghouse on Child Abuse and Neglect Information, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.
- Observatorio de Infancia (2006). *Maltrato infantil: detección, notificación y registro de casos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Oliván Gonzalvo, G. (2004). ¿Qué se puede hacer para prevenir la violencia y el maltrato de los niños con discapacidades?. *Anales de Pediatría* . Vol. 62, Issue 2, Pages 153–157.
- Oliván, G. (2002) Maltrato en niños con discapacidades: características y factores de riesgo. *Anales Españoles de Pediatría*, 56 (3), 219-
- Oliván, G. (2002) Maltrato en niños con discapacidades: características y factores de riesgo. *Anales Españoles de Pediatría*, 56 (3), 219-223
- Sobsey D. (1994). *Violence and abuse in the lives of people with disabilities: The end of silent acceptance?* Baltimore: Paul H Brookes.
- Sullivan PM, Cork PM. (1998). Maltreatment prevention programs for children with disabilities: An evaluation model. *Developmental Disabilities Bulletin*;26:59-71.
- Ticoll M. (1994). *L'Institut Roehrer Institute. Violence and people with disabilities: A review of the literature*. Ottawa: National Clearinghouse on Family Violence, Family Violence Prevention Division, Health Canada.
- Verdugo MA, Bermejo BG, Fuertes J. (1995). The maltreatment of intellectually handicapped children and adolescents. *Child Abuse Negl* ;19:205-15.
- Verdugo, M.A. y Bermejo, B.G. (1995). El maltrato en personas con retraso mental. En M.A. Verdugo (Dir.), *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (pp. 873-924). Madrid: Siglo XXI.
- Verdugo, M.A., Bermejo, B.G. y Fuertes, J. y Elices, J.A. (1993). *Maltrato infantil y minusvalía*. Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Waldman HB, Swerdloff M, Perlman SP. (1999). A “dirty secret”: The abuse of children with disabilities. *ASDC J Dent Child*; 66: 197-202.
- Díaz Huertas, J.A., Casado Flores, J., García García, E., Ruiz Díaz, M.A., Esteban Gómez, J. (2001). *Atención de enfermería al maltrato infantil*. Comunidad de Madrid Consejería de Asuntos Sociales, Instituto Madrileño de la Familia y el Menor.
- Becedóniz Vázquez, C., Álvarez Muñoz, M.B. (2007). *Maltrato Infantil. Guía de actuación para los servicios sanitarios de Asturias*. Instituto Asturiano de Atención Social a la Infancia, Familia y Adolescencia. Consejería de vivienda y bienestar social.

134. LOS NIÑOS SON UNA VICTIMA MÁS DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO

Juana María Hijano Muñoz, Antonio Ruiz Cazorla y Antonia Muñoz Salido
juana.hijano@gmail.com

Resumen.

La violencia en el hogar es considerada como una de las peores formas de violencia que sufren los niños.

La importante sensibilización ante esta problemática ha hecho que se detecten las múltiples necesidades en los hijos de las personas destinatarias de dicha violencia. Los niños que han vivido o están viviendo situaciones de violencia de género manifiestan una variada sintomatología según la edad, la violencia sufrida o la situación familiar.

Por ello hemos realizado una revisión bibliográfica cuyo objetivo será identificar, describir y dar conocer cuáles son esas repercusiones. Concluyendo que es fundamental detectar este tipo de situaciones en el ámbito doméstico para poder así, evitar las graves consecuencias de las que son víctimas este colectivo tan vulnerable y que afectan las distintas áreas de su desarrollo, sufriendo alteraciones físicas, psíquicas, emocionales, de conducta, cognitivas y sociales.

Palabras clave: Niños, maltrato infantil, violencia de género, consecuencias.

• Introducción



La violencia de género se define como:

“Todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, inclusive las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública o privada”.

En la actualidad, en los hogares donde existe violencia de género se repiten a diario una gran variedad de comportamientos abusivos por parte del maltratador hacia su pareja, tales como: abuso emocional, acoso, amenazas, violencia sexual, agresiones físicas e incluso el peor de los finales, el asesinato. Pero no sólo las mujeres están expuestas y sufren estas vejaciones, los niños que viven en esos hogares también son víctimas del mismo.

“La violencia contra la mujer es una forma de discriminación y una violación de los derechos humanos. Causa perjuicio a las familias durante generaciones, empobrece a las comunidades y refuerza otras formas de violencia en las sociedades. La violencia contra la mujer tiene consecuencias de largo alcance tanto para ella como para sus hijos/as y la sociedad en su conjunto. Éstos corren más riesgos de tener problemas de salud, bajo rendimiento escolar y trastornos de conducta”.

La violencia en la familia es una de las formas más insidiosas de violencia contra la mujer. Existe en todas las sociedades. En las relaciones familiares, se somete a las mujeres de cualquier edad a violencia de todo tipo, como lesiones, violación, otras formas de violencia sexual, violencia mental y violencia de otra índole.

Esta violencia compromete la salud de la mujer y entorpece su capacidad de participar en la vida familiar y en la vida pública en condiciones de igualdad.

En los últimos años, la sensibilización por la problemática de la violencia de género ha hecho que se detecten las múltiples necesidades de los hijos de las mujeres como personas destinatarias de dicha violencia. Los niños que han vivido o están viviendo situaciones de violencia de género manifiestan una variada sintomatología según la edad, la violencia sufrida o la situación familiar.

La Resolución 1714/2010 del Consejo de Europa reconoce que ser testigo de la violencia perpetrada contra su madre es una forma de abuso psicológico contra el niño con consecuencias potencialmente muy graves. Por ello, los niños en esta situación requieren de una acción más específica, ya que muy a menudo no son reconocidos como víctimas del impacto psicológico de su experiencia; ni como posibles futuras víctimas; ni como elementos de una cadena de reproducción de la violencia.

Actualmente esta problemática está dejando de ser considerada como un asunto privado y cobra la relevancia de un problema social que debe ser analizado, comprendido y prevenido.

Definimos el maltrato infantil (Centro Internacional de la Infancia de París) como cualquier acto por acción, omisión o trato negligente, de carácter no accidental, realizado por individuos, por instituciones o por la sociedad en su conjunto, y todos los efectos derivados de estos actos o de su ausencia que priven a los niños de su libertad o de sus derechos correspondientes y/o que dificulten su óptimo desarrollo.

El Informe mundial sobre la violencia contra los niños y las niñas define la violencia contra los niños y niñas como:

“El uso deliberado de la fuerza o poder, real o en forma de amenaza que tenga o pueda tener como resultado lesiones, daño psicológico, un desarrollo deficiente, privaciones o incluso la muerte”

La violencia en el hogar es considerada como una de las peores formas de violencia que sufren los niños y las graves consecuencias que ésta tiene sobre su desarrollo.

• **Desarrollo del Trabajo**

• **OBJETIVOS**

Partiendo de la base que consideramos a los niños que han sufrido en sus hogares la violencia de género como una víctima más de esta terrible situación, nuestro objetivo será identificar, describir y dar a conocer cuáles son las consecuencias y repercusiones físicas, emocionales y psicológicas que lleva consigo esta vivencia.

• **METODOLOGIA**

Una vez establecido los objetivos planteados, nuestra línea de trabajo ha sido llevar a cabo una revisión bibliográfica, sobre la repercusión que la violencia de género produce en los niños testigo de ello, utilizando distintas referencias bibliográficas alusivas a esta problemática.

• **RESULTADOS**

Uno de los primeros estudios sobre las consecuencias de la violencia de género en menores es el de Jaffe, Wilson y Wolfe (1986), en donde los autores informaron que entre el 25 y el 70% de los/as niños/as expuestos a este tipo de violencia presentaban problemas clínicos de conducta, poniendo de relieve la relación existente entre conflicto de pareja intenso y problemas de conducta de los hijos.

• **Consecuencias de la violencia de género en los niños.**

Para un desarrollo emocional y social adecuado es necesario el fortalecimiento de vínculos afectivos libres de violencia. La violencia tiene consecuencias en el desarrollo de los niños, a corto, medio o largo plazo, que pueden manifestarse en las diferentes esferas en las que se desenvuelve su vida. Cunningham y Baker (2007) sostienen que los niños víctimas de violencia de género son aquellos que ven, que escuchan o que conocen y perciben el abuso y el control coercitivo ejercido hacia su

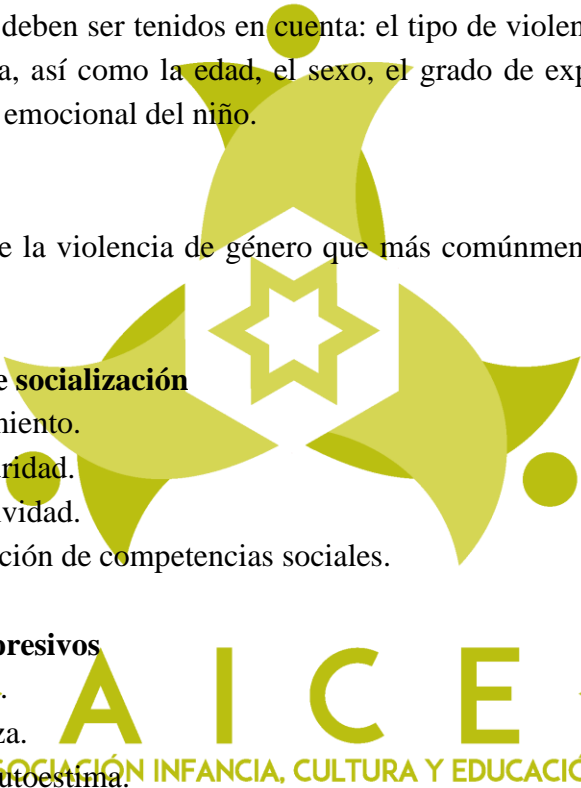
madre. De tal manera, el abanico de consecuencias que pueden sufrir, es muy amplio y variado, yendo desde el daño psicológico hasta la muerte, pasando por secuelas físicas, educativas, sociales y de relación, de comportamiento o de vínculo con los propios progenitores, entre otras.

Desde los años 80, se han venido recogiendo los síntomas que se han observado en niños, incluso los bebés, testigos de violencia doméstica: llanto, ansiedad y tristeza, así como desórdenes en la alimentación y en el sueño.

Los profesionales también han constatado que se produce un alivio en la sintomatología cuando los niños son apartados del hogar violento.

Los efectos que provoca la exposición a la violencia de género dependen de una serie de factores que deben ser tenidos en cuenta: el tipo de violencia, la intensidad y la duración de la misma, así como la edad, el sexo, el grado de exposición y el nivel de desarrollo psíquico y emocional del niño.

Los efectos de la violencia de género que más comúnmente presentan los hijos de las víctimas son:

- 
- **Problemas de socialización**
 - Aislamiento.
 - Inseguridad.
 - Agresividad.
 - Reducción de competencias sociales.
 - **Síntomas depresivos**
 - Llanto.
 - Tristeza.
 - Baja autoestima.
 - Aislamiento.
 - **Miedos**
 - Miedos no específicos.
 - “Presentimientos” de que algo malo va a ocurrir.
 - Miedo a la muerte.
 - Miedo a perder a la madre.
 - Miedo a perder al padre.
 - **Alteraciones del sueño**
 - Pesadillas.

- Miedo a dormir solo.
- Terrores nocturnos.
-
- **Síntomas regresivos**
 - Enuresis.
 - Retraso en el desarrollo del lenguaje.
 - Actuar como niños menores de la edad que tienen.
- **Problemas de integración en la escuela**
 - Problemas de aprendizaje.
 - Dificultades en la concentración y atención.
 - Disminución del rendimiento escolar.
 - Dificultades para compartir con otros niños o niñas.
- **Respuestas emocionales y de comportamiento**
 - Rabia.
 - Cambios repentinos de humor.
 - Ansiedad.
 - Sensación de desprotección y vivencia del mundo como algo amenazante.
 - Sentimientos de culpa (ser el responsable de los conflictos entre sus padres o de lo ocurrido o de no haber hecho algo para evitar la violencia).
 - Dificultad en la expresión y manejo de emociones.
 - Negación de la situación violenta o restar importancia a la situación vivida.
 - Tendencia a normalizar el sufrimiento y la agresión como modos naturales de relación.
 - Aprendizaje de modelos violentos y posibilidad de repetirlos, tanto de víctima como de agresor, con la interiorización de roles de género erróneos. La exposición crónica a conflictos parentales puede llevar al adolescente a presentar más relaciones conflictivas y adicciones. El estrés asociado con violencia en el hogar puede llevar a que el adolescente asuma comportamientos de riesgo y de evasión y que empiece a actuar con comportamientos violentos dentro del hogar.
 - Huida del hogar.

Las relaciones de los padres pueden tener además gran influencia en el modo en que los adolescentes establecen sus primeras relaciones sentimentales.

- **Síntomas de estrés postraumático**

- Insomnio.
 - Pesadillas recurrentes.
 - Fobias.
 - Ansiedad.
 - Re-experimentación del trauma.
 - Trastornos disociativos.
- **Parentalización de los niños y niñas**
 - Asumir roles parentales y protectores hacia los hermanos menores.
 - Asumir roles parentales de protección con la madre.

En los casos más extremos, el final de esta historia de violencia es la muerte.

Otras consecuencias de la exposición a la violencia de género

- **Transmisión Generacional**

Según los expertos, los niños maltratados que no reciben una protección adecuada en ocasiones manifiestan su sufrimiento mediante comportamientos violentos hacia los demás o hacia ellos.
- **Efecto acumulativo**

La mayoría de los estudios no evalúan o no valoran el efecto de acumulativo de la exposición a distintos tipos de violencia y, por tanto, a otro tipo de victimización. A la hora de analizar el impacto de la violencia de género en el niño o la niña es importante considerar el efecto acumulativo de diversas formas de violencia y las potenciales interacciones entre ellas.
- **Doble Victimización**

Se trata de otra forma de violencia sobre las mismas víctimas; una de sus manifestaciones consiste en hacer repetir a la víctima la misma información en diferentes ocasiones, como consecuencia de no haberse realizado una derivación y/o una coordinación suficiente o por la ausencia de un contexto adecuado para una persona víctima de violencia de género.

• Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos se concluye que una atención integral para los niños víctimas de violencia de género es aquella que aborda todas sus necesidades (psicológicas, sociales, educativas o jurídicas) y que, al mismo tiempo, conjuga estos

aspectos de una manera conjunta. Debemos ser conscientes de las consecuencias negativas que sufren los niños víctimas directas de la violencia de género.

La detección, prevención e intervención inmediata de situaciones de riesgo de estos niños por parte de los servicios sociales, psicológicos, sanitarios, educativos, fuerzas policiales y otros, facilitarán de forma efectiva, la disminución o repercusión de las consecuencias en el desarrollo integral de estos niños.

Referencias Bibliográficas

- Aguilar, D. (2005). Niños y niñas expuestos a violencia de género: una forma de maltrato infantil. Madrid: Federación de Asociaciones de Mujeres Separadas y Divorciadas.
- Espinosa, M. (2004). Las hijas e hijos de mujeres maltratadas: Consecuencias para su desarrollo e integración escolar. Gobierno del País Vasco: Emakunde
- Alcántara López, M^a V. (2010). Las Víctimas Invisibles. Afectación psicológica a Menores expuestos a Violencia de Género. Murcia: Universidad de Murcia.
- Aguilar, D. (2009). La Infancia Víctima de Violencia de Género. III Congreso del Observatorio contra la Violencia Doméstica y de Género. La valoración del riesgo de las víctimas.
- Ayllon Alonso, E., Orjuela López, L., Román González, Y. (2011). En la Violencia de Género no hay una sola Víctima. Fundación Save the Children.
- Orjuela López, L., Perdices A.J., Plaza M., y otros. (2008). Manual de atención a niños y niñas víctimas de violencia de género en el ámbito familiar. Madrid: Fundación Save the Children.
- Barudy, J. (1998). El dolor invisible de la infancia. Una lectura ecosistémica del maltrato infantil. Barcelona: Paidós



135. MALTRATO EN LA INFANCIA

Almudena Rodríguez Cañizares, Raquel Domínguez Robles y M^a Camila Griñán Garnés.

alroca75@hotmail.es

Resumen

Las definiciones de malos tratos a la infancia se basan en la necesidad de derecho de la infancia; se define toda forma de violencia que se perpetra contra un menor.

Hay diferentes tipos de maltrato infantil:

- Maltrato físico.
- Maltrato psicológico.
- Abuso sexual.
- Negligencia.

Objetivos: Determinar la prevalencia de abuso sexual en la población de niños y niñas

Metodología: Estudio cuantitativo, basado en la aplicación de cuestionarios autoadministrados en centros educativos (preguntas cerradas y abiertas).

La población en este estudio se basa en niños y niñas de 5º de primaria de los centros educativos de Torre del Mar.

Conclusiones: Uno de los factores de riesgo más relevantes tanto para el abuso como para el maltrato es la presencia de violencia entre los padres. La violencia produce efecto en la vida de los niños, niñas y adolescentes que afectarán seriamente su desarrollo y crecimiento.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Palabras clave: maltrato, violencia, infancia, abuso y negligencia.

Introducción

Según la OMS define la violencia como el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, contra otra persona, o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.

Las definiciones de malos tratos a la infancia se basan en la necesidad de derecho de la infancia; se define toda forma de violencia que se perpetra contra un menor.

Según Sanmartín, 2008, hay 4 tipos de maltrato infantil:

-Maltrato físico: Cualquier acción que tienda a causar lesiones físicas a un niño(la cause o no).

-Maltrato psicológico: Cualquier acción u omisión que provoque o pueda provocar daños emocionales, comportamentales o cognitivos en el niño.

-Abuso sexual: Cualquier acción que involucre o permita involucrar a un menor en actividades de tipo sexual.

-Negligencia: Cualquier inacción por la que se priva al niño de la supervisión o atención esencial para su desarrollo. La forma más extrema de negligencia es el abandono.

Maltrato en la edad infantil y sus efectos

EFFECTOS DEL MATRATO INFANTIL:

El maltrato infantil conlleva o puede conllevar un daño en la integridad física o psicológica del niño, este daño puede dependiendo de factores tales como el tipo de maltrato, su gravedad y frecuencia, la edad del niño, las características del niño, que le hacen más vulnerable. Significa que no todos los niños se ven afectados por igual ante el maltrato.

-Efecto cognitivo: Los niños maltratados carecen de creencia positivas, a cerca de sí mismos y de su mundo. Niños maltratados con una historia de maltrato físico y de negligencia, pueden interpretar las intenciones de sus compañeros y profesores como más hostiles de lo que realmente son. Estas distorsiones se deben en gran parte a que los niños maltratados viven en un mundo de extremos y contradicciones emocionales, por lo que tienen verdaderas dificultades para entender, graduar y regular sus estados internos. A medida que los niños se hacen mayores van inhibiendo sus expresiones emocionales y se muestran temerosos y vigilantes. Con el paso del tiempo esta incapacidad para identificar y regular las emociones influirán en la aparición de problemas de internalización (depresión y miedos) y de externalización (hostilidad y conductas violentas).

-Efectos emocionales: El maltrato puede perturbar el proceso de formación de vínculos de apego, interferir en la capacidad del niño de regular sus emociones. Este apego inseguro se caracteriza por los siguientes aspectos: Intensa o nula reacción de angustia por la separación y respuesta por el reencuentro (muestran separación o proximidad hacia la madre) y escasa exploración del entorno.

-Efectos conductuales: La conducta de los menores difiere dependiendo del maltrato sufrido. Los niños que han padecido maltrato psicológico normalmente presentan

problemas en el rendimiento académico, así como problemas para relacionarse con sus compañeros. Los niños que han sufrido maltrato físico o han sido testigo de violencia entre sus padres suelen ser más agresivos con sus compañeros.

Los niños que han sido víctima de abuso sexual suelen tener rechazo hacia la madre, tener problemas de enuresis y presentar un comportamiento sexual inapropiado para su edad.

Objetivos

- Determinar la prevalencia de abuso sexual en la población de niños y niñas.
- Determinar la frecuencia y características del maltrato psicológico y físico en niños y niñas.
- Conocer el perfil del agresor.

Metodología

Estudio cuantitativo, basado en la aplicación de cuestionarios autoadministrados en centros educativos (preguntas cerradas y abiertas).

La población en este estudio se basa en niños y niñas de 5º de primaria de los 4 Centros Educativos existentes en Torre del Mar (Con autorización de los centros y padres de los alumnos encuestados).

El total de la muestra es de 205 alumnos.

Las encuestas se realizaron entre los meses de Enero y Febrero del 2014.

Con las preguntas realizadas en el cuestionario se averigua si el niño o niña han sufrido daños psicológicos o físicos en el Centro Educativo por parte de compañeros, profesores o en el domicilio pudiendo afectar en el desarrollo de los niños.

Algunos de los ítems son:

- ¿Te gritan, te insultan o se burlan de ti?
- ¿Te hacen sentir inferior a los demás?
- ¿Te hacen el vacío en clase?
- ¿Te han amenazado alguna vez?
- ¿Te lanzan cosas?
- ¿Te han empujado o te han dado collejas?
- ¿Has sentido alguna vez miedo?

Resultados

Según el estudio se ha podido comprobar que en el último año, el maltrato al menor ha ido en aumento mediante la información aportada por los Centros Educativos.

El maltrato afecta a niños y niñas de todos los estratos sociales.

El 80% de los niños manifiestan que han sufrido maltrato por parte de los compañeros.

Algunos de los niños que han sufrido maltrato psicológico por parte de los compañeros y no han tenido apoyo por parte del personal educativo, han tenido como consecuencia problemas psicológicos, somatizaciones y disminución del rendimiento escolar.

Conclusiones

Uno de los factores de riesgo más relevantes tanto para el abuso como para el maltrato es la presencia de violencia entre los padres. La violencia produce efecto en la vida de los niños, niñas y adolescentes que afectarán seriamente su desarrollo y crecimiento.

La violencia hacia los niños y niñas es una conducta que se puede evitar y modificar tanto en los centros educativos, domicilio y en general en todos los ámbitos.

El maltrato se da en todos los estratos sociales.

El abuso sexual es un delito y causan daños traumáticos en la salud mental de los niños que lo hayan sufrido.

El porcentaje de agresores por niñas supera al de los niños.

Referencias Bibliográficas

Informes, Estudios e Investigación 2011 por el Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad de España.

Torregosa FL. El niño maltratado. En: El maltrato a los niños y sus repercusiones educativas.

Estudio de maltrato infantil. UNICEF (1994-2006).



136. COMPETÊNCIAS PARENTAIS PERCEBIDAS E BEM-ESTAR INFANTIL EM FAMÍLIAS DE RISCO PSICOSSOCIAL

Élia Ramos y Cristina Nunes

eramos@cm-tavira.pt; csnunes@ualg.pt

Resumo

Neste estudo foi analisada a relação entre as competências parentais percebidas e o bem-estar infantil em famílias em risco psicossocial. Participaram 46 mães de crianças com idades entre os 8 e os 18 anos, acompanhadas pelos serviços de protecção de crianças e jovens. Utilizámos o Kidscreen-27 (Matos et al. 2006), a escala Parental Sense of Competence (Johnston & Mash, 1989) e um questionário de dados sociodemográficos. Observámos relações positivas entre a eficácia parental, a autonomia dos filhos e a sua relação familiar. A satisfação parental estava associada ao bem-estar psicológico dos filhos e ao seu relacionamento com o grupo de pares. As participantes com antecedentes de maus-tratos, divórcio e conflito conjugal e com os filhos apresentaram piores resultados nas competências parentais. São discutidas as implicações para os programas de apoio e promoção das competências parentais.

Palavras-chave: Famílias em risco psicossocial, acontecimentos de vida negativos ou stressantes, competências parentais, bem-estar infantil.

Introdução

A família é conceptualizada como um grupo de pessoas, dinâmico e integrado, cujos membros que a constituem são interdependentes, na medida em que exercem uma influência impactante, contínua e recíproca uns sobre os outros, consistindo numa entidade em permanente interação com os sistemas sociais envolventes (Minuchin, 1970). De acordo com Palacios e Rodrigo (1998) o núcleo basilar do conceito de família é o facto de consistir na união de pessoas que partilham um projeto vital de existência em comum, que pretende ser duradouro. No seio deste grupo geram-se fortes sentimentos de pertença e um compromisso pessoal entre os membros, assim como se estabelecem intensas relações de intimidade, reciprocidade e dependência.

Algumas famílias não conseguem cumprir as suas funções, nomeadamente suprir as necessidades evolutivas e educativas dos filhos, colocando em risco o seu bem-estar (Menéndez, Arenas, Pérez, & Lorence, 2012; Rodrigo, Máiquez, Martín, & Byrne, 2008). Organizam-se como uma enredada teia familiar, na qual se acumulam problemas, distribuídos em diferentes dimensões vivenciais, coesos, que se influenciam

e reforçam, com impacto nos seus membros e na relação com o meio envolvente (Sousa, Hespanha, Rodrigues, & Grilo, 2007).

O presente estudo centra-se na análise de famílias em risco psicossocial, que se designam por famílias cujos pais, responsáveis legais ou pela prestação de cuidados, “atenção e educação da criança por circunstâncias pessoais e relacionais”, bem como por influência dos contextos onde estão inseridos, descumram ou não fazem uso adequado das suas funções parentais, comprometendo o bem-estar e/ou desenvolvimento da criança. Contudo, sem a gravidade que fundamente a separação da criança da sua família (Rodrigo et al., 2008). Fatores como a heterogeneidade e variabilidade devem estar patentes na abordagem destas famílias, cujo risco se avalia em função do grau, fatores de vulnerabilidade e de proteção (Hidalgo, Pérez, Lorence, & Menéndez, 2012). Entenda-se por fatores de risco as circunstâncias sociais, psicológicas e biológicas suscetíveis de promover o aumento ou aparecimento de determinada situação, problema ou conduta, que de alguma forma colocam em causa, em menor ou maior escala o equilíbrio pessoal e social dos indivíduos. Os fatores de proteção consistem, por sua vez, em influências que alteram, modificam ou melhoram a resposta do indivíduo perante uma situação de risco, promovendo ou predispondo para resultados adaptativos (Rodrigo et al., 2008).

Em Portugal, os estudos encontrados revelam que as trajetórias e circunstâncias de vida das famílias em risco psicossocial revestem-se pela ocorrência e acumulação de acontecimentos de vida negativos com significativo impacto emocional (Macedo, Nunes, Costa, Ayala, & Lemos, 2013; Nunes, Lemos, Ayala, & Costa, 2013; Nunes, Lemos, Costa, Nunes, & Almeida, 2011). Resultados semelhantes são encontrados em estudos espanhóis, que indicam também que nestas famílias e no meio ambiente que as envolve observa-se uma elevada presença de acontecimentos stressantes, crises recorrentes e condições adversas (Hidalgo, 2012; Hidalgo et al., 2009; Pérez et al., 2012).

Nestas famílias parece existir um comprometimento da relação conjugal, parental e fraternal. As funções familiares são realizadas de forma instável e insatisfatória, carecem objetivos comuns na família e a energia dos seus elementos é orientada para os conflitos, situações de emergência e mecanismos de sobrevivência. A instabilidade no sistema familiar não permite o amadurecimento das relações, que oscilam entre o afeto e a agressividade, sendo frequente a presença de doença mental num elemento do casal ou ambos (Weizman, 1985, citado por Sousa et al, 2007) e os problemas conjugais (Hidalgo et al., 2009). Sousa e colaboradores (2007) fizeram referência a uma hierarquia de poder que não é assumida de forma assertiva e continuada, que se dispersa por vários elementos, que pode resultar na ausência de regras e passagens ao ato.

O presente estudo aborda o bem-estar subjetivo das crianças e adolescentes, ligado ao conceito de qualidade de vida intimamente associado com a saúde mental e fatores de bem-estar e funções físicas, psicológicas, sociais, emocionais e comportamentais (Matos et al., 2006; Rueden, Gosch, Rajmil, Bisegger, Ravens-Sieberer & European Kidscreen Group, 2006; Gaspar, Ribeiro, Matos & Leal, 2008). É consensual entre os investigadores que estudaram este conceito que o bem-estar subjetivo integra uma dimensão cognitiva e uma dimensão afetiva, assim como outros conceitos e domínios de estudo, tais como a qualidade de vida, o afeto positivo e o afeto negativo. Na dimensão cognitiva existe um juízo avaliativo, geralmente exposto em termos de satisfação com a vida (em termos globais ou específicos) e a dimensão

afetiva, que pode ser positiva ou negativa, e que se expressa em termos globais, de felicidade ou em termos específicos, pela via das emoções.

As crianças e jovens que não podem contar com pais competentes, dificilmente terão a oportunidade de internalizar modelos adequados referentes à parentalidade. Os pais que viveram situações de privação, negligência e/ou abuso apresentam maior predisposição para manifestar problemas durante as distintas etapas da vida familiar, nomeadamente, ao nível das relações intrafamiliares, da saúde física e mental e da educação prestada aos filhos (Kotliarenco, 1996). O envolvimento dos pais na vida escolar dos seus descendentes tem sido associado a resultados positivos, quer para os pais, quer para os filhos (Gaspar et al., 2008).

No desempenho do papel parental estão implicadas múltiplas crenças e expectativas pessoais. Abidin (1992) teorizou sobre os fatores de influência referentes aos determinantes do comportamento parental, focando os aspetos que abrangem o papel parental, um jogo existente entre as cognições e as crenças dos pais. Cada pai parece ter um modelo interno construído sobre aquilo que é enquanto pai ou mãe. Este modelo do “Eu próprio enquanto Pai” é criado com base nos objetivos de vida e expectativas interiorizadas dos outros. Em resultado do confronto com este modelo interno, o nível de compromisso com o papel parental depende do nível de stresse parental experimentado, concetualmente considerado um fator motivacional que energiza e encoraja os pais a usar os recursos disponíveis para dar suporte à sua parentalidade.

Ao conjunto de capacidades que possibilitam aos progenitores enfrentarem, de forma flexível e adaptativa, a tarefa vital de serem pais, de acordo com as necessidades evolutivas e educativas dos filhos é designado por competências parentais. Desenvolver estas competências requer ter em conta os parâmetros socialmente aceitáveis, aproveitando todas as oportunidades e apoios oferecidos pelos sistemas de influência da família (Rodrigo et al., 2008).

As competências parentais resultam, portanto, do ajustamento entre as condições psicossociais em que a família vive, o panorama educativo construído pelos pais ou cuidadores para efetivar a sua tarefa vital e as características da criança (White, 2005, citado em Rodrigo et al., 2008). Implicado neste ajustamento encontra-se o sentido de competência (*Sense of Competence*) dos pais, isto é, a perceção de ser capaz de tratar e compreender um filho (Coleman & Karraker, 1997; Landy & Menna, 2009), a competência percebida como progenitor no que respeita à eficácia como pai ou mãe e à satisfação com o papel parental (Menéndez et al., 2010).

Segundo Herren, In-Albon e Schneider (2013), as competências percebidas pelos pais e a autoestima parental, dois conceitos frequentemente usados alternadamente, são dimensões da cognição parental fundamentais nas pesquisas sobre o desenvolvimento infantil.

A perceção de autoeficácia e satisfação com o papel parental constituem duas dimensões da autoestima parental e, analogamente, do conceito competência parental percebida. A eficácia consiste numa dimensão instrumental que traduz a competência, aptidão para resolver problemas e capacidades no desempenho do papel parental. A satisfação é uma dimensão afetiva que espelha a frustração parental, motivação e ansiedade. Referimo-nos, portanto, ao grau em que os pais se sentem competentes e confiantes na resolução dos problemas dos filhos, constituindo-se um moderador das relações pais-filhos (Johnston & Mash, 1989).

Fatores como a regulação emocional, a capacidade de planeamento, a resolução de problemas, a dinâmica coparental e perdas não resolvidas influenciam

significativamente o desenvolvimento de sentido de competência. Os pais com experiências negativas na infância, por resolver, tais como abuso, negligência, perda das figuras parentais, tendem a perceber-se a si próprios como pessoas frágeis e incapazes de amar e confiar (Landy & Menna, 2009).

Para Bugental (1990, citado em Landy & Menna, 2009) um elevado sentido de competência parental está ligado a um bom ambiente familiar, comportamentos parentais positivos e boa responsividade materna. Pelo contrário, um baixo sentido de competência está associado a interações mãe-filho pobres e diminuta aceitação da criança. Os pais que se atribuem um baixo controlo e alto controlo na criança apresentam problemas ao nível dos cuidados e mostram predisposição para o recurso à disciplina punitiva e para o abuso.

De acordo com Junttila, Vauras e Laakkonen (2007), a perceção dos pais sobre as suas competências para exercer de forma positiva o papel parental influencia positivamente o comportamento e desenvolvimento dos filhos, assumindo forte relação com aspetos importantes da parentalidade, tais como satisfação parental, carinho, envolvimento, controlo, responsividade e participação. Estes autores avaliaram a relação entre a autoeficácia dos pais, a solidão, competências sociais, académicas e motivacionais dos filhos, verificando que existe forte relação negativa entre a solidão dos pais e a autoeficácia parental, nomeadamente no que respeita a fatores específicos, tais como: nutrição, disciplina, recreação e participação. Os resultados apontaram ainda que as competências sociais das crianças se associam positivamente às respetivas competências académicas e motivacionais.

Método

Participantes

Participaram no presente estudo um total de 46 mães de crianças e jovens, com idades compreendidas entre os 8 e os 18 anos de idade, cujas famílias se encontram em situação de risco psicossocial, independentemente da configuração familiar. Para a seleção dos participantes foi utilizado o método de amostragem não probabilística, intencional ou de conveniência. As participantes que integram a amostra são utentes da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Tavira e da Associação “Uma Porta Amiga”, com sede em Tavira.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Instrumentos

Questionário de dados sociodemográficos e familiares (Nunes et al., 2011) que recolhia informações referentes à dimensão individual e familiar, nomeadamente: sexo, idade, situação habitacional, situação face ao emprego, habilitações literárias, qualificação laboral, configuração familiar, genograma (situação relacional), rendimento familiar, pessoas que constituem o agregado familiar, antecedentes de risco psicossocial.

Parental Sense of Competence (PSOC) de Johnston e Mash (1989). É uma escala que avalia as competências parentais percebidas pelos pais a partir de duas dimensões: A eficácia e a satisfação parental. A eficácia consiste numa dimensão mais instrumental da parentalidade, indicando em que grau os pais se sentem competentes, capazes de resolver problemas (“Ser mãe é algo que se leva a bom termo, e os problemas são fáceis

de resolver”). A satisfação remete para uma dimensão afetiva da parentalidade, indicando em que grau os pais se sentem frustrados, ansiosos e motivados no desempenho do papel parental (“Gosto mais e sou melhor a fazer outras coisas do que ser mãe”). A escala é constituída por 16 itens avaliados mediante uma escala de likert em que 1 corresponde a “não, totalmente em desacordo” e 6 corresponde a “sim, totalmente de acordo”. No presente estudo foi aplicada a versão portuguesa deste instrumento traduzida e adaptada por Nunes & Lemos (2010a) que obteve uma consistência interna de $\alpha = 0,69$ para o total da escala e de $\alpha = 0,81$ e $\alpha = 0,64$ para as subescalas eficácia e satisfação, respectivamente.

Questionário Kidscreen- 27, versão pais (Projeto Aventura Social, 2006). Este questionário foi construído para medir, monitorizar e avaliar a qualidade de vida relacionada com a saúde de crianças e adolescentes, baseado nos conceitos de bem-estar, saúde e qualidade de vida (Matos et al., 2006). O questionário é de autopreenchimento, constituído por 27 itens e cinco dimensões que descrevem a qualidade de vida relacionada com a saúde, colocando limite temporal de uma semana às experiências vivenciadas, (“tente recordar as experiências do/da seu/sua filho/a na última semana...”).

As cinco dimensões mencionadas são as seguintes: (1) bem-estar físico, que analisa a energia e nível de atividade física (“O seu filho sentiu-se bem e em forma?”); (2) bem-estar emocional, que explora o bem-estar psicossocial das crianças, abrangendo emoções positivas e negativas, assim como a satisfação com a vida (“O seu filho sentiu-se tão mal que não quis fazer nada?”); (3) qualidade de vida familiar, em relação aos pais e ambiente vivido no contexto familiar (“O seu filho sentiu que os pais o trataram com justiça?”); (4) qualidade de vida na relação com o grupo de pares, que visa avaliar se estes constituem uma fonte de apoio (“O seu filho divertiu-se com outros rapazes e raparigas?”); (5) qualidade de vida no ambiente escolar, que examina a forma como os pais percecionam as capacidades de aprendizagem dos filhos e sentimentos relacionados com a escola (“O seu filho foi bom aluno na escola?”) (Matos et al., 2006).

No que respeita à consistência interna obtida na presente investigação refira-se que foram obtidos para cada dimensão os seguintes alfa de Cronbach: $\alpha = 0,92$ (bem-estar físico); $\alpha = 0,74$ (bem-estar psicológico); $\alpha = 0,74$ (família e ambiente familiar); $\alpha = 0,74$ (relação com grupo de pares) e $\alpha = 0,89$ (ambiente escolar).

Inventário de Situações Stressantes e de Risco (ISER), desenvolvido por Hidalgo, Menéndez, Sánchez, López, Jiménez e Lorence em 2005. Foi utilizada a versão portuguesa adaptada por Nunes e Lemos (2010b), constituída por uma lista de 16 acontecimentos de vida stressantes. Trata-se de um instrumento de autopreenchimento, mas também pode administrar-se através de entrevista estruturada. Avalia a existência de acontecimentos de vida stressantes e de risco atuais ou do passado, isto é, que possam ter ocorrido desde a infância até 3 anos antes do momento de aplicação da prova, assim como o impacto emocional desses acontecimentos. Provê informação detalhada sobre situações que afetam o individuo e familiares próximos e possibilita obter indicadores sobre a acumulação de situações de risco e do respetivo impacto emocional.

O individuo avaliado deverá indicar quais as situações que ocorreram nos últimos 3 anos e o nível de afetação (impacto emocional) segundo uma escala de likert em que 1 corresponde a “nada” e 3 corresponde a “muito”. Da mesma forma deverá

informar se as situações ocorridas foram experimentadas por pessoa do seu ambiente mais próximo e respetivo nível de afetação emocional provocado.

Procedimentos

As participantes foram seleccionadas pelos técnicos da CPCJ de Tavira, de acordo com os seguintes critérios: (1) ter pelo menos um filho menor no agregado familiar, cuja idade fosse compreendida entre os 8 e os 18 anos de idade; (2) ter filho ou família referenciado/a devido a vivência de situações de risco, sem a gravidade suficiente que origine medidas protetivas que impliquem o afastamento da criança da família.

Posteriormente as mães foram convidadas a participar na presente investigação e pessoalmente foram fornecidas informações sobre os objetivos do estudo, princípios do anonimato e confidencialidade, tendo sido solicitado consentimento informado.

Os dados foram analisados através do programa estatístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versão 20 para o Windows. Num primeiro momento foram realizadas análises exploratórias para verificação dos pressupostos de normalidade das distribuições, assim como a consistência interna e validade dos instrumentos que foram utilizados através da aferição do Alfa de Cronbach (Field, 2009). Posteriormente, efetuou-se a análise descritiva das variáveis sociodemográficas e familiares, com o objetivo de caracterizar a amostra e traçar o perfil da população em apreço. Para o efeito, foram calculadas frequências para variáveis dicotómicas ou categoriais, percentagens, médias, desvio padrão e valores mínimos e máximos no caso das variáveis métricas. Para a análise inferencial, recorreu-se a estatística não-paramétrica, designadamente ao teste Mann-Whitney, considerados úteis quando as amostras são reduzidas e uma boa alternativa aos Testes-T (Pereira, 1999). Para obtermos informações sobre a forma como se expressa a relação entre as variáveis em estudo, procedeu-se ao cálculo da relação linear entre variáveis utilizando o coeficiente de correlação de Pearson (Field, 2009).

Resultados

Caracterização do perfil sociodemográfico das famílias

As participantes têm idades compreendidas entre os 23 e os 48 anos, sendo a média de idade de 34,61 anos ($DP = 5,57$). Estas são maioritariamente de nacionalidade portuguesa (93,5%; $n = 43$), registando-se apenas 3 (6,5%) naturais de outros países, nomeadamente França, Inglaterra e Angola. A maioria das participantes tinha um baixo nível de estudos: 30,4% não concluíram o ensino básico e 52,2% das participantes apenas o finalizaram.

No que concerne à atividade laboral, 52,2% ($n = 24$) das participantes encontram-se ativas e 47,8% ($n = 22$) em situação de desemprego. A maioria das participantes encontram-se ativas e exercem funções profissionais com baixa ou nula qualificação (79,2%) e 20,8% apresentam uma qualificação média. Em relação à estabilidade profissional, refira-se que 76% pratica atividade laboral com carácter regular em regime de contrato e 24% de forma irregular e sem contrato de trabalho.

Quanto à estrutura familiar, 19,6% ($n = 9$) das famílias são monoparentais nucleares, 34,8% ($n = 16$) biparentais nucleares, 28,3% ($n = 13$) reconstituídas e 17,4% ($n = 8$) são extensas. Relativamente à constituição das famílias, a média de elementos

que integram os agregados em apreço é de 4,46 pessoas ($DP = 1,42$), sendo o mínimo de 2 e o máximo de 8 elementos. As participantes são maioritariamente casadas ou vivem em união de facto (69,6%), 28,3% são separadas ou divorciadas e 2,2% solteiras.

As famílias em estudo são constituídas em média por 2,54 filhos ($DP = 1,24$), registando-se o número mínimo de 1 e o máximo de 6. Importa referir que 44 são filhos biológicos, 1 adotado e 1 enteado. Fazem parte da amostra 46 crianças, com média de idade de 11,65 anos ($DP = 2,81$), destacando-se com maior representação crianças com 8, 11, 12 e 15 anos. Relativamente ao sexo das crianças, 21 (45,7%) são do sexo feminino e 25 (54,3%) do sexo masculino.

Antecedentes de situações de risco

No que respeita aos antecedentes de risco relacionado com as mães, os resultados mostram que estas experienciaram em média 3,11 ($DP = 1,71$) acontecimentos de vida negativos ou stressantes. Os de maior incidência foram a precaridade económica (71,1%), o desemprego prolongado ou precaridade laboral grave (63%). Ao nível relacional, 60,9% das mães foram vítimas de violência da fase adulta e 32% na infância. Os problemas psicológicos relevantes e problemas judiciais sucederam a 34,8% das mães. Com menor frequência registou-se a adoção de conduta violenta ou antisocial (4,3%) e abuso de drogas (6,5%).

No que se refere aos acontecimentos negativos ou stressante experienciados diretamente pelas mães nos últimos três anos, verifica-se que sucederam com maior frequência situações de instabilidade ou dificuldades ao nível laboral (67,4%), precaridade económica (63%), divórcio ou separação (50%), assim como relação conjugal conflituosa (54,3%). Registam-se com menor frequência situações de conduta violenta, consumo abusivo de substâncias tóxicas e despejo.

Competências parentais percebidas e bem-estar infantil

Na tabela 1 apresentam-se os descritivos e índices de correlação entre as competências parentais percebidas e bem-estar infantil.

As competências parentais percebidas, no domínio da eficácia estão significativa e positivamente correlacionadas com bem-estar infantil ao nível da autonomia e relacionamento com família ($r = 0,50$; $p = 0,006$), indicando que a magnitude desta dimensão associa-se a valores mais elevados de autoeficácia das mães. A dimensão eficácia apresenta forte relação com o número de filhos ($r = 0,49$; $p = 0,001$), apontando que quanto maior é a fratria mais eficazes as mães se percebem no desempenho da função parental. A dimensão satisfação das competências parentais percebidas encontra-se positivamente correlacionada com o bem-estar psicológico ($r = 0,41$; $p = 0,031$) e suporte e relacionamento com o grupo de pares ($r = 0,44$; $p = 0,019$), sugerindo que quando as mães atribuem aos filhos valores mais elevados nestas dimensões de bem-estar, maior é a perceção de satisfação das mesmas.

Tabela 1: Correlações entre competências parentais e bem-estar infantil

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|------------|---|-----|-----|------|-------|----|------|-------|------|------|
| 1.PSO | - | 0 | 0 | - | | 0, | - | | - | - |
| C eficácia | | ,04 | ,21 | 0,06 | 0,50* | 00 | 0,04 | 0,49* | 0,15 | 0,25 |
| | | | | | * | | | * | | |

| | | | | | | | | | | |
|---------------|-------|-------|-------|-------|-------|------|-------|-------|-------|-------|
| 2.PSO | | | 0 | | | 0, | | | | |
| C | | | ,23 | 0,41* | 0,05 | 44* | 0,24 | 0,12 | 0,19 | 0,30* |
| satisfação | | | | | | | | | | |
| 3. | | | | | | 0, | | | | |
| Bem-estar | | | | 0,53* | 0,53* | 52** | 0,30 | 0,38* | 0,29 | 0,37 |
| físico | | | | * | * | | | | | |
| 4. | | | | | | 0, | | | | |
| Bem-estar | | | | | 0,30 | 40* | 0,62* | 0,03 | 0,13 | 0,27 |
| psicológic | | | | | | | * | | | |
| o | | | | | | | | | | |
| 5. | | | | | | 0, | | | | |
| Autonomi | | | | | | 36 | 0,31 | 0,42* | 0,04 | 0,11 |
| a & Pais | | | | | | | | | | |
| 6. | | | | | | | | | | |
| Suporte & | | | | | | | 0,19 | 0,18 | 0,06 | 0,32 |
| Pares | | | | | | | | | | |
| 7. | | | | | | | | | | |
| Ambiente | | | | | | | | 0,06 | 0,35 | 0,02 |
| escolar | | | | | | | | | | |
| 8. N° | | | | | | | | | | |
| de filhos | | | | | | | | | 0,14 | 0,02 |
| 9. | | | | | | | | | | |
| Idade | | | | | | | | | | 0,11 |
| criança | | | | | | | | | | |
| 10. | | | | | | | | | | |
| Total de | | | | | | | | | | |
| AVS | | | | | | | | | | |
| <i>M</i> | 2 | 3 | 3 | 3, | 3, | 3, | 3, | 2, | 1 | 23 |
| (<i>DP</i>) | 9,98 | 3,07 | ,88 | 60 | 74 | 77 | 49 | 54 | 1,61 | ,29 |
| | (| (| (| (0 | (0 | (0 | (1 | (1 | (| (1 |
| | 6,67) | 6,48) | 0,82) | ,60) | ,63) | ,74) | ,00) | ,24) | 2,88) | 0,65) |

Nota: valores de PSOC correspondem a N=46 e restantes valores a N=28. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

As competências parentais percebidas, no domínio da eficácia estão significativa e positivamente correlacionadas com bem-estar infantil ao nível da autonomia e relacionamento com família ($r = 0,50$; $p = 0,006$), indicando que a magnitude desta dimensão associa-se a valores mais elevados de autoeficácia das mães. A dimensão eficácia apresenta forte relação com o número de filhos ($r = 0,49$; $p = 0,001$), apontando que quanto maior é a fratria mais eficazes as mães se percecionam no desempenho da função parental. A dimensão satisfação das competências parentais percebidas encontra-se positivamente correlacionada com o bem-estar psicológico ($r = 0,41$; $p = 0,031$) e suporte e relacionamento com o grupo de pares ($r = 0,44$; $p = 0,019$), sugerindo que quando as mães atribuem aos filhos valores mais elevados nestas dimensões de bem-estar, maior é a perceção de satisfação das mesmas.

O bem-estar físico indica estar fortemente associado ao bem-estar psicológico ($r = 0,53$; $p = 0,004$); autonomia e relacionamento familiar ($r = 0,53$; $p = 0,004$); suporte e relacionamento com grupo de pares ($r = 0,52$; $p = 0,004$), indicando que quanto mais positiva é a primeira dimensão mais elevados surgem os valores reportados nas

restantes. A dimensão bem-estar físico encontra-se relacionada com o número de filhos, aludindo que quando este aumenta o bem-estar físico é percecionado de forma mais positiva ($r = 0,38$; $p = 0,045$).

O bem-estar psicológico apresenta-se correlacionado com o ambiente escolar ($r = 0,62$; $p < .01$) e suporte / relacionamento com pares ($r = 0,40$; $p = 0,037$), demonstrando que a magnitude da primeira dimensão associa-se positivamente aos valores obtidos nas demais.

A dimensão autonomia e relacionamento familiar estão relacionados de forma significativa ao número de filhos ($r = 0,42$; $p = 0,025$), evidenciando que a dimensão da fratria encontra-se associada a reportes mais positivos da autonomia e relacionamento da criança com a família.

No que concerne às relações observadas entre a ocorrência de acontecimentos de vida negativos ou stressantes e as competências parentais percebidas salientam-se as seguintes, todas apresentando um efeito moderado:

As mães que não experienciaram situação de separação ou divórcio percecionam-se mais eficazes ao nível das competências parentais ($U = 158,00$; $p = 0,018$; $z = -2,34$; $r = -0,34$) do que as mulheres que se divorciaram;

As mulheres que não reportam relação conflituosa com os filhos evidenciam maior satisfação no desempenho da função parental ($U = 78,00$; $p = 0,030$; $z = -2,15$; $r = -0,31$), quando comparadas às que experienciaram essa situação;

As mães que não enfrentaram problemas judiciais percecionam-se mais eficazes ao nível das competências parentais ($U = 172,50$; $p = 0,047$; $z = -1,98$; $r = -0,29$) do que as que tiveram problemas deste cariz.

Relativamente às relações existentes entre os acontecimentos de vida negativos ou stressantes e as dimensões de bem-estar infantil, destacam-se as seguintes:

As mulheres que não foram vítimas de maus tratos reportam relacionamento dos filhos com grupo de pares mais positivo ($U = 32,50$; $p = 0,002$; $z = -3,03$; $r = -0,57$), com elevada magnitude ao nível do efeito.

As mães que não relataram a ocorrência de problemas físicos reportam níveis mais positivos de bem-estar físico dos filhos ($U = 31,00$; $p = 0,048$; $z = -1,96$; $r = -0,37$) do que as mães que padeceram destes problemas, verificando-se efeito moderado;

As mulheres que assumiram familiares a cargo percecionam níveis mais negativos de bem-estar físico dos filhos ($U = 44,50$; $p = 0,042$; $z = -2,02$; $r = -0,38$) do que as que não se depararam com esta responsabilidade, tendo-se observado um efeito moderado.

Por último, refira-se que foram constatados resultados relacionados com as situações de risco vivenciadas no passado, salientando-se que mães que não foram vítimas de maus tratos na fase adulta percecionam níveis mais positivos nos seus filhos de bem-estar físico ($U = 38,50$; $p = 0,019$; $z = -2,32$; $r = -0,34$), bem-estar psicológico ($U = 44,50$; $p = 0,042$; $z = -2,02$; $r = -0,29$) e de relacionamento dos filhos com o grupo de pares ($U = 28,50$; $p = 0,003$; $z = -2,84$; $r = -0,41$), do que as que não foram vítimas de violência, cujo efeito é moderado para todas as dimensões.

Discussão

O presente estudo revela que as trajetórias e circunstâncias de vida atual se caracterizam por uma acumulação de situações de vida geradoras de stresse, à semelhança de outros estudos (Moreno, 2002; Rodríguez et al., 2006; Sousa et al., 2007; Menéndez et al., 2010), sugerindo que os fatores de risco implicados na situação

psicossocial das famílias e das mulheres participantes no estudo estão para além da questão económica. A acumulação de risco vivenciado diretamente e no ambiente próximo pelas mães em apreço corresponde a uma média de 6,96 ($DP=3,40$), verificando-se a acumulação máxima de 14 acontecimentos de vida negativos ou stressantes, o que nos indica que estas estão sujeitas a elevados níveis de stresse (Raikes & Thompson, 2005).

Não obstante, relativamente aos acontecimentos de vida negativos experienciados no passado pelas mães, os resultados apontam que estes estão ligados, fundamentalmente, à precaridade económica (71,1%) e laboral (63%), situações que ganham relevo quando verificamos que são também as mais frequentes no ambiente próximo e as que se mantiveram ao longo do tempo permanecendo na atualidade, consubstanciando assim a necessidade de apoio social. Esta problemática também sobressaiu nos estudos de Nunes e colaboradores (2011; 2013).

No que respeita à relação entre competências parentais percebidas e bem-estar infantil verifica-se que não existe uma relação estatisticamente significativa entre as subescalas eficácia e satisfação, resultados que contradizem as constatações de Coleman e Karraker (2000); Salonen, Kaunonen, Astedt-Kurki, Järvenpää, Isoaho, e Tarkka (2009), que concluíram que estavam relacionadas entre si. Não obstante, ambas as dimensões influenciam o modo como os pais percecionam o bem-estar subjetivo dos filhos.

No âmbito da eficácia parental, observa-se que se encontra positiva e fortemente associada à autonomia dos filhos e da relação destes com os pais, cujo resultado é parcialmente validado por Goto et al. (2008) em que a eficácia se encontrava positivamente correlacionada com uma melhor relação entre mãe e criança. Pode-se sugerir então que mães que se sentem eficazes percecionam a relação familiar dos filhos mais saudável, e conseqüentemente tendem a permitir maior autonomia aos mesmos, fator que se entende como positivo, na medida em que, segundo Gaspar, Ribeiro, Matos & Leal (2008) a qualidade de vida das crianças está relacionada com a sua saúde mental e o desenvolvimento psicológico depende da qualidade da relação com os pais. A autonomia implica, portanto, autoconfiança dos pais, associando-se esta ao conhecimento sobre o desenvolvimento da criança dado que Hess, Teti e Hussey-Gardner (2004) observaram uma correlação positiva destes aspetos e negativa quando ocorria o inverso.

Sendo a eficácia positivamente relacionada com bons níveis de adaptação da criança e um desenvolvimento saudável (Weaver et al., 2008; Salonen, 2009; Seigny & Loutzenhiser, 2010; Herren et. al., 2013), pode-se perspetivar que a perceção de maior eficácia constitui um fator protetor e promotor de um desenvolvimento adequado dos filhos. Adicionalmente, em famílias que se encontram em situação de risco psicossocial, este aspeto origina um efeito “amortecedor” ao nível do impacto das situações de risco, quer para as crianças, quer para os pais (Ardelt & Eccles, 2001; Jones & Prinz, 2005; Knoche et al., 2007). Consubstanciando os aspetos mencionados, a ligação estabelecida com o bem-estar psicológico da criança é fortalecida pela associação positiva desta dimensão com a perceção de satisfação, e a mesma, por sua vez, igualmente correlacionada com a componente física, sugerindo a existência de uma visão integradora do bem-estar.

Crianças mais autónomas têm adicionais oportunidades de experienciar outros contextos que sirvam de referenciais estruturantes, que podem ser promotores de resiliência, nos quais se incluem o grupo de pares e a escola. Neste sentido, refira-se que os resultados apontam a existência de uma relação positiva entre a satisfação no

desempenho da função parental e a percepção do suporte social e relacionamento dos filhos com o grupo de pares. Estes mostram-se corroborantes com o estudo de Junttila et al. (2007), no qual se concluiu que as competências parentais percebidas associam-se às competências sociais das crianças. Ao contrário do que foi observado por estes autores e outros (Ardelt & Eccles, 2001; Knoche et al., 2007), na presente investigação a percepção das mães sobre as suas competências não se apresentam diretamente associadas ao ambiente escolar, contudo verifica-se uma forte relação entre este e o bem-estar psicológico, o qual conforme já referido se interliga à satisfação parental.

A autoestima das mulheres que experienciam maus tratos na adultez está comprometida, aspeto que afeta o seu sentido de eficácia parental (Hidalgo et al., 2012) e os níveis de stresse sentidos na dinâmica intrafamiliar refletem-se na percepção que desenvolvem dos filhos (Dias & Tróccoli, 1999), nomeadamente no que respeita às competências sociais, podendo originar problemas de internalização nos mesmos (Anthony, Anthony, Glanville, Naiman, Waanders & Shaffer, 2005; Lourence, Hidalgo & Dekovic, 2013). Estes aspetos estão em consonância com os resultados desta investigação, na medida em que indicam que quando as mulheres que não se confrontam com vivência de violência, nos últimos 3 anos, reportam níveis mais positivos de suporte social dos filhos e relacionamento destes com grupo de pares, do que aquelas que experienciaram esta situação. Este dado apresenta-se com elevada magnitude ao nível do efeito. Quando esta situação é reportada no passado, para além do grupo de pares, as primeiras percecionam níveis mais positivos de bem-estar físico e psicológico dos filhos, em comparação com as que foram vítimas, embora com efeito moderado.

Sani & Cunha (2011) constataram que mulheres vítimas de violência tendem a recorrer a práticas educativas desadequadas na interação com os filhos comparando com mães não vítimas, tornando-se a parentalidade uma tarefa dificultada. Esta desadequação poderá estar ligada a vários aspetos, nomeadamente desconhecimentos das reais necessidades afetivas da criança ou jovem, défices de comunicação e confusão de papéis (Moreno, 2002). A consistência inerente ao estabelecimento e manutenção de regras educativas diminui face ao crescente stresse parental (Anthony et al., 2005), assim como é um forte preditor de tensão produzida sobre a criança (Raikes & Thompson, 2005), propiciando o seu desajustamento psicológico.

Quando o conflito ocorre com os filhos, os dados apontam que as mulheres que não reportam tal situação se percecionam mais satisfeitas nas suas competências parentais (com efeito moderado), ao contrário das mães que vivenciam esta problemática. Estes resultados vão ao encontro do estudo de Menéndez et al. (2010), no qual observaram que as mulheres que mantêm relações de conflito conjugal ou com os filhos tendem a sentir-se menos eficazes e satisfeitas com o seu papel parental, entendendo que são circunstâncias indiciadoras de precaridade familiar.

Em suma, os antecedentes vivenciados pelas famílias em risco psicossocial ligados à violência e ao funcionamento do sistema conjugal condicionam a percepção do exercício da parentalidade e do bem-estar infantil. Sendo os pais as figuras de referência de uma criança é necessária especial atenção à potencial transmissão intergeracional de padrões de agressividade, suscetíveis de perpetuar situações de desproteção infantil, à semelhança do que foi considerado por Belsky (1993).

No que respeita à relação entre variáveis sociodemográficas e competências parentais percebidas, a eficácia parental encontra-se associada a um maior número de filhos, que poderá advir da experiência adquirida pelos progenitores. A confiança e uma atenção mais seletiva face à sobrecarga de tarefas diárias, obriga a uma promoção da

autonomia das crianças, o que pode ser entendido como um fator positivo, na medida em que, de acordo com López et al. (2009), a resiliência na criança é maior quando integrada em agregados com maior número de irmãos, nomeadamente no que respeita às competências sociais.

Quanto à idade da criança não foi observada qualquer associação significativa com as competências parentais percebidas e o bem-estar, corroborando os resultados obtidos por Knoche et al. (2007).

Conclusões

A presente investigação permitiu concluir, em termos gerais, que o perfil sociodemográfico das famílias, referente aos fatores de risco que as caracterizam (nível educativo médio/baixo, qualificação profissional reduzida ou nula, precaridade económica e laboral), surge consonante ao obtido em estudos efetuados com populações análogas.

Nas variáveis centrais desta investigação verificou-se, em síntese, que a perceção da satisfação das competências parentais relacionam-se negativamente com a acumulação de eventos stressantes vivenciados pelas mães. Destes últimos sobressaíram situações experienciadas de maus-tratos, divórcio, conflitos conjugais, relação conflituosa com filhos, problemas judiciais, de saúde física e ligados à responsabilidade de ter familiar a cargo, como suscetíveis de comprometer significativamente a funcionalidade parental e bem-estar infantil.

Como limitação deste estudo pode-se aludir a reduzida e assimétrica dimensão da amostra, apenas constituída por mães residentes no concelho de Tavira. Importa referir que a dificuldade em convocar famílias em condições de risco e a falta de disponibilidade e/ou colaboração dos pais, que muitas vezes, são o elemento com menos flexibilidade laboral, contribuíram para a composição da amostra. Pode-se considerar também como limitação a utilização de instrumentos de investigação de auto-relato, que apesar de cumprirem a sua função de recolher informação sobre as crenças parentais, esta pode não refletir a realidade, na medida em que as mães, quando abordadas em contexto institucional, tendem a transmitir uma imagem culturalmente aceitável de acordo com as normas sociais, respondendo em consonância com as mesmas.

No que concerne às implicações práticas, sugerem-se programas de educação parental direcionados para promoção do sentido de competência, essencial para uma parentalidade positiva (Jones & Prinz, 2005). Desenvolver o sentido de competência pode motivar a mãe a ser mais persistente na concretização das metas educativas que estabelece e fomenta a consistência do seu comportamento (Dekovic et al., 2010). Martín, Máiquez, Rodrigo, Correa e Rodriguez (2004) constataram que programas de apoio pessoal e familiar têm tido bons resultados ao nível da autoeficácia parental e, por sua vez, no sucesso educativo dos filhos (Ardelt & Eccles, 2001).

Recomenda-se que estes programas proporcionem a aquisição de conhecimentos e estratégias relacionadas com a segurança, satisfação, aspetos individuais do papel parental, mas também relacionados com a dinâmica, nomeadamente o conflito (Hidalgo, Menéndez, Sánchez, Lourence & Jiménez, 2009), assim como sobre matérias relacionadas com a saúde, desenvolvimento e aprendizagem da criança, evitando que determinados tipos de informação se restrinjam aos profissionais, potenciando uma participação ativa dos pais (Coutinho, 2004) e o empoderamento (*empowerment*) das famílias. Espera-se que estes contextos de apoio se tornem fontes de afeto,

reciprocidade, equilíbrio de poder, com condições para acionar processos de resiliência e incrementar a qualidade de vida (Koller & Polleto, 2008).

Outro fator de proteção e de promoção de resiliência é o suporte social, sendo indispensáveis intervenções que visem a integração social, aquisição de competências ao nível da resolução de problemas e autoestima, que favorecerão o sentido de competência quer dos pais, quer da criança (Armstrong, Birnie-Lefcovitch & Ungar, 2005). Os resultados da presente investigação consubstanciam a necessidade de intervir não só junto do contexto familiar mas também ao nível dos contextos sociais envolventes, os quais propiciam a ocorrência de acontecimentos negativos ou stressantes.

No que respeita às redes de apoio das famílias em risco psicossocial, Nunes e colaboradores (2011) e Macedo e colaboradores (2013) observaram a existência de carência de apoio emocional, sendo necessário ter em linha de conta aquando do planeamento da intervenção a este nível, a constituição e dinâmica das redes de apoio formal e informal dos agregados e se estas estão respondendo às necessidades dos mesmos, identificando as potencialidades e fragilidades.

A acumulação de efeitos stressantes revela impacto significativo na qualidade da parentalidade. O seu impacto está associado à frequência, intensidade, duração e severidade, contextos envolventes, mas também é determinado pela forma como é percebido (Koller & Poletto, 2008), pelo que seria fundamental concretizar ações que visem diminuir o stress parental, pois estas parecem beneficiar famílias em situação desfavorável (Bronte-Tinkew, Horowitz & Carrano, 2010).

A educação parental é um processo co-construído pela família e técnicos (Abreu-Lima et al., 2010), pelo que se recomenda formação para técnicos que intervêm junto de famílias em risco psicossocial, a qual deverá proporcionar momentos de reflexão, supervisão, avaliação e validação de práticas, melhorando assim a qualidade da intervenção, reestruturando ou inovando estratégias que potenciem a adaptação ou desempenho positivo da parentalidade, com a convicção que tal se espelhará no bem-estar da criança e da sua família.

Referencias Bibliográficas

- Abidin, R. R. (1992). The determinants of parenting behavior. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21(4), 407-412.
- Abreu-Lima, L., Alarcão, M., Almeida, A. T., Brandão, T., Cruz, O., Gaspar, M. F., & Ribeiro, M. (2010). *Avaliação de intervenções de educação parental: relatório*. Retirado em 3 de Novembro de 2012 do site: <http://www.cnpcjr.pt>.
- Anthony, L. G., Anthony, B. J., Glanville, D. N., Naiman, D. Q., Waanders C., & Shaffer, S. (2005). The relationships between parenting stress, parenting behavior and preschoolers social competence and behavior problems in the classroom. *Infant and Child Development*, 14, 133-154. doi: 10.1002/icd.385.
- Ardelt, M. & Eccles, J. (2001). Effects of mother`s parental efficacy beliefs and promotive parenting strategies on inner-city youth. *Journal of Family Issues*, 22 (8), 944-972.

- Armstrong, M. I., Birnie-Lefcovitch, S., & Ungar, M. T. (2005) Pathways between social support, family well being, quality of parenting, and child resilience: what we know. *Journal of Child and Family Studies*, 14 (2), 269-281. doi: 10.1007/510826-005-5054-4.
- Belsky, J. (1993). Etiology of child maltreatment: a developmental-ecological analysis. *Psychological Bulletin*, 114, 413-434.
- Bronte-Tinkew, J., Horowitz, A., Carrano, J. (2010). Aggravation and stress in parenting: associations with coparenting and father engagement among resident fathers. *Journal of Family Issues*, 31 (4), 525-555. doi: 10.1177/0192513X09340147.
- Coleman K. P. & Karraker H. K. (1997). Self-efficacy and parenting quality: findings and future applications. *Developmental Review*, 18, 47-85.
- Coleman, P. K., & Karraker, K. H. (2000). Parenting self-efficacy among mothers of school-age children: Conceptualization, measurement, and correlates. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 49(1), 13-24. doi:10.1111/j.1741-3729.2000.00013.x
- Coutinho, M. T. (2004). Apoio à família e formação parental. *Análise Psicológica*, 1(XXII), 55-64.
- Dias, C. M., & Tróccoli, B. (1999). Locus de controle materno, satisfação com a vida e relacionamento com o filho adolescente. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* 15 (3), 209-218.
- Dekovic, M. Asscher, J. J., Hermanns, J., Reitz, E., Prinzie, P., & Akker, A. L. (2010). Tracing changes in Families who participated in the home start parenting program: parental sense of competence as mechanism of change. *Prev. Sci*, 11, 263-274. doi: 10.1007/s11121-009-0166-5.
- Field, A. (2009) *Discovering statistics using SPSS*. (3rd edition). Edição. California: SAGE Publications.
- Gaspar, T., Ribeiro, J., Matos, M., & Leal, I. (2008). Promoção de qualidade de vida em crianças e adolescentes. *Psicologia, Saúde & Doenças*.9, (1), 55-71.
- Goto, A., V, Vinh, N. Q., Thi Tu Van N., Phuc, T. H., Minh, P. N., Yabe, J., & Yasumura, S. (2008). Maternal confidence in child rearing: Comparing data from short-term prospective surveys among Japanese and Vietnamese mothers. *Maternal and Child Health Journal*, 12(5), 613-619. doi:10.1007/s10995-007-0267-3
- Herren, C., In-Albon, T., & Schneider S. (2013). Beliefs regarding child anxiety and parenting competence in parents of children with separation anxiety disorder. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 44, 53-60. doi.org/10.1016/j.jbtep.2012.07.005.

- Hess, C. R., Teti, D. M. & Hussey-Gardner B. (2004) Self-efficacy and parent of high-risk infants: the moderating role of parent knowledge of infant development. *Applied Developmental Psychology*, 25, 423-437.
- Hidalgo, M. V., Menéndez, S., Sánchez, J. López, I., Jiménez, L., & Lourence, B. (2005). Inventario de situaciones vitales estresantes (ISER). Universidad de Sevilla: documento no publicado.
- Hidalgo, M. V., Lorence, B., Pérez, J., Menéndez, S., Sánchez, J., Jiménez, L., & Arenas, Á. (2009). El apoyo social de mujeres solas con responsabilidad familiar: un estudio con madres usuarias de los servicios sociales comunitarios. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Hidalgo, M. V., Pérez, J., Lorence, B., & Menéndez, S. (2012). Tipología de familias en situación de riesgo psicosocial. El papel de la estructura familiar. *Revista Mexicana de Psicología*, 29, (2), 165-174.
- Jones, T. L., & Prinz R. J. (2005) Potencial roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: a review. *Clinical Psychology Review*, 25, 341-363. doi:10.1016/j.cpr.2004.12.004.
- Johnston, C. & Mash, E. J. (1989). A measure of parenting satisfaction and efficacy. *Journal of Clinical and Child Psychology*, 18 (2), 167-175.
- Junttila, N., Vauras, M., & Laakkonen, E. (2007) The role of parenting self-efficacy in children's social and academic behaviour. *European Journal of Psychology of Education*. XXII (1), 41-61.
- Koller, S. H., & Polleto, M. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, factores de risco e protecção. *Estudos de Psicologia*, 25 (3), 405-416.
- Kotliarenco, M. A. (1996). La caracterización de la familia en condiciones de pobreza: su aporte a la Educación Inicial. *Pensamiento Educativo*, 19, 373-394.
- Knoche, L., Givens, J., & Sheridan, S. (2007) Risk and Protective Factors for Children of Adolescents: Maternal Depression and Parental Sense of Competence. *J Child Fam Stud.*, 16,684-695. doi: 10.1007/s10826-006-9116-z.
- Landy, S. & Menna, R. (2009). *Early intervention with multi-risk families: an integrative approach*. Baltimore: Paul H. Brookes, publishing.
- López M. J., Camacho J., Máiquez M. L., Byrne S. & Benito j. M. (2009). Factores que influyen en el pronóstico de recuperación de las familias en riesgo psicosocial: el papel de la resiliencia del menor. *Psicothema*, 21 (1), 90-96.
- Lorence, B., Hidalgo, M. V., & Dekovic, M. (2013). Adolescent adjustment in at-risk families: the role of psychosocial stress and parent socialization. *Salud Mental*, 36 (1), 49-57.

- Macedo, C., Nunes, C., Costa, D., Ayala Nunes, L., & Lemos, I. (2013). Apoio social, acontecimentos stressantes, adaptabilidade e coesão em famílias em risco psicossocial. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 14(2), 304-312.
- Martín, J. C., Máiquez, M. L., Rodrigo, M. J., Correa, A. D. & Rodríguez, G. (2004). Evaluación del programa “apoyo personal y familiar” para madres y padres en situación de riesgo psicossocial. *Infancia y Aprendizaje*, 27 (4). 437-445.
- Matos, M., Gaspar, T., Ferreira, M., Linhares, F., Simões, C., Diniz, J., Ribeiro, J., Ieal, I. & Equipa do Aventura Social (2006). *Qualidade de vida em crianças e adolescentes: Projeto Europeu Kidscreen – Relatório Português*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Menéndez, S., Hidalgo, M. V., Jiménez, L., Lorence, B., & Sánchez, J. (2010). Perfil psicossocial de familias en situación de riesgo. Un estudio de necesidades con usuarias de los Servicios Sociales Comunitarios por razones de preservación familiar. *Anales de Psicología*, 26, (2), 378-389.
- Menéndez, S., Arenas, Á, Pérez, J., & Lorence, B. (2012). Madres usuarias de servicios de preservación familiar: perfil sociodemográfico y evolución. *Cuadernos de Trabajo Social*, 25 (1), 193-203.
- Minuchin, S. (1970). The plight of the poverty-stricken family in the united states. *Child Welfare*, 49 (3), 124-130.
- Moreno, M. J. (2002). Estudio sobre las variables que intervienen en el abandono físico ou negligencia infantil. *anales de psicologia*, 18 (1), 135-150.
- Nunes, C., & Lemos, I. (2010^a). *Inventário de Situações Stressantes e de Risco. Versão Portuguesa do inventario de situaciones Estresantes y de Riesgo de Hidalgo, Ménendez, Sánchez, López, Jiménez & Lorence (2005)*. Documento não publicado. Universidade do Algarve, Faro, Portugal.
- Nunes, C., Lemos, I., Costa, D., Nunes L. & Almeida A.S. (2011). Social support and stressful life events in portuguese multi-problem families. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 1(5), 497-505.
- Nunes, C., Lemos, I., Ayala Nunes, L., & Costa, D. (2013). Acontecimentos de vida stressantes e apoio social em famílias em risco psicossocial. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 14 (2), 313-320.
- Palacios, J. & Rodrigo, M. J. (1998). Familia e desarrollo humano: la familia como contexto de desarrollo humano. Rodrigo, M. J. & Palacios, J. (coords.). *Familia e desarrollo humano* (pp. 25 – 44). Madrid: Alianza
- Pérez, J., Hidalgo, M. V. & Álvarez, S. (2012). Estrés parental en familias en riesgo psicossocial. El papel del lugar de control como progenitor. *Ansiedade Y Estrés*, 18, (1), 55-67.

- Pereira, A. (1999) Guia prático de utilização do SPSS: análise de dados para ciências sociais e psicologia. Lisboa: Edições Sílabo.
- Raikes, H. A., Thompson R. A. (2005) Efficacy and social support as predictors of parenting stress among families in poverty. *Infant Mental Health Journal*, 26 (3), 177-190. Doi: 10.1002/imhj.20044.
- Rodrigo, M. J., Máisquez, Maria J., Martín, J., & Bryne, S. (2008). Preservación familiar: un enfoque positivo para la intervención con familias, Editora Psicología Pirámide.
- Rodríguez G., Camacho J., Rodrigo M. J., Martín J. C. & Maíquez M. L. (2006). Evaluación del riesgo psicosocial en familias usuarias de servicios sociales municipales. *Psicothema*, 18 (2), 200-206.
- Rueden, U., Gosch, A., Rajmil, L. Bisegger, C., Ravens-Sieberer, U. & European Kidscreen Group (2006). Socioeconomic determinants of health related quality of life in childhood and adolescence: results from a european study. *J Epidemiol Community Health*, 60, 130-135.
- Salonen, A. H., Kaunonen, M., Astedt-Kurki, P., Järvenpää, A., Isoaho, H., & Tarkka, M. (2009). Parenting self-efficacy after childbirth. *Journal of Advanced Nursing*, 65(11), 2324-2336. doi:10.1111/j.1365-2648.2009.05113.x.
- Sani, A. I., & Cunha, D. M. (2011). Práticas educativas parentais em mulheres vítimas e não vítimas de violência conjugal. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27 (4), 429-437.
- Sevigny, P. R. & Loutzenhiser, L. (2010). Predictors of parenting self-efficacy in mothers and fathers of toddlers. *Child Care, Health & Development*, 36 (2), 179-189. doi:10.1111/j.1365-2214.2009.00980.x.
- Sousa, L., Hespanha, P., Rodrigues, S. & Grilo, P. (2007). Famílias Pobres: desafios à intervenção social. Lisboa: Climepsi Editores.
- Weaver, C., Shaw, D., Dishion, T. & Wilson, M. (2008). Parenting Self-Efficacy and Problem Behavior in Children at High Risk for Early Conduct Problems: The Mediating Role of Maternal Depression. *Infant Behav Dev*, 31, (4), 594-605. doi:10.1016/j.infbeh.2008.07.006.

137. INTERVENCIÓN SOCIO-EDUCATIVA EN UN PROGRAMA MULTIDISCIPLINAR DE PRESERVACIÓN FAMILIAR

Begoña Santamaría Zarain y Yolanda Flores Jiménez

ateka@irsearaba.org

Resumen

La diversidad de características y necesidades que presentan las familias con situación de desprotección y cada uno de sus miembros, hacen que cada familia sea “única”. Este hecho determina la necesidad de diseñar una intervención/Psico-socio-educativa individualizada y adaptada a las necesidades de cada caso.

El acompañamiento y desarrollo acompasado de la intervención socio-educativa parte de la importancia que la familia tiene en el desarrollo integral de las personas (niños y niñas), y cuantos más recursos personales y parentales tengan los adultos del sistema familiar mejores respuestas podrán ofrecer a las necesidades de los hijos e hijas en cada momento.

Se exponen las modalidades y estrategias de intervención, centradas en la promoción de competencias parentales para mejorar el nivel de cobertura de las necesidades infantiles, amortiguar los factores de vulnerabilidad de los miembros de la familia y desarrollar los puntos fuertes y potencialidades de cada uno de ellos.

Palabras clave: Intervención socio-educativa, equipo multidisciplinar, familia, acompañamiento.



Introducción

Los programas de capacitación familiar tienen como objetivo no sólo tratar de hacer desaparecer situaciones de maltrato o negligencia, sino rehabilitar el núcleo familiar para el buen desempeño de los roles parentales y paliar las consecuencias derivadas de la misma.

El Programa de Apoyo y Desarrollo Acompasado –Programa ADA- es un Programa intensivo de preservación familiar y contempla la atención social, educativa y psicológica de las personas menores de edad y sus familias por parte de un equipo multidisciplinar de profesionales, implementando los recursos y servicios del Programa de forma acompasada a las necesidades de cada familia en cada momento vital. Dirigido

a las familias que presentan problemas moderados de desprotección infantil y se encuentran adscritas al Servicio municipal de Infancia y Familia de Vitoria-Gasteiz.

Acompañamiento y desarrollo acompasado: intervención socio-educativa

Se expone la intervención socio-educativa dentro de un programa multidisciplinar de preservación familiar (Programa ADA), desde la perspectiva de los modelos de desarrollo de competencias parentales y promoción de resiliencia.

Su fundamento parte de la importancia que la familia tiene en el desarrollo integral de las personas. Se trata de dotar de recursos personales y parentales para ofrecer mejores respuestas a las necesidades de los hijos e hijas.

Situamos la función de trabajo en red dentro de un entramado social e institucional como muy relevante para la intervención de todos los profesionales que forman el Equipo multidisciplinar. Tras una experiencia de 10 años, el recurso central del Programa es un Equipo de Profesionales técnicos de la Intervención Social que se configura como un equipo formado por: trabajadora social, psicólogos y educadoras familiares.

El Equipo Multidisciplinar define sus procesos internos de trabajo priorizando la coordinación continua entre los propios miembros del Equipo en una constante evaluación y búsqueda de soluciones a las necesidades surgidas en las familias atendidas. Siendo elemento clave las actuaciones coordinadas posibilitando la toma de decisiones de forma conjunta.

El objetivo final de la intervención protectora es garantizar el bienestar de los niños, niñas y adolescentes, es decir, garantizar la cobertura de sus necesidades (físicas, de seguridad, emocionales, sociales y cognitivas). Por tanto, dichas necesidades serán referente principal en la definición de los objetivos de la intervención a desarrollar por los planes de intervención familiar (PIF) con cada familia y cada menor.

La finalidad de este Programa intensivo de preservación familiar, es el mantenimiento de los hijos/as en su propia familia, dotando al núcleo familiar de una serie de recursos que hagan posible mantener su unidad, garantizando el bienestar infantil y capacitando a los padres y madres para que realicen sus funciones de forma adecuada para cubrir las necesidades infantiles.

PERFIL DE LAS FAMILIAS

- Familias, con al menos 1 hijo, hija de entre 0 y 16 años de edad.
- Familias que presentan alguna o varias de las siguientes tipologías de desprotección infantil de gravedad moderada:
 - Maltrato físico
 - Negligencia física y/o educativa
 - Falta de estimulación
 - Abandono emocional
 - Maltrato emocional
 - Incapacidad parental de control de la conducta infantil
 - Alto riesgo para desarrollar algunas de las situaciones de desprotección anteriores
- Como consecuencia de lo anterior la persona menor tiene necesidades básicas sin cubrir.
 - Los niños pueden presentar algunos de estos problemas, o existe una previsión de que pueda presentarlo en el futuro: retrasos en el desarrollo, problemas de comportamiento, problemas emocionales... que requieren un trabajo más individualizado en el marco familiar.
- La familia presenta un conjunto de condiciones que hace viable y conveniente que el niño permanezca con ella:
 - Disponen de una vivienda con unas condiciones mínimas de habitabilidad y suficientes para desarrollar la intervención
 - Uno de las figuras parentales, al menos, está en condiciones de atender a los hijos si dispone de apoyos.
 - Existencia de una relación afectiva significativa entre el niño y sus padres.
 - Familias con un elevado compromiso con el Programa ADA, que permiten recibir y beneficiarse de la intervención en el propio espacio familiar colaborando con los profesionales.

El propio programa se compone de los siguientes recursos:

- Apoyo educativo (concretado en la figura de la educadora familiar que aporta apoyo tanto a los padres como a los hijos).
- Apoyo psicológico (donde los psicólogos intervienen a nivel individual, con padres o hijos, a nivel de pareja o a nivel familiar).
- Apoyo Social (donde la trabajadora social gestiona los recursos propios o externos siendo figura de referencia de la familia ante los agentes sociales).
- Encuentros de padres y madres (realizados mensualmente buscan dotar de habilidades parentales en un contexto grupal).
- Grupos de Autoayuda (realizados mensualmente crean un espacio de apoyo para los padres y madres que participan o han participado en el programa).
- Grupo de adolescentes (se busca potenciar las competencias personales y sociales, optimizando los recursos propios de los adolescentes, desde una perspectiva grupal y centrada en sus características propias)
- Intervención en crisis (ante las situaciones de crisis de carácter social, individual y familiar se presta una atención inmediata las 24 horas al día durante todos los días del año. Acompañamiento e intervención de los profesionales del programa y aplicación de los recursos sociales existentes y si se estima necesario, en coordinación con Servicio Municipal de Urgencias Sociales).

En este artículo nos centraremos en la intervención socio-educativa, donde el equipo (en concreto trabajadora social y educadoras) desarrolla el trabajo educativo con los siguientes objetivos:

- Finalizar o paliar la situación de desprotección y establecer las condiciones necesarias para evitar su reaparición manteniendo, siempre que sea posible, la unidad familiar, previniendo la separación del niño o niña del ambiente familiar, promoviendo y trabajando con la persona menor de edad y con la propia familia.
- Capacitar a los padres, ofreciendo el soporte necesario en lo personal, educativo y social, para que asuman íntegramente sus roles parentales. Según lo expresan Sallés y Ger 20....: *“Los programas y actividades realizadas con padres pretenden facilitar que los padres y madres, u otros adultos con responsabilidades educativas familiares, adquieran estrategias personales, emocionales y educativas que les permitan implicarse de forma eficaz en la construcción de una dinámica de convivencia familiar positiva y en el desarrollo de modelos parentales adecuados para los niños y jóvenes. Con ello se espera que las familias puedan prevenir y afrontar de forma constructiva problemas y conflictos familiares que podrían llegar a producir efectos negativos en el desarrollo personal de sus miembros, tanto en los niños como en los adultos”*.
- Fomentar el ejercicio de una parentalidad positiva, acción ésta que toma especial relevancia en nuestra intervención ya que, se trata de familias que se encuentran en situación de desprotección. En Consejo de Europa en 2006 definió esta parentalidad positiva como: *“el conjunto de conductas parentales que procuran el bienestar de los niños y su desarrollo integral desde una perspectiva de cuidado, afecto, protección, enriquecimiento y seguridad personal, de no violencia, que proporciona reconocimiento personal y la orientación necesaria que lleva consigo la fijación de límites a su comportamiento, para posibilitar su pleno desarrollo en el ámbito familiar, académico, con los amigos y en el entorno social y comunitario”* en nuestro caso concreto, centrados en la preservación familiar, durante estos diez años hemos vivido e interiorizado un cambio de perspectiva desde el abordaje centrado en el déficit a un intervención entrada en las fortalezas y capacidades; así, según expone Rodrigo López, 20..: *“Según la perspectiva de la preservación familiar y en estrecha relación con el concepto de parentalidad positiva debe darse un cambio de perspectiva centrado en los siguientes aspectos:*
 - *Pasar de centrarse sólo en evitar el mal trato (protección) a procurar el buen trato (bienestar)*
 - *Reconocer la gran diversidad de formas familiares y evitar el modelo único “ideal” de familia*
 - *Reconocer que no hay dos categorías de familias: las disfuncionales y las funcionales, lo que hay son diversas combinaciones de riesgos y apoyos*
 - *La valoración familiar debe centrarse en identificar fortalezas y no solo los problemas*

- *La intervención familiar basada en la prevención y promoción de competencias en los miembros de la familia.*
- *Se debe potenciar e implicar a las comunidades para que proporcionen una red de recursos y apoyos para la familia”*

Todo esto con el objetivo último de favorecer la adaptación, integración y participación del niño/a en los diferentes contextos que le rodean: Familia, escuela, comunidad..., de forma que éstos constituyan la base complementaria en su socialización.

La intervención socio-educativa se centra en las siguientes áreas:

Área personal: se transmite a todos los miembros de la familia apoyo y comprensión ante su situación personal, favoreciendo la disminución del sentimiento de culpa y malestar emocional; fomentando la adquisición de competencias personales y una mayor percepción de autoeficacia a la hora de afrontar satisfactoriamente los retos presentes y futuros.

Área parental: se fomenta la adquisición de buenas prácticas educativas con los hijos/as, comprendiendo las necesidades específicas de cada uno y de la etapa evolutiva en la que se encuentran; valorando positivamente las capacidades, esfuerzos y logros de los mismos. Para ello, también se aborda la importancia de la dedicación al cuidado y educación de los hijos/as. Y en su caso, se facilita la adquisición de estrategias para mejorar la capacidad de control sobre los comportamientos disruptivos de sus hijos/as.

Área familiar: se busca mejorar la comunicación familiar con la creación de espacios y clima adecuados; donde todos puedan expresar sus preocupaciones, intereses y afecto. Se ayuda a organizar los espacios de ocio familiar, realizando actividades conjuntas en familia y reconociendo la importancia del juego en su día a día. Por otro lado, se ayuda a mejorar la organización doméstica (con una distribución de tareas y responsabilidades acordada).

Área escolar: el objetivo es implicar a toda la familia en el proceso educativo transmitiendo una percepción positiva del ámbito escolar que fomente la coordinación con el centro.

Se aborda la importancia de la supervisión de las tareas escolares y la adquisición o mantenimiento de hábitos de estudio adecuados.

Área socio-comunitaria: se acerca de forma más eficaz a los miembros de la familia a los recursos (tanto formales como informales) con el fin que la red socio-comunitaria responda a sus necesidades personales o familiares.

Dentro del programa, la trabajadora social lleva a cabo la sistematización de la intervención social decidiendo junto a la familia los apoyos sociales idóneos para cada uno de los momentos.

Coordina la intervención con los profesionales referentes y desarrolla intervenciones específicas de mediación y/o apoyo personal a los miembros de la familia, informando y aplicando los diferentes recursos del programa o externos al mismo, así como la metodología del trabajo a realizar.

Consensua junto con la familia los objetivos prioritarios y la participación en el programa.

La figura de la educadora familiar se caracteriza por el desempeño de una intervención mediadora entre los diferentes miembros del núcleo familiar y el entorno que les rodea. El ámbito de intervención se enmarca en la integración y normalización de la vida del niño/a, en su medio social actuándose sobre las causas que puedan originar la situación de desprotección de los hijos/as y favoreciendo una autonomía plena en la vida cotidiana de las familias.

Para llevar a cabo esta labor las educadoras realizan la intervención principalmente en el domicilio de la familia. Esta particularidad en la intervención permite conocer la realidad de la misma, pudiendo cotejar la información transmitida por la familia y por otros profesionales con lo que convierte a la figura educativa en un referente tanto para el equipo como para otros profesionales externos al mismo (colegios, salud mental, servicios comunitarios...).

Intervenir en el domicilio facilita la integración de la figura educativa en las dinámicas familiares, dotando a esta figura de una cercanía y confianza que la convierte en un referente de apoyo ante las dificultades cotidianas. Ante posibles situaciones de crisis, aporta un apoyo y orientación para gestionar estos conflictos, sirviendo de modelo y acompañando en la puesta en marcha de alternativas, consiguiendo con ello desarrollar en los diferentes miembros de la familia las herramientas necesarias para gestionar futuras situaciones similares.

La integración en las dinámicas familiares requiere adaptarse a las necesidades planteadas por la familia lo que conlleva una flexibilidad en la intervención a nivel laboral respecto a horarios y organización.

La coordinación interdisciplinar es una herramienta indispensable en este tipo de intervenciones. Debido a que las familias atendidas en el programa ADA presentan en general múltiples dificultades en diferentes áreas (salud mental, relaciones sociales, área laboral y económica, área escolar, etc.), requieren ser abordadas por diferentes profesionales y establecer una red de trabajo tanto respecto a los recursos internos como externos.

Para ello, a nivel interno se realizan coordinaciones con una periodicidad establecida, o extraordinarias ante las necesidades surgidas. Todas ellas con el fin de elaborar estrategias de intervención, valorar necesidad de recursos y toma de decisiones consensuadas, para una intervención coordinada.

En las situaciones en las que se requiere una intervención externa a los recursos del programa, se coordina con los servicios o recursos comunitarios oportunos (tratamientos psiquiátricos, provisión de prestaciones económicas, apoyo escolar, etc.) para optimizar la consecución de los objetivos planteados.

Conclusiones

Las nuevas necesidades nos llevan a defender una intervención concebida y aplicada con un objetivo central; que la familia se perciba como agente activo de su propio cambio, reforzándose en sus potencialidades.

El acompañamiento y desarrollo acompasado de la intervención socio-educativa busca el desarrollo integral de los miembros de la familia, facilitando para ello la adquisición de recursos personales y parentales que den respuesta a las necesidades de los hijos e hijas. Consiguiendo que desarrolle una perspectiva de cuidado basada en el reconocimiento positivo de los hijos/as desde el enfoque de la parentalidad positiva.

Desde esta posición se refuerza una intervención cercana a la familia, integrada en su propia idiosincrasia, que favorezca la relación de confianza con los profesionales, convirtiéndoles en figuras de referencia y apoyo emocional para la familia.

Igualmente, frente a casos caracterizados por la multiproblemática, se hace necesario evitar la fragmentación o descoordinación entre profesionales y servicios, ya que pueden cronificar la desprotección convirtiendo la aplicación de múltiples recursos en un factor de riesgo más que en una solución. Por ello, se valora necesaria la coordinación (tanto interna como externa) como estrategia profesional que suponga una oportunidad y que aporte una visión global de la realidad familiar y posibilite la intervención coordinada, eficaz y adaptada a las necesidades.

Referencias Bibliográficas

- Ger, S. y Sallés, C. (2011). *Las competencias parentales en la familia contemporánea: descripción, promoción y evaluación*. Revista Educación Social, nº 49, 25-47
- Rodrigo, M.J. *Educación parental para promover la competencia y resiliencia en las familias en riesgo psicosocial*.

138. INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA EN UN PROGRAMA MULTIDISCIPLINAR DE PRESERVACIÓN FAMILIAR

Raúl Cenea Glez. de Garibay y Jon Joseba Nanclares Medrano

ateka@irsearaba.org

Resumen.

Los programas de capacitación familiar tienen como objetivo no sólo tratar de hacer desaparecer situaciones de maltrato o negligencia, sino rehabilitar el núcleo familiar para el buen desempeño de los roles parentales y paliar las consecuencias derivadas de la misma.

Se presenta la intervención terapéutica dentro de un programa multidisciplinar de preservación familiar (Programa ADA), desde la perspectiva de los modelos de desarrollo de competencias parentales y promoción de resiliencia.

Se describe el protocolo de evaluación empleado, tanto para valorar necesidades de las familias atendidas y sus miembros como para evaluar el propio programa.

Se exponen las modalidades y estrategias de intervención, centradas en la promoción de competencias parentales para mejorar el nivel de cobertura de las necesidades infantiles, amortiguar los factores de vulnerabilidad de los miembros de la familia y desarrollar los puntos fuertes y potencialidades de cada uno de ellos.

Introducción

La familia, (unidad de convivencia) en cuanto núcleos de la urdimbre social cumplen diferentes funciones; protección hacia los niños, niñas y adolescentes ante un entorno cada vez más complejo y cambiante; afectiva, fomentando las relaciones afectuosas entre sus miembros y ofreciendo el apoyo psíquico necesario para hacer frente a una sociedad exigente, cada día más deshumanizada y carente de valores; sin olvidar la de socialización, constituyendo un marco de referencia indispensable para ellos a los que debe proporcionar cuidados, cariño y las condiciones necesarias para que se desarrollen como personas autónomas.

Sin embargo la aparición de situaciones estresantes y dificultades como agresividad, desconocimiento de las características infantiles, carencias, miseria y todo tipo de desgracias encuentran en ciertas familias terreno abonado donde arraigar y generar dinámicas de funcionamiento que, sin alcanzar una gravedad que haga necesaria la adopción de medidas de separación, pueden cronificar situaciones de desprotección infantil. De este modo, la más noble de las instituciones sociales puede ser, también, la

más endeble y quebradiza. Por eso una sociedad responsable –y la sociedad del Bienestar lo quiere ser- se preocupa por la familia y tiende a asistirle y educarla.

Los programas multimodales de capacitación familiar tienen como objetivo no sólo tratar de hacer desaparecer la situación de maltrato o negligencia, sino rehabilitar el núcleo familiar a través del aprendizaje para el buen desempeño de los roles parentales y paliar las consecuencias derivadas de la misma. La mayoría de ellos coinciden en que su unidad de atención es la familia en su conjunto, y comparten los siguientes objetivos:

1. Reforzar la capacidad de la familia para hacer frente de manera satisfactoria a las diferentes fases de su ciclo vital.
2. Mejorar la calidad de las relaciones familiares, incluyendo la relación conyugal, paterno-filial y fraternal.
3. Mejorar la calidad de las relaciones de la familia con su entorno y reforzar los sistemas de apoyo social.
4. Minimizar los factores de estrés que puedan influir negativamente en la familia y reforzar su capacidad para enfrentarse de manera eficaz a sus problemas.

Marco terapéutico: capacitación parental; promoción de resiliencia

El concepto de capacidades parentales es una manera de referirnos a las capacidades prácticas de los padres y madres para cuidar, proteger y cuidar a sus hijos; estas capacidades van más allá de la capacidad de procrear. La mayoría de los padres asumen la parentalidad social como una continuidad de su condición biológica; sin embargo, otros no poseen las competencias para ejercer una práctica parental mínimamente adecuada. Las causas de las incompetencias de estos padres y madres se encuentran en sus historias personales, familiares y sociales.

Nos situamos, con el modelo de competencia, ante un marco conceptual diferente; es decir, ante una forma de decir y de hacer diferente de cara a la intervención con estas familias (unidades de convivencia – nucleares, biparentales, monoparentales, ampliadas...):

- Frente a la búsqueda de lo que caracteriza el maltrato y las situaciones de riesgo y desamparo, profundizar en la definición del desarrollo armónico, los cuidados adecuados y los factores protectores.
- En lugar de una valoración centrada en descubrir los déficits o las carencias, evaluar los puntos fuertes y las capacidades de las familias.
- Más que una actuación basada en la corrección de los aspectos deficitarios, creemos oportuno proceder desde un enfoque centrado en las competencias y los recursos del entorno más próximo.

Este enfoque de competencia entiende la intervención como un servicio de apoyo a las familias en crisis, desde una postura de colaboración mutua.

Evaluación de las familias; evaluación del programa.

La tendencia actual hacia la elaboración de criterios de actuación en los servicios sociales de Infancia y Familia hace que el proceso de la evaluación sea más amplio, permanente y garantice la calidad y efectividad tanto de las intervenciones con respecto al niño/familia como del valor del Programa.

A partir de los principios basados en el consenso profesional, se evalúan los aspectos y momentos de la intervención: análisis de la situación y diagnóstico inicial; nivel de consecución de los objetivos; el trabajo en los diferentes contextos de intervención; estrategias; mediaciones, recursos y técnicas utilizadas; organización, coordinación, trabajo personal, trabajo en equipo, articulación en otros equipos y programas,...

El protocolo de evaluación describe tres momentos de intervención: Inicial, continuada (18 meses) y final. Este modo de evaluación continua permite conocer la evolución de las necesidades de cada miembro de la familia proporcionando datos/indicadores de los cambios producidos en la dinámica familiar para la mejora de la convivencia y atención a los hijos menores de edad, así como la progresiva adecuación de los recursos.

Los instrumentos de evaluación utilizados son ampliamente empleados tanto en la intervención directa con sujetos o familias como en la investigación y evaluación de programas de intervención. Todos ellos han sido validados con muestras representativas de la población española, por lo que presentan una buena adaptación a las características y especificidades culturales presentes.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Por otro lado, presentan buenas características de fiabilidad y validez psicométrica, así como de sensibilidad a los cambios. Esto no solo proporciona una adecuada información sobre cada sujeto o familia en un momento concreto del proceso, sino también sobre su evolución a lo largo del mismo. Además posibilita la valoración del grado de **propiedad, idoneidad, efectividad y eficiencia** de la intervención desarrollada por el programa a través de la comparación intergrupala o intragrupal, al poderse emplear herramientas de análisis estadístico sobre las puntuaciones tipificadas.

Finalmente, es necesario considerar la necesidad de adaptación a las propias necesidades de los grupos familiares y sus diferentes miembros, por lo que la batería de instrumentos propuesta no debe entenderse de forma rígida e inmutable. En este sentido,

en la medida en que se detectan necesidades, dificultades o problemáticas específicas se emplean los instrumentos de evaluación adecuados para obtener la información necesaria para la correcta planificación, implementación y valoración de la evolución de la intervención (escalas clínicas de evaluación de trastornos de ansiedad, del estado de ánimo u otras entidades psicopatológicas, instrumentos de evaluación de trastornos específicos del desarrollo, pruebas de evaluación de la personalidad, tanto de trastornos de la misma como de rasgos o características generales o específicas, evaluación estructurada de las características del vínculo afectivo, etc).

Los componentes fundamentales para completar la evaluación hacen referencia, obviamente, a la documentación producida compuesta principalmente por la elaboración de informes, administración de pruebas y cumplimentación de protocolos.

Instrumentos de evaluación

- ***Escalas de Bienestar Infantil (EBI)***. De Paul y Arruabarrena (1999).

Estas escalas (43) evalúan 3 dimensiones en las familias:

a) Cuidado parental (nivel de cuidados físicos al niño y condiciones requeridas a este nivel), b) Disposición parental (reconocimiento, colaboración y nivel de atención a necesidades psicológicas y educativas) y c) Trato que recibe el niño (incluye también atención a necesidades educativas y tipo de castigos). Fueron diseñadas para la evaluación de intervenciones familiares, por lo que presentan buena sensibilidad a los cambios y están validadas con población española.

- ***Sistema de evaluación de la conducta en niños y adolescentes (BASC)***. Reynolds y Kamphaus (2004).

Es un instrumento orientado a la evaluación del comportamiento y autopercepción de niños y adolescentes entre 3 y 18 años. Mide numerosos aspectos del comportamiento y la personalidad, incluyendo dimensiones tanto positivas (adaptativas) como negativas (clínicas). Proporciona información a partir de diferentes fuentes (padres, profesores, educadores y el propio sujeto) lo que permite una valoración más completa del niño. Está validado con población española y presenta buena fiabilidad y validez psicométrica, así como sensibilidad al cambio.

- ***Cuestionario para la evaluación de adoptantes, cuidadores, tutores y mediadores (CUIDA)***

Este test evalúa la capacidad de un sujeto para proporcionar la atención y el cuidado adecuados a una persona en situación de dependencia (hijo biológico, adoptado o en custodia, menor a cargo de una institución; mayores, enfermos, discapacitados...). Incluye 14 variables de personalidad (Altruismo, Apertura, Asertividad, Autoestima, Capacidad de resolver problemas, Empatía, Equilibrio emocional, Independencia,

Flexibilidad, Reflexividad, Sociabilidad, Tolerancia a la frustración, Capacidad de establecer vínculos afectivos y Capacidad de resolución del duelo), 3 índices de validez y control de las respuestas y 3 puntuaciones de segundo orden (Cuidado responsable, Cuidado afectivo, Sensibilidad hacia los demás y Agresividad). Se ha validado con población española y presenta buenas cualidades psicométricas

- ***Inventario de Desarrollo Battelle (test de screening) (BDI)***. Newborg, Stock, y Wnek (1998).

Es un instrumento que valora el nivel de desarrollo del niño (con o sin minusvalías) y permite evaluar su progreso en cinco áreas diferentes: Personal/Social, Adaptativa, Motora, Comunicación y Cognitiva.

Formado por más de 300 elementos, puede aplicarse en su forma completa o abreviada (prueba de “screening”); la aplicación de esta última forma economiza tiempo, sin perder fiabilidad pues permite detectar en qué área debe o no hacerse una evaluación completa.

Los procedimientos para obtener la información son de tres tipos: Examen estructurado, Observación (aula, casa) e Información (de profesores, padres o tutores). En los distintos elementos de las áreas se dan normas específicas para la aplicación a niños con diversas minusvalías.

- ***Escala de inteligencia de Wechsler para niños (WISC-IV)***. Wechsler (2005).

Es un instrumento dirigido a la evaluación de las capacidades cognitivas de niños con edades comprendidas entre 6 y 17 años. Proporciona varios índices que suministran información sobre el funcionamiento intelectual en campos específicos (comprensión verbal, razonamiento perceptivo, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento). Se obtiene también una puntuación compuesta que representa la capacidad intelectual general. Permite la detección de problemas en el desarrollo cognitivo y la definición de puntos fuertes o débiles del sujeto en cuanto a sus aptitudes cognitivas. Esta validado con población española, presenta óptimas cualidades psicométricas y permite la detección de cambios en el rendimiento cognitivo de los niños.

- ***Cuestionario de Rendimiento Escolar***

Instrumento de elaboración propia que recoge información proporcionada por profesores y/o tutores relacionada con el rendimiento y funcionamiento del niño en el ámbito académico y escolar. No se encuentra estandarizada.

Programación de la evaluación

- ***Evaluación inicial***

Se realiza a las 6 a 8 semanas a partir del inicio de la fase de adhesión con la siguiente secuencia:

- **Evaluación de seguimiento**

Se realiza a los 18 meses a partir del inicio de la intervención en el programa, o cuando han ocurrido acontecimientos que pueden suponer un cambio importante en el sujeto o familia.

- **Evaluación final**

Durante el proceso de cierre de la intervención, si han transcurrido más de 9 meses desde la evaluación anterior (inicial o seguimiento).

Modalidades de tratamiento: individual, pareja, familiar, grupal.

Desde un enfoque centrado en la promoción de competencias parentales, la intervención terapéutica debe proporcionar una gama de herramientas y recursos que posibilite la adquisición de las habilidades necesarias para la adecuada cobertura de las necesidades infantiles, adaptándose a las circunstancias y características de cada individuo y grupo familiar en particular, así como al ritmo del propio proceso de cambio.

Para ello, resulta clave la evaluación del nivel de cobertura de necesidades infantiles, de los posibles factores de vulnerabilidad, del estado emocional de los miembros de la familia y de su nivel de competencia, así como de los puntos fuertes y potencialidades de cada uno de ellos llevada a cabo tanto inicialmente como a lo largo del proceso. A partir de este punto, los objetivos establecidos y su priorización y secuenciación, contemplados en el Plan de Intervención Familiar, así como la valoración permanente de los avances obtenidos, serán los que determinen la implementación de uno u otro recurso terapéutico.

En términos generales, podemos establecer diferentes estrategias de intervención en función del tipo de competencia cuya promoción o adquisición sea el objetivo, por supuesto sin descartar cualquier otro posibilidad dentro del abanico de recursos terapéuticos que ofrecen los diferentes modelos teóricos de eficacia contrastada que, en función de los factores mencionados anteriormente, pueda considerarse apropiado en cada individuo o grupo familiar en particular.

Colaboración con el programa. Percepción de las necesidades.

- Intervención individual orientada a la adquisición de conciencia de las necesidades y problemas asociados que interfieren en un funcionamiento familiar sano. Ajuste de reacciones defensivas (p. ej.: negación, minimización, proyección externa de responsabilidad, etc.) que dificultan la asunción de su

propia responsabilidad sobre los problemas, así como adquisición de motivación interna de cambio. Orientación cognitivo conductual.

Establecimiento, adecuación y/o reorganización de vínculos afectivos.

- Intervención terapéutica dirigida a todo el sistema familiar, con una orientación ecológico-sistémica.
- Intervención individual de apoyo a un miembro del sistema en particular, centrada en la promoción de conciencia emocional, habilidades de expresión emocional, capacidad empática, con orientación cognitivo conductual.

Promoción de competencias educativas.

- Intervención de apoyo psicoeducativo individual, orientada a la adquisición de conocimientos sobre las características evolutivas infantiles en general y de los hijos propios en particular, así como a la adecuación de expectativas parentales sobre sus hijos.
- Intervención individual centrada en la adecuación del régimen normativo y disciplinario establecido, así como de las estrategias de control de contingencias empleadas, con orientación cognitivo conductual.
- Intervención individual orientada a la mejora de la percepción de autoeficacia y modificación del locus de control de los padres, con orientación cognitivo conductual.

Habilidades de agencia parental.

- Intervención de pareja, orientada a la adopción de criterios y estrategias educativas consensuados, así como a la reducción de posibles conflictos en el subsistema parental. Orientación conductual-sistémica.
- Intervención individual psicoeducativa, dirigida al ajuste de la percepción sobre el desempeño del rol parental.

Habilidades para la vida personal.

- Intervención individual orientada a la mejora de la asertividad, autoestima, con orientación cognitivo conductual.
- Intervención individual dirigida a la mejora del autocontrol emocional y de la capacidad de control de impulsos, así como adecuación de las estrategias de afrontamiento de situaciones de estrés, con orientación cognitivo conductual.
- Intervención individual, centrada en la adquisición de habilidades sociales y de resolución y gestión de conflictos interpersonales, con orientación cognitivo conductual.

Promoción de factores de protección y resiliencia en niños y adolescentes.

- Intervención individual dirigida a la superación de posibles consecuencias psicológicas o emocionales de experiencias traumáticas o vivencias de desamparo, con orientación cognitivo conductual.
- Intervención familiar orientada a la mejora de los vínculos afectivos existentes, con orientación sistémica.
- Intervención individual de apoyo psicoeducativo, orientada a la adquisición o mejoría de habilidades relacionadas con el rendimiento escolar o académico.
- Intervención individual dirigida a la mejoría de la percepción de autoeficacia, incremento del nivel de autoestima, así como a desarrollo de intereses y valores positivos, con orientación cognitivo conductual.
- Intervención individual dirigida a la mejora del autocontrol emocional y de la capacidad de control de impulsos, así como adecuación de las estrategias de afrontamiento de situaciones de estrés, con orientación cognitivo conductual.
- Intervención individual y/o grupal orientada a la mejora de las habilidades sociales y de relación con iguales, con orientación cognitivo conductual.

Referencias Bibliográficas

- De Paul, J. y Arruabarrena, M.I. (1999). Escalas de Bienestar Infantil de Magura y Moses. Un primer estudio para la validación de la versión española *Intervención Psicosocial*, 8, 89-107.
- Reynolds, C.R. y Kamphaus, R.W. (2004). BASC. *Sistema de evaluación de la conducta en niños y adolescentes*. Madrid: TEA.
- Bermejo, F.A., Estevez, I., Garcia, M.I., Garcia-Rubio, E., Lapastora, M. Letamendia, P., Cruz, J., Polo, A., Sueiro, M.J. y Velásquez, F. (2013). Cuestionario para la evaluación de adoptantes, cuidadores, tutores y mediadores (CUIDA). Madrid: TEA.
- Newborg, J., Stock, J.R. y Wnek, L. (1998). *Battelle. Inventario de desarrollo*. Madrid: TEA.
- Wechsler, D. (2005). *Escala de inteligencia de Wechsler para niños (WISC-IV)*. Madrid: TEA.

139. ANÁLISIS COMPARATIVO DE INSTRUMENTOS ESTANDARIZADOS DE EVALUACIÓN FAMILIAR: BALORA, EBI Y HOME.

Esther M^a Morillo Malagón

Esther1390@gmail.com

Resumen

Esta comunicación emerge del Trabajo Fin de Máster elaborado por la autora en el Máster de Intervención y Mediación Familiar (2012/2013), de la Universidad de Sevilla.

Se realiza un análisis comparativo de instrumentos estandarizados de evaluación familiar: Balora (Gobierno Vasco, 2011); EBI (Magura y Moses, 1986; De Paúl y Arruabarrena, 1999); y HOME (Caldwell y Bradley, 1984; Palacios, 1992; Moreno, documento no publicado).

Lo anterior va precedido de una introducción teórica en la que se describen distintos elementos relativos al proceso de evaluación familiar, haciendo una aproximación a los instrumentos estandarizados y a la importancia de una evaluación rigurosa para tomar decisiones adecuadas.

Tras esto, aparece una descripción de los instrumentos mencionados y la citada comparación.

Finalmente, a modo de conclusión, se elabora una reflexión sobre la evaluación de posibles riesgos en la familia, incluyendo una serie de recomendaciones prácticas, ventajas y limitaciones de los instrumentos comparados.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Palabras clave: instrumentos estandarizados, evaluación familiar, toma de decisiones.

Introducción

La profundización temática que se expone a continuación consiste en un análisis comparativo de instrumentos estandarizados de evaluación familiar, en concreto, Balora (Gobierno Vasco, 2011), las Escalas de Bienestar Infantil (EBI) (Magura y Moses, 1986; De Paúl y Arruabarrena, 1999) y Home Observation for Measurement of the Environment (HOME) (Caldwell y Bradley, 1984; Palacios, 1992; Moreno, documento no publicado). El tema ha sido elegido por su estrecha relación tanto con las prácticas de campo realizadas por su autora en el Equipo de Tratamiento Familiar (ETF), en el seno

del Máster de Intervención y Mediación Familiar de la Universidad de Sevilla (2012/2013), en el cual la evaluación de la familia tiene un papel fundamental, como por su estudio a lo largo de las diversas asignaturas del Máster.

Esta comparación va precedida de una breve introducción teórica, en la que se describe el concepto de evaluación familiar y distintos elementos relativos a este proceso, haciendo una breve aproximación a los instrumentos estandarizados de evaluación familiar y a la importancia de un proceso de evaluación riguroso, con el objetivo de una toma de decisiones acertada. Tras esto, se realiza una descripción de los instrumentos mencionados, para posteriormente compararlos.

Por último y, a partir de las ideas anteriores, se elabora una reflexión sobre la evaluación de posibles riesgos en el interior de la familia, incluyendo recomendaciones prácticas, ventajas y limitaciones de los instrumentos comparados.

Análisis teórico de la problemática, comparación de los instrumentos estandarizados de evaluación familiar seleccionados y descripción de los mismos.

ANÁLISIS TEÓRICO DE LA PROBLEMÁTICA.

En el contexto de la protección infantil, el proceso de evaluación familiar consiste en analizar aquellas condiciones concretas, características y funcionamiento de un sistema familiar que se relacionan con una situación de riesgo o desprotección. El objetivo final de este proceso es la toma de decisiones sobre aquellas medidas que deben adoptarse en relación a un/a determinado/a menor, así como el tipo de intervención que puede permitir que se produzca un cambio positivo en el funcionamiento familiar. Por tanto, es un proceso sumamente importante. Con la evaluación se pretende (DGIF, 2007):

- Identificar las causas que han dado lugar a que aparezca y se mantenga una determinada situación de riesgo o maltrato infantil.
- Determinar los puntos positivos en los que el/la profesional se podría basar para elaborar una intervención que pueda tener éxito. Además, habría que analizar los puntos débiles que se vinculan con la situación de riesgo o maltrato, para determinar cómo éstos podrían influir en la intervención posterior.
- Observar las consecuencias de la situación de riesgo o maltrato existente en el/la menor y/o en su familia.
- Establecer el pronóstico del caso, así como aquellas áreas en las que habría que incidir para cambiar la situación.

Respecto a la evaluación, es importante señalar que no se trata de un proceso independiente de recogida de información, sino que es parte del proceso de intervención, debiendo ser utilizada para preparar a la familia de cara a su colaboración e implicación en el proceso de cambio posterior (Arruabarrena, 2009).

Asimismo, no podemos olvidar que, como indica Martín (2005), la evaluación del riesgo infantil es muy compleja, señalando que se trata de “una de las realidades más indeterminadas de la protección infantil” (p. 99) y señalando los siguientes enunciados, para lo cual se apoya en autores como López (1995) (citado en Garrido y Grimaldi, 2012):

- En la mayor parte de los casos, no hay indicadores claros que proporcionen información sobre la posibilidad de existencia en el futuro de maltrato o de su nivel de riesgo.
- No hay evidencias empíricas sobre aquellas variables que predicen el maltrato.
- La existencia de maltrato infantil se determina a través de la presencia actual de indicadores concretos y de factores de riesgo en el contexto del/de la menor, al asumir que éstos perjudican la satisfacción de sus necesidades.

Por otro lado, es necesario reseñar los errores más frecuentes que se producen en el proceso de evaluación familiar, pudiendo destacar (DGIF, 2007):

- No evaluar o desarrollar evaluaciones incompletas.
- Solo tener en cuenta las deficiencias y no los puntos fuertes de la familia.
- Plantear la evaluación en términos finalistas y no orientada a la intervención posterior.
- Basar la valoración solo en aquellos datos que obtienen algunos de los servicios que interviene con la familia, ya sea el de protección infantil u otro.

Centrándonos ahora en la consecución de los objetivos de la evaluación anteriormente descritos, se ha de mencionar que las áreas que se deben explorar para ello son las siguientes:

- “Datos de identificación-composición e historia familiar” (DGIF, 2007, p. 234).
- “Historia del caso en los Servicios Sociales” (Arruabarrena, 2009, p. 17).
- “Situación socioeconómica de la familia: vivienda, situación económica y situación laboral de los miembros de la familia” (Arruabarrena, 2009, p. 17).
- “Situación de los padres, responsables legales o figuras adultas de la familia: historia personal y antecedentes familiares, nivel educativo/cultural, salud física, funcionamiento psicológico y situación emocional, relaciones sociales” (Arruabarrena, 2009, p. 17).
- “Situación de los niños, niñas o adolescentes: salud física, área escolar y situación cognitiva, situación emocional y características comportamentales, relaciones sociales” (Arruabarrena, 2009, p. 17).
- “Relaciones familiares: relación de pareja, relación padres- hijos, relación entre hermanos, relación con la familia extensa” (Arruabarrena, 2009, p. 17).

- “Nivel interpersonal-relacional” (DGIF, 2007, p. 234): relaciones socio-familiares; habilidades sociales; aspectos educativos (motivación y prevención).
- “Conciencia de problema y motivación de cambio en los padres o responsables legales” (Arruabarrena, 2009, p. 17).
- “Sucesos/situaciones estresantes para la familia” (DGIF, 2007, p. 235).
- “La familia ante la(s) situación(es) de desprotección infantil” (DGIF, 2007, p. 235).
- “Observaciones e impresiones del profesional” (DGIF, 2007, p. 235).

Según Garrido y Grimaldi (2012), la evaluación del contexto familiar explora aquellas áreas en las que tradicionalmente se han centrado algunas de las pruebas de evaluación familiar más difundidas. Entre estas áreas deben encontrarse: estructura de la familia, autonomía de sus miembros, afecto familiar y capacidad de negociación. Asimismo, una de las áreas fundamentales a explorar se centra en la adecuación de las capacidades parentales a las necesidades infantiles. Según Duncan, Lucey y Reder, (2003, citado en Garrido, M. y Grimaldi, V.M., 2012) esta valoración conlleva:

- Valorar si las necesidades infantiles están siendo cubiertas.
- Determinar si las deficiencias parentales están influyendo en el desarrollo y el funcionamiento infantil.
- Describir cuál puede ser la naturaleza y el origen de las deficiencias de las capacidades parentales, así como el posible impacto en el correcto desempeño de sus roles.
- Determinar si es posible el cambio.

Respecto a la evaluación familiar mediante el uso de instrumentos estandarizados, se ha referido que en nuestro país, la ausencia inicial de los mismos en Servicios Sociales, dio lugar a que los/las profesionales utilizaran indicadores para objetivar las diferentes realidades familiares. Sin embargo, este enfoque de la evaluación de riesgo tienen dos inconvenientes (Garrido y Grimaldi, 2012):

- “Dificultad de describir la realidad en función de la presencia o ausencia de uno u otro indicador cuando dicha realidad es mucho más compleja y susceptible de ser graduada y matizada en múltiples niveles” (p. 153).
- Dificultad de obtener información que verifique o no la presencia o ausencia de determinados indicadores, como el de un “vínculo relacional sano entre padre e hijo” (p. 153).

Además, en la literatura también queda patente cómo los indicadores de riesgo superan a los de protección, resultando más fácil detectar los primeros que los segundos (Garrido y Grimaldi, 2012) y, por tanto, no dando la importancia necesaria a aquellos elementos que pueden ayudar a las familias a conseguir un cambio positivo en su funcionamiento.

Por lo descrito en relación con los indicadores de riesgo y con el objetivo de aportar mayor rigurosidad científica, facilitando la toma de decisiones en protección infantil, se está abogando por completar el uso de indicadores de riesgo y protección, con instrumentos de evaluación específicos. Asimismo, la perspectiva de la evaluación se está encaminando hacia el diagnóstico de capacidades parentales, superando los modelos que se centran “en relaciones de indicadores de riesgo” (p. 153), pues parece que esta perspectiva se ajusta más “a la satisfacción de las necesidades infantiles, en la línea que marcan autores como Félix López, de lo que pueden aportar los indicadores y factores de riesgo” (p. 153). Además, esta perspectiva se puede aplicar tanto a menores en riesgo psicosocial, como al conjunto de la población infantil (Garrido y Grimaldi, 2012).

El uso de instrumentos estandarizados en la evaluación permite alcanzar cuatro objetivos principales: completar aquella información que ya se posee de las familias; contrastar ambas informaciones; obtener datos comparables entre familias; y obtener información de las familias procedentes de diversas fuentes de información (DGIF, 2007).

Sin embargo, en España, la disponibilidad de instrumentos estandarizados para evaluar las competencias parentales es muy limitada, en comparación con el contexto anglosajón. De las herramientas que disponen en el mismo, podemos hacer uso de EBI, HOME o el Child Abuse Potential Inventory (CAP), al disponer de traducción y validación española (Garrido y Grimaldi, 2012). Tampoco es frecuente la existencia de herramientas que se hayan elaborado en nuestro país, aunque podemos destacar el Perfil de riesgo psicosocial, elaborado por autores/as de la Universidad de la Laguna (Camacho, Máiquez, Martín, Rodrigo y Rodríguez, 2006) o, recientemente, Balora (Gobierno Vasco, 2011), para la valoración de la gravedad de las situaciones de riesgo y desamparo en los Servicios Sociales Municipales y Territoriales de Atención y Protección a la Infancia y Adolescencia en la Comunidad Autónoma Vasca.

De este modo, resulta evidente que para responder con mayores niveles de calidad científico-técnica a las evaluaciones en materia de protección infantil para la toma de decisiones adecuadas, habrá que continuar investigando, ya sea para validar y traducir instrumentos extranjeros, ya sea para construir herramientas propias (Garrido y Grimaldi, 2012).

Cuando de valoración de riesgo o bienestar infantil se trata, la responsabilidad por el desarrollo de evaluaciones rigurosas y una toma de decisiones acertada cobra un cariz ético y de responsabilidad legal evidente (Garrido y Grimaldi, 2012). Respecto a este proceso de toma de decisiones, Molina (2012) señala que Munro (1999, 2005) es, probablemente, la autora que más ha estudiado el mismo, “considerando los procesos psicológicos” (p. 34) que en él se implican en el Reino Unido, al analizar aquellos casos donde se informó de errores que provocaron la muerte de menores. Molina (2012, p. 92), teniendo en cuenta las aportaciones anteriores, así como otras (Chiodo, Hurley,

Leschied, Sullivan y Whitehead, 2008; Shlonsky y Wagner, 2005; Kindler, 2008; Munro, 2009), llega a la siguiente conclusión:

Utilizar sistemas estructurados en la toma de decisiones, acompañado de la utilización de instrumentos de valoración de riesgo, así como de la decisión clínica de los profesionales, puede contribuir a unificar las decisiones y que las mismas no se vean afectadas por variables relacionadas con los vaivenes de la organización, como parece que les ocurre a los profesionales del SPM.

Del mismo modo, Garrido y Grimaldi (2012) señalan que la toma de decisiones en los servicios de protección de menores basada solo en el juicio clínico del/de la profesional, conlleva, entre otros problemas, la generación de profecías de autocumplimiento (Watzlawick, 1994, citado en Garrido y Grimaldi, 2012). Por ello, estos últimos autores proponen introducir una serie de elementos para reducir la influencia de este método de evaluación:

- Utilización de diversas fuentes de información:
- No apoyarse en instrumentos de evaluación culturalmente condicionados.
- Evitar confiar excesivamente en los instrumentos.
- Tener presente la deseabilidad social.
- Dar especial importancia a las necesidades específicas de los/las progenitores/as.

DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS ESTANDARIZADOS DE EVALUACIÓN FAMILIAR BALORA, ESCALAS DE BIENESTAR INFANTIL (EBI) Y HOME OBSERVATION FOR MEASUREMENT OF THE ENVIROMENT (HOME).

Los instrumentos estandarizados de evaluación familiar que han sido seleccionados para su descripción, análisis comparativo y posterior reflexión crítica en torno a ellos son: Balora, EBI y HOME.

Se han elegido debido al uso que de ellos ha hecho la alumna durante el Máster, tanto en su vertiente teórica como práctica. Se detecta así la necesidad de establecer una comparación entre los dos primeros, dirigidos a la evaluación de los contextos familiares en situación de riesgo psicosocial, incorporando a su vez aquella información adicional que HOME, no destinada de forma exclusiva a estos contextos, puede aportar. Se describen, a continuación, estos instrumentos:

❖ BALORA

El primero de ellos se denomina Balora y es un instrumento para la valoración de la gravedad de las situaciones de riesgo y desamparo en los Servicios Sociales Municipales y Territoriales de Atención y Protección a la Infancia y Adolescencia en la Comunidad Autónoma Vasca. Fue editado en 2011 por el Gobierno de esta comunidad y la coordinación técnica para su elaboración fue llevada a cabo por Arruabarrena y De

Paúl, autores con una muy dilatada experiencia en el ámbito de la detección del maltrato y la desprotección infantil.

Balora es un instrumento muy completo, que incluye un amplio manual, una guía de uso, una tabla con la taxonomía de las necesidades básicas en infancia y adolescencia e indicadores para la evaluación de las mismas, así como una hoja-resumen para la síntesis de lo obtenido en la aplicación del instrumento.

Debe ser administrado por los/las profesionales de los equipos de menores, encargados de evaluar y proponer el plan de intervención con la familia o aquellas medidas de protección a adoptar con los/las menores. Su tiempo aproximado de administración se puede estimar en unos 30 minutos, con amplias variaciones de un caso a otro en función de su complejidad.

Entre sus objetivos se encuentran: “la valoración sistemática de los casos de sospecha de maltrato infantil y de desprotección”; y “el seguimiento de las situaciones de riesgo desde su ingreso en el SPM” (Jiménez, 2013a, p. 1). Por tanto, se dirige a familias usuarias de los Servicios Sociales y de Protección al menor, así como a los/las profesionales de los mismos.

Balora evalúa la presencia de situaciones de riesgo o desprotección mediante el uso de indicadores de diferentes tipos de maltrato. Para ello, este instrumento recoge diversos ítems referentes a las siguientes áreas: maltrato físico; negligencia (de necesidades físicas, de seguridad, formativas y psíquicas); abuso sexual; maltrato psíquico; abandono; incapacidad parental de control de la conducta del niño, niña o adolescente; otras (trato inapropiado, corrupción, mendicidad y explotación laboral); situaciones específicas que constituyen riesgo grave o desamparo (antecedentes de desprotección grave perpetrada por el padre, madre o personas que ejercen la tutela o guarda; y graves dificultades personales en el padre, la madre o personas que ejercen la tutela o guarda); información relevante a considerar para calificar el nivel de gravedad del caso (conciencia del problema, motivación de cambio, colaboración...).

Para cada uno de los ítems que incluyen las áreas citadas, Balora describe los niveles de gravedad leve, moderada, elevada y muy elevada, a excepción de aquellas en las que no se contemple algún nivel de gravedad. Asimismo, se puede marcar en la hoja-resumen la opción de sin información, no existe o sospecha. Los niveles de gravedad mencionados tienen en cuenta la edad cronológica del/de la menor y ha de rellenarse una ficha-resumen para cada uno/a de los/las menores que convivan en el domicilio familiar, aunque la notificación de maltrato tenga como protagonista solo a uno de ellos/as. Respecto a la valoración global del nivel de gravedad del caso, éste se puede clasificar en: sin información, no riesgo, sospecha, riesgo leve, moderado, grave o desamparo (Gobierno Vasco, 2011).

Para la clasificación de las diversas situaciones, se debe tener en cuenta (Gobierno Vasco, 2011):

- Un indicador de gravedad muy elevada o elevada dará lugar a que la valoración global del caso sea de riesgo grave o desamparo.
- Al menos un indicador de gravedad moderada sin indicadores de mayor gravedad, dará lugar a que se valore la situación global como de riesgo moderado.
- Varios indicadores de riesgo moderado, no da lugar a que se incremente la gravedad global del caso, salvo excepciones argumentadas.
- Lo descrito en el párrafo anterior, sucede también con los indicadores de riesgo leve.
- En la valoración del nivel de gravedad del caso, también se tendrá presente la información relevante a considerar que mencionábamos anteriormente, como la conciencia del problema, la colaboración en el proceso, la motivación de cambio, etc.
- Las situaciones específicas descritas constituyen riesgo grave o desamparo, siempre que estén presentes (por ejemplo, los antecedentes de desprotección grave perpetrada por el padre, madre o personas que ejercen la tutela o guarda).
- Aunque la existencia de una situación de desprotección en el pasado es importante de tener en cuenta, por ejemplo, para la elaboración del pronóstico del caso, esta circunstancia no ha de influir de manera exclusiva en la valoración actual del mismo sobre la existencia o no de desprotección y de su nivel de gravedad, pues se trata de un momento diferente.
- Los/las profesionales valorarán cuáles de los niveles descritos es el que más se asemeja a la situación concreta que están evaluando.

Además, en la valoración de riesgo o desprotección se habrán de tener en cuenta las siguientes circunstancias específicas, (Gobierno Vasco, 2011):

- Cuando los/las menores vivan de forma relativamente prolongada y regular en distintos domicilios, se evaluarán éstos de forma independiente.
- Determinadas prácticas socioculturales violan los derechos fundamentales de los/las menores. Se encuentran recogidas en este instrumento como situaciones de desprotección de gravedad moderada, elevada o muy elevada. Sin embargo, otras situaciones requieren una valoración individualizada.
- La de un/una adolescente que no esté emancipado legalmente y viva independiente de sus progenitores o de aquellos/as que ejercen su tutela o guarda, no tiene porqué suponer en sí misma una situación de desprotección.

También se debe de tener en cuenta que, en todos los casos, independientemente del inicio de la evaluación por la afectación de un área concreta, la valoración tiene que explorar la presencia de una posible negligencia y de maltrato emocional. Sin embargo, el resto de áreas solo se explorarán si hay algún indicador o dato sobre las mismas, que advierta de su posible existencia. Además, cuando haya sospecha de desprotección de gravedad moderada, elevada o muy elevada habrá que recoger información de forma directa del/de la menor, manteniendo al menos una entrevista con él/ella, cuando sea

posible. Para lo anterior, habría que contar con el consentimiento de aquellas personas que tengan su guarda y tutela, salvo si el caso es de gravedad muy elevada, primando así el interés superior del/de la menor. Refiriéndonos a la obtención de la información necesaria para la correcta valoración de la familia con este instrumento, se ha de mencionar que cuando ésta no se pueda obtener de forma directa de los miembros de la familia, habrá que recabarla a través del contacto con otros profesionales relacionados con la misma (del ámbito sanitario, escolar...) (Gobierno Vasco, 2011). Asimismo, en este proceso cobra gran relevancia la observación de los distintos elementos relativos a la familia, por parte del profesional del servicio de protección implicado.

Para finalizar, mencionar que de forma general, el nivel de gravedad de la situación de desprotección se determina por: “el tipo de comportamiento de los padres y madres o personas que ejercen la tutela o guarda del niño, niña o adolescente”, pero principalmente, “por el impacto que dicho comportamiento tiene o puede tener sobre la salud, bienestar y desarrollo de la persona menor de edad” (Gobierno Vasco, 2011, p. 34).

❖ EBI

Las Escalas de Bienestar Infantil, traducidas y validadas en España por De Paúl y Arruabarrena (1999), se basan en las Escalas de Observación de Bienestar Infantil (Child Well-Being Scales) de Magura y Moses (1986). El objetivo de este instrumento estandarizado es doble: por un lado, puede usarse para la evaluación de programas de intervención y tratamiento familiar dentro del ámbito de la protección infantil; por otro, permite conocer el grado en que las necesidades infantiles se están cubriendo dentro del núcleo familiar, identificando las áreas prioritarias de tratamiento. EBI puede ser utilizada como instrumento de recogida de información en la valoración inicial familiar, así como para evaluar los resultados del tratamiento que se está realizando con la misma (citado en Jiménez, 2013b).

EBI se compone de cuarenta y tres ítems o escalas, que proporcionan información sobre tres áreas o dimensiones, descritas en la adaptación española: cuidado parental, disposición parental y trato del/de la niño/a (Jiménez, 2013b). De las mismas, veintiocho son denominadas “escalas de familia” y el resto “escalas hijo x”. Cada una de estas escalas tiene un título para describirla, así como diversos niveles de gravedad (entre tres y seis), excluyentes entre sí, situados en un continuo que refleja los diferentes niveles de gravedad, incluyendo asimismo “información insuficiente” o “no aplicable”. En el instrumento, para cada escala se describe cada uno de los niveles de este continuo. Además, dispone de una hoja de registro para incorporar los resultados obtenidos.

Treinta y ocho de las escalas que componen EBI, se refieren al grado (no a la causa) de cobertura de las necesidades físicas, psicológicas y emocionales de los/las menores. Las otras cinco evalúan diversas circunstancias necesarias para el éxito de los

programas de tratamiento familiar (reconocimiento del problema, motivación de los padres para el cambio, colaboración en el tratamiento, disposición de la red de apoyo para la familia, disponibilidad de los servicios y recursos para atender a la familia) (Jiménez, 2013b).

Para administrar este instrumento de evaluación se debe tener en cuenta (Jiménez, 2013b):

- Tiene que ser completado por un/a profesional que trabaje de forma directa con la familia, siendo el tiempo aproximado para ello de veinticinco minutos.
- Para aplicarla, es necesario que los/las menores convivan en el núcleo familiar o que pasen tiempo suficiente en el mismo.
- Todas las escalas no se pueden aplicar en todos los casos, pues depende de la edad de los/las niños/as.
- EBI no es un sistema estructurado de observación, pero para cumplimentarla hay que mantener contacto directo con la familia y rellenarla con toda aquella información disponible. Asimismo, en el instrumento se señalan una serie de ítems a observar por profesionales familiares.
- Si no se dispone de información suficiente, el ítem no debe completarse. Además, el nivel que se elija será el que mejor describa la situación real de la familia, aunque no se ajuste por completo a la misma.

Respecto a la puntuación, las distintas escalas proporcionan puntuación ponderada para cada nivel, que oscila entre cero (más grave) y cien puntos (más adecuado), en función del grado de satisfacción de las necesidades infantiles. Se puede obtener una puntuación global de EBI, permitiendo obtener una puntuación de las distintas áreas o dimensiones que evalúa: cuidado parental (ítems: uno a cinco; nueve; diez; trece a dieciséis); disposición parental (ítems: once, diecinueve, veinte, veintiuno, veinticuatro a veintiocho); trato del/de la niño/a (ítems: veintinueve, treinta a treinta y dos, treinta y cuatro, treinta y siete, treinta y nueve, cuarenta y dos) (Garrido y Grimaldi, 2012). Además, se puede obtener una puntuación diferente para cada menor (escalas veintinueve a cuarenta y ocho) y una puntuación de la familia en su conjunto (escalas uno a veintiocho). A pesar de que se pueden obtener diversas puntuaciones, no hay un baremo que permita clasificarlas, aunque se puede utilizar como referencia aquellas obtenidas en el proceso de validación de la versión española de EBI. Además, la interpretación de los resultados tiene que asentarse en estudio cualitativo e individualizado de aquella información que se ha recopilado, así como de los cambios observados (Jiménez, 2013b).

Por último, respecto a las propiedades psicométricas de EBI, Garrido y Grimaldi (2012) señalan que:

Se realizó un análisis de los factores basados en 240 casos apoyados en 6 factores que explicó el 63% de la varianza. Los coeficientes alpha oscilaban entre .71 y

.90. La fiabilidad interitem se valoró con la consistencia interna de los coeficientes alphas, con valores entre .69 y .93 (p. 160).

❖ HOME

El tercero de los instrumentos de esta comparación es la escala HOME (*Home Observation for Measurement of the Environment*; Caldwell y Bradley, 1984, citado en Moreno, documento no publicado), traducida y aplicada en España por el equipo de la Universidad de Sevilla dirigido por Palacios (1992, citado en Garrido y Grimaldi, 2012), siendo la profesora M.C. Moreno quien ha realizado las traducciones y adaptaciones necesarias para su uso en nuestro contexto.

El objetivo de esta escala es evaluar la calidad del entorno familiar en que se desarrolla un/a niño/a: ambiente físico, espacio e instrumentos de los que dispone, rutinas cotidianas y nivel de organización, estimulación lingüística y afectiva, etc. El instrumento se adapta a las tareas educativas y necesidades de estimulación de cada una de las etapas por las que pasan los/las menores, a través de la existencia de cuatro versiones, diseñadas cada una de ellas para evaluar hogares en los que crecen bebés (versión 0-2 años), niños y niñas de 3 a 5 años (versión 3-5 años), escolares de 6 a 10 años (versión 6-10) y adolescentes de 11 a 15 años (versión adolescentes). HOME proporciona una valoración detallada tanto global como de las diferentes dimensiones que integran la escala.

La traducción y adaptación de M^a Carmen Moreno está compuesta por un manual y una hoja de cotejo con diversos ítems, adaptados a las versiones citadas, en las que varía el número de ítems totales y de subescalas. La versión para bebés está formada por cuarenta y cinco ítems, divididos en seis subescalas; la versión para menores de tres a cinco años tiene cincuenta y cinco ítems y ocho subescalas; la dirigida a escolares está compuesta por cincuenta y nueve ítems, en ocho subescalas; y la versión para adolescentes, se divide en sesenta ítems y siete subescalas.

Cada ítem puntúa con (-) o (+) según su presencia o ausencia. En función de cada ítem, la información es recogida a través de las respuestas de la madre o la persona encargada del/de la niño en la hoja de registro, o bien por observación de un/a entrevistador/a entrenado/a (Garrido, y Grimaldi, 2012). En la entrevista para la administración del instrumento deben de estar presentes tanto la personan encargada del/de la menor, como éste/a último/a. La duración de su aplicación varía según la complejidad del caso y la riqueza de la información disponible, pero una aplicación estándar puede llevar en torno a los cuarenta y cinco minutos.

La escala HOME, que en su conjunto pretende evaluar tanto la calidad, como la cantidad de la estimulación y apoyo que el/la menor recibe en su casa, ha tenido una buena acogida entre los/las investigadores/as, como demuestra una compilación efectuada por Bradley (1990, citado en Lera, Moreno y Palacios, 1994) en la que se recogen más de 250 trabajos en los que la escala HOME había sido utilizada. Además,

las propiedades psicométricas de la escala están bien establecidas y presentan valores satisfactorios. Las investigaciones en las que se han llevado a cabo análisis factoriales de la escala permiten concluir que la estructura factorial que suele encontrarse no siempre coincide con las subescalas originales que HOME contiene, por lo que suele utilizarse la puntuación global de la escala, prestándose relativamente poca atención a las puntuaciones obtenidas en las subescalas (Lera et al., 1994). De este modo, las puntuaciones de las distintas subescalas, permiten detectar las áreas de intervención prioritaria, mientras que la puntuación total, permite la comparación de cada familia con una muestra normativa (Garrido y Grimaldi, 2012). Los cuartiles de referencia totales para clasificar a las familias evaluadas, son (puntuaciones aportadas por Bradley, obtenidas a partir de muestras norteamericanas) (Moreno, documento no publicado):

- En la versión de 0-2 años: bajo (0-25); medio (26-36); y alto (37-45).
- En la versión de 3-5 años: bajo (0-29); medio (30-45); y alto (46-55).
- En la versión de escolares (6-10 años): bajo (0-33); medio (34-47); y alto (47-59).
- Adolescentes (11-15 años): bajo (0-37); medio (38-51); y alto (52-60).

Basándose en la escala HOME, el departamento de Psicología mencionado, ha elaborado el Cuestionario de la Vida Cotidiana (CVC). Se trata de una entrevista estructurada que ayuda a recoger la información necesaria para cumplimentar todos los ítems de la escala HOME (ésta solo es un listado de ítems que deja libertad al evaluador para decidir cómo obtener la información necesaria para evaluar los mismos). Este instrumento nos guía en la obtención de los datos necesarios para evaluar el contexto familiar con la escala HOME, pues distingue entre ítems que se deben recoger a través de la entrevista o de la observación.

COMPARACIÓN DE LAS INSTRUMENTOS DESCRITOS.

En este apartado se realizará el análisis comparativo de los tres instrumentos estandarizados descritos en el apartado anterior. Para ello, se irán analizando diversos aspectos de los mismos, realizando una comparación más directa entre EBI y Balora, añadiendo aquello que HOME puede aportar a la evaluación familiar.

❖ ORIGEN DE LOS INSTRUMENTOS

Solo uno de los tres instrumentos descritos, Balora, ha sido construido por autores/as españoles/as del ámbito de la comunidad autónoma vasca, habiendo sido coordinado técnicamente por Arruabarrena y De Paúl (2011).

Por su parte, tanto EBI como HOME surgen en un contexto anglosajón. EBI fue traducida y validada en España por Arruabarrena y De Paúl (1999) y se basa en las Escalas de Observación de Bienestar Infantil de Magura y Moses (1986). Por su parte, HOME, de Caldwell y Bradley (1984), fue traducida y aplicada en España, en 1992, por el equipo de Palacios en la Universidad de Sevilla.

❖ ÁMBITO DE APLICACIÓN, OBJETIVOS Y DESTINATARIOS

Balora y EBI se aplican en el seno de los servicios de protección infantil, para conocer el grado en que las necesidades infantiles se cumplen, evaluando así la existencia de riesgo o maltrato para los/las menores en su núcleo familiar. Además, ambos pueden utilizarse tanto en la evaluación inicial de la familia, como para evaluar aquellos cambios producidos durante la intervención familiar. Un objetivo de EBI, que no se encuentra entre los de Balora, es que puede ser utilizado para la evaluación de programas de intervención y tratamiento familiar. Por tanto, ambas escalas tienen como destinatarios principales a las familias en situación de riesgo psicosocial usuarias de Servicios Sociales y de los equipos de protección al menor. Además, sus destinatarios/as también serían los/las propios/as profesionales de estos servicios.

Por su parte, HOME trata de evaluar diferentes dimensiones del ambiente familiar en el que se desarrolla un/a menor, para determinar el grado de adecuación de las distintas áreas al mismo. Como instrumento concebido en gran parte como herramienta de investigación, HOME no está específicamente concebido para su uso solo en contextos de riesgo o desprotección para el/la menor, dirigiéndose a todo tipo de familias. Sin embargo, respecto a los hogares en situación de riesgo psicosocial puede aportar información valiosa en relación con aquellas dimensiones concretas, relativas al desarrollo de un/a niño/a, que se deberían trabajar en el plan de intervención y tratamiento familiar.

❖ MATERIALES TEÓRICOS DE LOS QUE VAN ACOMPAÑADOS

La utilización de estas escalas, requiere que vayan acompañadas de material teórico que guíe la aplicación de las mismas y que permita puntuar y clasificar la información obtenida.

En primer lugar, tras la información analizada, se podría concluir que Balora posee un manual teórico más amplio y completo. Además, aparte de este manual, dispone de una guía de uso, una hoja-resumen para la aplicación del instrumento, una tabla con la taxonomía de las necesidades básicas en infancia y adolescencia e indicadores para la evaluación de las mismas. Por su parte, EBI también dispone en su validación española de un manual en el que se describen las distintas escalas que componen el instrumento, en función del nivel de gravedad de cada una de ellas. Incluye, asimismo, una relación de ítems a observar y una hoja de registro.

Una de las diferencias entre EBI y Balora sería que éste último hace un análisis teórico relativo al riesgo y desamparo, describiendo los criterios generales y procedimiento para la valoración con este instrumento.

La adaptación-traducción de HOME de M^a Carmen Moreno, de la Universidad de Sevilla, también se compone de un manual que integra una presentación de HOME, así como los ítems que componen cada una de las versiones que integran la escala y los criterios para puntuarlos. Como ya se ha indicado, en este documento también se incluye el Cuestionario de Vida Cotidiana (CVC), entrevista estructurada que ayuda a

recoger la información necesaria para rellenar los distintos ítems de HOME. Asimismo, hay disponible una hoja de codificación para registrar la información obtenida y obtener así la puntuación para valorar a la familia.

❖ CONTENIDOS DE LOS INSTRUMENTOS

En este apartado se analizará el contenido de los instrumentos estandarizados de evaluación descritos, distinguiendo las diferencias existentes entre ellos.

En primer lugar, Balora y EBI evalúan situaciones de riesgo o desprotección para los/las menores en el seno de su familia, aunque lo hacen de manera diferentes. Por un lado, Balora se centra en una tipología concreta y bastante exhaustiva del maltrato infantil, identificando las necesidades básicas asociadas a cada tipo y estableciendo el nivel riesgo de que se produzca en un/a menor determinado/a, según la presencia o no de determinados indicadores de evaluación. Asimismo, incluye dos situaciones específicas constitutivas de riesgo grave o desamparo, mencionadas en el apartado de descripción de este instrumento, tomando también en consideración determinada información relevante (por ejemplo, motivación para el cambio) para considerar la valoración global del caso.

De este instrumento, es muy importante el hecho de que, para la valoración de la gravedad de un determinado ítem, tiene en cuenta tanto el comportamiento de la persona que ejerce la tutela o guarda del/de la menor, como el impacto que éste tiene sobre el desarrollo integral del/de la menor en función de la edad del/de la mismo/a.

Por su parte, EBI a lo largo de sus cuarenta y tres escalas, trata de obtener el grado en que se cubren las necesidades básicas de los menores, pero analizando las áreas de cuidado parental, disposición parental y trato que recibe el/la menor.

La diferencia entre Balora y EBI es que este último instrumento no se refiere a una tipología del maltrato infantil, sino que se basa en la cobertura de las necesidades infantiles y en la presencia de determinadas circunstancias que dotarían de éxito a una intervención familiar como el reconocimiento del problema o la motivación de cambio en los/las padres/madres. Esto último coincide con la información relevante a considerar en la valoración global del caso en Balora. Además, mientras que en Balora la edad cronológica del menor que se está valorando es contemplada de forma explícita como parte de la valoración, el papel de la edad es menos claro y explícito en el caso de EBI, algunas de cuyas escalas no pueden ser aplicadas en determinados rangos de edad.

Por su parte, el contenido de HOME no versa sobre situaciones de riesgo en sí mismas, sino sobre dimensiones del entorno familiar que influyen en el desarrollo de un menor. Por supuesto, se puede considerar que si no se cubren las necesidades de los menores en estas dimensiones se podría estar ante situaciones de riesgo o desprotección, pero el objetivo esencial de la escala no está orientado específicamente en esa dirección. Al igual que Balora, evalúa estas diversas áreas teniendo presente la edad de los menores, pues sus necesidades de desarrollo son diferentes en cada etapa.

❖ METODOLOGÍA DE USO

• Profesionales que los aplican y tiempo de administración

Balora y EBI deben de ser administrados por profesionales de los servicios de protección de menores que trabajen de forma directa con la familia. Además, estos/as profesionales deben de estar entrenados/as en la utilización de la escala que vayan a utilizar, pues se componen de muchas variables que el/la profesional debe saber identificar, no solo a través de la información escrita, sino también a través de la observación directa en su trato con la familia. Aunque los tiempos de aplicación varían mucho de un caso a otro, la de EBI y Balora puede llevar en torno a treinta minutos. HOME también debe de ser aplicado por un entrevistador entrenado en observación y su tiempo de administración puede ser de alrededor de cuarenta minutos.

• Obtención de la información

Como EBI y Balora se aplican en el seno de los servicios de protección de menores, una de las fuentes de información principales para los/las profesionales que deben administrar estos instrumentos, son los informes técnicos o la documentación relativa a la familia que ya posean estos servicios. Asimismo, se podrá pedir la colaboración de otros/as profesionales de diferentes ámbitos, como el sanitario o el escolar. Sin embargo, lo mejor es obtener la información directamente de la familia, lo cual no deberá hacerse solo a través de la técnica de la entrevista, sino también mediante la observación realizada por el/la profesional en su interacción con la misma. Las visitas domiciliarias también son necesarias, pues aportan información relevante.

En cuanto a recoger información directamente de los/las menores implicados/as, solo se considera adecuado cuando la sospecha de desprotección es de nivel moderado en adelante, aunque habrá que contar para ello con el consentimiento de las personas que tengan su guarda o tutela. Se podrá hacer sin el consentimiento de éstas, si la gravedad es muy elevada y se considera que es en beneficio del interés superior del/de la menor. Lo anterior describe lo que explícitamente se recomienda para Balora, aunque se pueden hacer consideraciones muy parecidas respecto a EBI.

Por su parte, en HOME, al tratarse de un instrumento integrado por un listado de ítems, es el/la propio/a evaluador/a quien debe decidir qué ítems recoge a través de la entrevista y cuáles mediante la observación. En cualquiera de los casos, la recogida se hará en el domicilio del/de la menor, en el que estarán presentes el/la niño/a, la persona encargada del mismo/a y el/la entrevistador/a. Para guiarnos en la obtención de los datos necesarios, para la evaluación del contexto familiar con esta escala, se puede utilizar el CVC, el cual distingue aquellos ítems que deben ser recogidos mediante la entrevista o la observación y que se adapta a las distintas versiones de HOME.

• Algunos elementos a considerar en la aplicación del instrumento

Los instrumentos EBI y Balora disponen de una hoja de registro que permite señalar el nivel de gravedad de cada uno de los ítems que lo componen. Estos niveles o las respuestas alternativas que se señalan (por ejemplo, información insuficiente),

vienen descritos en el manual de uso de los instrumentos, de manera que los profesionales tienen una guía para saber en qué nivel clasificar qué situación. Asimismo, el nivel elegido será el que mejor se ajuste a la situación real de la familia, si ésta no se describe con exactitud en el instrumento. Las distintas respuestas posibles son mutuamente excluyentes en cada uno de los ítems.

En Balora hay que rellenar una hoja de registro para cada menor evaluado/a, aunque evaluemos a dos hermanos/as de una misma familia. En EBI, sin embargo, hay una parte del instrumento “escalas de familia” que son comunes a todos los menores que viven en el mismo núcleo familiar, pero hay otra parte, “escalas hijo x” que deben rellenarse para cada menor de forma independiente.

En ambos instrumentos es necesario que los/las menores vivan en el núcleo familiar o pasen tiempo suficiente en el mismo. Además, en Balora se especifica que si, por ejemplo, por separación o divorcio de los padres, los/las niños/as viven de forma relativamente prolongada en domicilios diferentes, habrá que evaluar a los menores en esos distintos domicilios.

Respecto a este último instrumento, se debe señalar que en todos los casos evaluados, hay que explorar las áreas de negligencia y maltrato emocional, mientras que el resto solo se explorarán si hay algún indicador relevante. A esta evaluación parcial no se alude en EBI, por lo que se entiende que cuando un caso sea valorado con este instrumento, deberá hacerse en su conjunto.

Como ya se ha indicado, aunque la existencia de una situación de desprotección en el pasado es importante de tener en cuenta, por ejemplo, para la elaboración del pronóstico del caso, esta circunstancia no ha de influir de forma decisiva en la valoración actual del mismo sobre la existencia o no de desprotección y de su nivel de gravedad, pues se trata de un momento diferente.

Por su parte, en la hoja de registro de HOME, también hay que puntuar para cada ítem (-) o (+), según la presencia o no de lo descrito en el mismo. Coincidiendo con Balora y, de forma parcial con EBI, habrá que rellenar una hoja para cada menor, la cual se corresponderá con la versión correspondiente a la edad del/de la niño/a. La aplicación de este instrumento difiere de los dos anteriores, pues éste debe administrarse en el propio hogar familiar, debiendo estar presentes como ya se ha mencionado, tanto la persona encargada cotidianamente del/de la menor, como el niño/a, que debe estar despierto/a.

- Resultados y puntuaciones

Como se ha mencionado en los contenidos, en EBI y Balora se asigna un nivel de gravedad a cada ítem. Sin embargo, tras esto, el proceso de valoración global de la familia es diferente en cada instrumento.

Por una parte, en Balora, tras el paso anterior, no se obtiene ninguna puntuación, sino una valoración global del nivel de riesgo del caso, para lo cual se tienen en cuenta

una serie de elementos, a los que nos referimos en el apartado de descripción de este instrumento. Finalmente, se podrá clasificar el caso en: sin información, no riesgo, sospecha, riesgo leve, moderado, grave o desamparo. Esta clasificación del nivel de riesgo podrá ser diferente para cada menor de una misma familia. Por otra, en EBI, cada escala proporciona una puntuación ponderada según el nivel de riesgo seleccionado, oscilando entre cero (más grave) y cien (más adecuado). Posteriormente, se puede obtener una puntuación global familiar, dividiendo la suma de las puntuaciones ponderada entre el número de escalas evaluadas. Esto permite, asimismo, obtener una puntuación para cada dimensión descrita: cuidado parental, disposición parental y trato del/de la niño/a. Además, se puede obtener una puntuación de familia, a la que habrá que añadir la puntuación individual de cada menor.

Aunque EBI arroja una puntuación numérica, ésta solo puede ser comparada con las referencias obtenidas en el proceso de validación de EBI en España, no habiendo un baremo que permita clasificarlas. Por ello, finalmente y al igual que sucede con Balora, la interpretación de los resultados obtenidos deberá basarse en un análisis cualitativo e individualizado de la información obtenida.

En HOME, a cada ítem evaluado también le corresponde una valoración concreta que podrá ser (-) o (+). Cada (+) equivale a un punto positivo, otorgando a cada subescala la puntuación correspondiente en función de la suma de los ítems que la componen. Tras esto, se suma la puntuación de cada subescala y se obtiene una puntuación final. Esta puntuación hay que compararla con los cuartiles aportados por Bradley (ver el apartado de descripción de esta escala), que la clasifican en baja, media o alta. El valor de los cuartiles difiere para cada versión de HOME. También se obtendrá una puntuación para cada menor. Suele utilizarse la puntuación global de HOME, prestándose menos atención a la de las subescalas, porque la estructura factorial que suele encontrarse no siempre coincide con las subescalas que contiene la versión original de HOME.

Desde el punto de vista psicométrico, mientras que las propiedades de EBI han sido establecidas por Garrido y Grimaldi (2012), no hay un trabajo semejante en relación con Balora, al menos por ahora.

- Facilidad de uso

Los tres instrumentos comparados integran diversos elementos (vocabulario especializado, técnicas, descripciones...), que harán que Balora, EBI y HOME sean fáciles de utilizar por profesionales especializados en Infancia y Familia, así como entrenados en el uso concreto de estos instrumentos de evaluación.

En el entrenamiento de uso de estos instrumentos, también es preciso distinguir entre aquellos otros que podemos utilizar para evaluar una familia pues, por ejemplo, EBI y Balora clasifican las diversas situaciones descritas en niveles de riesgo, pero esta descripción varía de un instrumento a otro. Tanto éste como otros elementos pueden

provocar la confusión del/de la profesional y no administrarlos de forma correcta, de ahí la importancia de su entrenamiento.

Conclusiones

La evaluación familiar es un proceso complejo e importante en el que pueden participar familias normalizadas o en situación de riesgo psicosocial, según el instrumento por el que nos decantemos. Sin embargo, la toma de decisiones que de ella se desprende, por ligarse al ámbito de la protección infantil, afecta de forma más significativa a estas últimas.

La importancia de la influencia de este proceso en la vida de muchas personas requiere que se lleve a cabo de forma rigurosa, con el objetivo de tomar decisiones acertadas y no olvidando que el trabajo en esta área debe de estar asentado sobre normas éticas profesionales y sobre la legislación vigente, con el interés superior del menor siempre como principio rector. De este modo, hay que evitar caer en los errores que suelen caracterizar el proceso de valoración en situaciones de riesgo y maltrato, para lo cual los/las profesionales deben realizar evaluaciones completas, tener presentes los puntos fuertes de la familia, orientar la evaluación a la intervención, a la vez que establecen un vínculo adecuado para trabajar con la misma, y tener en cuenta todos los datos que se poseen de la familia.

Para dotar de mayor rigurosidad científica a este proceso, se hace preciso combinar y completar el uso de indicadores de evaluación (de riesgo y protección), tradicionalmente usados en nuestro país en la evaluación familiar, con instrumentos de evaluación estandarizados. Sin embargo, esto no significa que la evaluación deba olvidarse del juicio clínico del/de la profesional implicado/a, pues será esencial en la valoración cualitativa e individualizada de cada caso. Lo anterior contribuirá a unificar las decisiones profesionales, facilitando una correcta toma de decisiones.

También se debe destacar que actualmente la evaluación familiar está decantándose por el diagnóstico de las capacidades parentales, en lugar de por la mera detección de indicadores de riesgo, puesto que esta perspectiva permite evaluar mejor la satisfacción de las necesidades de los/las menores y planear posibles intervenciones, así como puede aplicarse al conjunto de la población infantil y no solo a niños/as en situación de riesgo psicosocial.

Como se mencionó en el apartado *análisis teórico de la problemática*, en nuestro país la disponibilidad de instrumentos estandarizados de evaluación familiar es escasa, en comparación con el contexto anglosajón, aunque se están produciendo algunos avances. Por ello, el objetivo del análisis comparativo realizado, sobre el que se continuará reflexionando a continuación, es la aportación de algunos elementos que contribuyan a mejorar la eficacia de la evaluación familiar y, por tanto, a la toma de decisiones acertadas.

De este análisis, podemos extraer una serie de recomendaciones prácticas sobre los instrumentos estandarizados comparados.

En primer lugar, se debe aludir a la necesidad de entrenamiento de aquellos/as profesionales que vayan a utilizar estos instrumentos de evaluación. Es cierto que su uso no entraña gran dificultad, pero su aplicación eficaz y rigurosa requiere de ello y de profesionales especialistas en la materia.

En segundo lugar, cuando se utilice Balora o EBI para la evaluación inicial del riesgo o desprotección en una familia, en los casos en que sea posible deberían ser usados de nuevo en la evaluación continua de la misma. Esto permitiría a los/las profesionales identificar aquellas áreas en las que se han producido cambios, modificando si es preciso el proyecto de intervención familiar, para así obtener mejores resultados.

Por otro lado, aunque Balora y EBI tienen ítems que son iguales, ambos deberían utilizarse de forma complementaria. Esto se debe a que Balora va evaluando y esquematizando el tipo de maltrato que está sufriendo un/una menor, lo cual es muy útil a la hora de elaborar los pertinentes informes técnicos y de preparar la intervención familiar, influyendo positivamente en la toma de decisiones. Sin embargo, EBI es más útil para explorar los recursos y posibilidades del entorno del/de la menor que pueden ayudar en el proceso de cambio de la familia, pues en relación con esto, Balora sólo hace referencia a algunos elementos de la vivienda. Además, se recomienda usar EBI si nuestro objetivo es explorar una dimensión determinada (cuidado parental, disposición parental y trato del/de la niña), de aquellas en las que se centra.

Balora debería utilizarse también cuando el/la profesional implicado/a quiera que la descripción de los ítems del instrumento reflejen el impacto que las conductas de los/las padres/madres tienen sobre los menores, pues los de EBI se centran en reflejar la conducta de los/las progenitores/as, no aludiendo a su impacto sobre el/la menor.

Asimismo, HOME podría emplearse de forma adicional a los instrumentos anteriores, pues permite evaluar con mayor precisión que Balora y EBI, la calidad y cantidad de la estimulación y el apoyo que el/la menor recibe en su hogar, en función de su edad. Las dimensiones sobre las que versa HOME son esenciales para el desarrollo del/de la menor y su detección da lugar a que puedan incluirse en el proyecto de intervención familiar como objetivos de cambio, si fuera preciso. Además, se puede aprovechar la visita al domicilio familiar del menor, necesaria para rellenar los instrumentos anteriores, para administrar también HOME.

A continuación, nos referiremos a algunas de las limitaciones y ventajas de estos instrumentos:

En primer lugar, en relación con las limitaciones de Balora, se ha de destacar que este instrumento no refleja todas las dimensiones (mencionadas en el apartado de *análisis teórico de la problemática*) que son necesarias analizar para una completa

evaluación familiar. Como ya se ha indicado, de los recursos socioeconómicos solo se refiere a las condiciones de la vivienda y, además, tampoco se refiere a las relaciones familiares. Una de las ventajas de EBI es que si parece reflejar estas áreas no cubiertas en Balora.

Por su parte, HOME tampoco hace referencia a la capacidad económica de los/las progenitores/as, lo cual es importante (aunque no determinante) en nuestra sociedad, para proveer a los/las menores de estimulación y apoyos adecuados. Así, por ejemplo, y refiriéndonos también a Balora, determinados juguetes favorecen el desarrollo psicomotor de los/las niños/as. Sin embargo, su ausencia puede deberse no a la negligencia por parte de los/las padres/madres, sino a la ausencia de recursos suficientes para su adquisición.

En segundo lugar, una limitación de Balora y de EBI, a pesar de que el primero de estos instrumentos refleja en la descripción de sus ítems tanto la conducta parental inadecuada, como la repercusión en el menor, es que ninguno de los dos alude a las posibles causas de la no competencia parental en las diversas áreas. Esta cuestión es importante de identificar, pues puede influir en la consecución de cambios en el funcionamiento de los/las progenitores/as.

En tercer lugar, en el proceso de evaluación familiar y, por tanto, en los instrumentos para ello, es importante tener en consideración la heterogeneidad que caracteriza a la infancia. Uno de los elementos a tener en cuenta es la edad cronológica de cada niño/a, como se hace en los instrumentos mencionados. Asimismo, también sería importante tener en consideración características concretas, como la existencia de diversidad funcional (concepto que se viene utilizando en los últimos años para hacer referencia a la discapacidad). Esto último se refleja en EBI de manera más detallada, mientras que en Balora, solo se alude a la “atención a problemas emocionales graves” (se entiende esto como enfermedad mental, tipología integrante de la diversidad psíquica, junto a la diversidad funcional psíquica). En HOME no es tenido en cuenta. Por otro lado, también sería importante tener presente la diversidad de estructuras familiares existentes en la actualidad pues, por ejemplo, HOME, parece dar por supuesto que los progenitores son un hombre y una mujer.

Por otro lado, una ventaja de Balora y EBI, es el hecho de que los resultados de estos instrumentos estandarizados se completan con una interpretación de los resultados cualitativa e individualizada, mezclando la objetividad del instrumento estandarizado con el juicio clínico del/de la profesional. Como se vio con anterioridad, esto es un elemento positivo en la evaluación familiar, que favorece el proceso correcto de toma de decisiones. En HOME esto es más estricto, porque se obtiene una determinada puntuación global que debe ser comparada con unos cuartiles de referencia.

Para finalizar, como ventajas comunes a los tres instrumentos estandarizados comparados, podemos mencionar que todos nos permiten identificar aquellas

necesidades infantiles no cubiertas y, por tanto, situaciones de riesgo psicosocial, conociendo aquellas áreas sobre las que es preciso intervenir. Además, permiten obtener un resultado global de cada caso, que sitúa a las familias en un continuo de estimulación-riesgo-protección, facilitando el proceso de toma de decisiones y permitiendo volver a evaluar a la familia a lo largo de proceso de intervención, con el objetivo de conocer los cambios que se han producido en su funcionamiento. Asimismo, permite objetivar una realidad muy compleja, homogeneizando las aportaciones de todos los/las profesionales.

En esencia, se trata de tres instrumentos diferentes y complementarios. HOME ayuda a valorar la calidad de la estimulación en un hogar, tanto globalmente como en función de algunas dimensiones concretas. EBI valora la atención a las necesidades infantiles básicas, aportando información muy valiosa para la valoración de la mayor o menor adecuación de un hogar para atenderlas. Finalmente, Balora está centrado en la evaluación del maltrato infantil atendiendo a una tipología en la que se distingue la tipología de maltrato más comúnmente utilizada. Cada uno de ellos aporta, por tanto, una visión algo diferente, pero claramente complementaria, de cara tanto a la toma de decisiones como a la planificación de intervenciones profesionales.

Referencias Bibliográficas

- Arruabarrena, M.I. (2009). Procedimiento y criterios para la evaluación y la intervención con familias y menores en el ámbito de la protección infantil. *Papeles del psicólogo*, 30 (1), 13-23.
- Balsells Bailón, M.A. (2003). La infancia en riesgo social desde la sociedad del bienestar. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 4. Recuperado el 22 de Agosto de 2013, de http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_balsells.htm
- Camacho, J., Máiquez, M.L., Martín, J.C., Rodrigo, M.J. y Rodríguez, G. (2006). Evaluación del riesgo psicosocial en familias usuarias de servicios sociales municipales. *Psicothema*, 18 (2), 200-206.
- DGIF. Dirección General de Infancia y Familia (2007). *Manual de referencia de los Equipos de Tratamiento Familiar. Programa de Tratamiento a Familias con Menores*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería para la Igualdad y el Bienestar Social.
- Garrido y Grimaldi (2012). *Evaluación del Riesgo Psicosocial en Familias Usuarias del Sistema Público de Servicios Sociales de Andalucía*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Salud y Bienestar Social. Agencia de Servicios Sociales y Dependencia de Andalucía.
- Gobierno Vasco. Departamento de Empleo y Asuntos Sociales (2011). *Balora. Instrumento para la valoración de la gravedad de las situaciones de riesgo y desamparo en los Servicios Sociales Municipales y Territoriales de Atención y*

Protección a la Infancia y Adolescencia en la Comunidad Autónoma Vasca.
Vitoria: Departamento de Empleo y Servicios Sociales del Gobierno Vasco.

- Jiménez, J. (2013a). *Asignatura Adversidad y Maltrato Infantil. Principales instrumentos de evaluación de situaciones de riesgo y maltrato.* Documento no publicado. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla.
- Jiménez, J. (2013b). *Asignatura Adversidad y Maltrato Infantil. Apuntes Escalas de Bienestar Infantil.* Documento no publicado. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla.
- Jiménez, J. (2013c). *Asignatura Adversidad y Maltrato Infantil. Instrumento Escalas de Bienestar Infantil.* Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla.
- Lera, M.J., Moreno, M.C. y Palacios, J. (1994). Evaluación de los Contextos Familiares y Extrafamiliares en los Años Preescolares: Escalas Home y Ecers. *Infancia y Aprendizaje*, 66, 72-78. Universidad de Sevilla.
- Molina, A. (2012). *Toma de decisiones profesionales en el Sistema de Protección a la Infancia.* Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Salud y Bienestar Social. Agencia de Servicios Sociales y Dependencia de Andalucía.
- Moreno, M.C. *Escala H.O.M.E. (Home Observation for Measurement of the Environment; Caldwell y Bradley, 1984) y C.V.C. (Cuestionario de la Vida Cotidiana).* Documento no publicado. Departamento de Psicología Evolutiva y de La Educación. Universidad de Sevilla.





EXPLOTACIÓN LABORAL INFANTIL

★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

140. LA EXPLOTACIÓN INFANTIL EN LAS MINAS DE POTOSI (BOLIVIA): INVESTIGACIÓN DE LA SITUACIÓN SOCIAL-LABORAL

Mara García Rodríguez

musa_gr@hotmail.com

Resumen:

El presente artículo expone los resultados de un estudio solicitado por PASOCAP (Pastoral Social Cáritas Potosí), y llevado a cabo en las minas de Potosí en el que se pone en evidencia, en contra de lo estipulado por la ley del país, un tema tan sangrante como es la explotación infantil en las minas bolivianas. La metodología aplicada es de carácter cuantitativo; el instrumento utilizado fueron fichas de medida de datos a partir de las cuales se fue trabajando una base de datos destinada al seguimiento de los menores mineros. Los resultados concluyen que pese a la estricta normativa del país, son muchos los jóvenes que son explotados bajo las peores formas de trabajo infantil.

Palabras clave: Explotación infantil. Minas. Potosí. Bolivia.

1. INTRODUCCIÓN

Hace tres años tuve la oportunidad de poder participar en una experiencia que ha marcado mi trayectoria personal y profesional, al poder disfrutar de una beca de movilidad en Bolivia subvencionada por el Vicerrectorado de Relaciones Internacionales y Cooperación de la Universidad de Burgos, con el objetivo de participar en el diseño, implementación y evaluación de un Proyecto de cooperación internacional al desarrollo con los NAT's (Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores).

Bolivia es el país con máximo índice de pobreza per cápita de América del Sur.

Se trata de un país multicultural y pluriracial. En él conviven distintas etnias; si las dividimos en las dos grandes razas podríamos hablar de los kambas en el trópico y los koyas del altiplano. Fue y es, un país explotado, debido a sus ricas y abundantes materias primas, tales como plata, cobre, hierro, cinc, azufre, litio, sal, oro, estaño o hidrocarburos.

Si bien es cierto que los niños han trabajado a lo largo de la historia ayudando en tareas domésticas y en la economía familiar, esta no es razón para justificar el trato abusivo que se le da al trabajo infantil en determinados casos, ni es razón igualmente para “explotar”. La mano de obra no distingue con las edades, aunque sí con los sexos, se somete a personas pequeñas que sean capaces de acceder al menor espacio allí socavado, es decir, niños, varones, cuyos salarios son a su vez igual de reducidos.

En esta investigación en concreto, estaremos hablando de una de las peores formas de trabajo infantil, la Mina. Estas formas de trabajo están completamente prohibidas en menores hasta los 18 años, cuando alcanzan la mayoría de edad. Realizando un profundo trabajo de campo durante tres meses de convivencia con niños, familias, Organismos e Instituciones, he llegado a formar parte de la comunidad e, incluso, llegar a entender esta impactante forma de vida, pero sin duda, no he llegado a compartirla.

En colaboración con la Universidad de Burgos y PASOCAP (Pastoral Social CárITAS Potosí) se realizó un estudio global sobre los NAT's (Niños y Adolescentes Trabajadores) en cuanto a las formas de trabajo infantil, centrado en Bolivia y contextualizado en el departamento minero más explotado del país: Potosí.

La búsqueda de soluciones es ardua, la puesta en práctica es viable, pero la consecución de objetivos que erradiquen el trabajo infantil forma parte de “negocios” como la política, la religión, la cultura, la educación y, sobre todo la reina de las causas: la economía. La pobreza y la desintegración familiar son dos de las razones más comunes que llevan a los niños a trabajar en las minas.

A lo largo de los encuentros con estos niños y niñas, te hacen entender que aunque el trabajo no es algo deseable para ellos, porque son niños, es inevitable para quienes no tienen otra manera de subsistir. Conde, por ejemplo, con 13 años, nos dice desde su prematura madurez y responsabilidad que no puede imaginar un futuro sin la mina: *“De mi familia trabajamos todos en la mina, mi hermana es la que no trabaja, está en la Universidad, y casi no tiene tiempo ya para nada. Mi papá trabaja en la minería y yo y mi hermano que es pequeño los fines de semana sube arriba (mina) y también hay veces que estamos en una panadería y ayudamos.”*

Como Conde, muchos niños, niñas y adolescentes en Potosí se ven obligados al ejercicio de “trabajos” más cerca de la explotación o de la semi-esclavitud

2. ESTUDIO SOBRE LA SITUACIÓN PROFESIONAL REAL DE LOS NAT's

En las siguientes líneas se hablará sobre los NAT's de Bolivia, concretamente de Potosí, así como de la situación socio-económica en la que viven, enmarcada en los diferentes tipos de trabajo infantil y edad límite laboral marcada por la Ley del país. El último punto de este apartado recoge el Proyecto de Investigación como tal, así como los resultados obtenidos.

2.1. Conceptos y entidades

Los niños y niñas trabajadores defienden su capacidad para trabajar desde temprana edad y no se avergüenzan de su profesión, ellos eligen a qué dedicarse dependiendo de los ingresos que necesiten obtener, así como de sus preferencias laborales.

Movimientos de **Niños y Adolescentes Trabajadores** organizados a nivel mundial, definen el trabajo infantil como una actividad digna que contribuye al bienestar propio y de las familias y un derecho que debe ser apoyado.

Los **NAT's en Bolivia** han creado una Asociación que lentamente adquiere forma de sindicato, donde piden se reconozcan sus derechos como trabajadores y que con ello dejen de ser víctimas de explotación, pasando a ser tratados como un trabajador más, pese a ser niños, evitando de este modo la discriminación por ello.

Para esto se reúnen dos días a la semana y profundizan en los diferentes temas que surgen en el día a día de estos chicos, y se van capacitando y profesionalizando con ayuda de Trabajadores Sociales con el fin de dejar de sufrir la explotación mencionada. Si bien se intenta persuadir por todos los medios posibles y por diversas organizaciones, esta parece no ser una tarea sencilla.

Cada sector o profesión tiene su propio Delegado y en las reuniones regulares suelen tratar las problemáticas de cada uno de ellos. Así pues los mineros, lustrabotas, los vendedores de dulces, palliris, vendedores ambulantes, vendedores de verduras, carretilleros o cargadores, entre una amplia gama de oficios, se ven representados en dichas reuniones. El fin no es dejar su situación y dedicarse a estudiar y divertirse, sino todo lo contrario pues desean seguir trabajando y estudiando; exigen dejar de ser explotados tanto por quienes los contratan como por los clientes.

En cuanto a la población, la definición de trabajo infantil suele también ser un tema controvertido, no existe una línea que marque claramente cuándo una actividad de apoyo en el hogar familiar se convierte en trabajo, cuándo una actividad laboral resulta formativa

y fuente de autoestima para el niño y cuándo se convierte en una actividad que vulnera sus derechos fundamentales.

PASOCAP toma partido como entidad financiadora de los NAT's en Potosí, en convenio con TDH Alemania (Terre Des Hommes). Esta Asociación sin fines de lucro trabaja en Centroamérica y Sudamérica apoyando el desarrollo de niños, niñas y adolescentes, jóvenes y mujeres y sus comunidades. El Proyecto líder de PASOCAP se trata precisamente del apoyo social, económico, educativo, y material a los NAT's pertenecientes al CONNAT'SOP (Consejo de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores Organizados de Potosí)



2.2. Tipos de trabajo infantil

Una vez que conocemos los organismos que trabajan para las agrupaciones de niños, es necesario saber qué dicen las organizaciones y la normativa sobre el trabajo infantil. Según indican las regulaciones del trabajo infantil. *Inventio, la génesis de la cultura humana en Morelos*, 13, 37-43 citado por la Organización Internacional del trabajo (OIT) dentro del Programa IPEC:

“Todo trabajo infantil es aquel que priva a los niños de su niñez, su potencial y su dignidad, y que es perjudicial para su desarrollo físico y psicológico. Así pues, se alude al trabajo que:

Es peligroso y perjudicial para el bienestar físico, mental o moral del niño; Interfiere con su escolarización puesto que:

- Les priva de la posibilidad de asistir a clases;
- Les obliga a abandonar la escuela de forma prematura,
- Les exige combinar el estudio con un trabajo pesado y que insume mucho tiempo”



A nivel internacional, Bolivia es uno de los países miembros que aprobó La Declaración Universal de los Derechos Humanos y también ratificó la Convención sobre los Derechos del Niño. En este marco se reconoce el derecho del niño, la niña y los adolescentes a estar protegidos contra la explotación económica y el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación, o sea nocivo para su salud o su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social. Se dispone, en consecuencia, que se precise una edad para permitir el trabajo y se establezca la reglamentación apropiada de los horarios y las condiciones de trabajo.

Específicamente, Bolivia ha ratificado los convenios y las orientaciones que regulan el tema del trabajo de niños y adolescentes, como el *Convenio Núm. 138 sobre la Edad Mínima de Admisión al Empleo de 1973*, el *Convenio Núm. 182 sobre las Peores Formas*

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

del Trabajo Infantil de 1999 y las recomendaciones Núm. 146 y Núm. 190 complementarias al tema, todos ellos promovidos por la Organización Internacional de Trabajo.

Tal como lo demuestran a las claras las estadísticas, el trabajo infantil es un problema de inmensas proporciones y de ámbito mundial. Tras realizar estudios exhaustivos en esta materia, la OIT llegó a la conclusión de que era necesario mejorar los Convenios sobre trabajo infantil existentes. El Convenio núm. 182 ayudó a despertar un interés internacional respecto de la urgencia de actuar para eliminar las peores formas de trabajo infantil prioritariamente y sin perder de vista el objetivo a largo plazo de la abolición efectiva de todo el trabajo infantil.

Cabe subrayar que las orientaciones de la normativa internacional relativas al trabajo infantil y adolescente prevén excepciones a las prohibiciones generales y contienen cláusulas de flexibilidad para que su aplicación por los países permita que las definiciones utilizadas para cuantificar el trabajo infantil y adolescente se apeguen al máximo a las leyes y reglamentos nacionales vigentes.

A los efectos del presente Convenio en su Artículo 3, la expresión "**Las peores formas de trabajo infantil**" abarca:

- *“Todas las formas de esclavitud o las prácticas análogas a la esclavitud, como la venta y la trata de niños, la servidumbre por deudas y la condición de siervo, y el trabajo forzoso u obligatorio, incluido el reclutamiento forzoso u obligatorio de niños para utilizarlos en conflictos armados.*
- *La utilización, el reclutamiento o la oferta de niños para la prostitución, la producción de pornografía o actuaciones pornográficas.*
- *La utilización, el reclutamiento o la oferta de niños para la realización de actividades ilícitas, en particular la producción y el tráfico de estupefacientes, tal como se definen en los tratados internacionales pertinentes.*
- *El trabajo que, por su naturaleza o por las condiciones en que se lleva a cabo, es probable que dañe la salud, la seguridad o la moralidad de los niños.”*

Como dice el **Artículo 11**, “*Todo Miembro que haya ratificado este Convenio podrá denunciarlo a la expiración de un período de diez años, a partir de la fecha en que se haya puesto inicialmente en vigor, mediante un acta comunicada, para su registro, al Director General de la Oficina Internacional del Trabajo. La denuncia no surtirá efecto hasta un año después de la fecha en que se haya registrado.*”

| | Edad mínima autorizada para que los niños comiencen a trabajar | Posibles excepciones para algunos países en desarrollo |
|--|--|--|
| <p>Trabajo peligroso</p> <p>Ninguna persona menor de 18 años debe realizar trabajos que atenten contra su salud o su moralidad.</p> | <p>18 años</p> <p>(16 años siempre que se cumplan estrictas condiciones)</p> | <p>18 años</p> <p>(16 años siempre que se cumplan estrictas condiciones)</p> |
| <p>Edad mínima límite</p> <p>La edad mínima de admisión al empleo no debe estar por debajo de la edad de finalización de la escolarización obligatoria, por lo general, los 15 años de edad.★</p> | <p>15 años</p> | <p>14 años</p> |
| <p>Trabajo ligero</p> <p>Los niños de entre 13 y 15 años de edad podrán realizar trabajos ligeros, siempre y cuando ello no ponga en peligro su salud o su seguridad, ni obstaculice su educación, su orientación vocacional ni su formación profesional.</p> | <p>Entre 13 y 15 años</p> | <p>Entre 12 y 14 años</p> |

2.3. Estudio de la situación socio-económica de los NATs de Potosí

En esta sección exploramos las percepciones de los niños trabajadores de 5 a 17 años y de sus padres sobre las principales causas que los llevaron a participar de actividades económicas.

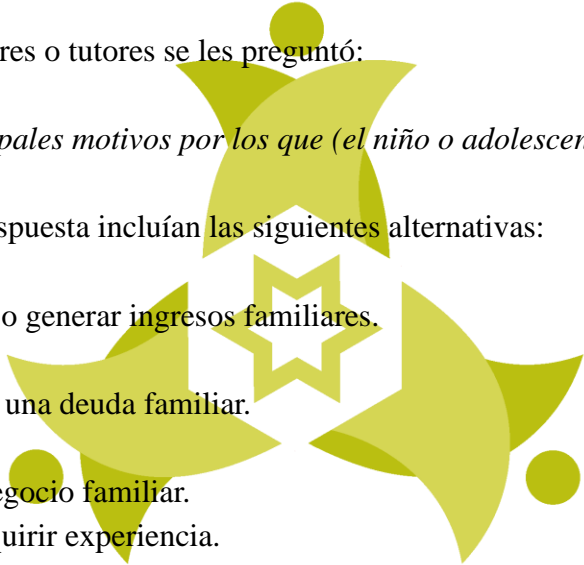
A los niños trabajadores se les preguntó:

¿Por qué trabajas?

Mientras que a los padres o tutores se les preguntó:

¿Cuáles son los principales motivos por los que (el niño o adolescente) trabaja?

Las opciones de respuesta incluían las siguientes alternativas:

- 
- Complementar o generar ingresos familiares.
 - Ayudar a pagar una deuda familiar.
 - Ayudar en el negocio familiar.
 - Aprender y adquirir experiencia.
 - La educación no es útil para el futuro.
 - No hay escuela o la escuela queda demasiado lejos.
 - No puede pagar sus estudios.
 - El niño no tiene interés en la escuela.
 - Sustituir temporalmente a alguien de la familia que no puede trabajar.
 - Impedir que haga malos amigos y que le lleven por el mal camino.

Por una parte, para los **niños y adolescentes trabajadores** son los principales motivos para explicar su participación:

- *Complementar o generar ingresos familiares* (con 35,23%)

- *Ayudar en el negocio familiar* (con 32,06%)
- *Aprender y adquirir experiencia* (con 26,70%)

De manera similar se tiene para los **padres** de los niños y adolescentes trabajadores, donde estos tres mismos motivos explican la participación de sus hijos:

- *Complementar o generar ingresos familiares* (con 35%)
- *Ayudar en el negocio familiar* (con 46%)
- *Aprender y adquirir experiencia* (con 33,90%)

A los niños trabajadores se les preguntó:

Si dejaras de trabajar, ¿qué sucedería con tu hogar?

Mientras que a sus padres o tutores les preguntó:

Si (el niño o adolescente) deja de trabajar, ¿qué sucedería con su hogar?

En ambos casos las opciones de respuesta incluían las siguientes alternativas:

gg. Bajaría el nivel de vida del hogar

hh. El hogar no podría sobrevivir

ii. Tendría que contratar a alguien para que haga su trabajo

jj. Dejaría de estudiar

kk. Nada

Nótese que el 59,91% de los niños piensan que si ellos dejaran de trabajar esto no tendría ningún efecto en la economía del hogar, esto mismo piensan el 57,01% de sus padres. A su vez, un 23,57% de los niños trabajadores y 25,40% de sus padres considera que su participación es imprescindible para que el nivel de vida del hogar no disminuya.

En particular, se realizó una pregunta a los padres o tutores de los niños trabajadores:

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

¿A qué problema o problemas se enfrenta (el niño o adolescente) como consecuencia de su trabajo

- Accidentes, enfermedades o mala salud.
- Malas notas en la escuela.

- No tiene tiempo para ir a la escuela.
- Cansancio.

- No tiene tiempo para jugar.
- Maltrato emocional (intimidación, reprimendas, insultos).

- Maltrato físico (golpes).
- Abuso sexual.

- Acoso sexual.
- Ningún problema.

Nótese que 52,18% de los padres y tutores cree que sus hijos no tienen ningún problema como consecuencia de su trabajo. Por su parte, 28,44% de los padres y tutores cree que sus hijos sólo sufren cansancio como consecuencia de su trabajo. Sin embargo, 17,05% y 16,37% de los padres y tutores consideran que sus hijos enfrentan *accidentes, enfermedades o mala salud* y *malas notas en la escuela*, respectivamente, como consecuencia de su trabajo.



2.4. Proyecto de Investigación

El Estudio realizado en Potosí fue solicitado por Pastoral Social Cáritas, en representación del CONNAT´SOP. La investigación fue realizada en el Centro Social Minero “Yachaj Mosoj”, enmarcado en el barrio minero Pailaviri, Plaza del Minero a los pies del famoso Cerro Rico de Potosí. El instrumento utilizado fueron fichas de medidas de datos a partir de las cuales se fue trabajando una base de datos destinada al seguimiento de los menores que acuden a este Centro Social diariamente.

2.4.1. Objetivos

- Demostrar la existencia del trabajo infantil y en concreto, de la explotación infantil en Potosí (Bolivia).
- Conocer la influencia del trabajo infantil en la calidad de vida de los niños mineros.

2.4.2. Método de la Investigación

La investigación realizada tiene carácter cuantitativo, al tratarse de entrevistas cuyos resultados son principalmente numéricos. Se utilizaron cuestionarios de preguntas cerradas, en relación a unos factores como son: fecha de ingreso al trabajo, edad de ingreso al trabajo, lugar de trabajo, sector, situación laboral, otros trabajos, turno, horario y tipo de trabajo; además de datos personales y familiares.

2.4.3. Muestra

- 24 sujetos nacidos en Potosí
- Niños y niñas
- Edades comprendidas entre 10 y 16 años (menores de edad)
- Conviven en diferentes barrios de la ciudad
- No son familiares entre sí



2.4.4. Análisis de datos

| | Edad de ingreso al trabajo | Lugar de trabajo | Situación Laboral | Otros | Turno | Horario | Tipo de trabajo |
|-----------|-----------------------------------|--------------------------|--------------------------|---|------------------------|---|------------------------|
| Sujeto 1 | 15 | Cooperativa San Andrés | Minero | Carretillero y Cargador | Noche | 4:00 a 7:00 | Eventual |
| Sujeto 2 | 12 | Mina | Minero | | Mañana | | Eventual |
| Sujeto 3 | 15 | Limpieza de salón | | | Noche | | Eventual |
| Sujeto 4 | 10 | Casa | Vendedor | Venta de pastillas de jabón | | Domingos | Eventual |
| Sujeto 5 | 10 | Mina Rosario y Pailaviri | Minero y otros | Guía turístico, cargador de sacos, venta de minerales | Mañana - tarde - noche | 20:00 - 6:00 mina 8:00 - 17:00 otros | Eventual |
| Sujeto 6 | 14 | Mina Encinas | Minero | | Mañana | 8:00 - 16:00 | Eventual |
| Sujeto 7 | 13 | Domicilio C/Bolivar | Vendedora | Ayuda a su hermana a vender comida | Tarde - noche | 16:00 a 18:00 | Eventual |
| Sujeto 8 | 11 | Supermercado | Vendedor | | Tarde | 17:00 a 20:00 | Eventual |
| Sujeto 9 | 15 | Mina | Minero | | Noche | 20:00 a 3:00 | Eventual |
| Sujeto 10 | 10 | Mina y construcción | Albañil y Minero | | Mañana | 8:00 a 10:00 | Eventual |
| Sujeto 11 | 11 | Mina | Minero y vendedor | Venta de minerales | Mañana | 7:00 a 09:00 | Eventual |
| Sujeto 12 | 16 | Mercado de Uyuni | Teleoperador | Atención en cabinas telefónicas | Mañana | | Eventual |
| Sujeto | 12 | Mina | Vendedor | Vendedor de minerales | Mañana | 7:00 a 9:30 | Eventual |

| | Edad de ingreso al trabajo | Lugar de trabajo | Situación Laboral | Otros | Turno | Horario | Tipo de trabajo |
|-----------|-----------------------------------|--|--------------------------|--|----------------|-----------------------------------|------------------------|
| 13 | | | | | | | |
| Sujeto 14 | 14 | Laboratorio químico Suco | Otros | Laboratorios químicos | Mañana y Tarde | | Eventual |
| Sujeto 15 | 15 | Lavandería | Otros | Lavandera de ropa | Tarde | | Eventual |
| Sujeto 16 | 15 | Mina Kerimayo | Minero | | Noche | 4:00 a 9:00 4 días a la semana | Eventual |
| Sujeto 17 | 16 | Colegio, Proyecto Yachaj Mosoj y alrededores de casa | Vendedor | Vendedora de productos AVON | | De acuerdo a su tiempo libre | Eventual |
| Sujeto 18 | 12 | Rio Pirai Santa Cruz | Albañil | | Tarde | 14:00 a 18:30 | Eventual |
| Sujeto 19 | 16 | Pasarela | Otros | Atención de internet | Noche | 15:00 a 19:00 | Eventual |
| Sujeto 20 | 11 | Mercado de Uyuni | Canillita | Vendedor de periódicos | Mañana | 7:30 a 11:30 | Continuo |
| Sujeto 21 | 14 | Mina: Cooperativa Mayo | Minero | Contrato hablado, sin seguro. Carroñador Perforador Carretillero | Noche | 19:00 a 2:00 4 días semanales | Continuo |
| Sujeto | 12 | Escuela Daniel Campos | Canillita | Vendedor de periódicos | Mañana | 8:00 a 11:00 | Continuo |

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

| | Edad de ingreso al trabajo | Lugar de trabajo | Situación Laboral | Otros | Turno | Horario | Tipo de trabajo |
|-----------|----------------------------|------------------|-------------------|------------------------|--------|--------------|-----------------|
| 22 | | | | | | | |
| Sujeto 23 | 10 | Mercado central | Canillita | Vendedor de periódicos | Mañana | | Continuo |
| Sujeto 24 | 12 | Mercado central | Canillita | Vendedor de periódicos | Mañana | 8:00 a 12:30 | Continuo |

2.4.5. Resultados de la Investigación

- MEDIA DE EDADES: 12,66 AÑOS
- TRABAJAN EN LA MINA: 11 SUJETOS
- MEDIA DE TRABAJO DE LOS MINEROS: 6.16 HORAS/DÍA
- PLURIEMPLEADOS: 4 SUJETOS
- TRABAJO DE DOBLE JORNADA: 4 SUJETOS
- TRABAJO DE TRIPLE JORNADA: 1 SUJETO



Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

- TRABAJO EN HORARIO NOCTURNO (19:00-7:00) : 8 SUJETOS
- CONTRATO LABORAL: 0 SUJETOS

3. CONCLUSIONES

Aunque la Ley defiende los Derechos del menor respecto al trabajo y la educación, vemos en la investigación realizada que esos derechos no cubren a niños menores trabajadores.

En relación a la supervisión de las leyes y normas realizadas por la OIT sobre las peores formas de trabajo infantil, se pone de manifiesto que esas formas aún siguen existiendo en las minas de Potosí.

Dado que el Sistema Educativo boliviano obliga a la escolarización obligatoria hasta Bachiller, los datos reales que ofrecen los sujetos sobre sus horarios de trabajo con jornadas hasta de mañana, tarde y noche, en algunos casos, determinan que no cabe tiempo para la formación educativa.

Para terminar quiero implicarme amparando la idea del necesario trabajo infantil, como forma de subsistencia en la vida diaria de las familias bolivianas y defender objetivamente esa labor, en cuanto a que se hace necesaria una ayuda extra para las familias numerosas y desestructuradas, a cargo de un solo cónyuge responsable de 6 hijos (media), siempre hablando del cumplimiento de unos derechos que velen por los niños y poniéndose en práctica unas normas cívicas para protegerlos frente a jornadas de tiempo laboral excesivo o trabajo no remunerado, hasta el momento en que el sistema político se haga cargo de la situación real.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Este es uno de los fines principales de los NAT's, no pedir imposibles al sistema judicial sobre la abolición laboral, sino la defensa de su integridad como menor que contribuye al desarrollo de su propio país como mayor.



Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

4. BIBLIOGRAFÍA

- ALBÓ, X. (2000). *Ciudadanía étnico-cultural en Bolivia*. Ciudadanías en Bolivia. La Paz, Bolivia.
- BASU, K.; VAN, P. H. (1998). *The Economics of Child Labor*. The American Economic Review. 88(3), 412-427.
- JIMÉNEZ MORAGO, J.M.; MORENO GARCÍA, M.C.; PALACIOS J. (1995). *Infancia y aprendizaje*, 71, -22.
- CEDLA y OIT. (2008). *Estudio de conocimientos, actitudes y percepciones sobre el trabajo infantil en Bolivia*. La Paz, Bolivia.
- Estado Plurinacional de Bolivia. Asamblea Constituyente de Bolivia. (2009). *Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia*, (2008).
- Encuesta Nacional de Demografía y Salud ENDSA (2004). La Paz, Bolivia.
- Convenio sobre las peores formas de trabajo infantil*. (1999) Ginebra, Suiza. 182.
- Convenio sobre la edad mínima de admisión al empleo*. (1973) Ginebra, Suiza.138.
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. (2000). *Código Niño, Niña, Adolescente*. República de Bolivia.
- SILVIA PÁNEZ G. (2010). *Voces sobre el trabajo infantil*. Actitudes y vivencias de padres, madres y maestros de niños que trabajan. *Infancia y Sociedad* (6). Lima, Perú.
- LÓPEZ, L. (2002) *Fundación Juan Bonal*. Anuario estadístico de América latina y Caribe.Cepal.

Fuentes electrónicas:

- <http://padrinos.org/secciones/somos/fundacion.asp>
- <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev20/gomez.htm>
- http://www.unicef.org/spanish/protection/index_childlabour.html
- <http://www.ilo.org/ipec>
- <http://www.ilo.org/ipec/facts/lang--es/index.html>

141. EXPLOTACIÓN LABORAL INFANTIL. CONSECUENCIAS PSICOLÓGICAS Y CONTEXTOS DE RIESGO.

M. Cristina Lucas Milán y M^a Guadalupe Lucas Milán

mglucas@unex.es

Resumen.

La enorme pobreza que sufren algunos países, fomenta el riesgo de que los menores sufran explotación laboral. Se considera explotación laboral infantil cuando los menores trabajan a cambio de dinero desde edades muy tempranas. El trabajo precoz puede ocasionar severas consecuencias en el desarrollo infantil y perjudicar física y psicológicamente al infante, debido a su naturaleza frágil. A causa de las diversas formas de trabajo infantil, estos menores están expuestos a peligros, según el trabajo que realizan o por el ambiente de trabajo que les rodea (sustancias químicas, por ejemplo).

Psicológicamente tiene consecuencias muy atroces; pues se les niega el cariño, son tratados como esclavos, insultados o golpeados, los castigan privándolos de alimento e incluso abusan sexualmente de ellos.

Además, estos menores no pueden asistir a la escuela, privándoles de un derecho inalienable como es la educación y de la posibilidad de salir de ese círculo y de ser felices.

Palabras clave: Explotación, infantil, trabajo, laboral.



Introducción.

La explotación laboral infantil es una problemática que tiene unas consecuencias nefastas para los niños/as que la sufren; por esto, es tremendamente importante abordar esta temática para concienciar sobre sus riesgos para la infancia. Además, se debe erradicar que los niños/as trabajen a edades muy tempranas porque este hecho impide el normal desarrollo evolutivo de los infantes.

Pese a los peligros de estas prácticas, en ocasiones, vemos como hay niños/as que tendrían que estar en la escuela y en lugar de eso, están “ayudando” a sus padres en el trabajo; pero estos hechos no se deberían consentir.

Sin embargo, es en los países empobrecidos, donde se producen los casos más preocupantes, siendo habitual que los menores necesiten trabajar para ayudar

económicamente a sus familias. Esto es debido a que tienen unos umbrales de pobreza muy elevados, siendo su nivel adquisitivo mínimo y teniendo que aportar dinero a la familia. Teniendo, desde bien pequeños, que desempeñar un trabajo escuetamente remunerado.

Otro aspecto negativo del trabajo infantil es que pese a su arduo trabajo, hay empresas que se aprovechan de los niños/as y de sus delicadas circunstancias familiares, pagándoles muy poco dinero y exigiéndoles mucho.

La explotación laboral infantil debería ser una práctica cada día menos extendida y más penalizada, puesto que, es un compromiso de la sociedad velar por la infancia y recordar que esos/as niños/as son nuestro futuro.

Luchando por los derechos fundamentales de los niños/as. Las contraindicaciones y los peligros de la explotación laboral infantil.

Conceptualización.

La explotación infantil es un tema de actualidad y de gran preocupación en el panorama internacional por sus efectos devastadores para la infancia. Esta modalidad de explotación se refiere a infantes menores de edad a los que algunos adultos "obligan" a trabajar a cambio de dinero, viéndose alterado el desarrollo normalizado de estos niños/as y repercutiendo negativamente en su desarrollo personal, emocional, cognitivo; así, como en el disfrute de sus derechos innatos.

Una nueva visión de los niños/as como sujetos de derecho fue aportada por la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF Comité Español, 2006). En su defensa por el bienestar de los infantes considera los siguientes aspectos:

1. Dirección y Orientación de padres y madres: El Estado debe venerar los derechos y las responsabilidades de las madres, padres y de los familiares ofreciendo al niño/a una orientación apropiada al progreso de sus capacidades.
2. Supervivencia y Desarrollo: Cualquiera niño/a goza de derecho intrínseco a la vida, el Estado tiene el compromiso de garantizarle una supervivencia y un desarrollo adecuado.
3. Protección contra los malos tratos: El Estado tiene que actuar cuando existan malos tratos proviniendo del padre, madre o cualquier persona responsable del infante. Este tendrá que tomar las medidas apropiadas que sean preventivas y de tratamiento al respecto.
4. Educación: Es obligación del Estado cerciorar que todo niño/a reciba una educación, como mínimo, la educación primaria es gratuita y obligatoria.
5. Trabajo de menores: El Estado debe resguardar al infante de todo trabajo que sea nocivo para su salud, su educación o su desarrollo.

Aspectos negativos que fomentan la explotación laboral infantil.

La explotación laboral infantil se debe a muchos precedentes. Los factores considerados más importantes como causas del trabajo infantil, en la línea de lo que establecen Vivanco y Barrientos (2000), son los siguientes:

- La fuerza de la tradición: Se remonta al surgimiento del capitalismo industrial, cuando se consideró que era beneficiario que los niños/as trabajaran para adquirir una buena disciplina y así, eliminar conductas indeseables como son la vagancia y la mendicidad, además de aumentar el ingreso familiar.
- La pobreza: UNICEF ha señalado que *"la fuerza más poderosa que conduce a los niños al trabajo peligroso y agotador es la explotación de la pobreza. Allí donde la sociedad se caracteriza por la pobreza y la desigualdad, es probable que se incremente la incidencia del trabajo infantil y aumente asimismo el riesgo de que éste se realice en condiciones de explotación"*.

Antiguamente, el trabajo infantil estaba asociado a la gran industria o a la minería, pero actualmente, está presente en sectores como: la pequeña y la mediana empresa, el comercio, el sector agrícola, el trabajo doméstico y los servicios informales.

A pesar de todo esto, cabe destacar, que estos beneficios económicos que aportan estos niños/as en sus hogares son importantes para su supervivencia y que incluso su eliminación tiene repercusiones negativas para ellos porque incrementa la pobreza en sus casas. Sus familias con tan solo un sueldo no pueden subsistir y necesitan que todo el conjunto familiar trabaje (padres e hijos/as).

- La falta de educación adecuada: La pobreza existente en estos contextos, fomenta el trabajo infantil y ocasiona que haya una carencia educativa en los infantes, promoviendo de nuevo que se generen las situaciones de pobreza. A causa de este círculo vicioso, se observa lo necesaria que es la adecuada educación y culturalización de la sociedad de cara a obtener unas sociedades igualitarias que combatan la pobreza.

Rojas, c.p. Vivanco y Barrientos (2000), establece que “el trabajo infantil es un mecanismo de aprendizaje y socialización” y señala que lo causan los siguientes factores:

- Factores demográficos: es necesario que varias personas del núcleo familiar trabajen aumentar la riqueza del núcleo familiar.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

- La desestructuración familiar: debida a la falta de al menos un padre u ocasionada por el maltrato infantil.
- Explotación económica: el trabajo infantil está peor retribuido que el adulto y es más complicado luchar por los aumentos de sueldo.
- Sistema de mercado subdesarrollado: esta modalidad informal de mercado es consecuencia de la ausencia de modernización del sector económico.
- Recurso para la supervivencia: con el único sueldo de los padres no es posible salir adelante.
- Factor escolar: características expulsivas del sistema educativo.
- Reconocimiento social: la sociedad atribuye aspectos meritorios al empleo infantil, consintiendo que los niños/as formen parte de la economía y que puedan, asimismo, ser consumidores.

El derecho a los niños a “ser niños”. ¿Por qué no deben trabajar?.

Son múltiples las repercusiones negativas de trabajar en edades tempranas. Los niños/as procedentes de cualquier país del mundo, no deben desempeñar ocupaciones porque están desarrollándose integralmente como personas y como futuros ciudadanos. Por lo que, a estas edades lo conveniente es que todos los niños disfruten de este periodo de la vida creciendo, madurando y aprendiendo; dejando el desempeño de estas responsabilidades para cuando sean adultos.

Repercusiones psicológicas del Trabajo Infantil.

La explotación laboral infantil presenta una serie de consecuencias psicológicas muy negativas para el desarrollo integral de la personalidad de los niños/as, que les repercutirán en su adultez. Basándonos en las secuelas aportadas por Borrayo (2012), distinguimos las siguientes:

- ✓ Gran pérdida de la autoestima derivados del acoso y abuso sexual que suelen sufrir.
- ✓ Disminución de la capacidad creativa.
- ✓ Menor sensación de bienestar y de felicidad.
- ✓ Detrimiento de la capacidad de decisión.
- ✓ Tendencia al aislamiento social.
- ✓ Miedos derivados de las amenazas.
- ✓ Dificultades sociales y traumas derivados del acoso psicológico padecido.

El derecho a los niños a la educación es un deber conocido por todos. Por esto, se debe concienciar a la sociedad de que los niños deben desarrollarse en primer lugar

como personas íntegras antes de desempeñar un trabajo; puesto que, para trabajar se requiere previamente adquirir la formación necesaria.

Concienciando contra la explotación laboral infantil.

Siguiendo a Camacho (2010) expondremos algunas razones por las que no debería existir la explotación laboral infantil. Son las siguientes:

- No les permite ser niños/as debido a sus obligaciones laborales. No teniendo tiempo para realizar las actividades típicas de su edad, como jugar, salir con los amigos, estudiar, etc.
- El trabajo quebranta los derechos fundamentales de la infancia.
- Peligra la salud física y psicológica de los menores.
- Se abusa de escasa edad y de su desconocimiento, obligándoles a desempeñar labores ocupacionales sin que ellos, por su inexperiencia desconozcan si les benefician o perjudican esas prácticas.
- El desarrollo de una ocupación en edades precoces repercutirá negativamente en la etapa infantil, afectándole no solo en su presente (infancia), sino incluso cuando sea mayor, y en definitiva, durante toda su vida.

Los riesgos de la explotación: trabajos peligrosos y trabajos que atentan a la dignidad humana.

Trabajos peligrosos.

Estos trabajos se denominan así porque se pone en riesgo la vida, la salud física o mental de la persona que ejerce esta labor. Los sectores que destacan en este campo son entre otras: la agricultura, la minería, la construcción, la manufactura, la industria de servicios, la hotelería, los bares, la restauración, los establecimientos de comida rápida y el servicio doméstico, son algunos ejemplos de estas ocupaciones que hacen peligrar la salud integral de los menores.

Algunos ejemplos de las actividades que desarrollan los menores en esta clase son: manipulación de productos químicos muy perjudiciales para la salud como los pesticidas de la agricultura, conducción de maquinaria pesada peligrosa, tareas bélicas y armamentísticas (Explotación infantil, 2012).

Estadísticas del trabajo infantil peligroso.

Algunos datos relevantes actuales a tener en cuenta, según la Organización Internacional del Trabajo, sobre el trabajo infantil peligroso son los siguientes:

- El 53% de los niños/as que trabajan lo realizan en esta modalidad.

- Aumentando estos trabajos peligrosos entre los niños/as de 15 a 17 años. Del 2004 al 2008 se incrementó de 52 a 62 millones.
- La cantidad de niños que se encuentra en edades entre los 15 a 17 años y ejercen trabajos peligrosos es dos veces superior que las niñas. Entre el 2014 y 2008, decreció en un 24% la cuantía de niñas realizando estos trabajos.
- 53 millones de niños/as en edades de 5 a 14 años, están llevando a cabo estos trabajos.
- El 15% de los niños/as en África subsahariana, realizan trabajos peligrosos.

Trabajos que atentan a la dignidad humana.

Son aquellos trabajos en los que provocan que la niña/o no pueda tener un crecimiento normal, atentando contra su dignidad humana y el respeto personal, transformándose en abuso infantil. Estos trabajos son: la prostitución, la pornografía infantil, el exhibicionismo o el uso militar de niños. Esta práctica hace que los niños/as, incluyendo a los adolescentes, desvirtúa su percepción, debido a que los modelos a seguir y sus experiencias vividas, son negativas. Esto provoca que le den mayor importancia a actitudes de riesgo y de mayor importancia (Explotación infantil, 2012).

Combatiendo el Trabajo Infantil.

Como hemos mencionado anteriormente, el trabajo infantil trae consigo consecuencias nefastas para los niños/as. Millones de estos niños/as se han quedado huérfanos y han tenido que ponerse a trabajar para poder sobrevivir; otros, se tuvieron que hacer cargo de sus padres porque estaban enfermos, abandonando el colegio.

La situación de ser niña o niño también influye a la hora de mandarlo a trabajar, ya sea por su sexo o por la ocupación a realizar en el trabajo. Este hecho se repite en el acceso a la educación y a la asistencia. El IPEC (Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil) tienen en cuenta todos estos temas y otros muchos, denominándolos como causas del trabajo infantil, e intenta eliminarlos.

Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC).

El IPEC (OIT, 2013) trata de luchar contra el Trabajo Infantil. Algunos de los logros que ha ido consiguiendo, son los siguientes:

- Se ha disminuido a 168 millones los niños/as que están trabajando. Pero de esta cantidad, 85 millones llevan a cabo trabajos de riesgo, habiendo disminuido con respecto a años anteriores.
- África Sub-sahariana sigue siendo, la región con un mayor número de niños/as que se encuentran en esta situación.
- América Latina y el Caribe hay 13 millones de infantes en estas condiciones, mientras que en Medio Oriente y África del Norte existen 9,2 millones.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

- El campo donde más se procede esta explotación es la agricultura.
- Desde el año 2000 ha disminuido un 40% del trabajo infantil en las niñas y un 25% en los niños.

Medidas para prevenir la explotación infantil.

La única manera para poder erradicar este mal, es demandar a todo aquel adulto que se dedique a contratar a niños/as para trabajar sin tener la edad permitida, evitando así la explotación laboral infantil. Además, los países más desarrollados deberían dejar de comprar productos o servicios que estén elaborados por niños/as, y ayudar a los países más pobres para que ellos también puedan desarrollarse. De este modo, se eliminarán una gran parte de los trabajos forzosos; ya que, erradicarlos totalmente es muy complejo porque, como hemos anticipado, esta mano de obra sale mucho más barata que la adulta.

Para impedir la explotación infantil un factor muy relevante es la educación y la concienciación a los adultos de que los menores se encuentran en una etapa vital de su vida en la que lo fundamental es que se conviertan en personas cultivadas e íntegras, y que las responsabilidades laborales son temas adultos.

A posteriori, resumimos brevemente algunas medidas a tener en cuenta para evitar la explotación laboral infantil:

- Debemos ser consciente que la explotación laboral infantil existe y que está prohibida.
- Denunciar estos hechos cuando los conozcamos.
- Ser conscientes de que no debemos utilizar de esta manera a los niños/as.
- No permitir que nuestros hijos/as trabajen siendo menores o no habiendo cumplido los 16 años.
- Pensar, que a nosotros no nos gustaría que nos usaran de esta manera (explotándonos, humillándonos, degradándonos, etc.).
- Si somos maestros/profesores, realizar actividades (textos, dramatizaciones, etc.) con el alumnado para concienciar sobre las repercusiones tan negativas de la explotación infantil.

Conclusiones.

La explotación laboral infantil atenta contra el normal desarrollo de los infantes; por esto, es conveniente concienciar en contra de ella y combatirla a través de la adopción de diferentes medidas.

Los países más pobres son los que presentan unos mayores niveles de explotación laboral infantil, debido a los elevados índices de pobreza que obliga a todos los miembros de la familia a que trabajen. El desempeño de las actuaciones laborales de

los infantes, no sólo les provoca cansancio y agotamiento sino que conlleva múltiples secuelas muy traumáticas que le acompañarán de por vida.

Es por todo esto que desde múltiples organizaciones (OIT, UNICEF, etc.) se tratan de combatir y de impedir estas prácticas.

Una solución a esta espinosa problemática sería a través de la educación. Mediante la cual se puede educar a la sociedad en el uso de buenas prácticas con los infantes, potenciando que vayan al colegio y aprendan un oficio que deberán desempeñar en un futuro no tan inmediato.

En el ámbito educativo, creemos muy conveniente que se usen diversos recursos que conciencien sobre los riesgos de la explotación infantil para la vida de los infantes. Una medida educativa sería la realización de diversas actividades en el aula que conciencien y sensibilicen al alumnado en contra de la explotación laboral infantil, como mediante la escucha de historias de niños/as que han sufrido explotación, a través de la lectura de textos relativos al trabajo infantil, mediante la visualización de documentales, realizando dramatizaciones, etc. Con la finalidad de *sensibilizar al alumnado y hacerle ver que esas prácticas no deben ser habituales en los menores de edad*; y que, tal y como ellos, en la etapa infantil y adolescente lo importante es que los adultos custodien el bienestar y el pleno desarrollo de los infantes. Recordándoles que todos los adultos deben velar por la educación como derecho fundamental de todo niño/a.

Referencias Bibliográficas

- Borrayo, B. J. (2012). *El Trabajo Infantil, Causas, Efectos y Acciones Educativas Para Evitar que se Perpetúe la Pobreza*. San José: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC/SICA).
- Camacho, D. M. (2010). *Explotación infantil*. Recuperado el 3 de junio de 2014, de <http://www.slideshare.net/dulce02/explotacion-infantil>
- Carrasco, S. (2009). *Explotación laboral infantil*. Recuperado el 11 de junio de 2014, de http://www.unicef.org/republicadominicana/proteccion_10455.htm
- Definición.de. (2008-2014). *Explotación infantil*. Recuperado el 13 de junio de 2014, de <http://definicion.de/explotacion-infantil/>
- Explotación infantil. (2012, 11 de mayo). *Trabajos Peligrosos*. Recuperado el 13 de junio de 2014, de <http://explotacioninfantilinfo.blogspot.com.es/2012/05/trabajos-contra-la-dignidad-humana.html>
- Explotación infantil. (2012, 18 de mayo). *"Trabajos" contra la dignidad humana*. Recuperado el 13 de junio de 2014, de <http://explotacioninfantilinfo.blogspot.com.es/2012/05/trabajos-contra-la-dignidad-humana.html>

- Junta de Andalucía. (2007-2013). *Explotación laboral infantil*. Recuperado el 11 de junio de 2014, de <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~eli/paginaact.htm>
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (1996-2014). *¿Qué se entiende por trabajo infantil?*. Recuperado el 23 de junio de 2014, de <http://ilo.org/ipec/areas/lang--es/index.htm>
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2013). *Medir los progresos en la lucha contra el trabajo infantil - Estimaciones y tendencias mundiales 2000-2012*. Ginebra: OIT. Recuperado el 11 de junio de 2014, de http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---ipec/documents/publication/wcms_221514.pdf
- UNICEF Comité Español. (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado el 18 de junio de 2014, de http://www.unicef.org/honduras/CDN_06.pdf
- Vivanco, R. y Barrientos, V. (2000). *El Trabajo Infantil como respuesta adaptativa de la familia popular al mercado laboral. Un planteamiento teórico sobre los cambios en la estructura familiar: Un estudio de casos en la ciudad de Osorno*. Ponencia presentada al Congreso Internacional de Políticas Sociales 2000. Recuperado el 1 de julio de 2014, de <http://www.ubiobio.cl/cps/ponencia/doc/p7.3.htm>
- Wikipedia. (2014). *Explotación infantil*. Recuperado el 1 de junio de 2014, de http://es.wikipedia.org/wiki/Explotaci%C3%B3n_infantil



COMUNIDADES DE APRENDIZAJE



★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

142. LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: LA RESPUESTA A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.

Nuria Cantero Rodríguez, Antonio Pantoja Vallejo y Cristóbal Villanueva Roa.
nuriacante82@hotmail.com

Resumen.

Se presenta una investigación que pretende demostrar cómo la transformación de un centro educativo en una Comunidad de Aprendizaje (CdA), va a permitir paliar los graves problemas de convivencia y de bajo rendimiento educativo que sufre el sistema educativo actual. El profesorado ha de asumir que la interacción entre escuela y familia conlleva una influencia mutua que hay que tener en cuenta ante el hecho educativo. La comunidad científica internacional ha comprobado que la participación de todos los agentes educativos y sociales que forman parte de un centro educativo es la única vía para conseguir el éxito escolar de todo el alumnado. Este estudio muestra cómo los centros transformados en una CdA de la provincia de Jaén han mejorado en la motivación hacia el aprendizaje de su alumnado así como en la forma de establecer cauces adecuados para la convivencia, respeto e inclusión de la totalidad de la comunidad.

Palabras clave: Comunidad, aprendizaje, ilusión, convivencia.

Introducción

Actualmente la enseñanza se enfrenta a una realidad social y educativa complicada: cambios en los roles y estructuras familiares, pérdida de autoridad del profesorado, desinterés generalizado del alumnado hacia los aprendizajes escolares, la no integración de alumnos/as en las aulas debido a su procedencia, creencias, capacidad...

Es por ello, que los docentes en muchas ocasiones se sienten solos e incluso desautorizados. Las familias sienten desconfianza hacia la institución escolar y el sistema educativo español sigue obteniendo bajos resultados y altas tasas de abandono escolar. Por tanto, se requiere un cambio que consiga paliar esta enfermiza situación educativa que se vive en muchos centros, profesorado, familias y por supuesto al alumnado.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

La solución es posible, ya que la Comunidad Científica Internacional ha comprobado que al transformar un centro educativo en una CdA, en la cual el centro permite la participación de todos los miembros de su comunidad educativa en la realización de “actuaciones educativas de éxito” Flecha (2012) como son: la realización de grupos interactivos, tertulias literarias dialógicas, extensión del tiempo de aprendizaje, formación de familiares... se mejora la convivencia, aumenta el rendimiento educativo y la motivación hacia el aprendizaje de todos sus integrantes, creando situaciones de aprendizaje significativo y formando personas de forma integral y acorde con la sociedad actual.

Por tanto, los educadores, tenemos que fomentar e impulsar estas relaciones, para ello, el profesorado debe estar plenamente convencido, libre de prejuicios y por supuesto bien formado para poner en marcha actuaciones de éxito (Flecha, 2012) como las que se llevan a cabo dentro del proyecto **Comunidades de Aprendizaje**, abriendo las puertas del centro educativo a la riqueza de situaciones educativas que generan la participación familiar. Además, los padres mejoran de esta forma sus actitudes hacia la escuela, hacia el profesorado y hacia sí mismos.

Siguiendo la idea de Freire (1997), los docentes no podemos olvidar que para enseñar a nuestros pupilos el funcionamiento del mundo, debemos partir de que estar en el mundo implica necesariamente estar con el mundo y con los otros. Los “otros” (padres, madres, abuelos, vecinos...) son también parte del mundo de nuestro alumnado.

Cuerpo principal del trabajo

La influencia del proyecto Comunidades de Aprendizaje en los centros educativos de Jaén.

1. El papel de la familia en la educación de los hijos.

La escuela y la familia han mantenido tradicionalmente relaciones desde su formación y aunque tienen fines en común y complementarios, parecen caminar por senderos diferentes: no conjuntan esfuerzos en el logro de sus fines educativos y sus caminos corren paralelos y distantes.

Dada la importancia que tiene la familia en una CdA, es necesario tener en cuenta algunas consideraciones sobre el proceso de transformación de las familias ya que la diversidad de las formas familiares (monoparentales, adoptivas, reconstituidas, homosexuales...) una de las más distintivas características de la familia actual, el concepto tradicional de familia nuclear formada por la unión legal a través del matrimonio de un hombre y una mujer con sus respectivos hijos/as ya no puede ser el

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

único concepto de familia. Ulrich Beck y Elisabeth Beck-Gernsheim (2001) definen el cambio actual como el paso de una situación donde la regla era la familia única para toda la vida, a otra donde se da un ir y venir entre las diferentes familias temporales o bien entre formas de convivencia no familiares.

Está claro que independientemente del tipo de familia en la que nos encontremos es que constituye un elemento central en la organización de nuestras vidas y de nuestro bienestar. Las primeras relaciones que el niño establece con sus padres van a influir en las posteriores relaciones sociales del niño, en su propio autoconcepto y en las habilidades sociales para afrontar situaciones nuevas. Estas situaciones se van a dar en el día a día de las aulas, por tanto los docentes hemos de identificar y actuar con el discente teniendo en cuenta su contexto familiar.

A pesar de los beneficios ya demostrados que supone la coordinación entre la familia y la escuela ante el hecho educativo del niño/a, en los centros escolares encontramos grandes dificultades para la participación de los familiares:

1. Desinterés de los padres por las actividades del centro escolar. Falta de sentido de la responsabilidad de algunos padres en los aspectos educacionales de sus hijos/as.
2. Desinterés del profesorado por la colaboración educativa de los padres, no viendo que en el rendimiento de cualquier materia tienen una importancia extraordinaria los factores familiares.
3. Susceptibilidad excesiva de algunos profesores/as ante la intervención de los padres en la vida colegial (pensando que le van a privar de su autoridad en el aula).
4. Falta de tiempo de los padres para asistir al centro escolar.
5. Falta de una programación de actividades en el centro donde se contemple la participación de los padres.
6. Tendencia a la delimitación de campos y de funciones (esto es propio de los padres y aquello de los profesores).
7. Escasa valoración positiva de la colaboración de los padres y centro educativo.
8. Escasa valoración positiva de los padres hacia los docentes.

Por suerte, la participación de las familias y de la comunidad con la finalidad de estimular el aprendizaje y el desarrollo saludable de la infancia está cobrando cada vez más importancia a nivel político. En el estudio de la OCDE (2012), se ha demostrado que está fuertemente relacionada con el éxito académico posterior de los niños y niñas. De este modo, científicos y docentes están poniendo en juego mecanismos para dar respuesta a estos problemas, como es el hecho de transformar un centro educativo en

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

una CdA. A continuación veremos que así lo piensa el profesorado de los centros CdA de la provincia de Jaén.

2. Objetivos de la investigación

A través de este estudio se dio respuesta a una serie de objetivos entre los que cabe destacar estos tres:

1. Analizar la influencia de la implementación de las actuaciones de éxito del proyecto CdA en el aumento del aprendizaje del alumnado.

2. Conocer el grado de influencia de la transformación del centro en una CdA en la mejora de la convivencia y la integración de toda la comunidad educativa.

3. Conocer el grado de satisfacción de todos los agentes educativos, familiares y sociales ante la participación en el proyecto de CdA.

3. Antecedentes

La presente investigación se enmarca dentro de otras investigaciones de la Comunidad Científica Internacional, que ha probado mediante el método científico que en las CdA se realizan actuaciones de éxito escolar, ya que han funcionado en todos los contextos educativos aplicados. El proyecto INCLUD-ED, *Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education* (2006-2011), coordinado por el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas superadoras de desigualdades (CREA), es la mayor guía para nuestra investigación, así como otros autores como Por otro lado, encontramos otros autores que han sentado las bases en cuanto a lo que se refiere en la investigación de las CdA, es el caso de Elboj et al., 2002 que habla de las CdA como un nuevo modelo educativo que tiene sus orígenes en España en la Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí.

Por su parte Valls (2000), ha comprobado como las CdA son una práctica educativa de aprendizaje dialógico en la sociedad de la información para superar las desigualdades sociales que ha provocado el paso de la sociedad de la industrialización a la sociedad de la información.

Eglen (2010), demuestra cómo los grupos interactivos permiten a los estudiantes mejorar su vida académica y social y también acelerar su aprendizaje. Señala que este aprendizaje tiene dimensión social y cultural por lo que favorece los procesos elementales del desarrollo y las funciones mentales superiores (Vygotsky, 2008), ya que son una práctica centrada en las interacciones sociales que ayudan al desarrollo de los niños. Por su parte, Molina (2007) profundizó sobre los beneficios que aportan los grupos interactivos en la inclusión del alumnado con discapacidad.

Tras el análisis de los datos de nuestro estudio, podemos corroborar que nuestra hipótesis coincide con los principios de las evidencias científicas demostradas en investigaciones anteriores. Hemos comprobado que en los centros estudiados, a pesar de estar enclavados en diferentes contextos socioeconómicos, los tres principales motivos por los que se convirtieron en una CdA coinciden:

- 1º Bajo rendimiento académico del alumnado.
- 2º. Problemas de convivencia entre el alumnado.
- 3º. Problemas de convivencia con las familias del alumnado

Todos estos motivos están teniendo respuesta positiva mediante la implementación de actuaciones propias de las CdA y los centros educativos han mejorado su funcionamiento así como la transformación social del contexto que les rodea.

4. Resultados

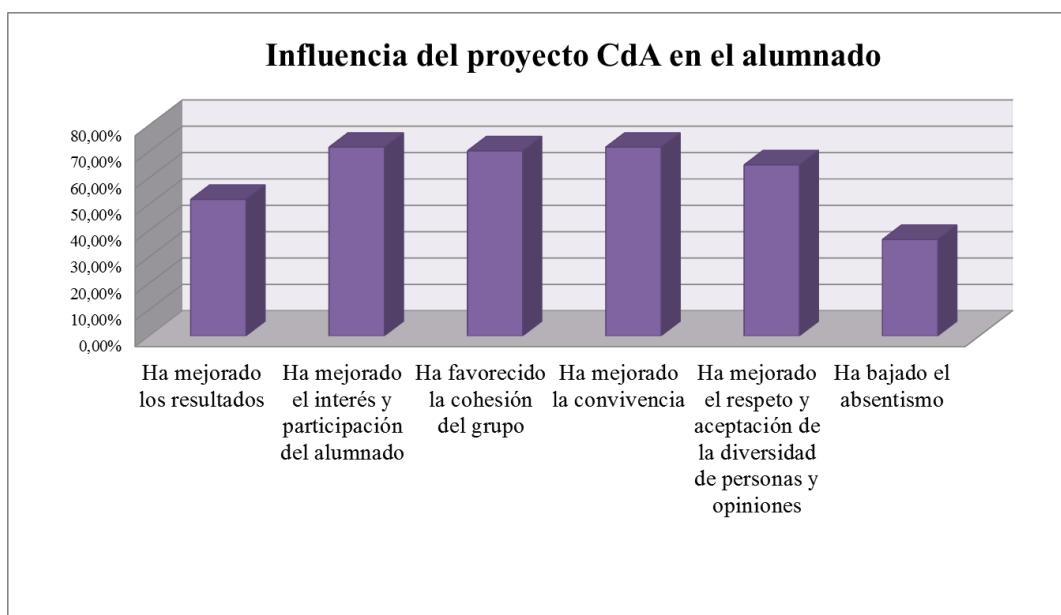
Los resultados obtenidos nos han permitido dar respuesta a los objetivos mencionados. A continuación se exponen los principales resultados en lo que respecta a la influencia del proyecto en el alumnado de estos centros.

1. Influencia del proyecto CdA en el aumento del rendimiento académico del alumnado

La introducción de actuaciones de éxito dentro del proyecto CdA ha supuesto un beneficio para el alumnado. Según los encuestados, y tal como se muestra en el gráfico nº1, ha mejorado los resultados del alumnado, su interés, motivación hacia el aprendizaje y respeto a la diversidad.



Gráfico nº 1. Influencia del proyecto CdA en el rendimiento del alumnado



Cabe destacar que en una comunidad de aprendizaje se consigue que todo el alumnado independientemente de su procedencia, clase social o características personales consiguen sacar el máximo potencial de su aprendizaje, debido a que los niños aprenden juntos bajo el principio de solidaridad, colaboración y respeto, prueba de ello es el trabajo en grupos interactivos donde todos se ayudan y la tarea no se da por finalizada hasta que no la han conseguido todos y cada uno de los miembros del grupo.

Este hecho supone la creación de metas para el alumnado con dificultades en el aprendizaje que es capaz de conseguir con ayuda de su grupo de iguales o del adulto voluntario tal como referenciaba Vygotsky en su Teoría de Desarrollo Próximo: “la distancia en el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vigotsky, 1988, p.133).

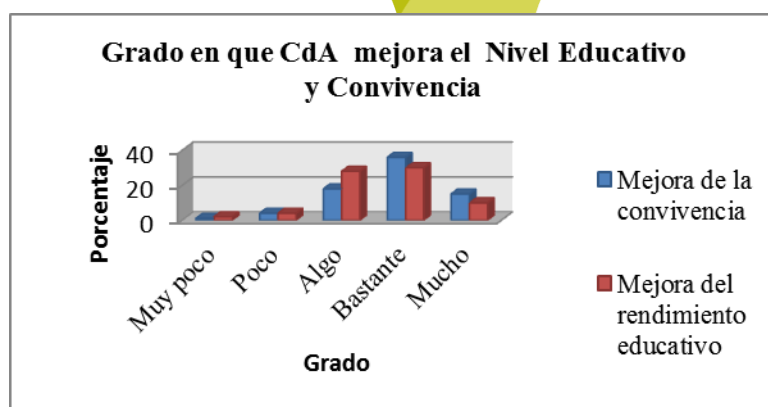
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

2. Influencia del proyecto CdA en la mejora de la convivencia entre la comunidad educativa de los centros estudiados.

Según los hechos observados el proyecto CdA ha favorecido la cohesión de grupo, la mejora de la convivencia entre toda la comunidad educativa y el aumento del respeto ante la diversidad, lo cual está permitiendo crear una escuela inclusiva que atiende mejor a la diversidad de alumnado, tal como sustenta la teoría dialógica en la que se basa el proyecto CdA. Todo ello es evidenciado por diferentes aspectos:

- La disminución de los partes de conducta del alumnado (registrados en Séneca)
- Los testimonios de las propias familias, aseguran que en el centro ya no suceden las situaciones problemáticas que ocurrían antes y que les gusta participar en las actividades que se les proponen.
- La observación del aumento de la participación familiar en los centros.
- La observación de la forma de relacionarse entre el propio alumnado: la realización grupos interactivos ha disminuido su competitividad y ha aumentado su cooperación y solidaridad.
- La mejora en cuanto a la comunicación de los padres con el profesorado.
- La dotación de sentido a todos los miembros de la comunidad educativa hacia el centro escolar.

Gráfico nº 2. Influencia del proyecto CdA en rendimiento y convivencia del alumnado



Como se puede comprobar en el gráfico nº2 el 93,2% del profesorado encuestado piensa que el proyecto CdA ha servido para mejorar en “algo” la convivencia entre toda la Comunidad Educativa del centro.

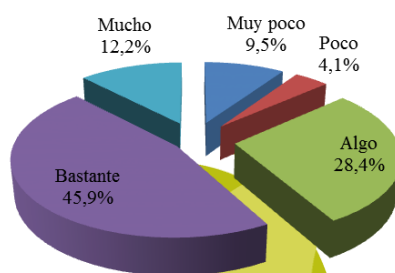
3. Grado de satisfacción del profesorado y de las familias de los centros estudiados.

Las CdA ha ayudado a incrementar la percepción positiva de las familias hacia el centro y hacia el profesorado. Los centros transformados en CdA están mejorando su imagen hacia la sociedad independientemente del entorno en que se encuentren, este hecho se puede comprobar con el aumento de matriculación en estos centros desde que se ha implantado el proyecto.

Las respuestas obtenidas reflejan que el proyecto CdA está beneficiando al profesorado en su relación con el resto de miembros de la comunidad educativa pero es necesario que el profesorado idee nuevas estrategias para captar voluntariado y aumentar la participación familiar.

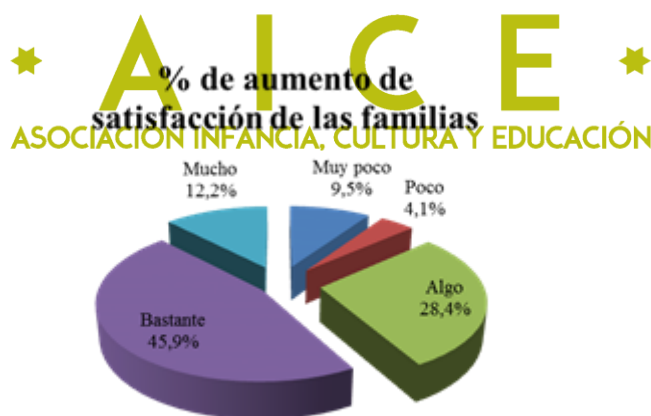
Gráfico nº 3. Aumento del grado de satisfacción en las familias con la CdA.

% de aumento de satisfacción de las familias



Nos encontramos con único inconveniente que es una escasa participación del voluntariado (familias y otros agentes sociales) en las actividades propuestas, aunque tanto el profesorado como el voluntariado argumentan que la relación es muy buena. El aumento de la participación familiar es en todos los centros estudiados una propuesta de mejora reflejada en la memoria de autoevaluación de los centros, por tanto se muestra el interés del profesorado hacia la consecución de este objetivo.

Gráfico nº 4. Grado de satisfacción del profesorado con el proyecto CdA.



5. Conclusiones

Tras el análisis de datos y observación del cambio que se produce en los centros educativos tras implementar actuaciones de éxito enmarcadas en el proyecto CdA ,
Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

podemos afirmar la idea de que es necesario que los docentes sientan la responsabilidad de aliarse con la familia y otros agentes sociales, el niño/a no sale de la escuela con una venda en los ojos, por tanto, es imprescindible que los docentes usemos todos los entornos en los que se desenvuelve el niño/a como recurso educativo. Así, Cattell (1994) apoya nuestro argumento, al señalar que actualmente lo que aprende cada niño depende más de la correlación del aula, domicilio y la calle que del propio centro educativo.

La escuela tiene el deber de contribuir a la felicidad de las personas y responder a las necesidades y retos de la sociedad actual y solo es posible a través de un cambio en la práctica educativa desde la intervención pedagógica racional y por supuesto, mediante la asunción comprometida de responsabilidades de todos los sectores que rodean al niño/a. Tal como afirma Freire (1997, p. 21) “la comunicación y la intercomunicación implican la comprensión del mundo”.

Por ello, en lugar de crear barreras entre la familia y escuela, el nuevo estilo educativo de los centros ha de basarse en la escucha, la confianza y la participación, esto se consigue transformando un centro en una Comunidad de Aprendizaje. Para ello, es muy importante que todos los sectores de la comunidad educativa (profesorado, alumnado, familias, etc) muestren una actitud positiva ante el proyecto ya que se exige la implicación de todos ellos. La educación pasa a sustentarse en la perspectiva comunicativa y proporciona “sentido” al proceso de enseñanza-aprendizaje para todos.

En una CdA se fomenta la integración de todas las personas, se integra al alumnado con cualquier tipo de dificultad y se respetan las intervenciones de todos al hilo de la idea de (Flecha 1999) en cuanto a que la diferencia es necesaria para promover el mantenimiento y desarrollo de la propia identidad y cultura.

A través de este estudio, hemos podido comprobar cómo el profesorado de los centros transformados en CdA cree que la participación de los familiares en la vida escolar y en la toma de decisiones en la educación de sus hijos es uno de los pilares de cambio hacia la dirección del éxito escolar.

A I C E
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Referencias Bibliográficas

- Aubert, A. et al. (2008) *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona. Hipatia.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. & Valls, R. (2004). Dialogar y transformar. *Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Aubert, A., Padrós, M., & Valls, R. (2012). *Movimientos de educación democrática de personas adultas. El caso de la Verneda-Sant Martí*. IV Congreso estatal del educador social. Valencia.

- Barrio, J. (2005) La transformación educativa y social en las comunidades de aprendizaje. *Teoría de la educación*, 17, 129-156.
- CREA (2003-2005). *Teorías y sociedades dialógicas. Nuevas transferencias ciencia-sociedad en la era del conocimiento*. Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2000-2003. Ministerio de Ciencia y Tecnología.
- Cooper, D. (1972). *La muerte de la familia*. Buenos Aires: Paidós
- Eglen, S. (2010). *Grupos Interactivos: una propuesta educativa*. Tesis doctoral. Universidad federal de Sao Carlos. Brasil.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Trans-formar la educación*. Barcelona: Graó
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. Actuaciones educativas éxito: De las ocurrencias a las evidencias en el VIII Encuentro Internacional de Educación 2012-2013. Recuperado el 14 de octubre de 2013, de <http://avirtual.telefonica.com/p31269551/>
- Flecha, R., Gómez, J., Puigvert, L. (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Editorial S.A.
- Folgueiras, P. (2011). Las comunidades de aprendizaje. La escuela de adultos de la Verne-da. Una experiencia de comunidades de aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, 18, 251-267.
- García, F. (1994) *Interacción escuela-familia*. Valencia: Albatros.
- Garreta, J & Llevot, N (2007). *La relación familia escuela*. Lleida: Edición de la Universidad de Lleida.
- INCLUD-ED Project. (2006-2011). *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education* (6th Framework Programme, Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. CIT4-CT-2006-028603. Directorate-General for Research, European Commission.)
- Martínez, R.A. (1996). *Familia y educación. Fundamentos teóricos y metodológicos*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Martínez, C. (2004). *Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos*. Madrid: Librería UNED.
- Molina, S. (2007). *Los grupos interactivos: una práctica de las comunidades de aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Musitu, G. & Cava, M.J. (2001). *La familia y la educación*. Biblioteca latinoamericana de educación: Octaedro.
- Portal de Comunidades de aprendizaje. Comunidades de Aprendizaje. Recuperado el 10 de septiembre de 2012 de <http://utopiadream.info/ca/>. Acceso en: 10 sep. 2012.

- Racionero, S, Ortega, S, García, R. & Flecha, R. (2012) *Aprendiendo contigo*. Barcelona: Hipatia.
- Racionero, S. & Serradell, O. (2005). Antecedentes de las comunidades de aprendizaje. *Educar*, 35, 29-39.
- Racionero, S. & Padrós, M. (2010). The Dialogic Turn in Educational Psychology. *Journal of Psychodidactics*.15,2.
- Red Andaluza de Comunidades de aprendizaje. Experiencias de éxito en CdA. Disponible en <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/colabora/web/cda>. Acceso en: 25 mar. 2013.
- Sánchez, M. (1999). Voices Inside Schools. La Verneda-Sant Martí: A School Where People Dare to Dream. *Harvard Educational Review*, Vol. 69, 3.
- Valls, R. (2000). *Comunidades de Aprendizaje: Una práctica Educativa de Aprendizaje Dialógico para la Sociedad de la Información*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Valls, R. & Munté, A. (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* 67, 11-15
- Valls, R & Kyriakides, L.(2013) The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education* 43, 1.
- Vieira, L. (2010). *Voluntariado en la escuela: Un estudio de casos dentro del proyecto Comunidades de Aprendizaje*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Vygotsky, L.S (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.



143. INCIDENCIA DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DEL PROYECTO DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN EL RENDIMIENTO DEL ALUMNADO. ESTUDIO DE UN CASO

José Ramón Márquez Díaz

josetaniun@hotmail.com

Resumen

En este trabajo presentamos los resultados de un estudio con el que pretendemos conocer, analizar y describir las estrategias didácticas desarrolladas en las Comunidades de Aprendizaje para fomentar el rendimiento escolar del alumnado. En este trabajo vamos a utilizar una metodología de investigación de corte cualitativo. Se realiza un estudio de casos en un Centro de Educación Infantil y Primaria Público de la provincia de Huelva. Se aplicaron entrevistas al profesorado con el objetivo conocer los aspectos organizativos, estrategias didácticas que se utilizan y su satisfacción tras la puesta en marcha del proyecto. Los resultados ponen de manifiesto que desde la perspectiva del profesorado, el rendimiento académico ha mejorado tras la implementación de las estrategias que implica el modelo organizativo de Comunidades de Aprendizaje.

Palabras clave: Comunidades de Aprendizaje, estrategias didácticas, rendimiento escolar, intervención familiar, satisfacción docente.

1. Introducción

Actualmente, la escuela se ha convertido en una institución educativa orgánica y activa, la cual está soportando de forma constante diferentes dificultades en los recursos humanos que intervienen en ella. Algunos de estos recursos humanos pueden estar relacionados con los equipos directivos, profesorado, alumnado universitario, grupos de investigación, etc. Estas dificultades no afectan, únicamente a las personas, sino que también, están repercutiendo de forma negativa en el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje. Aquí, podemos incluir el desarrollo normalizado del currículum; la motivación de los/as estudiantes por aprender y por tener aspiraciones en su vida académica, personal y profesional; la congruencia de los aspectos relacionados con los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales; las bases y los bienes ofertados por la Administración Educativa, etc.

En este momento, nos podemos hacer una gran pregunta: *¿está la educación actual inmersa en una profunda crisis?* Desde mi punto de vista, es una interrogante que se está planteando desde hace bastante tiempo y hay argumentos que lo confirman y otros que la niega,. Sin embargo, el modelo que estamos siguiendo se está discutiendo constantemente. Incluso, en numerosas ocasiones lo comparamos con otros modelos de enseñanza llevados a la práctica en otros países europeos. Por ejemplo, habitualmente lo solemos comparar con el modelo de enseñanza empleado en la educación finlandesa.

¿Por qué se cuestiona nuestro modelo de enseñanza constantemente? La respuesta es bastante sencilla. España es un país con una gran transcendencia educativa muy positiva; sin embargo, en los últimos años podemos percibir que el alumnado está muy desmotivado, se ha perdido el respeto hacia los/as docentes, la tasa de fracaso escolar ha aumentado notablemente, la tasa de absentismo escolar ha crecido de una forma muy significativa, etc.

A partir de la teoría de Paulo Freire, Ramón Flecha (2010, p. 23) habla de las Comunidades de Aprendizaje como una luz que alumbra este paisaje tan difuso. Este modelo señala claramente que aprender es una actividad social mediada por el lenguaje y que tiene lugar tanto con iguales como con toda la diversidad de personas adultas con las que las y los estudiantes se relacionan. Por eso, en Comunidades de Aprendizaje se promueve la participación de las y los familiares, miembros de la comunidad y voluntariado en todos los espacios del centro, incluida el aula.

A simple vista, es un diseño de cambio radical de las escuelas para poder superar todos los problemas escolares señalados anteriormente.

Este diseño se lleva a cabo a partir de estrategias que se emplean como por ejemplo, tertulias literarias dialógicas o los famosos grupos interactivos. Un objetivo muy importante de las Comunidades de Aprendizaje es que todos y todas partamos de un mismo soporte y seamos capaces de aprender juntos/as. Además, otro objetivo fundamental es que todos/as seamos iguales. De esta manera, las situaciones de desigualdad irán desapareciendo. En resumen, se pretende conseguir una escuela mejor en la que todos y todas puedan aprender de todos y todas y en la que los errores no sean castigados, sino que sean cuestionados para llegar a una posible solución de entre tantas que existen. Lógicamente, este trabajo no depende del profesorado, sino de la unión de los/as docentes, familias, alumnos y alumnas, Administración Educativa, equipos y otros miembros que quieran/puedan intervenir.

En este trabajo se presenta una investigación que ha realizado en el Colegio Público de Educación Infantil y Primaria “La Rábida” de la localidad onubense de El Campillo.

2. Marco conceptual

2.1. Aparición de las Comunidades de Aprendizaje

Según Racionero y Serradell (2005, pp. 30-34), desde siempre, las Comunidades de Aprendizaje han estado basadas en diferentes filosofías y experiencias integradoras y discursivas. Este proyecto se empezó a desarrollar por primera vez, aproximadamente en la década de los años 80 en el Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades, de la Universidad de Barcelona.

Posteriormente, el proyecto de Comunidades de Aprendizaje comenzó a formar parte de la metodología utilizada en el C.E.P. Ruperto Medina de Portugalete (Bilbao). Este centro educativo también apostaba por el diálogo como estrategia fundamental para adquirir un mayor aprendizaje.

Desde ese momento, en España han aparecido varios centros educativos llamados Centros de Comunidades de Aprendizaje. Por ejemplo, Euskadi cuenta con diez centros educativos y Huelva cuenta con dos, no obstante, en nuestra provincia, otros centros están trabajando en este momento para ser Comunidades de Aprendizaje.

2.2. ¿Qué son las Comunidades de Aprendizaje?

Molina Ruíz (2005, p. 236) encontró lo siguiente: “este término se usa para describir el fenómeno de los grupos (comunidades) de individuos que aprenden juntos. Los grupos con un propósito compartido se comprometen en interacciones de aprendizaje que no sólo benefician a los individuos, sino también a la comunidad global pues entre sus miembros se genera disposición a comprometerse en el grupo y reciprocidad que lleva a acciones espontáneas para el beneficio de los otros”.

Por otra parte, Loepp (1999, pp. 21-25), nos aporta la siguiente definición: “las Comunidades de Aprendizaje son entendidas como medios que permiten aplicar con éxito modelos de integración curricular”.

Desde mi punto de vista y centrándome en las definiciones descritas en los dos párrafos anteriores, las Comunidades de Aprendizaje son agrupaciones de diferentes miembros que intervienen en la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familiares...), cuyo objetivo fundamental es la mejora del rendimiento del alumnado, la disminución de los conflictos y el compromiso por una escuela basada en la igualdad y el compromiso.

2.3. Características de las Comunidades de Aprendizaje

Revisadas las características de las Comunidades de Aprendizaje según Racionero y Serradell (2005, pp. 36-37) y Barrio de la Puente (2005, pp. 138-140), las reformulamos de la siguiente forma:

- *Contexto desarrollado.* En esta característica pretendemos crear una comunidad en la que todos los colectivos sean partícipes, en la que todos/as partamos de una

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

misma base y en la que todos/as nos ayudemos mutuamente para conseguir el mayor desarrollo en todos los ámbitos de la vida cotidiana. A raíz de todo esto podemos destacar que las desigualdades son indispensables para crear una sociedad más crítica y heterogénea.

- *Creación comunitaria del saber.* Aquí, pretendemos dar una mayor relevancia a aquellos saberes que se han construido en la sociedad en contraposición a los saberes creados de forma individual. La interacción es el principal elemento que da vida a esta característica.
- *Enseñanza colaborativa.* El objetivo principal de esta característica es que creamos un proceso enseñanza aprendizaje basado en prácticas y teorías colectivas.
- *Diferentes puntos de vista.* Una comunidad debe estar formada a partir de diferentes perspectivas de todo aquello que estemos estudiando, por lo tanto, es muy conveniente la utilización de diferentes metodologías, corrientes, instrumentos, etc.
- *Grupos reducidos.* Es otra característica fundamental de las Comunidades de Aprendizaje. Trabajar en grupos reducidos puede mejorar la captación de los conocimientos, puesto que las interacciones son múltiples.
- *Enseñanzas basadas en el diálogo.* El elemento de la conversación es un aspecto fundamental en este proyecto, ya que todas las personas pueden intercambiar ideas y pueden reflexionar. El objetivo primordial de esta característica es la creación de nuevas ideas basadas en los diferentes discursos de los participantes.
- *Conocimiento cultural.* El conocimiento cultural es un elemento en el que no todas las personas que intervengan en la comunidad educativa tienen que tener los conocimientos de ese determinado curso, sino que puede dar a conocer aspectos de la cultura general de un determinado tiempo y un determinado espacio.

2.4. Fases del proceso de transformación



Cuando un centro educativo quiere transformarse en centro de Comunidades de Aprendizaje tiene que pasar por una serie de ciclos. Lógicamente, estos ciclos o facetas pueden cambiar. Según la información que nos proporciona Pajares, *et ál*, (2000, pp. 194-195), nosotros vamos a replantear los ciclos de la siguiente manera:

- *Ciclo de sensibilización.* El objetivo fundamental de este ciclo es proporcionar toda la información necesaria a todos los miembros que intervengan en la comunidad educativa sobre el proyecto de las Comunidades de Aprendizaje. En este momento se pueden crear varias reuniones en las que se pueden debatir temas tales como: desigualdades sociales, bajo rendimiento de los estudiantes, conflictos escolares, etc.

- *Ciclo de decisión.* En este ciclo, la mayor parte del profesorado debe estar de acuerdo con el proyecto. Posteriormente, el proyecto debe ser aceptado por el consejo escolar.
- *Ciclo del sueño.* En este ciclo, todas las personas que intervengan en la comunidad educativa deben soñar qué es lo que quieren para sus hijos e hijas. El alumnado también puede participar, dibujando cómo podría ser una escuela mejor.
- *Ciclo de selección de prioridades.* Para poder trabajar este ciclo debemos conocer todos los elementos del centro educativo. El objetivo fundamental de este ciclo es eliminar las diferencias, anular prácticas educativas no exitosas, disminuir el fracaso escolar, etc.
- *Ciclo de planificación.* En este ciclo vamos a elaborar un plan de trabajo en el que todos y todas (profesorado, alumnado, diferentes equipos, entidades, ayuntamiento, asociaciones, etc.) tenemos que ser partícipes del cambio del centro educativo.
- *Ciclo de la puesta en marcha.* En este ciclo vamos a llevar a cabo la experimentación de todos los objetivos y prioridades que nos hemos planteado. Por último, se realizarán una serie de reuniones para evaluar el proceso del proyecto puesto en marcha.
- *Ciclo del seguimiento del proyecto.* El objetivo fundamental de este ciclo es comparar resultados y crear propuestas de mejora para mejorar el proceso enseñanza aprendizaje del alumnado.

2.5. Estrategias²⁸⁷ de las Comunidades de Aprendizaje

En este punto, nos vamos a centrar en las principales Actuaciones de Éxito o estrategias desarrolladas mediante Comunidades de Aprendizaje:

- *Grupos interactivos.* Orientándonos por la definición aportada por Ferrer Esteban (2005, pp. 64-65), esta estrategia se convierte en una organización maleable en la que el profesorado y todos los demás miembros que intervienen en la clase son los encargados de formar pequeños grupitos de trabajo. Debemos destacar que los grupos deben crearse de forma heterogénea, es decir, deben haber chicos y chicas; deben estar formados por un alumnado con diferentes niveles de aprendizaje; por un alumnado diverso en cuanto a las creencias, costumbres, normas, valores, etc.
- *Tertulias literarias dialógicas.* Según Aguilar, *et ál*, (2010, pp. 36-37), es una estrategia en la que entre varias personas eligen un libro (debe ser obligatoriamente de la literatura clásica universal) y lo leen dentro del hogar familiar. Para ello, en la clase debe acordarse las páginas que deben ser leídas.

²⁸⁷ Estas estrategias didácticas son consideradas y denominadas por la comunidad científica internacional como “Actuaciones de éxito”.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Posteriormente, dentro del ámbito educativo, entre todos tenemos que debatir aquello que hayamos leído y que nos haya ocasionado alguna duda (cada participante leerá un fragmento que le haya resultado interesante y se deberá comentar en la clase). Es indispensable guardar el turno de palabra en esta actividad.

- *Formación de familiares.* Según la teoría aportada por Puigvert y Santacruz (2006, pp. 171-172), podemos comentar que es una estrategia en la que el objetivo fundamental es la intervención de los familiares (padres, madres, abuelos/as, compañeros/as...) de los niños y niñas en la propia comunidad educativa, para que se puedan formar a partir de los recursos humanos y materiales que ofrece el propio centro educativo.
- *Formación experimental del profesorado.* Finalmente, según Puigvert y Santacruz (2006, p. 174), es una estrategia en la que el objetivo fundamental es la formación del profesorado en diferentes prácticas e indagaciones de la comunidad global científica internacional. Por ejemplo, para poner en marcha esta estrategia, el profesorado se puede reunir de forma periódica para comentar y debatir manuales importantes empíricos.

3. Descripción del estudio

Nuestro trabajo está centrado en conocer la influencia de las estrategias didácticas desarrolladas mediante Comunidades de Aprendizaje en el rendimiento escolar del alumnado de educación primaria del C.E.I.P. La Rábida situado en el pueblo de “El Campillo” desde la perspectiva del profesorado.

El Campillo es un pequeño pueblecito de la Cuenca Minera de la provincia de Huelva. Aproximadamente, tiene unos 2000 habitantes y cuenta con esta institución educativa como único centro del pueblo. Debemos destacar que el centro es de una línea y está compuesto por el segundo ciclo de educación infantil; primer, segundo y tercer ciclo de educación primaria; primer ciclo de educación secundaria. Se encuentra situado en una zona bastante alta del pueblo, rodeado de naturaleza y es el segundo centro educativo de la provincia que trabaja a partir de Comunidades de Aprendizaje.

3.1. Objetivos

Los objetivos del trabajo han sido los siguientes:

- Conocer las estrategias didácticas desarrolladas en Comunidades de Aprendizaje para fomentar el rendimiento escolar del alumnado.
- Indagar, analizar y comprender cómo las estrategias desarrolladas en las Comunidades de Aprendizaje inciden en el rendimiento académico del alumnado de la comunidad educativa.

- Explorar y describir las principales dificultades que conlleva el uso de estas estrategias.
- Detectar y valorar el grado de satisfacción del profesorado con la implementación de estrategias didácticas desarrolladas mediante Comunidades de Aprendizaje.

3.2. Metodología

En nuestro estudio vamos a utilizar una metodología de investigación de corte cualitativo. *¿Por qué la utilización de este método?* Según Martínez (2006, p. 128):

No se trata, por consiguiente, del estudio de cualidades separadas o separables; se trata del estudio de un todo integrado que forma o constituye una unidad de análisis y que hace que algo sea lo que es: una persona, una entidad étnica, social, empresarial, un producto determinado, etc.; aunque también se podría estudiar una cualidad específica, siempre que se tengan en cuenta los nexos y relaciones que tiene con el todo, los cuales contribuyen a darle su significación propia.

Por otra parte, “este método es un proceso de crecimiento, cada estadio después de un tiempo se transforma en el siguiente. Los estadios previos permanecen operativos a lo largo del análisis y proporcionan desarrollo al estadio siguiente hasta que el análisis se termina” Glaser (1969, p. 220). Con este párrafo pretendemos decir que a través del estudio cualitativo vamos a relacionar todos los elementos de la comunidad educativa en la que vamos a desarrollar nuestra exploración, de forma conjunta, evitándose así un estudio partitivo.

Desde nuestro punto de vista, la investigación cualitativa es la mejor metodología que podemos utilizar en nuestra investigación, puesto que queremos centrarnos en el estudio de la realidad de la sociedad del Centro Educativo de Educación Infantil y Primaria “La Rábida”. Aquí, vamos a tratar de captar las diferentes esencias, declaraciones y prácticas que se llevan a cabo en la comunidad educativa. Vamos a destacar que no se utilizarán datos numéricos, sino diferentes informaciones textuales procedentes de aquellas personas a las que vamos a entrevistar.

Como futuros investigadores, siempre tenemos que tener en nuestro estudio diferentes objetivos que queramos llegar a conocer, analizar y describir, ya que si no trabajamos sobre aquellos aspectos que queramos llegar a conocer, analizar y describir, lo único que conseguiremos será una gran cantidad de datos textuales y numéricos sin un orden lógico.

Finalmente, nuestro trabajo se ha realizado a partir de un estudio de caso. Según Martínez Carazo (2006, pp. 189-190):

El método de estudio de caso es una estrategia metodológica de investigación científica, útil en la generación de resultados que posibilitan el fortalecimiento, crecimiento y desarrollo de las teorías existentes o el surgimiento de nuevos paradigmas científicos; por lo tanto, contribuye al desarrollo de un campo

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

científico determinado. Razón por la cual el método de estudio de caso se torna apto para el desarrollo de investigaciones a cualquier nivel y en cualquier campo de la ciencia, incluso apropiado para la elaboración de tesis doctorales.

Muestra

Es un “grupo de individuos que realmente se estudiarán, es un subconjunto de la población” Fuentelsaz (2004, p. 5). La muestra elegida para nuestra investigación va a estar compuesta por cuatro profesores/as del C.E.I.P. La Rábida, (El Campillo).

Instrumentos

Nuestro proyecto de investigación se va a realizar a partir de un instrumento principal, la entrevista.

Actualmente, nos podemos encontrar con una gran multitud de definiciones sobre el instrumento de la entrevista. En nuestro caso nos vamos a centrar en la definición proporcionada por Aragón (2002, pp. 180-181):

Es una forma de encuentro, comunicación e interacción humana de carácter interpersonal e intergrupal (esto es, dos o más de dos personas), que se establece con la finalidad, muchas veces implícita, de intercambiar experiencias e información mediante el diálogo, la expresión de puntos de vista basados en la experiencia y el razonamiento, y el planteamiento de preguntas. Tiene objetivos prefijados y conocidos, al menos por el entrevistador. En la asignación de roles, el control de la situación o entrevista lo tiene el entrevistador. Implica la manifestación de toda la gama de canales de comunicación humanos: verbal (oral), auditivo, cinestésico, táctil, olfativo, no verbal (gestual y postural) y paralingüístico (tono, volumen, intensidad y manejo del silencio).

En nuestro caso, vamos a elaborar una entrevista semiestructurada, la cual estará formada por preguntas abiertas, que nos permitirán recoger toda la información que nos proporcione el profesorado, pero también estará abierta a nuevas cuestiones, las cuales puedan emerger en el momento del encuentro entre el entrevistador y el entrevistado.

El objetivo fundamental de la entrevista será acercarnos de primera mano a las personas que se encuentran en continuo contacto con el alumnado. De alguna manera u otra, entrevistar frente a frente puede significar un mayor contacto, menor tensión y más confianza, por lo tanto, los planteamientos serán más veraces y las interacciones aumentarán. Destacar que el guion de la entrevista constará de dieciséis preguntas iniciales abiertas a nuevas cuestiones que vayan emergiendo.

Basándonos en la estructura empleada por González Falcón (2006), indicamos a continuación cuales son las categorías de análisis, preguntas y objetivos que guían nuestra investigación:

| Categorías | Objetivos | Preguntas de investigación |
|---|--|---|
| <p>Estrategias Comunidades de Aprendizaje.</p> | <p>Conocer y describir las principales estrategias desarrolladas mediante Comunidades de Aprendizaje en el centro educativo.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las estrategias utilizadas en el centro educativo? • ¿Podría comentar como trabaja en la clase a partir de estas estrategias? |
| <p>Influencia estrategias en el rendimiento escolar.</p> | <p>Indagar, analizar y comprender cómo las estrategias desarrolladas mediante Comunidades de Aprendizaje inciden en el rendimiento académico del alumnado de la comunidad educativa.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué grado inciden en el rendimiento escolar del alumnado? • ¿Piensa que una estrategia puede aumentar el rendimiento académico del alumnado más que otra? • ¿Han mejorado los resultados académicos tras el empleo de las estrategias didácticas de Comunidades de Aprendizaje? |
| <p>Dificultades puesta en marcha estrategias.</p> | <p>Explorar y describir las principales dificultades que conlleva el uso de estas estrategias.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Existen inconvenientes en la puesta en marcha de estas estrategias? • ¿En qué grado pueden afectar estas desventajas a los miembros de esta comunidad educativa? |
| <p>Satisfacción del profesorado</p> | <p>Detectar y valorar el grado de satisfacción del profesorado con la implementación de estrategias didácticas desarrolladas mediante Comunidades de Aprendizaje.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Estima que su grado de motivación en el momento de impartir docencia ha aumentado tras la puesta en marcha de estas estrategias? • ¿Cree que ha aumentado la motivación del resto del claustro de profesores/as? • ¿Qué cambios se han producido en el centro? • ¿Cambiaría algún aspecto del proyecto de Comunidades de Aprendizaje? |

5. Resultados

El objetivo general “conocer, analizar y describir las estrategias didácticas desarrolladas en Comunidades de Aprendizaje para fomentar el rendimiento escolar del alumnado” ha sido concretizado a partir de los siguientes objetivos específicos:

Estrategias desarrolladas mediante Comunidades de Aprendizaje

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Las principales estrategias desarrolladas mediante Comunidades de Aprendizaje en el centro educativo son los grupos interactivos, tertulias literarias dialógicas, formación de familiares, formación del profesorado, asambleas y talleres.

Los sujetos nos proporcionaron las siguientes definiciones de cada estrategia: *“en el grupo interactivo dividimos la clase en grupos de cuatro o cinco alumnos/as cada uno, dependiendo del número de voluntarios. Cada mesa está guiada por un voluntario. Aquí, el voluntario no dice las respuestas, sino que se dedica a guiar al grupo y a hacer que todos los miembros se relacionen e intervengan en la actividad”* (Entrevista III: Maestro de 2º E.S.O.), *“los talleres son agrupaciones de los miembros, los cuales están supervisados por los familiares. A través de los talleres, los niños y las niñas decoran el colegio, realizan actividades con niños y niñas de cursos superiores e inferiores, trabajan para mejorar las instalaciones del centro, etc.”* (Entrevista I: Maestro de Audición y Lenguaje), *“nos podemos encontrar con las tertulias en las que se lee un texto en el hogar familiar y se trabaja en clase al día siguiente. Aquí, cada niño puede dar su opinión, los familiares ayudan a los alumnos/as, podemos proponer debates, aprendemos valores...”* (Entrevista II: Maestra 5º Primaria). Por último, nos vamos a centrar en la definición de la asamblea: *“Tenemos un cuaderno en el que apuntamos delegado, subdelegado, fecha y motivo. Cuando tenemos todo apuntado, comienza el turno de palabra en el que cada uno puede dar su opinión. Todos y todas tienen que esperar su turno de palabra y así podemos aprender a respetarnos. Finalmente, entre todos suelen elegir el castigo, aunque a veces, yo tengo que mediar entre los niños y niñas, ya que suelen poner castigos muy fuertes”* (Entrevista IV: Secretaria y Maestra del Centro).

Por otra parte, un sujeto nos comentó las siguientes ventajas de cada estrategia: *“la principal ventaja de los grupos interactivos es la inclusión y aumenta la rapidez de trabajo. En cuanto a las asambleas, las ventajas son las siguientes: favorece la democracia, elegimos entre todos/as, trabajamos para mejorar la vida de todos y todas. Finalmente, con respecto a las tertulias podemos destacar que los niños pueden expresarse, pueden dar diferentes puntos de vista, respeto, amistad, escuchar a los demás, empatía, etc.”* (Entrevista IV: Secretaria y Maestra del Centro).

Finalmente, la estrategia más utilizada por todos los sujetos entrevistados es la que está relacionada con los grupos interactivos, puesto que como destacó una profesora, en esta estrategia se pueden estudiar todas las materias del currículo.

Influencia de las estrategias desarrolladas mediante Comunidades de Aprendizaje en el rendimiento del alumnado

En el momento de transcribir las entrevistas, me percaté que todo el profesorado estaba de acuerdo en que las estrategias desarrolladas mediante Comunidades de Aprendizaje inciden de forma muy positiva en el rendimiento escolar del alumnado. Fue una respuesta muy extendida entre el profesorado entrevistado. Por ejemplo, un sujeto nos comentaba lo siguiente: *“son más ricos en valores. Son niños que están más*

acostumbrados a las críticas. Si surge un conflicto, éste tiene que ser resuelto entre todos y todas” (Entrevista II: Maestra 5º Primaria).

Por otra parte, otra respuesta significativa fue la siguiente: *“muchísimo. Por ejemplo, hay un alumno en el curso de sexto que no hacía nada ni adquiría ningún conocimiento en la clase ordinaria, sin embargo, a partir de la puesta en marcha de estas estrategias, el niño ha conseguido un aprendizaje más significativo y ha aumentado su motivación. Además, en el grupo interactivo se relaciona con sus compañeros y compañeras, muestra gran interés por aprender, etc.”*.(Entrevista I: Maestro de Audición y Lenguaje).

Si comparamos una estrategia con otra, según los diferentes testimonios, podemos destacar que la estrategia más empleada es la que está relacionada con los grupos interactivos.

Finalmente, queremos señalar que tres sujetos son nuevos en el centro educativo y decían que los resultados académicos habían aumentado, no obstante, no lo notaban a grandes rasgos, sin embargo, tuvimos la oportunidad de entrevistar a una profesora que lleva en el cargo treinta y tres años y nos comentó lo siguiente con respecto a los resultados académicos: *“sí. Han aumentados los resultados y un claro ejemplo lo podemos ver en las pruebas estandarizadas estatales, las cuales están por encima de la media”* (Entrevista IV: Maestra y Secretaria del Centro). Además, otro sujeto nos comentó lo siguiente: *“tenemos datos palpables y numéricos en los que podemos comprobar que los resultados académicos del año pasado mejoraron bastante. Todavía, estamos a la espera de los resultados académicos de este año”* (Entrevista III: Maestro de 2º E.S.O.).

Dificultades que conlleva el uso de las estrategias

Todos los sujetos entrevistados estaban de acuerdo en que el mayor inconveniente podría ser la falta de voluntariado. Un sujeto aclaró lo siguiente: *“el mayor inconveniente está relacionado con la falta de voluntarios. Si no tenemos voluntarios, las actividades no se pueden realizar. Aunque una pequeña ventaja es que el centro es bastante pequeño, por lo tanto, no necesitamos una gran cantidad de personas”* (Entrevista IV: Maestra y Secretaria del Centro). No obstante, la falta de voluntariado no es un problema, puesto que el centro cuenta con una gran cantidad de personas que suelen asistir casi todos los días para ayudar en la puesta en marcha del proyecto de Comunidades de Aprendizaje. Una profesora manifestó que: *“en mi caso, la falta de voluntariado no es un problema grave, ya que los familiares de mi curso están muy motivados y participan mucho. Es más, ellos mismos son los que quieren participar constantemente en el aula. Se divierten bastante con sus hijos e hijas”* (Entrevista II: Maestra 5º Primaria).

Otros inconvenientes, aunque menos extendidos fueron los relacionados con las entradas inoportunas de los familiares a la clase ordinaria y la formación de familiares.

Finalmente, la gran mayoría de los sujetos entrevistados estuvieron de acuerdo en que los miembros más afectados son los alumnos y las alumnas, puesto que son los principales sujetos que se están formando. Para corroborar esta última idea, vamos a presentar el testimonio siguiente: *“obviamente, los más afectados pueden llegar a ser los propios alumnos y alumnas, puesto que son los que están aprendiendo, sin embargo los familiares de este colegio están muy involucrados con las actividades planteadas. Además, si faltan suele ser por motivos laborales u otros muy justificados”* (Entrevista I: Maestro de Audición y Lenguaje).

Grado de satisfacción del profesorado con la implementación de las estrategias

Queremos destacar que el profesorado está muy motivado e ilusionado con la puesta en marcha del proyecto de Comunidades de Aprendizaje. Incluso, podemos decir que es un proyecto que está agradando bastante a los nuevos docentes que están llegando al centro. Por ejemplo, un profesor nuevo en el colegio testificó que: *“mi motivación ha aumentado muchísimo. Además, yo nunca había trabajado de esta forma, pero me he percatado que me gusta bastante. También, en la facultad estudié este proyecto, pero lo vi de forma muy teórica como un proyecto con el que se puede mejorar la convivencia escolar. Sin embargo, este colegio no es nada conflictivo, por lo que este proyecto se suele utilizar para mejorar los resultados académicos, ya que está científicamente demostrado que se pueden mejorar”* (Entrevista I: Maestro de Audición y Lenguaje). Otra profesora dijo lo siguiente: *“estoy muy ilusionada con el proyecto. Yo creo en el proyecto y en la mejora del sistema educativo. Yo opto por el cambio, porque debemos cambiar”* (Entrevista IV: Maestra y Secretaria del Centro).

Todos los sujetos declararon que el resto del claustro estaba muy motivado con este proyecto.

Además, los cambios que se habían llevado a cabo estaban relacionados con la gran participación de los familiares. De hecho, un sujeto entrevistado expuso lo siguiente: *“se han producido muchos cambios, sin embargo, el mayor cambio es la constante entrada y salida de familiares del centro educativo. En mi opinión, esto da bastante vida a nuestra comunidad educativa. Los familiares se sienten como en casa. Por otra parte, los conflictos han disminuido muchísimo y los resultados han aumentado”* (Entrevista IV: Maestra y Secretaria del Centro).

Finalmente, preguntamos por los posibles cambios que se podrían hacer en el proyecto. Las respuestas fueron muy diversas. Un sujeto destacó que se debía concretar el horario de entradas y salidas del centro, otro sujeto opinó que se debían crear más grupos interactivos y los dos sujetos finales coincidieron en que los cambios se tendrían que llevar a cabo a largo plazo.

6. Conclusiones

En primer lugar, haciendo referencia al objetivo general, debemos destacar que a lo largo de la historia se han creado numerosas metodologías educativas, las cuales han

sido utilizadas por el profesorado para impartir la docencia. No obstante, el proceso enseñanza aprendizaje también ha cambiado, ya que ha ido adquiriendo diferentes definiciones, dependiendo del contexto en el que se haya desarrollado. Según Pajares, *et ál*, (2000, p. 187):

Es ahora, a las puertas del siglo XXI, cuando nos vemos en la necesidad de revalorizar el papel de la educación y de potenciar en la escuela el aprendizaje dialógico y la participación social, a favor de una enseñanza de calidad. Todo ello avala el desarrollo de transformación de un Centro Escolar en Comunidad de Aprendizaje.

En segundo lugar, centrándonos en el primer objetivo específico: *“conocer y describir las principales estrategias desarrolladas mediante Comunidades de Aprendizaje en el centro educativo”*, desde nuestro punto de vista y tras los resultados obtenidos, podemos comentar que un centro de Comunidades de Aprendizaje es un centro que persigue una educación inclusiva. El profesorado del centro nos comentaba que, tanto el alumnado como los familiares y el resto del profesorado están totalmente integrados en la clase. Si nos centramos en el concepto de comunidades de aprendizaje, podemos describir una comunidad como una agrupación de sujetos que buscan unos mismos valores, normas, creencias y costumbres. Además, intentan conseguir un mismo objetivo. Por otra parte, el aprendizaje implica un proceso en el que los miembros de una sociedad deben adquirir unas determinadas habilidades y capacidades. Por lo tanto, a partir de las Comunidades de Aprendizaje, un conjunto de personas se unifican para plantear unos objetivos comunes y lograr adquirir una serie de competencias. Como destaca Castillo (2005, p. 1):

El administrador de una escuela que funcione como una Comunidad de Aprendizaje es responsable de atender a las necesidades de todos los estudiantes. Para que todo niño tenga la oportunidad de ser exitoso, los miembros de la educación deben integrar esfuerzos y reestructurar las escuelas, para que respondan a las necesidades de los estudiantes y crear un ambiente que conduzca el aprendizaje. Por tal razón, el reto mayor del administrador escolar en una Comunidad de Aprendizaje es el de construir un ambiente inclusivo en el que intervengan todos los miembros de la comunidad.

En tercer lugar, centrándonos en el segundo objetivo específico: *“indagar, analizar y comprender cómo las estrategias desarrolladas mediante Comunidades de Aprendizaje inciden en el rendimiento académico del alumnado de la comunidad educativa”*, las actuaciones de éxito utilizadas en el centro educativo son las tertulias literarias dialógicas, grupos interactivos, asambleas, talleres, formación experimental del profesorado y formación de familiares. A través de las Comunidades de Aprendizaje pretendemos mejorar la convivencia escolar y aumentar los resultados del alumnado.

Centrándonos en el C.E.I.P. La Rábida, la convivencia escolar es bastante exitosa, ya que hay una gran unión por parte de todos sus miembros, no obstante, no podemos decir lo mismo con respecto a los resultados académicos. Según el director del centro, unos de los principales objetivos tras la puesta en marcha de este proyecto era mejorar las calificaciones del alumnado. Debemos comentar que la estrategia más utilizada es la que está relacionada con los grupos interactivos. Desde nuestro punto de vista, esto se puede deber a que a través de esta estrategia se pueden trabajar todas las materias del currículo. Según Ferrer (2005, p. 65):

Los grupos interactivos se conciben como medios para mejorar el rendimiento académico de los alumnos y las alumnas que, con las mismas capacidades que otros niños de la misma edad, pero con distintas condiciones contextuales, se encuentran en una situación de desigualdad en los ritmos curriculares.

Para finalizar este punto, vamos a exponer cómo podemos trabajar a partir de los grupos interactivos. Según Ferrer (2005, p. 67):

El tema curricular de la asignatura se trabaja mediante distintas actividades desde cada grupo interactivo. Al finalizar el tiempo destinado a cada actividad, se produce la rotación del alumnado. Finalmente, al comienzo y al final de la clase, es recomendable que el profesor sitúe las actividades en un mismo marco temático.

En cuarto lugar, a través del tercer objetivo específico: *“explorar y describir las principales dificultades que conlleva el uso de estas estrategias”*, pretendíamos conocer los inconvenientes que conlleva el uso de estas estrategias. El principal inconveniente podría estar relacionado con la falta de voluntariado, porque si no hay voluntarios, el proyecto no se podría poner en marcha. Sin embargo, esto no es un problema, ya que según los sujetos entrevistados, los propios familiares son los más ilusionados con el proyecto de Comunidades de Aprendizaje. Según Pedrosa (2001, pp. 71-72):

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

En la actualidad, el desempleo ha dejado de ser una situación ocasional para convertirse en uno de los principales problemas del mercado de trabajo. Para hacerle frente, la Comunidad Europea y nuestro país han tomado diferentes medidas. Han decidido crear el puesto del voluntario, por personas que, desde la gratuidad, se comprometen a llevar a cabo y solidariamente esas actividades dentro de un programa establecido.

En quinto lugar, pretendíamos *“conocer el grado de satisfacción del profesorado tras la puesta en marcha del proyecto de Comunidades de Aprendizaje”*. Aquí, podemos declarar que el equipo docente está muy contento e ilusionado con este proyecto. Es más, podemos comentar que todos los sujetos afirmaron que el resto del claustro estaba muy motivado. Obviamente, esta motivación hace que aumenten las

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

grandes de trabajar del profesorado y la consecuencia es bastante, positiva. El rendimiento del alumnado también aumenta. Para corroborar este último párrafo podemos atender a la declaración por parte de Ferrer (2005, p. 65):

Las altas expectativas de aprendizaje, principio que constituye un eje vertebral del proyecto de Comunidades de Aprendizaje, plantea la conveniencia de revisar, si es necesario, la actitud del profesorado y de los/las tutores/as en el marco de este proyecto. En este sentido, distintas experiencias sugieren que las motivaciones orientadas al éxito, en lugar de las motivaciones orientadas al fracaso, las altas expectativas de aprendizaje y la generación de una interdependencia positiva entre el alumnado, son claves para un progreso académico orientado hacia la excelencia educativa.

Como conclusión quiero señalar que los y las docentes tenemos que hacer de la escuela un contexto ideal de aprendizaje y a ello contribuirá el proyecto de Comunidades de Aprendizaje. Además, está científicamente demostrado que las Actuaciones de Éxito desarrolladas mediante Comunidades de Aprendizaje están dando resultados positivos.

7. Referencias Bibliográficas

- Aguilar, C; Alonso, M; Padrós, M y Pulido, M. (2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67, 36-37.
- Aragón, L. (2004). *Fundamentos teóricos de la evaluación psicológica*, México: Pax-Mex.
- Arias Odon, F. (1999). *El proyecto de investigación. Guía para su elaboración*. Caracas: Episteme.
- Barrio de la Puente, J. (2005). La transformación educativa y social en las Comunidades de Aprendizaje. *Teoría de la Educación*, 17, 138-140.
- Castillo, A. (2005). La inclusión en las Comunidades de Aprendizaje: Reto para el administrador escolar. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 20, 1.
- Díez, J y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67, 23.
- Ferrer Esteban, G. (2005). Hacia la excelencia educativa en las Comunidades de Aprendizaje: participación, interactividad y aprendizaje. *Educación*, 35, 64-67.
- Fuentelsaz, C. (2004). Cálculo del tamaño de la muestra. *Matronas Profesión*, 18, 5.
- Glaser, B y Strauss, A. (1969). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- González Falcón, I. (2006). *La integración socio-educativa de los padres y madres inmigrantes en los centros de educación infantil y primaria. Propuestas de mejora*

a partir de un estudio de casos. Huelva. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

- Loepp, L. (1999). Models of Curriculum Integration. *Journal of Technology Studies*, 25, 21-25.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, 1, 128.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso, estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión*, 20, 189-190.
- Molina Ruíz, E. (2005). Creación y desarrollo de Comunidades de Aprendizaje: hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, 337, 236-239.
- Pajares, A; Cuetos, A; Pérez, E; Rodríguez, H; Pajares, L; Jiménez, M. y otros. (2000). Alternativa a 2000 años de educación: Las comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39, 194-195.
- Pedrosa, S. (2001). La importancia creciente del voluntariado. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 13, 71-72.
- Puigvert, L y Santacruz, I. (2006). La transformación de centros educativos en Comunidades de Aprendizaje. Calidad para todas y todos. *Revista de Educación*, 339, 171-175.
- Racionero, S y Serradell, O. (2005). Antecedentes de las comunidades de aprendizaje, *Educar*, 35, 30-38.



144. EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN LA DIRECCIÓN ESCOLAR: EXPERIENCIAS DE ÉXITO BASADAS EN LA PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA.

Nuria Cantero Rodríguez
nuriacante82@hotmail.com

Resumen.

Se presenta la experiencia de la función directiva de un centro de Jaén basada en un liderazgo democrático que se sustenta bajo los principios del aprendizaje dialógico, los cuales actúan como eje vertebrador de la participación de la comunidad educativa en la organización y funcionamiento del centro. Se muestra como a lo largo del periodo de mandato de la dirección, el colegio se convierte en un ente vivo, capaz de cohesionar a miembros de la comunidad educativa que en diversas situaciones permanecían enfrentados y se crea un aumento hacia la motivación por el trabajo del profesorado, una coordinación y preocupación por el mismo del resto de instituciones sociales, educativas y culturales, un aumento del interés hacia el aprendizaje de los hijos por parte de los padres y la propia motivación por aprender del alumnado.

Palabras clave: liderazgo democrático, compromiso social, responsabilidad, éxito educativo.

Introducción

Los centros educativos públicos de Andalucía se encuentran con una realidad poco favorecedora para cumplir su importante función, la actual crisis económica y la presión social a la que se enfrentan los docentes tanto por parte de la propia administración como por parte de las familias y otras instituciones están provocando una constante pérdida de autoridad y confianza en el profesorado. Por otro lado, el descenso de natalidad está provocando la pérdida de matrícula de alumnado en los centros y esto unido a la competencia con los centros concertados y privados en algunas zonas, está creando poco a poco un camino de desilusión hacia la profesión docente pública.

Los problemas por los que está atravesando el sistema educativo no son culpa del profesorado en única instancia ya que cada vez más se delega en la escuela esa responsabilidad familiar y social ante el hecho educativo, lo cual permite culpabilizar

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

fácilmente a los docentes de los bajos resultados académicos, absentismo escolar, situaciones de exclusión, etc. cuando el profesorado no deja de ser uno de los pilares de la formación del niño que no puede soportar el peso en soledad.

Ante esta situación, la educación pública requiere un profesorado competente, responsable y comprometido con la consecución de una educación de calidad para su alumnado y la transformación y mejora de su entorno social. En este sentido, la dirección de los centros asume un papel cada vez más complicado al tener que conjugar problemas devenidos de los diferentes sectores educativos, sociales e institucionales como si de un cubo de rubik se tratase. Es prescriptivo que los equipos directivos de los centros sean el principal impulso de mejora y calidad de los centros, ejerciendo un liderazgo democrático que impulse metodologías innovadoras, fomentando en el profesorado la necesidad de reflexionar y mejorar en sus estrategias pedagógicas.

En este sentido, la dirección de los centros ha de posibilitar la apertura de los centros y facilitar vías y herramientas al profesorado para trabajar en coordinación con la familia y otros agentes sociales, así como establecer mecanismos para que las familias puedan participar en la organización y funcionamiento de los centros. El profesorado debe asumir que también puede ser cuestionado, ha dejado de ser el poseedor de la verdad absoluta (Freire, 1997).

A continuación, se muestra mi experiencia en la función directiva y una reflexión tras observar y entrevistar a directores que organizan sus centros contemplando la participación de todos los entornos y agentes educativos que rodean al niño.

Cuerpo principal del trabajo

El liderazgo en los centros transformados en una Comunidad de Aprendizaje

1. Liderazgo pedagógico, el camino hacia el éxito del equipo docente de un centro educativo.

El liderazgo pedagógico de la dirección es tarea más complicada que la burocrática aunque a veces la segunda provoca el detrimento de la primera, la función directiva exige a sus responsables cada vez más tiempo empleado en meros trámites administrativos. Aunque el director eficaz es el que por encima de esto, se convierte en un líder pedagógico para todos los miembros de toda comunidad educativa del centro, es la única vía que permite la mejora y equilibrio del mismo. Es decir hemos de superar el modelo administrativo volcado en la gestión burocrática, en contraposición con el liderazgo compartido en el que todos los docentes encuentran ese sentido hacia su trabajo, esa motivación que se refleja en un proyecto de centro eficaz.

Los directores de centros transformados en Comunidades de aprendizaje (CdA) sabemos que la solución está en conseguir comprometer a todos los agentes en el proceso educativo para llevar a cabo programas de éxito educativo en nuestros centros escolares, siempre sometidos al rigor de las investigaciones científicas que actuales y no manteniéndonos a la sombra de aquellas perspectivas obsoletas como el mero aprendizaje objetivista o en el conductismo sin más que por desgracia aun marca la idiosincrasia de muchos centros que siguen funcionando según las tradiciones o las experiencias que los propios docentes han vivido , así les enseñaban sus maestros y así lo han visto en compañeros que les aconsejaron cuando comenzaron su andadura, quizás el problema está en que la formación de los docentes ha sido y sigue siendo bastante precaria y que realmente el profesorado no está listo para enfrentarse a un grupo de alumnos a pesar de aprobar duros procesos selectivos que no tienen nada que ver con la realidad de las aulas.

Hemos de basarnos en las prácticas que científicamente se han probado que dan buenos resultados , en prácticas como las que se recogen en el proyecto INCLUD-ED (2006-2011), las cuales son capaces de conseguir la cohesión de todo el alumnado y de evitar las situaciones de desigualdad educativa que se siguen perpetuando en las escuelas , por ejemplo a través de agrupaciones de alumnado homogéneas que tal como decía Merton (1977) provocan el “Efecto Mateo”, es decir damos más conocimientos a quien más tiene, mientras diseñamos un curriculum de la felicidad (Flecha) con objetivos fáciles de conseguir para aquellos alumnos que no podrán adquirir conocimientos por otra vía (familiar, clases de apoyo..) ya que pertenecen a un sector con un entorno socio-cultural que no se lo permite, la escuela tiene el deber de detener ese círculo.

Una dirección es eficaz cuando es capaz de transformar esta realidad de la que hablamos y consigue concienciar a todos los agentes educativos de la necesidad de cambio. A partir de ahí, surgirán nuevas metodologías educativas que deberían seguir la postura freireana cuando afirma que la enseñanza alcanza su dimensión transformadora del contexto cuando el profesorado trabaja con la comunidad, dialoga con las familias y se acerca a sus vidas. Un ejemplo de ello es la transformación de los centros escolares en una Comunidad de Aprendizaje, donde se abren las puertas del centro a la riqueza de situaciones educativas que genera la participación familiar y de otros agentes educativos y sociales voluntarios a través de diferentes actuaciones de éxito (grupos interactivos, tertulias literarias...), que provocan un sentimiento de pertenencia a la Comunidad educativa por parte de todos sus miembros, enriqueciendo la vida escolar. Se ha comprobado que es una solución al malestar docente y familiar, aumentando resultados y mejorando la convivencia. Además, el alumnado ya no siente esa “separación” de valores cuando pasa de su escuela a su casa.

Sólo un liderazgo colaborativo es capaz de atraer a los miembros de la comunidad escolar en un proyecto común compartido. Liket (1967) subraya que los líderes más afectivos tienden a mantener relaciones de confianza y apoyo, dan mayor importancia a la participación de los subordinados y tienden a definir objetivos de actuación e informar a sus subordinados. Nosotros preferimos cambiar la palabra “subordinados” por colaboradores del proceso de enseñanza, en una CdA, el director como líder pedagógico aprovecha la inteligencia de todas las personas que influyen en el niño, ya sea una inteligencia académica, emocional o cultural que todo el mundo posee. En este proceso, el aprendizaje cada vez depende menos de lo que ocurre en el aula y cada vez más de la correlación entre lo que ocurre en el aula, el domicilio y la calle (Castells, 1994).

Existen muchas definiciones de liderazgo, sin embargo escogeremos la definición de liderazgo democrático y transformacional ya que es la que más se aproxima al estilo seguido por los directores de centros CdA. Las capacidades más sobresalientes de director que ejerce un liderazgo educativo y transformacional son:

- Capacidad de implicar a toda la comunidad educativa. Consulta con ello las acciones y decisiones propuestas y promueve su participación, en torno a los objetivos.
- Conoce y aplica fácilmente y de forma natural técnicas y estrategias de motivación, que generan que toda la comunidad educativa se implique y genere sentido hacia su escuela.
- Su conducta y actitud sirve de ejemplo.
- Se comunica convincentemente con el profesorado, alumnos, familias, PAS, otras instituciones sociales. Se acerca a ellas, busca la coordinación.
- Suele haber desarrollado una inteligencia emocional, en grado relevante. Tiene en cuenta la situación de todos los agentes educativos y se preocupa por el estado emocional de los mismos.

El término “Transformacional” está relacionado con el liderazgo que implica o conlleva la modificación de la organización, es decir la transformación de la escuela y de su entorno que se produce en una CdA. También se le ha definido como la habilidad de desarrollar y movilizar a los recursos humanos hacia los niveles más altos de satisfacción, es decir, que los colaboradores consigan más de lo que esperaban conseguir por ellos mismos. Por tanto, un director en una CdA intenta modificar y aumentar las expectativas hacia el aprendizaje de todos los participantes de diversas formas:

- Aumenta el grado de compromiso del profesorado con su función.

- Aumenta el grado de responsabilidad de las familias hacia el proceso de aprendizaje de sus hijos.
- Aumenta la responsabilidad social ante el hecho educativo con la participación de diferentes instituciones sociales en el centro escolar.
- Aumenta la motivación e implicación del alumnado en su aprendizaje.

Kouzes (1997) considera que los líderes transformacionales inspiran a otros a superarse; proporcionan reconocimiento individual; estimulan a buscar nuevas alternativas o formas de pensar; facilitan la identificación o subordinación de sus propios intereses a los objetivos del grupo. Un hecho que ejemplifica esta afirmación es el funcionamiento de un grupo interactivo, hasta que todo el alumnado no ha terminado la tarea, el resto de alumnos, voluntario y profesorado no da por terminada dicha tarea.

2. El papel de la dirección ante la transformación de un centro en una Comunidad de Aprendizaje.

Las personas que escogen ser directores de centros educativos, además de tener en cuenta que el liderazgo pedagógico que han de ejercer es complicado, deben plantearse como única meta el hecho de que sus centros, independientemente del entorno en que se encuentren pueden y deben mejorar su rendimiento educativo y situaciones de convivencia. Todo ello debe estar bien meditado y materializado en un proyecto de dirección basado en la situación en la que se encuentra el centro y su realidad social.

La andadura de un director no es sencilla, a pesar de las funciones encomendadas hay otras muchas sobrevenidas y se requiere una personalidad fuerte y ser capaz de crear un equipo comprometido.

Cuando llegué como directora al CEIP Navas de Tolosa, la desvinculación entre todos los sectores era evidenciada en las constantes críticas y reproches mutuos, incluso con situaciones violentas que llegaban a mi función como directora, de ahí mi reflexión e imperante necesidad de comunicar desde mi puesto que la dirección no consiste en una figura sancionadora que se posicionara a favor de unos u otros, me refiero a padres y profesorado principalmente. Comencé a dejar claro que mi función era la de mediar y propiciar situaciones de dialogo que nos llevaran al trabajo por mejorar nuestro centro y empezar a olvidar la cultura de la queja. Esto se reflejó finalmente en la transformación el centro en una CdA donde todos los sectores tienen voz y decisión bajo el respeto mutuo.

Realizamos las fases de transformación en una CdA como marca la Orden de 8 de Junio de 2012, por la que se regula el procedimiento de inscripción y continuidad de

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

centros reconocidos como “Comunidad de Aprendizaje” y se crea la Red Andaluza “CdA”, la cual define esta como: “Una Comunidad de Aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y su entorno, encaminado a la mejora de los resultados escolares y de la convivencia, y a lograr el éxito educativo de todo su alumnado. Su rasgo distintivo es ser un centro abierto a todos los miembros de la comunidad en la que se contempla e integra, dentro de la jornada escolar, la participación consensuada y activa de las familias, asociaciones y voluntariado, tanto en los procesos de gestión del centro como en los del desarrollo del aprendizaje del alumnado”.

Tabla 1. Fases de transformación en el CEIP Navas de Tolosa durante el curso 2012-13.

| | TIEMPO PROX. | |
|--|---------------|--|
| <p>1ª FASE : SENSIBILIZACIÓN</p> <p>Se informa a las familias, profesorado, Administración, estudiantes, voluntariado y agentes sociales, de los principios básicos del proyecto Comunidad de Aprendizaje.</p> <p>En esta fase tiene lugar la formación de todos los agentes.</p> | 1 mes y medio | <ul style="list-style-type: none"> - Formación de los diferentes miembros de la comunidad: Jornadas de sensibilización impartidas por el CREA. -Análisis de la documentación entregada. -Transmisión de la información a personas del entorno educativo. - Formación de maestros/as y familiares en el propio centro a cargo de la directora en colaboración del CEP de Linares. |
| <p>2ª FASE: TOMA DE DECISIÓN</p> <p>El centro asume el compromiso de iniciar el proceso de transformación. Esta fase de asunción voluntaria del proyecto es esencial, emerge colectivamente la decisión de</p> | 1 mes | <ul style="list-style-type: none"> - Decidir el inicio del proyecto con compromiso de toda la Comunidad educativa: - -Votación a favor en claustro de profesorado de al menos dos tercios, en este caso fue del 100%. - -Votación en Asamblea general |

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

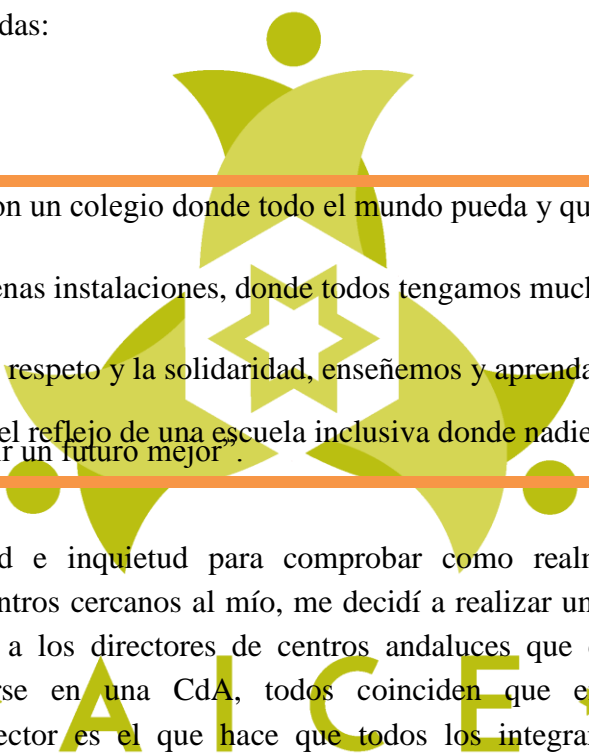
| | | |
|--|----------------------|--|
| <p>convertir el centro en una Comunidad de Aprendizaje. Se inicia la toma de decisiones por sectores y en conjunto.</p> | | <p>con la totalidad de las familias.</p> <ul style="list-style-type: none"> - -Aprobación por el Consejo Escolar del centro. - -Establecer compromisos de participación con instituciones del entorno: Ayuntamiento, Servicios Sociales, Asociación de Vecinos, Policía local, etc. |
| <p>3ªFASE: SUEÑO</p> <p>Se establece el procedimiento para llegar a un acuerdo sobre su sueño común sobre la escuela que quieren a través del diálogo igualitario. ¿Cuál es la escuela que sueño tener?</p> | <p>2 meses</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Reuniones con los sectores de la comunidad para idear el centro educativo que se desea. - Recogida de sueños individuales por escrito de cada miembro de la comunidad: alumnado, profesorado, PAS, familias, voluntarios, instituciones, etc. |
| <p>4ª FASE: SELECCIÓN DE PRIORIDADES</p> <p>Se formarán las Comisiones Gestora y Mixtas que analizarán y darán prioridad al cumplimiento de los sueños que la Comunidad de Aprendizaje ha establecido como objetivos prioritarios.</p> | <p>1 mes y medio</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Análisis de los datos obtenidos - Selección de prioridades. |
| <p>5ª FASE : PLANIFICACIÓN</p> <p>Se elabora un plan de acción de los aspectos más relevantes a cambiar. La base de acción son los aspectos acordados en la fase anterior.</p> | <p>2 meses</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Crear comisiones de trabajo para llevar a cabo el plan de cada prioridad. Nuestras comisiones son: <ul style="list-style-type: none"> • Comisión de mantenimiento y jardinería. • Comisión de paz y amistad • Comisión de voluntariado |

Tras todo este proceso nuestro centro se transformó en una CdA, donde las dificultades se transforman en posibilidades (Freire) y todos los sectores se comunican

bajo el diálogo igualitario que desde la dirección impulso y motivo cada día a través de la planificación de diferentes actuaciones de éxito como la organización de comisiones mixtas donde todos los miembros se reúnen para dar solución a los sueños que han planteado para mejorar su escuela.

Atendemos la diversidad en todos los sentidos, que lejos de plantearse como un problema, supone un reto para lograr una educación igualitaria que fomente el derecho de cada persona de ser diferente pero que favorezca la posibilidad de acceder a determinados elementos culturales que le permitan su inclusión (Elboj et al., 2002).

En el CEIP Navas de Tolosa conseguimos el boceto de nuestra obra de arte educativa para trabajar como una Comunidad de Aprendizaje, al unificar el sueño creado por todos y todas:



“Soñamos con un colegio donde todo el mundo pueda y quiera venir,
con unas buenas instalaciones, donde todos tengamos mucha ilusión
y que bajo el respeto y la solidaridad, enseñemos y aprendamos,

Las CdA son el reflejo de una escuela inclusiva donde nadie por la razón que sea sale del aula sino para construir un futuro mejor”

Mi curiosidad e inquietud para comprobar como realmente este proyecto funcionaba en los centros cercanos al mío, me decidí a realizar una investigación en la cual tras entrevistar a los directores de centros andaluces que como el mío propio decidieron convertirse en una CdA, todos coinciden que en que el liderazgo democrático del director es el que hace que todos los integrantes sientan suya la institución escolar y de este modo se sienten motivados y satisfechos con su labor.

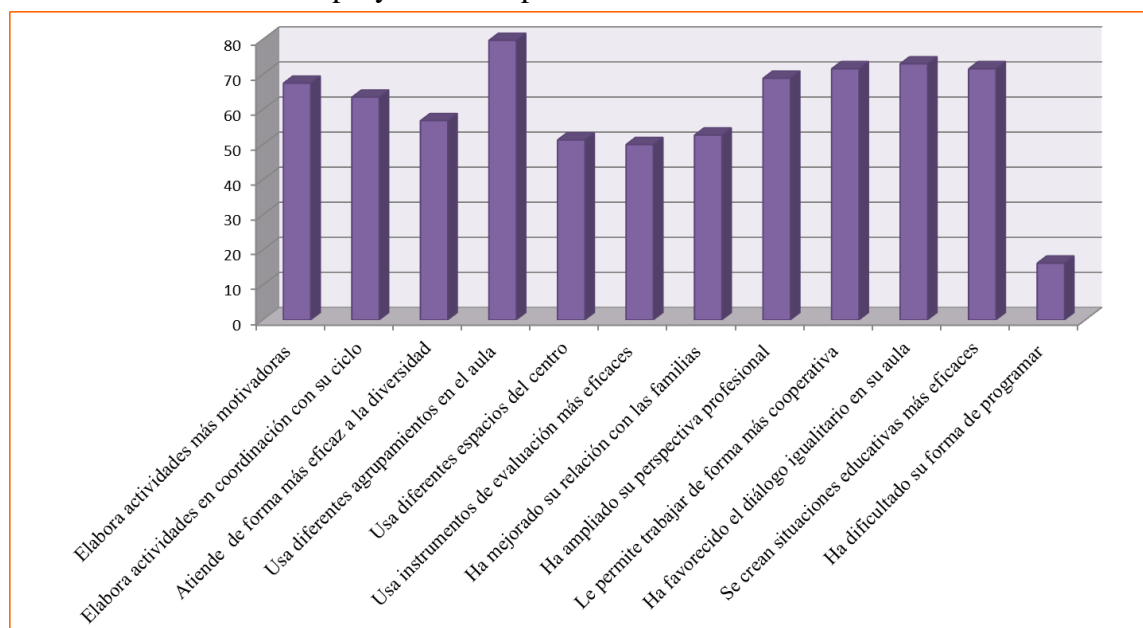
También coinciden en que son los directores son la figura principal en dar impulso al proyecto y que es necesario el hecho de respetar los ritmos de convencimiento de cada persona sin imponer la realización de ninguna actuación de éxito a ningún docente. El papel de motivador y dinamizador del director en una CdA es esencial, también en lo que se refiere a la creación de situaciones que posibiliten la formación de todos los agentes, formación que reconocen que es insuficiente en la mayoría de los casos.

Para reforzar dicha idea se elaboró un cuestionario destinado al profesorado de estos centros que comprobara su nivel de satisfacción con el proyecto y con su director.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

A continuación podemos comprobar parte de los datos obtenidos en el estudio que se hizo en los 7 centros transformados en una CdA de la provincia de Jaén a través de los siguientes gráficos.

Gráfico 1. Influencia del proyecto en la práctica docente.

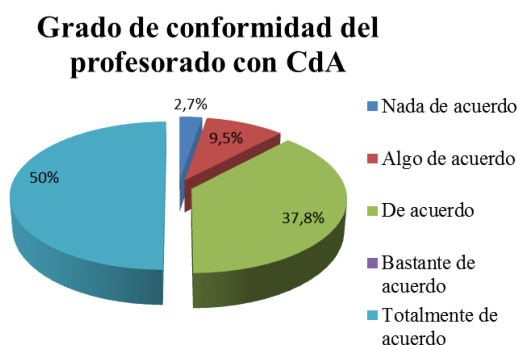


Un % muy alto coinciden en que las CdA han mejorado su práctica docente ya que:

- Elaboran actividades más motivadoras.
- Se coordinan más y mejor con sus compañeros docentes.
- Atienden de forma más eficaz a la diversidad.
- Implementan diferentes espacios, tipos de agrupamiento y actividades innovadoras en el aula.
- Favorecen en dialogo igualitario en el aula.
- Se crean situaciones educativas más eficaces.
- Ha ampliado su perspectiva profesional
- Ha mejorado su formación docente.

Tan solo un 16,2% están de acuerdo o muy adecuado en que ha dificultado su forma de programar.

Gráfico 2. Grado de satisfacción del profesorado de los centros de Jaén con el proyecto CdA.



El profesorado está muy satisfecho con la transformación de su centro en una CdA y destacan la actitud del equipo directivo, un 95,9% piensa que es buena o muy buena antes de comenzar la transformación y un 97,3% lo cree tras analizar la función del director tras implementar el proyecto en sus centros. Un 79,7% dice que fue el equipo directivo quien propuso la transformación en una CdA.

Conclusiones

Podemos concluir diciendo que los centros en los que existen modelos directivos que facilitan la participación de todos sus miembros, realizan actuaciones eficaces de mejora y a su vez garantizan la satisfacción, motivación e implicación de todos ellos en un proyecto educativo común y realmente significativo para todos sus integrantes. Para conseguirlo, los directores hemos de olvidar el liderazgo autoritario y burocrático para llegar a un liderazgo transformacional, capaz de motivar y dinamizar nuestros centros.

Los equipos directivos son la ser clave en la organización de estos nuevos modelos educativos, nuestros centros necesitan más que nunca el motor que empuje de forma democrática estos cambios que garanticen la mejora de nuestra realidad educativa. Para conseguir mejorar dicha realidad es necesario aunar fuerzas con la familia y otras instituciones sociales como aliadas de nuestro trabajo, lo cual se reflejará en un alumnado competente, íntegro y eficaz.

Referencias Bibliográficas

- Aubert, A. et al. (2008) *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona. Hipatia.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. & Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.

- Aubert, A., Padrós, M., & Valls, R. (2012). *Movimientos de educación democrática de personas adultas. El caso de la Verneda-Sant Martí*. IV Congreso estatal del educador social. Valencia.
- Barrio, J. (2005) La transformación educativa y social en las comunidades de aprendizaje. *Teoría de la educación*, 17, 129-156.
- Bolívar, Antonio (1997) “Liderazgo, mejora y centros educativos” En A. Medina (coord.) El liderazgo en educación. Madrid: UNED.
- CREA (2003-2005). *Teorías y sociedades dialógicas. Nuevas transferencias ciencia-sociedad en la era del conocimiento*. Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2000-2003. Ministerio de Ciencia y Tecnología.
- Cooper, D. (1972). *La muerte de la familia*. Buenos Aires: Paidós
- Coper R. K. y Sawaf, A.: La inteligencia emocional aplicada al liderazgo y a las organizaciones. Ed. Norma Bogotá. 1998
- Eglen, S. (2010). *Grupos Interactivos: una propuesta educativa*. Tesis doctoral. Universidad federal de Sao Carlos. Brasil.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Trans-formar la educación*. Barcelona: Graó
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. Actuaciones educativas éxito: De las ocurrencias a las evidencias en el VIII Encuentro Internacional de Educación 2012-2013. Recuperado el 14 de octubre de 2013, de <http://avirtual.telefonica.com/p31269551/>
- Flecha, R., Gómez, J., Puigvert, L. (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Editorial S.A.
- Folgueiras, P. (2011). Las comunidades de aprendizaje. La escuela de adultos de la Verne-da. Una experiencia de comunidades de aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*. 18, 251-267.
- García, F. (1994) *Interacción escuela-familia*. Valencia: Albatros.
- Garreta, J & Llevot, N (2007). *La relación familia escuela*. Lleida: Edición de la Universidad de Lleida.
- INCLUD-ED Project. (2006-2011). *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education* (6th Framework Programme. Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. CIT4-CT-2006-028603. Directorate-General for Research, European Commission.)
- Madrigal, T. Bertha (2005) *Liderazgo. Enseñanza y Aprendizaje*. McGraw-Hill. México.
- Martínez, R.A. (1996). *Familia y educación. Fundamentos teóricos y metodológicos*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

- Martínez, C. (2004). *Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos*. Madrid: Librería UNED.
- Molina, S. (2007). *Los grupos interactivos: una práctica de las comunidades de aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Musitu, G. & Cava, M.J. (2001). *La familia y la educación*. Biblioteca latinoamericana de educación: Octaedro.
- Murillo, F. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido.
- Portal de Comunidades de aprendizaje. Comunidades de Aprendizaje. Recuperado el 10 de septiembre de 2012 de <http://utopiadream.info/ca/>. Acceso en: 10 sep. 2012.
- Racionero, S, Ortega, S, García, R. & Flecha, R. (2012) *Aprendiendo contigo*. Barcelona: Hipatia.
- Racionero, S. & Serradell, O. (2005). Antecedentes de las comunidades de aprendizaje. *Educar*, 35, 29-39.
- Racionero, S. & Padrós, M. (2010). The Dialogic Turn in Educational Psychology. *Journal of Psychodidactics*. 15,2.
- Red Andaluza de Comunidades de aprendizaje. Experiencias de éxito en CdA. Disponible en <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/colabora/web/cda>. Acceso en: 25 mar. 2013.
- Sánchez, M. (1999). Voices Inside Schools. La Verneda-Sant Martí: A School Where People Dare to Dream. *Harvard Educational Review*, Vol. 69, 3.
- Torres Cota, Gloria Guadalupe. (2004). "El liderazgo en la función directiva escolar." *Revista Universidad de Guadalajara*, No. 31.
- Valls, R. (2000). *Comunidades de Aprendizaje: Una práctica Educativa de Aprendizaje Dialógico para la Sociedad de la Información*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Valls, R. & Munté, A. (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* 67, 11-15
- Valls, R & Kyriakides, L.(2013) The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education* 43, 1.
- Vieira, L. (2010). *Voluntariado en la escuela: Un estudio de casos dentro del proyecto Comunidades de Aprendizaje*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Vygotsky, L.S (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

145. FORMACIÓN DE PRE-SENSIBILIZACIÓN DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE CON ESTUDIANTES DE GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

Inmaculada Gómez Hurtado, Emilia Moreno Sánchez y María José Carrasco Macías

inmaculada.gomez@dedu.uhu.es

Resumen.

En la siguiente comunicación presentamos una experiencia de formación en comunidades de aprendizaje llevada a cabo con alumnado de los Grados de Educación Infantil y Primaria. En ella, con la colaboración de centros de Educación Infantil y Primaria, hemos llevado a cabo una propuesta formativa en grupos interactivos, comisiones mixtas y tertulias dialógicas partiendo de la vivencia de dichas prácticas contrastándolo con las cuestiones más teóricas que fundamentan científicamente el éxito de Comunidades de Aprendizaje. A través del aprendizaje dialógico, hemos llevado a cabo cinco sesiones en las cuales se ha ido construyendo el conocimiento a través de interacciones entre familias, maestros y maestras, profesorado universitario y estudiantes. La valoración de las jornadas es altamente positiva, el alumnado explica que contribuye al enriquecimiento de su formación inicial adquiriendo conocimientos en las últimas prácticas educativas de éxito.

Palabras clave: Comunidad de aprendizaje, Formación Inicial, aprendizaje dialógico, Formación en Pre-sensibilización.



Introducción

La atención a la diversidad en la escuela, la superación de las desigualdades y fracaso escolar en educación ha sido un reto en los últimos años. Múltiples investigadores han dedicado su carrera profesional buscando actuaciones educativas, actuaciones que posibiliten la inclusión con éxito de las personas en los ámbitos sociales y laborales.

Partiendo de las palabras de Parrilla y otros (2010, p. 274), es fundamental promover *una educación inclusiva que tiene que salir de la escuela, del espacio escolar para llegar al espacio educativo local. Por eso, el desarrollo de la educación inclusiva compete también a las administraciones escolares, municipios, a los movimientos*

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

sociales y ciudadanos, a asociaciones y empresas que no pueden trabajar de forma aislada y desconectadamente en la consecución de la misma.

La respuesta educativa que constituye el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, rompe con la estructura tradicional de la escuela para abrir sus puertas a la participación de toda la comunidad (Flecha, Padrós y Puigdemívol, 2003), incluido el profesorado, alumnado, familias, asociaciones del barrio, voluntariado... Todos los implicados comparten la meta global de la formación, participando activamente en la planificación, realización y evaluación de las actividades del centro (Elboj y otros, 2002).

Así, las Comunidades de Aprendizaje se instauran como motor social y cultural en aquellos contextos en los que se ubican, desarrollándose principalmente en centros de una gran diversidad cultural y en barrios que corren el peligro de convertir sus centros educativos en barrios marginales, aunque se aplica a todo tipo de escuelas.

De esta forma, el proyecto de transformación social de Comunidades de Aprendizaje recoge lo mejor de las diferentes perspectivas teóricas (educación, sociología y psicología) (Coll, 2004) y las prácticas educativas inclusivas, de reconocido prestigio, que están dando mejores resultados desde la conexión de un aumento de aprendizaje con una mejora de la convivencia. Se crea con el objetivo de superar las desigualdades y exclusión sociocultural, y favorecer la inclusión de todos los niños y niñas en la sociedad de la información (Ortega y Puigdemívol, 2004). Para ello, se ha observado previamente qué actuaciones y qué teorías, a escala mundial, están logrando el éxito escolar y la convivencia para todas y todos, para llevarlas a la práctica en cada comunidad de aprendizaje concreta (Flecha y Larena, 2008, p. 22).

El proyecto educativo de estrategias para la inclusión y cohesión social, INCLUDED 2006-2011, analiza las estrategias educativas que facilitan o amenazan con la exclusión social y se identifica con políticas educativas y sociales más partidarias con la cohesión social. En el se realizan diferentes estudios de caso que muestran como el proyecto de transformación de Comunidad de Aprendizaje lleva consigo estrategias que permiten el desarrollo de un sistema educativo más igualitario. (Flecha, García y Rudd, 2011).

Por tanto, consideramos importante que el alumnado en su formación inicial en la Universidad conozca este proyecto y las actuaciones de éxito que desde éste se desarrollan en los centros que se han transformado en Comunidad de Aprendizaje. Para esto, hemos desarrollado la experiencia que presentamos en esta comunicación donde desde una visión teórico-práctica hemos realizado una pre-sensibilización en Comunidades de Aprendizaje con el alumnado de los Grados de Educación Infantil y Primaria y los maestros y maestras de aquellos centros educativos que tenían interés en comenzar la transformación para conformarse como Comunidad de Aprendizaje.

Las Comunidades de Aprendizaje: Proyecto de transformación para la igualdad de oportunidades

Según García, Leena, y Petreñas (2013), *Comunidades de Aprendizaje es una experiencia de transformación social y cultural de un centro educativo con la intención de conseguir ofrecer una educación de calidad para todas las personas en el marco de la sociedad de la información. Esta transformación tiene como motor la apertura de todos los espacios y procesos del centro a la participación de toda la comunidad. Mediante esta participación se potencian procesos democráticos, el diálogo igualitario entre personas de diferentes culturas y religiones, etc.* Por tanto, el principal objetivo de este proyecto está en conseguir la transformación social y cultural de centros educativos que estén dispuestos para conseguir la igualdad de oportunidades ofreciendo una educación de calidad para todos y todas.

Por esta razón, el proyecto va dirigido especialmente a aquellos centros con más carencias, problemas de desigualdad y pobreza, en los que las condiciones externas parecen apuntar más hacia el fracaso escolar y la exclusión. Este proyecto aboga por una educación para todos y todas que transforme no solo el centro sino la sociedad (Aubert y otros, 2008).

Actualmente, es una prioridad asegurar el éxito educativo para hacer frente y erradicar los procesos de exclusión social (Parrilla, Gallego y Moriña, 2010) desarrollando sociedades más cohesionadas que disminuyan las desigualdades y superen la exclusión social (Flecha, García y Gómez, 2013). Flecha, García y Gómez (2013) exponen que la consecución de este objetivo en parte se ha alcanzado con el Proyecto INCLUD-ED con el cual se ha favorecido la cohesión social y el crecimiento inclusivo que se persigue en el marco de la Estrategia Europea 2020.

Valls y Padrós (2011) exponen que el proyecto INCLUD-ED muestra como la educación debe ser utilizada como una herramienta efectiva para erradicar la pobreza incluyendo todas las voces de la comunidad educativa, especialmente la de aquellas personas socialmente más vulnerables.

Es importante asegurar la igualdad de derecho dentro del sistema educativo, no quedándose como un principio sino llevándolo a la práctica en la vida diaria de la escuela con los estudiantes y sus familias. Para ello, las escuelas deben crear espacios de dialogo que animen a las familias y a los miembros de la comunidad a participar en la escuela involucrándose en la rutina diaria de la organización. La clave está en la construcción de estructuras flexibles que permitan interacciones entre los agentes que salgan de lo formal y académico. (Diez, Gatt y Racionero, 2011).

El alumnado de centros Comunidad de Aprendizaje valora como positiva las diferentes estrategias o actuaciones de éxito que se utilizan para el desarrollo de las clases destacando su evolución a través de la interacciones con otro alumnado (Racionero y otros, 2012).

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

En la Comunidad Autónoma de Andalucía la importancia de las Comunidades de Aprendizaje se recoge en una normativa actual como es la Orden de 8 de junio de 2012, BOJA 28/06/2012. Se define la Comunidad de Aprendizaje como “...un proyecto de transformación que desde los centros educativos y a través de la utilización de ciertas herramientas, está focalizado en el éxito escolar y, en el cual, el proceso de enseñanza-aprendizaje no recae exclusivamente en manos del profesorado, sino que depende de la implicación conjunta del personal del centro educativo y de diferentes sectores: familias, asociaciones y voluntariado...Una «Comunidad de Aprendizaje» es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, encaminado a la mejora de los resultados escolares y de la convivencia, y a lograr el éxito educativo de todo su alumnado. Su rasgo distintivo es ser un centro abierto a todos los miembros de la comunidad en el que se contempla e integra, dentro de la jornada escolar, la participación consensuada y activa de las familias, asociaciones y voluntariado, tanto en los procesos de gestión del centro como en los del desarrollo del aprendizaje del alumnado”.

Este proyecto, por tanto, apuesta por una realidad educativa posible que establece como prioridad la participación de toda la comunidad y el diálogo igualitario entre ellos. Se fundamenta en el aprendizaje dialógico realzando la importancia de todas las interacciones especialmente del aula con el entorno, llevando consigo un acción conjunta, consensuada y coordinada de la comunidad educativa (Flecha y Larena, 2008). Prieto-Flores y Santa Cruz (2011) remarcan esta idea llegando a la conclusión de que existen dos cuestiones importantes para la eficacia de la escuela: la formación de las familias y la implicación de los agentes de la comunidad de la escuela.

Esto lleva consigo una meta basada en lograr un aprendizaje basado en valores sustentados en el diálogo igualitario lo que conlleva una lucha por la sustitución de la violencia por el diálogo basándonos en aquellas teorías que nos orienten en cómo llevar a cabo este proceso. En camino hacia este objetivo encontramos cada día más escuelas que intentan poner en práctica diferentes iniciativas que fomentan el diálogo igualitario entre todas las personas y colectivos implicados en la tarea educativa (Vargas y Flecha, 2000).

La formación en Pre-sensibilización en Comunidades de Aprendizaje

Una de las fases más importantes del proceso de transformación de un centro educativo en Comunidad de Aprendizaje es la sensibilización (<http://utopiadream.info/ca/>).

Esta fase consiste en una formación desarrollada en 30 horas de forma intensiva. A ella deben asistir todo el claustro del centro que la haya solicitado y pueden participar todos los miembros de la comunidad educativa (familiares u otros profesionales). Entre otros participantes, es beneficioso que participe en dicha formación una persona que ya

sea miembro de un centro Comunidad de Aprendizaje que esté en funcionamiento. Su experiencia puede enriquecer el proceso de formación y transformación.

En esta formación existe la figura de una persona que coordina dicha formación, suele corresponder a un asesor del Centro de Formación de Profesorado el cual ha organizado la formación junto con el Grupo de Investigación CREA. Esta persona además tiene la función de recoger intereses de los participantes, percepciones y dudas que vayan surgiendo durante la formación. Las funciones que se exponen en la página web de Comunidades de Aprendizaje respecto a esta persona son:

- Recoger notas con aquellas ideas, reflexiones que se expongan en los diferentes debates, así como sugerencias, dudas o temas no resultados en cada una de las sesiones.
- Hacer de enlace entre las diferentes personas que exponen en cada una de las sesiones, situándoles en el momento en el que se encuentra el debate, informándoles sobre las aportaciones que se han dado en sesiones anteriores, etc.
- Recoger en el penúltimo día de la sensibilización todas las dudas, sugerencias, reflexiones o temas pendientes de resolver para que se puedan abordar en la sesión de cierre.

Esta formación de sensibilización es organizada por el Grupo CREA en coordinación con los Centros de Formación de Profesorado de todas las provincias españolas.

A raíz de la demanda de centros que tienen interés en transformarse en Comunidad de Aprendizaje, los Centros de Formación de Profesorado junto con la Administración Educativa, en el caso de Andalucía, abogan por realizar curso de Presensibilización donde se puedan adquirir las nociones básicas del proyecto y se pueda incentivar a los centros educativos en el proceso de transformación pasando más tarde a realizar la sensibilización.

Estos cursos permiten motivar a todos los centros educativos, los más interesados y menos interesados, mostrándoles las evidencias de éxito y la fundamentación científica y práctica de este proyecto. Para ello se cuenta con la experiencia de centros que ya son Comunidad de Aprendizaje y profesorado universitario que están sumergidos en esta línea de trabajo.

De esta forma, desde la universidad ha surgido la organización de un curso de pre-sensibilización en Comunidad de Aprendizaje no solo dirigido al profesorado que ya está en las aulas, sino considerando la importancia de la formación inicial, hemos considerado importante ofrecer la oportunidad a nuestros estudiantes de Educación Infantil y Primaria de inmiscuirse y formarse en las últimas evidencias científicas que la Comunidad Científica Internacional considera como válidas para mejorar el aprendizaje de nuestro alumnado ofreciendo una educación igualitaria sin exclusiones.

Nuestra experiencia en la formación inicial de pre-sensibilización en Comunidades de Aprendizaje

La organización de una formación de pre-sensibilización en Comunidades de Aprendizaje para el alumnado del Grado de Educación Infantil y Primaria y aquellos maestros y maestras de centros que quieran convertirse en Comunidad de Aprendizaje, surge de las inquietudes de un grupo de profesores que se plantean la necesidad de completar la formación inicial del alumnado con experiencias prácticas de estrategias de éxito que en estos momentos se están desarrollando en las escuelas y son avaladas por la Comunidad Científica Internacional.

Con esta actividad pretendíamos mejorar la oferta, formación y calidad educativa en nuestra sociedad, así como la participación de alumnado y profesorado universitario en contextos educativos reales.

Como objetivos nos planteamos:

- Dar a conocer estrategias de transformación social del entorno de los centros educativos.
- Comprender los fundamentos epistemológicos del aprendizaje dialógico y las principales características de las Comunidades de Aprendizaje entre el alumnado del grado de E. Infantil y Primaria.
- Sensibilizar al alumnado universitario de la importancia de la participación en proyectos de Comunidades de Aprendizaje desde el voluntariado, como espacio privilegiado de experiencia preprofesional.
- Formar a los y las participantes en modelos de actuación sociocomunitaria en contextos de actuación educativa preferente.
- Diseñar estrategias de formación comunitaria para aplicar en contextos educativos reales.
- Desarrollar competencias de comunicación profesional a través de diferentes escenarios de interacción.
- Diseñar un espacio virtual orientado al aprendizaje compartido, la información sobre el desarrollo del proyecto y la comunicación entre todos los agentes participantes.
- Mantener relación con el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas superadoras de Desigualdades (CREA) de la U. de Barcelona y con otros escenarios andaluces en los que se desarrollan experiencias de Comunidades de Aprendizaje.
- Fomentar metodologías didácticas que favorecen la participación democrática real del alumnado, profesorado y del resto de la Comunidad Educativa.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

- Facilitar la vivencia en las personas asistentes a las jornadas, de las propuestas metodológicas que realizamos.
- Favorecer la toma de conciencia de la importancia social y personal de la labor docente.

Para el desarrollo de esta formación de pre-sensibilización hemos contado con los equipos directivos, maestros y maestras, familias y alumnos de dos centros de Educación Infantil y Primaria que han sido transformados en Comunidad de Aprendizaje.

Esta formación tiene una duración de 30 horas de manera intensiva, partiendo de la formación de sensibilización. Dicha formación, se desarrolla en cuatro sesiones con la participación de diferentes miembros de los dos centros que hemos comentado anteriormente.

La coordinación de la formación recae en el profesorado de la universidad. Dicho profesorado es el encargado de establecer los lazos de unión con los centros educativos y coordinar su actuación en la formación. Cabe remarcar la peculiaridad de que dicho profesorado forma parte del voluntariado de estos centros educativos.

La formación es teórica y práctica. El profesorado de la universidad junto con algún miembro de los equipos directivos de estos centros educativos imparte las sesiones teóricas relacionadas con el proceso de transformación de un centro en Comunidad de Aprendizaje, el aprendizaje dialógico, los grupos interactivos, las tertulias literarias y la formación de familiares. Se dedica la primera parte de cada sesión para la explicación de la fundamentación teórica de estos aspectos.

Posteriormente, en las tres primeras sesiones se llevan a cabo tertulias literarias y grupos interactivos dinamizados por los propios familiares y profesorado de los centros educativos que son comunidad de aprendizaje. Para terminar estas tres primeras sesiones, se realiza una evaluación de la actividad y algún miembro de los centros comunidad de aprendizaje dan su experiencia.

En la última sesión, el alumnado de un centro de Educación Infantil y Primaria que es Comunidad de Aprendizaje visita la universidad desarrollando grupos interactivos con el alumnado del Grado de Educación Infantil y Primaria y el profesorado de las escuelas que están realizando la formación. El voluntariado es el del centro educativo que participa dicho día. Los grupos interactivos son dinamizados por los maestros y maestras del centro educativo y el profesorado de la universidad.

Finalmente, se realiza una evaluación de toda la formación en una tertulia pedagógica donde cada uno explica qué es lo que más le ha gustado y aprendido y por qué. Así, sacamos diversas conclusiones de la experiencia.

Conclusiones

La formación inicial constituye la base fundamental sobre la cual se apoyan los cimientos de la profesión docente de los futuros maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria. Es importante formar a dichos alumnos y alumnas ofreciéndoles el máximo abanico de estrategias, recursos y proyectos que aboguen por una educación de calidad basada en la igualdad de oportunidades.

El proyecto de Comunidades de Aprendizaje surge con el objetivo de erradicar la exclusión social y crear un sistema educativo más justo e igualitario que responda a la diversidad de todo el alumnado (Gómez, 2012).

La experiencia que hemos presentado en esta comunicación parte de las inquietudes de un grupo de profesores por el compromiso de un escuela más justa que abogue por la calidad y eficacia en la enseñanza pero su fin último sea la igualdad de oportunidades para todo su alumnado.

En este camino por construir una sociedad sin exclusiones (Ainscow, 2013), hemos intentado ofertar a nuestro alumnado una formación que les muestre las últimas actuaciones de éxito que se están desarrollando en el ámbito educativo y social. Para la evaluación de esta formación, nos hemos hecho eco de las voces de nuestros estudiantes y, partiendo de estas, comentamos a continuación los aspectos positivos y las propuestas de mejora que estos han realizado.

El 95% del alumnado del Grado de Educación Infantil y Primaria que ha participado valora positivamente la experiencia y la considera necesaria en su formación. Remarcan el carácter práctico de la formación y el enriquecimiento que ha supuesto compartir la experiencia con diferentes miembros de la comunidad educativa de dos centros Comunidad de Aprendizaje. *“Ha sido el saber que existe una alternativa con la que podemos obtener mejores resultados y donde el apoyo y acercamiento de las familias a la escuela es uno de los objetivos. Al principio todo reto asusta, pero quien no arriesga no gana, y en este caso lo que se pretende es ganar en educación, en relaciones con las familias, en el que los buenos resultados no sean a largo plazo, en que los niños sientan motivación por hacer las cosas. He aprendido que podemos hacer lo que nos proponamos con los pocos recursos de los que dispongamos. Que si queremos, podemos, solo hace falta tener ganas y luchar”* (Estudiante).

La valoración del profesorado interesado en transformar su centro en Comunidad de Aprendizaje también altamente satisfactoria. El profesorado destaca que esta formación le ha servido para abrir puertas hacia otros proyectos que sirvan para mejorar la escuela. *“Me ha parecido un curso muy interesante y motivador para sensibilizarnos y “abrirnos los ojos” que si queremos, podemos tener una escuela donde todos seamos necesarios e imprescindibles, para así poder ofrecer todos los recursos posibles y llevar a cabo la enseñanza de una forma más exitosa llena de buenos resultados, no solo académicos, también personales. En la escuela se tiende a desarrollar solo una parte de las inteligencias, quedando en última posición la*

creatividad. Una buena estimulación para un desarrollo óptimo de todas las inteligencias, haría que creciéramos con un pensamiento curioso, creativo y divergente. Es el momento para cambiar el sistema actual y mejorarlo, hacer ver a las familias y escuelas que la enseñanza es cosa de todos, que debemos aunarnos, sin buscar el beneficio personal, solo poner lo mejor de cada uno y así obtendremos mejor resultado común, que es el cualificar a un alumnado ansioso por aprender y en ocasiones perdido” (Maestro).

La evaluación del profesorado que ha organizado la formación considera que dicha formación puede mejorar año tras año con un mayor coordinación con centros educativos que sean Comunidad de Aprendizaje. Además, añaden que sería importante afianzar la unión de la teoría con la práctica desde las diferentes perspectivas de los agentes contando también las aportaciones de los miembros de Sub-Red Andaluza de Comunidades de Aprendizaje.

Referencias Bibliográficas

- Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R.; Racionero, S.(2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Coll, C. (2004). *Las comunidades de aprendizaje. Nuevos horizontes para la investigación y la intervención en la psicología de la educación*. IV Congreso Internacional de Psicología y Educación. Simposio Nuevos horizontes en Psicología de la Educación. Almería del 30 de Marzo al 2 de Abril. Extraído el 27 de Enero de 2011 desde <http://www.ub.edu/grintie>
- Diez, J., Gatt, S. y Racionero, S. (2011). Placing Immigrant and Minority Family and Community Members at the School's Centre: the role of community participation. *European Journal of Education*, 46 (2), 184-195.
- Elboj, C., Puigdellívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Flecha, A.; García, R. y Rudd, R. (2011). Using Health Literacy in School to Overcome Inequalities. *European Journal of Education*, 46 (2), 210-218.
- Flecha, R. y Larena, R. (2008). *Comunidades de Aprendizaje*. Sevilla. Fundación ECOEM.
- García Yeste, C.; Leena Lastikka, A.; y Petreñas Caballero, C. (2013). Comunidades de Aprendizaje. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 427(7), en línea.
- Flecha, R.; Padrós, M. y Puigdellívol, I. (2003). Comunidades de aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 11(5), 4-8.

- Gómez, A., Puigvert, L. & Flecha R. (2011). Critical Communicative Methodology: Informing real social transformation through research. *Qualitative Inquiry*, 17 (3), 235-245.
- Ortega, S. y Puigdemívol, I. (2004). Incluir es sumar. Comunidades de Aprendizaje como modelo de escuela inclusiva. *Innovación Educativa*, 131, 47-50.
- Padrós, M. y Valls, R. (2011). Using Dialogic Research to Overcome Poverty: from principles to action. *European Journal of Education*, 46(2), 173-183.
- Parrilla, A. y Otros (2010). El desarrollo Local en como marco de un Educación Inclusiva. En Manzanares, A. (2010). *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en la complejidad*. (Pp. 273-281). Madrid. Wolters Kluwer.
- Prieto Flores, O. y Santa Cruz, I. Efficiency and equity in Learning Communities and schools. *Psychology, Society, & Education*, 2 (1), 11-20.
- Racionero, S.; Ortega, S.; García, R.; Flecha, R. (2012). *Aprendiendo contigo*. Barcelona: Hipatia Editorial.



146. PARTICIPACIÓN DE AGENTES EXTERNOS EN UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE: EL TRABAJO COLABORATIVO EN UN CENTRO CON UN CONTEXTO DESFAVORECIDO

José Ramón Macías Ballesteros y Emilia Moreno Sánchez

joseramon.macias@alu.uhu.es, emilia@dedu.uhu.es

Resumen

Se presenta un caso singular de la participación de los agentes externos en una Comunidad de Aprendizaje. La intervención de la comunidad y los agentes del contexto cercano es muy trascendental en la cotidianidad del aula y de la escuela. Por eso, el objetivo de la investigación es conocer sus características, motivaciones, dificultades, etc. Basándonos en la metodología cualitativa de estudio de casos, de carácter descriptivo e interpretativo. La investigación se lleva a cabo en diferentes momentos o fases que confieren la triangulación de los diversos instrumentos utilizados. Las conclusiones obtenidas nos han proporcionado un aprendizaje desde la práctica, que va permitir en el futuro, adaptar estos hallazgos, y ayudar a otros centros a dar un enfoque introspectivo en la mejora del proceso de la participación de los agentes externos y las familias.

Palabras clave: Comunidad de Aprendizaje, agentes externos, Colaboración.

Introducción

En los últimos años, con los cambios sociales y políticos acontecidos, se da lugar entre otros factores, a una nueva percepción sobre la participación social en organizaciones educativas, teniendo como resultado en muchos casos, docentes con una predisposición abierta e inclusiva hacia la comunidad. Esto, implica una apertura de sus aulas hacia el entorno social inmediato (Morcillo y otros, 2010).

De este modo, se está empezando a cambiar el rumbo de la comunidad educativa en algunas escuelas, ya que gradualmente se abandona la filosofía anacrónica en la que el maestro constituye el único referente en todo lo que concierne al aprendizaje, para dar paso a una escuela sin barreras, donde todas las personas tienen el deber de aportar sus conocimientos y experiencias al centro que así lo demande. El aprendizaje ya no está tan sujeto a lo que sucede en el aula como de las interacciones que se establecen en todos los contextos en que las personas intervienen: colegio, domicilios, barrio, club deportivo, medios de comunicación, etc. (Flecha y otros, 2003).

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

El propósito de la participación activa de la comunidad en un centro educativo es una tarea ardua que demanda un esfuerzo de docentes, familia, alumnado y otros agentes. Además, se requiere una reorganización del centro, donde se permita la entrada y posterior participación a todos los agentes externos y familias que estén dispuestas a trabajar en estrecha colaboración con la escuela, lo que repercutirá de manera positiva en el alumnado. Según Ainscow y otros, (2006), uno de los elementos más relevantes en el trabajo de escuelas con agentes externos y familias, es la capacidad de establecer un relación de trabajo positivo, donde todas las partes alcanzan acuerdos respecto de las estrategias a seguir para dar sustentabilidad al proceso de mejoramiento en la escuela.

Todo esto es posible, rompiendo con la estructura tradicional de la escuela, para así, abrir sus puertas a la participación de toda la comunidad (Flecha y otros, 2003).

Cualquier centro educativo puede adoptar la organización escolar que estamos mencionando. Sin embargo, la escuela en la que nos hemos centrado para el presente estudio de caso, presenta una idiosincrasia marcada por los problemas de convivencia y fracaso escolar que existe en las familias que conviven en el barrio. Al ser estos comportamientos reflejados en sus hijos e hijas, los docentes se ven incapaces de abordar dichos problemas sin ayuda externa.

Esta investigación, aborda un modelo organizativo de centro educativo innovador que da respuesta a tres acciones prioritarias; mejorar el rendimiento académico, incluir a las familias como parte de la organización educativa y resolver los problemas de convivencia. Está basado en orientaciones de autores como Freire, Bruner, Habermas o Vygotsky y propone la actuación basada en el modelo dialógico.

El objetivo principal de la investigación es conocer cómo se lleva a cabo la participación de las familias y agentes externos en el centro, mediante una organización colaborativa e inclusiva.

¿Qué se requiere de un centro educativo para que sea reconocido como comunidad de aprendizaje? **ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN**

Cualquier centro educativo puede solicitar su reconocimiento como Comunidad de Aprendizaje o la continuidad en el desarrollo del proyecto. Sin embargo, esto requiere que el centro cumpla una serie de requisitos que se recoge en el Boletín oficial de la Junta de Andalucía.

“La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) y la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA), abordan de manera sustancial la participación y colaboración de todos los componentes de la comunidad educativa para conseguir una educación de calidad, concediendo especial relevancia al alumnado y al profesorado, e impulsando la participación de familias y de asociaciones de madres y padres, así como promoviendo la

implicación de otros colectivos que de forma altruista, libre y voluntaria realizan actuaciones en el ámbito educativo.” (Boja, 2012: 46)

Primeramente, la implantación y el desarrollo de un proyecto de Comunidad de Aprendizaje implica asumir compromisos por parte del centro. Dichos compromisos son los siguientes:

- ✚ Formación previa en relación a los contenidos y desarrollo de la propuesta.
- ✚ Recogida de propuestas de transformación aportadas por los sectores participantes y concreción de prioridades.
- ✚ Aceptación del proyecto por todos los sectores participantes.
- ✚ Creación de comisiones de trabajo compuestas por miembros de diferentes sectores de la Comunidad Educativa para la puesta en marcha, gestión y desarrollo del proyecto.
- ✚ Realización de evaluaciones y propuestas de mejora.

En segundo lugar, el proyecto de Comunidad de Aprendizaje deberá incluir los siguientes apartados:

- ✚ Descripción de las características de la comunidad social o entorno en el que se desarrollará el proyecto.
- ✚ Análisis de los factores y ámbitos prioritarios de intervención socio-educativa para el desarrollo del currículum.
- ✚ Objetivos que se pretenden alcanzar.
- ✚ Calendario de puesta en marcha de las fases que se contemplen en el proyecto.
- ✚ Desarrollo de las actuaciones para cada uno de los ámbitos de actuación.
- ✚ Organización del centro para el desarrollo de las actuaciones descritas en el proyecto.
- ✚ Medidas, estrategias y contenido de la formación necesaria para el desarrollo del proyecto.
- ✚ Características de la intervención de las diferentes entidades y personas del entorno comprometidas con el proyecto, las cuales establecerán con el centro un compromiso de participación. El proyecto podrá contemplar la posibilidad de futuras incorporaciones al mismo por parte de otras entidades colaboradoras.
- ✚ Establecimiento de indicadores específicos que junto a los indicadores homologados establecidos por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa para el correspondiente tipo de centro, permitan la evaluación del proyecto.

Una vez realizado los puntos anteriormente expuestos, el centro deberá proceder a su inscripción en el sistema de información Séneca, aportando entre otros documentos, el proyecto educativo del centro. Este, deberá responder a las características singulares de una Comunidad de Aprendizaje, de acuerdo con los guiones establecidos en el párrafo anterior. Además, deberá incluir la certificación del acta del

claustro del profesorado del centro, en la que se exprese el acuerdo de conformidad y el compromiso de participación en el desarrollo del proyecto por parte, al menos, de dos tercios de sus miembros.

Comunidades de aprendizaje ¿Quiénes participan?

Según Flecha y Puigvert (2001), una Comunidad de Aprendizaje es un proyecto que va dirigido a centros de Primaria y Secundaria; cuyo objetivo es el cambio de la práctica educativa para conseguir la utopía de aquella escuela o de la educación que todo el mundo quiera tener y, sobre todo, hacer realidad el sueño de que ningún niño quede marginado o etiquetado por la procedencia de su clase social, etnia, estatus económico, género, etc. El principio pedagógico que se maneja es el de favorecer la transformación de la sociedad, cumpliendo con el objetivo de reducir las desigualdades sociales en el aula.

Con las comunidades de aprendizaje se pretende que el alumnado interactúe con el contexto que lo rodea dentro de la escuela. De tal modo que, con este proyecto *“abren sus puertas a todas las personas y colectivos que interaccionan con la escuela o instituto, para participar en la puesta en marcha de un aprendizaje de máximos para todos y todas y una mejora de la convivencia, mediante nuevas organizaciones y la búsqueda de todos los medios y recursos para conseguirlo”* (Flecha y Larena, 2008: 35). Partiendo de este propósito, se debe exigir a la administración una verdadera educación de calidad, en la que el éxito académico sea real, y donde el profesorado tenga una mayor libertad para innovar, hacer experimentos o introducir nuevas técnicas pedagógicas. Los y las docentes deben trabajar al unísono con las familias y la comunidad educativa en general, teniendo como objetivo principal buscar la máxima implicación en la consecución de una educación integral para el alumnado de un centro educativo.

La transformación de la escuela (Elboj y otros, 2002) no es un proceso sencillo, pues requiere de una gran transformación en todo el sistema educativo y en la conciencia de todos los que participan en éste, incluyendo los agentes externos. Para llevarlo a la práctica, se debe transformar el contexto educativo, siendo una premisa fundamental la participación (profesionales y no profesionales) que tienen relación con el alumnado. Además, se debe promover la comunicación como principio fundamental mediante un aprendizaje dialógico. El aprendizaje dialógico tiene como base que la realidad es una construcción elaborada por las personas, y que los significados que hay en esa realidad dependen de las interacciones humanas. De esta forma, la formación del profesorado debe entenderse como el conocimiento de los procedimientos de aprendizaje llevados a la práctica por individuos y grupos a través de una construcción interactiva de esos significados. Con el acercamiento del contexto a través de esta concepción comunicativa, se infunde, como elemento clave de la educación igualitaria, el respeto a las diferencias, destruyendo por completo el enfoque tradicional por el que

se promovía una cultura homogénea en la que era inevitable que se produjesen desigualdades.

Es labor de los docentes, y de su equipo directivo, la de organizar a todas las personas que colaboran y participan en una Comunidad de Aprendizaje. Este trabajo, debe estar sujeto a una correcta organización, siendo tarea difícil, encauzar a todos los agentes para que tomen una misma dirección en la educación de los niños.

Por otro lado, la familia es uno de los pilares fundamentales en la educación de los niños y niñas, ya que ellos son los que se encuentran en las condiciones más óptimas para proporcionarles a sus hijos unos valores que les permitan ser seres sociables y afectivos de cara a la escuela y a la sociedad en general.

Los agentes externos son de gran ayuda para los docentes, ya que sin ellos, difícilmente sería posible una organización eficiente dentro de las aulas. Por otro lado, en algunos contextos, sirven como nexo en la relación familia-escuela. En definitiva, sin agentes externos, una Comunidad de Aprendizaje no tendría durabilidad y estabilidad en un centro educativo.

Según indican Gómez y García (2010), en el contexto del aula de una Comunidad de Aprendizaje participan e intervienen, los agentes que pueden mejorar un aprendizaje determinado. El espacio del aula se transforma y se convierte en un lugar que pertenece a las personas que quieren enseñar y aprender, sean madres, padres, voluntarios, profesores/as jubilados, etc. (Ferrer, 2005). Uno de los principios en las Comunidades de Aprendizaje es la necesidad de aprovechar todos los recursos de aprendizaje que existen en la comunidad escolar. En esta línea, es necesario que la escuela convencional no ignore las cualidades excepcionales y el potencial que poseen los estudiantes, las familias, los educadores y el entorno cultural, social y económico en el que se encuentra la escuela (Bonal, 1992). *“La entrada de distintos agentes en las aulas facilita no sólo la reducción de ratios, contexto en el que el diálogo, el intercambio y la cooperación entre los alumnos se genera con una mayor facilidad, sino también un mayor seguimiento personalizado del alumnado, que refuerza e impulsa los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas curricularmente más rezagados”* (Ferrer, 2005: 65).

Metodología

Para la elaboración de la investigación, utilizaremos una metodología cualitativa. Según la definición de Strauss y Corbin (1990: 17) se trata de cualquier tipo de investigación que produce resultados a los que no se ha llegado por procedimientos estadísticos u otro tipo de cuantificación. Puede referirse a investigaciones acerca de la vida de las personas, historias, comportamientos, y también al funcionamiento organizativo, movimientos sociales o relaciones e interacciones. Con lo cual este tipo de investigaciones, al igual que ocurre en nuestro caso, tienen como objetivo el describir tantas cualidades como sea posible de los acontecimientos que hemos investigado.

Dentro de la metodología cualitativa nos encontramos con el Estudio de Casos Según Stake (2006), un estudio de casos se presenta con un propósito intrínseco, centrándose en una experiencia concreta de una realidad individual, y que por su singularidad no es generalizable pero presenta evidencias que ayudan a mejorar la práctica educativa. Pero con lo que hay que quedarse igualmente, es con el potencial de aprendizaje que se deriva del estudio de casos y el nivel de compromiso de los participantes. Cada estudio de caso plantea, problemas lógicos en cuanto al trato con los demás. “Tenemos que aceptar los datos, las informaciones que hayamos obtenido no nos pertenecen; pertenecen a quien las da” (LACE, 1999).

Organización de la información

Para dar una mayor organización y coherencia a la investigación, decidimos organizar la información obtenida en categorías. Estas, se obtuvieron una vez planteadas las cuestiones y los objetivos marcados, por lo que durante el transcurso de la investigación, dichas categorías fueron modificándose debido a los nuevos interrogantes que se nos planteaban tras las conclusiones parciales de cada entrevista.

A continuación se muestran las categorías, problemas y objetivos que nos han servido de guía para la elaboración de los instrumentos de recogida de datos. La estructura la hemos basado en la empleada por González Falcón (2006).

| GUION PARA LA CREACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS EN LA INVESTIGACIÓN | | |
|---|--|--|
| CATEGORIAS | OBJETIVOS | PREGUNTAS |
| Origen y motivaciones en la participación (Código: ORI) | <ul style="list-style-type: none"> • Conocer cómo surgió la idea de que los Agentes Externos (AE) participaran en la escuela. • Identificar las motivaciones de los AE para participar en las CA. • Conocer el grado de participación de los AE • Conocer qué tipo de AE participan en la escuela. | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las motivaciones que tienen para participar en las Comunidades de aprendizaje (CA)? • ¿Cómo surgió la idea de participar en las escuelas? • ¿Tiene sostenibilidad este tipo de intervenciones en la escuela? • ¿Quiénes son los que participan en las CA? ¿Es necesario para participar alguna vinculación, Estudios, etc.? |
| Impacto | <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer que tipo de padres/madres se implican en la educación de sus hijos/as. | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué piensan los familiares de los alumnos/as sobre que AE intervengan en la educación de sus |

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

| | | |
|---|---|--|
| <p>(Código: IMP)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Recoger los conocimientos que tienen los padres, acerca de lo que son las CA. • Conocer el grado de aceptación que tienen los niños con la participación de los AE en las aulas. • Identificar el grado de satisfacción que tienen los niños/as en las actividades que realizan los AE en la escuela. • Observar los cambios que se han producido en el funcionamiento de la escuela con la llegada de los AE. • Conocer la opinión del ED y de los profesores, sobre la participación de los AE en las CA. | <p>hijos?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cómo actúan los niños/as ante las actividades propuesta por los AE? ¿Están ellos de acuerdo con que los AE realicen actividades diferentes? • ¿En qué se ve afectado el funcionamiento del centro con la intervención de los AE? • ¿Qué piensa el E Directivo con la participación de los AE en las CA? • ¿Está de acuerdo el profesorado con la entrada de los AE en sus aulas? ¿Cómo afecta esta intervención en su programación de aula? |
| <p>Obstáculos y facilitadores (Código: OBS)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar los obstáculos que les impide desarrollar sus labores asistenciales y pedagógicas • Analizar el aprovechamiento de los recursos con los que el centro dispone • Conocer la disposición que poseen los docentes para facilitar la labor de los Agentes Externos | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué impedimentos pone la administración/ el centro, etc. A la hora de participar en la escuela? • ¿Os supone un sobre esfuerzo preparar actividades para una escuela de estas características? • ¿Qué tipo de facilidades existen por parte del centro hacia los agentes externos, para la participación en la escuela? |
| <p>Tipos y modelos de participación (Código: MOD)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Conocer los modelos de participación que existen en el centro • Valorar si las actuaciones de los Agentes Externos en el centro son asistenciales o pedagógicas | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuándo y cómo participan los AE? |
| <p>Organización y funcionamiento escolar y social</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Analizar el plan de centro para conocer la organización escolar y social del mismo | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué se ha cambiado en el centro para dar cabida a la participación de los AE? |

| | | |
|---|--|--|
| (Código: ORG) | <ul style="list-style-type: none"> • Valorar si realmente se está cumpliendo con lo establecido en el plan de centro con respecto a la participación | <ul style="list-style-type: none"> • Que cambios se ha percibido en el entorno social del centro? |
| Participación en el aula (Código: PAR) | <ul style="list-style-type: none"> • Conocer cómo repercute en los alumnos la participación de los agentes externos en el aula. • Valorar como influye la formación de los agentes externos con respecto a su inclusión en el aula | <ul style="list-style-type: none"> • Participan más los niños/as cuando los AE intervienen en el aula? • ¿Qué motivaciones se aprecian en los niños/as cuando los AE entran en las aulas? • ¿Cómo participarían los niños si sus padres/madres participaran en la escuela? • Qué es lo que hacen estos agentes en el aula. • Cómo es el clima del aula cuando participan los agentes escolares. |

Proceso de investigación

Una vez que se ha establecido la metodología utilizada, se detallan a continuación las diferentes fases transcurridas en el estudio.

Fase I: Interés hacia el funcionamiento del centro y búsqueda bibliográfica

Ante las desavenencias sociales que acontecen en el centro, éste se ve obligado a realizar cambios organizativos, y por consiguiente, una reestructuración en cuanto a su funcionamiento, que afecta tanto a docentes, como a los agentes externos que participan en el mismo. Es por ello, que el estudio de estos cambios organizativos para dar cabida a toda la comunidad educativa, es de gran interés para cualquier investigador, docente, o equipo directivo que se encuentre en una situación similar.

Es por ello que, durante mi estancia en el centro el interés por el estudio del funcionamiento y más concretamente por la cabida de los agentes externos y las familias en el proyecto “Comunidades de Aprendizaje”, aumentaba a medida que indagábamos en la estructura y organización del mismo.

Durante mi periodo de prácticas, muchos agentes externos entraban en las aulas para trabajar con los alumnos. Además, para favorecer esta inclusión, los docentes llevaban a cabo una metodología constructivista basada en proyectos de trabajo. Esta circunstancia no es común en las escuelas andaluzas, por lo que me causó un gran interés.

A raíz del interés surgido durante mi estancia, decidí buscar toda la bibliografía relacionada con la participación en los centros educativos, comunidades de aprendizaje, y trabajo por proyectos. Tras indagar en la bibliografía, tomé como referencia a autores

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

como Ramón Flecha, Miguel Ángel Santos Guerra y Rafael Feito entre otros, ya que ellos cuentan con numerosas investigaciones donde se habla de las referencias anteriormente mencionadas.

Fase II: planteamos interrogantes y selección de la población participante

El siguiente paso para llevar a cabo la investigación fue el de plantearnos interrogantes. El primero de ellos, fue el conocer el; *¿Desde cuándo se lleva a cabo esta organización?* Otro interrogante planteado a raíz de la cuestión anterior fue el siguiente: *¿Qué personas intervinieron en el proceso de reestructuración escolar?*

Una vez realizados los interrogantes para aclarar el inicio de los hechos que hemos investigado, nos planteamos cuestiones que diesen lugar a la apertura de nuevos caminos en la investigación, y que nos aportaran, una visión detallada sobre el qué pretendemos investigar. Algunas de las preguntas fueron las siguientes: *“¿A qué llamamos agentes externos?, ¿Quiénes pueden participar y colaborar en la escuela?, ¿Qué papel juega la familia en el centro?”*

Paso a paso, fuimos creando cuestiones relativas a las incertidumbres que nos iban surgiendo. Por tanto, y para una mayor organización de las preguntas y objetivos que se pretendían conseguir, realicé la construcción de una tabla de categorías (ver página 8).

Tras el proceso de observación y del planteamiento de interrogantes, decidimos a qué población debíamos seleccionar y que instrumentos eran los más adecuados, para recoger los datos necesarios que dieran respuestas a las cuestiones planteadas en la tabla de categorías.

Los criterios de selección para escoger a la población participante en nuestro proceso de recogida de datos, dependían de las cuestiones que nos habíamos planteados. En primer lugar, realizábamos preguntas informales a todos los docentes, alumnos y algunas familias del centro. En segundo lugar, seleccionamos a una profesora de Infantil con veintisiete años de experiencia en el centro, ya que ella aportaba información sobre el proceso de los cambios organizativos que han sucedido en el centro a lo largo de los años. Tras ello, escogimos a la directora del centro, puesto que me aportaría una visión actual en cuanto a la organización y funcionamiento del centro, además de los documentos oficiales del mismo. Por último, fuimos a la asociación de vecinos del barrio, donde concertamos una cita con el educador social del barrio.

Fase III: Elaboración y aplicación de los instrumentos de recogida de datos

La información y datos se han extraído mediante instrumentos eminentemente de naturaleza cualitativa (observación y entrevistas –individuales y colectivas-, además del diario de campo).

Con el propósito de dar respuesta a los interrogantes, se llevaron a cabo las entrevistas a algunas de las personas más significativas que intervienen en el centro. Los participantes fueron seleccionados por motivos de antigüedad en el centro, conocimiento exhaustivo de su estructura y organización, o en el caso del agente

externo, por el conocimiento tanto de las familias que viven en la barriada, como de su importancia en el centro.

Las entrevistas tuvieron un orden oscilante en función de la información que íbamos adquiriendo. Para ello, en primer lugar, y mediante entrevistas de carácter informal a los docentes, adquirimos información para una afinación más correcta de la entrevista que le realizaríamos a la directora del centro.

Seguidamente, se realiza la entrevista a la directora del centro. En ella, se nos proporcionó documentación sobre el funcionamiento de las comunidades de aprendizaje en el centro, además de comentarnos algunos aspectos importantes del funcionamiento.

La siguiente entrevista se realizó a una profesora que gracias a sus veintisiete años en este centro, tiene conocimientos sobre el antes y el durante en la organización y el funcionamiento del centro.

Por último, se entrevistó a uno de los educadores de la barriada, que ejerce una función de gran valía tanto en el centro, como en la barriada. Este agente externo, nos proporcionó información de gran utilidad, dándonos lugar a replantearnos y cuestionarnos algunos resultados ya obtenidos tanto de las anteriores entrevistas, como de la observación realizada por nosotros.

Con lo que respecta a la observación en el aula y entrevistas de carácter informal, estas se recogían en un cuaderno de campo. En él anotábamos todos los aspectos relacionados con la motivación y comportamiento del alumnado durante el trabajo con los agentes externos que entraban en las aulas. Además, tras cada entrevista que surgía de manera esporádica con algún padre/madre o algún docente, se exponían en el cuaderno todos los resultados y algunas conclusiones parciales.

Fase IV: Discusiones y conclusiones

Tras el análisis y tratamiento de la información obtenida de cada entrevista, se generaban los resultados parciales, ordenados según las categorías creadas. Seguidamente, elaboramos las discusiones y las conclusiones de los resultados obtenidos. Tras cada conclusión parcial, se originaban nuevos interrogantes, que provocaron la necesidad de realizar nuevas entrevistas a otros participantes. Por tanto, en esta fase era crucial una óptima interpretación de los datos obtenidos, ya que a menudo, estos guardan nuevos interrogantes en los que poder centrarnos, y por tanto, profundizar en la investigación. Por esta razón, las fases siguen un proceso circular, ya que al generarse nuevas cuestiones, teníamos que realizar nuevamente una revisión bibliográfica, seleccionar a la población, elaborar un instrumento...

Una vez obtenido todos los datos necesarios para que la investigación cumpliera un alto porcentaje de fiabilidad, procedimos a elaborar los resultados, discusiones y conclusiones generales.

Análisis y tratamiento de la información obtenida

Para el tratamiento y análisis de la información obtenida, seleccionábamos todos los resultados según las categorías establecidas anteriormente. En primer lugar, recabamos toda la información resultante de las tres entrevistas y de mi cuaderno de campo, donde anoté todas mis observaciones y los datos extraídos de las entrevistas informales. Tras esto, establecimos una codificación para concretar la información resultante de todos los instrumentos, de manera que, con ayuda de un programa de edición de texto, seleccionábamos la parte del texto que formaba parte de la categoría. Posteriormente, creamos varios documentos, siendo cada uno de ellos una categoría.

Por último, triangulamos los datos de cada documento para extraer los resultados y realizar las discusiones y conclusiones posteriores.

Resultados

Para el análisis de la información obtenida a través de los diferentes instrumentos utilizados, tomamos como referencia la tabla de categorías que se señaló anteriormente.

Origen y motivaciones en la participación

La participación en la escuela se originó gracias en gran medida al director del centro mediante un liderazgo distribuido. En el Proyecto Educativo no se mencionaba nada sobre el proyecto “Comunidades de Aprendizaje”. Para instaurar dicho proyecto en el centro, acudieron profesores con experiencias en este proyecto para mostrarles algunos resultados sobre la ejecución de las comunidades de aprendizaje en sus centros. De igual modo, los profesores del centro acudieron a cursos de formación continua que se llevaron a cabo en Barcelona. El afán de superación y la motivación latente de estos, permitió instaurar de manera progresiva y satisfactoriamente las Comunidades de Aprendizaje en el Centro y en el barrio, donde existe un alto riesgo de exclusión social. Este paso adelante, permitió abrir el centro al barrio, a las familias, y en definitiva a todos aquellos que quisieran de un modo u otro colaborar en la educación de los niños y niñas del centro. Es ahí donde radicaba la motivación tanto de profesores, ya que para ellos era y es de gran ayuda la participación de los agentes externos, como la de estos últimos, ya que estaban deseosos de prestar su ayuda y de llevar a cabo proyectos en el centro, suponiendo esto un acercamiento a la realidad de su entorno.

Impacto

El centro

Antes de que el centro pasara a convertirse en Comunidades de Aprendizaje, este vivía una situación de cierta incomodidad. Tanto los y las educadoras sociales de la zona como los y las docentes que trabajaban en el colegio tenían un gran desconcierto, sobre todo, con el absentismo de su alumnado, la descohesión entorno-familia-escuela,

y el declive en cuanto a la ratio por clase que el centro presentaba. Todo ello, provocó una necesidad imperiosa de una transformación. Dicha transformación, implicaba la apertura de centro hacia iniciativas que tuvieran el propósito de paliar los problemas que en el centro sucedían. Para poder llevarlo a cabo, el director del centro y su equipo directivo, organizaron cursos para que los y las docentes tuvieran una preparación adecuada para los acontecimientos que iban a suceder. Además, se tuvo en cuenta el entorno y la situación social desfavorecida que sufren las familias del centro, de tal modo, que sirviera para unificar de un modo más sutil la escuela con el entorno. Gradualmente se fue construyendo una nueva organización en la escuela, para, entre otros aspectos, dar cabida en la escuela a toda la comunidad educativa. Aunque actualmente, no se han conseguido todos los objetivos marcados, el centro ha pasado a ser un lugar donde tanto familias, educadores sociales, voluntariado, etc., tienen cabida en la educación, dando como resultado la educación, socialización y desarrollo de su alumnado.

Los escolares

La participación de los alumnos y alumnas es muy positiva, ya que los agentes externos se encargan que acuda todo el alumnado a las actividades que se plantean, no solo los que tengan un comportamiento menos socializado, ya que como comenta el educador social del barrio, “...*Si solo nos lleváramos a los alumnos que tienen unos comportamientos más disruptivo, estaríamos premiando de algún modo el más comportamiento...*”. Lo más importante, es que van con predisposición y presentan una mejor actitud y entusiasmo cuando realizan alguna actividad con los agentes externos. Se muestran muy respetuosos y cuidadosos en todas las tareas que tienen que realizar. Los agentes externos dejan claro sus propósitos y responsabilidades. Los niños y niñas perciben que las personas que acuden al centro para realizar alguna actividad, valoran su buen comportamiento, y no la actividad en sí misma. Es por ello, que cuando terminan la sesión, finalicen o no la actividad, salen con el autoestima reforzada.

Docentes

Si el proyecto de Comunidades de Aprendizaje ha sido posible que se llevara a cabo, y que todavía se desarrolle, en mayor medida, es gracias a la participación y motivación de los profesores y las profesoras del centro. Con la inclusión de las Comunidades de aprendizaje en el centro, muchos el equipo docente se entusiasmó con esta nueva forma de organización escolar. En el centro se realizaron campañas de apertura hacia la comunidad educativa, ya que el profesorado tiene la necesidad de que los agentes externos trabajen dentro de sus aulas. Los y las docentes comentan, que si estos no interviniesen en el aula, la mayoría de las actividades no podrían realizarse o sería muy difícil ponerlas en práctica. Sin embargo, algunos profesores y profesoras se muestran reacios a este tipo de intervención, y no muestran interés en cuanto a las labores organizativas con el agente externo que va a participar en su aula. La figura de este tipo de docentes, hace que sin duda, no avancemos en el proceso socializador que se persigue en el centro con este tipo de intervenciones pedagógicas. Por ende, esto

requiere el concurso de profesionales que sepan a lo que se enfrentan en un centro con este tipo de características. Por tanto su labor debe ser en todo momento vocacional, además debe tener una formación adaptada a trabajar en colaboración con los agentes externos, para optimizar su labor pedagógica hacia los niños con riesgo de exclusión social.

Familias

Las familias pueden ser las grandes aliadas o las grandes oponentes de los centros educativos. Como afirma Santos Guerra (1999), el tenis antipedagógico que se práctica entre unos agentes y otros, culpabilizando el maestro a los padres y a la Administración, la familia a los maestros, y así sucesivamente, en mientras, los niños en el medio. Aún más, cuando desconocen por completo la realidad que se vive dentro de los mismos centros. Es por ello que el centro ha de abrirse a la comunidad, para que las familias conozcan en todo momento, qué es lo que se hacen con sus hijos e hijas dentro de las aulas. Sin embargo, hay varios motivos que impiden a las familias de este centro una participación activa dentro del mismo. Al ser algunas de las familias trabajadoras de venta ambulante, se ven imposibilitada su participación en el centro durante el periodo lectivo. Otras sin embargo, dado su escaso nivel cultural, no admiten la importancia que tiene la escuela en la educación de su hijo. Con lo cual, se despreocupan totalmente de la escuela, de sus hijos, y de lo que a todo ello concierne.

“Sin embargo en las Comunidades de Aprendizaje no hay lugar para reproches. Si las familias muestran poca implicación en las iniciativas de la escuela, no se centrarán los esfuerzos en buscar quién o quiénes son los culpables. En lugar de acusarles de falta de motivación o despreocupación por la educación de sus hijos e hijas, se intentará crear espacios de participación donde las familias sientan que son escuchadas y que sus opiniones repercuten en la educación de sus hijos e hijas.” (Flecha et al: 5).

Es una labor ardua la que tienen tanto profesorado como educadores/as sociales, ya que buscan el apoyo de las familias educación del alumnado, aunque en la mayoría de las ocasiones sin éxito a corto plazo. Es por ello, que los profesores y profesoras, la mayoría con una corta estancia en el centro, pierden la motivación de querer involucrar a los padres y madres de los alumnos en las actividades escolares. Sin embargo, poco a poco, se van observando las labores educacionales que a largo plazo han tenido los educadores sociales con los padres y madres de los alumnos. Como nos uno de los educadores sociales del barrio, *“tras veintiséis años trabajando en la barriada, puedo constatar que madres que eran absentistas en su día, hoy sus hijos no lo son, algo hemos tenido que ver en ello.”* Es de gran gratitud, ver los



Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

progresos que consiguen los educadores sociales cuando continúan trabajando con las familias de los niños y niñas del centro. Por tanto podemos decir que el objetivo principal de los educadores sociales con las familias no es solo el de conseguir su participación en el centro, sino además, el de romper en muchas ocasiones, con la falta de compromiso que tienen con la escuela.

Obstáculos y facilitadores

En la actualidad son muchos los obstáculos, económicos y burocráticos de la Administración, que repercuten directamente de manera global en el centro, y en concreto, entre otros, en los educadores y las educadoras sociales que participan en él. Sin embargo, el principal obstáculo que la administración le pone al centro para su correcto funcionamiento, son los recursos humanos que, aunque algunos docentes les ponen interés, la mayoría no tienen una formación acorde con las necesidades que este centro exige. Es por ende, que una buena formación tanto inicial como continua es fundamental para el trabajo y coordinación con los agentes externos dentro de las comunidades de aprendizaje.

Como facilitadores nos encontramos con la gran predisposición que tiene el centro para la participación de todos los agentes externos dentro de sus aulas. Al ser un centro abierto a la comunidad, todas las personas son válidas para incorporarse al mismo y participar en sus aulas. Como comenta la docente más veterana del centro, *“yo tengo trabajo para todo el/la que esté dispuesto/a a entrar en mi clase”*. Sin duda alguna, la apertura de puertas de este centro es lo que lo hace tan enriquecedor en cuanto a sus labores pedagógicas se refiere.

Con respecto a las instalaciones y recursos materiales que el centro dispone, la mayoría están en desuso, debido principalmente a la baja ratio que tiene actualmente. En los últimos diez años, el Centro ha pasado de tener hasta tres líneas en algunos cursos, a tener tan sólo doce alumnos por curso. Por tanto, cualquier clase está disponible para ser utilizada en el centro si hubiera necesidad de abandonar el aula ordinaria en la que el alumnado trabaja.

Tipos y modelos de participación: carácter asistencial vs intervención pedagógica

A lo largo del año académico, en el centro se realizan actividades de diversa índole, como por ejemplo teatros, el día del “potaje gitano”, el día de Andalucía, etc. Estas actividades se llevan a cabo gracias a la colaboración del centro con los agentes externos que intervienen en él. Los intereses de dicha participación son recíprocos, ya que tanto los agentes externos como la escuela se retroalimentan.

Las intervenciones de estas personas son fundamentales para el proceso sociabilizador del alumnado. La labor asistencial de los educadores y las educadoras sociales que intervienen en el centro es un complemento indispensable en esta

Comunidad de Aprendizaje. Ellos utilizan los contenidos pedagógicos como pretexto para llevar a cabo su verdadera tarea, la socialización del alumnado. Dichos educadores y educadoras no evalúan, ni muestran un gran interés por el “*qué*” sino por el “*cómo*”. De nada sirve que un alumno o alumna realice una tarea brillante, si en la elaboración de la misma no ha respetado las normas de comportamiento establecidas para la actividad. Por lo tanto, con este tipo de actividades, los alumnos y alumnas terminan muy motivados y satisfechos con su trabajo, ya que se les ha premiado por su buen comportamiento, y no por un resultado final, que es sin duda alguna un factor determinante de desmotivación en ellos y ellas.

Otro modo de participación que se desarrolla es el llevado a cabo por los futuros docentes y los futuros educadores sociales. Algunos de nosotros acudimos con la idea de observar un funcionamiento diferente en las aulas. Otros sin embargo, plantean actividades para implementarlas con los niños y niñas del centro. En dichas actividades se trabaja desde una visión asistencial y pedagógica. Aunque en este caso, existe una mayor reciprocidad entre alumno y agente externo, ya que es el estudiante universitario el que desarrolla mayores conocimientos y capacidades pedagógicas que el propio alumnado.

Organización y funcionamiento escolar

Dentro de los distintos documentos en los que se refleja la organización escolar del centro, se recogen algunos aspectos fundamentales para el correcto funcionamiento del mismo, en torno a las funciones que tienen todos los integrantes que forman parte del proyecto Comunidades de Aprendizaje.

En cuanto a la participación, el reglamento de organización y funcionamiento (ROF) refleja que: “*Los padres y madres deben desarrollar una gestión participativa en el gobierno democrático del Centro y una colaboración activa y eficaz en la organización y desarrollo de las actividades complementarias.*” Del mismo modo, aparece en el documento, un elemento clave en cuanto a la participación de los docentes. Según el ROF, “*Los docentes deben participar activamente mediante el trabajo en equipo, coordinado y compartido junto a los otros sectores de la institución escolar, de forma que esta participación incida en la mejora técnica del proceso educativo.*” Para reforzar dicha afirmación, los docentes gozan de unos derechos de los cuales se establece un régimen de apoyos a éstos. Así el artículo 8 del *Decreto 328/2010 de 13 de Julio*, establece que los docentes tienen derecho:

1. “*A recibir la colaboración activa de las familias, a que éstas asuman sus responsabilidades en el proceso de educación y aprendizaje de sus hijos e hijas y a que apoyen su autoridad*”.
2. “*A recibir el apoyo permanente, el reconocimiento profesional y el fomento de su motivación de la Administración educativa*”.
3. “*A recibir el respeto, la consideración y la valoración social de la familia,*

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

la comunidad educativa y la sociedad, compartiendo entre todos la responsabilidad en el proceso educativo del alumnado”.

Dicho Decreto, da importancia a la participación y colaboración de las familias con el trabajo docente. De igual modo, en el Plan de Convivencia del Centro se recoge en uno de sus apartados todo lo referente a la implicación y participación de las familias. En ello es importante destacar los siguientes apartados:

- *“Con la ayuda de las madres del Consejo escolar, se intentará organizar un grupo de madres que puedan dinamizar la participación de las mismas en el centro y colaboren en las actividades de mediación”.*
- *“Se promoverá la participación de las familias en actividades de convivencia de toda la comunidad escolar como salidas al campo, convivencias, celebración de efemérides, verbenas, etc.... en definitiva, que las familias perciban la escuela como un lugar agradable, seguro, donde sus hijos-as están a gusto, lo que va a repercutir en que el alumnado mejore también su percepción de la misma”*
- *“Con la ayuda de Unión Romaní, Secretariado Gitano, Programa de desarrollo Gitano y EOE, realizaremos intervenciones dirigidas a sensibilizar sobre modelos educativos de las familias y el ofrecimiento de alternativas, con la intención de que se produzca un cambio de actitud”.*

Es estos apartados, se evidencia la intención del centro a que las familias colaboren activamente en el centro, y que para conseguirlo, cuente con la ayuda de los agentes externos involucrados en la barriada. Sin embargo, y como ya es conocido, actualmente sería una utopía que se cumpliera, ya que todavía muchas familias no colaboran con el centro.

Por tanto, se debe plantear unos objetivos acordes a las características sociales que lo rodea, para así, paso a paso, llegar a conseguir las metas en lo referente a la participación familiar en las comunidades de aprendizaje.

En cuanto a la organización y funcionamiento anual, en las Comunidades de Aprendizaje, el equipo directivo suele organizar las actividades que se llevarán a cabo, así como todas las personas que intervendrán, en principio, en dicho proyecto. Para ello, cuentan con varios agentes externos que al inicio del curso escolar se han comprometido para colaborar con el centro. Por otro lado, se crea una comisión de docentes para que, con ayuda de las familias, organicen varios eventos populares (Fiesta de la navidad, feria del juego, día de Andalucía, etc.). Por último, deja un apartado “abierto” para que todo aquel voluntario que quiera, pueda colaborar realizando alguna actividad para el alumnado. En dicho apartado, también se tiene en cuenta lo relacionado con la formación continua en las comunidades de aprendizaje, es decir, el equipo directivo se encarga de organizar charlas formativas con el propósito de crear nuevas ideas y compartir experiencias lo que respecta a dicho proyecto.

Participación en el aula

En general, la actitud que muestra el alumnado hacia la escuela es muy disruptiva. Si además sus familias, muestran poco interés en la educación de sus hijos e hijas, la labor tanto de los docentes como la de los agentes externos que intervienen en las aulas se transforma en una continua disputa para que el alumnado intervenga en las actividades que se organizan.

Sin embargo, existen métodos pedagógicos para conseguir que este tipo de alumnado muestre interés hacia actividades que proponen los agentes externos. Se plantean en todo momento actividades con objetivos motivacionales como prioridad. Es por tanto un requisito indispensable, conocer el entorno sociocultural en el que está ubicado el Centro. Como comenta un educador social de la barriada, *“venir al centro a plantear una actividad sin conocer antes lo que hay dentro, me parece una falta de respeto, ya que trabajamos con personas. Por lo tanto, pensar que una actividad vaya a funcionar sin haberla contextualizado, es una atrocidad”*.

Así pues, un agente externo debe conocer antes la realidad que envuelve al centro. Otro requisito indispensable es la transmisión de motivación y expectativas altas en el alumnado. Ellos deben conocer y sobre todo sentir, las expectativas tan altas que tiene el agente externo hacia ellos. Los niños y niñas deben saber en todo momento, que la satisfacción en la realización de la actividad está en el “cómo” y no en el “qué”. Por tanto, se debe felicitar toda acción o gesto positivo que hagan durante la actividad. Solo así, se mejorará el comportamiento del alumnado en las aulas, y por tanto, mostrarán una mejor actitud hacia cualquier actividad que se les proponga.

Conclusiones

A modo de epílogo de este trabajo fin de grado, cabe señalar algunas cuestiones que puedan servir de orientación para los centros que vayan a adoptar este modelo de organización escolar.

Los centros que son exitosos en la implicación de los agentes externos y familias son aquellos en los que el alumnado trabaja a partir de proyectos de investigación que implican a todos los colectivos. Y son a su vez, elementos clave en el éxito escolar del alumnado que pertenece a contextos en los que se enclavan las Comunidades de Aprendizaje.

1. **Origen y motivaciones:** Para Poder llevarse a cabo el proyecto de “Comunidades de Aprendizaje” en un centro educativo deben darse una serie de factores principalmente motivacionales. Como ocurrió en este centro, todo se inició gracias a una persona. Sin embargo, si el director no hubiese tenido a su disposición a docentes con una gran motivación, no hubiese sido posible llevar a cabo este proyecto.
2. **El Centro:** La llegada del proyecto de las “Comunidades de Aprendizaje” repercutió de un modo positivo en el centro. Antes de la llegada de este proyecto,

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

el centro llevaba a cabo algunas labores socializadoras. Sin embargo, éstas no estaban enlazadas, por lo que todo esfuerzo socializador en la escuela no estaba unificado. Por tanto, con la llegada de las “Comunidades de Aprendizaje” se le dio sentido, en parte, a las tareas que se estaban realizando anteriormente en el centro, abriendo el mismo a la comunidad educativa para que con ayuda de estas personas, paliaran los problemas del centro.

3. **Alumnado:** Gracias a las labores que realizan los agentes externos en el centro, los alumnos están deseosos de realizar actividades con ellos. El alumnado realiza las actividades propuestas por los agentes externos sabiendo que el objetivo de dicha actividad es alcanzable por ellos. Por lo tanto, ellos se muestran tranquilos y confiados sabiendo que la actividad les será motivante dado que son objetivos contextualizados a sus características sociales.
4. **Docentes:** La apertura de sus aulas a los agentes externos debe ser un hecho innegociable si se desea que las “Comunidades de Aprendizaje” tengan el mayor sentido posible. Los profesores deben estar dispuestos a colaborar en todo momento con las familias, y todos los voluntarios que quieran trabajar en sus aulas. Para ello, el docente deberá tener una preparación específica al respecto, puesto que, son ellos lo que organizan todo lo relacionado a las participaciones de todos los Agentes Externos.
5. **Familia:** Toda la comunidad educativa que está involucrada en el centro tiene el deber de hacer que las familias participen y colaboren en el centro. Es de vital importancia que se produzca este hecho para que las “Comunidades de Aprendizaje” tengan un mayor éxito, ya que los niños y niñas, toman conciencia de la importancia de la educación en factor de la que tengan sus padres y madres. Por tanto, se debe educar también a los padres en el proceso socializador que se lleva a cabo con sus hijos.
6. **Obstáculos y facilitadores:** Aunque la mayoría de los docentes muestran interés y se implican en todas las labores que exige el proyecto “Comunidades de Aprendizaje”, la poca estabilidad con relación a la permanencia en el centro, es un obstáculo para el equipo directivo que permanece en el centro. La administración debe considerar dar a este centro una mayor estabilidad en los recursos humanos para así, los docentes puedan profundizar en las tareas de colaboración con los agentes externos.
7. **Tipos y modelos de participación: asistenciales vs pedagógicas:** El objetivo de un agente externos cuando realiza alguna actividad con los alumnos y alumnas debe ser asistencial. Es de poca importancia que los niños realicen la actividad correctamente si durante la realización de la misma, éste no ha respetado las normas de funcionamiento y respecto. Por lo tanto, los agentes externos harán hincapié y motivarán a los alumnos y alumnas, para que cumplan con las normas establecidas en el centro y en la sociedad en general, sin renunciar también al aprendizaje de contenidos.

8. **Organización y funcionamiento escolar y social:** El centro debe marcarse en los distintos documentos que regulan su funcionamiento objetivos acordes a la realidad social en la que se encuentra sumergido. Estos objetivos deben ser realistas, para que paso a paso, se cumplan sin que la desmotivación llegue a los docentes del centro. Por tanto, estos documentos deben ser actualizados anualmente una vez realizado un análisis de los objetivos que se han cumplido el año anterior y que se cumplirán en el año venidero.
9. **Participación en el aula:** Los agentes externos que realizan las actividades deben tener claro en todo momento el contexto en el que van a trabajar. Este hecho es importante en todos los centros, sin embargo en éste cobra una importancia vital, ya que si no se tuviera en cuenta el entorno social en el que vive el centro, las actividades así como los objetivos de las mismas estarían muy alejados de la realidad, haciendo improductivo todo esfuerzo por parte de los agentes externos.

Hay que incrementar la presencia de los agentes externos así como de los padres y madres en el ámbito escolar más allá de la presencia episódica, de las efemérides o de los *días de*, es decir de aquellas actividades puntuales como puede ser la fiesta del carnaval, el día de la paz, etc. Se pueden hacer o no dependiendo de la línea pedagógica, y tener una representación activa, pero no centrándose todo el tipo de participación en lo puntual, reduciendo el abanico de posibilidades para los escolares y en muchas ocasiones llevando a la deserción de la comunidad.

Cualquier persona del entorno puede aportar sus conocimientos, siendo los agentes externos un elemento motivador. Sociedad, escuela y familia tienen que unirse para alcanzar la igualdad.

La relación agentes externos-familia/escuela es hoy especialmente necesaria. Para ello todos tienen que apostar por un marco colaborativo, inclusivo y transformador desde un punto de vista optimista: Escuela, familia y sociedad. “Ya que en el otro bando juegan el pesimismo, el fatalismo, la agresividad, la intolerancia, el desinterés, la rutina, la comodidad, la injusticia, la desigualdad y, en definitiva, el desastre” (Feito, 2011).

La clave de la participación de los agentes puede estar en el Proyecto Educativo, en el que deben recapacitar sobre como incorporar el entorno en el mismo, teniendo mayor sentido a partir de ahí e impulsándolo hacia la mejora de la intervención directa en el aula o en el colegio, y no como mero intermediador de actividades transversales o extraescolares.

Las resistencias del profesorado a la participación de los agentes externos vienen acompañadas de una desestructuración del equipo inicial que comenzó el proyecto, por lo que si se mantiene estable en el tiempo el mismo equipo, se evitaría tal situación.

Referencias Bibliográficas

AINSCOW, M. Y WEST, M. (2006). *Improving Urban school. Leadership and collaboration*. Berkshire: Open University Press.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

- Andalucía. ORDEN de 8 de junio de 2012. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. 28 de junio de 2012, Núm. 126 p. 46.
- BONAL, X. (1992). Escuelas aceleradas para alumnos desventajados. *Cuadernos de Pedagogía*, 201, pp. 60-65.
- ELBOJ, C., PUIGDELLÍVOL, I., SOLER, M. Y VALLS, R. (2002). Comunidades de Aprendizaje: Transformar la Educación. Barcelona. Grao.
- FEITO, R. (2011). Los retos de la participación escolar. *Revista investigación en la escuela N° 44*. Madrid. Morata.
- Ferrer, G. (2005). Hacia la excelencia educativa en las comunidades de aprendizaje: participación, interactividad y aprendizaje. *Educación*, 35, pp. 61-70.
- FLECHA, R. y LARENA, R. (2008). Comunidades de Aprendizaje. Sevilla. Fundación ECOEM.
- FLECHA, R., Y OTROS. (2003). Comunidades de Aprendizaje: Transformar la Organización Escolar al Servicio de la Comunidad. Barcelona
- FLECHA, R., PUIGVERT, L. (2001). Las Comunidades de Aprendizaje: Una Apuesta por la Igualdad Educativa. Universidad de Barcelona, España.
- Gómez, I. y García, F.J. (2013) La interacción en el aula. En *García y Gómez Manual de Didáctica: aprender a enseñar*. (pp. 141-157). Madrid. Ediciones Pirámide.
- GONZÁLEZ FALCÓN, I. (2006). *La integración socio-educativa de los padres y madres inmigrantes en los centros de educación infantil y primaria. Propuestas de mejora a partir de un estudio de casos*. Huelva. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- GUERRA, M. A. (1999). *El crisol de la participación: investigación sobre la participación en consejos escolares de centros*. Madrid: Algibe.
- LACE (1999). *Introducción al estudio de caso en educación*. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Cádiz. Consultado el 23 de noviembre, 2012, desde <http://www.grupolace.org/documentos/docs/EC.pdf>
- MORCILLO, V., GARCÍA, F.J., Y GÓMEZ, I. (2010). Las Comunidades de Aprendizaje como vehículo para construir un aula sin exclusiones: nuevos retos para atender a la diversidad del alumnado. En *Congreso Internacional "La Educación Inclusiva hoy: escenarios y protagonistas"*. Universidad de Santander.
- STAKE, R. E. (2006). *Investigación con estudio de casos*. Madrid; Morata.
- STRAUSS, A. Y CORBIN, J.M. (1990). Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques. Thousand Oaks, CA, US. SAGE publications.

147. REVISIÓN Y ESTUDIO DE CASO DE LOS DEBERES O TAREAS PARA CASA EN UNA COMUNIDAD EDUCATIVA. UN FENÓMENO SOCIO-EDUCATIVO EN LA INFANCIA QUE GENERA CONTROVERSIA.

Christian A. Sánchez Núñez, Elena Parra González y Antonio García Guzmán
cas@ugr.es

Resumen.

Los deberes o tareas para casa no siempre han sido entendidos del mismo modo ni se han utilizado con la misma finalidad, y, aún siendo una práctica habitual y extendida, es un fenómeno no exento de controversia social y educativa. Concretamente en este informe se presenta, previo análisis teórico de los beneficios y efectos negativos de los deberes, un estudio de caso sobre las tareas para casa en una comunidad educativa de un centro escolar ubicado en una ciudad fronteriza de carácter multicultural. Se recaba información y opiniones de todos los sectores de la comunidad educativa y específicamente se presenta un análisis detallado sobre el tiempo que dedican los alumnos a los deberes como uno de los principales argumentos para posicionarse en contra del fenómeno de los deberes por no respetar las necesidades básicas de los niños al restarles tiempo de ocio o de juego fuera del horario escolar.

Palabras clave: tareas para casa (TPC), deberes escolares, ayuda familiar, juego y tiempo de ocio

Introducción

Las tareas para casa (en adelante TPC) no han sido siempre tratadas del mismo modo y no siempre se han utilizado con la misma finalidad. Es más, la realidad social y educativa que se vive en nuestros días está teñida de una intensa dialéctica en torno al tema entre los que defienden su uso y aquellos que son detractores abogando por su prohibición o eliminación. Como reflejo de este distanciamiento, hay profesores que se quejan de la falta de apoyo por parte de los padres de sus alumnos (Farkas, Johnson y Duffet, 1999) y tampoco faltan las quejas de padres que protestan porque los deberes son demasiado largos, demasiado cortos, demasiado difíciles, demasiado fáciles, demasiado ambiguos... (Baumgartner, Bryan, Donahue y Nelson, 1993; Kravolec y Buell, 2000; Warton, 1998).

Son principalmente dos los argumentos a la hora de explicar o posicionarse a favor o en contra de los deberes. Uno de ellos es su verdadera *utilidad*, su eficiencia como estrategia educativa cuando se está lejos de clase y del profesor (Coutts, 2004) y

cuando su uso repetitivo por inercia contribuye a la desmotivación y “alejamiento educativo” del estudiante (Porlan, 2010). El otro es *el tiempo de ocio que resta* a los alumnos, hasta el punto que no sólo los padres y profesores opinan al respecto, sino que, como no podía ser menos, los alumnos también se quejan sobre los deberes, especialmente porque cuando tienen TPC no disponen de “*su tiempo*” (Coutts, 2004; Kravolec y Buell, 2000). También porque afecta a su salud ya que las TPC les causan estrés (Kouzma y Kennedy, 2002), sobre todo si se le suman a otras situaciones actuales que también restan tiempo al menor como, por ejemplo, las actividades extraescolares tal y como se señala desde la Sociedad Española de Psiquiatría del niño y el adolescente (Cantó, 2007). Por ejemplo, Porlan (2010), después de hacer un seguimiento exhaustivo a las TPC de una niña de 10 años a lo largo de una semana concluyó: “*Ha trabajado 17 horas fuera de la escuela. 3h. 25’ de media para cinco días. ¿No quedamos en que estaba prohibido el trabajo infantil?, ¿dónde y cuándo aprenderá esta niña todo lo que la escuela no puede darle?*”

La prensa social y educativa y diversos foros especializados como por ejemplo las principales asociaciones de padres y madres de alumnos se hacen eco de esta controversia. Bastaría teclear en cualquier buscador las palabras “*deberes escolares*” para comprobar la vigente actualidad del fenómeno. Podemos encontrar, como muestra de esta tensión o controversia como en foros especializados en la Crianza²⁸⁸ existen hilos de discusión denominados “*los deberes escolares a examen*”, o “*aligeremos la pesada carga de los deberes escolares*”, también foros Femeninos²⁸⁹ que tratan sobre “*Niños de primaria: deberes, exámenes, formas de corregir de los profesores, etc...*” o sitios web especializados como la RED IRES²⁹⁰ de Investigación y Renovación Escolar, donde se recoge un manifiesto Pedagógico y debate sobre los “*Deberes y Exámenes*”. También diarios que recogen noticias encabezadas con titulares como: “*¿deberes sí o no?*”²⁹¹, “*Rebelión contra los deberes para casa*”²⁹², “*¿Demasiados deberes?*”²⁹³, o la recientemente noticia aparecida en medios internacionales con el titular “*Un niño británico es expulsado de su colegio por exigir más deberes*”²⁹⁴ que relata como un estudiante de 14 años mostró su preocupación porque no recibía suficientes tareas para ayudarlo a aprender matemáticas tras haber suspendido un examen de esta asignatura.

²⁸⁸ <http://www.crianzanatural.com/art/art112.html>

²⁸⁹ http://www.enfemenino.com/forum/show1_enfantseduc_1/bebe-ninos/ninos-el-colegio-educacion.html

²⁹⁰ <http://www.redires.net/?q=node/926>

²⁹¹ Diario El Mundo (07/04/2012) [www.elmundo.es]

²⁹² Diario El País (02/04/2012) [www.elpais.com]

²⁹³ Diario La Vanguardia (26/03/2012) [www.lavanguardia.com].

²⁹⁴ http://www.antena3.com/noticias/mundo/nino-britanico-expulsado-colegio-exigir-mas-deberes_2014031800296.html

Especialmente, por su relevancia y alcance mediático, la Confederación Europea de Padres y Madres de la Escuela Pública (CEPEP)²⁹⁵ ha apoyado públicamente las movilizaciones francesas en relación a la “*huelga de deberes*” o “*huelga de lápices caídos*” como ha dado en denominarse, manifestando que los deberes “*no sirven para nada, son antipedagógicos, causan tensiones en la familia obligando a los padres a ejercer de profesores, alargan innecesariamente la jornada de seis horas diarias, impiden a los niños dedicar el tiempo a la lectura, y aumentan las desigualdades entre los alumnos que pueden beneficiarse de la ayuda de su familia y los que no*” (Mora y Aunión, 2012). De hecho, el presidente de la FCPE, el Sr. Hazan, argumentó que si los niños necesitan hacer deberes en casa es porque los profesores han organizado mal el tiempo en clase. Y, al contrario de lo que sucede, lo que debe ocurrir es que los niños enseñen en casa lo que han hecho en la escuela, no que enseñen en la escuela lo que han hecho en casa. Es más, Hazan afirma que si un niño no ha entendido en clase con el profesor una tarea... ¿cómo va a entenderla en casa sin él? En su manifiesto considera que se le quita mucho tiempo a los niños fuera de la escuela haciendo trabajos que deberían hacer dentro, y las TPC aumentan las desigualdades entre los niños a los que los padres le ayudan y a los que no.

Al contrario, desde la otra gran Confederación de Padres y Madres de alumnos en España, la CONCAPA (Confederación Católica de Padres de Familia y de Alumnos), se manifiesta que es una “*gran irresponsabilidad*” cuestionar las TPC y mucho menos proponer una “*huelga de deberes*”. Esta federación ve necesarias más horas lectivas y esfuerzos escolares complementarios para poder equipararnos al resto de países europeos, elevando rendimiento y los resultados escolares de los alumnos españoles. Esta institución defiende que las TPC conllevan, además de valores pedagógicos, otros valores como la disciplina, el esfuerzo, hábitos de trabajo, orden y superación... tan necesarios para nuestros menores. Valores educativos en los cuáles deben implicarse también las familias. También se acusa a aquellos de defienden la eliminación de las TPC de no proponer alternativas que contribuyan a mejorar los rendimientos del alumnado español, de los más bajos de Europa.

Tales controversias entre defensores y detractores del fenómeno estudiado se ven recogidas también en las investigaciones realizadas (Ratnesar, 1999; Coutts, 2004; Loveless, 2003). Por ejemplo, Otto (1950) y Wildman (1968), ambos citados en Cooper (1989), Kralovec y Buell (2000) y Benett y Kalish (2006), señalan que los deberes obligatorios no están relacionados con una mejora de los resultados escolares y además quitan tiempo libre a los hijos. Los deberes usurpan tiempo a los niños fuera del colegio, afectando o restando oportunidades para dormir, para experimentar socialmente, para jugar... y atentando en definitiva contra las necesidades básicas de los niños, de ahí que

²⁹⁵ En ella participan activamente la CEAPA (asociación mayoritaria de padres y madres de alumnos en España) y la FCPE (la Federación de Consejos de Padres de Alumnos de Francia)

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

concluyan que los deberes debían ser eliminados por completo. De este modo son bastantes los expertos que señalan prejuicios que producen los deberes escolares (Kravolec y Buell, 2000; Kohn, 2006): *aparición de frustración, estrés, pérdida de tiempo para otras actividades, generación de conflicto familiar, reducción de interés en el aprendizaje, dependencia familiar...* situaciones que vienen a coincidir con los efectos negativos de las TPC que ya postulara Cooper (1989b), a saber:

- Saciación (*Pérdida de interés en el material académico y fatiga física y emocional*).
- Denegación de acceso a tiempo de ocio y otras actividades de la comunidad
- Interferencia paterna (*Presión por completar los deberes y hacerlos bien y confusión de técnicas de instrucción*).
- Copiar (*copiar de otros estudiantes o ayudas más allá de la tutorización óptima*)
- Aumento de las diferencias entre el alumnado de alto y bajo rendimiento.

Pero las TPC también promueven beneficios educativos, más acusados en la Enseñanzas medias según Cooper (2006), y que se resumen a continuación:

- Adquisición inmediata de conocimientos y mejora del aprendizaje (*mejor retención de conocimientos, aumento del entendimiento, mejora del pensamiento crítico, formación de conceptos, procesamiento de la información, enriquecimiento del currículum*).
- Efectos académicos a largo plazo (*deseo por aprender durante el tiempo de ocio, mejora la actitud hacia el colegio, adquisición de hábitos de estudios y habilidades académicas*)
- Efectos no académicos (*mejora de la autodirección, la autodisciplina, la organización del tiempo, la curiosidad, la capacidad de resolver problemas de modo autónomo*)
- Mejora de la percepción familiar y de su participación educativa escolar.

A principios del siglo XX uno de los principales motivos para utilizar los deberes o TPC era el convencimiento de que la mente del menor debía ejercitarse como un músculo y el aprendizaje (se entendía que “*memorístico*”) requería de una gran cantidad de ejercicios y repeticiones en casa. Avanzado el siglo existía la corriente de pensamiento pedagógico que defendía que el aprendizaje consistía en la adquisición de conocimiento por medio de la resolución de problemas y supuestos. De este modo, las tareas para casa, apoyando aquello que se enseñaba en clase, ayudaban a acelerar y desarrollar el aprendizaje ampliando las situaciones y posibilidades de aprender. Este aspecto ha sido muy estudiado en los últimos años, sobre todo en EEUU (Cooper, Robinson y Patall, 2006; Walker, Hoover-Dempsey, Whetsel y Green, 2004),

resaltando, además, la importancia de las TPC como estrategia de enseñanza y aprendizaje (Cooper et al., 2006).

Tabla nº 1. Razones para encomendar al alumnado tareas escolares para casa.

| RAZONES | PARA UTILIZAR LAS TPC |
|---|--|
| De carácter pedagógico | <ul style="list-style-type: none"> - Son una oportunidad de practicar, es decir, en la línea más asentada y tradicional, se entiende que <i>“la finalidad educativa más común de los deberes es proveer al estudiante de la oportunidad de practicar o repasar aquello que ya ha sido presentado en clase”</i> (Becker y Epstein, 1982:43). Por lo tanto, los deberes sirven para reforzar los conocimientos ya aprendidos en clase. - Son una oportunidad para prepararse ante un tema. El profesor, ante algo que presentará más tarde, quiere que sus alumnos se preparen o se inicien, creando las situaciones y predisposiciones adecuadas. - Son una oportunidad de aprender más y de integrar conocimientos. Es decir, deberes como extensión e integración de lo aprendido en clase. En este caso se pide al alumno hacer un producto aplicando habilidades variadas. |
| De desarrollo personal (Epstein y Van Voorhis, 2001): | <ul style="list-style-type: none"> - Contribuyen al desarrollo de capacidades como la autoconfianza, la autorregulación y autogestión del tiempo. - Mejoran las relaciones interpersonales y de comunicación entre padres e hijos. - Refuerzan las relaciones interpersonales y el trabajo entre compañeros, desarrollando habilidades de grupo y de trabajo en equipo. |
| De carácter socio-escolar (Epstein, 1988; 2001) | <ul style="list-style-type: none"> ★ Fomentan la participación del estudiante y de sus familias en la acción educadora. - Favorecer las comunicaciones entre padres y profesores |
| Otras | <ul style="list-style-type: none"> - Sirven para seguir el requerimiento impuesto por algunas administraciones políticas y educativas que estipulan se manden deberes diariamente (no es el caso de España). - Sirven para castigar al estudiante que no se ha aplicado lo suficiente. |

Como se comprueba en la figura anterior, aún siendo el motivo más argumentado por docentes a la hora de mandar deberes o tareas para casa el que éstos ayudan al alumnado a mejorar la retención y comprensión de los contenidos trabajados

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

en clase, existen otras razones de carácter pedagógico, socio-escolar o comunitario y de desarrollo personal que persiguen aumentar el aprendizaje y desarrollo del menor y fomentar la comunicación entre la casa y el colegio (*entre padres y docentes y entre padres e hijos*) de modo que resulte mejorada la enseñanza y la práctica educativa.

Por tanto, ante la controversia existente entre aquellos que defienden la bondad de las tareas para casa y entre aquellos que se posicionan contrarios, vemos que posiblemente las razones para tal divergencia de pareceres sea debida más a las formas que al fondo de la cuestión, es decir, que las TPC tienen un valor educativo innegable que puede transformarse en algo perjudicial para el menor y su propio aprendizaje cuando no es diseñado ni desarrollado de modo adecuado por parte de los docentes y las familias, ya que no siempre el hecho de realizar TPC ha significado un aumento directo del rendimiento académico al mediar en el aprendizaje multitud de factores y variables sistémicas (Cooper et al., 2006).

Varios son los autores que se han ocupado de este fenómeno escolar postulando que para que las TPC sean efectivas y contribuyan al aprendizaje deben tener cinco características: *objetivo, eficiencia, propiedad, competencia y atractivo estético*. Es decir, la tarea ha de estar planificada conforme a unas finalidades concretas, debe ser adecuada al nivel del alumno, resultarle atrayente y motivadora, ha de estar relacionada con el área o competencia trabajada y el estudiante debe tener acceso a los medios, recursos y ayudas que le permitan realizarla de modo óptima. Es en este sentido que cobra relevancia la ayuda familiar o la cooperación entre la familia y la escuela, respondiendo los padres a sus obligaciones y responsabilidades educativas como padres (Aguilar, 2002).

La colaboración o implicación de las familias en la escuela ha sido frecuentemente estudiada (Epstein, 2001; Epstein y Salinas, 2004; Gómez, 2004; Henderson y Berla, 1994), señalándose varias dimensiones o ámbitos a través de los cuales los padres pueden contribuir educativamente al desarrollo de sus hijos/as: establecer pautas de crianza, proporcionar un entorno estimulador o adecuado de aprendizaje, implicarse en los órganos de gestión/coordinación escolar, participar como voluntarios en el centro, informarse de los avances de sus hijos/as,... siendo una de las principales acciones que vinculan a los padres y al centro en su tarea de educar y favorecer el aprendizaje, el desarrollo y el éxito escolar de los menores, el apoyar con los deberes o las tareas para casa. Aunque no en todos los centros se promueve este ambiente de colaboración educativa simplemente por comodidad o por tradición (Sánchez-Núñez y Mohamed Chaib, 2012). De este modo, muchos padres no participan o no crean el ambiente adecuado para la realización de deberes porque no saben cómo hacerlo (Suárez, Fernández, Cerezo, Rodríguez, Rosario y Núñez, 2012) y, otros padres, en su afán de ayudar, actúan como pseudo-maestros a la hora de que sus hijos/as

realicen las TPC, muchas veces de modo erróneo al no ser orientados por el docente (Lacasa, 1999).

En este sentido, existe un amplio consenso que señala que es necesario, para la mejora escolar, abrir las puertas de los centros escolares e implicar a las familias y al resto de la comunidad, de modo colaborativo, en la educación de los menores. Para ello se necesitan proyectos y programas más globales, actualizados y contextualizados que surjan del consenso y el compromiso de todos (Ramírez, García y Sánchez-Nuñez, 2011). Baste como ejemplo archiconocido el movimiento de éxito escolar de las comunidades de aprendizaje²⁹⁶ o el proyecto internacional INCLUD-ED²⁹⁷ basado en la mejora a través de la inclusión educativa.

En este estudio que se presenta nos cuestionamos, en un centro educativo de educación primaria de Ceuta, una ciudad fronteriza donde la población escolar y las familias del alumnado pertenecen a diversas culturas, ¿cuál es la realidad del fenómeno educativo de las tareas para casa?, ¿cuál es la percepción de la comunidad educativa sobre las TPC?, ¿existe controversia al respecto?, ¿son excesivas las TPC?, ¿con qué intencionalidad se utilizan?, ¿restan realmente tiempo de ocio a las TPC los menores u oportunidades de tener otras experiencias socio-comunitarias de aprendizaje?, ¿hay situaciones en relación al fenómeno de estudio que puedan ser mejoradas?,...

El objetivo de investigación que se persigue, en consecuencia, encontrar respuestas a las cuestiones planteadas por medio de la información y evidencias recabadas de la comunidad educativa, tratando de conocer y comprender inductivamente la realidad del fenómeno para prevenir la aparición de controversias y, a la vez, sentar las bases que permitan un trabajo cooperativo en la comunidad para la utilización adecuada o beneficiosa de las TPC. Especialmente este informe se centrará en el análisis de la percepción de la comunidad educativa sobre la cantidad de TPC, sobre si ocupan demasiado tiempo de ocio de los menores y sobre las bondades o perjuicios de las mismas. Ello permitirá detectar la opinión y creencias de la comunidad educativa ante un actual, cotidiano y polémico fenómeno educativo.

Método

Este estudio se ha desarrollado a través de una metodología descriptiva, utilizando como método el estudio de caso instrumental sobre el fenómeno de las tareas para casa en una comunidad educativa, recabando información mediante cuestionarios contruidos ad hoc que han respondido alumnos y sus familias y mediante entrevistas directas y semiestructuradas a docentes que han sido también contruidas ad hoc, además del análisis indirecto de documentación escolar. Por tanto, la muestra

²⁹⁶ <http://utopiadream.info/ca/>

²⁹⁷ <http://creaub.info/included/>

informante ha estado compuesta por representantes de los tres actores de la comunidad educativa implicados en las TPC: profesores, alumnos y padres. Se decidió seleccionar al alumnado (y sus familias) de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria de modo intencional al pertenecer a niveles donde las tareas para casa comienzan a ser una constante, invitando a responder al cuestionario a todos los estudiantes de un modo directo y a todas las familias mediante envío y recabo del cuestionario a través de los tutores de aula. De este modo se ha garantizado la representatividad de la información y las opiniones y un número suficiente de informantes que permitiera extraer datos consistentes.

Los alumnos informantes están escolarizados en 3º, 4º, 5º y 6º de la etapa de Educación Primaria, lo que nos sitúa en ocho clases participantes al tratarse de un centro de línea 2, que configuran una población de 228 alumnos (28/29 por clase). La muestra final, tras desechar los casos que no se encontraban en el aula el día señalado, que prefirió no contestar o cuyo cuestionario fue desestimado por detectarse irregularidades en la cumplimentación (19 cuestionarios), ha estado formada por 143 alumnos, lo que nos sitúa en un 63,77% de población. El segundo grupo de informantes hubo una mayor pérdida muestral ya que, partiendo también de una población de referencia de $n=228$ familiares (padres y/o madres de cada alumno), la muestra efectiva o real fue de $n=89$ padres/madres, lo que representa un 39,03%. En relación al tercer grupo de la comunidad educativa del centro, los docentes, se ha invitó a participar a un profesor/a tutor/a de cada uno de los cursos a los que pertenecían los estudiantes, es decir, a 4 docentes (uno de 3º, uno de 4º, uno de 5º y uno de 6º). Además se invitó a un maestro especialista en inglés de estos cursos para acercarnos a las TPC de las principales asignaturas (Conocimiento del Medio, Lengua, Matemáticas e Inglés).

Ambos cuestionarios, para alumnos y para familiares, fueron diseñados en base a los objetivos de investigación que se persiguen y ajustados a la potencial muestra informante. Ambos instrumentos están específicamente dirigidos a alumnos y a familias y, aunque tienen algunas similitudes para facilitar la contrastación o triangulación de información en base a la diversidad de fuentes, también contienen cuestiones específicamente dirigidas cada uno de ellos. A continuación, en la tabla nº 2, se resumen algunas características de los mismos.

Los cuestionarios tienen validez de contenido al estar sus preguntas extraídas de diversos estudios o investigaciones que previamente se han realizado en torno al fenómeno de las tareas para casa (véase listado de referencias bibliográficas que han servido de consulta y obtención de información de base para la construcción de los cuestionarios) y al haber sido revisados mediante expertos externos en su proceso de diseño.

Tabla nº 2. Resumen de las características de los cuestionarios utilizados en el estudio

| Cuestionario dirigido al alumnado (ejemplos de algunos ítems) | Nº de ítems | Dimensiones organizativas | Nº de ítems | Cuestionario para familias (ejemplos de algunos ítems) |
|---|-------------|--|-------------|---|
| ¿Tienes ordenador en casa? (Sí // No) | 9 | Datos identificación / situación | 9 | ¿Tienen en casa una mesa específica pensada para hacer los deberes? (Sí// No) |
| ¿Tienes una libreta para apuntar los deberes? (Sí, ¿De qué asignatura/s? // No) | 12 | Realidad de las TPC | 13 | ¿Cuál es la consecuencia de que su hijo/a no lleve los deberes hechos? |
| En cada asignatura (Lengua, Matemáticas, Conocimiento del Medio e Inglés), ¿con qué frecuencia te mandan deberes? (Alguna vez // Un día a la semana //Varios días a la semana // Todos los días) | | | | En cada asignatura (Lengua, Matemáticas, Conocimiento del Medio e Inglés), ¿con qué frecuencia tiene su hijo/a deberes para casa? (Alguna vez // Un día a la semana //Varios días a la semana // Todos los días) |
| Recuerda lo que hiciste ayer por la tarde. Saliste del colegio, llegaste a casa, comiste, y después, ¿qué hiciste durante toda la tarde hasta que te fuiste a dormir?. Rellena la siguiente lista de cosas que hiciste y señala cuánto tiempo dedicaste aproximadamente a ello. | | | | ¿Podría usted estimar cuánto tiempo a la semana dedica su hijo/a a realizar los deberes en cada asignatura ((Lengua, Matemáticas, Conocimiento del Medio e Inglés)? |
| Cuando mis padres me ayudan a hacer los deberes (Sólo comprueban que los he hecho // Terminan por hacerlos ellos // Los acabo antes // Acabamos discutiendo) | 6 | Ayuda deberes Planificación deberes | 12 | Con respecto a los deberes de su hijo/a: (Controla que los haga antes de jugar o ver la tele // Dejo que decida cuando quieres hacerlos, él o ella es responsable // Es su profesor particular controla los deberes) |

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

| | | | | |
|--|-----------|----------------------------|-----------|---|
| ¿Para qué crees que sirven los deberes? (Para castigar // Para aprender más // Para sacar mejores notas // Para que no juguemos tanto) | 6 | Expectativas sobre las TPC | 5 | ¿Cree que los deberes aumentan la motivación e interés de su hijo/a por el colegio? (Nada // Poco // Bastante // Mucho) |
| Nº total ítems | 33 | | 39 | |

Ha de significarse que ambos cuestionarios fueron probados con alumnos de 3º de Ed. Primaria y con algunas familias que no tenían pleno dominio del castellano, ambos grupos por ser los colectivos que, a priori, podían presentar mayores dificultades de comprensión de los instrumentos. Tras este pilotaje fueron matizados algunos ítems como adecuación de los instrumentos a la muestra. La recogida de información transcurrió durante el mes de mayo de 2012, realizándose posteriormente la organización de los datos recabados, su tabulación, análisis previos que han posibilitado eliminar los casos señalados como no válidos y re-categorizar algunas variables y el análisis descriptivo con el programa PASW18 y utilizando la hoja de cálculo Excel para la realización de algunas comparaciones y gráficos.

Para complementar la información, también se realizó un análisis del principal documento organizativo del centro que fue recientemente actualizado, la Programación General Anual (PGA) que aglutina todos los otros documentos educativos y entrevistas a los cinco docentes señalados. Las entrevistas semi-estructuradas se organizaron según las mismas dimensiones señaladas en los cuestionarios, fueron grabadas digitalmente y unan vez transcritas, se analizó el contenido de modo cualitativo atendiendo a los criterios dimensionales que han guiado la recogida de información facilitando así los procesos de triangulación.

Tabla nº 3. Resumen-ejemplo del protocolo de entrevista

| Dimensiones | Ejemplo de cuestiones realizadas |
|-----------------------|---|
| Datos | ¿Qué asignatura/s imparte?, ¿en qué curso? |
| Realidad deberes | ¿Encomienda deberes escolares a sus alumnos? ¿Con qué frecuencia? |
| Ayuda deberes | ¿Tiene constancia de que la familia participe o ayude en los deberes a sus hijos/as? |
| Planificación deberes | ¿Comunica a los padres los deberes o tareas que encomienda a los alumnos? |
| Expectativas deberes | ¿Con qué finalidad encomienda deberes escolares? Para práctica, refuerzo, castigo...? |

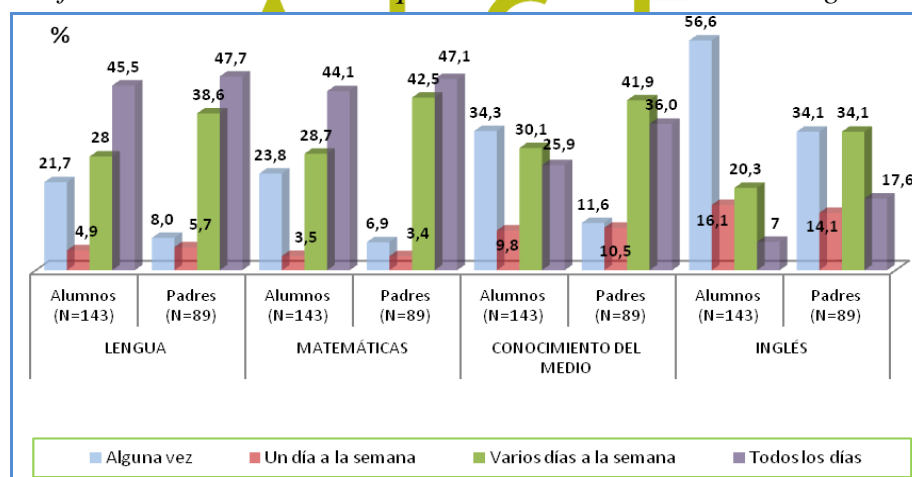
Resultados

Se ha agrupado la información de modo que se responden a cuestiones que permiten alcanzar los objetivos de investigación pretendidos, analizándose la percepción que tiene la comunidad educativa sobre las TPC, sobre si son excesivas las TPC y/o si restan tiempo a los menores para la realización de otras actividades sociales y de ocio, y se ofrece la opinión de la comunidad sobre beneficios y perjuicios que producen las TPC.

Antes de avanzar en la exposición de resultados es conveniente señalar que, aunque la concepción de TPC no es homogénea para todos los miembros de la comunidad educativa (*para los padres y los alumnos las TPC son todo aquello que el alumno hace fuera del aula mientras que los docentes dicen que los deberes que hay no son planificados o mandados específicamente como TPC, sino que son tareas de clase que no ha dado tiempo de terminar durante la jornada escolar y que los alumnos deben de terminar en casa*), por lo general, existe acuerdo en cuanto a la existencia y la frecuencia de las TPC, admitiéndose por parte de los tres sectores (padres, alumnos y docentes) que suele haber TPC todos los días de la semana de Lengua, Matemáticas y Conocimiento del Medio, y, en la asignatura de inglés, “alguna vez” (señalan los estudiantes), mientras el docente corrobora que encomienda TPC dos veces a la semana.

Aunque es significativa la respuesta de los tres grupos de informantes: docentes, alumnos y padres, por ser común, también podemos apreciar en el gráfico siguiente la alta variación o heterogeneidad en las respuestas porque, como dicen los docentes, no se trata de TPC específicamente programadas como tales, sino que son tareas que no han sido terminadas en la jornada escolar, lo que explicaría que esa diversificación de respuesta.

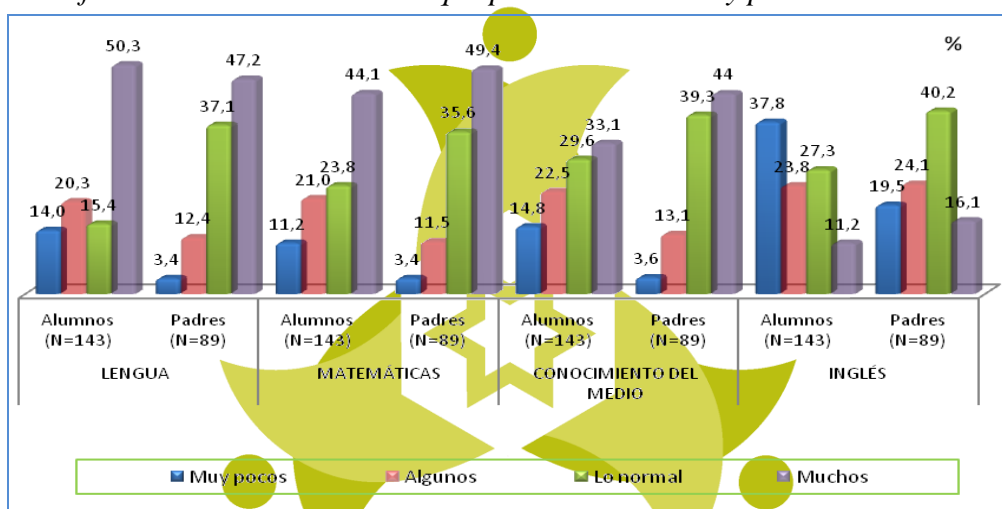
Gráfico nº 1. Frecuencia con que se mandan tareas de cada asignatura



¿Son excesivas las TPC?

Igualmente en este caso las respuestas de padres y alumnos no distan en demasía, lo que sigue confirmando que los datos son consistentes y reflejan la realidad. Los porcentajes obtenidos nos informan que la opción de respuesta mayoritariamente elegida tanto por padres y por alumnos en relación a la cantidad de deberes en las asignaturas de Lengua, Conocimiento del Medio y Matemáticas, es de “muchos deberes” o “lo normal”. En muy pocos casos se señala la opción de que se tienen “pocos deberes”. Sin embargo, la tendencia de respuesta se rompe en la asignatura de Inglés, donde los alumnos señalan con un 37,8% que hay muy pocos deberes mientras que los padres señalan con un 40,2% que la cantidad de deberes es “normal”.

Gráfico nº 2. Cantidad de TPC que perciben alumnos y padres de alumnos



La opinión de los docentes, como ejemplo se incluye a continuación una cita textual extraída de una entrevista, varía en relación a la opinión de los padres y los alumnos en cuanto a la cantidad de deberes que se mandan en Lengua, Matemáticas y Conocimiento del Medio ya que ninguno/a considera que sean muchos deberes. Todos han dicho que mandan pocas TPC. De este modo sólo hay coincidencia de opinión en el caso de la profesora de Inglés.

“Pues no lo sé, porque es la primera vez que doy primaria, y no lo sé, yo creo que no mando muchos deberes, yo creo que es lo suyo. Sí, no es poco, pero tampoco creo que a los niños les tenga que costar mucho trabajo el hacerlos...vamos, un trabajo excesivo”. (PROF-2-TUT-4º)

¿Cuánto tiempo se dedica a las TPC y a otras actividades cotidianas?, ¿es adecuado o restan tiempo de ocio a los menores?

Para conocer y analizar la incidencia de las TPC en la vida de los menores era necesario averiguar en qué ocupan las tardes los alumnos. Se estimó que, para que el alumno diera una respuesta certera (*no olvidara o divagara sobre su rutina fuera de la jornada escolar ofreciendo una respuesta abstracta de aquello que solía hacer por las tardes*), había que preguntarle sobre aquello que específicamente hubiese realizado la tarde anterior a la cumplimentación del cuestionario.

Las actividades que los alumnos dicen realizar en horario de tarde, desde que terminan el horario escolar, son variadas al tratarse de un ítem de respuesta abierta, y por ello, a posteriori, se agruparon mediante análisis de contenido en ocho categorías de respuesta que pueden consultarse en la tabla siguiente.

Tabla nº 4. Actividades, según duración, que realiza el alumnado fuera de la jornada escolar

| | Estadísticos | | | | | |
|--|--------------|----------|--|--------------------------------|--------------------|------------|
| | N | | Porcentaje de alumnos que realiza la actividad | Tiempo medio que le dedica (') | Moda de tiempo (') | Desv. típ. |
| | Válidos | Perdidos | | | | |
| TPC (deberes, leer, estudiar, academia, repaso de la lección, ...) | 117 | 26 | 81,82 | 86,94 | 60,00 | 66,09 |
| Actividades extraescolares (deportes, dibujo, nadar, ir a entrenar, manualidades,...) ★ | 20 | 123 | 13,99 | 99,50 | 60,00 | 77,23 |
| Tareas del hogar (poner la mesa, ir a la compra, cuidar del hermano,...) | 54 | 89 | 37,76 | 25,68 | 10,00 | 28,44 |
| Cuidado personal (Alimentarse -almuerzo, merienda, cena-, Asearse -lavarse los dientes, ducharse- y Descanso -siesta, acostarse a dormir,..) | 118 | 25 | 82,52 | 49,50 | 30,00 | 39,60 |
| Jugar (ordenador, consola....conectarse a redes sociales,..) | 30 | 113 | 20,98 | 92,66 | 30,00 | 82,26 |
| Hobbies (paseo, pesca, ir | 105 | 38 | 73,43 | 113,12 | 60,00 | 89,13 |

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

| | | | | | | |
|---|----|-----|-------|-------|--------|-------|
| con amigos, ir al parque, montar en bici) | | | | | | |
| Religión (clases de árabe, leer el Corán, orar, ir a la mezquita,...) | 26 | 117 | 18,18 | 93,61 | 120,00 | 39,77 |
| Ver la tele | 79 | 64 | 55,24 | 69,40 | 60,00 | 53,41 |

De este modo, en un primer análisis en relación al tipo de actividad que realizan, comprobamos que los alumnos del centro por la tarde-noche, fuera de la jornada escolar, ocupan su tiempo en el cuidado personal (82,52%), la realización de TPC (81,82%), hobbies (73,43%), ver la tele (55,24%), en ayudar con las tareas del hogar (37,76%), jugar con el ordenador (20,98%), ir a clase de árabe, ir a la mezquita (18,18%) o asistir a actividades extraescolares o deportivas (13,99%).

En segundo lugar, comprobamos que las TPC, categoría en la cual se han agrupado las actividades de: *deberes, lectura, estudio, repaso, clases particulares, academia, clases de inglés, que le pregunten sus padres la lección...*) ocuparían un tiempo medio de 86,94 minutos diarios, mientras que en otras actividades cotidianas se ocupa una mayor cantidad de tiempo. Así, en actividades extraescolares (99,50 minutos diarios de media), en jugar con el ordenador y con video-juegos (92,67 minutos), ocupar su tiempo libre en ocio o hobbies (113,12 minutos), realizar actividades religiosas (93,62 minutos), son actividades que ocupan un mayor tiempo que las TPC en la tarde los menores. Otras actividades también importantes en cuanto al tiempo que ocupan son: ver la tele (69,41 minutos), el cuidado/aseo personal (49,51 minutos), y, en menor medida, también se señala como dedicación de los alumnos fuera del horario escolar el emplear una media de 25,69 minutos diarios a ayudar con las tareas del hogar.

En cuanto a la percepción de los padres sobre el tiempo que su hijo/a emplea en la realización de las TPC se halló que la asignatura a la que más tiempo se dedica es Matemáticas, con una media de 2,61 horas semanales. Las otras asignaturas de Lengua (2,59h) y de Conocimiento del Medio (2,29h), según los padres, también ocuparían un tiempo importante en la rutina de los alumnos, destacando que, en la asignatura de Inglés, el tiempo desciende hasta 1,54 horas a la semana. Es conveniente señalar que se obtuvieron grandes rangos de respuesta, habiendo desde cifras mínimas de 0.25 horas a la semana hasta cifras máximas de 11 horas semanales.

Tabla nº 5. La opinión de los padres en relación al tiempo que se dedica a las TPC

| | Estadísticos | | | | | |
|--|--------------|----------|--------------------------|------------|--------|--------|
| | N | | Media de horas semanales | Desv. típ. | Mínimo | Máximo |
| | Válidos | Perdidos | | | | |
| | | | | | | |

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

| | | | | | | |
|---------------------------------------|----|----|------|------|-----|-------|
| Los deberes de Lengua | 78 | 11 | 2,59 | 2,27 | ,25 | 11,00 |
| Los deberes de Matemáticas | 77 | 12 | 2,61 | 2,25 | ,25 | 11,00 |
| Los deberes de Conocimiento del Medio | 77 | 12 | 2,29 | 1,94 | ,15 | 11,00 |
| Los deberes de Inglés | 69 | 20 | 1,54 | 1,60 | ,15 | 11,00 |

Se aprecia que los padres cifran en unas 9,3 horas de media la dedicación semanal de sus hijos a las TPC²⁹⁸ (2,59h de Lengua, 2,61h de Matemáticas, 2,29h de Conocimiento del Medio y 1,54h de Inglés). Esta cantidad transformada a minutos y dividida entre los cinco días de la semana (111 minutos diarios) o entre los siete días semanales (80 minutos diarios), nos acerca al tiempo dedicado a las TPC del que informa el alumnado (86,94 minutos), resultando que por tanto consistente el dato por triangulación.

En relación al tiempo medio que dedica el alumnado cada día a la realización de TPC, se ha considerado interesante desglosarlo según el curso o nivel partiendo de la premisa de que debían existir diferencias entre cada curso y que debían ser mayores en los cursos extremos de 3º y 6º de primaria. De este modo se ha encontrado que los alumnos de 3º de Ed. Primaria dedican cuantitativamente un tiempo muy superior a la realización de TPC (103,87 minutos) al resto de alumnos. Los de 4º curso dedican una media de cerca de 70 minutos, los de 5º curso casi 100 minutos diarios y los de 6º curso una media de cerca de 80 minutos. A excepción de los alumnos de 3º y de 5º curso (niveles en los que se comienza el ciclo), se detecta cierto aumento progresivo en los cursos de 4º, y 6º.

★ A I C E ★
 Tabla nº 6. Tiempo diario que se dedica a las TPC según
 ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN
 curso del alumno

| | Media (minutos) |
|---------------------------|--------------------|
| 3º Ed. Primaria (N=30) | 103,87 |
| 4º Ed. Primaria (N=43) | 69,74 |
| 5º Ed. Primaria (N=41) | 99,91 |

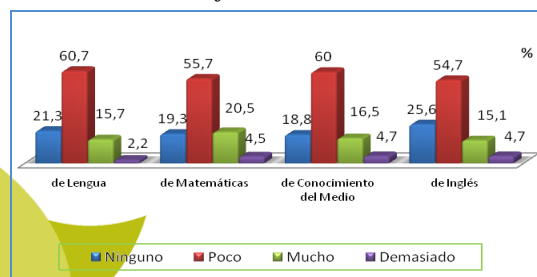
²⁹⁸ Asumiendo que pueda existir un tiempo esporádico dedicado a otras tareas escolares más allá de las cuatro asignaturas indagadas.

| | Media (minutos) |
|------------------------|-----------------|
| 3º Ed. Primaria (N=30) | 103,87 |
| 4º Ed. Primaria (N=43) | 69,74 |
| 5º Ed. Primaria (N=41) | 99,91 |
| 6º Ed. Primaria (N=29) | 79,83 |

Tabla nº 7. ¿Cuánto tiempo libre quitan las TPC a mi hijo?

| Estadísticos | | Lengua | Matemáticas | Conocimiento del Medio | Inglés |
|--------------|-------|--------|-------------|------------------------|--------|
| N | Vál. | 89 | 88 | 85 | 86 |
| | Perd. | 0 | 1 | 4 | 3 |
| Media | | 1,99 | 2,10 | 2,07 | 1,99 |
| Moda | | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Desv. Típ. | | ,682 | ,759 | ,737 | ,775 |

Gráfico nº 3. ¿Quitan las TPC tiempo libre a mi hijo/a?



También los padres fueron cuestionados sobre el tiempo libre que las TPC quitaban a sus hijos, a lo que podían responder “ninguno (1)”, “poco(2)”, “mucho(3)” o “demasiado(4)”. En las respuestas se comprueba (tabla nº 7 y gráfico nº 3) que los padres opinan mayoritariamente que los deberes restan “poco” tiempo libre a los alumnos, indicando la baja desviación típica (<1 en todas las asignaturas) que ha habido homogeneidad o consistencia en las respuestas o lo que es lo mismo, no ha habido mucha diferencia de opiniones.

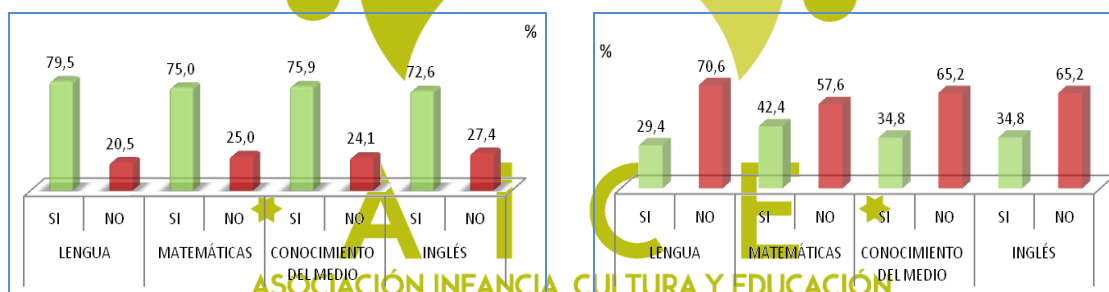
Otras de las cuestiones planteadas a los padres es si percibían que a sus hijos les gustaban los deberes o TPC y también, en otro lugar del cuestionario, si percibían que las TPC pudieran estar causando estrés. Las respuestas obtenidas indican que los padres opinan que a sus hijos les gusta hacer los deberes en porcentajes que oscilan entre un 72,6% y 79,5% (tales datos son consistentes con las respuestas del alumnado), teniendo

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

menos porcentaje la asignatura de Inglés. Es decir, 3 de cada 4 padres encuestados en la comunidad dicen que a sus hijos les gusta hacer las TPC, destacando algunas dificultades para la realización de los deberes de Inglés. En sentido contrario, aunque en porcentajes más moderados (57,6% y 70,6%), en general, los padres afirman que sus hijos/as no suelen estresarse con los deberes. Es decir, dos de cada tres padres encuestados dicen que las TPC no causan estrés en sus hijos/as, mientras uno de cada tres sí que señala que los deberes afectan emocionalmente a sus hijos/as, especialmente en la asignatura de matemáticas, donde un 42,4% de padres que opinan que las TPC estresan a su hijo/a. Los dos gráficos siguientes muestran el porcentaje de respuesta a ambas cuestiones según asignatura, y en ellos se puede comprobar la línea de respuesta de los padres.

Gráfico nº 4.
Le gusta a su hijo hacer las TPC de...

Gráfico nº 5.
Se estresa su hijo/a con los deberes de...



Bondades e inconvenientes de las TPC según la visión de los padres

En general, los padres encuestados, independientemente de la asignatura, piensan que los deberes o TPC aumentan “bastante” (42,5%) o “mucho” (24%) la motivación y el interés de sus hijos/as por el colegio. Al contrario, el 6% opina que las TPC no contribuyen “en nada” al fomento del interés en la escuela, y el 27% opina que contribuyen “levemente” o “un poco”.

Otros aspectos donde los padres muestran su grado de acuerdo y desacuerdo nos indican su concepción sobre las TPC. Como puede comprobarse en los gráficos siguientes, las respuestas con mayor porcentaje o grado de acuerdo han sido que los deberes son útiles o positivos, ya que sólo un 10% de los padres dicen que las TPC no sirven para nada. Las bondades de las TPC son, según la respuesta de los padres, que sirven para que el alumno adquiera hábitos de estudio (90,91%), para que aprenda más (94,32%) y mejor, para que saque mejores calificaciones, para unir a las familias (67,82%), para que éstas aprendan más cosas (77,01%). Por el contrario, con porcentajes muy bajos, los padres señalan que las TPC restan tiempo de ocio a las familias (14,61%) y perjudican la relación familia-docente (4,60%) y con unos porcentajes de carácter bajo-medio que pueden estar indicando futuros problemas, los padres señalan en un 22,73% que las TPC causan estrés o preocupación en las familias y con un 34,09% (una de cada tres familias encuestadas) señala que las TPC sirven para que los niños/as no jueguen tanto.

Gráfico nº 6.

Limitaciones de las TPC según los padres de alumnos

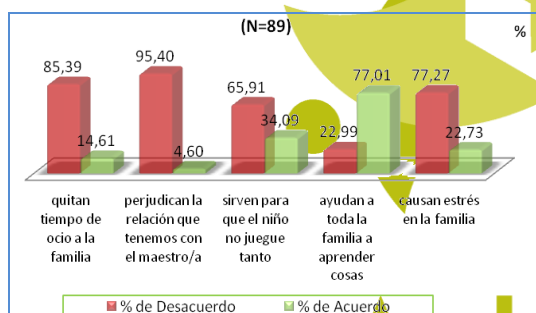
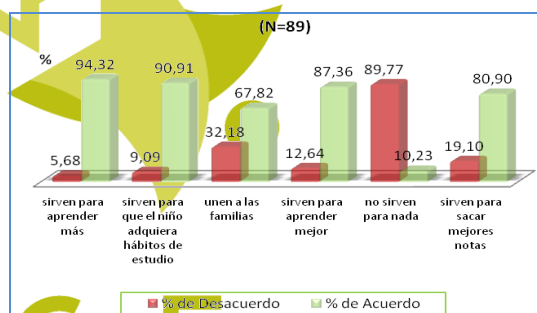


Gráfico nº 7.

Bondades de las TPC según los padres de alumnos



Discusión

Tanto padres como alumnos y profesores coinciden en señalar que todos los días hay deberes de Matemáticas, Lengua y Conocimiento del Medio, y que algunas veces, hay deberes de Inglés. En relación a la cantidad de deberes, los tres tipos de agentes de la comunidad educativa que han participado en el estudio opinan que no hay mucha cantidad de TPC. También existe plena coincidencia en considerar que las TPC de las cuatro asignaturas analizadas no son difíciles de afrontar para el alumnado. Ello, como describen Bryan, Nelson y Mathru (1995), contribuye a evitar el efecto negativo de saciación, ya que si se sobreexpone demasiado a los alumnos con muchas tareas académicas, desciende su interés escolar y aumenta su cansancio y fatiga emocional.

Una parte de la comunidad (padres y alumnos) estima que las TPC son bastantes o muchas en las asignaturas de Matemáticas, Lengua y Conocimiento del Medio, mientras la otra parte (los docentes) considera que se proponen pocas TPC. La diferencia de criterio puede residir en que la diferente concepción que unos y otros tienen de las TPC ya que mientras los docentes afirman que no se encomiendan TPC o deberes como tales sino que lo que ocurre es que los estudiantes terminan o completan en casa aquello no han terminado en clase, los padres y los alumnos perciben como TPC casa todo aquella actividad escolar que realizan. De este modo para los docentes, los deberes sirven para poder cubrir la programación mientras que los padres piensan que las TPC sirven para aprender más y mejor y para obtener mejores calificaciones y adquirir hábitos de estudio. También las familias señalan que las TPC ayudan a que todos en el seno familiar aprendan más cosas y estén más unidos, mejorando también su relación con el centro y/o con el maestro/a tutor/a. Se desprende por tanto que las opiniones de las familias acerca de los deberes son altamente positivas, muchas de ellas recogidas en los beneficios de realizar TPC de Cooper (1989b). No parece por tanto que ocurra en la realidad de nuestro centro aquel efecto negativo derivado de la implicación parental en las TPC (de Patall et al., 2008, consultado en Suárez, Fernández, Cerezo, Rodríguez, Rosário y Núñez, 2012), que dice que esta la implicación excesiva puede derivar en tensión entre padres e hijos.

En cualquier caso sí que se ha detectado la necesidad de llevar a cabo encuentros, dinámicas y asesoramientos que propicien una asunción de criterios compartidos en la comunidad educativa, por ejemplo, Suárez, Fernández, Cerezo, Rodríguez, Rosário y Núñez (2012) insisten en que deben programarse TPC que posibiliten la implicación y participación de las familias. En este sentido, destacan las dudas/desconocimiento de carácter profesional sobre el fenómeno de las TPC de una docente, lo que también contribuye a poner de manifiesto la necesidad de dimensionar la formación y el asesoramiento a los docentes para la utilización de las TPC como estrategia educativa.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

En cuanto al tiempo que ocupan las TPC (deberes, repaso, particulares, clases inglés,...), se ha detectado, excepto en la asignatura de Matemáticas, que aunque es un tiempo elevado, éste no impide la realización de otras actividades cotidianas como el ocio, el juego o las extraescolares que incluso ocupan una mayor franja horaria que las TPC, situación que ya Freixas, Reina y Peinado (1999) apuntaron cuando se referían a lo importante que resulta el saber organizarse el tiempo de deberes, de modo que no reste demasiado tiempo libre. No obstante, en línea con el estudio realizado por Lacasa (1999) donde se afirma que los deberes quitan el tiempo libre a los alumnos, habrá que seguir atentos, especialmente en la asignatura de Matemáticas.

Concretamente la muestra encuestada dedica una media un mayor tiempo diario a hobbies (paseo, pesca, ir con amigos, parque, montar en bici, ir al parque...), actividades extraescolares (practicar deporte, dibujo, nadar, manualidades...), actividades relacionadas con la religión (clases de árabe, leer el Corán, orar, ir a la Mezquita), y/o también, jugar con el ordenador y/o la consola, conectarse a redes sociales...). En menor medida, el alumnado emplea el tiempo en descanso, alimentación e higiene personal y/o ayudar con las tareas de casa. Esta idea se confirma con las respuestas directas de los padres que opinan que los deberes apenas quitan tiempo libre a sus hijos/as. Podría interpretarse, e línea con Corno y Xu (2004), que los padres, al estar de acuerdo con las TPC, decir que no restan tiempo de ocio y que no son excesivos, entienden que los deberes escolares son como el *trabajo de la niñez*, interpretación que se confirma cuando, por otro lado, uno de cada tres padres encuestados afirma que una de las utilidades de los deberes es servir para que los niños/as no jueguen tanto.

Por otro lado se concluye que es mucho el tiempo que se dedica a las TPC en el centro (segundo y tercer ciclo), ya que como afirmó Cooper (2001), es aconsejable no dedicar más de 30-40 minutos al día a las TPC en el segundo ciclo ni más de 40-60 minutos diarios en el tercer ciclo.

Sin embargo, es necesario matizar que son varias situaciones las que afectan en el tiempo que se emplea en realizar los deberes, por ejemplo, tardar más o menos en realizar la tarea depende de cómo ésta esté diseñada (Epstein y Van Voorhis, 2001). De este modo, la ausencia de planificación de las TPC, previendo su grado de dificultad, puede estar a veces influyendo en esta variable temporal. Recordemos que algunos expertos (Hazan, presidente de la FCPE y Coutts, 2004) han señalado que las TPC han de planificarse y que no se trata de improvisar dejando para casa (sin presencia del profesor) aquellas actividades que no han logrado realizarse en clase (con presencia del profesor) porque ello puede ser un uso inadecuado de las TPC que produzca perjuicios, entre ellos la promoción de una mayor distancia académica entre los estudiantes con mejor y peor entorno, predisposición o situación familiar para el afrontamiento de las TPC.

Pero no sólo afecta al tiempo de realización de las TPC el haberlas planificado previamente, sino que, además, existen otras variables (Cooper, 1989a; Cooper y Valentine, 2001; Paschal, Weinstein y Walberg, 1984). Así, por ejemplo Lam (1996) concluyó que la cantidad de deberes y el tiempo de dedicación han de conjugarse con el nivel escolar o curso. Concretamente fue Cooper (1989b) quién estableció que el efecto positivo de los deberes varía según el nivel o curso de los alumnos, y que la cantidad de deberes también debe aumentar con el curso escolar en aprox. 10 minutos de tiempo. Así, si en el primer curso de primaria se deben dedicar no más de 10 minutos al día a las

TPC (siempre de lunes a jueves), en 6º curso se deberían emplear alrededor de 60 minutos, siendo el máximo de dos horas en la educación secundaria (Cooper, 2007). A este respecto, la National Education Association y la National Parent Teacher Association de EE.UU. recomienda entre 10-20 minutos de deberes al día hasta segundo curso de primaria y entre 30-60 minutos al día de tercero a sexto curso.

Aunque Lam (1996) y Cooper (1989b y 2007) coincidían en esta relación variable entre tiempo de TPC y curso o nivel escolar, disienten en la influencia de las diferentes áreas curriculares. Mientras Lam defendía que el tiempo a dedicar a las TPC para que fuesen efectivas dependía de cada asignatura, Cooper no encontró que los deberes fueran más efectivos en unas asignaturas que en otras, concluyendo en su lugar que lo que realmente afectaba al éxito escolar y de las TPC era que el material o las actividades a realizar no resultaran excesivamente difíciles o desconocidas para los alumnos.

En consecuencia hay, además del tiempo dedicado a las TPC, otros aspectos a considerar (nivel, curso, edad nivel competencial del alumno, el área, la planificación adecuada de las TPC por parte del profesor,...), para la realización adecuadas de las TPC y la obtención de sus múltiples beneficios. Debido a ello, aunque se haya demostrado que los alumnos más eficaces invierten más tiempo en los deberes e insisten más en las TPC que los alumnos que dudan de sus capacidades (Pajares, 2006; Rosário et al., 2008; Schunk, 2008; Zimmerman y Cleary, 2006), no podemos afirmar que el alumno que dedique más tiempo a la TPC vaya a tener mejores resultados en la tarea y un mayor rendimiento académico. Es decir, aunque el tiempo empleado en las TPC influye en el aprovechamiento académico, no tiene por qué ser una garantía de la realización óptima de las tareas (Rosário et al., 2008). Incluso, a veces, el exceso de tiempo a la hora de realizar las TPC, podría estar indicando que existe una baja competencia cognitiva del alumno, una baja capacidad de autorregulación del ambiente de estudio, la existencia de distracciones, o la existencia de dificultades de aprendizaje (Sharp et al., 2001). Por tanto, la variable tiempo en este estudio sólo nos informa o radiografía la rutina de los menores fuera de la jornada escolar, acomodando o encajando el tiempo dedicado a las TPC con el resto de actividades que desarrollan para poder responder a la pregunta de si realmente las TPC restan tiempo de ocio a los menores, ya que en ningún momento el tiempo dedicado nos está indicando un mayor o menor aprovechamiento escolar, aspecto que debería ser motivo de otro estudio.

Por último se señala que, aunque tanto alumnado como padres (entre el 70-80% de la muestra encuestada) manifiestan que a los menores les gusta realizar las TPC (en menor medida si son de Inglés o de Matemáticas por ser aquellas más dificultosas o que menos motivan), hay entre un 30-40% de padres que opinan que las TPC causan estrés al menor (especialmente en la asignatura de Matemáticas). Incluso se ha detectado que uno de cada cuatro padres (22,73%) señala que las TPC causan estrés a la familia,

cumpliendo aquellos efectos negativos de saciación, ansiedad, estrés, frustración, conflicto familiar y reducción de interés en el aprendizaje,... etc., ya estudiados por Cooper (1989b), Bryan, Nelson y Mathru (1995), Kravolec y Buell (2000), Kouzma y Kennedy (2002), Kohn (2006) y Bennet y Kalish (2006).

Conclusiones

Los resultados de este estudio no pretenden ser generalizables. Sin embargo, los mismos, junto con los instrumentos de recabo de información y el procedimiento de análisis desarrollado, pueden ser de utilidad para orientar a otros centros y comunidades educativas sobre prácticas de autoconocimiento, reflexión y mejora escolar y familiar, especialmente ante un fenómeno que causa tensiones y que puede convertirse en perjudicial si no se afronta adecuadamente, estando coordinado entre los agentes educadores de la comunidad (docentes y familias).

En la comunidad educativa analizada no puede afirmarse que existan controversias en cuanto a las TPC. Los docentes, siendo conscientes que los estudiantes siempre tienen alguna actividad escolar que realizar en casa que ayuda a cubrir el programa educativo, no planifican las TPC como tales, y los padres y los alumnos han manifestado, en general, una concepción positiva de las TPC. Sin embargo se han detectado algunos aspectos o situaciones que informan que no se está obteniendo un aprovechamiento óptimo de las TPC, así como la existencia riesgos reales de que las TPC estén comenzando a producir algunos de los efectos negativos señalados anteriormente. Es por ello que se ofrecen una serie de recomendaciones a la comunidad educativa de cara a una mejora del fenómeno de las TPC.

- Analizar a qué es debido el hecho de que haya diferencias entre las cuatro asignaturas en relación a las TPC (frecuencia o existencia de TPC, dificultades en algunas, imposibilidad de los padres para ayudar a sus hijos/as con los deberes de alguna asignatura, motivación o interés que generan, posible inicio de estrés en el alumnado y en las familias,...)
- Analizar con detenimiento la causa de las diferencias en el tiempo que ocupan las tareas para casa en los diferentes cursos. Por un lado ajustando el tiempo previsto a aquello que los estudios internacionales aconsejan y por otro lado estableciendo, al menos en cada ciclo, unos acuerdos docentes que permitan que la realización de las TPC en Primaria ocupen un tiempo específico aproximado en aumento proporcionalmente progresivo al curso, de modo que las mismas ayuden al establecimiento de hábitos y la preparación para etapas posteriores secundarias donde las TPC y el trabajo autónomo del estudiante tiene una mayor relevancia en el aprendizaje y aprovechamiento académico.

- Diseño y desarrollo de un programa de mejora de las TPC en el centro educativo que, a modo de ejemplo, incluyera:
- Establecimiento de un grupo de trabajo o de una acción de innovación que posibilitara la formación docente en la temática, su importancia, finalidades y las estrategias adecuadas para su desarrollo.
 - Acciones de formación y concienciación a las familias sobre las TPC y otras actividades del menor, transmitirles lo que están aprendiendo sus hijos, cómo hablar con sus hijos sobre el aprendizaje, cómo interactuar con los profesores y cómo apoyar el aprendizaje sus hijos/as (Walker, Hoover-Dempsey, Whetsel y Green (2004).
 - Acciones de innovación escolar mediante el uso de las TICs como apoyo al desarrollo de las TPC y fomento de la comunicación entre docentes y familias. Pueden construirse blogs, webs específicas para compartir información o realizarse TPC específicas que requieran el uso de la red y la colaboración de los padres o de otros estudiantes.
 - Elaboración específica de materiales informativos sobre las TPC (impresos o virtuales). Talleres sobre cómo ayudar con las TPC y que faciliten la relación entre padres y alumnos y entre padres y docentes, especialmente cuando se ha detectado que algunas de las situaciones no son las más propicias para la realización de TPC (estrategias de los padres para ayudar, condiciones del hogar, uso de la lectura,...). Esto se hace en otros contextos educativos a través de lo que Rosário (2006) denominó TIPS (Teachers Involve Parents in Schoolwork), una guía de instrucciones sobre cómo los padres pueden orientar a sus hijos con los deberes (Suárez, Fernández, Cerezo, Rodríguez, Rosário y Núñez, 2012).

Referencias Bibliográficas

- Aguilar, M.C. (2002). Familia y escuela ante un mundo en cambio. *Revista Contextos de Educación V, 202-215*.
- Baumgartner, D., Bryan, T., Donahue, M. L., & Nelson, C. (1993). Thanks for asking: Parent comments about homework, tests, and grades. *Exceptionality, 4(3), 177-185*.
- Becker, H.J. y Epstein, J.L. (1982). Parent involvement: A survey of teacher practices. *Elementary School Journal, 83, pp. 85-102*.
- Bennett, S. y Kalish, N. (2006). *The Case Against Homework: How Homework Is Hurting Our Children and What We Can Do About It*. Nueva York: Crown Publishers. págs. 259-260 [Disponible en <http://stophomework.com/the-case-against-homework>]

- Bryan, T., Nelson, C. Y Mathru, S. (1995). Homework: "A survey of primary students in regular, resource, and self-contained special education classrooms". *Journal of Learning Disabilities*, 27, 85-90.
- Cantó, J. (2007). Aumento del estrés infantil por sobrecarga horaria. *Revista de la Asociación Española de Psiquiatría del niño y el Adolescente*. [Recuperado el 22/06/2012 desde http://org.73991657.aepnya.com/jupgrade/index.php?option=com_content&view=category&id=10&Itemid=170&lang=es
- Cooper, H. (1989a). *Homework*. White Plains, NY: Longman.
- Cooper, H. (1989b). Synthesis of Research on Homework. *Educational Leadership Journal* 47 (3), pp. 85-91. Recuperado el 09/02/2012 en http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198911_cooper.pdf
- Cooper, H. (2001). Homework for all-in moderation. *Educational Leadership*, 58, pp. 34-38.
- Cooper, H. (2007). *The Battle Over Homework: Common Ground for Administrator, Teachers and Parents*. (3ª Ed.) Corwin Press: Thousand Oaks, California.
- Cooper, H. y Nye, B. (1994). Homework for students with learning disabilities: The implications of research for policy and practice. *Journal of Learning Disabilities*, 27(8), 470-479.
- Cooper, H. y Valentine, J. C. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist*, 36, 143-153.
- Cooper, H., Robinson, J.C. y Patall, E.A. (2006). Does Homework improve academic achievements? A synthesis of research, 1987-2003. *Review of Educational Research*, Vol. 76, N. 1, 1-62.
- Corno, L. y Xu, J. (2004). Homework as the job of childhood. *Theory into Practice*, 43, 227-233.
- Coutts, P. M. (2004). Meanings of Homework and Implications for Practice. *Theory Into Practice*, 43(3), 182-188.
- Epstein, J.L. (1988). *Homework practices, achievements, and behaviours of elementary school students*. Baltimore: Center of Research on Elementary and Middle Schools.
- Epstein, J.L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educator and improving schools*. Boulder, CO: Westview.
- Epstein, J.L. y Van Voorhis, F.L. (2001). More than Minutes: teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36(3), pp. 181-193.
- Epstein, J. y Salinas, K.C. (2004). Partnering with families and communities. *Educational leadership; Schools as learning communities* v 61, n° 8. pp. 12-18.
- Farkas, S., Johnson, J. M., & Duffet, A. (1999). *Playing their parts: Parents and teacher talk about parental involvement in public schools*. New York: Public Agenda.

- Freixas, A., Reina, A. y Peinado, C. (1999). Deberes y tiempo libre durante el curso académico. Los primeros pasos hacia una socialización apropiada al sexo. *Cultura y Educación. Vol. 13, pp. 49-59.*
- Gómez, N. H. (2004). *Los seis tipos de participación familiar*. [Recuperado el 26/05/2014 desde <http://www.sdcoe.k12.ca/us/iret/family/p-ps.pdf>]
- Henderson, A. y Berla, N. (Eds.). (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Washington DC. National committee for citizens in education, centre of law and education.
- James, H. (2004). Promoting effective working with parents with learning disabilities. *Child Abuse Review, 13, 31-41.*
- Kohn, A. (2006). *The Truth About Homework: Needless Assignments Persist Because of Wide-spread Misconceptions About Learning*. [Recuperado el 27/01/2012 desde <http://www.alfiekohn.org/teaching/edweek/homework.htm>]
- Kouzma, N.M. y Kennedy, G.A. (2002). Homework, stress and mood disturbance in senior high school students. *Psychological Reports 91, 193-198.*
- Kralovec, E. y Buell, J. (2000). *The End of Homework: How Homework Disrupts Families, Overburdens Children, and Limits Learning*. Boston Massachusetts: Beacon Press. Recuperado el 10/07/2012 desde http://www.amazon.com/End-Homework-Disrupts-Families-Overburdens/dp/0807042196/ref=sr_1_1?ie=UTF8&s=books&qid=1261002078&sr=1-1
- Lacasa, P. (ed.) (1999). Los deberes escolares, entre la certeza y la duda. Tema monográfico. *Cultura y educación, 13, pp. 3-100.*
- Lacasa, P., Albuquerque, M. y Sola, I. (1999). ¿Se aprenden matemáticas haciendo los deberes? *Cultura y Educación. Vol. 13, pp. 89-100.*
- Lacasa, P., Gómez, M., Reina, A. y Cosano, C. P. (1999). Los deberes escolares en una clase de lengua. *Cultura y Educación. Vol. 13, pp. 71-87.*
- Lam, J.W. (1996). *The employment activity of Chinese American high school students and its relationship to academic achievement*. Master's Thesis, University of Texas at Arlington, 1996. Masters Abstracts International, 34, 2148.
- Loveless, T. (2003). *The Brown Center Annual Report on American Education: Part II, Do students have too much homework?* Brookings Institution Press.
- Marks, G. (2006). Family size, family type and student achievement: cross-national differences and the role of socioeconomic and school factors. *Journal of comparative family studies, 37(1), 1-24.*
- Mora, M. y Aunión, J.A. (2012). *Rebelión contra los deberes para casa*. El País. 2 abril
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence: Implications for teachers and parents. En F. Pajares & T. Urda (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 339-367). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

- Paschal, R.A., Weinstein, T. & Walberg, H.J. (1984). The effects of homework on learning: A quantitative synthesis. *Journal of Educational Research*, 78, 97-104.
- Porlan, R. (2010). *Deberes y exámenes*. [Recuperado el 10/05/2012 desde <http://www.redires.net/?q=node/926>]
- Programación General Anual del C.E.I.P. Ramón M^a del Valle Inclán revisada y actualizada en Septiembre de 2011.
- Programa Para la Evaluación Internacional de los Alumnos. PISA-ERA 2009. Informe Español. [Recuperado el 28/06/2012 desde <http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/informe-espanol-pisa-era-2009.3.pdf?documentId=0901e72b80d5a81e>]
- Ramírez, S., García, A. y Sánchez-Núñez, C.A. (2011). *El éxito escolar ¿cómo puede contribuir las familias del alumnado?*. Madrid: C.E.A.P.A. [Disponible en http://www.ceapa.es/c/document_library/get_file?uuid=d7032653-29d7-4830-8fa1-b72734c5fddf&groupId=10137]
- Ratnesar, R. (1999). The Homework Ate My Family. *Time Magazine*, January 25, 1999. [Disponible en <http://www.time.com/time/2003/kids/homework.html>]
- Robledo Ramón, P. y García Sánchez, J.N. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula Abierta*, Vol. 37, n 1, pp. 117-128.
- Ronning, M. (2011). Who benefits from homework assignments? *Economics of Education Review*, 30, 55-64.
- Rosário, P., Salgado, A., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., Bernardo, A., Valle, A. y Joly, C. (2008). Ansiedad ante los exámenes: relación con variables personales y familiares. *Psicothema*, 20(4), 563-570.
- Ruiz, C. (2001) Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista complutense de educación*, 12(1), 81-113.
- Sánchez-Núñez, C.A. y Mohamed Chaib, F. (2012). ¿Cómo y cuánto participa la familia en la escuela? Roles y situaciones que facilitan o dificultan su implicación. En M^a. T. Castilla y V.M. Martín. *Buenas prácticas en educación intercultural y mejora de la convivencia*. Madrid: Wolters Kluwer Educación
- Schunk, D. (2008). *Learning theories. An educational perspective*. NJ: Pearson.
- Sharp, C.; Keys, W. y Benefield, P. (2001). Review of Studies on Homework. Slough: National Foundation for Educational Research. [Recuperado el 10/11/2013 desde <http://www.nfer.ac.uk/research-areas/pims-data/summaries/hwk-review-of-studies-on-homework.cfm>]
- Suárez, N., Fernández E., Cerezo, R., Rodríguez C., Rosário, P. y Núñez, J.C. (2012). Tareas para casa, implicación familiar y rendimiento académico. *Aula Abierta*. Vol. 40, n.1, pp. 73-84.
- Townsend, S. (1995). *The effects of vocabulary homework on third grade achievement*. Union, N.J.: Kean College of New Jersey.

- Walker, J.M.T., Hoover-Dempsey, K.V., Whetsel, D.R. y Green C.L.(2004): *Parental Involvement in Homework. A review of Current Research and Its Implications for Teachers, After School Program Staff, and Parent Leaders*. Harvad Family Research Project.
- Warton, P.M. (1998). Mothers' views about homework in the early years of school. *Australian Journal of Early Childhood*, 23, 35-39.
- Zimmerman, B.J. y Cleary, T.J. (2006). Adolescents' development of personal agency. En F. Pajares y T. Urdan (Eds.). *Self efficacy beliefs of adolescents*. (pp.45-69) Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.

148. LAS ESCUELAS RURALES COMO COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: UNA APUESTA POR EL DESARROLLO LOCAL

Monsalud Gallardo Gil, M^a José Mayorga Fernández y M^a Pilar Sepúlveda Ruiz
monsalud@uma.es; mjmayorga@uma.es; mdsepulveda@uma.es

Resumen

En esta comunicación, se abordan las condiciones socio-culturales y educativas de la escuela rural, ofreciendo claves de reflexión sobre su inestable situación de supervivencia en la sociedad actual. Asimismo, analizaremos el importante papel que cumplen las escuelas rurales en estos entornos como “motores” de desarrollo local y, por ende, de la educación de los niños/as que habitan estos entornos. En este sentido, ofrecemos el modelo de las Comunidades de Aprendizaje como estrategia educativa para contrarrestar los efectos negativos de actuaciones que excluyen a determinados grupos sociales y culturales, como son los rurales; y es aquí donde nos detendremos especialmente, con objeto de ofrecer un modelo de educación que favorezca la justicia social y permita la participación multicultural de las familias y de la comunidad en estos entornos, enfatizando la dimensión dialógica del aprendizaje y el acceso al conocimiento para todos/as desde una perspectiva inclusiva y de desarrollo integral.

Palabras clave: Escuela rural; desarrollo local; comunidades de aprendizaje; educación.

Introducción

La escuela rural se encuentra en una encrucijada socio-cultural, como consecuencia de las características de actual sociedad globalizada. Fruto de esta

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

encrucijada, la escuela rural se encuentra en un delicado equilibrio entre la reafirmación de su 'existencia' e idiosincrasia particular y la necesidad de abrirse a otras realidades como estrategia de supervivencia y desarrollo local. En esta comunicación, trataremos de atender, en primer lugar, al establecimiento de algunas de sus características socio-culturales y educativas más significativas, con objeto de conocer las circunstancias particulares de la escuela rural en el siglo XXI.

Seguidamente, profundizaremos en la importancia que tienen estas escuelas en los municipios donde se insertan, constituyéndose en muchos casos en auténticos 'motores' de desarrollo local, sin el cual estamos en condiciones de afirmar que no podrá existir futuro para el mundo rural. Para ello, debemos incidir en la formación de la comunidad rural como estrategia para contrarrestar los efectos negativos de actuaciones que, directa o indirectamente, excluyen a la comunidad rural de los procesos de formación y desarrollo globales.

En este sentido, presentamos el modelo de las Comunidades de Aprendizaje como espacio de reflexión compartida, en el que todos los integrantes de la comunidad escolar tienen la oportunidad de contribuir a la construcción social del conocimiento, de involucrarse y comprometerse en la búsqueda de soluciones e iniciativas emprendedoras para su entorno. El enfoque de actuación no es otro que la participación multicultural de las familias en estos entornos, enfatizando la dimensión dialógica del aprendizaje y el acceso al conocimiento para todos/as. Como ejemplo de esta filosofía educativa, ofrecemos dos experiencias de Comunidades de Aprendizaje en el entorno rural: el CRA 'Ariño-Alloza' (Teruel) y la escuela rural de Mendigorriá (Navarra).

Por último, ofreceremos algunas reflexiones finales a modo de cierre en torno al futuro de la escuela rural y las Comunidades de Aprendizaje como promotoras del desarrollo rural.

1. Algunas consideraciones previas: La escuela rural del siglo XXI

Como nos dicen Sepúlveda y Gallardo (2011), nos encontramos reflexionando en el siglo XXI sobre el futuro incierto de la escuela rural (Berlanga, 2003), en tanto que su viabilidad depende no sólo de la Administración Educativa, sino también de la conjunción de políticas territoriales, laborales, poblacionales, económicas, etc. Aunque es cierto que desde el punto de vista educativo se requieren políticas que compensen las unidades incompletas, que apuesten por la equidad, desarrollen propuestas organizativas que contemplen las necesidades sociales y culturales del entorno, el cual está sometido en los últimos tiempos a diversas transformaciones sociales, culturales, económicas y demográficas, tal como pone de manifiesto Mayoral (2008).

Esta falta de políticas se plasma en un futuro incierto para el profesorado de estos centros siempre expectante del número de alumnado matriculado cada año de cara a garantizar el mantenimiento del equipo docente (ya de por sí inestable debido a la alta movilidad de los profesionales en estos entornos) y, por tanto, la supervivencia de la propia escuela (Domínguez, 2001; Berlanga, 2003; Boix, 2004). A lo largo del año 2013 se cerraron escuelas rurales en Aragón, Asturias, Canarias, Galicia, Cataluña y Castilla-La Mancha. En unos casos fue por no llegar al número establecido en cada comunidad autónoma, en otros casos el cierre estuvo motivado por la integración del alumnado en otros centros educativos próximos a la localidad. Estos cierres se realizan en función de la rentabilidad económica obviando la repercusión que tiene este cierre en la supervivencia de la localidad, en el tejido social y productivo, en los servicios ofertados, en definitiva, en la calidad de vida para todos los habitantes.

Otro signo es, por ejemplo, el hecho de encontrar dificultades para definir el concepto de “rural” en nuestra sociedad actual, cuestión bastante controvertida. Para empezar, ni siquiera parece haber acuerdo en la definición de “sociedad rural”, para la que se han utilizado diversos criterios, tales como (Gallardo, 2011):

- El *ocupacional*, considerándose una sociedad rural cuando sus integrantes se dedican a la agricultura, la ganadería y la silvicultura.
- El *espacial*, entendiéndose que una sociedad rural es aquella que se suele asentar en núcleos geográficos alejados del contexto urbano.

Pero parece evidente que ambos criterios son insuficientes para definir qué entendemos por sociedad rural en el siglo XXI, en tanto que no podemos definirla sólo en función de las tareas ocupacionales que comparta el conjunto poblacional, ni tampoco meramente por el tamaño de la población o la situación espacial que ocupen, sobre todo cuando las transformaciones que se están produciéndose en el contexto rural están generando nuevas formas de producción, de relacionarse y de participar propiciado por los movimientos demográficos. El contexto rural también es heterogéneo y diverso. Se hace preciso, pues, otro criterio que nos permita comprender en toda su complejidad a qué aludimos cuando hablamos de sociedad rural; nos referimos al criterio *cultural*.

Teniendo en cuenta el criterio cultural, podemos profundizar en el conjunto de valores, hábitos y pautas de comportamiento del conjunto de una sociedad. Es decir, podemos profundizar en la cultura que comparte una determinada comunidad, que, en el caso de la rural, ha sido considerada “diferente” a la urbana. Tradicionalmente, se ha definido lo rural en función de la distancia que lo separa de lo urbano, con el consecuente sesgo urbanocéntrico que esto implica. En este sentido, son innumerables los estereotipos proyectados sobre el mundo rural: desde imágenes idílicas y bucólicas relacionadas con la naturaleza a imágenes relativas a ‘lo opuesto al progreso y modernidad’.

Fruto de estos estereotipos, unido a los hechos históricos de nuestro país, se han ido fraguando una serie de desigualdades y desequilibrios estructurales en el contexto rural, derivados de su situación de minoría y la dificultad para articularse como agente de cambio social. Ahora bien, no podemos obviar que actualmente la sociedad rural también es muy diversa y ha sufrido transformaciones como se ha señalado anteriormente. La población rural puede tener diferente procedencia cultural y social, tal como podemos encontrar en estos momentos en localidades del territorio español. Por tanto, no podemos hablar sólo de población autóctona ya que esta realidad incide en los modos de relacionarse en dicho medio, de enriquecerse, de participar, de transformar el propio contexto y de dinamizar el entorno rural, en definitiva, influye en el proceso de construcción de la cultura rural.

Esta problemática se traslada a la “escuela rural”, la cual ha sufrido también la controversia de su delimitación conceptual. Resulta llamativo, en este sentido, el hecho de encontrarnos con una escuela para la que el calificativo de “rural” ha llegado a suponer más un inconveniente que una solución efectiva a sus dificultades, lo cual se une a las circunstancias particulares de “supervivencia” que sufren estas escuelas, como indicábamos al inicio de este apartado. Para definir “escuela rural”, podemos ofrecer la ya clásica (pero no por ello menos vigente) definición de Corchón (2000: 59-60), quien encuentra una serie de características propias de la escuela rural que la revisten de identidad propia, tales como: única en la localidad; multigraduación en sus aulas; unitarias o pequeñas graduadas de menos de ocho unidades, en las que se agrupan a niños/as de dos o más cursos; y situadas en pequeños núcleos de población con pocos habitantes (entre 500 y 600), lo que ya aparece en la Ley de Educación Primaria de 1945 (art. 73), en la que se ofrece por primera y “única” vez en nuestra historia legislativa, una definición de escuela rural en la que su indicador es el número de habitantes de la localidad (Gallardo, 2011). En estas características se puede apreciar que la estructura organizativa de esta escuela es diferente a una escuela del medio urbano, que los tiempos y recursos han de gestionarse de otro modo y que los profesionales han de trabajar para responder a las necesidades en la que se encuentra.

En esta comunicación, queremos dejar constancia de que la escuela rural está viva y existe, siendo, además, una institución necesaria en nuestra sociedad dada la uniformidad y pensamiento hegemónico en el que progresivamente parece irse sumiendo nuestra sociedad en general. En este sentido, como ya nos decían Álvarez y Jurado (1998), *si la escuela rural no existiese, habría que inventarla*.

Pero, para garantizar su supervivencia, debe “*irradiar la reconstrucción de formas de acción social comunitarias y constituirse en nexo de unión entre la comunidad y la Administración o la ‘sociedad urbana’, sobre todo, en un medio que se suele caracterizar por la escasez de instituciones, evitando adoptar medidas tan*

desafortunadamente frecuentes como son: interpretar el mundo rural bajo la negación de su peculiaridad (y, por tanto, la negación de sus necesidades específicas), así como caer en la tentación de uniformar, no respetando la diversidad que vive y le aporta riqueza a la escuela” (Gallardo, 2011: 5).

2. Las escuelas rurales como “motores” del desarrollo local

Según lo argumentado hasta el momento, parece evidente que, sin desarrollo global y local del medio, no existirá futuro para el mundo rural y, por tanto, para la escuela rural. En este desarrollo, es indudable que la formación se debe convertir en la piedra angular para la transformación social del entorno, lo que significa: nuevas posibilidades de empleo, salir de la cultura asistencial, mejorar la cualificación profesional, participar en proyectos emprendedores y económicos que puedan frenar la depresión económica y la falta de iniciativas sociales (Domínguez, 2001).

Parece indudable que la implantación de servicios en estos contextos se convierte en una pieza clave para alcanzar un auténtico desarrollo local. En este sentido, debemos advertir que, como nos dice De la Red y Rueda (2003), la implantación de estos servicios está íntimamente relacionada con factores económicos, lo cual es fundamental a la hora de fijar la población en el entorno y atraer a agentes sociales y económicos dinamizadores. No olvidemos que, sin población, no hay servicios, lo cual trae aparejada la problemática de la supervivencia de la escuela rural con la que iniciábamos esta comunicación.

Diversos estudios parecen estar constatando un cierto resurgimiento de la demografía rural, en tanto que el mundo rural está acogiendo a inmigrantes que desempeñan puestos de trabajo relacionados con el sector servicios y la atención a la tercera edad. También se están promoviendo iniciativas como las de los habitantes del ayuntamiento de Vilarinho de Conso (Ourense) que en lugar de abandonar la localidad y aceptar el deterioro en el tejido productivo y social ha apostado por la búsqueda de iniciativas. La comunidad vecinal ofreció puestos de trabajo en el campo, viviendas a precios muy reducidos y una vida digna en contacto con la naturaleza. Este ofrecimiento tuvo una respuesta de más de 20 familias llegadas de Madrid, Teruel, Barcelona.

Sin embargo, a pesar de estas iniciativas, el mundo rural, sobre todo en los pueblos más pequeños, sigue sufriendo un considerable éxodo rural, acrecentado actualmente con la crisis económica de nuestro país, que sigue vaciando a nuestros pueblos de personas jóvenes. Tan sólo los fines de semana, en algunos municipios, se aprecia un cierto incremento poblacional fruto de una población flotante que posee una segunda residencia en estos contextos; una población, que pese a contribuir en cierta

medida al afianzamiento de determinados servicios, no termina de solventar la problemática demográfica de estos entornos.

Llegados a este punto, resulta interesante reseñar cómo el triste pasado de nuestra escuela rural en nuestro país, derivado de la dramática situación de cierres masivos por anteponerse los criterios de rentabilidad económica a los de rentabilidad socio-cultural (Grande, 1981) sigue vigente hoy en día. Un ejemplo de ello lo tenemos en la repercusión de la LOMCE en la escuela rural, una ley que está potenciando o bien el cierre de unidades, escuelas o bien el agrupamiento de éstas para evitar su desaparición. Es importante, en este sentido, recordar una vez más la importante función que cumple la escuela rural en los pequeños núcleos de población diseminados por nuestra geografía española, en los que no podemos ni debemos utilizar los mismos criterios urbanos a la hora de intervenir socialmente, ni utilizarlos como clave para justificar la supresión de servicios (Sepúlveda y Gallardo, 2011).

3. Las Comunidades de Aprendizaje como estrategia educativa y sociocultural en la escuela rural

Es preciso comenzar señalando el hecho de que, en la escuela rural, se ha tendido a utilizar (cuando no ‘imponer’) los esquemas curriculares de las zonas urbanas. Baste cotejar, en este sentido, las bases legislativas para comprobar las escasas/nulas referencias a la escuela rural, que siempre aparece como “excepción” o “caso singular”.

Son muchos los profesionales de la educación de estos contextos los que han tenido que luchar casi “en pie de guerra” para visibilizar la importante función de estas escuelas, apostando por la vida en el medio rural como alternativa y elaborando proyectos educativos que den respuesta a las necesidades, demandas y preocupaciones de los habitantes de estos entornos y de los futuros ciudadanos/as de nuestro contexto global.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Como dice Pérez Gómez (2008) *“el curriculum en sus dos modalidades, oculto y explícito, debe propiciar, por un lado, el diálogo entre la identidad social y la cultura actual –una cultura globalizadora procedente de distintos medios- y, por otro, una herramienta para proveer de autonomía de las personas y capacitarles para la construcción y reconstrucción de sus esquemas de pensamiento y actuación”* (cit en Sepúlveda y Gallardo (2011: 150-151). Hablamos de “glocalización” (globalización y localización) y, en este contexto, el reforzamiento de lo local (desarrollo comunitario).

En este sentido, Rodríguez (2011) nos habla también de “transculturación”, entendida como las tensiones, conflictos, luchas y mutilaciones culturales que se producen a través del fenómeno de la globalización; pero también como un nuevo

contexto sociocultural en el que se propician nuevas posibilidades de producción material y humana, de diferenciación y reafirmación de identidades, de recuperación de tradiciones e invención de nuevas identidades.

La escuela rural, como espacio democrático y dialógico, puede convertirse en el motor del desarrollo local y comunitario de su zona, como hemos indicado más arriba, para lo cual las Comunidades de Aprendizaje se convierten en una interesante estrategia de participación, cooperación y colaboración de y con la comunidad. Como nos dice también Rodrigues (2011:10): *“La propuesta de Comunidades de Aprendizaje es extender a la escuela la posibilidad de diálogo como orientador de las acciones de los sujetos, vislumbrando una perspectiva de futuro en que valores como la solidaridad, la justicia y la igualdad sean considerados como valores positivos y que sean más deseados por todos, que el autoritarismo, el poder indiscutible y la discriminación”*.

¿Pero cómo pueden las Comunidades de Aprendizaje contribuir realmente a este objetivo? Pues entendiéndolas como un espacio de reflexión compartida en el que todos los integrantes de la comunidad escolar tengan la oportunidad de contribuir en la construcción social del conocimiento, de involucrarse y comprometerse en la búsqueda de soluciones e iniciativas emprendedoras para su entorno.

Una Comunidad de Aprendizaje es un conjunto de personas que asume un proyecto educativo y cultural propio, orientado al desarrollo local y el desarrollo humano, con objeto de “educarse” a sí mismas, gracias a la participación democrática y comprometida. Hablamos de la oportunidad de desarrollar un aprendizaje relevante (Pérez, 1998) a lo largo de toda la vida (life-long learning) en el marco de nuestra actual sociedad del conocimiento, pero vehiculado por los intereses y necesidades de la personas que pertenecen una determinada comunidad.

La filosofía que subyace a este modo de entender la educación es que es posible transformar el entorno con la implicación de la comunidad local, lo cual cobra especial relevancia en el mundo rural como venimos indicando, en tanto que, como dice Melo (2000), el futuro del mundo rural depende de un compromiso por parte de la sociedad global y de la propia capacidad de los ciudadanos/as para organizarse y luchar por la mejora de sus condiciones de vida a partir de los recursos que le son propios, ya sean humanos o naturales.

Como nos indican Díez y Flecha (2011), la concepción de aprendizaje de las Comunidades de Aprendizaje es que ‘aprender es una actividad mediada por el lenguaje’, lo cual tiene lugar entre toda la diversidad de personas adultas de la comunidad (jóvenes y adultos). Es por ello que, en las Comunidades de Aprendizaje, se promueve la participación de las familias, así como de vecinos/as, voluntarios/as, etc.

Es más, en este sentido, se entiende que la diversificación de las interacciones amplía las posibilidades de transformación y la “identidad” de los participantes en estos procesos.

De esta forma, se apuesta por una “transformación” de la comunidad en vez de una “adaptación”, como ya nos decía Freire (1970) el sentido de la educación es la transformación de las personas y del mundo. Estas prácticas transformadoras pueden producirse en diferentes aspectos (Díez y Flecha, 2011: 25): *“Transformación del contexto de aprendizaje, transformación de los niveles previos de conocimiento, transformación de las expectativas, transformación de las relaciones entre familia y escuela, transformación de las relaciones sociales en la aulas, en el centro educativo y en la comunidad y, en último término, la transformación igualitaria de la sociedad”*.

Nuestra propuesta de Comunidad de Aprendizaje, en definitiva, supone la integración de la educación formal y no-formal, escuela y comunidad, política educativa-social-económica, cultura, recursos reales y virtuales, innovación educativa, educación de niños/as y de adultos, etc., en un ámbito territorial concreto: el rural. El eje vertebrador es la satisfacción de necesidades vitales (en sentido amplio) de la población, lo que implica un profundo cambio cultural y social en los centros educativos para la articulación “escuela-y-sociedad” (Elboj et al., 2003).

En Aragón, encontramos el ejemplo del CRA ‘Ariño-Alloza’ de Teruel, como nos relatan Elboj et al. (2004). Según nos indican estos autores y autoras, el proyecto de Comunidades de Aprendizaje se presenta aquí como una oportunidad para fomentar la participación de las familias en el centro escolar como eje para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen en la escuela, en tanto que cuentan con la problemática de la gran movilidad de la plantilla docente (cada año gran parte del profesorado es diferente). Por ello, consideran que es fundamental garantizar la participación de las familias en la vida del centro, con objeto de afianzar el proyecto educativo a largo plazo y favorecer procesos de innovación educativa duraderos y estables. Con esta finalidad, se embarcan en esta aventura en el curso 2002-2003, continuando su andadura hasta la actualidad. En este sentido, destacan cómo uno de los momentos álgidos fue el hecho de presentar el proyecto a la comunidad y realizar lo que se denomina la *“fase de sensibilización o formación”*. De esta fase, se encargaron diferentes miembros del CREA de la zona, explicando en qué consistía el proyecto y solventando las dudas que surgían no sólo por parte de las familias, sino también por parte del profesorado implicado. En total, fueron 30 horas de formación que vinieron a redundar en la plena aceptación “informada y formada” del proyecto por parte de la comunidad.

Qué duda cabe que los resultados fueron satisfactorios. Muestra de ello es que el proyecto continúa vigente en la actualidad; y es que, como ellos/as mismos nos indican: *“Los comienzos suelen ser difíciles. Los recursos económicos y humanos necesarios casi nunca existen al principio, pero hay que buscar las estrategias para conseguir los primeros éxitos que serán la garantía para lograr mayor disponibilidad de medios y los mejores resultados académicos. Y, para ello, partimos, como muy bien nos enseñó Freire, de que en nuestro centro no cabe la cultura de la queja sino la cultura de la transformación”* (Ibidem, 2004²⁹⁹).

Otro interesante ejemplo lo encontramos en la escuela rural ‘Julián M^a Espinal Olcoz’ de Mendigorriá (Navarra), que inició su andadura como Comunidad de Aprendizaje en el curso 2009-2010, siguiendo un proceso de creación muy similar al del caso anterior: treinta horas de formación con personas pertenecientes al CREA, en la que también participan familiares del alumnado (fase de sensibilización) y ‘toma de decisión’ acerca de la constitución de la escuela en Comunidad de Aprendizaje. El proceso, según relatan sus protagonistas, fue un éxito en asistencia, participación, reflexión y debate, constituyéndose finalmente en Comunidad de Aprendizaje por decisión de una amplia mayoría.

Uno de los ejes fundamentales de este proyecto consiste en establecer vínculos cada vez más fuertes entre familia, escuela y comunidad, con objeto de redundar en la transformación social y el desarrollo de las competencias básicas a través del aprendizaje dialógico. Para ello, comenzaron su andadura haciendo un recorrido por el pueblo, en el que informaron a los vecinos/as de Mendigorriá sobre el proyecto. Los niños/as se distribuyeron por grupos de diferentes edades y fueron repartiendo octavillas por el pueblo, al mismo tiempo que iban informando a todos los vecinos/as; además, en la Plaza Consistorial, se colocó un puesto informativo para que todo el que quisiera pudiera informarse sobre la ‘Fase de Sueño’ de la Comunidad de Aprendizaje. La experiencia resultó todo un éxito y poco a poco todos fueron conociendo en qué consistía la transformación de la escuela. Los “sueños” que fueron recopilando se colocaron en distintos lugares de la escuela durante dos semanas, al cabo de las cuales todo el que quiso pudo descolgarlos y analizarlos detenidamente, según nos relatan los protagonistas³⁰⁰. El resultado fue la constitución de las tres primeras comisiones mixtas de la Comunidad: Comisión de Infraestructuras, Comisión de Convivencia y Comisión de Formación de Familiares. La Comunidad de Aprendizaje comenzaba así a rodar hasta la actualidad, bajo la firme convicción de que ‘otro mundo es posible’.

²⁹⁹ Documento on-line: <http://journals.library.wisc.edu/index.php/networks/article/view/33/38>

³⁰⁰ Blog Escuela de Mendigorriá: <http://escuelademendigorrria.wordpress.com>

Conclusiones

A lo largo de esta comunicación, hemos abordado algunas de las características y problemáticas que presenta la escuela rural en nuestra actual sociedad globalizada, también denominada Sociedad de la Información y el Conocimiento o Sociedad del Aprendizaje, entre otras denominaciones.

Una de las características más acuciantes es el estado de indefensión ante el que parece encontrarse el mundo rural frente a la aplastante mayoría urbana, símbolo de progreso y desarrollo. Esta característica lleva aparejada la problemática de la supervivencia de la escuela rural en estos entornos, puesto que son muchas las parejas que deciden emigrar a las ciudades buscando un “futuro mejor” para sus hijos e hijas, restando así niños/as a las escuelas rurales. Han sido ya muchas las escuelas rurales que se han visto obligadas a cerrar en nuestro panorama nacional por falta de niños/as, sometiendo así al municipio rural a una muerte lenta, pero segura.

En esta comunicación, hemos querido lanzar un grito de esperanza para la escuela y los municipios rurales. Estamos convencidas, junto con otros expertos/as en la materia, de que, si se encuentran soluciones administrativas originales para la escuela rural y ésta es apoyada por equipos docentes que decidan vivir con espíritu innovador lo que ella representa, podrá tener un interesante futuro en nuestro contexto global como alternativa al pensamiento hegemónico dominante.

Parece evidente que el futuro de la escuela de contexto rural debe caminar de la mano de la mejora de la calidad de sus condiciones sociales y educativas, tratando así de compensar las desigualdades que su alumnado puede sufrir por el hecho de haber nacido en un contexto no-urbano. Para ello, se hace imprescindible que atendamos también al desarrollo local a nivel global, a través, por ejemplo, de la constitución de Comunidades Educativas en los centros escolares desde los que se irradian medidas de atención a la comunidad rural. El eje vertebrador de tales actuaciones es la satisfacción de necesidades vitales (en sentido amplio) de la población, lo que implica un profundo cambio cultural y social en los centros educativos, como hemos analizado en esta comunicación.

A través de las Comunidades de Aprendizaje, el futuro de la escuela rural camina en paralelo a la atención cultural, política, económica y social del contexto donde se inserta, con objeto de atajar su situación de desigualdad e impedir su desaparición. Así pues, las Comunidades de Aprendizaje actuarían como canalizadoras del trabajo global y coordinado de todos los colectivos e instituciones relacionados con el medio rural, partiendo de sus propias necesidades y no de esquemas ajenos pensados desde fuera.

No queremos finalizar nuestra comunicación sin evidenciar otra necesidad de vital importancia para la escuela rural, ésta es: salir de su 'invisibilidad'. Nuestro propósito también ha sido 'sacar a la luz' una parte de la realidad de las escuelas rurales, proponiendo actuaciones positivas y efectivas de desarrollo, con objeto de evitar que estas escuelas sigan permaneciendo en el histórico olvido al que se las viene sometiendo.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez, M.Á. y Jurado, M. (1998). Maestros rurales y ovejas eléctricas. *Cuadernos de Pedagogía*, nº266, 86-89
- Berlanga, S. (2003). *Educación en el medio rural. Análisis, perspectivas y propuestas*. Zaragoza: Mira Editores.
- Boix, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Madrid: CISSPRAXIS.
- Corchón, E. (2000). *La escuela rural: pasado, presente y perspectivas de futuro*. Barcelona: Oikos-Tau.
- De la Red, N. y Rueda, D. (2003). *Intervención social y demandas emergentes*. Madrid: CCS.
- Díez-Palomar, J. y Flecha, R. (2010) (Coords.). Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado (AUFOP)*, 67 (24,1), abril, monográfico.
- Domínguez, M^ªT. et al. (2001). *Escuela rural: Una apuesta de futuro*. Pontevedra: Asociación de Renovación Pedagógica "Ponte Internacional de Tui" (ARPPIT).
- Elboj, C. et al. (2003). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Elboj, C.; Gil, A.; Rodrigo, I.; Zaldívar, I. (2004). La transformación de los centros rurales. *Networks. An On-line Journal for Teacher Research*, vol. 7, nº1, <http://journals.library.wisc.edu/index.php/networks/article/view/33/38> (Consultado el 01/07/2014).
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI
- Gallardo, M. (2011). La escuela de contexto rural: ¿de la diferencia a la desigualdad? *Revista Iberoamericana de Educación*, nº55/5, 2-10.
- Grande, M. (1981). Los costes de las concentraciones escolares. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 79 (julio-agosto), 10-12.
- Mayoral, D. (2008). "La escuela rural: balance y retos de futuro". En Llevot, N.; Garreta, J. (Coords.) *Escuela rural y sociedad. Edicions de la Universitat de Lleida. Lleida*. pp. 165-171.
- Melo, A. (2000). Educación y formación para el desarrollo rural. *Revista de Educación*, 322, 11-27.

- Murillo, J.L. (2013). La escuela rural de Mendigorria, una Comunidad de Aprendizaje. *Escuelarural.net*, 26/04/2013, <http://escuelarural.net/la-escuela-rural-de-mendigorría>. (Consultado el 01/07/2014).
- Pérez, Á.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez, Á.I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y acción. En Gimeno, J. (comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata, 50-102.
- Rodriguez de Mello, R. (2011). Comunidades de Aprendizaje: Democratización de los centros educativos. *Tendencias Pedagógicas*, nº17, 3-18.
- Sepúlveda, M^aP. y Gallardo, M. (2011). La escuela rural en la sociedad globalizada: Nuevos caminos para una realidad silenciada. *Revista Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, vol. 15, nº2, 141-153.





ESCUELA DE PADRES

★ **A I C E** ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

149. ACUMULACIÓN DE SITUACIONES VITALES ESTRESANTES Y DE RIESGO EN FAMILIAS USUARIAS DE INTERVENCIONES DE PRESERVACIÓN Y FORTALECIMIENTO FAMILIAR EN LOS SERVICIOS SOCIALES COMUNITARIOS

Susana Menéndez Álvarez-Dardet, Javier Pérez Padilla, Bárbara Lorence Lara, Victoria Hidalgo García, José Sánchez Hidalgo y Lucía Jiménez García.

menendez@uhu.es

Resumen.

Se presentan los resultados de un estudio efectuado con 106 madres de familias en situación de riesgo que reciben intervenciones de preservación familiar por parte de los equipos de psicosociales de los Servicios Sociales Comunitarios de la Diputación y el Ayuntamiento de Huelva (España). Se recogió información sobre la acumulación de situaciones vitales estresantes (SVE) que caracteriza a estas mujeres y sus familias, y se llevaron a cabo análisis multivariantes con las puntuaciones obtenidas. Los resultados muestran una tipología de tres grupos, definidos por perfiles diferentes en cuanto al número y tipo de SVE que afrontan. Los tres grupos también resultaron diferentes en cuanto a su perfil socio-demográfico y a las intervenciones desarrolladas desde los Servicios Sociales.

Palabras clave: Familias en riesgo, Preservación familiar, Situaciones vitales estresantes, Servicios Sociales.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Introducción

Las familias en *situación de riesgo* son aquellas en las que, por diversas razones, las necesidades evolutivo-educativas de los menores no son adecuadamente atendidas pero sin que la integridad de éstos se vea amenazada y sea, por tanto, necesario declarar la *situación* como *de desamparo* y separar al menor de su familia (Hidalgo, Menéndez, Sánchez, Lorence y Jiménez, 2009; Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008). Como en otros países del entorno occidental, la legislación española en materia de protección de menores establece directrices de actuación para las situaciones de riesgo que implican la permanencia de los menores con su familia pero desarrollando, desde las administraciones competentes, intervenciones que permitan mejorar la dinámica de estas familias y la atención que en ellas se brinda a niños y adolescentes, preservando

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

así la unidad familiar. Según Rodrigo y colaboradores (Rodrigo et al., 2008), estas familias suponen un 80% de los expedientes con los que trabajan los servicios sociales de las corporaciones locales.

Los estudios sobre estas familias señalan que, aunque son muy heterogéneas, muchas de ellas suelen presentar algunos rasgos muy característicos entre los que destaca la acumulación de un número importante de situaciones vitales estresantes y de riesgo (SVE), que ponen a prueba y con frecuencia desbordan los recursos de los adultos para desenvolverse como progenitores (Menéndez, Hidalgo, Jiménez, Lorence y Sánchez, 2010; Rodrigo et al., 2008). Aunque en los primeros trabajos sobre esta temática solo se destacaba el papel jugado por el número de SVE, estudios más recientes (v. g. Atzaba-Poria, Pike y Deater-Deckard, 2004; Vilsaint, Aiyer, Wilson, Shaw, y Dishion, 2013) ponen de manifiesto que la clave no reside solo en la acumulación sino también en el tipo de SVE, de manera que la capacidad de estas experiencias negativas para funcionar como factores de riesgo parece estar también relacionada con su naturaleza (SVE individuales, interpersonales o grupales) y/o de su ecología (SVE internas o externas al microsistema familiar). Por tanto es fundamental adoptar un enfoque de análisis más complejo de las SVE, tanto para conocer de forma precisa la dinámica de estas familias como para diseñar intervenciones eficaces y ajustadas a su realidad.

En este trabajo se analiza de manera conjunta la acumulación y de la naturaleza de las SVE en una muestra de familias que reciben intervenciones psicoeducativas de preservación familiar. El estudio se ha realizado en colaboración con los equipos psicológicos de los Servicios Sociales Comunitarios (SS.SS.CC.) de la provincia y la ciudad de Huelva (España), y con el apoyo económico del MICINN (I+D SEJ2007-66105), la Consejería de la Presidencia de la Junta de Andalucía (BOJA 135, 06/2009), y la Universidad de Huelva (Plan Propio de Investigación, UHU.09.44013.014).



Método

La muestra estaba compuesta por 106 madres de familias con un expediente activo de riesgo en los SS.SS.CC. que recibían intervenciones psicoeducativas de cara a la preservación familiar. Los indicadores sociodemográficos y económicos de estas mujeres y sus familias, que se describen y comentan en la ponencia, muestran un perfil heterogéneo pero definido mayoritariamente por la precariedad educativa, económica, laboral y residencial. Los datos que se presentan se han obtenido utilizando el Inventario de Situaciones Estresantes y de Riesgo (ISER, Hidalgo, Menéndez, Sánchez, López, Jiménez y Lorence, 2005), que permite recabar información sobre la presencia de 16 SVE de diverso tipo. El contacto con las madres fue facilitado por los profesionales de los SS.SS.CC. que trabajan habitualmente con ellas, que concertaron citas en las dependencias de los centros sociales para realizar entrevistas individualizadas con las

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

madres, y que también aportaron datos sobre la relación de estas mujeres y sus familias con los SS.SS.CC. (duración, tipo de servicios, familiares objeto de intervención, grado de riesgo, y evolución).

Resultados

Se seleccionaron las SVE experimentadas por más de un 20% de las madres, y se computaron tres puntuaciones acumulativas en función de su naturaleza: *Individuales* –problemas físicos (25.5%) o psicológicos (31.9%) de importancia, conducta violenta o antisocial (26.2%), problemas con la policía (30.9%)–, *Familiares* –conflictos relevantes con la pareja (44.7%), separación o divorcio (30.9%), maltrato por parte de la pareja (42.6%), relación problemática con los hijos (42.6%)– y *Socioeconómicas* –precariedad laboral o desempleo (77.7%), problemas económicos (64.9%)–. Las tres puntuaciones acumulativas se tipificaron y se incluyeron en un Análisis de Conglomerados Jerárquico, cuyo dendograma reveló una agrupación en tres tipologías que, al solicitarse en el posterior Análisis de Conglomerados de K-medias, permitió identificar el grupo de pertenencia de cada madre. Posteriormente se llevaron a cabo ANOVAs para identificar los indicadores acumulativos que diferenciaban los grupos, obteniéndose resultados estadísticamente significativos con $p < .001$ para todos los contrastes efectuados. El primer grupo (C1, 23.6% de la muestra) se compuso por madres con SVE sobre todo familiares, el segundo (C2, 42.5%) se definió por un perfil de pocas SVE en los tres ámbitos, y el tercero (C3, 22.6%) quedó integrado por mujeres caracterizadas por una problemática fundamentalmente individual.

Estos tres grupos se diferenciaron en cuanto a algunas características familiares: la composición de la familia ($\chi^2 = 19.97; p < .001$), su estabilidad ($\chi^2 = 7.93; p = .019$), y el nivel de pobreza ($\chi^2 = 6.81; p = .033$). Analizadas en su conjunto, estas diferencias perfilan a las familias del C1 como contextos fundamentalmente monomarentales e inestables, a las del C2 como familias biparentales, estables, y por encima del umbral de pobreza, y a las del C3 como entornos definidos por un nivel objetivo y destacable de pobreza. Además, los tres grupos se diferenciaron especialmente en cuanto a los indicadores de su relación con los SS.SS.CC.: el nivel de riesgo que, según los profesionales, caracterizaba a las familias ($F = 4.091; p = .020$), el número de prestaciones diferentes en cada caso ($F = 6.083; p = .003$), el número de familiares objeto de intervención ($F = 5.517; p = .006$), y la duración de la misma ($F = 4.098; p = .033$). En conjunto, estos resultados indican que la intervención de las familias del C1 era más prolongada y la del C2 menos variada y extensa (menos prestaciones diferentes por familia y menos miembros de ésta recibiendo algún tipo de intervención), y que el C3 estaba formado por familias con un mayor nivel de riesgo según los profesionales.

Conclusiones

Los resultados muestran que las familias en riesgo psicosocial no son un grupo homogéneo ya que presentan problemas y necesidades de intervención diferenciadas. Parte de esta especificidad viene definida por el tipo de SVE que afrontan, ya que pueden identificarse grupos específicos al respecto, en los que la no satisfacción de las necesidades de los menores parece responder a procesos distintos. Así, mientras que en el C1 la problemática es fundamentalmente familiar (el tipo de relaciones interpersonales y la precariedad socioeconómica), en el C3 los problemas son sobre todo individuales y afectan directamente a los progenitores; finalmente, en el C2 no existen excesivos problemas ni en los adultos ni en las familias, de manera que en estos contextos la no atención de las necesidades de los hijos se asocia a otro tipo de procesos. Por otro lado, las diferencias sociodemográficas y en cuanto a la intensidad del contacto con los dispositivos de protección social también avalan la heterogeneidad y la especificidad de estas familias, y permiten concluir que es necesario analizarlas en profundidad para diseñar intervenciones igualmente heterogéneas y específicas.

Referencias Bibliográficas

- Atzaba-Poria, N., Pike, A. & Deater-Deckard, K. (2004). Do risk factors for problem behaviour act in a cumulative manner? An examination of ethnic minority and majority children through an ecological perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 707-718.
- Hidalgo, M. V., Menéndez, S., Sánchez, J., López, I., Jiménez, L. y Lorence, B. (2005). *Inventario de Situaciones Vitales Estresantes (ISER)*. Universidad de Sevilla: documento no publicado.
- Hidalgo, M. V., Menéndez, S., Sánchez, J., Lorence, B., y Jiménez, L. (2009). La intervención con familias en situación de riesgo psicosocial. Aportaciones desde un enfoque psicoeducativo. *Apuntes de Psicología*, 27(2-3), 413-426.
- Menéndez, S., Hidalgo, M. V., Jiménez, L., Lorence, B., y Sánchez, J. (2010). Perfil psicosocial de familias en situación de riesgo. Un estudio de necesidades con usuarias de los Servicios Sociales Comunitarios por razones de preservación familiar. *Anales de Psicología*, 26(2), 378-389.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C. y Byrne, S. (2008). *Preservación familiar: un enfoque positivo para la intervención con familias*. Madrid: Pirámide.
- Vilsaint, C. L., Aiyer, S. M., Wilson, M. N., Shaw, D. S., & Dishion, T. J. (2013). The ecology of early childhood risk: a canonical correlation analysis of children's adjustment, family, and community context in a high-risk sample. *The Journal of Primary Prevention*, 34(4), 261-277.

150. CARACTERÍSTICAS DE IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN Y APOYO FAMILIAR

**M. Victoria Hidalgo, Susana Menéndez, Bárbara Lorence, José Sánchez,
Lucía Jiménez**
js@us.es

Resumen.

En el marco de la preservación familiar, en la actualidad están proliferando en nuestro país iniciativas interesantes encaminadas a la promoción de la parentalidad positiva. Desde la Universidad de Sevilla y el Ayuntamiento de Sevilla se ha elaborado y puesto en marcha el Programa de Formación y Apoyo Familiar (FAF) como una intervención preventiva, psicoeducativa, comunitaria y grupal encaminada a la promoción del desarrollo saludable de familias en situación de riesgo psicosocial. En esta comunicación se presentan los datos de implementación del programa FAF y el impacto que ha tenido en los Servicios Sociales Comunitarios del Ayuntamiento de Sevilla. En concreto, hasta la fecha se ha trabajado con 1800 familias en situación de riesgo, desarrollando 16 sesiones de trabajo anuales, con periodicidad semanal y 2 horas de duración. Se analizan las limitaciones del programa y los puntos fuertes del mismo de cara a la política de diseminación del FAF.

Palabras clave: Parentalidad Positiva, Intervención familiar, Programas de educación parental, Familias en riesgo.

Introducción

La Rec(2006)19 del Consejo de Europa Políticas de Apoyo al Ejercicio Positivo de la Parentalidad ha contribuido de forma determinante a que el apoyo a las familias ocupe un lugar destacado en las políticas sociales de la mayoría de los países. En este contexto se insta a las instituciones públicas a apoyar a madres y padres para desempeñar adecuadamente sus responsabilidades educativas. Y es en este escenario donde se enmarca y desarrolla el *Programa de Formación y Apoyo Familiar, FAF* (Hidalgo, Menéndez, López, Sánchez, Lorence y Jiménez, 2011), un programa de promoción de parentalidad positiva que surge en Sevilla (España) y cuya finalidad es la formación y el apoyo a aquellas familias con más dificultades a la hora de afrontar la socialización y educación de hijos e hijas.

En términos generales, el programa FAF es una intervención de carácter psicoeducativo y comunitario, integrado dentro de las actuaciones preventivas encaminadas a la preservación familiar que se llevan a cabo desde los Servicios Sociales Comunitarios. Por tanto, mayoritariamente, los destinatarios del programa son familias

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

en situación de riesgo moderado, en las que existen importantes dificultades pero al mismo tiempo también es posible identificar fortalezas en las que sustentar la intervención.

Dado que la flexibilidad del programa FAF está facilitando su creciente diseminación, parece importante incluir dentro del proceso de evaluación un análisis de las características de su implementación. Con esta finalidad, se presenta a lo largo de estas páginas, en primer lugar, una descripción del diseño del programa y, en segundo lugar, las principales características de su implementación en la ciudad de Sevilla como recurso para la promoción de parentalidad positiva y la preservación familiar.

Características del programa FAF

El programa FAF está sustentado en un conjunto de marcos teóricos actuales que aportan robustez a la intervención al tiempo que suponen un soporte metodológico imprescindible de cara al trabajo con las familias. El diseño del programa FAF está anclado en una perspectiva ecológico-sistémica de la familia (Parke y Buriel, 2006), desde la perspectiva de la parentalidad positiva (Rodrigo, Máiquez, Martín y Rodríguez, en prensa), inspirado en los principios de la psicología positiva (Seligman, 2003), y sustentado en el paradigma del aprendizaje social y contextualizado (Lave y Wenger, 1991).

La finalidad del programa FAF es proporcionar a las madres y los padres una fuente de apoyo que les permita desempeñar más exitosa y eficazmente sus tareas y responsabilidades educativas, optimizando las relaciones familiares, promoviendo un desarrollo positivo en los hijos e hijas y previniendo la aparición de situaciones de riesgo.

El programa FAF está compuesto por 14 módulos de contenidos además de un módulo introductorio en el que se desarrolla extensamente las características del programa. Los contenidos son:

- Módulo 1. Desarrollo infantil
- Módulo 2. Desarrollo adolescente
- Módulo 3. Desarrollo adulto
- Módulo 4. El sistema familiar
- Módulo 5. El desempeño de la maternidad y la paternidad
- Módulo 6. Estilos educativos: normas y disciplina
- Módulo 7. Estilos educativos: afecto y comunicación
- Módulo 8. Resolución de conflictos
- Módulo 9. Relaciones de pareja
- Módulo 10. Relaciones entre hermanos y hermanas
- Módulo 11. Apoyo social e integración en la comunidad
- Módulo 12. Familia y escuela
- Módulo 13. Ocio y tiempo libre

- **Módulo 14. Problemas de ajuste durante la infancia y la adolescencia**

Cada módulo de contenido está articulado en torno a una serie de objetivos específicos vinculados a un conjunto de actividades que los abordan. La persona que se encarga de dirigir el grupo de trabajo es la encargada de seleccionar las actividades con anterioridad a partir de las necesidades identificadas en las familias participantes y debe procurar los materiales necesarios para llevar a cabo la sesión. En la publicación digital del programa FAF se ofrecen todos los recursos para el desarrollo de las sesiones.

Análisis de la implementación del programa FAF

Desde el año 2009 se viene implementando el programa FAF en los Servicios Comunitarios de la ciudad de Sevilla de forma ininterrumpida. Durante estos años han participado casi 1900 familias y, de ellas, se seleccionó una muestra por estratos de 152 familias participantes ($n = 152$) para el análisis de los datos de implementación del programa FAF que se presentan en esta comunicación.

Las 152 familias que conformaron la muestra objeto de estudio se distribuyeron en 34 grupos compuestos por una media de 8.74 ($DT = 2.28$) participantes. El número de sesiones desarrolladas en cada grupo fue bastante variado, oscilando entre las 9 y las 22 sesiones de trabajo ($M = 16.39$; $DT = 3.08$) con periodicidad semanal y duración de dos horas en todos los grupos.

Respecto a los contenidos trabajados, del total de 14 módulos que componen el programa los grupos desarrollaron una media de 4.19 módulos ($DT = 1.26$). En ningún grupo se utilizó el programa en su totalidad, y los dos grupos que lo utilizaron en mayor medida trabajaron 7 módulos. La relación entre el número de módulos y el de sesiones no fue estadísticamente significativa ($r = .188$; $p = .329$); es decir, no necesariamente un mayor número de sesiones iba acompañado de un número más elevado de módulos trabajados. Por otro lado, los resultados pusieron de manifiesto que se llevaron a cabo un mínimo de 9 y un máximo 33 actividades, lo que suponía una media de 18.18 ($DT = 5.90$) por grupo.

De manera más específica, se analizaron módulo a módulo las características de la implementación desarrollada en cada grupo. Respecto a los contenidos que se abordaron en los grupos, los bloques más trabajados fueron los relacionados con el desarrollo humano (Bloque I) y las relaciones padres-hijos (Bloque II). Teniendo en cuenta la información de los módulos evaluados, los datos de implementación indicaron que el número de sesiones dedicadas a cada módulo oscilaba entre una y ocho ($M = 3.16$), resultando el módulo 14 ("Problemas de ajuste en la infancia y la adolescencia") el que se trabajó a lo largo de un mayor número de sesiones.

En cuanto al grado de implicación de las familias, la mayoría (62.22%) participaron en las sesiones de manera estable y regular y solo un 8.15% no finalizó las sesiones previstas y se dio de baja en el grupo alegando, como razón fundamental, incompatibilidad con el trabajo en un 30% de los casos. Utilizando una escala de 1 a 3 al finalizar cada sesión, los técnicos reflejaron en su ficha de seguimiento tanto el grado

de participación de la madre en las actividades planteadas como la motivación manifestada en cada sesión de trabajo. Las medias de los dos indicadores alcanzaron valores elevados, tanto en el caso de la participación ($M = 2.40$, $DT = 0.54$) como en el de la motivación ($M = 2.50$, $DT = 0.51$). Estos valores fueron más elevados en los grupos más pequeños ($r = -.238$, $p < .005$ en participación; $r = -.269$, $p < .005$ en motivación) y más estables (U de Mann-Whitney = 1150.00, $p < .05$ en participación; U de Mann-Whitney = 893.50, $p < .005$ en motivación).

Conclusiones

Los resultados expuestos en este estudio de implementación del programa FAF ponen de manifiesto una serie de conclusiones especialmente interesantes de cara a la diseminación del programa en otros contextos.

Por un lado, los datos parecen apoyar la idea de que, en bastantes aspectos de la implementación, los grupos han funcionado de un modo bastante homogéneo. Este hecho puede venir provocado, en primer lugar, por el perfil de las personas que han dirigido los grupos de trabajo con familias. En todos los casos se trata de profesionales de los Servicios Sociales que han recibido formación específica en el programa FAF y han utilizado los mismos criterios a la hora de seleccionar y formar los grupos de intervención. En segundo lugar, los profesionales se han inclinado mayoritariamente por utilizar el programa en sesiones de una duración similar (dos horas), con la misma periodicidad (semanal) y han conseguido que los grupos se caractericen por una importante estabilidad en la composición, con altos índices de participación a lo largo de la intervención y bajos índices de abandono. Y finalmente, en tercer lugar, la homogeneidad también se observa en el contenido de la intervención. Los resultados descritos indican que en la mayor parte de los grupos se han trabajado contenidos de los dos primeros bloques (relativos a los procesos de desarrollo y a las relaciones padres-hijos), realizando un porcentaje elevado de las actividades propuestas en los módulos.

Los elementos de similitud encontrados en las distintas aplicaciones del programa FAF están en sintonía con las recomendaciones para su implementación y se explican por el carácter estructurado del programa. Así, tal y como señalan Kaminski, Vallew, Filene, y Boyle (2008), el hecho de que un programa incluya en su descripción los fundamentos teóricos en los que se sustenta, así como una estructura definida, ayuda a que la implementación se lleve a cabo con altos niveles de adherencia al modelo original diseñado por los autores. El grado de fidelización –entendido como el grado en que un programa se aplica como originalmente fue diseñado– es una dimensión de gran relevancia en la aplicación de programas, y ha sido destacado como un indicador del éxito de la implementación de programas de educación parental (Fixsen, Naoom, Blase, Friedman y Wallace, 2005).

Aunque se han descrito importantes similitudes, los resultados obtenidos también señalan que en la implementación del programa FAF se observan diferencias en aspectos como el tamaño de los grupos, el número de sesiones o las actividades

concretas desarrolladas para cada módulo de contenido. Sin duda, estas diferencias tienen que ver con el carácter flexible del programa, que permite seleccionar contenidos o diseñar aplicaciones de mayor o menor duración, siempre con el objetivo último de adaptar la intervención lo más posible a las características y necesidades específicas del grupo de participantes. En gran parte, la diversidad existente en la implementación del programa responde a la autonomía de los profesionales que se reconoce y promueve desde el programa FAF. En este sentido, el papel de las y los coordinadores constituye un factor crucial de la implementación y, con ello, de la consecución de los objetivos de la intervención.

Por otro lado, esta diversidad existente en la implementación del programa FAF facilita y permite que la evaluación del mismo avance en la dirección que actualmente se propone para los programas de promoción de parentalidad positiva basados en evidencias. En concreto, el objetivo de la evaluación de los programas ha pasado de centrarse exclusivamente en los análisis de impacto a prestar especial atención a los moderadores de dicho impacto. Así, como señalan Dekovic, Stoitz, Schuiringa, Manders y Asscher (2012) la pregunta que tradicionalmente se realizaba a la hora de llevar a cabo las evaluaciones: “¿Produce el programa los efectos que se esperan?” ha dejado paso a preguntas como: “¿A quién y bajo qué circunstancias el programa presenta los mejores efectos?” En esta línea, contar con una cierta diversidad en la aplicación de los programas es necesario para conocer con qué características de implementación se obtienen más beneficios. Análisis de implementación como el que se presenta en estas páginas constituyen un paso previo y necesario para identificar las características de la aplicación que pueden moderar la eficacia de los programas de promoción de parentalidad positiva (Chamberlain, Brown, Saldana, Reid, Wang, Marsenich y Bouwman, 2008).

Referencias Bibliográficas

- Chamberlain, P., Brown, C. H., Saldana, L., Reid, J., Wang, W., Marsenich, L., y Bouwman, G. (2008). Engaging and recruiting counties in an experiment on implementing evidence-based practice in California. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 35, 250-260.
- Consejo de Europa (2006). Recomendación Rec 19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre Políticas de Apoyo a la Parentalidad Positiva. Estrasburgo: Consejo de Europa.
<http://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/parentalidadPos2012/docs/informeRecomendacion.pdf>
- Dekovic, M., Stoitz, S., Schuiringa, H., Manders, W., y Asscher, J.J. (2012). Testing theories through evaluation research: conceptual and methodological issues embedded in evaluations of parenting programmes. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 61-74.

- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., y Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of literature*. Tampa: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, the National Implementation Research Network.
- Hidalgo, M. V., Menéndez, S., López, I., Sánchez, J., Lorence, B., y Jiménez, L (2011). *El programa de Formación y Apoyo Familiar*. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla.
- Kaminski, J. W., Vallew, L. A., Filene, J. H., y Boyle, C. L. (2008). A meta-analytic review of components associated with parent training program effectiveness. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 567–589.
- Lave, J y Wenger E (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Parke, R. D. y Buriel, R. (2006). Socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives. En N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of Child Psychology, vol. 3: Social, Emotional, and Personality Development* (6th ed., pp. 429 - 504). New York: Wiley.
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., Martín, J.C., y Rodríguez, B. (en prensa). La Parentalidad positiva desde la prevención y la promoción. En M.J. Rodrigo (Eds.), *Manual Práctico en Parentalidad Positiva*. Madrid: Síntesis.
- Seligman, M. (2003). Positive Psychology: Fundamental Assumptions. *Psychologist*, 16, 126-127.



151. GRUPO PSICOEDUCATIVO DE PADRES Y MADRES EN UNA UNIDAD DE SALUD MENTAL COMUNITARIA

Patricia Delgado Ríos, Silvia Escudero Pérez y Estrella Serrano Guerrero
patricia@websconencanto.es

Resumen.

Uno de los motivos de consulta más frecuentes para población infantil en las Unidades de Salud Mental Comunitarias es la sintomatología externalizante del tipo desobediencia, rabietas y alteraciones de las relaciones familiares. Nuestra experiencia nos lleva a considerar imprescindible situar el foco de la intervención sobre los padres y madres, como una forma de despatologizar al niño y redefinir la situación como una oportunidad de mejora de las competencias parentales. Es por ello que hemos diseñado un grupo psicoeducativo, de formato breve, dinámico y participativo, con el que pretendemos optimizar nuestra intervención y los recursos de este tipo de dispositivo. Los objetivos perseguidos son mejorar el conocimiento sobre el desarrollo de l@s hij@s, así como de las estrategias y técnicas aplicables para modificar este tipo de comportamientos y conseguir una mejora de las relaciones familiares en general.

Palabras clave: escuela de padres, problemas de comportamiento.

Introducción

Los problemas de comportamiento constituyen un término de difícil conceptualización, en ocasiones por considerar como trastorno del comportamiento, conductas o manifestaciones que no forman parte de la psicopatología infantil, en otras por no realizar adecuados diagnósticos diferenciales con otros cuadros que pueden cursar con dichas manifestaciones. Comprenden un continuo de manifestaciones del tipo desobediencia, rabietas o conducta agresiva (diferenciadas en cuanto a intensidad, severidad, frecuencia y cronicidad) y suelen ser motivo de consulta de los servicios especializados de salud mental, bajo la categoría diagnóstica general de trastornos del comportamiento perturbador.

Suponen aproximadamente la mitad de las derivaciones a los servicios de Salud Mental (Herrerros, Sánchez, Rubio y Gracia, 2004), y en un determinado número de casos (siguiendo criterios de intensidad, frecuencia, gravedad, y repercusión en su

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

funcionamiento personal, escolar, y familiar) significan un motivo de derivación a dispositivos aún más especializados como las Unidades de Salud Mental Infanto-Juvenil.

Tras una valoración inicial, en las Unidades de Salud Mental Comunitarias (en adelante USMC), se suelen atender los siguientes casos: cuadros con suficiente entidad e impacto sobre el desarrollo del niño como para requerir una derivación a USMIJ; cuadros que requieran una intervención breve desde nuestros dispositivos, o cuadros que realmente no suponen psicopatología (incluso pueden ser considerados como parte de un desarrollo evolutivo normalizado) y por tanto no requieren un tratamiento especializado, con el consiguiente alta.

En el segundo de los casos descritos, la experiencia clínica nos demuestra que situar el núcleo del tratamiento en los niños puede tener el efecto de patologizar una conducta que no es más que el resultado de un sistema que necesita reajustarse adquiriendo competencias para manejar este tipo de manifestaciones. Atender este tipo de demanda desde la óptica de que es únicamente el menor quien debe modificar su comportamiento por resultar patológico puede devenir en la estigmatización del niño o la niña. Habitualmente este tipo de manifestaciones resultan de cambios normativos o no normativos (como separaciones, traslados o fallecimientos cercanos), como una reacción adaptativa a los mismos, prefiriendo por tanto una óptica de reajuste familiar versus individual.

Como veremos más adelante, las intervenciones basadas en los grupos psicoeducativos o escuelas de padres han demostrado su eficacia y efectividad, resultando la primera opción de tratamiento para los problemas cotidianos del comportamiento infantil (Sanders, 2002). Consideramos necesario realizar algún tipo de intervención familiar, dado el carácter predictivo de los problemas de conducta de inicio temprano para otro tipo de problemas de carácter más grave como el trastorno disocial (F91.8) (Hutchings, 2007). Y sobre todo, por la consideración de la familia como el principal grupo de referencia, y el encargado de transmitir todo un conjunto de normas y valores sociales, a través de sus propios comportamientos y actitudes.

Por otra parte, las USMC están insertas en un contexto institucional que debe responder a una alta demanda de solicitudes de atención en salud mental (equilibrando prevención secundaria, tratamiento propiamente dicho y eficiencia en cuanto al gasto de recursos de salud mental) lo cual requiere un esfuerzo por parte de los/las profesionales para dar un tipo de respuesta eficaz, apropiada y ágil a estos problemas. Teniendo en cuenta el papel fundamental del sistema parental en el desarrollo y mantenimiento de los problemas de conducta en los hijos, y teniendo en cuenta la necesidad de implementar cambios que se mantengan a largo plazo, nos parece lógico que esta

respuesta recaiga sobre los propios padres. Y este es el punto de partida desde el que nace nuestra propuesta de grupo psicoeducativo para padres y madres.

Las escuelas de padres

Existe evidencia, en cuanto a significación clínica y estadística, de la eficacia de los programas de entrenamiento a padres, Parent Management Training (PMT), ya sea en formato individual o grupal, de cara a la adquisición de conocimientos ajustados acerca del desarrollo evolutivo de niños y niñas, la mejora de las habilidades comunicativas y de manejo de situaciones problemáticas, de la mejora de las relaciones afectivas entre padres e hijos y la reducción de los problemas de conducta y del estrés parental (Robles y Romero, 2011; Díaz-Sibaja, 2007; Díaz-García y Díaz-Sibaja, 2005).

Ejemplos de algunos de estos programas son: Parent child interaction therapy (PCIT), Incredible years program (BASIC), Parent Management Training (PMT), Programa de Barkley (Defiant Children), o Helping the noncompliant child (HNC). Suelen ser semejantes en cuanto a estructura y contenidos, como se muestra en la tabla 1.

| PROGRAMAS DE ENTRENAMIENTO A PADRES: ESTRUCTURA | |
|---|---|
| <i>PROGRAMA DE BARKLEY</i> | <i>INCREDIBLE YEARS PROGRAM</i> |
| Explicar, comprender las causas de las conductas anómalas. | Pretratamiento |
| Aprender a prestar atención a las conductas apropiadas. | Registrar, definir y observar conductas |
| Incrementar la obediencia, el juego independiente y dar órdenes eficaces. | Refuerzo positivo |
| Aplicar un sistema de economía de fichas en el hogar. | Uso del tiempo fuera. |
| Aplicación de tiempo fuera. | Atención y extinción. |
| Anticipar problemas y manejar el comportamiento infantil en lugares públicos. | Moldeamiento y programa escolar. |

| | |
|---|-----------------------------------|
| Mejorar el comportamiento del niño en el colegio. | Solución de problemas. |
| Cómo manejar problemas futuros de comportamiento. | Comunicación familiar. |
| Sesión de apoyo al programa de entrenamiento. | Manejo de Conductas de baja tasa. |

Tabla 1: Ejemplos de programas de entrenamiento a padres.

El objetivo general que suele perseguirse con este tipo de programas es favorecer el desarrollo integral de los niños así como de sus padres, mejorando las capacidades educativas de éstos. Así, padres y madres se convierten a la vez en pacientes y agentes de la propia mejora del clima y desarrollo familiar.

Nuestra experiencia nos ha mostrado una cierta tendencia a focalizar en el/la niño/como núcleo de los problemas que afronta la familia. En estos casos, las expectativas suelen centrarse en una intervención individual del terapeuta sobre el niño/la niña, presuponiendo que el niño por sí solo está en condiciones de interiorizar, integrar y mantener los cambios conductuales deseados. Una vez se llega a conocer cada caso con algo más de profundidad, se pueden detectar en los padres y madres ciertas reservas (temores respecto a su capacidad de cuidar/educar, frustración por no haber sido capaces de resolver la situación que les trae a consulta a pesar de múltiples intentos, dificultades propias en cuanto a su regulación emocional, resistencia a asumir parte de la responsabilidad y, sobre todo en los padres, de la necesidad de implicación en la educación de los hijos e hijas). Creemos que un grupo psicoeducativo centrado únicamente en el aprendizaje de técnicas y estrategias facilitaría el aprendizaje de estrategias de manejo de la problemática comportamental, pero olvidaría uno de los problemas más frecuentes en este tipo de intervenciones, y es la generalización de dichas habilidades en estados de alta activación emocional. Y es que en muchos casos, los padres y madres nos describen en consulta un alto grado de conocimiento acerca de estrategias de manejo conductual (potenciado por la accesibilidad a programas educativos de diverso formato) pero no tienen integrado el *cómo* ponerlas en práctica dentro de su repertorio conductual. Y por último, consideramos necesario también incluir un módulo con intervenciones dirigidas a que los padres y madres manejen las emociones negativas que experimentan en respuesta a los problemas de su hijo, reduciendo así el número de abandonos del programa y facilitando el mantenimiento de las habilidades adquiridas con nuestra intervención.

Nuestra propuesta

Para desarrollar nuestra propuesta, hemos seguido fundamentalmente el programa protocolizado elaborado por Díaz-Sibaja, Comeche y Díaz-García (2005), programa EDUCA. Diseñado originariamente para el tratamiento de la desobediencia y los problemas cotidianos de conducta de niños de 2 a 12 años, este programa ha sido utilizado en un contexto sanitario similar al nuestro, ofreciendo unos más que aceptables resultados de eficacia (Díaz-Sibaja, M.A., Peris-Mencheta, L. y Pérez Portas, L., 2008).

En nuestro caso, sin embargo, las limitaciones temporales con las que contaríamos para su desarrollo, hacen necesario realizar algunas modificaciones al programa propuesto por estos autores, reduciendo significativamente el número de sesiones y contenidos a tratar, pero partiendo del mismo mensaje a transmitir y de la misma metodología.

Participantes: entre 5- 7 parejas de padres y madres de niños y niñas atendidos en la unidad de salud mental en la que se implemente el programa, cuyo motivo de derivación y/o diagnóstico principal sea problemas de comportamiento cotidiano susceptible de abordar. Inicialmente, y dado que la mayor demanda la suponen pacientes de entre 4 y 10 años de edad, centramos nuestra atención en este grupo etario para facilitar la identificación de las situaciones expresadas por los participantes durante las sesiones. El grupo será cerrado, produciéndose la inclusión de nuevos participantes únicamente al comenzar cada edición del mismo.

Selección de la muestra: La selección será realizada directamente por los profesionales (de psicología clínica y psiquiatría) asignados como referentes a cada caso. Informarán a los padres y madres de los objetivos y encuadre del grupo, así como del posterior seguimiento a través de los/las pediatras propios, para garantizar el mantenimiento de los cambios. Consideramos conveniente asegurar la presencia tanto del padre como de la madre en las sesiones, como una estrategia que asegure el compromiso y la colaboración del sistema parental al completo en el abordaje de los cambios perseguidos.

Evaluación: elaboraremos un listado extenso de conductas problema del siguiente tipo:

- Contesta de malos modos.
- Protesta ante órdenes sencillas.
- Grita
- Se pelea o pega a iguales.
- Miente.
- Desafía o contradice a los adultos.
- Muestra el enfado en forma de rabietas (gritos, llanto, tira objetos...)

- Molesta a sus hermanos/as.
- Interrumpe inoportunamente las acciones de otros si se aburre.

Solicitaremos a padres y madres que cumplimenten tal registro, según una escala Likert de frecuencia (nunca o casi nunca, a veces, a menudo, casi siempre/siempre). Incluiremos igualmente un ítem abierto para que los padres y madres escojan y registren aquellos tres comportamientos que consideren más perturbadores de la dinámica familiar habitual. Este listado será cumplimentado al comienzo y al final de la intervención.

Encuadre: 4 sesiones con periodicidad quincenal, de 2 horas de duración, en horario de tarde. Las sesiones serán conducidas por 2 terapeutas (residentes de psicología clínica). Las sesiones tendrán lugar en alguna de las salas disponibles para actividades grupales en el centro.

Objetivos:

1. Mejorar el conocimiento sobre el desarrollo de l@s hij@s.
2. Facilitar la adquisición de estrategias y técnicas aplicables para modificar este tipo de comportamientos
3. Conseguir una mejora de las relaciones familiares en general.

Contenidos:

1. ¿Qué es una parentalidad positiva? ¿por qué es necesaria una educación compartida y responsable?
2. Principales hitos evolutivos de los períodos de desarrollo comprendidos (4-10 años de edad).
3. Entrenamiento en técnicas conductuales dirigidas a la generación de nuevos comportamientos: modelado, moldeamiento y encadenamiento.
4. Entrenamiento en técnicas conductuales dirigidas al mantenimiento y refuerzo de conductas apropiadas: reforzamiento positivo y negativo.
5. Entrenamiento en técnicas conductuales dirigidas a la eliminación de comportamientos negativos y disruptores: extinción, saciación, sobrecorrección, tiempo fuera y castigo.
6. Entrenamiento en técnicas conductuales dirigidas a mejorar la motivación hacia el cambio: contratos conductuales y economía de fichas.
7. Detección de emociones negativas en el sistema parental que pueden dificultar la puesta en práctica de estos aprendizajes.

La metodología intentará ser participativa y dinámica, por lo que proponemos trabajar de forma práctica (fundamentalmente a través de role-play) sobre las dificultades expresadas por los propios padres y madres, así como con ejercicios de

reflexión que inviten a la autoevaluación de las estrategias educativas que cada participante ponga en marcha. Dentro de cada sesión, en primer lugar se resolverán dudas acerca de los contenidos trabajados en la sesión anterior; pasando a continuación a los contenidos previstos para ese día, y finalizando con la recomendación de bibliografía y materiales que les puedan resultar útiles.

Evaluación post-grupo: Al finalizar el grupo, se realizará una última entrevista, esta vez con cada familia específica, en la que valorar los cambios, dificultades y aprendizajes. Salvo que se detecte alguna situación que requiera un abordaje más específico, se procederá al alta en el centro; aunque asegurando la disponibilidad para la coordinación con el/la pediatra referente del caso dentro de los 4 siguientes meses a la finalización del grupo psicoeducativo para comprobar el mantenimiento de los cambios instaurados.

Conclusiones

Aunque es probable que durante el desarrollo del grupo psicoeducativo padres y madres ya hayan observado ciertos cambios, es importante incidir en que más que obtener cambios en los niños, este programa pretende generar un cambio en el sistema parental. Consideramos que un sistema parental que muestre un alto grado de acuerdo respecto a normas, consistente en cuanto a la corrección de comportamientos inadecuados, disponible para razonar y explicar las distintas exigencias que se realizan sobre los hijos, y por supuesto, sensibles en cuanto a la provisión de afecto, ha de ser capaz de manejar el tipo de problemática que en ocasiones motiva la demanda de consulta en salud mental.

Somos conscientes de que es una propuesta de trabajo breve, por lo que intentaremos que sean sesiones intensivas que permitan compensar esa carencia temporal que suele caracterizar el tipo de oferta psicoeducativa que se puede ofrecer desde este tipo de dispositivos, máxime, si se tiene en cuenta el alto número de consultas similares que se suelen atender.

Aunque a nivel de evaluación no llevaremos a cabo una evaluación muy estandarizada, sí aseguraremos la colaboración de otros agentes implicados en la atención a las familias, como suelen ser los profesionales de atención primaria, piezas clave en el abordaje de este tipo de problemáticas.

Resaltaremos igualmente la necesidad de implicación por parte de madre y padre, si queremos asegurar una consistencia y coherencia en la puesta en práctica de las técnicas que pretendemos entrenar.

Este proyecto nace de un grupo de profesionales ilusionadas por aportar respuestas ágiles y adaptadas al sistema de trabajo sanitario, a la vez que resulten útiles y ajustadas a la demanda recibida en este tipo de dispositivos.

Referencias Bibliográficas

- Díaz-Sibaja, M.A., Comeche, M.I. y Díaz-García, M.I. (2005). Problemas cotidianos del comportamiento infantil: escuela de padres. Madrid: UNED.
- Díaz-García, M.I. y Díaz-Sibaja, M.A. (2005). Problemas cotidianos del comportamiento infantil. En Comeche, M-I. Y Vallejo, M.A.(coord.). *Manual de terapia de Conducta en la infancia*. Madrid: Dykinson.
- Díaz-Sibaja, M.A., Peris-Mencheta, L. y Pérez Portas, L. (2008). Treatment of conduct disorders by protocolized parent training program.
- Díaz-Sibaja, M.A., Trujillo, A. y Peris-Mencheta, L. (2007). Hospital de día infanto-juvenil: programas de tratamiento. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 7 (1), 80-99.
- Herreros, O., Sánchez, F., Rubio, B. Y Gracia, R. (2004). Actualización en el tratamiento farmacológico de los trastornos del comportamiento de la adolescencia. *Monografías de psiquiatría: los trastornos de comportamiento en la adolescencia*, 1, 60-69.
- Hutching, J., Bywater, T., Daley, D., Gardener, F., Whitaker, C., Jones, K. Y cols (2007). Parenting intervention in Sure Start services for children at risk of developing conduct disorder: pragmatic randomised controlled trial. *British Medical Journal*, 334 (7595), 678.
- Robles, Z. Y Romero, E. (2011). Programas de entrenamiento para padres de niños con problemas de conducta: una revisión de su eficacia. *Anales de Psicología*, 27,1, (86-101).
- Sanders, M. (2002). Una estrategia de intervención conductual familiar en niveles múltiples para la prevención y el tratamiento de los problemas de comportamiento infantiles. En V. Caballo y M.A. Simón (Dirs). *Manual de Psicología Clínica Infantil y del Adolescente. Trastornos específicos*. Madrid: Pirámide.

152. COMER EN FAMILIA, TODO UN BENEFICIO PARA LA SALUD

Hijano Muñoz, Juana María; Ruiz Cazorla, Antonio; Muñoz Salido, Antonia
juana.hijano@gmail.com

Resumen.

Desde el inicio de los tiempos, la mesa ha sido un vehículo de interacción familiar y el simple hecho de compartir comidas refuerza la identidad familiar.

Las comidas familiares son una ocasión importante para establecer comunicaciones, potenciar relaciones y hábitos saludables, así como una serie de conductas que nos ayudan a mejorar nuestra calidad de vida.

Para ello debemos establecer un ambiente positivo en la hora de la comida, libre de interrupciones o distracciones (tv, móviles, etc...) y haciendo partícipe a toda la familia en la preparación, elaboración o la compra de los alimentos. Así, hemos llevado a cabo una revisión bibliográfica en la que tratamos de dar a conocer los innumerables beneficios que la consolidación de este hábito ocasiona, no sólo a nivel personal y familiar sino también a nivel social, repercutiendo positivamente en la prevención y control de la obesidad infantil y la aparición de conductas de riesgo.

Palabras clave: Familia, comida, hábitos saludables, obesidad, conducta de riesgo.

• Introducción

La alimentación es fundamental para el crecimiento y el desarrollo físico y psíquico de nuestros hijos, lo que hace fundamental la labor no solo de los/as educadores/as sino también de la familia a la hora de fomentar unos hábitos de vida saludables

Desde el inicio de los tiempos, la mesa ha sido un vehículo de interacción familiar. El simple hecho de compartir comidas refuerza la identidad familiar. Las comidas familiares pueden ser una ocasión importante para establecer unas estrechas relaciones

En la actualidad, el ritmo tan acelerado que llevamos nos hace tener menos tiempo para estar con nuestras familias y en el que la conciliación sigue siendo la asignatura pendiente, debemos esforzarnos por convertir las comidas en un momento para estar en familia, cuidando la alimentación, y aprovechando esa ocasión para hablar

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

y enseñar a los menores que comer verduras, frutas y pescado es algo beneficioso y que repercute positivamente en su salud.

Los hábitos dietéticos se inician a los 3-4 años de edad y se establecen a partir de los 11 años, con una tendencia a consolidarse a lo largo de toda la vida. La infancia es, por ello, un periodo crucial para actuar sobre la conducta alimentaria, ya que las costumbres adquiridas en esta etapa van a ser determinantes del estado de salud del futuro adulto.

Es por eso que la familia puede ejercer una enorme influencia sobre la alimentación de nuestros hijos y de las conductas relacionadas con la comida y esto a su vez puede tener un impacto relevante sobre la ganancia de peso, así como evitar padecer trastornos alimenticios. Además, favorece el desarrollo de habilidades de comunicación, promueve un estado de bienestar y disminuye las prácticas de riesgo como fumar, beber alcohol o consumir drogas e incluso como un mejor rendimiento escolar. Pero a pesar de esto, la realidad es que, un porcentaje elevado de familias no comen juntas, por diferencias en los horarios de trabajo, estudio etc.

Un ambiente, libre de conflictos, estimula que se coma más veces en familia. En la medida de lo posible deben evitarse interrupciones y distracciones (televisión, teléfono, radio, etc.). Para estimular el ambiente de unidad hay que procurar que los niños y jóvenes se vean involucrados en la preparación de las comidas o en la compra de los alimentos.

• **Desarrollo del Trabajo**

• **OBJETIVOS**

Promover la comida en familia como una valiosa herramienta en salud pública dando a conocer los innumerables beneficios que conlleva, contribuyendo a reducir el sobrepeso y potenciando habilidades y actitudes tanto personales como sociales y disminuyendo conductas de riesgo mejorando en definitiva la calidad de vida de nuestros hijos.

• **METODOLOGIA**

Hemos realizado una revisión sistemática basada en estudios y textos científicos de diferentes referencias bibliográficas. Con lo que pretendemos estudiar, aclarar y dar conocer los beneficios y la importancia que tiene en si el hecho de comer en familia en los tiempos actuales no sólo sobre el individuo en el seno de la familia sino de la repercusión de esto en la sociedad.

• **RESULTADOS**

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

La reunión familiar es indispensable para que los individuos puedan forjar relaciones, aprender valores y conductas que llevan a una mejor calidad de vida.

- Comer juntos desarrolla la capacidad de comunicación.

Los niños aprenden a escuchar a otros y a compartir sus opiniones e ideas.

La comida en familia mejora el aprendizaje. Los niños que comen con la familia han mejorado su lenguaje, vocabulario y destreza de lectura. El tiempo que comparten juntos en la mesa les da la oportunidad de tener conversaciones importantes. Es el momento de contar historias y compartir experiencias y también de aprender destrezas sociales tales como el comportamiento en la mesa y el saber tomar turnos.

-Las comidas en familia mejoran las relaciones y la salud emocional.

Las familias están más unidas cuando comparten a diario el ritual de comer juntos. Los niños que vienen de familias en las que comparten las comidas tienen más probabilidad de estar emocionalmente contentos y tener buenas relaciones con sus compañeros. Con el tiempo, estos niños se esfuerzan más en el trabajo escolar, tienen mejor comunicación con sus padres y disfrutan de tener estrechos vínculos familiares, quizá muchas veces, es la única ocasión en que la familia se reúne.

- Comer juntos fomenta los buenos modales.

Si los niños ven que los demás integrantes de la familia utilizan los cubiertos y no hablan con la boca llena, es más probable que luego hagan lo mismo. También en este momento podrás fomentar que permanezcan sentados a la mesa el tiempo suficiente.

Es un buen momento para enseñarles que se debe ir a la mesa con las manos bien limpias, y lavarse los dientes después de comer.

Estos momentos son buenos para conversar sobre lo que han hecho y para planificar cosas juntos.

-Las comidas en familia conllevan a tener una mejor nutrición.

Las comidas en familia exponen a los niños a una mayor variedad de alimentos y menor consumo de refrescos, bollería o fritos. Proporcionan más frutas, verduras, legumbres, alimentos ricos en calcio, proteína, hierro, fibras, vitaminas A, C, E, B-6. Los niños que comen con sus familias terminan eligiendo opciones más saludables cuando los padres no están con ellos. Además ayuda a controlar las porciones y a la introducción de nuevos alimentos. Los mayores pueden ser un modelo de alimentación sana a imitar. Es más probable que los niños coman y disfruten un plato saludable si ven que su familia también lo disfruta

-A medida que los niños crecen, los que comen con sus familias demuestran menos comportamientos arriesgados.

Si los niños adquieren desde pequeños el hábito de comer juntos en familia, los beneficios de hacerlo seguramente perdurarán hasta la adolescencia.

Los adolescentes que comen con la familia, cinco o más veces por semana tienen menos probabilidades de tener prácticas de riesgo como fumar, beber alcohol o consumir drogas e incluso presentan un mejor rendimiento escolar.

-Ayuda a relajarse.

En la mayor parte de los casos, una comida familiar en armonía permite reducir la tensión y el estrés ocasionados por rutinas laborales y de las tareas del hogar.

Por todo ello, reunirse a comer en familia es un hábito que lleva a una mejor alimentación, a desarrollar relaciones afectivas y sociales más eficaces y sanas, así como a establecer ambientes aptos de convivencia.

• Conclusiones

Enseñar a comer adecuadamente es una tarea que debemos realizar con responsabilidad, tiempo y dedicación, para tratar de captar la atención y la colaboración de los hijos. El hecho de compartir la mesa familiar regularmente beneficia al desarrollo físico, social y emocional, tanto de niños como de adultos, y favorece al fortalecimiento de una dieta saludable como de los vínculos familiares. Este hábito permite disfrutar juntos de un tiempo de calidad y de constituir un ambiente de aprendizaje solidario y positivo, lo que impacta positivamente en el bienestar de las personas consigo mismas y en su relación con la sociedad. Se aprenden valores y conductas que llevan a una mejor calidad de vida. Así pues, la comida se convertirá en una fuente de salud, de placer, de convivencia y de relación.

Referencias Bibliográficas

- OMS. (2004). Estrategia Mundial sobre Régimen Alimentario, Actividad Física y Salud. Ginebra: OMS.
- Aranceta, J.; Pérez Rodrigo, C.; Serra Majem, L. (2003). Prevalencia de obesidad en España: estudio SEEDO 2000. Barcelona: Med.Clin.
- Estrategia NAOS. (2005). Invertir la tendencia de la obesidad. Madrid: Agencia Española de Seguridad Alimentaria.
- Fiese, B., Schwatz, M. (2008). El Rescate de la Mesa Familiar: La hora de la comida y la Salud y Bienestar Infantil. California: Sociedad para la investigación del Desarrollo Infantil.
- Varela Moreiras, G., Ávila Torres, J.M. (2005). Guía de Consejo Nutricional para padres y familiares de escolares. Madrid: Fundación Española de la Nutrición (FEN).

153. LA FORMACIÓN DE PADRES. ANALISIS TEÓRICO-REFLEXIVO

Ana Carmen Tolino Fernández-Henarejos y M^a Ángeles Hernández Prados

anacarmen.tolino@um.es

Resumen.

Somos conscientes de la necesidad de diseñar programas de formación de padres eficaces que atiendan las necesidades educativas de la unidad familiar al completo, pero también de clarificar tanto los conceptos como los procesos que engloban esta realidad. La formación de padres es uno de esos temas transversales y reincidentes en los que se ha hablado y escrito mucho, pero de forma global y difusa. En este trabajo se examina el término “formación de padres” desde un posicionamiento teórico-reflexivo, abarcando su evolución en tres periodos de tiempo claramente delimitados: anterior a los años 60, entre los años 60 y 90, y posterior a la década de los noventa. Finalmente, se ubica el significado del concepto de formación de las familias en el marco de la ética de la educación.

Palabras clave: formación de padres, familia, educación, ética, análisis conceptual.

1. Introducción

Los estudios sobre familia se han multiplicado y diversificado en la actualidad, especialmente desde que la Asamblea General de las Naciones Unidas estableció el 15 de mayo como el Día Internacional de la Familia¹. No obstante, se reconoce cierto protagonismo en esta temática de los estudios de corte sociológico centrados mayoritariamente en describir las transformaciones experimentadas por las familias en las últimas décadas. El análisis de las transformaciones socioeconómicas y demográficas de los últimos años plantea a la ONU (2013) los siguientes retos a alcanzar: el descubrimiento de las políticas que ayuden a la familia y de las estrategias más adecuadas para afrontar la pobreza familiar, la conciliación de trabajo y familia, y el fortalecimiento de la integración social y la solidaridad intergeneracional.

¹ Esta fecha fue proclamada en 1993 por la Asamblea General de las Naciones Unidas ([A/RES/47/237](#)) haciendo eco de la importancia que la comunidad internacional le otorga a la familia.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Por su parte, desde la pedagogía se aborda principalmente la educación familiar, que abarca tanto los aspectos *intrafamiliares*, entendida como aquella educación que se produce en la relación exclusiva de los miembros familiares; como los *interinstitucionales*, entendida como la educación derivada de la relación que la familia mantiene con otras instituciones como por ejemplo la escuela, la iglesia, la comunidad, las empresas.

Independientemente de la parcela del saber en la que nos posicionemos, la formación de padres es un tema recurrente. El impacto de cualquier política familiar o transformación social conlleva necesariamente la presencia de nuevos conflictos familiares que demandan de un periodo de adaptación y/o reajuste de la vida familiar, así como de los apoyos o mecanismos necesarios para poder efectuarlos (formación). A modo de ejemplo, nos gustaría señalar que el paso de una Sociedad Industrial a una Sociedad de la información, trajo consigo la necesidad de formación de padres, no tanto en la capacitación y dominio de las TIC, cómo de los efectos de éstas en las relaciones familiares, y por ende, en la educación de los hijos.

La formación de los padres se fundamenta en la utilización de modelos teórico-prácticos con el propósito de orientar, apoyar y enseñar en el desarrollo integral de los hijos. Se trata de un proceso evolutivo permanente, ya que la influencia educativa y formativa de la familia no cesa en el transcurso del tiempo, aunque si se modula y transforma. Existe una permanencia de los roles familiares, a pesar de la evolución intrafamiliar. De modo que ser padres no nos exime del rol de hijos. Tampoco la pérdida de los hijos borra el rol de padres, tal y como se recoge a continuación en la cita de del Molino (2013):

“Los hijos que se quedan sin padres son huérfanos, y los cónyuges que cierran los ojos del cadáver de su pareja son viudos. Pero los padres que firmamos los papeles de los funerales de nuestros hijos no tenemos nombre ni estado civil. Somos padres por siempre. Padres de un fantasma que no crece, que no se hace mayor, al que nunca vamos a recoger al colegio, que no conocerá jamás a una chica, que no irá a la universidad y no se marchará de casa. Un hijo que nunca nos dará un disgusto y a quien nunca tendremos que abroncar. Un hijo que jamás leerá los libros que le dedicamos.” (p.3)

De ahí que todo esfuerzo por preparar adecuadamente a los padres para su función educadora es extraordinariamente útil o provechoso. Sin embargo, la sobrecualificación de la persona propiciada en la sociedad moderna, no siempre ha encontrado su correlato en las cuestiones familiares. Somos éticamente conscientes de la importancia de la familia en la educación de los hijos, pero las estadísticas evidencian la escasa participación de las familias en las cuestiones educativas de los hijos. Al

respecto, Navaridas & Raya (2012) afirman que “la realidad no refleja una participación activa y significativa de los padres en la vida de los centros” (p.239). Una vez más existen contundentes evidencias empíricas de que lo que nos mueve a actuar responsablemente no es el pensamiento moral, lo cognitivo, sino lo emocional, lo que me interpela.

Tampoco es una cuestión meramente normativa, ya que por mucho que las leyes educativas (artículo 1f de la LOGSE y artículo 1a de la LOPEG) e incluso la propia Constitución Española (art. 22.1, 23.1 y 22.7) reivindiquen la participación de las familias en la escuela, ésta continua siendo escasa y asociada a problemas de conducta o de rendimiento en los hijos (Isorna, Navia y Felpeto, 2013)

Sin entrar en comparaciones agravatorias de la situación que en formación de padres presenta nuestro país respecto a otros países de Europa, queremos dejar constancia de la escasa cultura formativa de este colectivo, que tradicionalmente se ha movido desde el sentido común y desde el legado familiar de unas determinadas pautas de crianza, eficaces para un contexto pasado, pero ineficaces para las actuales necesidades de los hijos. El cambio profundo producido en la sociedad postindustrial sociológicamente laica, incorporada a los avances tecnológicos de la información, ha llevado consigo el debilitamiento de la institución familiar como ámbito autosuficiente y mecanismo básico de transmisión de valores; pero también ha supuesto la recuperación de un nuevo discurso sobre la familia, alejado de todo fundamentalismo excluyente, ha puesto de manifiesto su extraordinaria capacidad de adaptación a un contexto tan cambiante como el actual, ha permitido la superación de prejuicios y facilitado el estudio riguroso de la dinámica familiar desde las aportaciones de las ciencias más diversas (Ortega y Mínguez, 2003)

El análisis evolutivo aporta una mejor definición, clarificación y construcción de conceptos. Durante los últimos años, la frecuencia y el alcance de los programas de formación de padres han ido en aumento. Aunque la historia de la formación de padres se remonta a la época colonial, consideramos que los programas actuales están más organizados sistemáticamente y son de mayor alcance. Los objetivos, justificación, recursos, estrategias y metodologías empleadas en los programas llevados a cabo en diferentes épocas pueden hacer aportaciones significativas al desarrollo de la eficacia y eficiencia de los actuales programas de formación de padres. Una revisión de la evolución y el desarrollo histórico de la formación de padres (Tavoillot, 1982) permite afirmar que las relaciones entre padres, madres y educación de los hijos, no es algo que dependa exclusivamente de microsistema familiar, sino que forman parte de un sistema de relaciones internas y externas con su entorno (perspectiva ecosistémica). La formación de padres debe considerarse dentro del marco de las relaciones familia-

escuela-comunidad y constituye una estrategia que en sí misma puede fomentar la colaboración entre familia, escuela y la comunidad.

2. Aspectos metodológicos

Se ha desarrollado un estudio teórico-reflexivo basado en el modelo de análisis evolutivo de Rodgers y Knafl (2000) que se fundamenta en la visión filosófica de que un concepto es una abstracción expresada de alguna forma, además asume que los conceptos son influenciados por factores contextuales y que varían a través del tiempo. Este método consiste se describe de la siguiente forma:

a) Identificación del concepto de interés. La primera actividad fue identificar el concepto de interés y expresiones asociadas (incluyendo términos sustitutos), en este caso “Formación de padres”, “Escuela de padres”, “Educación para la paternidad” y “Educación familiar”. El concepto elegido para foco de nuestro análisis es Formación de Padres según diferentes autores y su evolución histórica. Es importante destacar que en el análisis se buscó las ideas o características asociadas con el término formación de padres (estrategia, espacio de reflexión, comunicación, intercambio, formación permanente, proceso formativo, modelo de intervención social dirigido a familias, escuela de padres).

b) Selección del escenario y muestra. La meta específica del proceso de análisis evolutivo del concepto influye en la selección de la muestra. Como en cualquier investigación, decisiones relacionadas con el período de tiempo examinado y a las disciplinas o tipos de literatura están basadas en las cuestiones iniciales indagadas por el investigador y en los resultados esperados. La meta final es producir un esbozo riguroso y consistente con el propósito del estudio.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

El escenario de nuestro estudio se ha compuesto por las publicaciones sobre formación de padres derivadas de libros y artículos publicados por diferentes autores y en diferentes años, que presentan relación con la descripción del Modelo y que compusieron la muestra final. En este supuesto, hemos tratado la información encontrada en diferentes bases de datos de las universidades españolas e internacionales y bases de datos del Ministerio de educación. Para realizar la selección hemos escogido los trabajos cuyo título estaban implícitas las palabras “Escuela de Padres” o “Formación de padres”.

c) Recogida y conducción de los datos. En esta etapa, se revisó la literatura seleccionada para identificar datos relevantes a los atributos del concepto, sus aspectos contextuales

(antecedentes, consecuencias y variaciones sociocultural y temporal), términos sustitutos y conceptos relacionados.

d) Análisis de los datos. De cada unidad documental seleccionada se ha extraído la información relativa al concepto de formación de padres, registrándolas en una parrilla de volcado de información, atendiendo a las siguientes dimensiones: definición y características. El análisis se ha organizado por décadas de publicación, para facilitar la descripción evolutiva del concepto.

e) Interpretación de los resultados. Se buscó establecer los fundamentos y la clarificación necesaria para la adecuada descripción del ciclo de desarrollo del concepto formación de padres. Los resultados son, en este sentido, un punto inicial. Discutimos el concepto formación de padres, considerando la base conceptual y presupuestos de la teoría.

Somos conscientes que la interpretación de los resultados se encuentra influenciado por el modelo teórico del que partamos. Por ello los resultados deben ser considerados como una aproximación que proporciona una dirección para investigaciones adicionales. Concretamente nos situamos en una perspectiva ético-moral de la educación familiar, donde la formación de padres no es una cuestión caprichosa, ni una moda pasajera, sino una imperante necesidad de darnos a los otros en las mejores condiciones posibles.

3. Análisis crítico-reflexivo y evolutivo de la formación de padres

En sus orígenes la formación de padres estaba vinculada exclusivamente al género femenino y adquiría un carácter informal. Se entendía como una comunidad de personas que comparten la preocupación común de garantizar un contexto familiar adecuado para el desarrollo de los hijos y se reunían para reflexionar en grupo sobre cómo reforzar la tarea de educar en la vida familiar. Posteriormente en Estados Unidos, se publican las primeras revistas y libros para padres con la formación de estudio para madres en 1820 y en 1920 aparecen los primeros programas de formación para padres centrados en la mejora de las relaciones familiares, estrategias de disciplina y pautas de crianza familiar (Cataldo, 1991). Desde entonces se ha evolucionado mucho en formación de padres, produciéndose en primer lugar, una apertura de género, al menos en la teoría, ya que algunos datos estadísticos continúan reafirmando la predominancia del género femenino en estos menesteres. En el estudio presentado por Santos y Lorenzo (2009) un alto porcentaje de padres (39,1%) reconoce acudir poco a las reuniones de la escuela. Con mucha frecuencia parece que va el 29,1% de las madres, pero nada menos que un 27% confiesa que lo hacen poco, e, incluso, un 9% que confirma su total ausencia de las instalaciones escolares. En cualquier caso, el 63,9%

que resulta de sumar las opciones «mucho» y «bastante» deja claro que tal cometido sigue siendo asumido predominantemente por las madres.

En segundo lugar, se produce un abandono del carácter moralizador de la formación de padres y se adquiere un carácter más científico. La formación de padres es una acción educativa, y como tal, requiere de los conocimientos pedagógicos que nos permitan poder llevarla a cabo de forma satisfactoria, y además, implica un proceso de planificación, estructuración, seguimiento y evaluación no necesariamente presente en las experiencias de escuelas de padres, pero sí en los planes de formación.

En tercer lugar, la formación de padres trasciende la finalidad educativa con la que emerge, y es definida como una estrategia preventiva de primer orden, ya que además promueve la formación continua, de madres y padres desde el inicio de la escolarización de sus hijos. De esta manera, la formación de padres se convierte también en una responsabilidad social, ya que demanda la participación y colaboración con otras instituciones, especialmente con la escolar como hemos tratado anteriormente, en una labor que en sus orígenes era exclusiva de la familia: la formación de las nuevas generaciones.

En este intervalo, entre las primeras publicaciones y la actual descripción del modelo, múltiples alteraciones han sido incorporadas al Modelo, modificando sobremanera las definiciones e interrelaciones entre los conceptos que componen la estructura actual presentada por la teórica. La influencia de estas alteraciones sobre la descripción del concepto Formación de Padres se describe a continuación atendiendo a tres períodos: S. XVII hasta la década de los 50, década de los 60 a los 80 y década de 90 en adelante.

3.1. S. XVII a la década de los 50.

Cataldo (1991), recoge como el primer libro dirigido a los padres se remonta al siglo XVII y en él se describía la enseñanza de las letras y del comportamiento, incidiendo en la necesidad de una disciplina estricta para los niños, incluyendo el cumplimiento de las buenas costumbres, el seguimiento de reglas y la aceptación de responsabilidad. A mediados del siglo XVIII Rousseau (1762) propugna las libertades de los niños y a los padres como responsables de sus cuidados. La más antigua de todas las asociaciones y la única natural es la familia. Sin embargo, los hijos no permanecen vinculados al padre sino el tiempo necesario para su conservación... La familia es, por tanto, el primer modelo de sociedad política, el jefe es semejante al padre, y el pueblo a los hijos, y, al ser todos, por nacimiento, iguales y libres, sólo renuncian a su libertad a cambio de su utilidad. La única diferencia consiste en que, en la familia, el amor del padre por sus hijos le compensa por todos los cuidados que les dispensa, mientras que,

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

en el Estado, el placer de mandar sustituye a ese amor que el jefe no siente por sus pueblos.

Pestalozzi, a principio del siglo XIX, recibió el título de “padre de la Formación de Padres”, subrayó el papel vital de los padres en la nutrición del cuerpo y la mente del niño, trató de llevar a su máximo desarrollo un método de educación elemental capaz de conseguir en el niño los primeros elementos del saber de forma natural e intuitiva. Los principios del método los recogió en el libro “Cómo Gertrudis enseña a sus hijos” (1801). Defiende la acción por encima de la enseñanza de preceptos. “El niño, como el hombre quiere el bien, más no por ti, educador, sino para él mismo. El bien a donde debes conducirlo no debe ser tu capricho, una sugerencia de tu pasión, sino que debe ser un bien por sí mismo y aparecer como tal bien al niño... Todo aquello que despierte en él fuerzas, que le hace decir, yo puedo, él lo quiere. Pero este querer no se suscita con palabras, sino con cuidados que se prodigan y con las fuerzas que esos cuidados despiertan y estimula en él. La falta de una enseñanza práctica y experimental de la virtud tiene las mismas consecuencias que la falta de una enseñanza práctica y experimental en el campo científico.

En Estados Unidos, en 1820 se publican las primeras revista y libros para padres con la formación de grupos de estudios para madres; pero los primeros programas de formación para padres aparecen a partir de 1920, en los que se destacan contenidos relacionados con la mejora de las relaciones familiares, consejos prácticos para la educación infantil, estrategias de disciplina... (Cataldo, 1990). Entre los métodos empleados se incluían conferencias, participación escolar, observaciones dirigidas y el empleo de aparatos especiales, mostrando una mayor tendencia a los métodos colectivos frente a la atención personalizada de las familias, lo que derivó según Croake y Glover (1977) a entender la formación de padres como sinónimos de dicho carácter global, homogéneo y unificador. En este sentido, los años de la primera infancia parecía ser la época más popular para la formación de padres, y había un consenso aparente sobre el hecho de que éste era el período más adecuado para empezar los programas de formación, los programas de salud mental basados en la escuela y los profesionales de la primera infancia siguen siendo los que presentan mayor participación.

4. *Década de los 60 a los 80.*

Durante este periodo el interés en proporcionar información a los padres y ayudarles a desempeñar su papel en relación al bienestar de los hijos persiste. Los mismos padres han alentado esta tendencia, al menos en términos de la adquisición y el empleo de libros y artículos de carácter popular (Clarke y Stewart, 1981). El interés y la actividad más recientes por parte de los profesionales en relación con el papel de los padres en la educación se vio estimulado, en parte, por los inicios del movimiento de

intervención durante los años sesenta y setenta (Bronfenbrenner, 1974). En esta época se desarrollaron programas para determinados niños pequeños destinados a reducir la desventaja con que parecían incorporarse a la escuela. Los modelos educativos empleados por las autoridades para diseñar, poner en práctica y evaluar estos programas fueron muy variados. Aunque algunos programas se orientaban exclusivamente a la participación y formación de padres, en todos ellos, incluso en los que parecían centrarse únicamente en los propios niños, se daba un mínimo intento por parte del personal, de comunicarse o trabajar con familias (Gordon, Olmstead, Rubin y True, 1979, Zigle y Valentine, 1979).

La diversidad de roles desempeñados por los padres en los programas reflejaba los puntos de vista de los intervencionistas sobre la buena o mala preparación de los niños para la escolarización. Los padres actuaban como espectadores, servían de enlace, intervenían con participantes, etc. (Cataldo, 1980). Todos los programadores parecían reconocer la influencia de la familia en el desarrollo del niño, pero todos tenían nociones más o menos distintas de la mejor manera de ayudar a los padres a mejorar el funcionamiento de sus hijos. Con todo, y de una manera gradual, los padres llegaron a ser considerados unos aliados valiosos en el proceso educativo (Leichter, 1975).

En España, la Ley General de Educación de 1970 establece en su artículo 5 párrafo 4º “se desarrollarán programas de educación familiar para proporcionar a padres y tutores conocimientos y orientaciones técnicas relacionadas con su misión educadora y de cooperación con la acción de los centros docentes”. Es entonces cuando empiezan a proliferar organismos como la Federación Internacional de Escuelas de Padres (1959) o la creación de la primera Escuela de Padres ECCA en España (1973), que gran parte han contribuido a la institucionalización de estas prácticas formativas que surgen con la necesidad de aprender a ser padres, echando de menos otras experiencias de otros progenitores. Esta institucionalización de la formación de padres unido a la demandas de los progenitores de una formación que les devuelva la seguridad en el rol educativo que han perdido como consecuencia de los cambios experimentados, han sido algunos de los motivos de la proliferación de estudios sobre la temática que nos ocupa. En esta década también empezaron a proliferar programas para los niños deficientes, educación en respuesta a la aparición de nuevas técnicas encaminadas a estudiar las primeras relaciones entre padres e hijos y a causa de que algunas pautas de retraso en el desarrollo estaban producidas por niños de alto riesgo y corta edad, quedó claro que deberían tenerse en cuenta las perspectivas, dificultades y aptitudes de los propios padres...

A medida que la formación de los padres se adentra en la década de los años ochenta pueden realizarse varias distinciones respecto a la actividad de los años precedentes. Las recientes prácticas de educación infantil han tenido en cuenta la

necesidad de estimular el desarrollo intelectual de los niños al tiempo que han seguido recalcando la salud mental. Todo ello conforma una tendencia hacia una educación infantil más globalizada que incluye el aprendizaje y la personalidad. El rol de la familia parece ser más importante que nunca. Los programas de intervención precoz condujeron a una mayor insistencia en la responsabilidad y toma de decisiones por parte de los padres. Parece que empieza a aparecer una sensación de asociación entre las familias y los profesionales en la que los educadores reconocen el valor de los vínculos emocionales y evolutivos del niño con el hogar, y los padres valoran el conocimiento y las técnicas de los profesionales. Mayordomo (1992), resalta una gran cantidad de iniciativas en el modelo de escuelas de padres en la década de los 80, sobre todo en el País Vasco y a través de sus ayuntamientos, así como en Zaragoza a través de la Universidad Popular, Salamanca dentro del Instituto Municipal de Educación, en Madrid con el Plan de formación de padres de la comunidad...

Aunque la formación de padres implica un proceso de planificación, estructuración, seguimiento y evaluación no necesariamente presente en la escuela de padres. Al hablar de formación de padres resulta inevitable hacer mención a las escuelas de padres. Durante este periodo se utilizan ambos términos como sinónimos, más frecuentemente la expresión escuela de padres, lo que la enmarca en el ámbito informal de la educación que el término formación más común en un contexto formal y no formal de la educación. Diferentes autores en esta época definen el término “formación de padres” o “escuela de padres” como acciones formales, planificadas, estructuradas que se desarrollan en un periodo de tiempo para incidir en una serie de aspectos familiares. En este sentido, Lamb y Lamb (1978) lo definen como acción formal para incrementar la conciencia de los padres y la utilización de sus aptitudes y competencias parentales. Pourtois (1984) lo concreta en una intervención preventiva dirigida a la mejora de prácticas educativas en las familias. Para Brunet y Negro (1985) es un plan sistemático y proceso formativo organizado. Y para Moratinos (1985) es un medio esencial para la integración de la familia en la comunidad educativa.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

3.3. *Década de los 90 en adelante.*

En esta época la proliferación de aspectos relacionados con la formación de padres se encuentra en su pleno auge o esplendor, especialmente porque se entiende la formación de padres, según Brock, Oertwein y Coufal (1993), como el remedio para algunos de los problemas que más afectan a las familias. El número de programas en formación de padres y escuelas de padres crece de forma considerada, recogiendo múltiples aspectos relacionados con la educación en la familia.

En los años noventa Cataldo (1991, 17) la define como un método para promover la educación de los niños a través del incremento de la información, del conocimiento y las habilidades de los padres para atender las necesidades de los niños a lo largo de su desarrollo. Para Boutin y Durning, 1997:24 y Durning, (1995, 39) es un proceso de desarrollo individual tendiente a perfeccionar las capacidades de sentir, de imaginar, de comprender, de aprender, de utilizar unos conocimientos de sensibilización, de aprendizaje, de adiestramiento o de clarificación de los valores, las actitudes y las prácticas de los padres en la educación. Sin embargo, Vila (1997a) la describe como un conjunto de actividades voluntarias de aprendizaje para proveer modelos adecuados de prácticas educativas en el contexto familiar y/o modificar y mejorar prácticas existentes con el objeto de promover comportamientos en los hijos y las hijas que son juzgados positivamente y erradicar los que se consideran negativos. Para finalizar la década de los noventa, Anderson (1999) y de la Puente (1999) la detallan como un espacio de diálogo, estrategias, discusión e intercambio de experiencias.

En esta línea, Fresnillo, Fresnillo y Fresnillo (2000) tratan la escuela de padres con carácter preventivo y la definen como un espacio de información, formación y reflexión. Por otra parte, son consideradas una estrategia preventiva de primer orden, ya que además de promover la formación continua de madres y padres desde el inicio de la escolarización de sus hijos, ayudan a compartir espacios y criterios pedagógicos entre docentes y familia involucrándoles en una tarea formativa común (Navarra et al 2010). Para Quintero (2001) la escuela de padres es un proceso educativo permanente no formal, que tiene por objeto, en primer lugar, ofrecer a los padres de familia oportunidades de participación en el conocimiento crítico de la realidad familiar, para provocar cambios de actitudes frente a la problemática familiar y social existente, y en segundo lugar, reforzar el proceso de maduración humana de cada uno de los miembros de la familia través del contacto grupal, el diálogo franco y el compromiso personal y familiar. En definitiva, una escuela de padres son todas aquellas actividades que se destinan a personas con el fin de mejorar su capacidad para favorecer el desarrollo y la autonomía de sus hijos, bien en acciones privadas (familia) o bien en acciones colectivas en centros educativos (CEAPA, 2001).

Diferentes autores caracterizan la formación de padres como la construcción de espacios comunes de comunicación y aprendizaje, (Dowling y Pound, 1996; Greene y Tichenor, 2003; Matthews y Hudson, 2001; Pérez, 2001). En este sentido la formación de padres debe considerar a éstos como adultos en proceso de desarrollo, que necesitan apoyo y asistencia para poder realizar su tarea educativa (Máiquez, Rodrigo, Capote y Rodrigo (2000). Animados por un profesional orientados a la adquisición y mejora de actitudes, destrezas y conocimientos que serán útiles para enfrentar las diferentes

situaciones y actividades en que se ven inmersos como padres y familiares de personas con discapacidad (Fantova, 2000). En estas fechas la formación de padres también está definida como formación permanente. La *Escuela de Padres y Madres* es una estrategia de formación que se ofrece desde el campo de la Educación para Personas Adultas y que ubicamos dentro del campo de la Educación No Formal Socio-Participativa (Ricoy Feliz, 2002).

En la actualidad Rodríguez y García (2010) definen la formación de padres como “una estrategia de formación que se ofrece desde el campo de la Educación para Personas Adultas” realizando hincapié en que la formación a padres y a madres, debe ser más un apoyo, una colaboración, un mantenimiento sutil, un acompañamiento, encaminado al refuerzo de las tareas que conlleva la figura de padre o madre, en las edades de la infancia y la adolescencia de sus hijos e hijas. Por otro lado, De Jorge (2012) cataloga la formación de padres como “un espacio de reflexión, comunicación, intercambio y formación.” con el objeto de facilitar información, apoyo pedagógico y psicosocial, para que las familias posean recursos que les faciliten la educación de sus hijos. De este modo, la formación de padres es un proceso formativo organizado dirigido a un colectivo determinado. Asimismo constituye un modelo de intervención educativo-social de carácter formativo y permanente dirigido a orientar y apoyar a las familias como fuente de enriquecimiento.

Conclusiones

Tras el análisis anterior en relación al concepto formación de padres percibimos cambios históricos importantes en el modelo, que influenciaron la descripción y articulación entre sus conceptos. De ahí que veamos la necesidad de analizar el aspecto evolutivo del concepto de formación de padres descrito por diferentes autores. Los estudios bibliométricos sobre la familia denotan que el volumen de publicaciones sobre la participación y colaboración de las familias en las aulas y sus repercusiones en la práctica docente es extenso (López Alacid, 2009). Sin embargo, aunque se han incrementado los estudios de corte teórico-reflexivo sobre la familia, el análisis de los artículos publicados sobre programas de entrenamientos de padres en España arroja entre sus resultados la escasez de publicaciones científicas relacionadas con el tema, y el gran número de autores que han intervenido en la publicación de un solo trabajo (García López, Olivares y Rosa, 1997). Cabe añadir que esos artículos se encuentran bastante dispersos en revistas españolas lo que en cierto modo dificulta el acceso a los mismos y que la denominación de los mismos no suele hacer mención expresa a la formación de padres por lo tanto dificulta su localización.

Referencias Bibliográficas

- Bartau, I. y Maganto, J. y Etxeberría, J. (2006). Los programas de formación de padres: Una experiencia educativa. *Revista Iberoamericana de Educación de la Organización de Estados Americanos*. Consultado el 12-07-2014 en URL: <http://www.rieoei.org/deloslectores/197Bartau.pdf>
- Boutin, G. y Durning, P. (1997). En Bartau, Isabel; Maganto, Juana y Etxeberría, Juan. (2006). *Revista Iberoamericana de Educación de la Organización de Estados Americanos*. Consultado el 12-07-2014 en URL: <http://www.rieoei.org/deloslectores/197Bartau.pdf>
- Brock, G.W., Oertwein, M. y Coufal, J.D. (1993). Parent Education: Theory, research, and practice. En M. E. Arcus, J.D. Schvaneveldt y J.J. Moss (Ed.), *Handbook of Family Life Education*.
- Bronfenbrenner, U (1974). Developmental research, public policy, and the ecology of childhood. *Child Dev.* 45 (1): 1-S.
- Brunet, J. y Negro, J. L. (1985). *¿Cómo organizar una Escuela de Padres?* Vol. 1 y II. Ediciones San Pío X.
- Cataldo, C. Z. (1980). The parent as learner: Early childhood parent programs. *Educational Psychologist*, 15,172-186.
- Cataldo, C.Z. (1991). *Aprendiendo a ser padres: conceptos y contenidos para el diseño de programas de formación de padres*. Madrid : Visor.
- Clarke-Stewart, K. A. (1981). Observation and experiment: Complementary strategies for studying day care and social development. In Sally Kilmer (Ed.), *Advances in early education and day care* (Vol. 2, pp. 227-250). Greenwich, CT: JAI Press.
- Croake, J. and Glover, K. (1977) A history and evaluation of parent education, *The Family Coordinator*, 2, 2, pp. 151-8.
- De Jorge, M.E. (2012). *Familia y Educación. Guía Práctica para escuelas de padres y madres eficaces*. Murcia: Región de Murcia. Consejería de educación, formación y empleo. **ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN**
- De la Puente, F. (1999). Escuela de Padres: Urgencia y renovación. *Padres y Maestros*, 246, 1.
- Del Molino, S. (2013). *La hora violeta*. Barcelona: Literatura Random house.
- Dowling, E. y Pound, A. (1996). Intervenciones conjuntas con profesores, niños y padres en el marco escolar. En E. Dowling y E. Osborne (Eds.), *Familia y escuela: Una aproximación conjunta y sistémica a los problemas infantiles* (A. Barajas, Trad., 40, 95-113. Barcelona, España: Paidós.
- Durning, P. (1995). *Education familiale. Acteurs, processus et enjeux*. París : Presses Univeritaires de France.
- Fresnillo, V., Fresnillo, R. y Fresnillo, M.L. (2000). *Escuela de padres*. Madrid: Área de Servicios Sociales. Ayuntamiento de Madrid.

- García-López, L.J., Olivares, J. y Rosa, A.I. (1997) Un análisis bibliométrico sobre el entrenamiento a padres en España. *Psicología conductual*, 5, 2, 191-198
- Greene, K. y Tichenor, M. (2003). Parents and schools: No stopping the involvement! *Childhood Education*, 79, 4, 242-243.
- Gordon, I., Olmstead, R., Rubin, R., & True, J. How has follow through promoted parent involve-ment? *Young Children*, 34, 49-53.
- Hicks, M. y Williams, J.W. (1981). Current challenges in educating for parenthood. *Family Relations: Journal of Applied Family And Child Studies*, 30, 579-590.
- Isorna, M., Navia, C. & Felpeto, M. (2013). La transición de la Educación Primaria a la Educación Secundaria: sugerencias para padres. *Innovación educativa*, 23, 161-177.
- Leichter, H. (1975). *The family as educator*. New York: Teachers College.
- López, M.P. (2009). *Efectos del aprendizaje cooperativo en las habilidades sociales, la educación intercultural y la violencia escolar: un estudio bibliométrico de 1997 a 2007*. (Tesis Doctoral, Universidad de Alicante). consultado el 02-05-2014 en <http://rua.ua.es>
- Máiquez, M.L., Capote, C., Martín, J.C. y Rodrigo, M.J. (2000): Programa semi-presencial para madres y padres en prevención primaria. En el Simposium sobre “La formación de madres y padres en los ámbitos de la intervención comunitaria y psicopedagógica” organizado por Rodrigo en el I Congreso Hispano-Portugues de Psicología. Santiago- A Coruña.
- Matthews, J. M. y Hudson, A. M. (2001). Guidelines for evaluating parent training programs. *Family Relations*, 50, 1, 77-86.
- Mayordomo, A. (1992). *Estudios sobre participación social en la enseñanza*. Diputació de Castellò.
- Navaridas, N. & Raya, E. (2012). Indicadores de participación de los padres en el sistema educativo: un nuevo enfoque para la calidad educativa. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 223-248
- Navarro, I.J., González, C. y Álvarez, J.D. (2010) La escuela permanente de madres y padres: una estrategia contra el fracaso escolar (Consultado el 02/04/12 en URL: <http://rua.ua.es/dspace/>).
- ONU 2013 <http://www.family2014.org/GA07112013SP.pdf>
- Ortega, P. Y Mínguez, R. (2003) Familia y transmisión de valores. *Teoría de la educación*, 15, 33-56 (Ejemplar dedicado a: La educación moral).
- Pérez, M. (2001). La dirección y las relaciones del centro con las familias y la comunidad. En P. S. de Vicente (Coord.), *Viaje al centro de la dirección de las instituciones educativas*, 223-247. Bilbao: Universidad de Deusto/Ediciones Mensajero.
- Pourtois, J.P. (1984). *Eduquer les parents ou comment stimuler la compétence en education*. Bruselas: Labor.

- Quintero, M. (2001) Implementación de la escuela de padres como soporte del Colegio Friedrich Naumman para la formación en valores. Universidad de la Sabana: Trabajo de grado.
- Ricoy, M.C. y Feliz, T. (2002) Estrategias de intervención para la escuela de madres y padres. *Educación XXI.Orientación/intervención psicopedagógica en los contextos educativos, comunitarios y empresariales*, 5, 172-197.
- Rodgers, B. y K. Knafl (2000). *Concept Development in Nursing: Foundations, Techniques and Applications* (2nd. Ed.). Philadelphia: W.
- Rodríguez, P.L. y García, E. (2010). Importancia de la formación de los padres para una mejora de la participación de las familias en la escuela. *Revista Digital - Buenos Aires*, 15, 146. Consultado el 05-07-2014 en URL: <http://www.efdeportes.com/efd146/participacion-de-las-familias-en-la-escuela.htm>
- Tavoillot, H. (1982): Educación familiar y educación escolar. En G. Avancini, *La pedagogía en el siglo XX* (263-273). 3ª ed. Narcea, Madrid.
- Vila, I. (1997a). *Entorn social i familiar i intervenció psicopedagógica*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Zigler, E., & Valentine, J. (1979). *Project headstart: A legacy of the war on poverty*. New York: Free Press



154. IMPACTO DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARENTAL PARA FAMILIAS EN SITUACIÓN DE RIESGO PSICOSOCIAL. EL PAPEL MODERADOR DEL PERFIL DE LOS PARTICIPANTES

M^a Victoria Hidalgo, Lucía Jiménez, Susana Menéndez, José Sánchez y
Bárbara Lorence
victoria@us.es

Resumen.

El programa Formación y Apoyo Familiar constituye una intervención psicoeducativa y comunitaria de carácter grupal de dos años de duración para progenitores que encabezan familias en situación de riesgo psicosocial. Acorde con la filosofía de prácticas basadas en la evidencia, fue diseñado a partir de un amplio estudio de necesidades y ha probado ser eficaz para mejorar la dinámica de las familias participantes. En este estudio se presentan evidencias de su impacto en la calidad de vida infantil y se examina el papel moderador del perfil de las familias en dicho impacto. Con este objetivo, mediante un diseño cuasi-experimental, se llevó a cabo una evaluación pretest-postest (grupo experimental, n = 88) con grupo control (n = 80). Los análisis multivariantes de medidas repetidas dan evidencias de su eficacia sobre la calidad de vida infantil, particularmente en el ámbito familiar.

Palabras clave: Parentalidad Positiva, Educación parental, Evaluación de programas, Familias en riesgo.

• Introducción

El reconocimiento de que las familias necesitan ser apoyadas impregna en la actualidad las políticas sociales de la mayoría de los países. Así, la concepción de la intervención familiar basada en la teoría del déficit y centrada únicamente en atender las situaciones de maltrato infantil, predominante durante el siglo pasado, ha dejado paso en las últimas décadas a formas de atención y actuación menos restrictivas, fundamentalmente preventivas y encaminadas a la promoción de la parentalidad positiva. La Rec 19 del Consejo de Europa Políticas de Apoyo al Ejercicio Positivo de la Parentalidad (2006) ha contribuido de forma determinante a que el apoyo a las familias ocupe un lugar destacado en las políticas sociales de la mayoría de los países. En este contexto que insta a las instituciones públicas a apoyar a madres y padres para desempeñar adecuadamente sus responsabilidades educativas, se enmarca y desarrolla el *Programa de Formación y Apoyo Familiar, FAF* (Hidalgo, Menéndez, López, Sánchez, Lorence y Jiménez, 2011), un programa de promoción de parentalidad positiva que surge en Sevilla (España) y cuya finalidad es la formación y el apoyo a aquellas

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

familias con más dificultades a la hora de afrontar la socialización y educación de hijos e hijas.

En concreto, el programa FAF es un recurso disponible actualmente en todas las Unidades de Trabajo Social dependientes del Ayuntamiento de Sevilla. Así, en cada una de las UTS funciona durante cada curso académico un grupo de Formación y Apoyo Familiar, coordinado por el psicólogo o la psicóloga del Servicio de Convivencia y Reinserción Familiar y formado por entre 9 y 18 progenitores (mayoritariamente madres) con menores a su cargo y que presentan un grado de riesgo moderado, lo que se traduce en dificultades personales, familiares y sociales para atender adecuadamente las necesidades de sus hijos e hijas. De forma aproximada, hasta la actualidad, más de 1800 familias han sido participantes activos del programa y, tras los dos cursos de duración del mismo, las madres y padres reciben en un acto oficial de despedida su certificación de haber realizado dicho programa. Frente a otros programas y recursos, destaca la alta motivación, interés y satisfacción de las madres y los padres usuarios de los Servicios Sociales por esta actuación, tal y como pone de manifiesto la elevada asistencia, el mantenimiento a lo largo del tiempo y la implicación activa en las sesiones grupales que destacan en su evaluación periódica los responsables de los grupos.

• **El programa de Formación y Apoyo Familiar (FAF)**

En términos generales, el programa FAF tiene un carácter psicoeducativo y comunitario y ha sido diseñado para integrarse dentro de las actuaciones preventivas encaminadas a la promoción de parentalidad positiva (Hidalgo, Menéndez, Sánchez, Lorence y Jiménez, 2009; Rodrigo, Máiquez, Martín y Rodríguez, en prensa). En cuanto a su fundamentación, además de haber sido diseñado a partir de un análisis específico de necesidades, el programa cuenta con unos sólidos fundamentos teóricos, sustentándose en el enfoque ecológico-sistémico de la familia y en la perspectiva de la preservación familiar.

La finalidad del programa FAF es proporcionar a las madres y los padres una fuente de apoyo que les permita desempeñar más exitosa y eficazmente sus tareas y responsabilidades educativas, optimizando las relaciones familiares, promoviendo un desarrollo positivo en los hijos e hijas y previniendo la aparición de situaciones de riesgo. El programa FAF está compuesto por 14 módulos de contenidos además de un módulo introductorio en el que se desarrolla extensamente las características del programa. Los contenidos son:

- Módulo 1. Desarrollo infantil
- Módulo 2. Desarrollo adolescente
- Módulo 3. Desarrollo adulto
- Módulo 4. El sistema familiar
- Módulo 5. El desempeño de la maternidad y la paternidad
- Módulo 6. Estilos educativos: normas y disciplina
- Módulo 7. Estilos educativos: afecto y comunicación

- Módulo 8. Resolución de conflictos
- Módulo 9. Relaciones de pareja
- Módulo 10. Relaciones entre hermanos y hermanas
- Módulo 11. Apoyo social e integración en la comunidad
- Módulo 12. Familia y escuela
- Módulo 13. Ocio y tiempo libre
- Módulo 14. Problemas de ajuste durante la infancia y la adolescencia

Tomando en consideración el marco conceptual de la intervención, los fundamentos teóricos del programa FAF, así como sus objetivos y la población destinataria, la metodología propuesta para el programa se define como grupal, participativa, experiencial, flexible y diversa.

- **Evaluación del programa FAF**

Una de las características distintivas del programa FAF es que ha sido objeto de una evaluación rigurosa y sistemática de su eficacia y eficiencia en la línea de las recomendaciones actuales en esta temática (Dekovic, Stoitz, Schuiringa, Manders, y Asscher (2012), y que se ha realizado bajo la cobertura de un proyecto I+D+I del Ministerio de Ciencia e Innovación (SEJ2007-66105). La investigación de evaluación se llevó a cabo mediante un diseño cuasi-experimental pretest-postest con grupo control (ver Figura 1). Para evaluar la eficacia del programa, se realizó una comparación entre el grupo experimental (formado por los participantes en el programa) y el grupo control (familias también usuarias de los Servicios Sociales con nivel de riesgo similar pero que no participaban en este recurso) en diferentes dimensiones generales del desempeño de la parentalidad y en la calidad de vida de los menores. En este trabajo se presentan los datos relativos al impacto del programa sobre la calidad de vida de los menores.

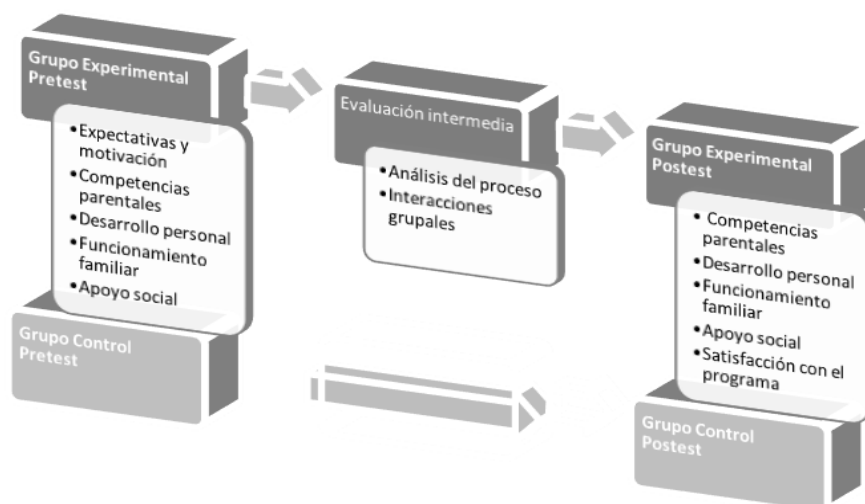


Figura 1. Diseño de la evaluación del programa FAF.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

La muestra utilizada para realizar la investigación de evaluación del programa que se presentan en este trabajo estuvo formada por 88 familias usuarias de los Servicios Sociales que participaron en el programa FAF (grupo experimental) y 80 familias usuarias también de los Servicios Sociales pero que no participaron en el programa FAF.

El perfil sociodemográfico de ambos grupos en pretest se presenta en la Tabla 1. Como puede observarse, en ambos grupos la mayoría de las participantes fueron mujeres, principales cuidadoras de los hijos. En la mayoría de los casos se trataba de mujeres con bajo nivel de estudios y precarias condiciones laborales. En cuanto a la estructura, algo más del 50% de las familias eran biparentales. Hay que destacar que cerca del 50% de las familias recibían algún tipo de ayuda social y que un alto porcentaje de familias (66.67% del grupo experimental y 64.71% del grupo control) vivían bajo el umbral de la pobreza según los datos oficiales (Observatorio de la Infancia en Andalucía, 2013). No se observaron diferencias significativas entre los grupos experimental y control para las distintas dimensiones recogidas en la Tabla 1, por lo que la comparabilidad de los grupos quedó demostrada.

| | Grupo experimental | Grupo control | Comparación |
|---------------------|-----------------------------|-----------------------------|------------------------------|
| Madres | 95.65% | 96.04% | $X^2 = 0.01$ ^{n.s.} |
| Edad | $M = 41.42$ ($SD = 8.39$) | $M = 39.59$ ($SD = 7.72$) | $F = 1.87$ ^{n.s.} |
| Nivel educativo | | | $X^2 = 3.79$ ^{n.s.} |
| Ninguno | 19.70% | 28.00% | |
| Primarios | 51.52% | 37.33% | |
| Secundarios | 21.21% | 29.33% | |
| Universitarios | 7.58% | 5.33% | |
| Con empleo | 55.07% | 52.00% | $X^2 = 0.04$ ^{n.s.} |
| No cualificado | 76.92% | 90.00% | |
| Cualificación media | 20.51% | 7.50% | |
| Cualificación alta | 2.56% | 2.50% | |
| Contrato laboral | 42.86% | 43.24% | $X^2 = 0.00$ ^{n.s.} |

| Familia | | | |
|---------------------------|----------------------------------|----------------------------------|-----------------------------|
| Nº miembros | $M = 3.97 (SD = 1.15)$ | $M = 4.05 (SD = 1.32)$ | $F = 0.16$ <i>n.s.</i> |
| Nº niños | $M = 2.50 (SD = 1.04)$ | $M = 2.57 (SD = 1.77)$ | $F = 0.09$ <i>n.s.</i> |
| Biparental | 56.52% | 56.58% | $X^2 = 0.00$ <i>n.s.</i> |
| Ingresos mensuales | $M = 1105.84$ $(SD = 647.90)$ | $M = 1015.68$ $(SD = 592.08)$ | $F = 0.69$ <i>n.s.</i> |
| Ingresos estables | 62.12% | 65.71% | $X^2 = 0.07$ <i>n.s.</i> |
| Bajo umbral pobreza | 66.67% | 64.71% | $X^2 = 0.01$ <i>n.s.</i> |
| Origen de los ingresos | | | $X^2 = 1.04$ <i>n.s.</i> |
| Trabajo | 50.00% | 41.18% | |
| Ayudas sociales | 25.00% | 27.94% | |
| Trabajo + ayudas sociales | 25.00% | 30.88% | |
| Nº de factores riesgo | 7.72 (4.41) | 9.09 (4.72) | $F = 3.22$ <i>n.s.</i> |

Tabla 1. Características sociodemográficas de los grupos control y experimental

Los participantes en el estudio fueron entrevistados con una amplia batería de instrumentos en pretest y postest. La información utilizada para este trabajo procede de los siguientes instrumentos:

- **Información sociodemográfica:** Se desarrolló un cuestionario ad hoc para recoger información de los menores (edad y sexo), de los cuidadores principales (edad, sexo, nivel educativo y condiciones laborales) y de la familia (estructura, número de miembros e ingresos).

- **Perfil de riesgo familiar:** Se utilizó el Cuestionario de Situaciones Estresantes (Authors, 2012), compuesto de 16 acontecimientos negativos, para conocer cuántos había experimentado el cuidador principal u otros miembros de la familia.

- **Calidad de Vida infantil:** Se utilizó el Kidscreen-27 en su versión para padres (The European Kidscreen Group, 2006). Este instrumento de 27 ítems permite evaluar la calidad de vida de los menores a través de la percepción de sus padres mediante distintas subescalas: bienestar emocional, relaciones familiares, relaciones con los iguales y adaptación escolar.

Los **resultados** del impacto del programa FAF sobre la calidad de vida de los menores se obtuvieron mediante la comparación entre el grupo control y experimental. Esta comparación se realizó mediante análisis multivariantes de medidas repetidas en los que se examinó el efecto de interacción del grupo*momento de evaluación. La eficacia del programa FAF quedó demostrada por el cambio experimentado por el grupo experimental en comparación con el grupo control en todas las dimensiones analizadas de calidad de vida infantil y adolescente. En concreto, como muestran los resultados representados en las Figuras 2 y 3 en relación con la calidad de vida emocional y familiar, se encontraron diferencias significativas entre el grupo experimental y el control ($F(4, 71) = 9.47^{***}$, $\eta^2_{\text{parcial}} = .35$) en el cambio experimentado entre el pretest y el postest.

Figura 2. Cambio pretest-postest en los grupos experimental y control en la dimensión Calidad de vida emocional de hijos e hijas.

Figura 3. Cambio pretest-postest en los grupos experimental y control en la dimensión Calidad de vida familiar de hijos e hijas.

En conclusión, los datos de la evaluación del programa nos permiten hacer una valoración muy positiva de su implementación en los Servicios Sociales Comunitarios de la ciudad de Sevilla, donde se ha convertido en un recurso útil y valioso de cara a la promoción de la parentalidad positiva de las familias que reciben intervención por motivos de preservación familiar (Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008). En concreto, los ofrecidos ponen de relieve la eficacia del Programa de Formación y Apoyo Familiar para dar respuesta a algunas de las necesidades de apoyo y formación de las familias usuarias de los Servicios Sociales. Como otros programas similares que se han desarrollado en los últimos años en nuestro país (Máiquez, Rodríguez y Rodrigo, 2004), estos datos nos permiten presentar a los programas psicoeducativos de promoción de parentalidad positiva como un recurso comunitario valioso en la intervención con familias en situación de riesgo psicosocial.

Referencias Bibliográficas

- Consejo de Europa (2006). Recomendación Rec 19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre Políticas de Apoyo a la Parentalidad Positiva. Estrasburgo: Consejo de Europa.
<http://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/parentalidadPos2012/docs/informeRecomendacion.pdf>
- Dekovic, M., Stoitz, S., Schuirringa, H., Manders, W., y Asscher, J.J. (2012). Testing theories through evaluation research: conceptual and methodological issues

embedded in evaluations of parenting programmes. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 61-74.

Hidalgo, M.V.; Menéndez, S.; Sánchez, J.; Lorence, B. y Jiménez, L. (2009). La intervención con familias en situación de riesgo psicosocial. Aportaciones desde un enfoque psicoeducativo. *Apuntes de Psicología*, 27, 413-426.

Hidalgo, M. V., Menéndez, S., López, I., Sánchez, J., Lorence, B., y Jiménez, L (2011). *El programa de Formación y Apoyo Familiar*. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla.

Máiquez, M.L., Rodríguez, G. y Rodrigo, M.J. (2004). Intervención psicopedagógica en el ámbito familiar: los programas de educación para padres. *Infancia y Aprendizaje*, 27, 403-406.

Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., Martín J.C. y Byrne, S. (2008). *Preservación familiar. Un enfoque positivo para la intervención con familias*. Madrid: Pirámide.

Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., Martín, J.C., y Rodríguez, B. (en prensa). La Parentalidad positiva desde la prevención y la promoción. En M.J. Rodrigo (Eds.), *Manual Práctico en Parentalidad Positiva*. Madrid: Síntesis.



155. ORIENTACIÓN EDUCATIVA PARA LA VIDA FAMILIAR Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Esther M^a Morillo Malagón

Esther1390@gmail.com

Resumen.

Se realiza un trabajo de revisión bibliográfica que trata sobre los Programas de Orientación Educativa para la Vida Familiar, cuyo objetivo primordial es fomentar el bienestar de la infancia, como nos indica la legislación existente en distintos niveles. Para ello, nos acercaremos a la realidad de las familias en general y de las que se encuentra en situación de riesgo psicosocial, en particular, a través del conocimiento de sus funciones y características. Todo ello, nos llevará a plantear la necesidad latente y, en muchas ocasiones manifiesta, que presentan numerosas familias de la sociedad actual de recibir Orientación Educativa para la Vida Familiar. Así, se pretenden fomentar prácticas parentales adecuadas, con el objetivo de conseguir el desarrollo óptimo del menor.

Por último, se abordará la formación del profesorado en este ámbito realizando una valoración sobre las aportaciones realizadas por diversos autores y las necesidades encontradas en esta área.

Palabras clave: programas de orientación educativa para la vida familiar; parentalidad positiva; competencias parentales; formación del profesorado. ★

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Introducción

Se presenta en estas páginas parte del Trabajo Fin de Máster (TFM) perteneciente al *Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas* (2013/2014) de la UNED, que elabora la autora.

El tema teórico seleccionado ha sido la orientación educativa para la vida familiar con colectivos en situación de exclusión social, así como la formación del profesorado en este ámbito. Esta elección se debe a distintos aspectos, como las novedosas formas y modelos de intervención que han surgido en los últimos años respecto a los proyectos de orientación familiar, el vacío existente en relación a la

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

formación del profesorado en esta área y al interés personal de la alumna hacia el mismo, al ser profesional de la intervención y mediación familiar.

También se ha debido a que, aunque es cierto que el trabajo a través de programas de formación familiar comienza a tener cierta relevancia y presencia en la sociedad y, sobre todo, en el ámbito académico, aún tiene un largo camino por recorrer hasta que el conjunto de la población visualice su importancia y su papel fundamental para conseguir el adecuado funcionamiento familiar de aquellos colectivos más vulnerables, por lo que creemos que este trabajo puede ser un pequeño paso para ello.

Además, el tema se ha elegido por la estrecha relación con la especialidad que cursa la alumna en el Máster, *Intervención Sociocomunitaria (ISC)*. Así, su Prácticum se ha desarrollado a lo largo del curso en los ciclos de formación profesional de la familia de *Servicios Socioculturales y a la Comunidad*, específicamente en el de *Animación Sociocultural*.

Por ello, será fundamental que como docentes conozcamos, antes de impartir este tema a nuestros alumnos, este ámbito de intervención, siendo precisa nuestra formación teórico-práctica en el mismo.

De este modo, nos acercaremos teóricamente a la temática seleccionada, en primer lugar, centrándonos en la importancia del desarrollo de programas de orientación educativa para la vida familiar, tras un análisis del papel de la familia en la educación de los menores y la necesidad de los recursos sociales para familias en situación de riesgo psicosocial, de modo que se fomente una adecuada parentalidad positiva. Tras esto, continuaremos la revisión bibliográfica centrándonos en la formación del profesorado en familias y protección a la infancia, destacando la necesidad de incluir la formación de padres y madres dentro del currículo del profesorado de ISC, así como en el de los docentes en general, por su importante papel en la promoción del bienestar infantil. Se culmina con una reflexión y conclusión sobre el mismo.

Orientación educativa para la vida familiar y formación del profesorado en familias y protección a la infancia.

Orientación educativa para la vida familiar.

En este punto pretendemos acercarnos y hacernos partícipes de la realidad social de las familias en general y de las familias en situación de riesgo psicosocial, en particular, a través del conocimiento de sus funciones y características.

Todo ello, nos llevará a plantear la necesidad latente y, en muchas ocasiones manifiesta, que presentan numerosas familias de la sociedad actual de recibir orientación educativa para la vida familiar. Se pretende con ello, fomentar entre los padres prácticas parentales positivas, con el objetivo de mejorar el desarrollo del menor y de lograr el bienestar del sistema familiar en su conjunto.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Antes de avanzar en el tema y puesto que, será la familia un concepto central de nuestro trabajo, hemos de hacer referencia a su definición: “la familia es el contexto más deseable de crianza y educación de niños y de adolescentes, ya que es quien mejor puede promover su desarrollo personal, social e intelectual y, el que habitualmente puede protegerlos mejor de diversas situaciones de riesgo” (Palacios, 1999: citado en Muñoz, 2005, p. 148). Además, no debemos olvidar que respecto a épocas anteriores, actualmente, los menores son considerados objeto de cuidado, protección y estimulación adecuada.

Fruto del proceso de socialización, diferentes agentes influyen en el desarrollo, si bien, la familia se consolida como la institución más importante en el este proceso. Enlazada a esta idea, Arranz y Oliva (2010, p.17) consideran a la familia como un “sistema abierto y flexible, afectado en su configuración y en su interacción interna por múltiples factores”.

Los menores, por sus características vitales, no pueden protegerse por sí mismos, por lo que su defensa tiene que ser promovida desde las instituciones públicas y llevada a cabo por otros agentes, siendo los más adecuados para ello los padres y madres de los menores.

Si bien, aunque “los padres son los primeros responsables de la educación de sus hijos” (Parada, 2010: citado en Capano y Ubach, 2013, p. 84), “no es dominio exclusivo de ellos el guiar, influir y educar a sus hijos, pues es una tarea compartida, encomendada a distintos grupos o entidades sociales” (Comellas, 2009: citado en Capano et al., 2013, p. 84). En este sentido, la familia es susceptible de ser intervenida por medio de políticas de prevención y/o educación (Arranz et al., 2010). Así, de un lado, se trataría de evitar la incidencia de un problema; y de otro lado, a través de la promoción, fortalecer los aspectos positivos para el desarrollo personal, familiar y de la comunidad (Rodrigo y Triana, 2010).

Una vez hemos realizado esta primera aproximación, pasaremos a centrarnos en los modelos de intervención familiar más reconocidos desde el Trabajo Social, por ser ésta la profesión de la autora.

Así bien, desde la perspectiva evolutivo-educativa, podemos destacar el modelo ecológico y el sistémico.

El primero se basa en la Teoría de la ecología del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1987: citado en Muñoz, 2005, p. 149, 150) según la cual se integran en un único modelo los diversos sistemas en los que se produce el desarrollo humano. Desde esta perspectiva, “el contexto tiene una estructura multidimensional y jerárquica, siendo concebido como una serie de estructuras seriadas e interdependientes, cada una de las cuales se encuentra contenida en la siguiente”. Se diferencian cuatro estructuras de influencia en el desarrollo: el microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema.

El primero es el más cercano a cada individuo, englobando las relaciones entre éste y su entorno inmediato. El mesosistema se refiere a las relaciones entre los diferentes microsistemas en los que el sujeto en desarrollo participa de forma directa. El exosistema hace alusión a otros entornos en los que el individuo no participa de forma directa, pero que ejercen influencia en su entorno inmediato. “Por último, el macrosistema hace referencia a las circunstancias históricas, sociales, políticas y culturales que afectan a los sistemas ecológicos anteriores” (Bronfenbrenner, 1987: citado en Muñoz, 2005, p. 150),

Según Villalba (2004, p. 289), desde la perspectiva anterior, el énfasis se sitúa en la interacción entre los distintos sistemas y en las fortalezas y recursos presentes en las interacciones y sistemas. Asimismo, en esta perspectiva también es de importancia que las personas identifiquen sus capacidades para su propio cuidado, dirección, eficacia, control y autoestima. Debido a ello, desde esta postura, uno de los objetivos del trabajo social con infancia y familia, se centraría en señalar qué recursos y potencialidades tienen las personas en sus diferentes niveles, de forma que se pueda ayudar a emplearlos de forma adecuada. Además, desde este modelo “se favorece la colaboración entre los sistemas de ayudas formales e informales”.

Siguiendo con el modelo anterior, para que se produzca un funcionamiento óptimo del proceso de desarrollo de los menores, ya sea en la familia o en otros contextos, es preciso: “establecer unos patrones constantes de intercambio de información, comunicación recíproca entre los entornos, así como acomodación y confianza mutua entre el entorno principal en el que los niños y sus padres desarrollan sus vidas” (Bronfenbrenner, 1990: citado en Villalba, 2004, p. 288)

Para culminar con la exposición de los principales rasgos de la perspectiva ecológica y, según Villalba (2004), hay que señalar los distintos enfoques que el Trabajo Social puede tener desde la misma: enfoque de redes y apoyo social; enfoque de autoayuda o autoayuda como paradigma; enfoques basados en la perspectiva de riesgo y protección; enfoques basados en resiliencia; la colaboración como estrategia ecológica en el trabajo con infancia, adolescencia y familia.

Por otro lado, desde la perspectiva de la Teoría General de Sistemas, la familia es concebida como un único sistema, abierto y en transformación, que se compone a su vez, de diversos subsistemas. Estos cambios se producen por las interacciones que se producen entre los subsistemas, así como entre el sistema familiar y otros sistemas (Villalba, 2004).

Desde este modelo, por tanto, se concibe a la familia como un sistema abierto y relacional, que va más allá de sus componentes individuales y que forma un todo, al que se debe observar globalmente y en interrelación. De otro modo, no se podrán detectar los elementos disfuncionales e intervenir sobre los mismos, con la intención de modificarlos (Palomar y Suárez, 1993).

Deducido de lo anterior, Arranz et al. (2010, p. 17) se refieren al contexto familiar como un “contexto interactivo multiinfluciado”.

Una vez se ha puesto de manifiesto la importancia de la familia como contexto fundamental para el desarrollo de los menores y se han explicado, brevemente, dos de los modelos fundamentales de intervención familiar desde el Trabajo Social, debemos centrarnos en conceptualizar a las familias y a la infancia en situación de riesgo psicosocial, por ser uno de los colectivos prioritarios a los que deben dirigirse los programas de orientación educativa para la vida familiar.

En primer lugar, se definen a las familias en riesgo psicosocial como “aquellas en las que los responsables del cuidado, atención y educación del menor, por circunstancias personales y relacionales, así como por influencias adversas de su entorno, hacen dejación de sus funciones parentales o hacen un uso inadecuado de las mismas, comprometiendo o perjudicando el desarrollo personal y social del menor, pero sin alcanzar la gravedad que justifique una medida de amparo, en cuyo caso se considera pertinente la separación del menor de su familia” (Byrne, Máiquez, Martín y Rodrigo, 2008, p. 42).

Asimismo, para la conceptualización de la infancia en situación de riesgo, se ha seguido a la autora Balsells (2003, p. 1), el cual lo define como un “grupo en proceso de desadaptación por causas básicamente familiares”. De este modo, los enfoques que se centran en la epistemología de la infancia en riesgo, se centran en la “situación familiar, identificando las causas y los factores de riesgo en el microsistema familiar” y, por tanto, las necesidades no cubiertas.

En relación a ello, Palacios y Rodrigo (1998) describieron tres dimensiones de análisis que identifican las del contexto familiar que influyen en el desarrollo de los menores. A ellas, también se refiere Muñoz (2005). Estas dimensiones son: ideas, ideologías y etnoteorías familiares sobre desarrollo y educación; relaciones afectivas y estilos de socialización familiar; y escenarios e interacciones educativas familiares.

También, es preciso identificar las características concretas que presentan las familias en situación de riesgo y/o vulnerabilidad social, pues como indica Balsells (2003), la fuerza socializadora de la familia es tal, que no se puede negar su influencia directa sobre los procesos de desajuste entre el sujeto y la sociedad.

Hidalgo, Jiménez, Lorence Menéndez y Sánchez (2010) presentan una aproximación del perfil psicosocial de estas familias y, al mismo tiempo, reflexionan sobre las características que pueden optimizar la eficacia de las intervenciones, que con ellas se llevan a cabo desde los Servicios Sociales Comunitarios (S.S.C.C.).

Según este estudio, las madres de estas familias presentan una serie de características peculiares y demandantes de intervención, las cuales son:

- Más del 50% de las usuarias presenta un nivel educativo bajo.

- Existe una elevada tasa de monoparentalidad.
- Presentan una situación laboral precaria: trabajos poco cualificados, empleos inestables y sin contrato, en un alto porcentaje.
- Experiencia de situaciones estresantes referentes a problemas laborales; económicos; con los hijos; con la pareja; existencia de maltrato y violencia; divorcio; problemas con la policía; problemas físicos y psicológicos; consumo de sustancias; desahucio, prisión; y muerte. Estos problemas son generalizables al entorno en el que se encuentran inmersas.
- Existe una mayor percepción de eficacia parental, frente a una menor controlabilidad parental.
- Muestran datos ligeramente más bajos que los obtenidos con población normalizada, tanto en el caso de la alianza parental como en el de la satisfacción marital.
- En relación al perfil sociodemográfico, más del 50% se encuentran por debajo del umbral de la pobreza.
- El mayor porcentaje de apoyo social procede de familiares. Asimismo, en la mayoría de los casos, se trata de una red de cinco o menos personas.

De lo anterior, se extraen las siguientes necesidades del microsistema familiar:

- Precariedad educativa, económica laboral y residencial.
- Complicadas trayectorias vitales, especialmente en el ámbito familiar y en el sociolaboral.
- Vulnerabilidad emocional.
- Baja controlabilidad como madres.
- Escasa adaptabilidad familiar.
- Red conflictiva familiar.

Por su parte, sobre las necesidades del exosistema, se han de resaltar:

- Dependencia (económica y asistencial) de los S.S. C.C.
- Redes sociales sobrecargadas, de composición en ocasiones disfuncional.
- Apoyo emocional (área más crítica).

Los recursos encontrados en el microsistema son:

- Familias mayoritariamente estables.

- Cohesión familiar.
- Percepción de eficacia como madres.
- Pareja como fuente de apoyo y papel desempeñado (a nivel personal y marental).

Sobre el exosistema, los recursos que podemos señalar son:

- Las madres no están aisladas socialmente, debido a la red de apoyo familiar.
- Reducida red conflictiva.
- Nivel medio de cohesión con la comunidad.

Al igual que hemos tratado de vislumbrar las necesidades y recursos propios de las familias en situación de riesgo psicosocial, se muestran a continuación las necesidades que todo niño presenta, independientemente del contexto o de la situación familiar o personal, en el que se encuentre inmerso. Como hemos comentado al principio de esta fundamentación teórica, estas necesidades deben ser cubiertas principalmente, por la familia de los menores. Para ello, se utilizará “La aventura de adoptar. Guía para solicitantes de adopción internacional” (Palacios, 2010, p. 47), donde se presenta un compendio de las citadas necesidades:

- “Cuidados físicos, alimentación, atención a la salud”.
- “Protección contra cualquier forma de maltrato, sea por acción (por ejemplo, maltrato físico) o por omisión (negligencia, abandono, descuido)”.
- “Afecto incondicional, con vinculación segura y estable a las personas que le cuidan, protegen, dan cariño, acompañan y estimulan”.
- “Estimulación adecuada a la edad concreta del menor, que permitan un buen desarrollo de capacidades como la inteligencia y el lenguaje”.
- “Pautas educativas y de disciplina basadas en el diálogo y el ejemplo que ayuden a desarrollar valores sobre lo que es aceptable y no aceptable”.
- “Recibir respaldo y ayuda cuando surjan problemas y dificultades”.
- “Hacerse miembros de grupos más amplios (escuela, amigos...) y relacionarse con ellos de forma positiva”.

Por todo lo expuesto, es notoria la importancia e influencia que otros grupos sociales tienen sobre la familia, tal y como resaltan Collet y Tort (2012: citado en Ginard, Orte, Oliver, Pascual, Pozo y Vives, 2013), al considerar que los lazos comunitarios y las clases sociales, entre otros factores, influirán en el rol educativo de

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

las familias. En este sentido, advierte que la diferencia de clase social, supondrá a su vez, diferentes modelos de socialización y formas de relación familia-escuela.

Asimismo, haciendo referencia a ese macrosistema del que antes hablábamos, Ginard et al. (2013) resaltan, en esta ocasión, que los aspectos socioeconómicos presentes en la actualidad, dificultan el ejercicio de una parentalidad positiva.

Volviendo a las familias en situación de riesgo, hemos de decir que al encontrarse en situaciones estresantes y/o conflictivas, pueden no interactuar de forma adecuada con sus hijos y no cubrir como deberían las necesidades de los menores citadas en el párrafo anterior. Según Parra, Gomariz y Sánchez (2011: citado en Fernández, Molina, Rodríguez y Torío, 2013), la organización y las normas que rigen en las familias, son algunos de los ejes sobre los que se asienta el funcionamiento familiar. De esta manera, la existencia de esta organización o su ausencia, pueden tener consecuencias en el desarrollo de sus miembros de manera satisfactoria o insatisfactoria.

“La familia, a través de las actitudes y comportamientos de los padres, es el grupo de referencia encargado de transmitir al menor el conjunto de normas y valores sociales.” Y es asociado a esto que se plantea la posibilidad de que determinados comportamientos psicopatológicos de los menores, así como conductas disociales, sean el producto o la consecuencia de un núcleo familiar desestructurado (Comeche, Díaz, M.A. y Díaz, M.I., 2011, p.245).

Si bien, debemos tener presente que esto no solo atañe a los cuidadores principales, sino que es el fruto de aquellos “recursos que una comunidad pone a su servicio para garantizar la satisfacción de las necesidades infantiles y el respeto de sus derechos, así como para promover, apoyar y rehabilitar las funciones parentales” (Cerezo, Pons-Salvador y Trenado, 2009, p. 25).

De un lado partimos de la premisa de que los menores, por su falta de madurez física y mental, no pueden protegerse a sí mismos. Y de otro, hemos de ser conscientes de que la tarea de ser padres es complicada, y éstos no siempre disponen de las destrezas necesarias para afrontar los desafíos que se les presentan en el desarrollo de su rol parental (López, Peña y Rodríguez, 2008: citado en Capano et al., 2013).

Por ello, cuestión vital en este momento es, por un lado, una legislación a nivel internacional, estatal y autonómico, que defienda los derechos de los menores y la necesidad de protección de la infancia. Y por otro lado, pero siempre en relación a lo anterior, una ayuda dirigida a los padres y madres hacia la adopción de habilidades de cuidado positivas con sus hijos (Capano et al., 2013). Y es acorde con esto que se han desplegado un amplio abanico de propuestas de intervención socioeducativa con familias y, en paralelo, ha tenido lugar en los últimos años un reconocimiento de derechos sobre las mismas (Ginard et al., 2013).

Por tanto, requieren de apoyos a diversos niveles, como en el ámbito legal, económico, médico, psicológico y/o social, con el fin de ejercer el papel de la maternidad y paternidad de forma eficaz, lo que también dependerá de las características de los progenitores, de los menores y de su entorno ecológico (Capote, Máiquez, Rodrigo y Vermaes, 2000; Byrne et al., 2008). Así, ya en la Declaración sobre los Derechos del Niño de 1959 y en la Convención sobre los Derechos del Niño en 1989 se aludía a la necesidad de desarrollar los sistemas de protección a la infancia. En ellas, se señala además, la necesidad de “asegurar su bienestar y su desarrollo, estableciendo los derechos que es preciso convertir en realidad para que los niños desarrollen su pleno potencial y no sufran a causa del hambre, la necesidad, el abandono y los malos tratos” (Cerezo et al., 2009, p. 25).

Por tanto, la maternidad y la paternidad precisan de apoyos sociales para llevarla a cabo de forma eficaz. Además, los padres para desarrollar esta tarea de forma óptima, tienen que tener una serie de competencias parentales, a través de las cuales puedan proteger a los menores y favorecer su desarrollo adecuado (Cabrera, López, Máiquez, Martín, Rodrigo, 2009).

A pesar de esta importancia y necesidad sobre la formación parental en estos aspectos, son pocos los estudios existentes sobre cuáles son las competencias parentales básicas que se requieren en la tarea de ser padres, así como de aquellas que éstos deberían tener en los contextos de riesgo psicosocial en los que se encuentran inmersas algunas familias.

El ejercicio de la parentalidad positiva requiere de apoyos para poder llevarla a cabo, en ese sentido una propuesta de apoyo a los padres se puede brindar desde un ámbito formal o informal a través de una formación de padres y madres de familia (Capano et al., 2013).

Las competencias parentales necesarias se dividen en “cinco categorías de habilidades: educativas, agencia parental, autonomía personal y búsqueda de apoyos sociales, habilidades para la vida personal, organización doméstica” Cabrera et al. (2009, p. 116). Asimismo, Palacios (2010) también hace referencia a las capacidades que los progenitores o cuidadores principales deben de tener para cubrir las necesidades de sus hijos, aunque adaptadas al proceso de adopción. Sin embargo, consideramos que éstas pueden extrapolarse con escasas variaciones al proyecto de maternidad/paternidad normalizado. Estas capacidades para ofrecer un entorno familiar seguro, estable, estimulante y con capacidad para responder satisfactoriamente a las necesidades de los menores, en la actualidad y en el futuro, son:

- Relacionadas con la historia y las características personales y familiares

En ellas se alude, en síntesis, a ser capaces de trabajar con otras personas, a relacionarnos de forma positiva con las mimas, a ayudar a los demás, así como a dejarnos ayudar por ellos.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

En una pareja, es fundamental el funcionamiento de la misma, sobre todo, su estabilidad, forma de comunicación, su capacidad de toma conjunta de decisiones y de resolución de conflictos, de apoyo y ayuda en los momentos difíciles.

En aquellas personas que se planteen el proceso de ser padres en solitario, será fundamental su red de apoyo.

En el caso de familias homosexuales, también deberá tener en cuenta su capacidad para hacer frente de forma adecuada a las implicaciones, sociales y personales de su orientación sexual, pues esto será un predictor de éxito en el proyecto de paternidad y/o maternidad.

- Relacionadas con las condiciones y circunstancias de vida

Por ejemplo, “¿en qué medida en función de su edad y su nivel de salud actual está una persona en condiciones de estar a disposición de sus hijos/as no sólo en su infancia, sino también en su adolescencia y en su juventud?” (p. 76).

Asimismo, habrá que tener en cuenta que se va a poder hacer frente a las necesidades materiales y al espacio vital de los menores, desde su llegada y a lo largo de su crecimiento. La disponibilidad de tiempo por parte de los progenitores también es fundamental, así como su capacidad para “reorganizar vidas y horarios, contactos y relaciones sociales, apoyos y recursos disponibles” (p. 77). La cercanía y la disponibilidad de la red de ayuda sociofamiliar, es un importante elemento a tener en cuenta.

- Capacidades educativas generales

Los adultos deben ser capaces de responder a las necesidades educativas de cada momento. Para ello, es fundamental en la educación infantil, el cariño, la comunicación, los controles y límites, la estimulación y la ayuda ante las dificultades.

Asimismo, si los menores forman parte de estructuras familiares menos comunes, como las familias monoparentales u homosexuales, se deberán desarrollar estrategias educativas que posibiliten que el niño comprenda la situación.

- Relacionadas con la intervención profesional

No todas las familias requieren de ella, pero sí esta fuera necesaria, las familias deben de interpretar que los profesionales son un recurso en diversas situaciones en las que puede haber dudas o problemas. Pedir ayuda pone de manifiesto su interés y su compromiso con el proyecto de parentalidad.

Por otro lado, Rodrigo et al. (2010: citado en Capano et al., 2013), plantean algunos principios en forma de guía y orientación, dirigidos a un mejor desarrollo de los niños y adolescentes hacia su bienestar.

Vínculos afectivos cálidos: De ser duraderos, generan aceptación y sentimientos positivos, funcionando como protector.

Entorno estructurado: Aporta guía y orientación para el aprendizaje de normas y valores a través de una rutina predecible y del establecimiento de los límites necesarios.

Estimulación y apoyo: Con el fin de lograr una alta motivación y el desarrollo de las capacidades de los menores. Esto supone conocer características y habilidades de sus hijos, a través del tiempo compartido.

Reconocimiento: Comprensión de sus relaciones, actividades, experiencias, preocupaciones y necesidades, desde la perspectiva con la que ellos las viven, por lo que es imprescindible una escucha activa y empoderamiento como sujetos con pleno derecho.

Capacitación: Buscar favorecer el saber ser, estar y hacer de los menores. Para ello, sería importante, el establecimiento de espacios de escucha y reflexión.

Educación sin violencia: Supone desechar cualquier tipo de maltrato físico o psicológico, con el fin de prevenir también, la reproducción de modelos de interacción inadecuados.

De forma más específica, Fernández et al. (2013) hablan de una serie de indicadores y predictores de un adecuado ejercicio parental, como son las relaciones de afecto, la confianza mutua y la comunicación abierta, que facilitarán en los menores conductas prosociales, un régimen de reglas claras y estructuradas, así como una comunicación entre padres e hijos íntima, abierta y espontánea.

Estas capacidades parentales tienen como objetivo que los padres puedan llevar a cabo su rol parental de forma óptima, fomentando un desarrollo positivo de los menores. En relación a ello, se entiende la parentalidad positiva como aquél “comportamiento de los padres fundamentado en el interés superior del niño, que cuida, desarrolla sus capacidades, ofrece reconocimiento y orientación que incluyen el establecimiento de límites que permitan el pleno desarrollo del niño” (Máiquez, Martín y Rodrigo, 2010, p. 11).

Y hacia la consecución de todo lo anterior, en muchas ocasiones se plantea la necesidad de una intervención educativa y social con las familias para incidir en la sustitución de ciertas conductas o cogniciones que ejercen una influencia negativa sobre el menor, por otras con capacidad para favorecer el desarrollo de los niños y niñas (Fernández et al., 2013, p. 549).

En este caso vemos que aunque las actuaciones principales ante este tipo de intervención recaigan sobre los padres y madres, el foco de la misma no serían ellos, sino los menores (De Paúl y Arruabarrena, 2012).

Con el objetivo de que todos los progenitores alcancen la parentalidad positiva, cuando sus competencias parentales no son adecuadas, surgen los programas de formación de los mismos, los cuáles se definen como “un conjunto de actividades voluntarias de aprendizaje por parte de los padres y las madres que tienen como objetivo proveerles de modelos adecuados de prácticas educativas en el contexto familiar y/o modificar y mejorar las prácticas existentes, todo ello con el objeto de promover comportamientos positivos en los hijos y erradicar los que se consideran negativos” (Vila, 1998, p. 502). Cantero et al. (2010) resaltan, entre otros aspectos, una preparación de los padres sobre el afrontamiento de sucesos no deseados, pero que son susceptibles de desarrollarse.

Podríamos decir que desde este ámbito, se lleva a cabo, por un lado, una intervención evolutivo-educativa dirigida a mejorar el desarrollo de los menores y la educación familiar mediante procesos de cambio personal y social en sus miembros. Y por otro lado, una intervención comunitaria destinada a conocer las necesidades de apoyo social de las familias, favoreciendo redes de servicios y recursos, que ejercerán una influencia positiva en el funcionamiento de la familia (Rodrigo y Triana, 2010)

Corey (1995; Morrison 2001; citado en Comeche et al., 2011) ponen de relieve el interés que existe en el ámbito de la familia, por la intervención grupal, lo que podría explicarse aludiendo a una mejor relación coste-beneficio, así como a las ventajas del formato de intervención en grupo, pues permite a los padres aprender unos de otros, favorece la visualización de distintas perspectivas de un mismo problema, etc.

Hombrados (2012) considera que la relevancia de una persona dentro de un grupo, le llevará a ejercer influencia sobre el mismo.

Por ello, Gracia (2012) pone de relieve que entre las iniciativas con mejores resultados, se encuentran los grupos de apoyo facilitados por profesionales, pues estos ofrecen beneficios de tipo terapéutico al darse un intercambio de experiencias similares.

Una forma de apoyar y potencializar para poner en práctica la parentalidad positiva es a través de la formación de padres y madres, en este sentido hay una multiplicidad de experiencias en diferentes partes, durante las últimas décadas. Las investigaciones, proyectos o programas de formación, entrenamiento, capacitación u orientación de padres (Capano et al., 2013), coinciden en resaltar la importancia en la realización de estas experiencias. Además, “algunas de las investigaciones mencionadas plantean empíricamente la eficacia de las mismas, otros centran su relato en la satisfacción de los participantes con los programas, algunos otros toman en cuenta ambas variables, pudiéndose además realizar desde diferentes ámbitos (el educativo, el sanitario y el comunitario), así como desde el sector público o privado”.

La orientación educativa para la vida familiar, tiene cada día mayor relevancia en nuestra sociedad, a pesar de ser relativamente reciente, pues tal y como indica la bibliografía consultada, las Escuelas de Padres y Madres empezaron a funcionar en

España sobre los años sesenta-setenta, por la acción de Asociaciones de Padres y Madres, centros educativos, instituciones educativas, etc.; siendo “originariamente su finalidad, propiciar un espacio de intercambio para que las familias pudieran compartir sus experiencias” (Mestres, 2009, en línea).

Así, con el fin de aumentar su presencia, se plantea necesario su incentivación y ampliación. Para ello, se recomienda desde la Unión Europea la puesta en marcha de acciones formativas que tengan metodologías grupales, las cuales posibiliten a los progenitores “compartir y contrastar sus experiencias parentales y apoyarse mutuamente en la adquisición de estrategias educativas que eviten, entre otras cosas, el empleo de métodos violentos con los niños” (Becedóniz y Martínez, 2009, p. 101).

Los programas de Orientación educativa para la vida familiar pueden ser de acceso universal o limitado a colectivos de padres concretos, como las familias en situación de riesgo psicosocial, de las que anteriormente hemos referido sus características. “La propuesta sobre la formación de padres se encuentra basada en un enfoque que apunta a la optimización de capacidades y no solo a la compensación de deficiencias” (Capano et al., 2013, p. 93).

Las iniciativas orientadas a la mejora del ejercicio de la parentalidad en el contexto español pueden dividirse entre aquellas que se realizan en el contexto escolar de las que se integran en la oferta de servicios sociales municipales (Amer, Ballester, Gomila, March, Orte y Pascual, 2013, p. 155).

En ambos contextos (escolar y de servicios sociales) existen programas basados en una mayor implicación de las familias, yendo más allá de una simple formación en competencias (Amer et al., 2013).

Tal y como exponen Cantero y Lafuente (2010), esta formación puede estar dirigida a padres sin problemas, o a otros con problemas especiales, del siguiente tipo: adicciones, para bebés prematuros y/o con bajo peso, maltratadores o riesgo de maltrato.

Los programas de formación de padres en centros educativos son en su mayoría de carácter universal, es decir, dirigidos a toda la población. De los programas analizados por Larriba, Durán y Suelves (2004; Regueira y Cardona, 2006: citado en Amer et al., 2013, p.155), sólo hay dos de ellos en los que la formación de padres se orienta a familias vulnerables. La formación en todos ellos se destina exclusivamente a los padres y madres, encontrando tres en los que el profesorado recibe también formación específica (Regueira y Cardona, 2006; Oliva Hidalgo, Martín, Parra, Ríos y Vallejo, 2007; Forest y García Bacete, 2006; Flecha, Padrós y Puigdemívol, 2003: citado en Amer et al., 2013, p. 155).

Mientras tanto, los programas de formación en competencias parentales en centros municipales de servicios sociales son de carácter selectivo. Entre los programas

seleccionados por Amer et. al. (2013, p. 156), sólo hay dos en los que participan padres e hijos.

Además de este primer nivel de clasificación, los programas de educación parental se dividen en programas de primera, segunda y tercera generación, según su fecha de aplicación y características concretas (Byrne et al. 2008):

- Programas de primera generación (años setenta): se centran en la calidad de las pautas educativas parentales, respondiendo a enfoques unidireccionales. Es decir, se interviene solo con los progenitores, para que sus efectos repercutan positivamente en la educación de sus hijos e hijas (Byrne, Máiquez, Martín-Quintana, Rodrigo, Rodríguez Ruiz y Rodríguez Suárez, 2009, p. 123).
- Programas de segunda generación (años noventa): se centran en la “calidad de la interacción padres-hijos durante la realización de actividades cotidianas para construir pautas positivas de apego; promover la sensibilidad parental, la empatía hacia las necesidades de los hijos y las hijas y el afecto”; etc. Son bidireccionales y en ellos se trabaja a través de “viñetas, vídeos, episodios y se fomentan las reuniones con otros padres y madres para el apoyo social” (Byrne, Máiquez, Martín, Rodrigo, Rodríguez Ruiz y Rodríguez Suárez, 2009, p. 124).
- Programas de tercera generación (actualmente): su objetivo principal es “fomentar la calidad del funcionamiento familiar como sistema, mediante intervenciones comprensivas duraderas, multi-dominio y multi-contexto” (Rodrigo, 2003, citado en Byrne et al., 2009). Dentro de este grupo, también se localizan experiencias que implican a las familias y a las escuelas, para prevenir conductas agresivas y, mejorar así, la convivencia (Byrne et al., 2009).

Además, también hay distintos modelos de formación de padres y madres: académico, técnico y experiencial (Capote et al., 2000).

- Modelo académico: se basa en que los progenitores, en un entorno formal, deben adquirir conceptos, basados en el deber ser sobre el desarrollo y la educación de los menores. Pero la mera transmisión de información, no resulta suficiente para que se produzca un cambio. Asimismo, debemos tener en cuenta, que desde este modelo se olvida que los padres tienen teorías implícitas sobre diversos temas, a través de las cuales filtran la nueva información que obtienen en los programas de formación, lo que puede dar lugar a distintas interpretaciones sobre un contenido. Además, este modelo puede generar culpabilidad y frustración en los padres, al saber qué es lo correcto, pero al no tener estrategias sobre cómo hacerlo.

La evaluación de este modelo no se centra en determinar si se ha producido un cambio de conducta en los padres, sino en evaluar su grado de conocimiento o la transmisión de información por parte del experto que imparte el programa.

- **Modelo técnico:** el objetivo de este modelo es que los padres sepan utilizar procedimientos y técnicas que se basen en conocimiento experto, como la modificación de conducta o el aprendizaje social. Es decir, se pretende que sean buenos técnicos, aunque puede dar lugar a una dependencia del técnico del programa de formación. Sin embargo, en este modelo siguen sin tenerse en cuenta las ideas implícitas de los padres, estando descontextualizado el programa de la situación familiar de cada participante.

- **Modelo experiencial:** desde este modelo, se impulsa la formación de los padres de corte experiencial, conceptualizando las prácticas de su vida cotidiana, para lo cual hay que partir de la identificación, reflexión y análisis de las ideas propias de los padres, de sus sentimientos y acciones, en su vida real. Es a partir de estas ideas y situaciones, cuando se desarrolla de forma grupal, un proceso inductivo que reconstruye el conocimiento cotidiano y experiencial de los progenitores (Capote et al., 2000). Con este modelo, es más difícil que surjan en los padres sentimientos de frustración y culpabilidad. Asimismo, una de las variables que se evalúan en los programas de corte experiencial, que permite entender la diferencia con los anteriores, es la percepción acerca de las dificultades del rol parental (Martín, 2005: citado en Byrne, 2009).

Independientemente del modelo al que nos adhiramos, hay aspectos que siempre han de estar presentes. En este sentido, la investigación nos evoca la importancia de cómo las prácticas educativas deben ajustarse a la edades del niño o niña (Fernández et al., 2013).

Como ejemplo de buenas prácticas, podríamos resaltar el Programa “Construir lo cotidiano”: experiencia de formación de padres y madres en Asturias (curso escolar 2010/2011 y prolongado para el curso 2012/2013), desarrollado en diferentes centros educativos escolares del Principado. El mismo versa sobre un programa de tipo experiencial, en el que se conceptualizan las prácticas de la vida cotidiana: reflexionar, identificar y analizar las ideas, creencias, sentimientos y acciones en las diferentes tareas cotidianas y, a partir de ahí, realizar un proceso de construcción del conocimiento y propiciar compromisos de cambio. En él, los verdaderos protagonistas, en todo momento, son los padres y las madres participantes (Fernández et al., 2013).

Estos programas experienciales ofrecen a los padres y las madres la oportunidad de conocer una amplia variedad de experiencias dadas por otras familias que viven situaciones similares (Fernández et al., 2013).

Si bien, existen limitaciones a la hora de llevar a cabo estos programas, como por ejemplo la dificultad en la captación de familias, sobretodo, de ambos miembros de la pareja, en el caso de que los hubiera. Problemas de tiempo, horarios y obligaciones laborales dificultan la posibilidad de conciliar la formación y asistencia al programa con las tareas familiares y laborales. Ante esto, el ofrecer un servicio de guardería educativa

o ludoteca para los hijos e hijas de las familias participantes, resulta una alternativa atractiva (Fernández et al., 2013).

La labor desarrollada por estos programas y la consecución de objetivos positivos para la familia ha sido puesta de manifiesto por muchas de las investigaciones realizadas al respecto, las cuales suelen contar con la colaboración de las universidades, que participan junto con la administración pública en el análisis de los programas (Amer et al., 2013, p. 156).

Por su parte, las investigaciones de Deslandes (2010: citado en Amer et al., 2013) muestran que el desarrollo social y educativo de los niños se ve beneficiado por las prácticas familiares, el tipo de relaciones que mantienen los padres con los propios hijos, la relación con la escuela (con los docentes) y el nivel de implicación de éstos en el proceso educativo de los hijos.

De otro lado, las investigaciones llevadas a cabo entre otros, por Bartau y Etxeberría (2005: citado en Capano et al., 2013) evidencian la relevancia y eficacia de los programas de formación de padres.

Durante el año 2011 un equipo de investigación de la Facultad de Psicología de la UCU -González, Capano, Scafarelli y Guerra (2012: citado en Capano et al., 2011)-, llevaron adelante un proyecto de “Propuesta de Formación de Padres y Madres de Familia”. Los resultados de la investigación-acción, ratifican la importancia y pertinencia del trabajo con padres, así como de la metodología utilizada. Los objetivos de los talleres fueron: generar espacios de reflexión y participación entre los padres participantes; fomentar la creación de grupos de diálogo; fortalecer el vínculo institución educativa-familia. Robles y Romero (2011), realizan un trabajo de revisión en diferentes bases de datos sobre la eficacia de los programas de entrenamiento para padres en un período de 20 años (1989-2009). En ese sentido los resultados fueron satisfactorios en la promoción de cambios positivos (Capano et al., 2013)

De lo que hasta ahora se ha estado realizando en este ámbito de intervención, han surgido nuevas propuestas dirigidas a enriquecer este ámbito de trabajo.

Por su parte, Amer et al. (2013) consideran más apropiado e idóneo el enfoque de la educación familiar (Bernal, Rivas y Urpí, 2012: citado en Amer et al., 2013), el fortalecimiento de la familia y los programas de mejora de la competencia familiar (Orte, Touza, Ballester y March, 2008: citado en Amer et al., 2013). “La experiencia en la aplicación de un programa de competencia familiar de naturaleza multicomponente, muestran que los cambios positivos, la optimización de los factores de protección y la minimización de los factores de riesgo tienen mayor recorrido e impacto si se abarca el conjunto de la familia y no exclusivamente los padres”. Idea que es compartida por Bernal, Rivas y Urpí (2012: citado en Ginard et al., 2013), al resaltar la necesidad de ampliar la educación parental, hacia el enfoque de la educación familiar.

Son otros autores los que ante ciertas limitaciones de los programas actuales, abogan por adoptar nuevas perspectivas de actuación. Campolina (2011) entiende que la modalidad presencial de dichos programas puede presentar ciertos inconvenientes que podrían ser superados sacando partido de las nuevas posibilidades ofrecidas por las TIC, por ejemplo, a través de Escuelas de Padres on-line. A pesar de que esta oferta aún sea limitada y poco utilizada, cada día se van creando empresas especializadas en desarrollar contenidos relacionados con la formación de padres, empleando plataformas de formación elearning.

Normalmente estos cursos son amenos, dinámicos y entretenidos, y están elaborados en un lenguaje claro y cercano, siendo una de sus grandes ventajas, la de su flexibilidad horaria (Campolina, 2011).

Otra propuesta es la contemplada por Cantero et al. (2010) al considerar la televisión, al ser el medio de comunicación de mayor uso en los hogares, uno de los canales más útiles para procurar formación a padres y madres, mediante programas atractivos, prácticos y en una franja horaria conveniente, pudiendo adoptar el formato de entrevista, documental o mixto.

Asimismo, Cantero et al. (2010) resaltan el papel de la doula, al tratarse de una profesional que proporciona apoyo a otras mujeres más inexpertas que van a ser madres, acompañándolas en dicha tarea, con el fin de favorecer el buen desarrollo del menor.

Los programas de educación parental actuales, acorde a las políticas de parentalidad positiva, deben tener además de una metodología experiencial, un enfoque de intervención psicoeducativo y comunitario (Byrne et al., 2008), cuyo eje es la prevención y promoción y, orientándose a la minimización de los factores de riesgo y a la potenciación de la influencia de los factores de protección en el sistema familiar. Además de esto, este enfoque psicoeducativo y comunitario, presenta las siguientes características (Rodrigo et al., 2010, p. 21):

- “Da importancia al desarrollo de competencias personales y sociales”.
- “Descubre las ecologías en las que se desarrolla la parentalidad y las familias (protectoras o tóxicas)”.
- “Prioriza las actuaciones y estrategias a llevar a cabo intersectorialmente”.
- “Pretende el desarrollo de la comunidad”.
- “Optimiza la red de recursos comunitarios”.
- “Plantea un perfil de técnicos especializados”.

En base a todo lo anterior, se hace posible argumentar la necesidad de poner en funcionamiento programas de orientación educativa para la vida familiar con padres y

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

madres en situación de riesgo y/o vulnerabilidad social, a través, de los Servicios Sociales Comunitarios y/o entidades del tercer sector, que trabajan de forma directa con estas familias.

Así, es preciso trabajar de forma continuada con las familias de los niños, para reducir los factores de riesgo que éstos puedan sufrir en su seno, pues no podemos olvidar que estos factores en el microsistema familiar son las principales causas de la infancia en situación de riesgo. Además, esto también nos va a permitir fomentar los factores de protección dentro del sistema familiar.

Formación del profesorado en familias y protección a la infancia.

Antes de comenzar este punto, se ha de poner de relieve la necesidad de que la temática de programas de formación de padres y madres se incluya en el currículo de formación inicial y continua del profesorado de la especialidad de ISC por su estrecha vinculación con la misma. Necesidad que puede ser extrapolada al profesorado en general, por la importancia de que los progenitores de los discentes desarrollen prácticas parentales adecuadas con los mismos. Así, en el caso concreto que nos ocupa, se ha de plantear una formación teórica obligatoria en orientación familiar y conceptualizaciones sistémicas, así como en otras metodologías y modelos validados y aplicables de forma flexible (Berzosa, Cagiga y Fernández-Santos, 2009).

Su importancia radica en que, aunque los docentes de esta especialidad son profesionales del ámbito educativo y social, puede que no todos tengan conocimientos específicos sobre ello debido a la especialidad de su formación de base.

Así, debemos de tener en cuenta que todo individuo ejerce una función en la sociedad desde distintas esferas, entre la que se encuentra la laboral o profesional, pero para conseguir esto, se requieren conocimientos, técnicas y habilidades profesionalizadoras, actitudes personales (empatía, colaboración, etc.), ética profesional, etc. (Jiménez, 1997).

Si pasamos a analizar el perfil del profesional encargado de guiar la formación del alumnado del ciclo de *Animación Sociocultural*, relacionada con la temática del apartado anterior, conviene poner de relieve aquellos aspectos que deberán formar parte de su ejercicio profesional.

De este modo, aunque en esta parte del trabajo se debería de exponer cómo es la formación actual del profesorado de ISC en la temática objeto de estudio, se ha de constatar la falta de bibliografía al respecto, por lo que se ha procedido a enfocar dicho punto desde una perspectiva diferente. Así, se desarrolla un bloque en el que nos

adentraremos en la formación del profesorado en general y otro que, intercalado en el anterior y a través de las variables principales del tema estudiado (exclusión social o maltrato infantil...) permitirá ver algunos de los rasgos que debe tener la formación del profesorado en este ámbito, de modo que estos docentes puedan desarrollar sus funciones de forma adecuada.

Tal y como señala la European Agency for Development in Special Needs Education (2011), la formación del profesorado es un asunto de máximo interés en las agendas políticas europeas e internacionales, poniendo énfasis en que ha de ser una formación centrada en las actitudes y los valores, y no solo en conocimientos y habilidades. Asimismo, entre esas actitudes o valores, merece especial atención el principio de inclusión. De este modo, deberemos aplicarlo en el proceso de enseñanza-aprendizaje con nuestros animadores en formación, en la medida que pueden tener necesidades muy diversas, así como deberemos transmitírselo para que lo apliquen en su propio ejercicio profesional, pues en los programas de Orientación educativa para la vida familiar, trabajarán principalmente con colectivos en situación de exclusión social. Por ello, nuestro rol profesional tiene que estar dirigido a afrontar las desventajas educativas, los problemas derivados de la pobreza, mejorar los logros educativos y las competencias básicas, entre otros aspectos.

Se requiere por tanto, un perfeccionamiento de las competencias de los docentes y la promoción de los valores y actitudes profesionales a través de respetar la diversidad del alumnado, favorecer a todos los discentes, trabajar en equipo, así como un desarrollo personal y profesional permanente.

Por otro lado, hay que destacar que cada vez más familias expresan su necesidad de acudir a consultas de expertos que aborden las situaciones que les preocupan, produciéndose por ello, un aumento de los recursos que se dedican para trabajar con ellas (Berzosa et al., 2009) como, por ejemplo, los talleres susceptibles de ser desarrollados desde el servicio de orientación familiar presente en los centros escolares.

Para dar respuesta a esta necesidad, se requieren profesionales formados. Según Berzosa et al. (2009), una formación de base que posibilite un cambio en la realidad práctica, así como un encuadre que nos guíe a la hora de afrontar la intervención de la orientación familiar. En el caso concreto de los centros escolares, la realizan los profesionales del servicio del mismo nombre (Benítez y Ruz, 2005), por lo que deben de estar formados en esta materia. Asimismo, debemos tener en cuenta que en ellos también participan, en ocasiones, los profesores técnicos de servicios a la comunidad, especialidad de formación profesional directamente relacionado con la de ISC.

Sin embargo, al concluir los estudios regulares, los profesionales de la educación suelen carecer de las herramientas metodológicas necesarias para llevar a cabo este proceso de orientación. De ahí, la necesidad de una preparación dirigida a ello (Pérez, 2007). En algunos casos, se realiza una preparación específica con los Centros de

Educación del Profesorado (CEPS) para que los tutores sepan abordar el trabajo con las familias, lo que supondrá una intervención dirigida a que analicen, reflexionen y expongan la variabilidad del rol parental hacia la educación de sus hijos (Berzosa et al., 2009).

No obstante, esta formación se encuentra muy limitada, entre otros aspectos por la propia legislación educativa y el reto de la formación al profesorado (Berzosa et al., 2009). Así, según Benítez et al. (2005), la preparación de los docentes requiere:

- Enseñar a los profesores técnicas para detectar los principales problemas que presentan los docentes y las familias de los alumnos con los que ellos trabajan.
- Selección adecuada de los métodos y procedimientos en el trabajo con los maestros y cómo éstos a su vez los aplican a los padres de los escolares.
- Realizar un correcto control y seguimiento de lo puesto en práctica con los docentes y cómo esto a su vez lo desarrollan con los padres.

En cuanto a la preparación de los profesionales que van a ejercer la orientación escolar, que en ocasiones incluye talleres de formación de padres y madres, por lo que lo podemos relacionar con la formación en este ámbito de los docentes de ISC, se han de destacar los aportes de la disciplina de Psicología, pues tiene una base teórica extensa relativa a la formación en áreas generales, desde diferentes constructos teóricos de la conducta y las relaciones (Berzosa et al., 2009).

Asimismo, se ha de prestar especial atención a las competencias que deberá desarrollar el profesorado en general y, el de la especialidad de ISC en particular, para el buen desempeño de su profesión. Antes que nada, puntualizar que dicho término (competencia), según Sarramona J. (2007), se encuentra más cerca de “capacidad” que de “habilidad”, en la medida que se trata de la potencialidad de intervenir ante situaciones de diferente tipo, haciendo uso de conocimientos, habilidades y actitudes. Para Fernández, González y Martín (2008), se trataría de favorecer el desarrollo tanto de competencias genéricas como, por ejemplo, el trabajo en grupo, la comunicación oral y escrita, y la elaboración de la información, entre otras; así como de competencias específicas, propias de cada perfil profesional, como el de los docentes que nos ocupan, en relación a la temática de la orientación educativa para la vida familiar.

Para Deslandes (2010: citado en Amer et al., 2013), el docente debe saber desarrollar habilidades de comunicación; saber trabajar en equipo; saber resolver problemas y conflictos; tener destrezas para una transmisión clara de información; habilidades de organización; habilidades de dinamización y movilización de la comunidad y de los servicios que refuerzan la tarea educativa; etc. En el tema que nos atañe esto último es importante, puesto que podría darse el caso de que el AMPA pusiera en marcha una escuela de padres con el objetivo de fomentar la participación de

éstos en la comunidad educativa, favoreciendo su inclusión en la misma, así como en la sociedad en su conjunto. Así, ante contextos de exclusión social, el profesional docente ha de ofrecer vías de respuesta a las demandas de formación fomentando la cohesión social, pues además, el nivel educativo contrarresta el fenómeno de la exclusión (Amores, Luengo y Ritacco, 2012).

Ocupa aquí también un lugar relevante el compromiso ético, concebido en este caso por Benlloch, Lacomba, Marí, Royo y Sánchez (2012) como competencia transversal, seguida de competencias altamente vinculadas a ella: capacidad de análisis y síntesis, razonamiento crítico y adaptación a nuevas situaciones, reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad o capacidad de organización y planificación.

Por otra parte, como se mencionó en el apartado anterior, en los programas de formación de padres y madres predominan las reuniones grupales, por tanto, el desarrollo de la competencia del trabajo en grupo tiene un valor primordial para los docentes de ISC, pues es algo que en el ejercicio de la profesión se pondrá en práctica tanto con el grupo clase, como a través de los talleres de formación de padres. Además, es un valor dado por las propias familias, al manifestar que tiene un efecto reconfortante y solidario, pues contribuye a luchar contra la soledad y el aislamiento que se tendría, de no ser por el apoyo y el intercambio de experiencias (Berzosa et al., 2009).

De otro lado, el profesorado deberá contar con competencias dirigidas a diseñar experiencias de aprendizaje significativas y autorreguladas, para que los alumnos consigan una comprensión duradera, pues sólo de esta manera se conseguirá una enseñanza eficaz (Del Moral, 2012) como, por ejemplo, a través de la metodología experiencial a desarrollar en los programas de formación de padres, en la cual se ha de formar al profesorado de ISC.

Los modelos formativos tradicionales para la formación del profesorado no aportaban conocimientos y competencias imprescindibles para hacer frente a los problemas más comunes en la práctica educativa (Monereo, 2010). De este modo, tal y como plantean Escarbajal, García e Izquierdo (2011), los cambios sociales que caracterizan nuestra sociedad, han de llevar implicados cambios en la esfera de la formación, a nivel de objetivos, contenidos y métodos didácticos. Los centros educativos han de estar orientados hacia la innovación y la calidad, lo que hoy día se traduce en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (Couto y Ricoy, 2012). Por ejemplo, el uso de las plataformas virtuales es fundamental para lograr una mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje, constituyendo un medio de comunicación entre profesor y alumno y entre los propios alumnos (Escarbajal et al., 2011).

Tal y como expone Domínguez (2012), es necesario que el docente conozca las estrategias metodológicas y didácticas así como las distintas posibilidades que las tecnologías ofrecen dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, detectando a su vez,

los intereses personales y grupales que favorezcan el uso de dichos programas y recursos.

Este aspecto es muy importante, pues hemos de formar al profesorado en el uso de las TIC y éstos a su vez fomentar esta competencia en su alumnado, para que más tarde, la enseñanza llevada a cabo en los talleres de orientación educativa para la vida familiar que las integren sea más eficaz, así como la propia enseñanza de sus discentes. Por tanto, hemos de incluir esta competencia en la formación inicial y continua del profesorado.

Otro aspecto importante en la formación de los docentes es lograr que sean personas reflexivas, críticas, solidarias y comprometidas con los problemas de su entorno (Escarbajal et al., 2011). Por ejemplo, en relación a los programas de formación de padres y madres, el profesorado demanda mayor formación para la identificación del maltrato infantil, ya que considera su conocimiento limitado para actuar y tomar decisiones. Esto les ayudaría a tomar mayor conciencia de su importante papel en la protección de la infancia, a aumentar su motivación para notificar casos de posible maltrato y a elaborar los informes pertinentes (Ceballos, Correa, Rodríguez y Rodríguez, 2007).

Como competencias específicas a desarrollar por el profesorado de ISC, empezaremos diciendo que el profesional ha de partir de una visión de contexto, puesto que la suya será una intervención enmarcada en la comunidad. Y es en este sentido que, Hombrados (2012, p. 106), afirma que “el refuerzo y la satisfacción de necesidades son las funciones principales de una comunidad”, a través de los recursos y competencias de los demás miembros con los que cuenta. Pues de lo contrario, tal y como afirma Gracia (2012), la no satisfacción de necesidades psicosociales por parte de los sistemas de apoyo generará situaciones de riesgo.

Gracia (2012) recurre a la evidencia empírica para vincular el apoyo social con la salud y el bienestar. Y es por ello, que ese apoyo podrá contribuir al logro de los objetivos de la intervención. *La recuperación de la comunidad pasa por la necesidad de abrir espacios y lugares sociales para la formación de actividades de cooperación basadas en la reciprocidad del reconocimiento de los individuos concretos* (Barcellona, 1992: pp. 136; citado en Benlloch et al., 2012).

Por todo ello, la tarea del profesional que trabaja en esta área será lograr el ajuste entre los recursos del entorno social y las necesidades de las personas en situación de riesgo social. Si bien, la responsabilidad del cambio no recae sobre el profesional o la institución. En este caso, el poder del grupo recae sobre los padres y madres, que son los que tienen el conocimiento experiencial (Gracia, 2012). Así, el docente de ISC como profesional de esta área, debe tener esta competencia para poder transmitírsela a su alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los docentes en las áreas de sociales y humanidades, especialmente aquellos que imparten docencia orientada a la formación en la intervención social, deben desarrollar una docencia capaz de establecer las relaciones e interconexiones de los fenómenos sociales a los que los estudiantes se enfrentarán como profesionales en su desarrollo laboral (Benlloch et al., 2012).

Además de todo lo anterior, Escarbajal et al. (2011), entienden que dicha formación ha de ser completada por el desarrollo personal, equilibrio emocional y responsabilidad moral de los profesores. Y para ello, plantean los cursos de Iniciación a la Docencia Universitaria, por contribuir a mejorar sus prácticas docentes.

Los profesionales a la hora de desarrollar su labor han de tener presentes una serie de aspectos que van a influir de forma directa sobre la intervención con la familia. Uno de estos aspectos serían las restricciones cognitivas destacadas por Rodrigo y Triana (2010), que haría referencia a la madurez cognitiva del sujeto. Además, hablan sobre que la influencia de la cultura diferencial, entre unos contextos y otros, puede llevar a interpretaciones y actitudes particulares. Por otro lado, De Paúl y Arruabarrena (2012), ponen de relieve la importancia de la flexibilidad en el momento e intensidad de la aplicación del programa concreto, por lo que a su vez, se han de desarrollar programas que sean lo suficientemente flexibles como para adaptarse a las realidades de la población a la que vayan dirigidos (Berzosa et al., 2009).

En general, los profesionales y los docentes de la ISC, han de conocer las características de las familias y los contextos psicosociales en los que trabajan, haciéndose imprescindible, en muchos de los casos, una combinación entre conocimientos teóricos útiles y experiencia profesional (De Paúl et al., 2012). Para Pérez y Santana (2012), el período de prácticas del docente en formación constituye un momento clave para lograr un aprendizaje más eficaz, pues será ahí donde en conjunción la formación del profesional de la educación, su pensamiento, su conducta y sus competencias profesionales (Pérez, 2010). Y a su vez, esa praxis generará conocimiento, porque es precisa una reconstrucción de la intervención desarrollada, a través del cuestionamiento de las imágenes, ideas y prácticas que llevan a cabo. Será esto lo que se conoce como teorización práctica (Pérez, 2010), que más tarde se abordará en el apartado de reflexión.

Para dar valor a ese entrenamiento práctico y con la finalidad de que lleguen a interiorizar estas pautas de trabajo y el resto de elementos señalados en este apartado, para la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje referido a la orientación educativa para la vida familiar, se podría plantear un período de prácticas del profesorado de ISC previo a la docencia de la materia. Se trataría de insertarlo en alguna entidad que desarrolle programas de formación con padres y madres, de forma que pueda compaginar la enseñanza con su entrenamiento en el contenido práctico que debe impartir.

Se ha de fomentar un nuevo rol docente del profesorado, como mediador o guía; y del alumnado, como partícipe de su propio proyecto de aprendizaje (Escarbajal et al., 2011). La autonomía en el proceso de aprendizaje también es extrapolable a la orientación educativa para la vida familiar, pues el profesor deberá trasladar a su alumnado que, entre los objetivos del profesional se encuentra el de conseguir que la familia llegue a funcionar de forma adecuada y autónoma en el desempeño de su rol parental. En relación a la autonomía en el aprendizaje, es fundamental que el docente desarrolle la competencia de aprender a aprender, para formarse en ámbitos de los que no tiene pleno conocimiento, como puede ser éste que nos atañe. Además, será importante reforzar los aspectos positivos con los que cuentan los padres o la familia en general (De Paúl et al., 2012). Y acorde con esto, se formará al profesorado en la consecución de los siguientes objetivos (González, 2010):

- Ilustrar los procesos de desarrollo personales de los miembros de la familia.
- Ilustrar estadios que ha de alcanzar la familia, en tanto que es fuente de apoyo, seguridad y proceso para sus miembros.
- Conocer el contacto afectivo eficaz padres-hijos.
- Trabajar sobre los tipos de comunicación para la consecución del más eficaz.

Por último, a nivel formal y planteado como requisito irrefutable, relacionado con la competencia de aprender a aprender, destacar la importancia de la investigación en este ámbito. Así, los profesionales de la docencia de la especialidad de ISC deben estar formados en la investigación socioeducativa, de modo que puedan aprender por sí mismos determinados temas para desarrollar adecuadamente su docencia (Becerril, Fernández y Ortega, 2011).

A I C E
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Conclusiones

Este apartado tratará de hacer visible, en primer lugar, la necesidad de seguir trabajando sobre la formación del profesorado en el ámbito de la orientación educativa para la vida familiar, debido a la falta de investigaciones que aúnen ambas variables, lo cual es importante debido al papel fundamental del profesorado en la protección de la infancia.

En primer lugar, hemos de resaltar que la escasez de bibliografía específica sobre el corpus teórico de la formación del profesorado en esta materia, a pesar de su importancia, conlleva una falta de directrices concretas de las que partir para establecer unas propuestas de formación determinadas. No obstante, a través del análisis de

diversas variables, hemos podido detectar algunos de los rasgos que debe tener la formación del profesorado de ISC para impartir la materia de orientación educativa para la vida familiar. Partiendo de lo analizado, proponemos tres vías principales a través de las cuáles el profesorado podría adquirir los conocimientos y competencias necesarias para impartir este tema:

- Fomentar la competencia de aprender a aprender: la investigación autónoma del profesorado permitiría su formación en ámbitos en los que debe impartir docencia pero en los que, sin embargo, no está suficientemente formado. Esto contribuiría también a aumentar el corpus teórico sobre este tema, contribuyendo a su formación personal y profesional, así como a optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto podría realizarse a través de búsquedas de información en bases de datos, bibliotecas universitarias o a través de plataformas y cursos de aprendizaje abierto, por ejemplo.

- Incorporación de los docentes de ISC a entidades públicas, privadas y/o del tercer sector que posibiliten que éstos desarrollen en la práctica los conocimientos teóricos que tienen sobre una determinada materia, en este caso, los programas de formación de padres y madres. Esto se podría arbitrar a través de diversas fórmulas, como la reducción de la jornada laboral docente semanal para complementarla con horas de trabajo práctico en estas instituciones; o alternar períodos de docencia con períodos de trabajo profesional.

- Cursos de formación en los centros de formación del profesorado sobre esta temática específica.

Por último, se exponen a modo de conclusión aquellos aspectos que se consideran más relevantes de aquellos recogidos a lo largo del trabajo. Para ello, nos referiremos primero a la revisión teórica realizada, para más tarde centrarnos en la propuesta práctica.

En primer lugar, respecto a la fundamentación teórica, se deben considerar los programas de orientación educativa para la vida familiar como un recurso social que, a nivel comunitario, debería ser imprescindible, sobre todo en el ámbito escolar, puesto que aboga y persigue el ejercicio de una parentalidad positiva. Para ello, se ha de partir de las experiencias previas de los padres y superar los modelos tradicionales que poco se ajustan a la sociedad y a la realidad actual.

Por otra parte, enfatizar el hecho de que incluir el tema de los talleres de orientación educativa para la vida familiar como recurso social del que puede disponer una comunidad, dentro de la formación del profesorado de ISC es imprescindible ya que contribuye a conseguir la protección de la infancia. No obstante, es insuficiente la investigación que aúna las variables de formación del profesorado y programas de

orientación familiar y, por tanto, también lo es la referida a los aspectos de cómo debe de ser la formación de los docentes en la materia.

Finalmente, valorando esta falta de información, se plantea la necesaria investigación sobre la misma y su desarrollo teórico, de modo que derive en una mejora de la praxis profesional docente y que permita un continuo reciclaje del conocimiento científico disponible.

Referencias Bibliográficas

- Amer, J., Ballester, L., Gomila, M.A., March Cerdá, M, Orte Socias, C. y Pascual, B. (2013). La educación familiar en los contextos escolar y comunitario: Hacia un modelo orientado a la mejora de las competencias familiares. *Crisis social y el Estado del Bienestar: las respuestas de la pedagogía social*, 153-160.
- Amores, F.J., Luengo, J. y Ritacco, M. (2012). Educar en contextos de exclusión social: necesidades y cambios desde la perspectiva del profesorado. Un estudio de casos en la provincia de Granada. *Revista Fuentes*, 12, 187-206.
- Arranz, E. y Oliva, A. (2010). La influencia del contexto familiar en el desarrollo psicológico durante la infancia y la adolescencia. En Arranz, E. y Oliva, A.: *Desarrollo psicológico en las nuevas estructuras familiares*. Madrid. Pirámide, 15-28.
- Balsells Bailón, M.A. (2003). La infancia en riesgo social desde la sociedad del bienestar, *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 4. Recuperado el 16 de marzo de 2014 de: http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/56459/1/TEE2003_V4_infanciariesgo.pdf
- Becedóniz Vázquez, C.M. y Martínez González, R.A. (2009). Orientación educativa para la vida familiar como Medida de Apoyo para el Desempeño de la Parentalidad Positiva, *Intervención Psicosocial*, 18 (2), 97-112.
- Becerril González, R., Fernández Rodríguez, E. y Ortega Gaité, S.; (2011). Pequeñas lecciones (provisionales) respecto de la formación para la investigación educativa y social. *REIFOP*, 14 (1), 281-312. Recuperado el 1 de mayo de 2014 de: <http://www.aufop.com>
- Benítez Palacio, J. R. y Ruz Hernández, M. L. (2005). *La orientación familiar: ¿ayuda ó imposición?* Instituto Superior Pedagógico “Rafael María de Mendive”. Pinar del Río.
- Benlloch Doménech, C., Lacomba Vázquez, J., Marí Poveda, E., Royo Ruiz, I., Sánchez Flores, S. (2012). Formación competencial para la intervención comunitaria. *Portularia. Revista de Trabajo Social*, 12 (1), 71-78.
- Berzosa Grande, M.P., Cagigal de Gregorio, V. y Fernández-Santos Ortiz, I. (2009). El reto de la orientación familiar en los centros educativos. Una realidad que necesita mejorar. *Apuntes de Psicología*, 27 (2-3), 441-456.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

- Byrne, S., Máiquez Chavez, M.L., Martín Quintana, J.C., Rodrigo López, M.J. (2008). *Preservación Familiar: un enfoque positivo para la intervención con familias*. Madrid. Pirámide.
- Byrne, S., Máiquez Chaves, M.L., Martín-Quintana, J.C., Rodrigo López, M.J., Rodríguez Ruiz, B. y Rodríguez Suárez, G. (2009). Programas de Educación Parental, *Intervención Psicosocial*, 18 (2), 121-133.
- Cabrera Casimiro, E., López, M.J., Máiquez Chaves, M.L., Martín Quintana, J.C. y Rodrigo (2009). Las Competencias Parentales en Contextos de Riesgo Psicosocial, *Intervención Psicosocial*, 18 (2), 113-120.
- Campolina García de las Ballonas, L. C. (2011). "Programa orienta padres" Una escuela de padres, a distancia. Trabajo Fin de Máster. Universidad de Almería, Almería.
- Cantero López, M.J. y Lafuente Benaches, M.J. (2010). *Vinculaciones afectivas. Apego, amistad y amor*. Madrid. Pirámide.
- Capano, A. y Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias Psicológicas*, 7 (1), 83-95.
- Capote, C., Máiquez, M.L., Rodrigo, M.J. y Vermaes, I. (2000). *Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres*. Madrid. Visor.
- Ceballos, E.; Correa, N.; Rodríguez, J. y Rodríguez, G. (2007). Estudio exploratorio del conocimiento del profesorado de educación infantil y primaria para identificación del maltrato infantil desde la escuela. *Revista Currículum*, 20, 107-118.
- Cerezo, M.A.; Pons-Salvador, G.; Trenado, R. (2009). Proteger a la infancia: apoyando y asistiendo a las familias, *Papeles del psicólogo*, 30 (1), 24-32.
- Comeche Moreno, M.I., Díaz Sibaja, M.A. y Díaz García, M.I. Programa EDUCA. Escuela de padres para el tratamiento de los trastornos del comportamiento perturbador. *Apuntes de psicología*, 29 (2), 243-258.
- Couto, M. J. y Ricoy Lorenzo, M. C. (2012). El acercamiento al contexto profesional como móvil para indagar sobre las TIC: un estudio cualitativo. *Revista Cmplutense de educación*, 23 (2), 443-461.
- De Paúl Ochotorena, E. y Arruabarrena Madariaga, M.I. (2012). La intervención psicosocial con menores en situación de desprotección. En Fernández Sedano, I., Morales Domínguez, J.F. y Molero Alonso, F.: *Psicología de la intervención comunitaria*. Bilbao. Desclée De Brouwer, 173-210.
- Del Moral Santaella, C. (2012). Conocimiento didáctico general para el diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas en la formación del profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (2), 469-500.
- Domínguez Alfonso, R. (2012). Las TIC en la formación del profesorado. *Étic@net*, 1 (12), 168-179. Recuperado el 24 de abril de 2014 de: <http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/numero12/Articulos/Formato/articulo11.pdf>

- Escarbajal Frutos, A., García Correa, A. e Izquierdo Rus, T. (2011). La formación del profesorado desde una perspectiva interdisciplinar. *REIFOP*, 14 (1), 27-42. Recuperado el 30 de abril de 2014 de: <http://www.aufop.com>
- European Agency for Development in Special Needs Education (2011). *Formación del profesorado para la educación inclusiva. Recomendaciones clave*.
- Fernández Lozano, P., González Ballesteros, M. y Martín del Pozo, R. (2008). Las actividades prácticas como instrumento para el desarrollo de competencias en los futuros profesionales de la educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63 (22.3), 141-160.
- Fernández García, C.M., Molina Martín, S., Rodríguez Menéndez, C. y Torío López, S. (2013). La familia como una comunidad solidaria: un programa experiencial para padres. *Crisis social y el Estado del Bienestar: las respuestas de la pedagogía social*, p. 548-555.
- Ginard, M., Orte, C., Oliver, J.L., Pascual, B., Pozo, R., Vives, M. (2013). Los condicionantes socioeconómicos de los programas de parentalidad positiva: Análisis de políticas familiares. *Crisis social y el Estado del Bienestar: las respuestas de la pedagogía social*, p. 168-174.
- González Barbero, T. J. (2010). Intervención familiar en el ámbito escolar: algunas herramientas para el análisis de la realidad. *Indivisa*, 11, 11-23. Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle. Madrid.
- Hidalgo García, M.V., Jiménez García, L., Lorence Lara, B., Menéndez Álvarez-Dardet, S. y Sánchez Hidalgo, J. (2010). Perfil psicosocial de familias en situación de riesgo. Un estudio de necesidades con usuarias de los Servicios Sociales Comunitarios por razones de preservación familiar, *Anuales de psicología*, 26 (2) (julio), 378-389.
- Hombrados Mendieta, M.I. (2012). Sentido de comunidad. En Fernández Sedano, I., Morales Domínguez, J.F. y Molero Alonso, F.: *Psicología de la intervención comunitaria*. Bilbao. Desclée De Brouwer, 97-126.
- Jiménez Jiménez, B. (1997). Formación profesional: concepción de los ciclos formativos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30, 31-49.
- Máiquez Chaves, M.L. y Martín Quintana, J.C. y Rodrigo López, M.J. (2010). *Parentalidad Positiva y políticas locales de apoyo a las familias. Orientaciones para favorecer el ejercicio de las responsabilidades parentales desde las corporaciones locales*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social. Federación Española de Municipios y Provincias.
- Mestres, L. (2009). *Las Escuelas de Padres y Madres, un espacio para la implicación en la educación de los hijos*. Recuperado el 16 de marzo de 2014 de: <http://www.educaweb.com/noticia/2009/11/02/escuelas-padres-madres-espacio-implicacion-educacion-hijos-3925/>

- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de educación*, 52, 149-178.
- Muñoz Silva, A. (2005). La familia como contexto de desarrollo infantil. Dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social, *Portularia*, 5 (2), 147-163.
- Palacios González, J. y Rodrigo López, M.J. (1998). Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo-educativo de la familia, en Rodrigo López, M.J. y Palacios González, J. (Coords.), *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza, 45-70.
- Palacios, J. (2010). *La aventura de adoptar. Guía para solicitantes de adopción internacional*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social al amparo del convenio suscrito con la Universidad de Sevilla.
- Palomar Villena, M. y Suárez Soto, E. (1993). El modelo sistémico en el Trabajo Social Familiar: consideraciones teóricas y orientaciones prácticas Alternativas. *Cuadernos de Trabajo Social*, 2, 169-184.
- Pérez Gómez, A. I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24.2), 37-60.
- Pérez López, C. A. (2007). *La preparación de las educadoras y maestras de preescolar sobre la orientación familiar en la educación de la sexualidad*. Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive". Pinar del Río.
- Pérez Sánchez, C. N. y Santana Armas, F.G. (2012). La construcción del discurso social de los futuros docentes en relación a la participación de las familias. *Tempora*, 15, 9-29. Universidad de La Laguna. Santa Cruz de Tenerife.
- Rodrigo, M.J. y Triana, B. (2010). Modelos y estrategias de intervención ante la diversidad familiar. En Arranz, E. y Oliva, A.: *Desarrollo psicológico en las nuevas estructuras familiares*. Madrid. Pirámide, 121-139.
- Sarramona J. (2007). Las competencias profesionales del profesorado de secundaria. *Estudios sobre Educación*, 12, 31-40.
- Vila, I. (1998). Intervención psicopedagógica en el contexto familiar, en Rodrigo López, M.J. y Palacios González, J. (Coords.) *Familia y desarrollo humano* (501-519). Madrid: Alianza, 501-519.
- Villalba Quesada, C. (2004). La perspectiva ecológica en el Trabajo Social con infancia, adolescencia y familia, *Portularia*, 4, 287-298.

DESEMPLEO JUVENIL E INSERCIÓN SOCIO-LABORAL



★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

156. INTERVENCIÓN CON ADOLESCENTES Y JÓVENES VULNERABLES EN SU TRÁNSITO A LA VIDA ADULTA

Miguel Melendro y Teresita Bernal Romero

mmelendro@edu.uned.es, teresitabernal@usantotomas.edu.co

Resumen.

Esta comunicación compara los resultados de dos investigaciones, en España y en Colombia, sobre la intervención con adolescentes y jóvenes vulnerables en su tránsito a la vida adulta. Los resultados de un cuestionario cumplimentado por setenta y tres profesionales de ambos países, contrastan las distintas realidades de cada país y destacan algunos resultados de la intervención para la inserción social y laboral, como: la importancia del vínculo y la empatía, la mejora en la escala de valores y el comportamiento responsable de los jóvenes tras la intervención, las habilidades y competencias requeridas en la búsqueda y el mantenimiento del empleo, las dificultades para actuar en la realidad familiar, la incidencia de la formación de los profesionales en su intervención y las diferentes expectativas que muestran estos hacia el éxito de adolescentes y jóvenes vulnerables en su tránsito a la vida adulta.

Palabras clave: Joven, adolescente, vulnerable, intervención, inserción social y laboral, riesgo.

Introducción

Los adolescentes y jóvenes vulnerables son cada vez más una prioridad en las políticas y acciones de los diferentes países. En la actualidad, además de enfrentarse a situaciones de riesgo y vulnerabilidad, estos grupos experimentan también las grandes transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales que conlleva un mundo globalizado. Algunas de estas transformaciones implican mayores exigencias en niveles de titulación, alta competencia en la inserción en el mundo laboral, contratos de corta duración, subempleo; y otras situaciones que dificultan su salida de los círculos de marginación y exclusión social.

Cardozo y Alderete (2009), Monserrat y Casas (2010), Goyette (2010) y Melendro (2010, 2011a y 2011b) señalan, desde sus diferentes estudios, la importancia de investigar la situación de los adolescentes y jóvenes en riesgo social, y sobre todo la necesidad de profundizar en el proceso de transitar hacia una vida adulta autónoma y responsable, lo que acarrea importantes consecuencias tanto para el sujeto como para

los contextos sociales en los que se relaciona. El tránsito a la vida adulta implica diferentes retos en cualquier persona, ya que durante ese proceso se continúa con la exploración y la construcción de la identidad y, además, se requiere tomar decisiones permanentemente sobre el propio proyecto de vida, realizando constantes ajustes entre los recursos propios y las posibilidades del medio. Estos retos, unidos a los desafíos que impone la globalización, convierten el tránsito de estos adolescentes y jóvenes vulnerables en un proceso muy complejo, en una “operación den riesgo”.

El tránsito a la vida adulta se convierte así en una operación de riesgo y el joven o la joven que han de realizar el tránsito son sin duda sujetos especialmente tanto vulnerables a los avatares externos –laborales, económicos o relacionados con el establecimiento de redes de comunicación y apoyo social– como a sus propios procesos de construcción de la personalidad. (Melendro, 2011b, p.34).

Investigadores como Reilly (2003), Carcelén y Martínez (2008), Rivermar (2012), Miranda (2012), Goyette (2010), Melendro (2011a) y (2011b), Páez (2012) y López, Santos, Bravo y del Valle (2013), entre otros, han descrito las diferentes dificultades y situaciones de riesgo que tiene que enfrentar estos jóvenes en el tránsito a la vida adulta. Entre ellas: fracaso escolar por largos períodos de desescolarización o abandono; ausencia de oportunidades en el medio laboral, puesto que cada vez se requieren perfiles con una mayor capacitación; redes limitadas que favorezcan su inclusión social; ingreso al mundo laboral en edades tempranas, lo que dificulta procesos de cualificación; deficiente remuneración y sub-empleo, entre otros. Estas dificultades y riesgos conllevan frecuentemente, en términos de Du Bois-Reymond y López Blasco (2004) trayectorias fallidas en la inserción social y laboral.

Sin embargo, también es muy significativo cómo estos estudios ratifican la importancia de la preparación y del acompañamiento en este proceso por parte de equipos de profesionales. Estos equipos, conformados desde diferentes ámbitos de conocimiento y niveles de intervención, favorecen la emergencia de recursos tanto personales como del contexto para que adolescentes y jóvenes puedan realizar este tránsito de manera exitosa: *“Durante la transición, la mayoría de los jóvenes necesita tener a alguien con quien hablar, y también que los ayude en sus esfuerzos para conseguir una vivienda, una educación, un trabajo y, por supuesto, una situación económica aceptable”* (Storø, 2012, p.18). Por ello, el mismo autor plantea como necesaria la preparación de los jóvenes en función de la independencia y de desarrollo de habilidades que les facilitarán asumir la vida adulta de manera responsable.

En este sentido, los profesionales que intervienen con adolescentes y jóvenes vulnerables son actores sociales esenciales para su adecuado tránsito a la vida adulta. Así, desde este escenario, surge entonces la necesidad de profundizar en los conocimientos, descripciones y valoraciones que los grupos de profesionales que han trabajado con esta población manejan en sus actuaciones cotidianas. Es conocido que

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

las formas de percibir, comprender y evaluar influyen de forma definitiva en la forma de actuar.

Finamente, hacer estudios comparativos sobre el tránsito a la vida adulta, (Storø, 2012), en este caso desde la perspectivas de los profesionales que acompañan ese proceso, permite establecer los elementos que forman parte del contexto específico del país y diferenciarlos de otras experiencias transversales a los contextos culturales, que pueden ser entendidas como una constante. Así, este tipo de estudios provee una doble información, en este caso: sobre los conocimientos, descripción y valoraciones específicas de los grupos de profesionales de cada país y, por otra parte, sobre los elementos invariantes que trascienden las diferencias culturales y que se constituyen en fundamentales para aportar a la construcción de teorías.

Metodología

En este trabajo aportamos parte de los resultados de dos investigaciones desarrolladas en España (2010) y en Colombia (2014) a través de la misma batería de instrumentos, adaptados a cada país y aplicados a adolescentes y jóvenes vulnerables (o *en dificultad social*, término que se utiliza como sinónimo) en su tránsito a la vida adulta y a los profesionales que trabajan con ellos. La finalidad del estudio es la de profundizar en el conocimiento, descripción y valoración de la eficacia de la intervención que se realiza con estos colectivos. Desde este planteamiento, se efectúan en cada país sendas investigaciones *ex post facto* de tipo causal-correlacional, analizando la información disponible en torno al momento de la emancipación e incorporación de los jóvenes a la vida adulta. La información recogida se analizó utilizando el programa informático SPSS (versión 19).

En el presente trabajo se describen y analizan los resultados de uno de los instrumentos utilizados, el cuestionario de preguntas cerradas (tipo Likert) a profesionales, que consta de 48 ítems distribuidos del siguiente modo: un apartado de información personal y profesional de cada encuestado (4 ítems); un grupo de preguntas abiertas sobre la intervención desarrollada, aspectos formativos, marco teórico de la intervención y características de los profesionales (10 ítems); y un grupo de preguntas cerradas tipo Likert (con enunciados que se han de valorar entre 1 y 10 puntos) acerca de la intervención desarrollada, el trabajo en equipo, la formación, las características de la población adolescente atendida y de sus familias en relación a la intervención (34 ítems). Se realizó el análisis de fiabilidad de este cuestionario a partir del cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach, presentando éste un valor bastante elevado, con un alfa = 0.881 en el caso español y 0.919 en el caso colombiano, lo que muestra la excelente consistencia interna de este instrumento.

El cuestionario fue cumplimentado por 73 profesionales, 36 españoles procedentes de Madrid y 37 colombianos procedentes de Bogotá. El muestreo fue de

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

tipo no probabilístico, intencional, desde los siguientes criterios: profesionales con diferente formación inicial, que trabajan en servicios sociales para la atención a adolescentes y jóvenes vulnerables, con al menos dos años de experiencia en trabajo con este tipo de población (la experiencia deben haberla tenido en los últimos 5 años).

De los 36 profesionales españoles, el 54% de estos profesionales eran mujeres y el 46% hombres, con una edad media de 33 años, una edad mínima de 27 años y máxima de 52 años. De los 37 profesionales colombianos, el 89% eran mujeres y el 11% hombres, con una edad media de 34 años, una edad mínima de 22 años y una máxima de 55 años.

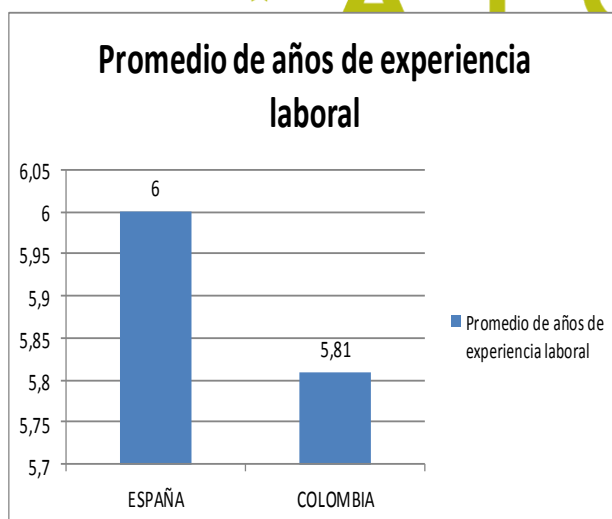
Tabla 1. Distribución de los participantes por género según país

| Género | Profesionales españoles | Profesionales colombianos |
|-----------|-------------------------|---------------------------|
| Femenino | 54% | 89% |
| Masculino | 46% | 11% |
| Total | 100% | 100% |

Los participantes españoles están formados principalmente en Psicología (29%), Educación Social (12%), Sociología (12%), Trabajo Social (8%) y Derecho (8%). Los participantes colombianos están formados principalmente en Psicología (57%), Trabajo Social (24%) y Pedagogía (10%).

La experiencia laboral en este ámbito de intervención de los profesionales españoles es de 6,00 años de media (moda de 3 años), mientras que los profesionales colombianos tienen una experiencia media de 5.81 años y una moda de 3 años.

Gráfico 1. Años de experiencia laboral en el ámbito de intervención



En síntesis, se trata de profesionales mayoritariamente femeninos, especialmente en la muestra colombiana, con una edad media, mínima y máxima muy similares, fundamentalmente procedentes del ámbito académico de la Psicología, la Educación y el Trabajo Social y con una experiencia media de trabajo de unos seis años.

Resultados de la investigación

Las respuestas al cuestionario que cumplimentaron los profesionales de los dos países se concentran en torno a una Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

serie de temas centrales en la intervención con esta población. En concreto plantean la importancia y profundizan en cuestiones como el establecimiento del vínculo y la empatía en clave de participación, la mejora en la escala de valores y el comportamiento responsable de los jóvenes tras la intervención, las dificultades para actuar en la realidad familiar, la incidencia de la formación de los profesionales en su intervención y las diferentes expectativas que muestran estos hacia el éxito de adolescentes y jóvenes vulnerables en su tránsito a la vida adulta.

Un primer análisis nos muestra la elevada coincidencia –en términos estadísticos– entre las respuestas dadas por los profesionales de los dos países. En la aplicación de la T de Student para la igualdad de medias, aceptamos la hipótesis nula, es decir que no hay diferencias significativas entre ambas muestras (Sig.Bilateral .258 para n.s. 95%, límites intervalo confianza –869 y 237). Esto no es óbice para que en determinados ítems las valoraciones sean ciertamente distantes, o la desviación en las respuestas de unos y otros profesionales varíe considerablemente, tal y como se puede apreciar en las tablas que se adjuntan a lo largo del trabajo.

Como primer elemento relevante, destacamos los elevados valores atribuidos por los profesionales a la afirmación realizada en el ítem *E14. La intervención es eficaz y favorece el tránsito a una vida adulta independiente y responsable de los jóvenes en dificultad social*. Como se puede observar en la Tabla 2, este ítem tiene puntuaciones de 8,53 y 7,46 sobre 10, con desviaciones típicas de tipo medio, más elevadas en el caso de los profesionales colombianos, caso en el que la calificación resulta también más baja. Es decir que los profesionales se consideran muy satisfechos, en términos generales, con las intervenciones desarrolladas para favorecer el tránsito a la vida adulta independiente y responsable de los jóvenes en dificultad social. Aunque el nivel de satisfacción es moderadamente más bajo en el caso de los profesionales colombianos.

Como veremos más adelante, esto contrasta de forma ostensible tanto con las puntuaciones asignadas en el ítem sobre las necesidades formativas de los profesionales, como con los resultados esperados a medio y largo plazo por los profesionales con sus intervenciones.

Tabla 2. *Intervención eficaz*

| ÍTEMS | Profesionales españoles | | | | Profesionales colombianos | | | |
|---|-------------------------|------------|-----------|----------|---------------------------|------------|-----------|----------|
| | N | Mín Max | \bar{x} | σ | N | Mín max | \bar{x} | σ |
| E14. La intervención es eficaz y favorece el tránsito a una vida adulta independiente y | 3 6 | 2-10 | 8,53 | 1,699 | 3 7 | 2-10 | 7,46 | 2,174 |

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

| | | |
|---|--|--|
| responsable de los jóvenes en dificultad social | | |
|---|--|--|

A continuación nos referiremos a cada uno de los grupos de variables que se corresponden con los que hemos destacado como temas centrales de la intervención:

- escala de valores y comportamiento responsable de los jóvenes
- establecimiento del vínculo y la empatía en clave de participación
- actuaciones sobre la realidad familiar,
- la formación de los profesionales
- expectativas de los profesionales sobre el tránsito a la vida adulta de los jóvenes

Escala de valores y comportamiento responsable de los jóvenes

Uno de los resultados más interesantes tiene que ver con la percepción por parte de los profesionales de que la escala de valores y el comportamiento responsable de los jóvenes mejoran de forma notable tras la intervención.

Como se puede apreciar en la Tabla 3, en los ítems E22a y E22b se indaga acerca del comportamiento que muestran los jóvenes en dificultad social *al inicio de la intervención* en dos aspectos: valores éticos firmes y comportamiento social responsable. En ambos casos los profesionales españoles “suspenden” a los jóvenes, valorando negativamente la firmeza de sus valores éticos (\bar{X} 3,2; *ds* 1,45) y aún de forma más baja su comportamiento social responsable (\bar{X} 2,9; *ds* 1,48) al inicio de la intervención. Los profesionales colombianos, sin embargo, parten de valores más elevados tanto en cuanto a la firmeza de valores éticos (\bar{X} 4,2; *ds* 1,97) como especialmente en cuanto a comportamiento social responsable de los jóvenes (\bar{X} 5,7; *ds* 2,38). Esto debería hacernos profundizar sobre las posibles explicaciones de esa diferencia, considerando si parte realmente de una diferencia en el tipo de población atendida por los dispositivos sociales o de una diferente percepción y conceptualización de los profesionales respecto a los valores éticos y al comportamiento social responsable de adolescentes y jóvenes vulnerables.

En ambos países se incrementan –de forma más notable en el caso español- estos valores, a la vez que aparecen desviaciones típicas más bajas. Así ocurre en las respuestas de los profesionales a las dos afirmaciones que hacen referencia a que “los jóvenes en dificultad social muestran *después de la intervención socioeducativa* un comportamiento social responsable” (\bar{X} 5,8 y 6,5; *ds* 1,13 y 1,86) y “los jóvenes en dificultad social muestran después de la intervención socioeducativa unos valores éticos firmes” (\bar{X} 5,6 y 5,7; *ds* 1,26 y 2,38).

En resumen, los profesionales están bastante de acuerdo al apreciar que la intervención produce cambios significativos en el comportamiento social responsable y

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

en la adquisición y consolidación de unos valores éticos más firmes de los jóvenes en dificultad social. Y se muestran de acuerdo tanto en apreciar que cuando llegan a los programas los jóvenes están a un nivel muy bajo en ambas cuestiones –especialmente en el caso español–, como en valorar que mejoran moderadamente pero de forma perceptible también en los dos aspectos.

Tabla 3. Escala de valores y comportamiento responsable

| ÍTEMS | Profesionales españoles | | | | Profesionales colombianos | | | |
|---|-------------------------|------------|-------------|----------|---------------------------|------------|-------------|----------|
| | N | Mín max | \bar{x} | σ | N | Mín max | \bar{x} | σ |
| E22a. Los jóvenes en dificultad social muestran al inicio de la intervención unos valores éticos firmes | 36 | 0-6 | 3,22 | 1,456 | 37 | 1-9 | 4,24 | 1,978 |
| E22b. Los jóvenes en dificultad social muestran al inicio de la intervención un comportamiento social responsable | 36 | 0-7 | 2,97 | 1,483 | 37 | 1-9 | 5,78 | 2,382 |
| E22c. Los jóvenes en dificultad social muestran después de la intervención unos valores éticos firmes | 36 | 3-8 | 5,64 | 1,268 | 37 | 1-9 | 5,78 | 2,382 |
| E22d. Los jóvenes en dificultad social muestran después de la intervención un comportamiento social responsable | 35 | 3-8 | 5,80 | 1,132 | 37 | 1-9 | 6,51 | 1,865 |

Establecimiento del vínculo y la empatía en clave de participación

En este grupo de variables podemos apreciar el grado de motivación y participación de los jóvenes en las actividades del programa, así como una aproximación al tipo de vinculación que se establece con los profesionales que trabajan con ellos/ellas. Como se puede observar en la Tabla 4, las puntuaciones en las dos muestras son muy similares en este grupo de variables, y se distribuyen en valores medios, ligeramente elevados en algún caso.

En primer lugar, hay que resaltar el valor medio (\bar{x} 5,5 y 5,7; ds 1,53 y 2,23) del ítem E29. *Los jóvenes en dificultad social están motivados y se muestran activos y participativos en la intervención que se desarrolla con ellos*, con una desviación típica más elevada y un rango más amplio entre puntuaciones mínima y máxima en el caso colombiano. Estas respuestas vienen a señalar las dificultades y resistencias de estos jóvenes para participar activamente en las actividades previstas, que solo parcialmente sitúan en sintonía con sus necesidades e intereses. Indican también, muy probablemente, las dificultades que encuentran los propios profesionales para motivarles y hacerles partícipes de su intervención. El ítem 42 abunda en este tema, ya que sitúa el grado de empatía y confianza de los jóvenes hacia sus educadores también en un nivel medio alto (\bar{x} 6,3 y 6,1; ds 2,33 y 2,44), esta vez con una dispersión importante en las respuestas de los profesionales. En consonancia con lo anterior, las puntuaciones del ítem E26. *Los jóvenes en dificultad social participan en las decisiones que se toman sobre su futuro personal, social y laboral, junto a los educadores y profesionales que trabajan con ellos* siguen similares derroteros (\bar{x} 6,6 y 6,7; ds 2,16 y 2,51).

Ante esta situación, las puntuaciones más elevadas del grupo se concentran en el ítem E25. *Los educadores y profesionales que trabajan con jóvenes en dificultad social diseñan y desarrollan con ellos itinerarios personales flexibles, adaptados a las necesidades y posibilidades de cada joven*, (\bar{x} 6,5 y 6,8; ds 2,40 y 2,17), aunque también con una importante dispersión en las respuestas. Esta parece ser una de las vías de respuesta de los profesionales a la situación descrita y de establecimiento de un vínculo más consistente entre ellos y los jóvenes.

En cualquier caso, el valor moderado de estas variables, que se repite en ambos países, indica la presencia de actitudes flexibles, que mantienen un grado medio de exigencia y que permiten mantener relaciones de proximidad y ofrecen a los jóvenes un cierto grado de protagonismo y participación en la toma de decisiones. Y de una intervención que busca, moderadamente también, establecer el vínculo y adecuarse a las trayectorias personales, necesidades y posibilidades de cada joven.

Tabla 4. Establecimiento del vínculo y la empatía en clave de participación

| ÍTEMS | Profesionales españoles | | | | Profesionales colombianos | | | |
|---|-------------------------|------------|-------------|----------|---------------------------|------------|-------------|----------|
| | N | Mín max | \bar{x} | σ | N | Mín max | \bar{x} | σ |
| E25. Los educadores y profesionales que trabajan con jóvenes en dificultad social diseñan y desarrollan con ellos itinerarios personales flexibles, adaptados a las necesidades y | 36 | 1-10 | 6,58 | 2,407 | 37 | 1-10 | 6,89 | 2,170 |

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

| | | | | | | | | |
|--|----|------|-------------|-------|----|------|-------------|-------|
| posibilidades de cada joven. | | | | | | | | |
| E26. Los jóvenes en dificultad social participan en las decisiones que se toman sobre su futuro personal, social y laboral, junto a los educadores y profesionales que trabajan con ellos. | 36 | 2-10 | 6,61 | 2,168 | 37 | 1-10 | 6,70 | 2,515 |
| E29. Los jóvenes en dificultad social están motivados y se muestran activos y participativos en la intervención que se desarrolla con ellos. | 36 | 3-9 | 5,56 | 1,539 | 37 | 1-10 | 5,78 | 2,238 |
| E41. Los jóvenes en dificultad social tienen un grado importante de empatía y confianza con los educadores y profesionales que trabajan con ellos | 36 | 0-10 | 6,36 | 2,332 | 37 | 1-10 | 6,16 | 2,444 |

Actuaciones sobre la realidad familiar

Otro elemento destacado en los resultados del estudio surge en torno a las actuaciones sobre la realidad familiar. Hay que destacar aquí una diferencia muy importante en el abordaje de este tema en los dos países. Como se puede apreciar en la Tabla 5, los valores en las tres variables analizadas son muy superiores en las respuestas de los profesionales colombianos, que están mucho más implicados en la intervención familiar con este grupo de población que los profesionales españoles. Es significativo también que las respuestas a este grupo de variables son, en términos generales, las que presentan los valores más bajos de todas las puntuaciones de la escala en el caso de los profesionales españoles. Esto requerirá sin duda de un análisis en profundidad, que desvele las claves estructurales (institucionales, de política social, legislativas,...), poblacionales (gravedad de las situaciones enfrentadas, tipos de familia, características de los jóvenes,...) y/o de tipo técnico (formación de profesionales, marco teórico de la intervención,...) que sustentan esta diferencia.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Así, el conocimiento del entorno familiar es mucho mayor en el caso colombiano que en el español (\bar{X} 5,8 y 7,2; ds 2,40 y 2,28), aunque sí existe un nivel mínimo de conocimiento de la familia también en el caso español. Como puede verse, la desviación típica en las respuestas es elevada, aunque menor también en el caso colombiano.

La diferencia más importante parece centrarse directamente en la intervención. Es significativo en este sentido, analizando los resultados del ítem *E38. Se desarrollan intervenciones con grupos familiares de los jóvenes en dificultad social*, que mientras en el caso español los profesionales no dedican espacios importantes de trabajo a la intervención con familias, no ocurre lo mismo en el caso colombiano, en que la intervención se sitúa en niveles medios (\bar{X} 3,5 y 6,6; ds 1,97 y 2,54). La dispersión de las respuestas es importante en el caso colombiano, mientras que en el español los profesionales parecen estar más de acuerdo –con una baja desviación típica en sus respuestas- en que este es un tema poco trabajado, reconociéndolo implícitamente como uno de sus puntos débiles y calificándolo con un “suspenso”.

Finalmente, respecto a los valores del ítem *E39. Las familias de los jóvenes en dificultad social participan y colaboran en las actuaciones planteadas para facilitar su tránsito a la vida adulta*, las puntuaciones son también dispares (\bar{X} 3,1 y 5,3; ds 1,86 y 2,72). Mientras en el caso español se considera muy bajo el nivel de participación y de colaboración de las familias de los jóvenes en dificultad social en las actuaciones planteadas, con una calificación de suspenso (\bar{X} 3,1) y una desviación típica no muy elevada, en el caso colombiano no ocurre lo mismo, con unos valores medios en las respuestas, aunque sí con una importante dispersión en ellas (ds 2,54).

Tabla 5. Actuaciones sobre a realidad familiar



| ÍTEMS | Profesionales españoles | | | | Profesionales colombianos | | | |
|--|-------------------------|------------|-------------|----------|---------------------------|------------|-------------|----------|
| | N | Mín max | \bar{x} | σ | N | Mín Max | \bar{x} | σ |
| E24b. Los educadores y profesionales que trabajan directamente con los jóvenes en dificultad social conocen su entorno familiar | 36 | 1-10 | 5,86 | 2,404 | 37 | 2-10 | 7,27 | 2,281 |
| E38. Se desarrollan intervenciones con grupos familiares de los jóvenes en dificultad social | 36 | 1-9 | 3,53 | 1,978 | 37 | 2-10 | 6,62 | 2,542 |
| E39. Las familias de los jóvenes en dificultad social participan y colaboran en las actuaciones planteadas para facilitar su tránsito a la vida adulta | 36 | 0-8 | 3,14 | 1,869 | 37 | 1-10 | 5,35 | 2,720 |

La formación de los profesionales

La mejora de la intervención en este ámbito pasa necesariamente por la mejora de la formación de sus profesionales. Algo que resulta más evidente cuando se analizan las respuestas al ítem *E44*. Se lleva a cabo de forma frecuente y sistemática la formación de los educadores y profesionales que atienden a esta población (Tabla 6). En este ítem, se puede apreciar una gran diferencia entre las respuestas de los profesionales colombianos, que ofrecen un valor medio-alto a la formación recibida (\bar{X} 6,9; ds 2,35), y las de los profesionales españoles, en las que ese valor no llega al aprobado (\bar{X} 4,3; ds 1,67). La desviación típica de nuevo es elevada en el caso colombiano, mientras que en el español es bastante baja, lo que ofrece mayor consistencia a sus respuestas.

Si bien las percepciones de los profesionales sobre la formación recibida no son un indicador definitivo sobre el valor real de ésta, sí muestran la diferencia entre profesionales que se consideran preparados para la tarea que han de enfrentar y aquellos que encuentran carencias importantes a la hora de abordar su trabajo. Que los profesionales de este ámbito de trabajo consideren que su formación no se lleva a cabo con la necesaria frecuencia y de forma sistemática es una grave limitación para el desarrollo de la intervención con jóvenes en dificultad social. Máxime cuando se reconoce que el profesional, con su bagaje de conocimientos y experiencia, es la

principal herramienta de trabajo, muchas veces la única, en este ámbito. Un ámbito en el que la intervención es compleja, fluctuante y la carga cotidiana de trabajo elevada, elementos que sin duda dificultan el acceso a la formación y el acierto en su diseño.

Tabla 6. Formación de profesionales

| ÍTEMS | Profesionales españoles | | | | Profesionales colombianos | | | |
|--|-------------------------|------------|-----------|----------|---------------------------|------------|-----------|----------|
| | N | Mín max | \bar{x} | σ | N | Mín Max | \bar{x} | σ |
| E44. Se lleva a cabo de forma frecuente y sistemática la formación de los educadores y profesionales que atienden a esta población | 36 | 2-9 | 4,36 | 1,676 | 37 | 1-10 | 6,97 | 2,351 |

Es importante, por otra parte, identificar cuál es el grado de conocimiento que los profesionales tienen de los distintos entornos en que han de intervenir para orientar los planes de formación. Como se puede ver en la **Tabla 7**, los resultados son muy similares para los dos países en el caso del conocimiento de los entornos institucional (\bar{X} 7,4 y 7,4; ds 1,64 y 2,04), educativo (\bar{X} 7,0 y 6,8; ds 2,04 y 2,17) y laboral (\bar{X} 7,3 y 7,1; ds 1,95 y 2,23). Estos valores, de tipo medio y/o medio-alto, vienen acompañados por unas desviaciones típicas también elevadas.

Son sin embargo diferentes en el caso de los entornos social y familiar. En ambos casos las diferencias son importantes a favor de un mejor conocimiento del entorno social (\bar{X} 5,9 y 6,4; ds 2,15 y 2,38) y, especialmente, del entorno familiar (\bar{X} 5,8 y 7,2; ds 2,40 y 2,28) por parte de los profesionales colombianos. Las desviaciones típicas en las respuestas de los profesionales de los dos países son también elevadas.

Tabla 7. Conocimiento de los entornos de intervención

| ÍTEMS | Profesionales españoles | | | | Profesionales colombianos | | | |
|---|-------------------------|------------|-----------|----------|---------------------------|------------|-----------|----------|
| | N | Mín max | \bar{x} | σ | N | Mín max | \bar{x} | σ |
| E24a. Los educadores y profesionales que trabajan directamente con los jóvenes en dificultad social conocen su entorno social (grupo de iguales, amistades, pareja,...) | 36 | 1-10 | 5,97 | 2,158 | 37 | 1-10 | 6,46 | 2,387 |

| | | | | | | | | |
|--|----|------|------|-------|----|------|------|-------|
| E24b. Los educadores y profesionales que trabajan directamente con los jóvenes en dificultad social conocen su entorno familiar | 36 | 1-10 | 5,86 | 2,404 | 37 | 2-10 | 7,27 | 2,281 |
| E24c. Los educadores y profesionales que trabajan directamente con los jóvenes en dificultad social conocen su situación y entorno institucional | 36 | 2-10 | 7,42 | 1,645 | 37 | 2-10 | 7,46 | 2,049 |
| E24d. Los educadores y profesionales que trabajan directamente con los jóvenes en dificultad social conocen su itinerario y entorno educativo | 36 | 2-10 | 7,00 | 2,042 | 37 | 1-10 | 6,89 | 2,170 |
| E24e. Los educadores y profesionales que trabajan directamente con los jóvenes en dificultad social conocen su itinerario y perspectivas laborales | 36 | 2-10 | 7,33 | 1,957 | 37 | 1-10 | 7,14 | 2,238 |

Expectativas de los profesionales sobre el tránsito a la vida adulta de los jóvenes

Por último, abordamos otro elemento que nos parece esencial para entender la intervención con el colectivo de adolescentes y jóvenes vulnerables. Tiene que ver con el siguiente grupo de variables y sus resultados, que nos acercan a las expectativas sobre su intervención que tienen los propios profesionales. Como se puede observar en la Tabla 8, las puntuaciones son en este caso también próximas en los dos países.

En cuanto al ítem *E11*. *En general, los jóvenes en dificultad social llegan a realizar una transición exitosa a una vida adulta independiente y responsable, en un periodo máximo de tres o cuatro años desde que cumplieron la mayoría de edad*, vemos que las puntuaciones se encuentran rondando el “aprobado” (\bar{X} 5,2 y 5,6; ds 1,90 y 2,01), algo que contrasta con las valoraciones del ítem *E14*. *La intervención es eficaz y favorece el tránsito a una vida adulta independiente y responsable de los jóvenes en*

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

dificultad social, que indicaría unas expectativas de éxito mucho mayores (\bar{x} 8,5 y 7,4; ds 1,69 y 2,17). Las respuestas al último ítem del grupo, el E23. *Los jóvenes en dificultad social se encuentran en situación de exclusión social pocos años después de dejar el sistema de protección* vienen a confirmar esta situación (\bar{x} 5,4 y 6,1; ds 2,08 y 2,13).

Es ésta una cuestión central, desde la que se evalúa en términos generales el sentido de las actuaciones realizadas con esta población. En base a la información disponible, podemos afirmar que una parte importante de los profesionales encuestados opina que los jóvenes en dificultad social o bien no transitan de forma adecuada a la vida adulta, o bien sucumben a los riesgos de la exclusión social a los pocos años de abandonar los programas que les atienden. A pesar de que consideran que su intervención es eficaz y favorece ese tránsito a la vida adulta. Esta percepción ha de tener, sin duda, sus repercusiones en el sentido y el alcance de las intervenciones que se realizan, y en el rol que los profesionales se atribuyen a sí mismos en este ámbito de actuación.

Tabla 8. *Expectativas de los profesionales*

| ÍTEMS | Profesionales españoles | | | | Profesionales colombianos | | | |
|--|-------------------------|------------|-------------|----------|---------------------------|------------|-------------|----------|
| | N | Mín max | \bar{x} | σ | N | Mín max | \bar{x} | σ |
| E11. En general, los jóvenes en dificultad social llegan a realizar una transición exitosa a una vida adulta independiente y responsable, en un periodo máximo de tres o cuatro años desde que cumplieron la mayoría de edad | 36 | 0-8 | 5,25 | 1,903 | 37 | 1-10 | 5,65 | 2,017 |
| E14. La intervención es eficaz y favorece el tránsito a una vida adulta independiente y responsable de los jóvenes en dificultad social | 36 | 2-10 | 8,53 | 1,699 | 37 | 2-10 | 7,46 | 2,174 |
| E23. Los jóvenes en dificultad social se | 36 | 1-9 | 5,42 | 2,089 | 37 | 1-10 | 6,11 | 2,132 |

| | | |
|--|--|--|
| encuentran en situación de exclusión social pocos años después de dejar el sistema de protección | | |
|--|--|--|

Discusión y conclusiones

Si bien no ha sido tratado de forma sistemática hasta hace relativamente poco tiempo, el tema del tránsito a la vida adulta de adolescentes y jóvenes vulnerables y las estrategias de intervención con ellos ocupa cada vez más espacios de investigación. Como señala Pinkerton (2011: 2412), actualmente la situación está cambiando y “se está prestando mucha más atención de forma sostenida y generalizada a comprender a nivel internacional las necesidades de los jóvenes que salen del sistema de protección y a actuar sobre las mismas”. Esto va unido al crecimiento exponencial de los recursos sociales y educativos que se destinan a este cometido y del número de profesionales que ocupan, así como al incremento de su cualificación. Vemos a continuación las aportaciones más significativas de otras investigaciones sobre algunos de los elementos centrales de nuestro estudio.

Sirvan como referencia inicial las investigaciones de Du Bois-Reymond y López Blasco (2004), Bendit y Stokes (2004), Machado País y Pohl (2004) o Cachón (2004) en las que ya ha señalado cómo los adolescentes y jóvenes del nuevo milenio se encuentran en un momento especialmente vulnerable de su trayectoria vital y necesitados de apoyos externos importantes para poder realizar la transición, temprana y obligada, de la vida adolescente a la vida adulta con ciertas garantías de éxito. Algo evidente en el caso de los adolescentes y jóvenes más vulnerables de nuestras sociedades. Una serie de estudios se refieren específicamente a ello (Goyette 2010; García Barriocanal, Imaña y De la Herrán, 2007; Yergeau, Pauzé y Toupin, 2007) y subrayan, en sintonía con los resultados de nuestro estudio, cómo la intervención debe reposar sobre la construcción de un vínculo y una relación fuerte de los equipos de intervención con los jóvenes, de forma que el profesional de referencia se convierta en una persona significativa, clave para ellos y ellas. Goyette (2010), en su PQJ (Projet Qualifications des Jeunes), señala cómo la intervención debe reposar sobre la construcción de una relación fuerte del educador con el joven, de forma que el interviniente se convierta en una persona significativa para él o para ella, y defiende, a su vez, la necesidad de intervenir de forma “sostenible”, duradera en el tiempo y con una cierta intensidad. Esto se plantea unido a un protagonismo destacado de los adolescentes y jóvenes en la toma de decisiones sobre cuestiones vitales para ellos, tanto individual como grupalmente, sean estas de menor o mayor envergadura (Rudduck y Flutter, 2007). Más aún cuando, como manifiestan de forma repetida los profesionales,

los jóvenes no sienten inicialmente que esa intervención sea necesaria y muestran su indiferencia y o su resistencia hacia ella (Rees, et al, 2010; Melendro et al., 2014).

Con respecto a las actuaciones sobre la realidad familiar, una buena práctica en este sentido supone movilizar una serie de estrategias apoyen a los y las jóvenes y adolescentes en la mejora de sus relaciones familiares (Lila, Buelga y Musitu, 2006; Biehal, 2008) y en el establecimiento de relaciones socio-afectivas positivas más allá del entorno familiar y/o con su grupo de iguales (Yergeau, Pauzé y Toupin, 2007) así como la eficacia de una intervención preventiva global, a través de la creación de espacios de apego y de compromiso entre los miembros de la comunidad y la transformación intensiva de los entornos familiar, social y escolar (Catalano, Haggerty, Harachi y Abbott, 2005). Jan Storø (2012) señala a los profesionales la necesidad de “conectar” con la historia individual de cada joven en su unicidad y protagonismo, teniendo en cuenta que los procesos de transición tienen su tiempo propio. Se puede decir que cada individuo construye la propia biografía de su transición. En esta misma línea de trabajo, Montserrat y Casas (2010) en un reciente estudio sobre “Factores de éxito en niños y jóvenes acogidos en Centros Residenciales de Acción Educativa” sitúan entre los factores de éxito que destacan los educadores: la colaboración y el trabajo con la familia, la reelaboración de la situación familiar por parte del o de la joven, la presencia de redes de soporte positivo y mostrar una percepción normalizada de la propia identidad.

Por último habría que resaltar la necesidad de mejorar la formación de los profesionales, tanto en relación al desarrollo de competencias adecuadas a este ámbito específico de intervención (Bautista-Cerro y Melendro, 2012), como destacando la importancia de saber construir desde la cohabitación de los paradigmas de intervención, a través del trabajo en red e interdisciplinar (Goyette, 2004). Lila, Buelga y Musitu (2006) han construido por su parte un interesante programa de formación dirigido a educadores y padres de adolescentes y jóvenes vulnerables que se fundamenta en el modelo de estrés familiar en la adolescencia. Como señalan los autores, numerosos trabajos de investigación muestran cómo, la presencia de factores de riesgo familiar contribuye al desajuste social del adolescente. En este programa se plantean algunas orientaciones sobre intervención, específicamente relacionadas con la necesidad de formación de los padres, el desarrollo del self (autoestima) por parte de personas significativas para el adolescente y la potenciación del apoyo social y familiar, especialmente en relación al soporte emocional y a la cobertura de las necesidades afiliativas del sujeto. Finalmente, es reseñable en Gran Bretaña la guía para profesionales y entidades encargadas de atender a jóvenes implicados en situaciones negligentes de Hicks y Stein (2010). Esta guía contiene seis dimensiones para favorecer el desarrollo de los niños que los padres o educadores deben cubrir: cuidados básicos, entorno seguro, calidez emocional, estimulación, pautas-límites, y estabilidad. Subrayan

que con los adolescentes es especialmente importante la combinación de dos de ellas: una alta calidez emocional y unas pautas y límites claros.

En relación a la discusión establecida y a la descripción de los resultados de nuestra investigación, podemos concluir que a pesar de las diferencias culturales entre los dos países, se encuentran numerosas e importantes similitudes en la percepción sobre la eficacia de la intervención que los profesionales realizan para facilitar el tránsito a la vida adulta. Este parecido se hace evidente en los ítems relacionados con el fortalecimiento y cambio de los valores y comportamientos responsables desde el inicio hasta el final de la intervención; aunque en los participantes colombianos los valores al inicio son un poco más elevados.

También se evidencia la similitud en las percepciones sobre el establecimiento y la empatía en clave de participación, como un elemento importante de la intervención. Los dos grupos, además, coinciden en señalar la falta de motivación de adolescentes y jóvenes por participar en procesos de intervención, ante lo cual los profesionales han diseñado diferentes estrategias. Así mismo, los grupos presentaron similitudes frente a sus expectativas sobre el tránsito a la vida adulta de adolescentes y jóvenes, considerando que en pocos años tras las actuaciones realizadas con ellos pueden encontrarse en una situación de exclusión social.

En cuanto a las diferencias, los dos grupos tienen distintas percepciones sobre las actuaciones con la familia y la formación de profesionales. El grupo de profesionales colombianos considera que conocen el entorno familiar, que pueden desarrollar intervenciones con la familia y que esta participa en el proceso; en el grupo de profesionales españoles estas percepciones puntúan significativamente más bajo. También frente a la formación de profesionales, los dos grupos volvieron a mostrar diferencias, presentando valores más bajos el grupo de profesionales españoles que el colombiano.

Finalmente, consideramos que es necesario continuar con investigaciones comparativas de este tipo, en las que se estudie además de la incidencia de la intervención, el tipo de intervención y las estrategias que realiza cada grupo de profesionales y su incidencia en el tránsito a la vida adulta. Especialmente habría que profundizar en un elemento que se ha mostrado clave, como es el del protagonismo y la participación de adolescentes y jóvenes en los procesos de intervención, de forma que podamos conocer más detalladamente las expectativas presumiblemente diferentes que tienen unos y otros frente al proceso de acompañamiento y a la intervención.

Habría que avanzar en el tránsito de ese protagonismo y participación activa de los/las jóvenes en la toma de decisiones sobre aspectos que les implican, que muestra su compromiso consigo mismos y con su entorno más próximo, a un compromiso más estrecho con las realidades y los problemas de la sociedad de su tiempo. Ofrecer un cauce real a las valiosas aportaciones que estos jóvenes, muchos de ellos resistentes a

las serias dificultades que encontraron en sus trayectorias vitales, pueden hacer a la construcción de un futuro diferente.

Referencias Bibliográficas

- Bautista-Cerro, M.J. y Melendro, M. (2011). Competencias para la intervención socioeducativa con jóvenes en dificultad social. *Educación XXI*, 14, 179-200.
- Bendit, R. y Stokes, D. (2004). Jóvenes en situación de desventaja social: políticas de transición entre la construcción social y las necesidades de una juventud vulnerable. *Revista de Estudios de Juventud*, 65, 11-29.
- Biehal, N. (2008). Preventive services for adolescents; exploring the process of change. *British Journal of Social Work*, 38, 444-461
- Cachón, L. (2004). *Las políticas de transición: estrategia de actores y políticas de empleo juvenil en Europa*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Carcelén, M. C. y Martínez, P. (2008). Perspectiva temporal futura en adolescentes institucionalizados. *Revista de Psicología*, 26(2), 255-276.
- Cardozo, G. y Alderete, A. (2009). Adolescentes en riesgo psicosocial y resiliencia. *Psicología desde el Caribe*, 23, 148-182.
- Catalano, R. F., Park, J., Harachi, T. W., Haggerty, K. P., Abbott, R. D., & Hawkins, J. D. (2005). Mediating the effects of poverty, gender, individual characteristics, and external constraints on antisocial behavior: A test of the social development model and implications for developmental life-course theory. In D. P. Farrington (Ed.) *Advances in criminological theory: Vol.14. Integrated developmental and life-course theories of offending* (93-123). New Brunswick, NJ: Transaction.
- Du Bois-Reymond, M. y Lopez Blasco, A. (2004). Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos. *Revista de Estudios de Juventud*, 65, 11-29.
- García Barriocanal, C., Imaña, A. y De la Herrán, A. (2007). *El acogimiento residencial como medida de protección al menor*. Madrid: Defensor del menor en la Comunidad de Madrid.
- Goyette, M. (2010). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes atendidos desde los servicios sociales. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social* 17, 43-56.
- Goyette, M. et Turcotte, D. (2004) La transition vers la vie adulte des jeunes qui ont vécu un placement: un défi pour les organismes de protection de la jeunesse. *Revue Service Social*, 51, 29-44.
- Hicks, L., & Stein, M. (2010). Neglect matters: a multi-agency guide for professionals working together on behalf of teenagers.
- Lila, M., Musitu, G. y Buelga, S. (2006). *Programa LISIS: las relaciones entre padres e hijos en la adolescencia*. Madrid : Pirámide.

- López, M., Santos, I.; Bravo, A. y Valle, J. (2013) El proceso de transición a la vida adulta de jóvenes acogidos en el sistema de protección infantil. *Anales de psicología*, 29,1, 187-196
- Machado, J. y Pohl, A. (2004). Los dilemas del reconocimiento del aprendizaje informal. *Revista de Estudios de Juventud*, 65, 83-98.
- Melendro, M. (Coord.) (2014) Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo de exclusión. Madrid: UNED.
- Melendro, M. (2011a). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social: la incidencia de la intervención socioeducativa y la perspectiva de profesionales y empresarios. *Revista de Educación*, 356, 327-352.
- Melendro, M. (Coord.) (2011b). *Estrategias educativas con adolescentes y jóvenes en dificultad social. El tránsito a la vida adulta en una sociedad sostenible*. Madrid: UNED
- Melendro, M. (2010). *El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social*. Madrid: UNED.
- Miranda, A. (2012). *Jóvenes, derechos y autonomía. Transición del sistema de protección a la autonomía: hacia un modelo integral de acompañamiento para jóvenes*. En: Asociación Civil Doncel, FLACSO Argentina, Colegio Universitario de Ciencias Aplicadas de Oslo y Akershus & UNICEF Argentina. Transición: del sistema de protección a la autonomía. Hacia un modelo integral de acompañamiento para jóvenes. Disponible en: http://www.flacso.org.ar/uploaded_files/Noticias/Transicion_Del_sistema_de_proteccion_%20a_la_autonomia.pdf. 7-12.
- Montserrat, C. y Casas, F. (2010) Educación y jóvenes ex-tutelados. Revisión de la literatura científica española. *Educación XXI*, 13 (2),117-138.
- Páez, M. (2012). *Participación de los jóvenes pertenecientes a la Guía Egreso en el seminario "Juventud y Derechos"*. UNICEF. *Transición: del sistema de protección a la autonomía: hacia un modelo integral de acompañamiento para jóvenes*. Disponible en: http://www.flacso.org.ar/uploaded_files/Noticias/Transicion_Del_sistema_de_proteccion_%20a_la_autonomia.pdf.
- Pinkerton, John (2011): Constructing a global understanding of the social ecology of leaving out of home care. *Children and Youth Services Review*, 33, 12, 2412-2416.
- Rees, G., Gorin, S., Jobe, A., Stein, M., Medforth, R. & Goswami, H. (2010). *Safeguarding Young People: Responding to young people aged 11 to 17 who are maltreated. The children's society*. Disponible en: <http://www.york.ac.uk/inst/spru/pubs/pdf/safeguarding.pdf>
- Reilly, T. (2003). Transition from care: status and outcomes of youth who age out of foster care. *Journal of Policy, Practice, and Program*, 82(6), 727-746..

- Rivermar, M. (2012). En un porvenir incierto. La transición a la adultez entre jóvenes de un municipio de la Sierra Norte de Puebla, México. *Revista Académica del CISAN-UNAM*, 7(1), 99-124.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Storø, J. (2012). *Apoyar a los jóvenes institucionalizados en la transición hacia la autonomía*. En: Asociación Civil Doncel, FLACSO Argentina, Colegio Universitario de Ciencias Aplicadas de Oslo y Akershus & UNICEF Argentina. Transición: del sistema de protección a la autonomía. Hacia un modelo integral de acompañamiento para jóvenes. Disponible en: http://www.flacso.org.ar/uploaded_files/Noticias/Transicion_Del_sistema_de_proteccion_%20a_la_autonomia.pdf.13-21
- Yergueau, E., Pauzé, R. y Toupin, J. (2007). L'insertion professionnelle et l'adaptation psychosociale des jeunes adultes ayant reçu des services des centres jeunesse. *Revue Intervention*, 127, 58-69.



157. PROYECTOS DE INSERCIÓN SOCIO-LABORAL CON MENORES EN CONTEXTOS DE RIESGO: EL CASO DE LA COMUNA RURAL DE ZAYTOUN (TETUÁN)

José David Gutiérrez Sánchez y Javier Diz Casal

proyectos@a-ice.es

Resumen.

En la investigación sobre la Inserción socio-laboral de jóvenes en contextos de riesgo, resaltamos las intervenciones sociales orientadas a la mejora de las condiciones de vida de determinados colectivos, las cuales apoyadas en proyectos que tratan de potenciar las capacidades sociales y laborales de aquellos sujetos, muestran alternativas eficientes a las existentes, proyectando un camino que permite reducir la probabilidad de continuar en procesos de vulnerabilidad social. La observación constante y un diagnóstico elaborado por medio de seis Encuentros de Formación entre jóvenes en contextos de riesgo y expertos en la Ciudad de Tetuán (Marruecos) durante 2012-2014, han facilitado el esbozo de nuevas vías de inserción, permitiendo un estudio riguroso de los escenarios, optando por metodologías de intervención enmarcadas en el terreno socio-laboral.

La investigación inconcluye transmitir la importancia de realizar proyectos sociales que se ajusten a las demandas y necesidades de la población, apoyándose en la formación como eje central.

Palabras clave: Inserción, intervención, riesgo, menores, proyectos.

★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Introducción

La inserción socio-laboral plantea nuevos retos de intervención a aquellas entidades que apuestan por la inclusión social de sus beneficiarios. El trabajo por medio de proyectos sociales implica conocer y estudiar a los sujetos teniendo en cuenta sus necesidades y problemas, de tal forma que podamos conseguir una vida autónoma y una intervención individual ajustada a cada persona. El análisis de conceptos como el riesgo e inclusión social nos ayuda a indagar y ser responsables en las potencialidades que presentan los sujetos, por ello la relevancia de realizar un buen diagnóstico y planificación dentro de nuestras intervenciones.

Proyectos como el que la Asociación Infancia, Cultura y Educación realiza en Tetuán, muestra como el conocimiento de los individuos, el estudio familiar, la búsqueda y detección de necesidades, y la motivación por querer formar parte activa en la resolución de problemas, son ejemplo de investigaciones inspiradas en la lucha contra la pobreza y la desigualdad social en aquellos contextos donde la intervención resulta más compleja.

Proyectos de Inserción socio-laboral con menores en contextos de riesgo.

Establecer proyectos en contextos donde el riesgo es un factor a destacar, no es precisamente tarea sencilla, pero si disponemos de las herramientas necesarias para su puesta en práctica, podremos obtener resultados exitosos para los sujetos sobre los que se realiza la acción. Entendemos que mantener cualquier proyecto que fomente la inserción socio-laboral y por tanto la integración social de las personas, presenta diversos aspectos que deben analizarse previamente al establecimiento de la acción y por supuesto, durante y al final de nuestras labores.

Teniendo en cuenta las palabras de Gloria Pérez (2011), entendemos como proyecto; “un plan de trabajo con carácter de propuesta que concreta los elementos necesarios para conseguir unos objetivos deseables, y que tiene la misión de prever, orientar y preparar bien el camino de lo que se va a hacer, para el desarrollo del mismo”.

En este sentido, el proyecto social³⁰¹ tiene que estar orientado a aquello más importante dentro de su estructura, el sujeto (Gutiérrez, 2014). El cumplimiento de los objetivos solo es posible partiendo de un trabajo continuo y previo a la ejecución o puesta en práctica de nuestra intervención. Trabajo que contempla; la viabilidad de la intervención por la que optamos, un diagnóstico que tenga en cuenta las necesidades y problemas, y aprobación de los propios sujetos de las técnicas y herramientas que se van a utilizar, es decir, que exista conformidad en la forma de alcanzar determinados objetivos, ya que son los individuos quienes participaran activamente en la puesta en escena de aquello que denominamos teoría, o bien la estructura donde se apoya el propio proyecto (metodología). Smalley (1970) resalta la importancia que significa que el sujeto participe en el proceso de intervención, y por supuesto en el conocimiento consciente de aquellos aspectos que hacen posible dicha intervención.

Continuando con la intervención, Lourdes Gaitán, expone que la causa (objeto) de la intervención social se encuentra en la observación y la constatación de la existencia de una situación carencial, de una necesidad, de un desajuste o de un desequilibrio estructural (Gaitán, 2005). La intervención tiene que estar adaptada a las personas, grupos y comunidades, partiendo de un enfoque global y organizado, y

³⁰¹ Añadimos a su vez las palabras que Essomba (2008) manifiesta; *la elaboración de un tipo u otro de proyecto deberá tomar en consideración las características del territorio y su demografía, la tradición en trabajo colaborativo o la cantidad de recursos, profesionales y tiempo entre otros aspectos.*

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

facilitando soluciones que mejoren aquellas situaciones complejas y con necesidad de intervención. Para hallar y comprobar aquella situación carencial, es de interés apoyarnos en la realización de un buen diagnóstico, el cual nos permita comprender como se han desarrollado determinados hechos o como ocurren y perduran con el tiempo, de tal forma que podamos poner en práctica una metodología de trabajo eficaz y que sepa alcanzar todos los aspectos necesarios que permitan la inserción social. Según Espinoza (1986) existen cuatro productos indispensables dentro del diagnóstico: a) establecimiento de un cuadro de necesidades. b) establecimiento de un inventario de recursos necesarios y disponibles para enfrentar la situación problemática detectada. c) la definición de alternativas posibles de acción para enfrentar la situación problemática, atendiendo a las necesidades detectadas y los recursos disponibles. d) la adopción de una alternativa más factible que servirá de base para la formulación del proyecto.

En proyectos sociales el enfoque de la necesidad como potencial de crecimiento de la persona, nos puede ayudar para fomentar la autonomía del sujeto y para desarrollar intervenciones más individualizadas (Gutiérrez et al, 2014). Esta teoría es apoyada por Krmpotic (1999), la cual entiende que la necesidad tiene que ser entendida como carencia pero también como potencialidad.

Como resultado de este análisis previo a la ejecución del proyecto, extraemos una interpretación diagnóstica, la cual es entendida como la valoración que se obtiene del estudio de la situación, y que nos permite avanzar en la consecución de los objetivos (generales y específicos).

Dentro de la interpretación diagnóstica, debemos tener en cuenta el contexto donde la persona en cuestión (menor) se envuelve y desarrolla. En nuestro caso y yendo al tema que nos ocupa, resaltamos el riesgo. El riesgo es un concepto dinámico y multifacético, capaz de adaptarse a diversas circunstancias. Entendemos el riesgo como probabilidad de que se manifiesten determinadas situaciones. Si hablar de riesgo supone hablar de probabilidades, cuando hablamos de intervención sobre situaciones de riesgo, nos referimos a reducir las probabilidades (Velaz de Medrano, 2002).

Cuando hablamos de proyectos sociales en contextos de riesgo, debemos efectuar una buena disertación de las causas que provocan dicho riesgo y aquellos factores que estimulan la exclusión. Dentro del riesgo podemos encontrarnos con diversas situaciones como; maltrato infantil, negligencia, mendicidad, desadaptación social, trastornos de conducta, conflictos, etc. No quiere decir que se tengan que desarrollar todos al mismo tiempo, pero si hay que tener en cuenta la inmensidad de problemas que pueden surgir de nuestras intervenciones, de ahí la rigurosa importancia en la elaboración de un buen diagnóstico individual, acompañado de las diversas interpretaciones del medio donde el individuo se desarrolla.

A la hora de abordar el riesgo podemos extraer el concepto de inadaptación social. En numerosas ocasiones este concepto es relacionado directamente con el riesgo. No deseamos restar importancia de las implicaciones potenciales entre ambos conceptos, pero la generalización de los individuos por parte de la sociedad en su

conjunto, desarma por completo las intervenciones llevadas a cabo por los profesionales, es decir, existe una criminalización severa por parte de la sociedad, situando a los sujetos (menores) como personas potencialmente delincuentes, lo cual afecta a las intervenciones sociales llevadas a cabo por medio de proyectos, desmembrando toda capacidad de integración social. El riesgo, la inadaptación y el medio son tres conceptos ligados entre sí. Por lo tanto la adaptación es un proceso dinámico, refleja la relación del sujeto con el medio. Debemos hallar aquellas posibles relaciones que fomenten la adaptación dentro del medio, es decir, aquellos puntos que sirvan de unión y de integración social. El concepto de exclusión social³⁰² va paralelo al de integración social, son dos polos de un continuo, entre los cuales se sitúan diferentes situaciones de vulnerabilidad³⁰³ (Mondragón y Trigueros, 2004).

Resulta complicado abordar la inserción socio-laboral desde aquellos aspectos que presentan determinadas complicaciones, como resulta ser la inadaptación social o el riesgo. En este sentido es necesario llevar a cabo un buen método de trabajo que sea capaz de poner en práctica aquellas soluciones que pretendemos ejecutar. H. Shwartz (1979) expresaba el método como una continuación de actividades que se llevan a cabo bajo un fin. Ander-Egg (1983) describía el método como “un camino hacia algo” con un fin determinado y unas reglas establecidas. En nuestro caso y siguiendo a los autores interpretamos el método como una serie de operaciones establecidas anteriormente y ordenadas, el cual apoyado en actividades y tareas, permite lograr que se lleve a cabo un fin. Por ello para lograr la inserción socio-laboral dentro de aquellos contextos que denominados como riesgo, es sumamente preciso elaborar un buen método que ampare una metodología dinámica, junto a unos objetivos claros y que puedan llevarse a cabo.

La inserción socio-laboral desde el entendimiento de los menores dentro de su propio contexto, esboza un imaginario el cual sería posible por medio de la integración y desarrollo de las potencialidades de los sujetos. En este sentido y como expresa Javier Diz, es necesario poner en contexto el concepto de representación e imaginario social y explorar su desarrollo teórico y relación con diferentes paradigmas y visiones (Diz, 2014). Por lo tanto tenemos que conocer el imaginario propio de cada persona, de tal

³⁰² A su vez detallamos aún más el fenómeno de la exclusión social bajo nuestra interpretación, la cual no es más que aquella que la posiciona como fenómeno dramático y profundo dentro de nuestra sociedad, haciéndonos partícipes a todos los ciudadanos de la búsqueda de una solución perdurable en el tiempo. En este sentido acompaña a nuestra reflexión las palabras de Vidal (2019), interpretando a la exclusión como reflexiva. Reflexiva porque no se deja coger desde fuera sino que sólo se puede ver posicionándose de ella.

³⁰³ Dentro del concepto de vulnerabilidad, acompañamos el aporte que Manuel de Armas (2010) expresa y que estimamos relevante para una mejor comprensión general del propio concepto: *la vulnerabilidad social se expresa de varias formas, ya sea como fragilidad e indefensión ante cambios originados en el entorno, como disminución de los presupuestos destinados desde las instituciones oficiales de trabajo de inserción y reinserción social.*

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

forma que podamos facilitar su inserción socio-laboral, contribuyendo a salir de aquellos procesos de exclusión y pobreza. No resulta sencillo trabajar este aspecto, pero es crucial a la hora de obtener logros. Analizar la situación individualmente y trabajar sobre los aspectos carentes que demandan determinadas respuestas a necesidades, nos ayudará a conocer mejor al individuo y poder desarrollar la intervención social dentro de nuestros proyectos en terreno.

Para poder llevar a cabo la inserción socio-laboral debemos tener en cuenta bajo nuestra perspectiva los siguientes puntos: a) elaborar un buen diagnóstico del individuo y saber poner en práctica la metodología de trabajo proyectada. b) tener en cuenta el desarrollo personal y social, así como la maduración de la persona. c) tener en cuenta la vocación personal, así como saber ajustar la formación que se lleve a cabo con la realidad individual y el entorno de los sujetos. d) asegurarnos que las necesidades básicas obtienen respuesta, es decir, interesarnos que se mejora la calidad de vida³⁰⁴. e) que la inserción tenga un proyecto de futuro. Que sea posible una estabilidad y autonomía en las personas.

En el tercer punto hemos tenido en cuenta la formación, la cual debe formar parte de la propia inserción. Elaborar un programa de formación paralelo al aprendizaje de un oficio, permitirá avanzar en la obtención de personas consecuentes con su entorno social y capaces de mejorar y ser partícipes de su propio cambio. Por lo tanto tenemos que valorar la madurez, así como la vocación personal, por la mera razón anteriormente descrita de situar al sujeto en el centro de la intervención, en nuestro caso, proyectos de carácter social. A su vez la enseñanza en el uso de habilidades sociales, permitirá fomentar un carácter autónomo, que poco a poco plantee un proyecto de futuro a corto y largo plazo (emancipación). Hablamos entonces de una intervención educativa, la cual según Parcerisa (1999), es una acción intencional que se ejerce en el marco de lo social, cuya finalidad en el desarrollo personal y social de la persona, es mejorar su calidad de vida e incidir en su participación social.

La elaboración de proyectos sociales en contextos de riesgo es una tarea que necesita de mucho compromiso, la cual nos empuja a indagar y descubrir los componentes de los problemas focalizados. Es crucial un trabajo responsable por parte de los profesionales que integran dichos proyectos. Los profesionales tienen que apoyarse en toda una red de trabajo o mejor dicho contar con todos los agentes educativos (trabajadores sociales, profesores, mediadores, educadores, etc.), ya que ello potenciará y será catalizador a la hora de intervenir. Los proyectos son buenas herramientas de trabajo sobre todo en contextos que exigen una buena planificación

³⁰⁴ Levi, L. y Anderson, L. (1980) describen que la calidad de vida es una medida compuesta de bienestar físico, mental y social, tal como la percibe cada persona y grupo. Desde otra perspectiva psicosocial la determinante individual es el grado de coincidencia entre las características de la situación y las expectativas de la persona.

como es el riesgo, pero por supuesto no será alcanzable si no se apuesta realmente por los sujetos y por el cambio social.

El caso de la Comuna Rural de Zaytoun

Como forma de avanzar en el conocimiento sobre la inserción socio-laboral en contextos de riesgo, y después de haber indagado brevemente a nivel teórico en el punto anterior, nos adentramos en un caso concreto como es el de la Comuna Rural de Zaytoun.

Zaytoun es un pequeño barrio situado a las afueras de la Ciudad de Tetuán en Marruecos, en el cual se han desarrollado en el periodo de tiempo entre 2012-2014 un total de seis Encuentros Internacionales de Formación por medio de la Asociación Infancia, Cultura y Educación (AICE en adelante) en las instalaciones de la Asociación Tetuaní APISF (Asociación para la protección de la infancia y la sensibilización de la familia). Al referirnos a Comuna Rural, queremos expresar con ello a una zona concreta del barrio donde se establece por parte del Ayuntamiento de Tetuán, una delegación que se ocupa de aquella zona, lo cual permite a los ciudadanos que viven cerca, poder realizar sus tramitaciones a nivel local.

A través del estudio riguroso de la situación de la infancia en el norte de Marruecos, AICE está desarrollando un análisis completo sobre la protección de la infancia, además de aquellos aspectos relevantes a la hora de intervenir con menores en contextos de riesgo. De los Encuentros Internacionales de Formación anteriormente mencionados, se ha investigado a través de la participación de profesionales, estudiantes e investigadores, la implantación de proyectos de inserción socio-laboral en contextos catalogados en riesgo. Por medio de ponencias, debates, un buen diagnóstico sobre la realidad del menor y el estudio de la viabilidad en la implantación de este tipo de proyectos, AICE desarrolla actualmente un proyecto que apoyado en la formación de los sujetos, pretende insertar socio y laboralmente a los jóvenes en diversos campos profesionales, de tal forma que éstos puedan acceder a un puesto de trabajo y comenzar a tener una vida autónoma.

El proyecto está enmarcado dentro del Programa general denominado “Complejo de Turismo Rural Mirador de Tetuán” y presenta un doble foco de ejecución: 1) por un lado aquellas acciones destinadas a lograr la plena inserción socio-laboral de los jóvenes en contextos de riesgo; 2) y por otro, lograr los fondos económicos con los que financiar el programa de formación. Se trata por lo tanto, que los jóvenes se interesen por el estudio de un oficio (mantenimiento, jardinería, hostelería, traductor, guía, etc.) para posteriormente realizar sus prácticas profesionales en las instalaciones donde se ubica el Complejo Rural.

El programa de formación contempla tres fases fundamentales³⁰⁵:

- 1) Formación y práctica; el proyecto se apoya en primer lugar en centros de acogida ubicados tanto en Marruecos como en España, es decir, el programa de formación pretende acercarse a aquellos sujetos ya ubicados en centros, de tal forma que se dinamice aún más el aprendizaje y se parta de un conocimiento previo de la situación de cada joven. Dentro de todo el aparataje, el proyecto contempla la prevención de la emigración clandestina y el fomento del retorno voluntario, facilitando los medios apropiados y mostrando otras alternativas a familias y jóvenes. La formación se dirige a los campos profesionales anteriormente mencionados, y ésta es llevada a cabo por medio de técnicos especializados en cada materia. Una vez recibida la formación teórica, darán comienzo las prácticas, las cuales serán simuladas para posteriormente llevarlas a cabo en el Complejo Rural. Los alumnos son becados por AICE y éstos se comprometen a recibir la formación.
- 2) Trabajo y seguimiento comunitario; una vez superada la primera fase del proyecto, el participante tiene que estar capacitado para poder desempeñar su formación sin la supervisión de un profesional. Llegado a este punto se le hace un contrato de prácticas-trabajo con una duración inicial en función del perfil del alumno. Es en este momento cuando la persona comienza el periodo de “convivencia”. Se trata de aportar una cuantía económica y de ser responsables a la hora de compartir un piso con otros compañeros del programa, de tal forma que se les realice un seguimiento durante el proyecto y en determinados casos, cuando no se produzca, hasta la mayoría de edad.
- 3) Trabajo y vida autónoma; superado el periodo de convivencia y cumplida la mayoría de edad, se realiza un contrato laboral. A partir de este momento el joven abandona el piso compartido y se le apoya a vivir de manera independiente.

Para asegurar la inserción socio-laboral en cada persona, paralelamente se realiza un estudio longitudinal del progreso, es decir, se lleva a cabo un seguimiento y evaluación, lo cual permite que se consigan los objetivos propuestos y se refuercen aquellas áreas más deficitarias. A nivel social, se enfatiza en el aprendizaje de habilidades sociales, la capacidad de relacionarse, la autoestima, la capacidad de superación, independencia, autonomía y la expresión y control de emociones. Y a nivel laboral, se aprende un oficio, se pone en práctica los conocimientos alcanzados, se fomenta el liderazgo, aprendizaje de trabajo en equipo y cooperación, capacitación para la resolución de conflictos, aprendizaje de conceptos como “trabajo decente” y explotación infantil, y se fomenta un carácter emprendedor.

³⁰⁵ El programa de formación es extraído de Gutiérrez (2014), pp. 83.
Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

El proyecto pretende ofrecer una alternativa, la cual apuesta por reducir los niveles de pobreza y aumentar aquellas probabilidades que permiten una salida laboral y formativa adecuada a la edad.

La elaboración de un buen diagnóstico y planificación permite que se puedan alcanzar los objetivos propuestos en cada persona. Conocer las necesidades y problemas de los sujetos, teniendo en cuenta el contexto donde están inmersos, y a su vez trabajar conjuntamente y en red con otras entidades, son unas de las características más relevantes en este proyecto. La formación como eje central y la posibilidad de poder poner en práctica lo aprendido, fomenta la inserción social y disminuye la exclusión social, apostando por una participación-acción desde el primero momento que se comienza la intervención. A su vez, entender la necesidad como capacidad o potencial, nos brinda un abanico de posibilidades, lo cual no es posible, sin una intervención individual y centrada en la persona.

Conclusiones

La resolución de problemas sociales a través del uso de proyectos, es una buena técnica a la hora de intervenir eficazmente en colectivos sumergidos en contextos de riesgo, de esta forma se crean respuestas eficaces, y permite una intervención social directa y estructural, asentada sobre bases teóricas de acción.

En contextos de riesgo es necesario investigar todas aquellas situaciones que hacen posible la exclusión social, de tal forma que nos ayude a combatir y poder dar respuesta a aquellos problemas que fomentan la desadaptación social.

La elaboración de proyectos sociales que fomenten la formación y el desarrollo de la vida autónoma e independiente de los jóvenes, son buenas técnicas en aquellos contextos más deficitarios o inmersos en la pobreza.

Interpretar el concepto de necesidad solamente como la falta de bienes materiales conlleva a un gran error, por ello debemos mostrar la necesidad como carencia pero también como potencial, ya que revela el ser de las personas, mostrando su capacidad de superación.

Proyectos como el que AICE implementa, permite que los beneficiarios se comprometan con la sociedad que les ha tocado vivir, facilitando las herramientas necesarias para su desarrollo, y apostando por el convencimiento de que toda persona es capaz de evolucionar a pesar de vivir en contextos catalogados como en riesgo o en dificultad social.

Referencias Bibliográficas

- Ander-Egg, E. (1983). *Introducción a las técnicas de investigación social*. Humanitas. Buenos Aires. En Viscarret, J.J. (2007). *Modelos y métodos de intervención en Trabajo Social*. Alianza Editorial. Madrid.
- De Armas, M. (2010). *Visión de la vulnerabilidad en el campo de la inadaptación social*. En IPSE-ds, Vol. 3. Pp. 53-63.
- Diz, J. y Braña, F. (2014). *Un paseo por lo imaginario: Antología de los imaginarios sociales*. En Gutiérrez, JD. et al (Coords.). (2014). *Encuentros Internacionales con Menores en Contextos de Riesgo, Tetuán-Marruecos*. Actas de Comunicaciones. Pp. 76.
- Essomba, M. (2008). *La gestión de la diversidad cultural en la escuela. 10 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Espinoza, M. (1986). *Evaluación de Proyectos Sociales*. Humanitas, Buenos Aires. Pp.14. En Pérez, G. (2011).
- Gaitán, L. (2005). *La Intervención*. En La intervención social con colectivos inmigrantes. Cap. 1. Pp. 23-38. Universidad Pontificia Comillas. Madrid.
- Gutiérrez, JD. (2014). *Proyectos Sociales en Contextos de Riesgo*. Cap. 4. Pp. 75-85. En Jiménez, A. (Coord.). *Infancia, Cultura y Emoción. Un escenario internacional de formación*. GEU Editorial. Granada.
- Gutiérrez, JD. et al. (2014). *Proyecto de inserción socio-laboral con menores en contextos de riesgo, Tetuán (Marruecos)*. Actas del I Congreso Iberoamericano de Educación Social en situaciones de riesgo y conflicto. Pp. 260-267. Mayo, Madrid.
- Krmpotic, C. (1999). *El concepto de Necesidad y políticas de Bienestar*. Espacio Digital. Argentina.
- Levi, L. Y Anderson, L. (1980). *La tensión psicosocial. Población, ambiente y Calidad de Vida*. El Manual Moderno. México, D.F.
- Mondragón, J. y Trigueros, I. (2004). *Intervención con menores*. Acción socioeducativa. Narcea. Madrid.
- Parcerisa, A. (1999). *Didáctica en la educación social. Enseñar y aprender fuera de la escuela*. Barcelona: Editorial Garó. En Fernández, C.I. y Lorenzo, R.M. (2014). *Proyecto de intervención socioeducativa en centro de Justicia Juvenil para adolescentes infractores: Estudio de un Caso*. Pp. 307. Extraído de Gutiérrez, JD. et al (Coords.). (2014). *Encuentros Internacionales con Menores en Contextos de Riesgo, Tetuán-Marruecos*. Actas de Comunicaciones. Pp. 76.
- Pérez, G. (2011). *Elaboración de Proyectos Sociales. Casos prácticos*. Narces, S.A. de Ediciones. Madrid.
- Smalley, R.E. (1970). *The Functional Approach to Casework Practice*. R.W. Roberts y R.H. Knee (1970): *Theories of Social Casework*, Chicago-Londres, University of Chicago Press.

- Shwartz, H. (1979). *Qualitative and quantitative methods: Two approaches to sociology*. USA, The Free Press. En Viscarret, J.J. (2007). *Modelos y métodos de intervención en trabajo social*. Alianza editorial. Madrid.
- Vélaz de Medrano, C. (2002). *Intervención educativa en sujetos con desadaptación social*. UNED. Madrid. En Manzano, N. (2008). *Jóvenes en contextos de vulnerabilidad y la necesidad de una escuela comprensiva*. Docencia, N°35. Agosto 2008. Reflexiones Pedagógicas. Extraído de Gutiérrez, JD. (2014). *Proyectos Sociales en Contextos de Riesgo*. Cap. 4. Pp. 75-85. En Jiménez, A. (Coord.). *Infancia, Cultura y Emoción. Un escenario internacional de formación*. GEU Editorial. Granada.
- Vidal, F. (2009). *Pan y Rosas. Fundamentos de exclusión y empoderamiento*. Fundación FOESSA y CARITAS. Madrid.



ORIENTACIÓN EDUCATIVA



★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

158. ANÁLISIS PSICOMÉTRICO DE LAS ESCALAS MAGALLANES DE ADAPTACIÓN (EMA), UNA HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN DEL AJUSTE ADOLESCENTE DESDE UNA PERSPECTIVA POSITIVA E INTEGRAL

Lucía Jiménez, M^a Victoria Hidalgo, Susana Menéndez y Bárbara Lorence
luciajimenez@us.es

Resumen.

Gran parte de los instrumentos de evaluación del ajuste adolescente tienden a incluir exclusivamente indicadores de problemas, reforzando una visión tormentosa negativa de esta etapa y olvidando el carácter organizativo y específico del ajuste psicosocial. En este trabajo se analizan las propiedades psicométricas de las Escalas Magallanes de Adaptación (EMA, García y Magaz, 1998), un instrumento de 90 ítems que compila una amplia variedad de medidas de ajuste en diversos ámbitos relevantes para el adolescente, y que es coherente con la perspectiva del desarrollo positivo. La muestra estuvo compuesta por 948 adolescentes (49,84% chicas) entre 11 y 17 años. Se analizó la potencia métrica de los ítems y se estudió la dimensionalidad de la escala. Los resultados obtenidos indican la posibilidad de administrar las EMA en una versión mucho más breve, aunque recomiendan examinar con mayor profundidad su estructura factorial.

Palabras clave: Adaptación positiva, Adolescencia, Instrumento de Evaluación, Análisis Factorial.



Introducción

La escuela ha ido evolucionando desde su creación como un sistema educativo formal dirigido a la alfabetización de la clase obrera, hasta su configuración actual como un contexto de promoción del desarrollo desde una perspectiva integral (Aguilera y Gómez, 2001). Esta evolución ha implicado una re-organización de los procesos educativos, situando el aprendizaje en el centro de la educación, fijando como meta la formación en competencias, e incluyendo en el curriculum aspectos no exclusivamente disciplinares sino relacionados con un desarrollo integral y un ejercicio responsable de la ciudadanía democrática. Las acciones de orientación educativa se han visto impregnados por esta nueva visión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y hoy configuran un papel central en el ámbito educativo formal para la promoción del

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

desarrollo psicológico de niños y adolescentes (Ortega, 2005). Desde esta conceptualización del sistema educativo, resulta fundamental para llevar a cabo la labor orientadora contar con herramientas de evaluación que permitan disponer de una visión holística de los progresos y el desarrollo del alumnado, más allá del mero rendimiento académico. En este sentido, contamos con una amplia evidencia empírica acerca de la naturaleza organizativa a la par que específica de los procesos de desarrollo que justifica la importancia de tomar en consideración distintos aspectos del ajuste en la evaluación psicoeducativa del estudiantado.

Por un lado, desde una perspectiva organizativa, la adaptación es comprendida como un proceso multidimensional en el que la resolución de unas tareas evolutivas concretas de forma adaptativa o desadaptativa influye en otras facetas del desarrollo. Estas consideraciones parten de la comprensión de la persona en desarrollo desde un punto de vista holístico, de modo que niños y adolescentes son vistos como sistemas integrados y dinámicos en el que todos los dominios del desarrollo —biológico, cognitivo, emocional y social— se encuentran en una interacción mutua continua (Egeland, Carlson y Sroufe, 1993; Wenar y Kerig, 2000). Concretamente, destaca el modo en que los problemas de ajuste —particularmente de externalización e hiperactividad— parecen desarrollar un papel importante para el ajuste escolar en términos generales, así como la autoestima puede funcionar como un elemento protector para distintas facetas del desarrollo, incluyendo distintos aspectos del ajuste escolar. Las habilidades sociales, por su parte, guardan una relación importante con los problemas de externalización, la competencia académica y la adaptación escolar. Finalmente, en el ámbito escolar, los aspectos didácticos y académicos muestran una mutua relación con los de carácter más social (Jiménez, 2009). Por otro lado, es necesario tomar en consideración que el carácter organizativo de los procesos de desarrollo atiende a procesos probabilísticos y no determinísticos. En esta línea, contamos con evidencia empírica de que la organización de los procesos de desarrollo no se produce en términos absolutos (e.g., Anthony, 2008), de modo que su comprensión requiere un examen comprehensivo de distintos indicadores de ajuste.

En el ámbito de la orientación educativa no contamos con herramientas de evaluación que permitan llevar a cabo un examen comprehensivo del ajuste infantil y adolescente. Así, gran parte de los instrumentos disponibles se centran únicamente en el ámbito escolar (e.g., Schaefer y Edgerton, 1978; Wechsler Psychological Corporation, 2003) y aquellos que se ocupan de una visión más comprehensiva del ajuste incorporando otros aspectos del desarrollo psicológico suelen adoptar una visión clínica que no ha sido creada para su aplicación en el ámbito escolar (e.g., Achenbach, 1991), o requieren de procedimientos informáticos complejos y costosos que dificultan su aplicación en el contexto educativo (e.g., Reynolds y Kamphaus, 2004).

Una excepción a esta laguna son las *Escalas Magallanes de Adaptación* (García y Magaz, 1998) que incluyen una evaluación holística del ajuste adolescente desde una

perspectiva psicoeducativa, incorporando no solo una visión multidimensional de la adaptación escolar (en su vertiente tanto didáctico-académica como social) sino también otros indicadores de ajuste (familiar y personal). Estas escalas cuentan además con la fortaleza de incorporar una visión positiva del ajuste adolescente, incorporando valoraciones de dicho ajuste en términos de adaptación, en consonancia con los modelos más actuales de desarrollo positivo en este período evolutivo que se preocupan no solo por la eliminación de problemas de ajuste sino por la promoción de competencias (Oliva, Ríos, Antolín, Parra, Hernando y Pertegal, 2003).

Sin embargo, a pesar de la utilidad potencial de las *Escalas Magallanes de Adaptación*, los autores de este instrumento no incorporan evidencias de la estructura factorial de dichas escalas ni contamos desde nuestro conocimiento con otras investigaciones que se hayan ocupado de examinar la robustez psicométrica de esta herramienta. Desde el convencimiento de la necesidad de implementar herramientas de evaluación con evidencias de dicha robustez psicométrica, el objetivo de este trabajo consiste en examinar la potencia métrica de los ítems y estudiar la dimensionalidad de las *Escalas Magallanes de Adaptación*.

Método

Los **participantes** fueron 948 adolescentes procedentes de la población comunitaria de la ciudad de Sevilla escolarizados en centros públicos y concertados (73.84% y 26.16% respectivamente). La muestra estuvo equitativamente distribuida en función del sexo (50.16% chicos y 49.84% chicas) entre 11 y 17 años ($M = 12.88$, $DT = 1.41$), y que en un 19.57% disfrutaban de medidas de apoyo educativo.

El **instrumento** empleado en esta investigación fue las Escalas Magallanes de Adaptación (García y Magaz, 1998), una prueba auto-administrada que evalúa el ajuste adolescente en distintos ámbitos, considerando el nivel de adaptación en estos contextos: académico (relación con el profesorado, con los iguales y adaptación escolar), familiar (relación con la madre y con el padre) y personal. Se compone de 90 ítems en formato tipo Likert con cinco opciones de respuesta (0=*nunca*, 4=*siempre*).

En relación al **procedimiento**, en el marco de una investigación más amplia se seleccionó una representación de los centros educativos de la totalidad de los distritos en los que está organizado territorialmente el municipio de Sevilla (España). Se contactó con los equipos directivos de los centros seleccionados y se obtuvo un consentimiento de participación en el 100% de las ocasiones. Concretamente, se llevó a cabo la recogida de información en el tercer ciclo de Educación Primaria (28.37% de la muestra), primer (63.01%) y segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (6.54%), y Bachillerato (2.00%). Dos investigadoras se desplazaron a los centros educativos para llevar a cabo la evaluación, ofreciendo las instrucciones oportunas.

Resultados

Se realizó un estudio métrico de los ítems con el total de la muestra para examinar la distribución univariante del conjunto de indicadores y las relaciones entre los mismos, con objeto de establecer su capacidad de discriminación. Se eliminaron 39 ítems con niveles de asimetría y curtosis superiores a ± 1 y/o ± 2 respectivamente (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010). El análisis del coeficiente de correlación ítem-total corregido así como del cambio en la fiabilidad de la escala si se eliminaba cada elemento no detectó la existencia de problemas psicométricos (Barbero, Vila y Suárez, 2006; Hair, Anderson, Tatham y Black, 2008).

Con objeto de examinar la estructura factorial de la escala, se dividió la muestra aleatoriamente en dos mitades de igual tamaño ($n = 474$). Se comprobó que no existían diferencias estadísticamente significativas entre ambas sub-muestras en cuanto al sexo y la edad de los participantes, así como en relación al nivel educativo de los progenitores. Empleando el paquete estadístico FACTOR (Lorenzo-Seva y Ferrando, 2006), con la primera sub-muestra se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio (AFE) y con la segunda uno con fines confirmatorios (AFC). Se comprobaron los supuestos de normalidad, linealidad entre cada par de variables, ausencia de multicolinealidad y ausencia de singularidad, obteniendo resultados satisfactorios (Tabachnick y Fidell, 2007). Teniendo en cuenta el carácter ordinal de la escala de respuesta, se trabajó con la matriz de correlaciones policóricas (Elosua y Zumbo, 2008). Se utilizó mínimos cuadrados no ponderados como método de estimación y, dada la esperable relación entre las posibles dimensiones subyacentes a la matriz de puntuaciones, se empleó una rotación oblicua mediante el método Promin.

La factorabilidad de la primera matriz se estableció obteniendo un valor muy bueno en la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = .91$) y un resultado significativo en el test de esfericidad de Barlett ($\chi^2 = 11635.80$; $p < .001$). El AFE no restringido ofreció una solución de nueve factores con autovalores mayores que 1, si bien los resultados del Análisis Paralelo con la implementación óptima de Timmerman y Lorenzo-Seva (2011) recomendaron retener solo los cinco primeros. Con fines confirmatorios se forzó una solución de cinco factores con la segunda sub-muestra. Se comprobó la factorabilidad de esta segunda matriz ($KMO = .91$, $\chi^2 = 9352.90$; $p < .001$), y los indicadores de bondad de ajuste obtenidos ($GFI = .99$, $RMSR = .04$, $S = .95$, $LS = .67$) resultaron satisfactorios (Abad, Olea, Ponsoda y García, 2011; Hair et al., 2008; Lorenzo-Seva, 2003). Se retuvieron los ítems que, en un único factor, obtuvieron un coeficiente de configuración superior a .63 (Comrey y Lee, 1992). Los resultados obtenidos se sintetizan en la siguiente tabla.

Tabla 1. Resultados del AFC

| Factor | Nº ítems | Valor propio | Varianza | Fiabilidad |
|--------|----------|--------------|----------|------------|
|--------|----------|--------------|----------|------------|

| | | | | |
|------------------------------|---|-------|--------|-----|
| 1. Adaptación a los iguales | 5 | 10.15 | 24.75% | .90 |
| 2. Adaptación al padre | 5 | 5.58 | 13.60% | .90 |
| 3. Adaptación al profesorado | 3 | 3.27 | 7.97% | .88 |
| 4. Adaptación personal | 5 | 2.61 | 6.38% | .89 |
| 5. Adaptación a la escuela | 4 | 1.58 | 3.86% | .92 |

Como puede observarse en la Tabla 1, el análisis efectuado aconsejaba prescindir de un número muy elevado de ítems de las escalas originales. Así mismo, estos resultados no replicaron la estructura original de seis factores, desapareciendo uno de ellos (*adaptación a la madre*) y manteniéndose otro únicamente con tres variables (*adaptación al profesorado*).

Conclusiones

Los resultados obtenidos indican la posibilidad de administrar las Escalas Magallanes de Adaptación (García y Magaz, 1998) en una versión mucho más breve que la original y por tanto más asequible en su aplicación. Además de una reducción en el número de ítems, estos resultados sugieren modificaciones parciales en la estructura de la prueba. En este sentido, la versión que aquí se describe no conserva las seis escalas originales, ya que el factor *adaptación a la madre*, probablemente por su reducida variabilidad, no se mantiene. Así mismo, la solución de cinco factores obtenida nos parece revisable por criterios tanto estadísticos como teóricos. Por un lado, la escala de *adaptación al profesorado* solo retiene tres ítems, número considerado como el mínimo suficiente por algunos autores (Hair et al., 2008) pero no por otros (Abad et al., 2011; Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010). Por otro lado, el indicador de adaptación familiar retenido incluye ítems únicamente referidos a la relación con el padre, indicador que probablemente resulta insuficiente para disponer de una visión completa del ajuste en el ámbito familiar, y que consideramos debería ser evaluado de forma más comprehensiva.

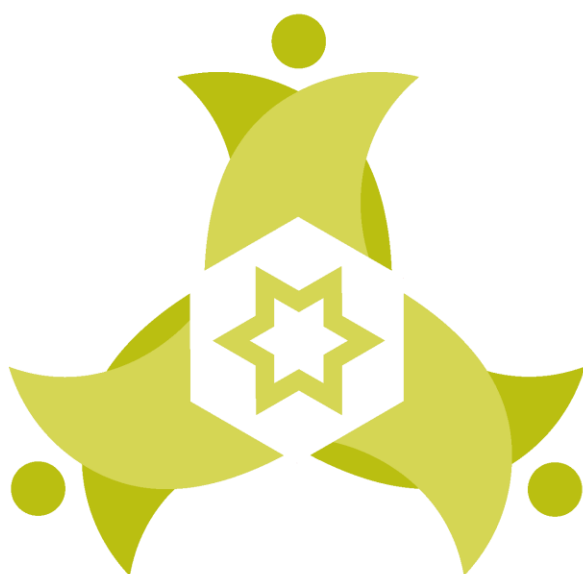
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Finalmente, por todo lo anterior consideramos que hay que realizar análisis más sofisticados para examinar con más detalle la solución factorial obtenida. En concreto, es necesario efectuar análisis basados en modelos de ecuaciones estructurales que permitan depurar la versión reducida de las Escalas Magallanes de Adaptación obtenida en este trabajo, contrastando soluciones factoriales de tres, cuatro y cinco factores con objeto de establecer de manera más precisa la estructura interna de la prueba.

Referencias Bibliográficas

Abad, F. J., Olea, J., Ponsoda, V. y García, C. (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Síntesis.

- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for Child Behavior Checklist/ 4-18 and 1991 Profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Dept. of Psychiatry.
- Aguilera, A. y Gómez, M. T. (2001). Exigencias de la sociedad de la información al sistema educativo. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, 17, 15-21.
- Anthony, E. K. (2008). Cluster profiles of youths living in urban poverty: Factors affecting risk and resilience. *Social Work Research*, 32(1), 6-17.
- Barbero, M. I., Vila, E. y Suárez, J. C. (2006). *Psicometría*. Madrid: UNED.
- Egeland, B., Carlson, E. y Sroufe, L. A. (1993). Resilience as process. *Development and Psychopathology*, 5(4), 517-528.
- Elosua, P. y Zumbo, B. D. (2008). Coeficientes de fiabilidad para respuestas categóricas ordenadas. *Psicothema*, 20(4), 896-901.
- Ferrando, P. J. y Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18-33.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. y Black, W. C. (2008). *Análisis multivariante* (5ª ed.). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Jiménez, L. (2009). *Crecer en contextos familiares en riesgo psicosocial. Análisis evolutivo durante la infancia y la adolescencia*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Lorenzo-Seva, U. (2003). A factor simplicity index. *Psychometrika*, 68, 49-60.
- Lorenzo-Seva, U. y Ferrando, P. J. (2006). FACTOR. A computer program to fit the exploratory factor analysis model. *Behavior Research Methods*, 38(1), 88-91.
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A. y Pertegal, M. A. (2010). Más allá del déficit: construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (2), 223-234.
- Ortega, R. (2005). *Psicología de la enseñanza y desarrollo de personas y comunidades*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Reynolds, C. R. y Kamphaus, R. W. (2004). *BASC. Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes*. Madrid: TEA ediciones. ★
- Schaefer, E. S. y Edgerton, M. D. (1978). *Classroom Behavior Inventory (CBI)*. Universidad de North Carolina, Chapel Hill. ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN
- Tabachnick, B. G. y Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5ª ed.). Boston, MA: Pearson Education.
- Timmerman, M. E. y Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality assessment of ordered polytomous items with Parallel Analysis. *Psychological Methods*, 16, 209-220.
- Wechsler Psychological Corporation (2003). *Wechsler Intelligence Scale for Children, Fourth Edition. Administration and Scoring Manual (WISC-IV)*. NCS: Pearson, Inc.
- Wenar, C. y Kerig, P. (2000). *Developmental psychopathology. From infancy through adolescence* (4ª ed.). Singapur: McGraw-Hill International.



★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

159. ANÁLISIS DE ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO EN UNA MUESTRA DE ÁMBITO RURAL

Francisco Manuel Morales Rodríguez, Tamara García Medina y

Lidia Infante Cañete

framorrod@uma.es

Resumen.

El objetivo de este trabajo es evaluar las estrategias de afrontamiento del estrés cotidiano en niños y niñas de ámbito rural. Los participantes han sido 48 niños y niñas con edades comprendidas entre los 9 y 12 años que cumplimentaron la Escala de Afrontamiento para Niños (EAN). Entre los resultados obtenidos puede destacarse que, en términos generales, las estrategias de afrontamiento más frecuentemente empleadas por este orden son actitud positiva y solución activa. Asimismo el 89.1% de la muestra indica que nunca utiliza la estrategia indiferencia cuando tienen problemas con las notas. Estos datos resultan de mucha utilidad en este contexto para la orientación educativa para la prevención del estrés cotidiano infantil y su afrontamiento.

Palabras clave: afrontamiento, ámbito rural, estrés cotidiano.

Introducción

Existe un interés creciente y un número cada vez más amplio de estudios acerca del afrontamiento del estrés cotidiano en niños y niñas (Morales y Trianes, 2010; Morales-Rodríguez y Trianes, 2012).

Una de las principales y consolidadas definiciones del afrontamiento, es la propuesta por los autores Lazarus y Folkman (1986). En su modelo transaccional entienden el afrontamiento como:

“aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo” (Lazarus y Folkman, 1986, p. 164).

En la literatura científica se ha puesto de manifiesto la asociación entre estrategias productivas de afrontamiento y el grado de ajuste y adaptación de niños y niñas (Hernández y Gutiérrez, 2012; Morales y Trianes, 2010; Morales-Rodríguez y Trianes, 2012).

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Son pocos los estudios sobre afrontamiento del estrés infantil cotidiano que emplean muestras que proceden del ámbito rural en comparación con los trabajos con muestras que proceden del ámbito urbano; aunque estos últimos también son escasos. En algún estudio (Hernández, 2004) se plantea que pueden diferir las estrategias de afrontamiento empleadas en función del ámbito de procedencia (rural o urbano). Por ello, el objetivo del presente trabajo es analizar las estrategias de afrontamiento del estrés cotidiano en una muestra de niños y niñas de ámbito rural. La información proporcionada por estos datos permite generar toma de conciencia en este contexto respecto a las estrategias de afrontamiento empleadas ante las principales situaciones estresantes a estas edades en este ámbito rural; permitiendo optimizar la orientación psicoeducativa y un plan más eficaz frente a este tipo de estresores cotidianos en el contexto en el que se realiza esta evaluación.

Método

Participantes

La muestra ha sido de 48 niños y niñas de 9 a 12 años de edad de 5º y 6º de Primaria de un colegio rural de la provincia de Málaga.

Instrumento

Las estrategias de afrontamiento fueron evaluadas a través de la Escala de Afrontamiento para Niños (EAN) elaborada por Morales-Rodríguez et al., en 2012. El instrumento permite evaluar el afrontamiento en niños y niñas de las edades de esta muestra ante algún problema en casa, ponerse enfermo y tener que ir al médico, problemas con las notas y problemas con algún compañero de clase. Puede destacarse que está formado por un total de 35 ítems que se corresponden cada uno con una determinada estrategia de afrontamiento y que posee adecuadas propiedades psicométricas.

Procedimiento

Tras obtener el consentimiento informado de los padres, madres o tutores legales de niños y niñas, la escala se pasó a los niños dentro del horario escolar en una única sesión asegurándonos de la comprensión de las preguntas o ítems.

Resultados

En primer lugar se presentan las puntuaciones medias de las estrategias más frecuentemente empleadas en términos generales. En segundo lugar se presenta una tabla con los porcentajes obtenidos en cada estrategia de afrontamiento según sean empleadas Nunca, Algunas veces o Muchas veces en cada situación estresante o problema. Las estrategias empleadas con mayor frecuencia son actitud positiva ($M= 2$.

75; $DT= .53$) en la situación de ponerse enfermo y tener que ir al médico; y solución activa ($M=2.55$; $DT= .68$) ante problemas con las notas.

A continuación en la Tabla 1 se presentan las estrategias de afrontamiento empleadas (porcentajes) en cada problema según escala de tipo Likert: Nunca, Algunas veces y Muchas Veces.

Tabla 1

Estrategias de afrontamiento en niños y niñas de ámbito rural

| | Nunca (%) | Algunas veces (%) | Muchas veces (%) |
|---|-----------|-------------------|------------------|
| Problema en casa | | | |
| Indiferencia | 76.1 | 19.6 | 4.3 |
| Evitación cognitiva | 47.7 | 40.9 | 11.4 |
| Solución activa | 10.9 | 43.5 | 45.7 |
| Comunicar el problema a otros | 35.6 | 26.7 | 37.8 |
| Búsqueda de información y guía | 35.6 | 46.7 | 17.8 |
| Evitación conductual | 53.3 | 28.9 | 17.8 |
| Conducta agresiva | 65.2 | 30.4 | 4.3 |
| Actitud positiva | 4.3 | 37.0 | 58.7 |
| Reservarse el problema para sí mismo | 40 | 35.6 | 24.4 |
| Ponerse enfermo y tener que ir al médico | | | |
| Solución activa | 15.2 | 32.6 | 52.2 |
| Evitación conductual | 50 | 39.1 | 10.9 |
| Búsqueda de información y guía | 31.1 | 46.7 | 22.2 |
| Indiferencia | 88.9 | 6.7 | 4.4 |
| Actitud positiva | 4.5 | 15.9 | 79.5 |
| Comunicar el problema a otros | 22.2 | 35.6 | 42.2 |
| Conducta agresiva | 71.7 | 26.1 | 2.2 |
| Reservarse el problema para sí mismo | 47.8 | 34.8 | 17.4 |
| Problemas con las | | | |

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

| notas | | | |
|---|------|------|------|
| Indiferencia | 89.1 | 8.7 | 2.2 |
| Solución activa | 10.6 | 23.4 | 66 |
| Búsqueda de información y guía | 20.9 | 34.9 | 44.2 |
| Evitación cognitiva | 43.5 | 41.3 | 13 |
| Comunicar el problema a otros | 23.9 | 45.7 | 30.4 |
| Evitación conductual | 47.8 | 39.1 | 13 |
| Conducta agresiva | 80 | 17.8 | 2.2 |
| Actitud positiva | 4.4 | 33.3 | 62.2 |
| Reservarse el problema para sí mismo | 48.8 | 32.6 | 18.6 |
| Problemas con algún compañero de clase | | | |
| Búsqueda de información y guía | 21.3 | 34 | 44.7 |
| Solución activa | 15.2 | 26.1 | 58.7 |
| Evitación conductual | 42.2 | 42.2 | 15.6 |
| Reservarse el problema para sí mismo | 45.5 | 25 | 29.5 |
| Comunicar el problema a otros | 21.7 | 41.3 | 37 |
| Conducta agresiva | 73.9 | 23.9 | 2.2 |
| Indiferencia | 84.8 | 10.9 | 4.3 |
| Actitud positiva | 2.2 | 24.4 | 73.3 |
| Evitación cognitiva | 47.8 | 30.4 | 21.7 |

Los resultados obtenidos muestran que, ante problemas en casa, el 76.1% nunca utiliza la estrategia Indiferencia. Asimismo el 89.1% de la muestra tampoco emplea nunca la estrategia Indiferencia ante problemas con las notas y emplea muchas veces la estrategia Solución activa (66%) cuando tienen problemas con las notas. También puede destacarse que el 79.5% afirma emplear muchas veces la estrategia Actitud positiva ante la situación ponerse enfermo y tener que ir al médico. Respecto a problemas con algún compañero/a de clase puede señalarse que el 84.8% indica que no emplea nunca la estrategia indiferencia; el 73.9% que tampoco emplea nunca Conducta agresiva; el

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

73.3% afirma emplear muchas veces la estrategia Actitud positiva y el 58.7% utiliza muchas veces la estrategia Solución Activa.

Conclusiones

Este trabajo aporta una evaluación de las estrategias de afrontamiento del estrés cotidiano empleadas por niños y niñas de ámbito rural en los principales contextos generadores de estrés a estas edades (el familiar, relacionado con la salud, escolar y social). Aunque como plantea Trianes (1990) las habilidades de afrontamiento de niños y niñas pueden diferir de las empleadas por los adultos dado el menor desarrollo cognitivo, afectivo y social de niños y niñas; aún no son muchos los estudios existentes sobre afrontamiento del estrés cotidiano en población infantil y menos aún que empleen muestras que proceden del ámbito rural.

Los datos obtenidos demuestran que estrategias de afrontamiento del estrés cotidiano más frecuentemente empleadas por los participantes en este estudio, que viven en un entorno rural, son actitud positiva y solución activa.

Se concluye señalando la importancia de los datos obtenidos que pueden resultar relevantes para el desarrollo de un programa que potencie las estrategias más eficaces de afrontamiento en este contexto rural; donde las estrategias empleadas por niños y niñas ante el estrés y la adversidad pueden ser diferentes de las empleadas en otros contextos. Es necesaria y relevante una evaluación de dichas estrategias en el ámbito rural, como se hace en el presente estudio, para una *orientación educativa más eficaz* ante problemas o situaciones estresantes cotidianas en la infancia y adolescencia.

Referencias Bibliográficas

- Hernández, Y. G. (2004). *Percepción de riesgo volcánico y estrategias de afrontamiento de habitantes de zonas rurales y urbanas entorno al Popocatepetl*. (Tesis de Licenciatura). Recuperada de: http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lps/hernandez_p_yg/
- Hernández, S. y Gutiérrez, M. (2012). Estilos de afrontamiento ante eventos estresantes en la infancia. *Acta de Investigación Psicológica*, 2(2), 687-698.
- Lazarus, R. S. y Folkman, R. S. (1986). *Stress appraisal and coping*. New York, NY: Springer Publishing Company. (Traducción española: Barcelona, Martínez Roca, 1989).
- Morales, F. M. y Trianes, M. V. (2010). Estrategias de afrontamiento e inadaptación en niños y adolescentes. *European Journal of Education and Psychology*, 3, 275-286.
- Morales-Rodríguez, F. M. y Trianes, M. V. (2012). *Afrontamiento en la infancia: evaluación y relaciones con ajuste psicológico*. Málaga: Aljibe.

Morales-Rodríguez, F. M., Trianes, M. V., Blanca, M. J., Miranda, J., Escobar, M. y Fernández-Baena, F.J. (2012). Escala de Afrontamiento para Niños (EAN): Propiedades psicométricas. *Anales de Psicología*, 28, 475-483. doi: 10.6018/analesps.28.2.136221

Trianes, M. V. (1990). *Estrés en la Infancia*. Madrid: Narcea ediciones.



160. TAREA IMPORTANTE: LA LACTANCIA EXCLUSIVA.

María Camila Griñán Garnés, Raquel Domínguez Robles y Almudena Rodríguez Cañizares

maricami82@hotmail.com

Resumen.

La lactancia materna es la forma ideal de aportar a los niños pequeños los nutrientes que necesitan para un crecimiento y desarrollo saludables. Prácticamente todas las mujeres pueden amamantar, siempre que dispongan de buena información y del apoyo de su familia y del sistema de atención de salud. Es el fenómeno biocultural por excelencia. En los humanos, además de un proceso biológico, la lactancia es un comportamiento determinado por la cultura.

Estudios descriptivos y prospectivos han demostrado similitud con las tablas de percentiles de peso y talla aceptados internacionalmente.

Población diana: madres en edad fértil con niños lactantes de 0 a 6 meses.

Se ha podido demostrar que con la preparación del personal sanitario se han informado adecuadamente a las pacientes. Y ello, ha favorecido mantener la lactancia exclusiva durante un mayor período de tiempo.

Favoreciendo un beneficio emocional para la madre y el Apego.

Palabras clave: lactancia exclusiva, desarrollo, lactante, apego.

Introducción

La lactancia materna es la forma ideal de aportar a los niños pequeños los nutrientes que necesitan para un crecimiento y desarrollo saludables. Prácticamente todas las mujeres pueden amamantar, siempre que dispongan de buena información y del apoyo de su familia y del sistema de atención de salud. Es el fenómeno biocultural por excelencia. En los humanos, además de un proceso biológico, la lactancia es un comportamiento determinado por la cultura.

Estudios descriptivos y prospectivos han demostrado similitud con las tablas de percentiles de peso y talla aceptados internacionalmente.

Población diana: madres en edad fértil con niños lactantes de 0 a 6 meses.

OBJETIVOS

-Analizar factores que favorecen y/o interfieren en la lactancia materna exclusiva: edad materna, prematuridad, educación maternal, nivel sociocultural, apoyo familiar....

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

- Comprobar un adecuado crecimiento en los niños lactantes.
- Describir características de la lactancia natural según edad y nivel de formación materna.
- Determinar lactancia según parto (eutócico o cesárea).
- Evitar la leche artificial.
- Lograr Apego entre la madre y el bebé.

METODOLOGÍA

El método para lograr una lactancia materna de buen éxito que se usó en este estudio fue el siguiente: preparación del personal sanitario acerca de la lactancia materna (Resolver dudas de la madre : postura del bebé, tomas a demanda, ansiedad , agotamiento , llanto...).

Se fomentó el acudir a la consulta de la Matrona y de Enfermería donde se le informó a las madres gestantes de la importancia del Piel con Piel (Apego de madre e hijo tras el parto).

También se insistió en el asistir a grupos de apoyo (Criar con Apego), Enfermara y/o Matrona ante cualquier duda.

RESULTADOS

Tras el parto acudieron a consulta de Enfermería en tres meses 30 mujeres de las cuales una fue parto gemelar. De las 30 mujeres 28 estaban dando lactancia materna exclusiva y las 2 restantes lactancia mixta con intención de destete.

De las 28 mujeres 18 tenían dificultades para dar el pecho. (pezón invertido, grietas, tomas, horarios, sacaleches, banco de leche en casa, mantenimiento de la leche, fármacos...). Se les dio información oral, un tríptico y recomendaciones para asistir al Grupo de Apoyo con su bebé.

Las otras 10 mujeres referían agotamiento pero al mismo tiempo bienestar emocional.

En la revisión de la cuarentena en la consulta de la Matrona estas 10 mujeres continuaban con la lactancia materna exclusiva. De las 18 que tenían dificultad 17 mujeres continuaron.

A los tres meses se llamó por teléfono y se hizo una encuesta a través de correo electrónico para tener constancia de las mujeres que continuaban con la lactancia.

De 27 mujeres 18 mujeres continuaban amamantando, las otras 9 abandonaron por incorporación al trabajo o cansancio.

Se hizo otra nueva encuesta a los 6 meses y continuaban con lactancia y alimentación complementaria 13 mujeres de las cuales 12 estaban desempleadas.

La mujer del parto gemelar aún continuaba con la lactancia.

Se comprobó durante el estudio, la ganancia de peso de los lactantes dentro de los percentiles.

CRÍAR CON APEGO. LA LACTANCIA FUENTE DE VIDA.

Conclusiones

-Se ha podido demostrar que con la preparación del personal sanitario se han informado adecuadamente a las pacientes. Y ello, ha favorecido mantener la lactancia exclusiva durante un mayor período de tiempo.

-Adecuado desarrollo peso-talla de los lactantes.

-Principal factor relacionado con el destete es la incorporación al trabajo. Continuaron con lactancia materna mujeres desempleadas.

-Beneficio emocional para la madre.

- Logro del Apego.

Referencias Bibliográficas

Manual de Lactancia Materna Panamericana 2008. Lactancia Materna, Marta Zamora Alcalá grupo ed.2008. Clínicas Españolas de Nutrición (vol III) Alimentación en el Embarazo, la Lactancia y Etapa Infantil, J. Aranceta Masson 2008.



161. DEPENDENCIA DEL SIGLO XXI: NOMOFOBIA.

Griñán Garnés, María Camila; Rodríguez Cañizares, Almudena; Domínguez Robles, Raquel
maricami82@hotmail.com

Resumen

La Nomofobia se define como el miedo irracional a salir de casa sin el teléfono móvil siendo un trastorno que requiere ayuda profesional. El término es una abreviatura de la expresión inglesa "*no-mobile -phone phobia*".

Objetivos:

- Detectar de forma precoz la adicción al teléfono móvil en adolescentes.
- Control de la ansiedad, enfado, inquietud, dificultad de concentración...

Metodología: Se realizó un estudio cualitativo donde nos centramos en la comprensión, exploración, realidad dinámica... utilizando la entrevista clínica, técnicas grupales y la observación.

Resultados: En primer lugar se reunió al grupo para que hablaran de sus experiencias y cómo se sentían sin el móvil. Días posteriores se citaron para una entrevista clínica al adolescente, a sus padres y/o tutores donde se realizó un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas.

Conclusiones: El móvil puede llegar a dominar al individuo y hay que evitarlo a través de la Prevención Primaria y Secundaria.

Palabras clave: nomofobia, adolescentes, móvil, ansiedad, adicción.

Introducción:

La Nomofobia se define como el miedo irracional a salir de casa sin el teléfono móvil siendo un trastorno que requiere ayuda profesional. El término es una abreviatura de la expresión inglesa "*no-mobile-phone phobia*".

El móvil se ha convertido en un objeto imprescindible en nuestro día a día. Gracias a él estamos conectados a nuestros seres queridos y también es una fuente de información y entretenimiento inagotable: redes sociales, mensajería instantánea, emails, juegos... las posibilidades son ilimitadas.

En España hay 56 millones de teléfonos móviles, lo que le convierte en el país con más teléfonos móviles por habitante. Nuestro estudio lo hemos centrado a la población adolescente ya que son muy propensos a padecerlo.

MIEDO A SALIR DE CASA SIN EL MÓVIL. EL ADOLESCENTE.

OBJETIVOS

- Detectar de forma precoz la adicción al teléfono móvil en adolescentes.
- Que lleguen a ser conscientes tanto ellos como sus padres y/o tutores de la posible dependencia que puede conllevar.
- Control de la ansiedad, del enfado, de la inquietud, de la dificultad de concentración... si está sin móvil por la circunstancia que sea.
- Evitar dormir con el móvil y desprenderse del móvil de vez en cuando.

METODOLOGÍA

Se realizó un estudio cualitativo donde nos centramos en la comprensión, exploración, realidad dinámica... utilizando la entrevista clínica, técnicas grupales y la observación.

Se captaron adolescentes de Instituto; estudiantes de primero y segundo de Bachillerato. Un total de 72 adolescentes de entre 15 y 17 años. Había 39 chicas y un total de 33 chicos.

RESULTADOS

En primer lugar se reunió al grupo para que hablaran de sus experiencias y cómo se sentía sin el móvil. Para un 40% de los adolescentes expresaban preocupación, para un 10% un fastidio y para un 50% agobio, nerviosismo, inquietud... Hubo quien explicó que tuvo crisis de ansiedad por no tener el móvil.

Días posteriores se citaron para una entrevista clínica al adolescente y a sus padres y/o tutores donde se realizó un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas donde el 90% expresaban inestabilidad, falta de concentración en clase y en la vida cotidiana, agresividad, síntomas de ansiedad como: inquietud, temor a estar desconectado, malestar general... Además se les dio recomendaciones para evitar la dependencia al móvil como: evitar que los hijos tengan conexión a la red desde su habitación y establecer unos horarios, no dormir ni comer con el móvil, explicar posibles síntomas graves y así la asistencia si fuera necesaria de un especialista...

Tras pasar cuatro semanas se les citó de nuevo. Cuatro del total de los adolescentes no asistieron, por lo que fueron 68 alumnos el total. Se les realizó el mismo cuestionario donde continuaban teniendo los mismos síntomas incluso más acentuados 28 chicas y 2 chicos.

Conclusiones:

Detectamos un elevado porcentaje de chicas adolescentes dependientes del móvil.

Los síntomas estaban presentes en todos los adolescentes sólo que en algunos de forma más desmedida.

Había padres que no sabían qué hacer y la información recibida les fue de ayuda. Se consiguió que muchos de los adolescentes no durmieran y comieran con el móvil.

El móvil puede llegar a dominar al individuo y hay que evitarlo a través de la Prevención Primaria y Prevención Secundaria si ya están instaurados los síntomas de la Nomofobia.

Referencias Bibliográficas

<http://www.menshealth.es/salud/articulo/la-nomofobia-el-miedo-a-salir-de-casa-sin-el-movil>

http://www.larazon.es/detalle_hemeroteca/noticias/LA_RAZON_436328/6785-nomofobia-la-enfermedad-que-quizas-padece-y-no-lo-sabe#.Tt1lFYbPDtq6e7



NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES



★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

162. LA INCLUSIÓN TAMBIÉN EN EL RECREO. TODOS VAMOS A JUGAR

Asunción Moya Maya
asuncion@dedu.uhu.es

Resumen

Todos los niños/as tienen derecho al juego y así lo recoge la ONU (1959) y el Parlamento Español (1990), pero lo cierto es que no todos tienen las mismas oportunidades. Los que presentan alguna limitación encuentran serias dificultades para poder usar muchos de los juegos y juguetes del mercado.

Esta necesidad y las aportaciones del juego deberían trasladarse también al espacio de recreo de los propios centros educativos. En el caso de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales este derecho viene restringido por elementos materiales: acceso, barreras, etc., pero también por distintas y sutiles formas de exclusión y segregación ante juegos y actividades que en este espacio se realizan. Con el objetivo de dar algunas respuestas a estas necesidades presentamos algunos ejemplos de propuestas prácticas de juegos y juguetes inclusivos que permitan una convivencia y participación real de todos y todas.

Palabras clave: Inclusión, necesidades educativas especiales, juego, recreo

Introducción. La importancia del juego

Son varias las teorías que podemos encontrar sobre el juego y su importancia, como recoge Martínez Criado (1998, pp. 31-47) podemos distinguir las siguientes:

- *El desarrollo condiciona el juego (Piaget):* este autor enfoca el juego como una forma de expresión de capacidades ya consolidadas.
- *El juego condiciona el desarrollo y la educación:* estas teorías consideran que es el juego el que facilita el paso de unas adquisiciones inmaduras a otras afianzadas y permanentes. Un ejemplo lo encontramos en Vigotsky.
- *Formulación ecológica:* considera al entorno algo fundamental en el comportamiento y desarrollo de las personas, y éste se plasma en las actividades en las que se participa. La clave de este enfoque se sitúa en cómo surge y va

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

cambiando la percepción de la realidad en la conciencia del niño y la niña y su interacción con el medio.

Garaigordobil, 2008, p.13 afirma que:

El juego es una pieza clave en el desarrollo integral del niño ya que guarda conexiones sistemáticas con lo que nos es juego, es decir, con el desarrollo del ser humano en otros planos como son la creatividad, la solución de problemas, el aprendizaje de papeles sociales... El juego no es solo una posibilidad de autoexpresión para los niños sino también de autodescubrimiento, exploración y experimentación con sensaciones, movimientos relaciones, a través de los cuales llegan a conocerse a sí mismos y a formar conceptos sobre el mundo.

Según esta autora, el juego:

- Desarrolla el cuerpo y los sentidos.
- Estimula la capacidad de pensamiento y la creatividad, pues jugando los niños y niñas aprenden porque obtienen nuevas experiencias, viven situaciones de aciertos, errores e investigan el entorno.
- Favorece la comunicación y socialización, puesto que mediante el juego tienen contacto con compañeros, aprenden normas de comportamiento...
- Es un instrumento de expresión y control emocional puesto que desarrolla un contexto que permite las expresiones libres, libera frustraciones y por tanto les prepara para un desarrollo afectivo emocional en su vida.

Desde el punto de vista psicológico, García Ibáñez (1995), muestran que el juego es una manifestación de lo que es el niño y la niña, de su mundo interior y una expresión de su evolución mental. Permite por tanto, estudiar las tendencias del niño y de la niña, su carácter, sus inclinaciones y sus deficiencias.

En el orden psicopedagógico, Coll, Palacios y Marchesi (2001), señalan que la importancia del juego es muy amplia, nos da la más clara manifestación del mundo interior del niño/a y nos muestra la integridad de su ser.

Estos autores, nos indican que la importancia de los juegos se puede apreciar de acuerdo a los fines que cumple, en la forma siguiente:

Para el desarrollo físico. Es importante porque las actividades de caminar, correr, saltar, flexionar y extender los brazos y piernas contribuyen al desarrollo del cuerpo y en particular influyen sobre la función cardiovascular y consecuentemente sobre la respiración por la conexión de los centros reguladores de ambos sistemas.

Por otro lado, algunos estudios sugieren que los niños y las niñas pueden reducir significativamente los riesgos en su salud con un simple aumento en la cantidad de tiempo que pasan haciendo ejercicio (Clements, 2003).

Para el desarrollo mental. Es en la etapa de la niñez cuando el desarrollo mental aumenta notablemente y la preocupación dominante es el juego. El niño y la niña encuentran en la actividad lúdica un interés inmediato, juegan porque el juego es placer, porque justamente responde a las necesidades de su desenvolvimiento integral. Durante el juego los niños y niñas desarrollarán su capacidad de análisis, concentración, síntesis, abstracción y generalización. Al resolver las diversas situaciones que se presentan en el juego avivan su inteligencia, condicionan sus poderes mentales con las experiencias vividas para resolver más tarde muchos problemas de la vida ordinaria.

El juego es un estímulo primordial de la imaginación, cuando juegan se identifican con el tiempo y el espacio, con los hombres y mujeres, con los animales..., pueden jugar con su compañero y compañera real o imaginario. Esta flexibilidad de su imaginación hace que en sus juegos imaginativos puedan identificarse con la mayoría de las ocupaciones de los adultos. (Bernabéu, 2009).

Para la formación del carácter. Los niños y niñas durante el juego reciben beneficios en lecciones de moral y de ciudadanía.

Para crear los sentimientos sociales. El juego tiene la particularidad de cultivar los valores sociales de un modo espontáneo e insensible, las niñas y los niños alcanzan y por sus propios medios, el deseo de lograr cooperativamente, aprenden a tener amistades y saben observarlas, asimismo, cultivar la solidaridad, por esta razón se afirma que el juego sirve positivamente para el desarrollo de los sentimientos sociales.

Es interesante provocar el juego colectivo en que el niño y niña va adquiriendo el espíritu de colaboración, solidaridad, responsabilidad, etcétera. Éstas son valiosas enseñanzas, son lecciones de carácter social que le han de valer como posterioridad, y que le servirá para establecer correlaciones no solamente con los compañeros sino con la comunidad entera.

Aunque los niños y niñas no juegan para aprender, sin embargo aprenden jugando. Existe un acuerdo universal entre todos los psicólogos y educadores de que jugar es aprender. Durante el juego, desarrollan nuevas habilidades y prueban diferentes papeles. Un resumen de más de 40 estudios (Bañeres y Otros, 2008) mostraron que el juego se encuentra significativamente relacionado con:

- La resolución creativa de problemas.
- El comportamiento corporativo.

- El pensamiento lógico.
- Los coeficientes de inteligencia.
- La capacidad de integración y liderazgo.

De forma que se puede afirmar que cualquier capacidad del niño se desarrolla más eficazmente en el juego que fuera de él. No hay diferencia entre jugar y aprender, porque cualquier juego que presente nuevas exigencias al niño se ha de considerar como una oportunidad de aprendizaje; es más, en el juego aprende con una facilidad notable porque están especialmente predispuestos para recibir lo que les ofrece la actividad lúdica a la cual se dedican con placer. Además, la atención, la memoria y el ingenio se agudizan en el juego, y todos estos aprendizajes, que el niño y niña realiza cuando juega, serán transferidos posteriormente a las situaciones no lúdicas.

El recreo espacio para la convivencia

Son muchos los contextos donde se pueden y deberían desarrollarse el juego en los chicos y chicas y como señala Garaigordobil (2008) deberíamos emplear el juego como principio educativo no solo en Infantil, sino en todos los ámbitos educativos, Los juegos pueden llevarse a cabo tanto en la clase como en el patio de recreo; sin embargo, según indican Hartup y Laursen (1993), los juegos dentro del aula generalmente se hacen en una "situación cerrada" donde los niños/as no pueden retirarse del juego.

Si hay un espacio en los centros educativos que es sinónimo de juego, actividad, relación es el patio escolar, o patio de recreo, es aquel contexto espacio-temporal que asigna la institución educativa, los centros, para que el alumnado puedan realizar actividades más lúdicas y recreativas durante un período y en un espacio fijado y establecido con anterioridad y contemplado en los horarios de los centros, es el "recreo". Para el desarrollo del recreo, la institución escolar asume una serie de restricciones y acuerdos, con el fin de condicionar la forma como se va a utilizar el patio escolar durante ese tiempo. Estas restricciones procuran, en primera instancia, proveer un alto grado de seguridad física a los estudiantes, así como regular la convivencia entre niños y niñas (Artavia Granados, 2013)

Por las características que se ha mencionado, el patio del recreo, es por excelencia un contexto espacio temporal de la escuela. En él los escolares disponen (dentro de unos límites) de libertad de juego movimiento. Por lo tanto, en el espacio del patio de recreo se proyecta se producen relaciones interpersonales entre los escolares, poco condicionadas en teoría con la intervención docente (Pellegrini, Huberty, y Jones 1995)

Pellegrini, Huberty, y Jones, 1995, p.51) reconoce la importancia de este ambiente (espacio físico y social) y lo define como:

"(...) El lugar o espacio donde el niño y la niña tengan la mayor posibilidad de ejercitarse poniendo en movilidad los grandes segmentos corporales y realizando actividades que requieren alto gasto de energía (...). Este se refiere al ambiente exterior destinado para el juego al aire libre, al disfrute y esparcimiento, para estar en contacto con la naturaleza, al mismo tiempo que las niñas y niños se mueven, descubren y aprenden. Es por ello, que los elementos que se incorporen deben estimular el movimiento y ofrecer diversas posibilidades para el desarrollo y el aprendizaje”.

Es decir, este espacio es visto como un ambiente de aprendizaje, porque ofrece a las niñas y los niños posibilidades para que se relacionen con las otras personas e interactúen con otros objetos, jueguen con sus iguales y se socialicen entre ellos/as.

El recreo podría ser la única oportunidad que tienen algunos niños y niñas para participar en interacciones sociales con otros, es uno de los pocos momentos de la jornada escolar en el que los escolares pueden relacionarse libremente con los compañeros/as, es un tiempo de gran valor para que los adultos puedan observar los comportamientos sociales de los niños y niñas, sus tendencias a pelear, además de sus comportamientos pro-sociales de liderazgo (Hartle y otros, 1994). Otros autores en la literatura han realizado investigaciones relacionadas con este espacio y tiempo de ocio en los centros educativos. (Sloper, Knussen, Turner, y Cunningham, 1991; Kalscheur, 1992; Mactavish, Schleien, y Tabourne, 1997; Larson, 2000; Bishop y Curtis, 2001, King, Law, King, Rosenbaum, Kertoy y Young (2009), entre otros.)

Por otro lado, el recreo les ofrece una "situación" más "abierta" donde los niños y niñas son libres. En situaciones abiertas, tienen que aprender a resolver los conflictos para seguir adelante con el juego. Clements (2003), declara que por participar en estos tipos de actividades no estructuradas, los niños y las niñas pueden desarrollar las habilidades sociales, emocionales, físicas y cognitivas que necesitan para tener éxito tanto en la escuela como en la sociedad.

La observación de las maneras en que los estudiantes interactúan socialmente, puede ayudar a los educadores a reflexionar sobre medidas y metodologías adecuadas para favorecer estas interacciones sociales y trabajar de manera inclusiva con los alumnos y alumnas.

Respecto a ¿qué hacen los chicos y chicas en los recreos? son muchas las actividades que pueden realizarse desde aquellas más pasivas como: Leer un libro, jugar

videoconsola, comunicarse a través del móvil, conversar... a otras más activas como son los juegos de competición, juegos físicos (carreras, lanzamientos...)

Como han concluido Bonnemaïson y Trigueros Cervantes (2005) en el estudio de varios patios y los juegos que en ellos se realizan, las actividades no son muy variadas, suelen ser los tradicionales, aunque es cierto que los niños están muy influenciados por las modas, series de televisión y dibujos. Además son muy practicados los deportes, sobre todo el fútbol.

También se observa diferencias en cuanto sean niños o niñas, generalmente son las niñas quienes practican más juegos tradicionales o forman grupos que se dedican a hablar, mientras que los niños y niñas se dedican más a los deportes.

En los pequeños aparece con bastante frecuencia las peleas, simulando puñetazos, patadas, empujones, etc. y en menor medida se pueden ver niños y niñas jugando objetos. También podemos ver juegos mixtos que normalmente son de persecución.

El avance de la tecnología ha ido incursionando en el desarrollo de los recreos escolares. Se percibe fácilmente el empleo de móviles, *iPod* por parte de los estudiantes, como medios para disfrutar de manera individual o en grupo del recreo escolar. Ésta es una realidad más o menos opinable, es cierto que resta la oportunidad de lograr un óptimo desarrollo físico y, en algunos casos, la posibilidad de estrechar relaciones interpersonales más eficientes, pero no podemos dar la espalda al momento que viven los chicos y chicas, que todos vivimos cuando las relaciones pasan por las redes sociales, el móvil, el wasap, etc.

★ **A I C E** ★
¿Un espacio para todos? Alumnado con riesgo de exclusión

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

En los apartados anteriores, queda explicado cómo es el juego, su importancia, sus aportaciones personales y sociales en el tiempo de recreo para los niños y niñas "ordinarios", pero si hacemos referencia a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, los beneficios que produce el juego, quedan limitados por las dificultades presentadas por este alumnado.

Limitaciones en la interacción social

Como podemos comprobar, este espacio, el recreo, es donde el alumnado tiene una mayor libertad de juego, donde se producen o deberían producirse, mayores relaciones interpersonales entre los escolares, pero debemos precisar que en el caso de muchos de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales ello no es así.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Citamos el estudio realizado por Monjas Casares (2002) donde demuestra que este alumnado presenta un bajo nivel de interacción con los compañeros, tienen un bajo grado de participación e implicación en actividades que implican relaciones interpersonales y generalmente permanecen al margen de las que se producen en el recreo.

Monjas Casares, mediante la observación en situaciones no estructuradas en ambientes escolares (concretamente en situaciones de recreo) refleja que los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, presentan un bajo nivel de interacción, no inician interacciones o lo hacen menos frecuentemente. La conducta interactiva de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en comparación con la del resto de sus compañeros y compañeras fue menos frecuente (menos iniciaciones y respuestas) y cualitativamente más negativa (más comportamiento social negativo, más interacciones agresivas), o menos positiva (menos comportamiento social positivo, menos interacciones cooperativas).

El alumnado con necesidades educativas especiales, y fundamentalmente el alumno y alumna con discapacidad mental, tiene un bajo grado de participación e implicación en las actividades que implican relaciones interpersonales y generalmente permanece al margen de las interacciones que se producen en el recreo. También se evidencia que, en los casos en que el conjunto total de interacción es semejante a la del resto de sus compañeros y compañeras, su patrón interactivo es diferente, la cualidad de la interacción que establecen tiene un carácter más negativo, es decir, estos alumnos y alumnas inician y reciben más interacciones negativas y menos interacciones positivas que sus iguales.

Un dato a resaltar en esta investigación, es que los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales tienen más interacciones con adultos y profesores. Estas interacciones en muchos casos son iniciadas por los adultos que les proporcionan incitaciones, instrucciones, ayudas y refuerzo en otros casos son respuestas a conductas perturbadoras de los alumnos y alumnas.

Fundamentalmente los estudios realizados, se han focalizado en los alumnos y alumnas con déficits intelectuales, pero también se han referido a otros tipos de necesidades educativas como es el alumnado con dificultades de aprendizaje, niños y niñas con alteraciones comportamentales y alumnado con déficits sensoriales.

Aceptación social por los iguales

Por otro lado, en relación a la aceptación social, entendida como el grado en que una persona es querida y aceptada o rechazada por los demás, en este caso por sus iguales, Bermejo y Fernández Batanero (2010), Monjas (1999) en varios trabajos llevados a cabo sobre este tema, demuestran que la aceptación social del alumnado

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

con necesidades educativas especiales tienen bajos niveles de popularidad y aceptación y su estatus sociométrico es más bajo que el del resto de sus compañeros y compañeras; reciben más rechazos y menos elecciones y en general son poco aceptados o ignorados y en muchos casos son declarada y activamente rechazados.

Asimismo se constata que su valoración media en el grupo es más baja y reciben menos calificaciones y descripciones positivas y más negativas que sus compañeros y compañeras y su estatus sociométrico de rechazo, ignorancia o baja aceptación es bastante estable a lo largo del tiempo y de las situaciones (por ejemplo, cambio a otro grupo).

Los resultados del estatus sociométrico de estos alumnos y alumnas son los siguientes: el 14% de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, obtienen un estatus de aceptación, el 8% corresponde al estatus de los controvertidos, el 10% al estatus de ignorados y el 68% obtienen un estatus de rechazo; estos resultados significan que el 86% de los a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales integrados en aulas ordinarias no son bien aceptados por su grupo de iguales.

Comportamiento de los alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales

Los datos observados por Monjas (2002), permiten señalar que los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, como grupo:

- Carecen o son deficitarios en las habilidades necesarias para relacionarse adecuadamente con los demás (niños/as y adultos) en las situaciones cotidianas. No muestran conductas que producen aceptación de los iguales (por ejemplo, alabar, sonreír, elogiar, imitar, secundar y dar iniciativas, compartir juego cooperativo...) Los profesores y profesoras los definen como inhábiles o "sosos".
- Presentan conductas interpersonales inadecuadas (excesos o déficits sociales), conductas que resultan incómodas y producen rechazo (por ejemplo, falta de respuesta a las iniciativas e invitaciones del otro, llamadas de atención sobre sí mismo, conductas agresivas, negativistas, conductas autoritarias, intromisión y obstáculo de la actividad del otro, objeciones y críticas a las sugerencias del otro, no aportan ideas nuevas y se muestran sumisos, conformistas y dóciles). Los profesores y profesoras les definen como alumnos y alumnas difíciles de manejar. señala que los niños y niñas "sin" necesidades educativas especiales formulan quejas de sus compañeros y compañeras que no se refieren al funcionamiento cognitivo, sino al social.

- Adolecen de conductas cognitivas y emocionales adaptativas y/o presentan cogniciones y afectos disfuncionales que interfieren con la conducta social hábil.

Sintetizando los datos aportados se puede decir, que los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, como grupo, presentan serios problemas de competencia social, son escasamente aceptados, interactúan poco e inadecuadamente y en sus relaciones con los demás resultan tan poco reforzantes y gratificantes que los otros niños y niñas tratan de minimizar el contacto con ellos y ellas.

La limitación en la interacción social, por tanto, se puede afirmar que es la principal barrera que impide que estos alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales disfruten de los beneficios que proporciona el juego en el tiempo de recreo, ya que limita al desarrollo físico y cognitivo lo que conlleva también a tener dificultades para crear su carácter.

Limitaciones del recreo

El espacio de recreo representa para el alumno con discapacidad situaciones que dificultan su integración (como barreras arquitectónicas, limitaciones en su orientación y movilidad, falta de recursos personales, dificultades en la comunicación). Estas situaciones varían a lo largo de la escolaridad, y debemos analizarlas para disponer en cada momento las adaptaciones y recursos precisos que permitan superarlas.

En ocasiones se trata de factores ambientales (p.ej. la accesibilidad física de edificios y actitudes de miembros de la comunidad), factores familiares (p. ej. los propios intereses de los padres en las actividades de ocio o aquellos llamados “factores de protección”) y factores del niño (p. ej. Si la función física o competencia social del niño).

Las personas con discapacidades suelen tener más retos en encontrar recreos que sean inclusivos por razones como:

- Muchos lugares de recreo no son accesibles para las personas con discapacidad. Muchas personas necesitan intérpretes de lenguaje de señas, rampas para sillas de ruedas, ambientes libres de olor, guías videntes, Braille, etc.
- El recreo accesible es costoso.
- Las personas con discapacidades no siempre tiene transportación para llegar al lugar y espacio donde está el recreo.
- En ocasiones estos chicos con discapacidad no perciben el recreo como un espacio de ocio para sí mismos porque su “inclusión” por la sociedad ha sido de observador/a sin considerar que pueden participar.
- Mucho de los juegos que en el recreo se desarrollan no son accesibles para un grupo de niños y niñas, por lo que se participación será imposible.

Por supuesto todas estas limitaciones va a depender por un lado de las barreras u obstáculos que el propio medio les ofrezca, pero también de las propias limitaciones que también presente el chico o la chica y de sus características personales, que no van a ser las mismas si nos referimos a necesidades motóricas, sensoriales, de conducta...

Por ejemplo, si tomamos en consideración al alumnado con trastornos autista, sus limitaciones ya no son físicas sino que pueden ser:

Poca estructura. Ya que el patio es un espacio abierto, sin límites claros y visibles, a los alumnos con autismo les puede resultar difícil identificar qué áreas se utilizan para diferentes actividades.

Interacción social. Durante el juego existen una variedad de reglas sociales que los niños y niñas aprenden de manera incidental; para los alumnos con autismo puede resultar difícil identificarlas y seguirlas.

Estímulos sensoriales. Es común que haya ruido y muchos estímulos que lo puedan hacer sentir rebasado.

Demasiadas opciones. Hay demasiadas opciones para escoger: qué hacer, a dónde ir, con quién jugar...

Falta de predictibilidad. Durante el recreo no hay claridad de qué es lo que va a pasar o qué se espera de él/ella.

Algunas propuestas para la inclusión

Basándonos en todas estas consideraciones deberíamos replantearnos el desarrollo de juego en el recreo y empezar a considerarlo como un espacio más, donde la inclusión e haga efectiva y todos puedan participar. Son muchas las limitaciones como hemos visto de todo orden físico, social... incluso respecto a las propias actividades y juegos que en ellos se realizan por parte del alumnado, en los que hay un grupo de chicos y chicas que no van a poder participar.

Como primer paso para esta inclusión en el recreo, creemos necesaria una buena comunicación con la familia. Ellos nos pueden informar puesto que son los que mejor conocen los intereses y dificultades de su hijo y también pueden reforzar lo trabajado en la escuela, practicando juegos en la familia.

Por otro lado, si queremos conseguir una inclusión real en el recreo, será necesario el sensibiliza e involucra a los demás niño y niñas. Esta será una tarea de los maestros y maestras mediante el refuerzo de aquellas iniciativas de inclusión, ayuda, juego con estos niños o niñas con dificultades.

Como hemos indicado, las necesidades son diversas y van a depender de factores tanto contextuales como del propio chico o chica. Nos vamos a centrar en esta ocasión en el alumnado con discapacidad motora con los que debemos tener una prioridad y es la

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

accesibilidad, el lograr un desarrollo que les permita moverse lo más autónomamente posible, actuar sobre el entorno y comunicarse con los demás.

Ofrecemos algunos ejemplos de juguetes y recursos elaborados para la inclusión de este alumnado en el patio, pero para todos, con ello conseguiremos el desarrollo social, afectivo, lúdico que este espacio debe tener. Los ejemplos de recursos que presentamos, desde una perspectiva inclusiva están destinados a todos los alumno y alumnas, pero también hacen posible la participación de un alumnado con limitaciones funcionales de la movilidad puesto que debemos atender a las posibilidades, nunca a las limitaciones.


Las propuestas prácticas que ofrecemos han sido desarrolladas por el alumnado del Grado de Infantil y Primaria de la Facultad de CC de la Educación de la Universidad de Huelva y son algunos ejemplos de los elaborados a lo largo de cursos en el proyecto “recursos para todos”. Para su desarrollo se han seguido las recomendaciones la GUIA AIJU:

- Que se manipulen mediante técnicas motrices controladas por los propios niños/as.
- Que sus pulsadores o botones sean muy accesibles y fáciles de accionar.
- Que sus piezas sean fáciles de encajar.
- Que permitan un fácil acceso a todas sus posibilidades o funciones.
- Que no exijan mucha rapidez de movimientos o que se puedan regular los tiempos de respuesta.
- Que no obliguen a movimientos simultáneos (p.e. presionar 2 teclas a la vez).

Ejemplificamos algunos propuestas:

| | |
|---------------------|---|
| JUEGOS DE CIRCUITOS | <ul style="list-style-type: none"> • “La casa de las bolas” |
| JUEGOS DE MESA | <ul style="list-style-type: none"> • “Futbolín” |
| JUEGOS DE PUNTERÍA | <ul style="list-style-type: none"> • Yincana de la selva • Tragabolas con puntos • Diana |
| JUEGOS DE SUELO | <ul style="list-style-type: none"> • “bastón trompo” |

JUEGOS DE CIRCUITO

| | |
|---|--|
| <p>“La casa de las Bolas”</p> <p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Categorizar las pelotas según las categorías. - Desarrollar la psicomotricidad fina. - Desarrollar la coordinación óculo-manual. - Fomentar el trabajo cooperativo. - Trabajar conceptos como: los animales, colores, texturas... |  |
|---|--|

| | |
|--|--|
| | |
|--|--|

Juegos de mesa

“Fútbolín”

Objetivos:

- Iniciarse en la valoración y el cuidado de sus propios juegos y los de sus compañeros.
- Hallar el placer lúdico a través de la utilización de sus juguetes y la participación en distintos juegos.
- Trabajar vivencialmente aquellos valores humanos básicos para la convivencia y el desarrollo individual y colectivo.
- Utilizar los juegos de forma creativa, conservarlos y ordenarlos.
- Fomentar en los niños y niñas la actitud de compartir sus juegos y juguetes, desarrollando hábitos de convivencia, amistad, igualdad y respeto por el otro.
- Fomentar la integración de los niños y niñas con NEE.
- Posibilitar la participación con igualdad de condiciones en los juegos de patio.



★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Juegos de puntería

| | |
|---|--|
| <p>“Yincana de la selva”</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adaptar juegos para que puedan participar todos. • Fomentar el juego en grupo. • Respetar las posibilidades de cada niño/a. • Desarrollar la coordinación visomanual • Reforzar la atención |  |
| <p>“Traga bolas con puntos”</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reforzar la socialización del niño y niña. • Mejorar la psicomotricidad fina y gruesa de sus extremidades superiores. • Que el niño y niña conozca su cuerpo y sus posibilidades de acción, y que acepte las mismas. • Lograr que el niño y niña adquiriera una buena estructuración espacial. • Trabajar la discriminación visual. • Conocer los números del 1 al 10. • Iniciar al niño y niña en la suma matemática. |  |
| <p>“Diana”</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajar la coordinación óculo-manual. - Reforzar las partes del cuerpo y los números de manera lúdica. - Reforzar los colores. - Explorar el medio físico. - Fomentar el juego cooperativo. - Servir como objeto de socialización |  |

Juegos de suelo

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

“El trompo”**Objetivos:**

- Facilitar al alumnado con problemas motóricos el juego en el patio de recreo.
- Desarrollar y fomentar relaciones sociales entre compañeros/as a través de la facilitación del juego del trompo.
- Poder jugar al juego del trompo o peonza en el patio del recreo con total facilidad y autonomía personal.

**Conclusiones**

Según proclamó en 1959 la Asamblea General de las Naciones Unidas y ratificó en 1990 el Parlamento Español, jugar es un derecho de la infancia y los adultos hemos de velar por su cumplimiento en todos y cada uno de los niños y niñas, aunque en algunas situaciones se encuentren serias dificultades para el desarrollo de esta actividad.

A pesar de esta importancia no siempre el espacio lúdico por excelencia en los centros educativos “el recreo” es para todos. Son muchas las limitaciones con las que se encuentran un grupo de chicos y chicas que presentan determinadas necesidades especiales: barreras físicas, dificultades de acceso, juegos no accesibles, discriminación social.

En este caso si nos referimos a niños y niñas con limitaciones funcionales de la movilidad (Brown y Gordon, 1987; Margalit, 1981; Sillanpaa, 1987) han informado que los niños con discapacidades físicas tienden a involucrarse en actividades de ocio menos variadas que los niños sin discapacidad y su participación está caracterizada por una frecuencia mayor de actividades de recreo más pasivas y menos actividades sociales, especialmente aquéllas de naturaleza espontánea.

Para que se realice una verdadera propuesta inclusiva en el recreo con todos los niños y niñas, ésta deberá ser socio-ecológica, basada en la realidad tanto escolar, familiar como personal del niño o la niña, pero también basada en una perspectiva que se base no solo en las limitaciones sino en las fortalezas, en lo que el chico o la chica puede hacer, estamos hablando de recursos para todos, no de limitaciones o restricciones.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Proponemos algunos ejemplos de recursos para todos que se pueden desarrollar en las aulas, pero especialmente en el lugar de juegos por excelencia: el patio de recreo.

Referencias Bibliográficas

- Artavia Granados, J. (2013). *Herencia*, 26 (1 y 2), 79-92.
- Bañeres, D. y otros (2008). *El juego como estrategia didáctica*. Barcelona: editorial Graó.
- Bererernabeu, N. (2009). *Creatividad y aprendizaje: el juego como herramienta pedagógica*. Madrid: Narcea.
- Bermejo, B. y Fernández Batanero, J.M. Habilidades sociales y resolución de conflictos en centros docentes de Andalucía (España). *Revista educación inclusiva*, 3,2, 65-76.
- Brown, M. y Gordon, W. (1987). Impact of impairment on activity patterns of children. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 68, 828-632.
- Bishop, J.C y Curtis, M. (Eds.) (2001). *Play Today in the Primary School Playground*. Philadelphia: Open University Press.
- Bonnemaison Hernán-Gómez, V. y Trigueros Cervantes, C. (2005). Utilización de los recreos como espacios educativos. *Revista Digital*. Buenos Aires, 10, 80. Recuperado el 2 de Julio de 2014, de <http://www.efdeportes.com/efd80/recreos.htm>
- Clements, R.L. (2003). *Elementary school recess: Selected Reading, games and activities for teacher and parents*. L.A.: America Press.
- Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, J. (2001). *Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
- Costa, M. y Otros (2007). *Juego, juguetes y discapacidad. La importancia del diseño universal*. AIIJ. Ibi.
- Garaigordobil, M. (2008). Importancia del juego infantil en el desarrollo humano. En D. Bañeres y otros. *El juego como estrategia didáctica*. (pp. 13-20). Barcelona: Graó.
- García Sicilia, J., Ibañez, E. y otros (1995). *Psicología Evolutiva y educación infantil*. Madrid: Santillana.
- King, G., Law, M., King, S., Rosenbaum, P., Kertoy, M. y Young. N. (2009). Un modelo conceptual de los factores que afectan a la participación en las actividades de ocio y recreo de los niños con discapacidades. *Siglo Cero*, 40, 231 (29), 5-29.
- Hartje, L.; Campebell, J., Becker, A.; Harman, S.; Kagel, S. y Tiballi, B. (1994). Outdoor play: a window on social-cognitive development. *Dimensions of Early Childhood*, 23 (1), 27-3.
- Hartup, W.W. y Laursen, B. (1993). Conflict and context in peer relations. En C.H.

- Hart (ed.) *Children on playgrounds: Research perspectives and applications* (pp. 44-84). Albany: State University of New York Press.
- Jensen, E. (1998): *Teaching With the Brain in Mind*. Alexandria: VA Association for Supervision and Curriculum Development. ED.
- Kalscheur, J.A. (1992). Benefits of the Americans with Disabilities Act of 1990 for children and adolescents with disabilities. *American Journal of Occupational Therapy*, 45(5), 419-426.
- Larson, R.W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183.
- Mactavish, J., Schleien, S. y Tabourne, C. (1997). Patterns of family recreation in families that include children with a developmental disability. *Journal of Leisure Research*, 29(1), 21-46.
- Margalit, M. (1981). Leisure activities of cerebral palsied children. *Israel Journal of Psychiatry and Relational Science*, 18(3), 209-214.
- Martínez Criado, G. (1998): *El juego y el desarrollo infantil*. Barcelona: Octaedro.
- Monjas Casares, M.I. (1999). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.
- Monjas, M. I. (1999). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE
- Monja Casares, M.I. (2002): *La competencia personal y social: presente y futuro*. Jornadas de habilidades Sociales. Documento policopiado.
- Pellegrini, A, Huberty, P.D. y Jones, I. (1995). The effects of recess timing on children's playground and classroom behaviors. *American Educational Research Journal*, 32 (4), 845-846
- Sillanpaa, M. (1987). Social adjustment and functioning of chronically ill and impaired children and adolescents. *Acta Paediatrica Scandinavica, Supplement 340*, 1-70.
- Sloper, P., Turner, S., Knussen, C. y Cunningham, C. (1990). Social life of school children with Down's syndrome. *Child: Care, Health and Development*, 16(4), 235-251.

163. UN CAMINO INCLUSIVO HACÍA LA VIDA INDEPENDIENTE

Auxiliadora Hidalgo Raya

dorhr@hotmail.com

Resumen.

La infancia es una etapa en la vida de la persona que marca de alguna manera su historia futura, donde deben potenciarse distintas áreas tanto sociales como afectivas para que el niño/a pueda generar autoestima y seguridad ante la vida y desarrolle al máximo sus potencialidades. Todos estos aspectos se vuelven una necesidad cuando hablamos de alumnos/as con neae. Pretendiendo, no solo ofrecer el conocimiento de un saber a los estudiantes, sino facilitarles las herramientas para que comprenda como aplicarlo para solucionar las situaciones que se presentan día a día y, teniendo en cuenta la diversidad y los diferentes contextos de riesgo, planteamos el hecho de poder desarrollar habilidades de autonomía para la vida adulta desde Educación Infantil, tomando como referencia programas realizados para personas con discapacidad intelectual como puede ser “Escuela de Vida” de Nuria Illán. A través de este artículo, plantaremos cómo desde un programa planteado para adultos con discapacidad, podemos adecuarlo al desarrollo de niños de la Etapa de Infantil y Primaria, de manera que no solo se beneficien aquellos que puedan presentar neae, sino a todos los alumnos.

Introducción

A lo largo de la historia, el concepto “Vida Independiente” se ha aludido a un paradigma, un modelo desde el que la persona con diversidad funcional ejerce su plena capacidad de elección como ser humano y ciudadano en plenitud de condiciones, en libertad, de modo individual, controlando todos y cada uno de los aspectos de su vida (tales como la higiene personal, vestirse, hacer de comer, limpiar, comunicarse con los demás, desplazarse, e incluso actividades sexuales, y en la atención de hijos e hijas si se desea ser madre o padre) para acceder al mismo rango de igualdad de derechos y deberes que sus conciudadanos sin diversidad funcional.

A pesar de tratarse de un término relacionado directamente con la diversidad funcional, en la actualidad, comienza a hacerse presente en forma de necesidad dentro de la realidad que envuelve a los estudiantes de nuestro sistema educativo. Es un tema de actualidad los últimos resultados obtenidos por nuestros alumnos en el Informe PISA en Madrid, donde en el informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo

Económicos (OCDE) indica que los alumnos españoles están por debajo de la media en cuanto a capacidades de resolución de problemas prácticos y cotidianos.

Los estudiantes españoles de 15 años están 23 puntos por debajo de la media de los países desarrollados en la resolución de problemas comunes, como programar un aparato de aire acondicionado, escoger la mejor combinación de metro para llegar a otro punto en una ciudad que no se conoce o realizar una búsqueda con fuentes fiables en Google. De acuerdo con los datos el porcentaje de alumnos rezagados en la competencia de resolución de problemas en España se sitúa en el 28,5%, mientras que solo el 7,8% logra estar entre los alumnos excelentes.

Según han avanzado fuentes del Ministerio de Educación, la puntuación media obtenida por España se corresponde con el nivel 2 de competencias de los seis establecidos en PISA, de manera que un alumno medio español de 15 años sería capaz de interpretar en un mapa de carreteras la ruta más corta cuando el tiempo de cada itinerario viene dado; podría seleccionar de un desplegable el mejor punto de encuentro para tres personas que viven en diferentes lugares, teniendo en cuenta diferentes condiciones, como hora de salida o climatología, o comprar el billete más barato, combinando metro-autobús y tren en una ciudad en la que nunca han estado.

Sin embargo, tendría dificultades para comprar la combinación de billetes anteriores si surgieran complicaciones como perder uno de los medios de transporte, tener que pagar una penalización, retrasos, etc. Tendría también problemas para manejar y programar aparatos electrónicos complejos aunque cotidianos, como un mp3, un robot aspiradora o el termostato del aire acondicionado y calefacción.

De acuerdo con los datos publicados este martes, el porcentaje de alumnos rezagados en la competencia de resolución de problemas en España se sitúa en el 28,5%, mientras que solo el 7,8% logra estar entre los alumnos excelentes.

El Ministerio ha añadido que, además, no hay una alta correlación entre las pruebas de conocimiento y las de resolución de problemas, es decir, que una buena nota en matemáticas no significa necesariamente que también se obtenga buen resultado en resolver problemas, lo que a su juicio se debe a «la metodología» que se aplica en las aulas, que considera «anticuada», más centrada en la adquisición de conocimientos que en la resolución de problemas complejos, desarrollar un pensamiento crítico y trabajar en equipo.

En ese sentido, sostiene que la Lomce supone un «cambio radical», en el que los currículos no se limitan a un listado de contenidos, sino que se basa en estándares de aprendizaje y criterios de evaluación, y se introducen pruebas homogéneas para evaluar a los alumnos. (Periódico ABC, Manuel Trillo, 01/04/2014)

Con toda esta información, se puede considerar que aspectos globalmente centrados al desarrollo de personas con necesidad funcional, también resulten una necesidad a tratar y desarrollar para cada uno de los estudiantes en el marco educativo. Y es que quizás, es posible haber descuidado esta necesidad por considerar tal vez que estas competencias son desarrolladas de forma automática, progresiva o desde un marco más familiar alejado del concepto de aula, cuando realmente se trata de un eje en el cual interviene todo el contexto de la persona o el alumno: el desarrollo de la capacidad para tomar decisiones.

Con esta inquietud, surgió hace años “Escuela de vida”, como una filosofía que propone y defiende una nueva mentalidad a la hora de desarrollar cualquier iniciativa-estimulación temprana, educación en sus distintos niveles, formación, empleo, ocio etc.-dirigida a las personas con discapacidad intelectual, reconociendo a este colectivo con capacidad para poder tomar decisiones y llegar a controlar su propia vida hasta donde sea posible.

Basándome en esta filosofía y en el concepto “Vida independiente” y partiendo de ellos como una necesidad a desarrollar en nuestros alumnos/as, planteo a través de esta comunicación una propuesta de trabajo a desarrollar, que no solo se centrará en el desarrollo educativo de los alumnos sino que pretende ser un instrumento de inclusión para alumnos con necesidades educativas especiales.

Un Camino Inclusivo

VIDA INDEPENDIENTE, SOLO PARA ADULTOS

¿Cuál es el momento más adecuado para introducir todo esto en nuestras aulas? ¿A qué momento tenemos que aprender a pensar, a tomar decisiones? Actualmente, no existe ninguna normativa que recoja cómo y cuándo debe hacerse, sin embargo la vida independiente se compone de habilidades básicas que cada persona desarrolla en su día a día. Partiendo de eso, de la famosa plasticidad cerebral de los niños en edades tempranas y el hecho de que las personas con discapacidad intelectual necesiten de procesos metodológicos basados en la repetición, el modelado, cooperación o tutorización de contenidos a lo largo de toda la vida, cuanto más precoz sea el momento de comenzar a desarrollar una Vida Independiente, mejores serán los resultados en los alumnos y alumnas.

Durante los primeros años de vida, los padres juegan un papel fundamental en la transmisión a sus hijos de valores, normas, hábitos, rutinas y costumbres. Este conjunto de actitudes y aptitudes serán fundamentales para su desarrollo personal y social y en muchas ocasiones, tendrán un carácter persistente en el tiempo. Durante esta edad, comprendida entre los 3 y 5 años, el aprendizaje opera a través de dinámicas de refuerzo y castigo, y mediante conductas de imitación en figuras “modelo”.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Con frecuencia, estos roles son asumidos por los progenitores, con quienes los niños desarrollan sinergias de identificación. A medida que pasa el tiempo, otras figuras, como hermanos o amigos, irán asumiendo ese papel, como lo demuestran numerosas investigaciones (Bandura & cols., Kuh & cols.).

Coincidiendo con la incorporación del niño al Centro Escolar, las conductas de imitación y aprendizaje concurren en varios contextos: en su relación con los progenitores y en el aula, que influye paralelamente a la acción de los padres. Por ende, la relación familia-escuela será esencial para un desarrollo armónico. Padres y profesores elaboran pautas de actuación conjuntas y coordinadas, encaminadas a favorecer la adquisición de hábitos básicos para su autonomía y desarrollo posterior (MEC, 1992).

Los hijos son total responsabilidad de los padres y si deseamos que su integración social sea exitosa, debemos acompañarlos durante todas las fases del crecimiento con conductas ejemplares.

Existe contrastada literatura científica que avala el modo en que los malos hábitos durante la edad temprana afectan al crecimiento. Es obvio que los primeros educadores están en la Familia. De forma complementaria, la escuela ofrece nuevas pautas y refuerza determinados aprendizajes que no se dan en un contexto familiar.

Piaget (1967) decía: “Si para aprender física o lenguaje es necesario hacer experimentos y analizar textos, para aprender a vivir en colectividad se necesita tener experiencias de vida en común”.

Consideramos que a los niños se les puede plantear diversas actividades en las que a través de la estimulación cognitiva de la práctica en actividades programadas y de las vivencias reales, puedan experimentar situaciones de relación social.

De cualquier forma, el papel de la familia como agente socializador es sin duda el que le confiere un papel decisivo en el conjunto de la estructura social, pues es dentro del marco familiar donde el niño comienza a tomar contacto con el mundo exterior, y donde su personalidad empieza a adquirir forma. En este sentido, las modernas corrientes psicopedagógicas tienden a resaltar la importancia que para el desarrollo armónico del ser humano representa la existencia de un equilibrio emocional y afectivo durante su infancia, equilibrio que sólo podrá conseguirse mediante la adecuada coordinación entre las instituciones sociales y los padres; a éstos, pues, corresponde en gran medida la tarea de proporcionar a sus hijos la formación y el apoyo indispensable para que puedan llevar a cabo su plena integración en la sociedad.

FILOSOFÍA DE VIDA INDEPENDIENTE

Entre los años 60 y 70, nace en los Estados Unidos, un nuevo movimiento social, esta vez, de personas con diversidad funcional que, sin lugar a dudas, marca un antes y un después en la historia socio-política de este grupo humano. Tal es así que, el nuevo Movimiento mundial de Vida Independiente (Independent Living Movement, ILM), tal y como se denomina, ha transformado la visión que se tiene del hecho humano

específico, llamado "diversidad funcional", y de la propia concepción de la persona en general.

Sin embargo, y aun teniendo un importante papel social, este movimiento ha quedado excluido de multitud de manuales sobre "nuevos movimientos sociales": otra omisión explícita. En este caso, sería académico-educativa y sociocultural.

Las personas con gran diversidad funcional necesitan los apoyos humanos para realizar actividades de la vida diaria o, para que orienten en el aprendizaje cotidiano. Por este motivo, es tan importante reiterar en el Art. 19. "Derecho a vivir en forma independiente y a estar incluido/a en la comunidad" de la Convención Internacional de Derechos Humanos de las Personas con discapacidad y su Protocolo Facultativo, adoptados, el 13 de diciembre de 2006, durante el sexagésimo primer periodo de sesiones de la Asamblea General de Naciones Unidas, por la Resolución 61/106.

Es, por tanto, de inmensa relevancia constituir una "Cultura de Vida Independiente", si se quiere contribuir activamente en el proceso de consolidación y mantenimiento de una Cultura de Paz. Necesitamos, para que ello sea posible, generar y desarrollar una "pedagogía de Vida Independiente" capaz de enseñar y transmitir valores que contribuyan a contextualizar la realidad humana de la diversidad funcional, desde nuevos horizontes normativos y regulativos como los Derechos Humanos y la Filosofía mundial de Vida Independiente.

Así será de vital importancia que esta filosofía se establezca desde todas las dimensiones posibles (educativa, legislativa, de políticas sociales...), puesto que habrá que buscar "otros valores, actitudes y comportamientos" que sean incluyentes e inclusivos para tomarlos como referentes. Tal y como se pone de manifiesto en el Plan de Acción Integrado de la UNESCO sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia (Francia, de noviembre de 1995), que se examina en la 44a reunión de la Conferencia Internacional de Educación (1994), en lo que concierne al ámbito educativo, promueve "un contexto educativo no excluyente e integrado".

LAS ÁREAS DE EDUCACIÓN INFANTIL

Como venimos diciendo, la filosofía vida independiente debe instaurarse en el desarrollo escolar desde la más temprana edad, es decir, desde su primera escolarización. En este punto planteo un análisis de contenidos, donde podamos ver desde un punto de vista legal y escolar qué contenidos se desarrollan en esta etapa y qué paralelismo puede existir con la filosofía Vida Independiente.

Según el Decreto 428/2008, de 29 de julio por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a Educación Infantil en Andalucía, la finalidad de la Educación Infantil es contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y niñas, respetando los derechos de la infancia y atendiendo a su bienestar. Para ello, existen dos ciclos a través de los cuales se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y a la relación

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio. Además se facilitará que niñas y niños elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal.

El currículo de la educación infantil, para ambos ciclos, se organizará en áreas correspondientes a ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo infantil y se abordará por medio de situaciones de aprendizaje que tengan significado para los niños y niñas. Las áreas serán las siguientes:

- Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.

Durante estos años se produce un significativo avance en el nivel de autonomía personal y en la independencia con respecto a los adultos. El niño adquiere hábitos de salud, higiene, nutrición, seguridad y prevención que contribuyen al cuidado del propio cuerpo y de los espacios en los que transcurre la vida cotidiana, y a la progresiva autonomía.

Objetivos:

1. Realizar, con progresiva autonomía, actividades cotidianas y desarrollar estrategias para satisfacer sus necesidades básicas.
2. Adquirir hábitos de alimentación, higiene, salud y cuidado de uno mismo, evitar riesgos y disfrutar de las situaciones cotidianas de equilibrio y bienestar emocional.
3. Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros, actuar con confianza y seguridad, y desarrollar actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración.

- Conocimiento del entorno.

A lo largo de esta etapa se dan avances significativos en el ámbito social. La vida escolar conlleva el establecimiento de numerosas experiencias que amplían su conocimiento acerca de las organizaciones sociales que le son próximas, modifican el significado que tienen de pertenencia a otros grupos sociales y exige pautas de comportamiento diferentes en nuevas situaciones de relación.

Es importante que a esta edad pueda actuar con autonomía, confianza y seguridad en los ambientes sociales más próximos, que conozca y utilice las reglas que posibilitan una adecuada convivencia y que sepa valorar las ventajas que aporta la vida en grupo, así como reconocer las limitaciones y pequeñas renuncias que exige.

En las interacciones que establece, aprende a relacionarse con sus iguales y con los adultos, y con ello genera vínculos de afecto y actitudes de confianza, empatía y apego, participan en la resolución de conflictos de manera pacífica y desarrolla valores de colaboración, tolerancia y respeto que constituyen una sólida base para su proceso de socialización.

Objetivos:

1. Identificar diferentes grupos sociales, y conocer algunas de sus características, valores y formas de vida.

2. Relacionarse con los demás de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, ajustar su conducta a las diferentes situaciones y resolver de manera pacífica situaciones de conflicto.

3. Actuar con tolerancia y respeto ante las diferencias personales y la diversidad social y cultural, y valorar positivamente esas diferencias.

- Lenguajes: Comunicación y representación.

A través del lenguaje el niño estructura su pensamiento, amplía sus conocimientos sobre la realidad y establece relaciones con sus iguales y con el adulto, lo cual favorece su desarrollo afectivo y social

Objetivos:

1. Utilizar habitualmente formas sociales establecidas (saludar, despedirse, dar las gracias, pedir disculpas, solicitar...).

2. Respetar las normas sociales que regulan el intercambio lingüístico (iniciar y finalizar una conversación, respetar turno de palabra, escuchar, preguntar, afirmar, negar, dar y pedir explicaciones).

3. Ejercitar la escucha a los demás, reflexionar sobre los mensajes de los otros, respetar las opiniones de sus compañeros y formular respuestas e intervenciones orales oportunas utilizando un tono adecuado.

4. Disfrutar del empleo de palabras amables y rechazar insultos y términos malsonantes.

Según este Decreto, la organización en áreas se abordará por medio de un enfoque globalizador, dada la necesidad de integrar las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado en estas edades.

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL

Con respecto a la atención a la diversidad en Educación Infantil, el artículo 12 del Decreto 428/2008, de 29 de julio por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a Educación Infantil en Andalucía habla sobre adoptar medidas orientadas a responder a las necesidades educativas de cada niño y niña tomando como referencia modelos inclusivos, integradores y no discriminatorios, aportando los apoyos necesarios y procurando una labor de detección temprana de cualquier trastorno que incida en el desarrollo de niños y niñas.

Los centros establecerán las medidas que permitan atender la diversidad del alumnado, en lo que se refiere a los diferentes ritmos de desarrollo y aprendizaje, a las necesidades educativas especiales y a sus condiciones sociales y culturales, buscando la respuesta que mejor se adapte al alumnado. Asimismo, facilitarán la coordinación con otras Administraciones Públicas, departamentos o entidades que intervengan en la atención a este alumnado. Todas y cada una de las medidas a adoptar por cada centro, formarán parte de su proyecto educativo.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

“Las necesidades educativas especiales tienen que entenderse dentro de un continuo de grados diferentes y que son relativas tanto a los factores internos del niño como a las disponibilidades de recursos adecuados en su entorno” (Font, 1994).

Para valorar las necesidades educativas especiales de alumnos y alumnas con Discapacidad Intelectual, el currículo ordinario constituye el elemento básico de referencia. Determinar lo que el alumnado precisa, sobre la base de su nivel de competencia y según las características de su entorno escolar y familiar, así como los recursos personales y materiales que van a ser imprescindibles, es la finalidad de este proceso.

Es necesario tener presente que las necesidades del alumnado con Discapacidad Intelectual sobrepasan el estricto marco curricular, especialmente aquel que presenta necesidades de apoyo extensos o generalizados, sobre todo en lo referente a su desenvolvimiento social, a su autonomía, a su vida en el hogar y en la comunidad, así como a aquellos aspectos vinculados a factores personales, tales como las necesidades socio-emocionales.

No todos los aspectos de las necesidades educativas se presentan de modo completo ni en el máximo grado, ya que dependen de factores tales como la etiología de la discapacidad, el tipo y el grado de déficit, la estimulación familiar y escolar.

Las necesidades educativas las podemos dividir en los siguientes bloques que plantea el Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad intelectual (2010), derivados de las cuatro dimensiones de la persona con Discapacidad Intelectual:

1. Necesidades derivadas del funcionamiento intelectual.

Se refiere a las necesidades derivadas de las características de la inteligencia conceptual. El funcionamiento intelectual del alumnado con D.I. puede caracterizarse por la alteración de determinadas capacidades implicadas en la inteligencia como:

- La atención y memoria.
- El control conductual y la metacognición.
- El procesamiento de la información, en todas sus fases: entrada, proceso y salida.

2. Necesidades derivadas de las habilidades adaptativas.

Descripción de algunos aspectos incluidos en las diferentes habilidades adaptativas, en las que pueden presentar dificultades de mayor o menor intensidad:

- ❖ Comunicación: habilidades que incluyen la capacidad de comprender y transmitir información a través de comportamientos simbólicos (lenguaje hablado, lenguaje escrito, lenguaje de signos,...), o comportamientos no simbólicos (movimiento corporal, expresión facial, tocar, gestos,...).
- ❖ Autocuidado: habilidades implicadas en el aseo, alimentación, vestido, higiene y apariencia física.

- ❖ Habilidades de vida en el hogar: habilidades relacionadas con el funcionamiento dentro del hogar (cuidado de ropa, cuidado del hogar, preparación de comidas,...). También se incluyen habilidades como el comportamiento en el hogar, en la comunidad, comunicación de preferencias, interacción social...
- ❖ Habilidades sociales: habilidades relacionadas con intercambios sociales con otras personas, incluyendo el iniciar, mantener y finalizar una interacción, reconocer sentimientos, regular el comportamiento de uno mismo, ayudar, adecuar la conducta a las normas...
- ❖ Utilización de la comunidad: habilidades relacionadas con una adecuada utilización de los recursos de la comunidad incluyendo el transporte, comprar en tiendas, asistir a escuelas, parques, eventos culturales...
- ❖ Autodeterminación: habilidades relacionadas con realizar elecciones, aprender a seguir un horario, buscar ayuda en casos necesarios, resolver problemas en distintas situaciones y habilidades de autodefensa.
- ❖ Salud y seguridad: habilidades relacionadas con el mantenimiento de la salud, tales como comer, identificar síntomas de enfermedad, tratamiento y prevención de accidentes, consideraciones básicas sobre seguridad (seguir las reglas y leyes, cruzar las calles, buscar ayuda...).
- ❖ Académicas funcionales: habilidades cognitivas y habilidades relacionadas con aprendizajes escolares, que tienen además una aplicación directa en la vida (escribir, leer, conceptos básicos matemáticos, orientación espacio-temporal...). Es importante destacar que esta área no se centra en los logros académicos correspondientes a un determinado nivel sino, más bien, en la adquisición de habilidades académicas funcionales en términos de vida independiente.
- ❖ Ocio y tiempo libre: habilidades referidas al desarrollo de intereses variados de tiempo libre y ocio que reflejen las preferencias y elecciones personales. Incluyendo elecciones e intereses de propia iniciativa, utilización y disfrute de las posibilidades de ocio del hogar y de la comunidad. Jugar socialmente con otros, respetar el turno, ampliar la duración de la participación y aumentar el repertorio de intereses y habilidades.
- ❖ Trabajo: habilidades relacionadas con poseer un trabajo a tiempo completo o parcial en la comunidad, en términos laborales específicos, comportamiento social apropiado y habilidades relacionadas con el trabajo.

3. Necesidades derivadas de la participación, interacción y roles sociales.

Esta dimensión está influenciada en gran manera por las oportunidades de que dispone el alumnado.

- Participación: se refiere a la implicación del alumno o alumna y a la ejecución de tareas en situaciones de la vida real. La sociedad también responde al nivel de funcionamiento de la persona.

- La falta de participación e interacciones puede ser el resultado de la falta de disponibilidad y accesibilidad de recursos, acomodaciones y servicios.
- La falta de participación e interacciones frecuentemente limita el logro de los roles sociales valorados.

Las necesidades derivadas de la dimensión social del alumno o alumna, deben ser contempladas dentro de este modelo multidimensional, para fomentar su crecimiento, desarrollo y aprendizaje.

4. Necesidades derivadas del contexto.

Un importante aspecto de la nueva conceptualización de la D.I. reside en su énfasis en las características ambientales que pueden facilitar o impedir el crecimiento, desarrollo, bienestar y satisfacción de la persona. Los entornos saludables tienen tres características principales: proporcionan oportunidades, fomentan el bienestar y promueven la estabilidad (Shalock y Kieman, 1990).

Un entorno óptimo debe ofrecer oportunidades de:

- Compartir los lugares habituales que definen la vida en la comunidad.
- Experimentar la autonomía, toma de decisiones y control.
- Aprender y llevar a cabo actividades funcionales y significativas.
- Percibir que se ocupa un lugar válido en la comunidad.
- Participar en la comunidad, sintiendo que se forma parte de una red social de familiares y amistades.

Los factores ambientales más importantes relacionados con el fomento del bienestar incluyen: el bienestar físico (salud y seguridad personal), material (confort material y seguridad económica); social (actividades comunitarias cívicas); estimulación y desarrollo cognitivo; ocio y tiempo libre adecuado, y trabajo interesante y remunerado.

Un ambiente óptimo debe ofrecer además estabilidad, debe ser un ambiente predecible y susceptible de control.

Tras profundizar en este análisis sobre las necesidades educativas especiales de las personas con discapacidad intelectual y tras, previamente, haber visto las principales áreas de desarrollo del alumnado de Educación Infantil, queda claro plantearnos el lugar en el que se encuentra la dificultad para poder responder en plenitud y de forma inclusiva al alumnado y, asimismo, que se puedan tomar estas necesidades como referencia para el desarrollo de cada niño o niña, independientemente de sus características, pues a estas edades tan tempranas éstas se hacen inminentes y tan solo variará el grado de permanencia de las mismas.

PROGRAMA VIDA INDEPENDIENTE

Como venimos viendo a lo largo de todo este análisis, las palabras Vida Independiente se enlazan a la vida de los niños y niñas con Discapacidad Intelectual,

procurando una respuesta adecuada a las necesidades de éstos, promoviendo la autonomía personal y la inserción social de la persona con discapacidad intelectual, haciendo posible la oportunidad de decidir con quién vivir.

El programa Vida Independiente ofrece, principalmente, los apoyos personales y el seguimiento cercano de un equipo de profesionales para que la persona gestione las actividades de la vida diaria (AVD) en su casa y en la sociedad, en condiciones de bienestar y seguridad.

Las áreas de apoyo preferente para la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual atendidas por el servicio de apoyo a la vida independiente son las siguientes:

- Vida en el hogar: alta incidencia
- Vida en la comunidad: alta incidencia
- Salud y seguridad: alta incidencia
- Social: alta incidencia
- Protección y defensa: alta incidencia
- Desarrollo humano: media incidencia
- Enseñanza / Educación: media incidencia
- Empleo: baja incidencia
- Conductual: baja incidencia

Objetivos

El servicio diseña, planifica y provee los apoyos individualizados que la persona requiera en su casa y en la comunidad, con el objetivo de:

- Ofrecer los apoyos que faciliten la autonomía en las AVD: la salud, la casa, el dinero, etc.
- Promover que la persona tome sus decisiones vitales con apoyo.
- Garantizar la participación y el acceso a los recursos sociales.
- Mediar con los entornos y los referentes naturales de la persona.
- Procurar la máxima calidad de vida.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Metodología.

- Entrevistas con la persona interesada, su familia, y otras personas referentes para conocer los deseos y las posibilidades de cada caso.
- Estudio de la situación para orientar y ayudar a elaborar un Plan de Acción Inicial.
- Planificación de los Apoyos Intensivos Pedagógicos para facilitar los preparativos y la adaptación inicial.
- Creación de Círculo de Relaciones y establecimiento de las reuniones periódicas de seguimiento y adaptación del apoyo.

La vivienda.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Con las experiencias y programas realizados desde Down España por Nuria Illán, cada vez son más las asociaciones que crean viviendas formativas que pretenden proporcionar a sus habitantes un hogar lo más parecido al suyo propio, donde poder desarrollar las habilidades de vida en el hogar. Calidez e intimidad, implicación y responsabilidad, derechos y deberes. Todo ello es necesario para crear este espacio vital adecuado y deseado para cualquier persona, donde desarrollar al máximo su autonomía y capacidades, así como garantizar el bienestar físico y emocional de cada persona.

RELACIÓN Y PROPUESTA DE TRABAJO.

Los alumnos y alumnas con Discapacidad Intelectual son personas que forman parte de todo y para las cuales no se deben realizar excepciones. Esto es lo que hoy conocemos como el concepto de inclusión.

La idea subyacente es que todas las personas, con o sin Discapacidad Intelectual, tienen derecho a ser admitidas completamente en sus comunidades, a participar en ellas, a beneficiarse de la vida diaria de su comunidad y, del mismo modo, a contribuir y enriquecerla.

“Los apoyos y servicios requeridos por el alumnado con discapacidad deben proporcionárseles dentro de su comunidad, donde viven, son educados, donde trabajan o juegan con personas normales”. (Arc of the United States, 1998).

La AAMR (Asociación Americana de Retraso Mental, 2002) propone un Modelo del Proceso de Planificación y Evaluación del Apoyo en cuatro pasos:

1. Identificar las áreas relevantes de apoyo.
2. Identificar para cada área, las actividades relevantes.
3. Evaluar el nivel o intensidad de las necesidades de apoyo.
4. Escribir un plan individualizado de apoyos.

A través de este documento hemos pretendido detectar las principales áreas de apoyo o necesidades tanto del alumnado con discapacidad intelectual como de todo aquel que llega a la etapa de educación infantil. Partiendo de las áreas de contenido que establece la normativa actual, planteamos cómo debe estar presente la autonomía y la vida independiente en este proceso, así como estrategias metodológicas que faciliten el desarrollo de estas competencias. Siguiendo el proceso que nos plantea la AAMR, debemos tener en cuenta que cada proceso debe adaptarse a la realidad de cada aula y al alumnado de la misma.

En esta propuesta de trabajo se pretende, principalmente el establecimiento de hábitos, rutinas y el desarrollo de estrategias que permitan la toma de decisiones. De forma general se trabajará higiene, alimentación, trabajo individual, el juego y la conducta cívica.

El juego de rol puede ser la mejor base para el desarrollo de la autonomía de los alumnos, donde poder realizar actividades lo más funcionales posibles. Crear situaciones de la vida adulta, desarrollar habilidades domésticas, tareas relacionadas con la

autogestión, son dinámicas perfectamente adaptables para niños que desean convertirse en adultos y hacer como “papá y mamá”.

Otras actividades para realizar pueden ser:

- Dar una tarea o una responsabilidad a cada alumno/a.
- Solucionar los problemas de la clase entre todos, favoreciendo el debate y las opiniones de todos.
- Realizar elecciones donde los alumnos puedan votar el desarrollo de distintas actividades.
- Hoy soy yo el profesor. Donde se puede realizar un cambio de rol, donde el niño deba preparar algo para enseñar a sus compañeros.
- Fabrica un objeto al que el alumno pueda darle una utilidad. A su vez, haz que se inventen un manual de instrucciones.
- Crear un juego de mesa con contenidos relacionados con la vida independiente.
- Fabrica una moneda exclusiva para tu clase. Úsala como gratificación para tus sesiones lectivas.
- Haz que tus alumnos traigan un objeto cotidiano de sus casas y a partir de este objeto pídeles que busquen otro objeto que se le parezca.

Algunas estrategias metodológicas que como docentes podemos realizar además son:

- + Comenzar con una explicación, aunque sea de forma breve y concreta, del plan o programación del día, situándolo dentro de una programación general para saber en qué momento nos encontramos.
- + Dar una única instrucción (puede ser necesario en algunos casos) y esperar a que se haya comprendido y efectuado, antes de dar una segunda instrucción.
- + Plantear problemas cuya solución pueda ser resuelta por tus alumnos.
- + Mostrando las herramientas que propiciarán la creación de algo desde la nada.
- + Potenciando el talento individual de cada alumno de tu grupo.
- + Preocupándote por los intereses de tus estudiantes.
- + Estimulando la curiosidad.
- + Realizando las preguntas que propicien las mejores respuestas.
- + Haciendo funcional, útil y real todos y cada uno de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- + Plantear preguntas con distintas opciones de respuesta.
- + Garantizar el éxito proponiendo actividades adaptadas al nivel de los alumnos, que puedan realizarlas por ellos mismos. La recompensa y el éxito estimulan y animan al aprendizaje. La recompensa o el refuerzo puede ser verbal (Ej.: ¡bien hecho!), gestual, asentimiento...etc. pero siempre proporcional a la actividad o esfuerzo realizado.

- ✚ Dividir la habilidad o destreza que se les va a enseñar en pequeños pasos. De esta manera se puede identificar el punto o el paso en que el alumno/a tiene dificultad.
- ✚ Secuenciar la tarea, aunque sea muy simple, en pasos aún todavía más sencillos. Ya que si un alumno/a tiene problemas puede ser debido a que la habilidad era muy ambiciosa para aprenderla de un solo golpe.
- ✚ Ser muy repetitivos, aunque esto no significa que se haga o diga exactamente de la misma manera, conviene presentar la tarea o la explicación de forma distinta, con otros ejemplos, otras demostraciones etc.. Normalmente se necesita reforzar los contenidos o materias que se den.
- ✚ Realizar la demostración de una tarea o actividad es la mejor forma de mostrar una habilidad práctica.
- ✚ Proponer actividades/trabajos (en la medida que lo permita la obra o servicio) que permitan diferentes tipos de agrupamientos: gran grupo, pequeño grupo, individual.
- ✚ Planificar actividades que faciliten la manipulación y tengan aplicación en la vida cotidiana.
- ✚ Si el docente es capaz de respetar sus ritmos, sin querer avanzar más de la cuenta, y les exige en base a sus posibilidades, por pequeñas que sean sus metas, consigue logros y ello repercute en su bienestar emocional, en su autoestima y en su nivel de motivación para participar en las tareas del grupo y desear hacer más, arriesgando incluso al planteamiento de objetivos más complejos.

No debemos olvidar el apoyo de colaboración entre alumnos/as sin discapacidad que ayudan o tutelan a alumnos/as con discapacidad favorece o produce mejores resultados en cuanto a autoestima, rendimiento o e interrelaciones sociales, no sólo en los alumnos/as con discapacidad tutelados, sino también en los alumnos/as sin discapacidad que los han ayudado o tutelado.

★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Conclusiones

Como docente considero que nuestro trabajo consiste en enseñar de la mejor manera posible. Yo creo que hay que dar un paso más. Hay que enseñar de la mejor manera posible, pero siempre enfocando tus enseñanzas desde la autonomía de cada alumno y desde la inclusión de todos ellos. Es una tarea difícil, pero, como ya sabemos, todo se aprende, y por tanto, todo se enseña. Para que nuestros niños sean independientes y desarrollen cierta autonomía en sus vidas, debemos educarles y su grado de autonomía e independencia dependerá mucho de la educación que les demos.

Todos los niños pueden y deben ser educados para ser independientes, pero todos los niños no son iguales. Cada niño desarrolla capacidades de una forma distinta. Se puede pedir todo a todos, pero no se puede esperar que los resultados sean los mismos. Se debe, primero, conocer cuáles son las capacidades reales de cada niño, para poder ayudarle en su justa medida, y no solucionarle la tarea cuando él sea capaz de realizarla solo.

Se debe dar la oportunidad de experimentar, de equivocarse, de fallar o de acertar, y todo eso lleva un tiempo, según la edad y la capacidad de aprendizaje de cada niño.

El maestro comparte con la familia la labor educativa, completando y ampliando sus experiencias formativas. La eficacia depende, en gran medida, de la unidad de criterios educativos en los diferentes momentos de la vida del niño, en casa y en la escuela. Para que esto sea posible es necesaria la comunicación y coordinación entre educadores y padres.

Quizás si este proceso comienza a hacerse más presente en nuestro sistema educativo, los resultados en futuros Informes PISA mejoren y podamos considerar que nuestros alumnos están preparados para un mañana autónomo e independiente.

Referencias Bibliográficas

- AARM. (2006): Retraso Mental: Definición, Clasificación y Sistemas de apoyo. Alianza Editorial. Madrid.
- Alfonso C. y otros (2003): La participación de los padres y madres en la escuela. Graó. Barcelona.
- Alpi, L. y otros: Adaptación a la escuela de infantil. Niños, familias y educadores al comenzar la escuela. Primeros años. Narcea, Madrid
- Bautista, R. y otros (1993): Necesidades educativas especiales. Málaga: Aljibe.
- Coll, C. (1984): Estructura grupal: Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- Blanco Guijarro, R. (Coord.)(1994). Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones curriculares. Valencia: MEC y Consellería de Educación y Ciencia
- García Fernández, J.M., Perez Cobacho, J. y Berruezo Adelantado, P.P. (2005): Discapacidad intelectual. Desarrollo, comunicación e intervención. Madrid. CEPE
- Méndez Zaballo, L. Moreno Díaz, R. y Pérez da Albéniz, C.R. (1999): Adaptaciones curriculares en educación Infantil. Madrid. Narcea.
- MEC: REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Segundo Ciclo de Educación Infantil (BOE ,4 de enero de 2007).

MEC: DECRETO 428/2008 de de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía.

Varios (2010): Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad intelectual. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.



164. “¿CÓMO SE ATIENDE AL ALUMNADO CON NEE EN EL CONTEXTO CEUTÍ?”

Vanesa López Báez, Antonio García Guzmán y Christian Alexis Sánchez Núñez
vanesalb@correo.ugr.es

Resumen

El objetivo de esta comunicación es dar a conocer parte de una investigación cualitativa (estudio de caso múltiple) que ha pretendido analizar en profundidad cómo es la atención y/o respuesta educativa que se da al alumnado con Necesidades Educativas Especiales en un centro educativo de la Ciudad Autónoma de Ceuta. Para ello, se muestran los datos obtenidos en uno de los casos, un niño de Educación Primaria, con Autismo y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. La técnica básica de recogida de información ha sido la entrevista semiestructurada, que se ha combinado con otras como la observación y la revisión de documentos institucionales.

Palabras clave: investigación cualitativa, autismo, necesidades educativas especiales

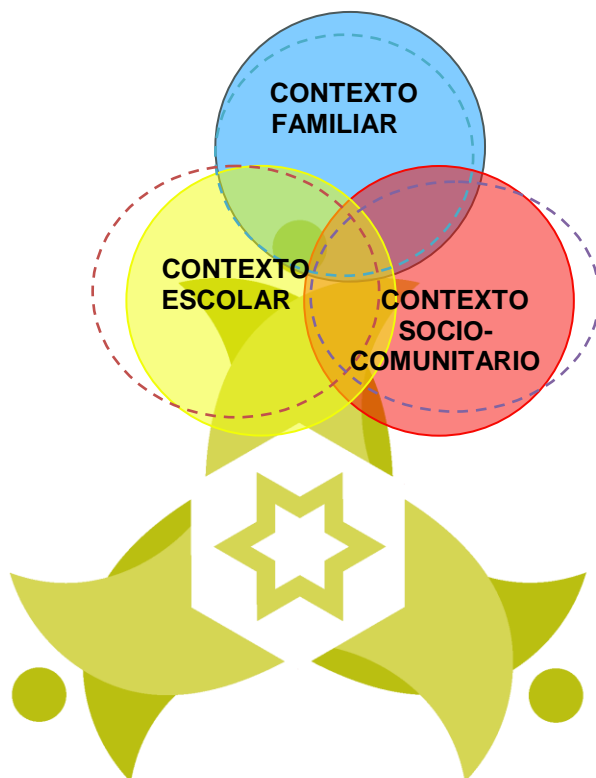
Introducción

La educación especial es un área que se ha investigado y desarrollado mucho en los últimos años (Fernández Batanero, 2008), pasando de estar enfocada en el diagnóstico y tratamiento de las deficiencias y discapacidades (enfoque funcionalista), al estudio de la realidad interpretada y analizada desde una perspectiva holística o global (enfoque cualitativo), que demanda procesos de investigación adecuados para entender y pensar la realidad de la Educación Especial (la educación inclusiva).

Investigar desde un enfoque inclusivo requiere conocer a los alumnos: cómo son, cómo se les atiende, cómo son los profesionales que interactúan con ellos, cómo son los recursos con los que se cuenta... Pero para evitar un análisis “reduccionista”, es necesario investigar también el contexto familiar y social. Es por ello, que bajo este enfoque inclusivo han aumentado considerablemente el número de investigaciones y las líneas emergentes de investigación (Gallego y Rodríguez, 2012).

En este estudio, por tanto, se ha realizado un análisis exhaustivo no sólo del niño y el contexto escolar, sino también del familiar y social, teniendo en cuenta: en qué

medida participa y colabora la familia con el centro, cómo se implican en la educación de sus hijos, de qué forma afrontan la discapacidad o la NEE, cuáles son las entidades e instituciones sociales de la ciudad de Ceuta, el modo de percibir y entender la inclusión, la legislación vigente, las asociaciones...



Diseño del estudio

La finalidad de este estudio de caso múltiple ha sido “conocer y analizar el tipo de respuesta socio-educativa que se ofrece al alumnado con NEE en un centro educativo de la ciudad de Ceuta”, entendiendo por socio-educativa, la atención que se da desde los ámbitos familiar, escolar y social. Este objetivo principal, ha quedado concretado en otros específicos: **ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN**

1. *Conocer la respuesta ofrecida por las familias.*
2. *Conocer la respuesta ofrecida desde el centro educativo.*
3. *Conocer la respuesta ofrecida por las instituciones sociales.*
4. *Analizar los mecanismos de coordinación interinstitucional así como la satisfacción de los agentes implicados.*
5. *Analizar la respuesta socio-educativa atendiendo a modelos teóricos y normativa vigentes, ofreciendo propuestas de mejora.*

Es por ello, que esta investigación ha requerido obtener información a través de diferentes técnicas y estrategias, desde diferentes fuentes. Así, ha sido posible establecer un conocimiento de una realidad tan compleja.

El caso que aquí se presenta es el de un alumno de 7 años con diagnóstico de TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad) y Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado. Algunas de sus necesidades de apoyo educativo son las siguientes.

- Dificultad en la capacidad de razonamiento
- Inestabilidad emocional
- Poca autonomía personal
- Problemas en las habilidades de comunicación
- Baja coordinación visomotora y dinámica
- Dificultad en la comprensión y la expresión oral y escrita

Las entrevistas semiestructuradas a las familias y a los distintos profesionales implicados en la atención del menor en el entorno escolar (tutora, maestra de PT y cuidadora), fueron la principal técnica de recogida de información. Se diseñaron *ad hoc*, partiendo de interrogantes elaborados a partir de los objetivos específicos del estudio (ámbito familiar, escolar y social). En total, para obtener información de este caso, se realizaron las siguientes entrevistas:

1. Entrevista a la familia
2. Entrevista a la tutora
3. Entrevista a la maestra de Pedagogía Terapéutica
4. Entrevista a la AYA (cuidadora)

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Esta técnica se complementó con diferentes observaciones dentro y fuera del aula, así como en el entorno familiar. Como mecanismo o medio de registro de las observaciones realizadas se utilizó el diario de campo. Según Santos Guerra (1999), el hecho de utilizar plantillas puede hacer que se fuerce la inclusión de lo que observamos en una u otra casilla, con lo que habría algunos peligros:

- Encorsetar la realidad, cerrarla a matices, simplificarla en exceso, que frecuentemente el registro se realiza mediante signos o cruces que indican la presentación o frecuencia de un fenómeno.
- Descontextualizar el comportamiento, ya que el registro suele ser simple y no sitúa el hecho en el marco y circunstancias en que se produce.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

- Cerrar a lo imprevisible. Si no has previsto un determinado comportamiento en la plantilla, es fácil que te pase inadvertido en la observación.

Además, se utilizaron otros instrumentos: 1) *documentos institucionales del centro* (Proyecto Educativo, Plan de Atención a la Diversidad); 2) *seguimiento familiar* a través de llamadas telefónicas y del análisis de una libreta de seguimiento, una importante fuente de información sobre el contacto permanente familia-escuela.

Resultados

Una vez recogida toda la información, se asignó un código a cada una de las técnicas con el fin de poder sistematizar, organizar y resumir los datos, tal y como se muestra en la siguiente tabla.

| TÉCNICA | CÓDIGO |
|-----------------------|------------|
| Entrevista familiar | F2 |
| Entrevista tutora | T2 |
| Entrevista maestra PT | PT2 |
| Entrevista cuidadora | AY2 |
| Observaciones | OB |
| Seguimiento familiar | SF |

Tabla 1. Código de las técnicas de recogida de información.

La información oral de las entrevistas se transformó en información textual y se hizo un análisis de contenido, para lo que fue necesario construir un sistema de categorías y sub-categorías que sistematizara y redujera la información.

Para terminar, se procedió a la redacción relacionando las informaciones procedentes de diferentes fuentes, obtenidas a partir de distintas técnicas y en varios momentos de la investigación.

Por tanto, en este estudio se han realizado contrastaciones o triangulaciones de varios tipos (Cohen y Manion, 1985).

- *Triangulación de fuentes:* se comprueba concordancia o discordancia entre las voces y opiniones de los diferentes informantes.
- *Triangulación de técnicas:* se produce el contraste de información recabada a través de diferentes modos, estrategias o técnicas. Por ejemplo, se ha contrastado la información aportadas por las familias a través de las entrevistas y a través del seguimiento familiar.
- *Triangulación de momentos:* el hecho mantenerse la recogida de información durante varios meses, con un contacto reiterado entre la

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

investigadora y los informantes, extrayendo información de diferentes momentos y rutinas diarias, ha propiciado el contraste de información.

Las entrevistas diseñadas *ad hoc* y el sistema de categorías para el análisis se validaron mediante “juicio de expertos” por investigadores doctores especialistas en la materia. En cuanto a las entrevistas, estos jueces determinaron si las dimensiones de cada una de ellas servían para dar respuesta a los interrogantes planteados al principio de la investigación. Tras esta revisión, se hicieron las modificaciones pertinentes. Por su parte, en el sistema de categorías se comprobó si reunía las siguientes características (García y Salvador, 2010): exhaustividad, homogeneidad, pertinencia y productividad.

Es necesario indicar que, a pesar de que las categorías y sub-categorías no son excluyentes entre sí, se realizó una “triangulación de codificadores independientes” (Fox, 1981; Stake, 1998; Stake, 2005) mediante la cual se calculó el porcentaje de veces que codificadores independientes coincidieron en la asignación de códigos a las unidades de registro, obteniéndose un porcentaje de acuerdo del 95%.

A continuación, se muestran los resultados más relevantes del caso objeto de esta comunicación.

- ✓ La familia pensaba que el niño tenía un problema de comportamiento y nunca le habían comentado nada al pediatra: *“No, no, te lo prometo. Como yo nunca le comenté nada, pues yo decía, este niño es un demonio, es malo. Te lo juro, ¡qué malo es, un demonio! Porque le decía las cosas y volvía, y volvía, ¡qué desobediente es!”* (F2, p. 3). La que pone en alerta a los padres es una enfermera con la que coinciden en el parque y al observar al niño les dice que puede que sea hiperactivo. A raíz de este hecho, lo llevan al pediatra y comienzan a realizarle pruebas.
- ✓ Han obtenido mucha información sobre la hiperactividad por parte de la asociación, orientadora del centro, libros...). No ocurre lo mismo con el autismo; el padre comenta que tienen un libro que les fotocopió la psiquiatra de Algeciras.
- ✓ Los padres reconocen que les ha costado asimilar el diagnóstico del niño. Sin embargo, algunos familiares siguen sin afrontarlo: *“Pero mi hermano es que me dice: “es que el niño no tiene nada, al niño tú no le puedes dar medicación”. No lo asume, ¿eh?, mi hermano no lo asume”* (F2, p. 17).
- ✓ La madre comenta que también es un hándicap la sociedad en general, la actitud hacia su hijo y otros como él: *“la gente es cruel [...] te dan de lado,*

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

[...] porque yo he estado con mi hijo en la Gran Vía y mi hijo delante y deirme a tomarme un café y estar él en la puerta del bar, el otro y el otro y la gente decir: ¡qué poca vergüenza tiene el niño, qué maleducado! Y lo miran así [...]” (F2, p. 8).

- ✓ En relación a los especialistas médicos, cada vez que deben realizar pruebas al niño, deben trasladarse fuera de Ceuta, lo que supone un grave trastorno tanto para el niño como para ellos: *“Los niños ahora con hiperactividad están tratándose en Algeciras, en Cádiz y en Málaga me parece que también”* (F2, p. 3); *“Y también muchas veces no podemos ir por el levantazo. Y nos dan cita cada tres meses y eso quieras que no, me atrasa, me atrasa mucho la cosa”* (F2, p. 11).
- ✓ En cuanto a la atención en el aula, la tutora comenta que es muy complicado atender al niño por la elevada ratio y porque, además de él, existen más alumnos de PT en el aula.
- ✓ Ninguno de los profesionales del centro opina que el niño esté integrado en el centro: *“Estoy totalmente de acuerdo con la integración, pero la integración cuando es integrable. Y estos niños no se pueden integrar en un aula, porque tienen muchísimas necesidades más que el resto [...]*” (T2, p. 8).
- ✓ Además, tanto las maestras como la cuidadora (AYA) consideran insuficiente la formación que tienen y han tenido poca o ninguna experiencia con alumnado de este tipo.
- ✓ Todos los profesionales coinciden en que el niño está atendido por un elevado número de personas, algo que no es positivo: *“Ese cambio continuo a él le afecta mucho, porque además se le nota en la expresión y se le nota en el comportamiento, en su imagen física se le nota muchísimo”* (T2, p. 4).
- ✓ La familia colabora con el centro y se implica en la educación de su hijo, algo que ha quedado patente en entrevistas a los profesionales y también durante el seguimiento familiar, cuando comenta que tiene una pizarra para enseñarle las vocales y los números: *“A ver si cuando empiece el colegio conoce la a, e, i, o, u. Por lo menos eso, que las distinga...”* (SF2, 28/06/11). Sin embargo, tanto el padre como la madre afirman no estar contentos con la atención recibida por el centro: *“Hombre, yo la verdad es que quise cambiarlo porque la manera y el trato que ha tenido mi hijo en*

ese colegio, no me ha gustado nunca [...] Aparte de que el niño no aprende nada allí en ese colegio” (F2, p. 15).

- ✓ En cuanto a las actividades extraescolares, desde el centro opinan que sería muy conveniente que realizara alguna de tipo deportivo, aunque creen que la oferta para este tipo de niños es muy limitada en la ciudad de Ceuta. La familia comenta que llevaban al niño a un centro, pero en la actualidad no hay nada: *“Lo llevaban dos personas, pero era como si fuera un centro educativo donde al niño lo calmaban, le daban gimnasia. Era mayormente terapéutica, una actividad terapéutica para el niño” (F2, p. 10).* El próximo curso comenzará a realizar hidroterapia.

Conclusiones

Las principales conclusiones que se extraen son las siguientes:

- El **afrentamiento familiar** se ha visto dificultado por la tardía detección así como por el poco apoyo recibido por parte del resto de la familia. Es por ello, la necesidad de contar con apoyos tanto en la familia extensa como fuera de ella (comunidad), a través de actividades, asociaciones y programas de apoyo y respiro familiar, como se constata en algunas investigaciones (Verger, 2008).
- La **escasez de atención sanitaria específica** para poder atender a los niños con NEE es algo que se agrava aún más por las características de determinados niños (rasgos autistas) y por el transporte, sujeto a las condiciones atmosféricas. Este hecho se refleja en un estudio realizado por el CERMI (2011) en el que se explicita la falta de atención especializada en Ceuta, lo que provoca desplazamientos a otras ciudades con el coste humano y económico que esto supone.
- Ante la demanda de los profesionales de que el niño sea atendido durante más horas por el mismo profesional, nos planteamos si se está haciendo una buena organización de los **recursos personales** y, sobre todo, si se están teniendo en cuenta las características de este alumno a la hora de elaborar los horarios. Algunos centros demandan más personal para atender mejor, pero normalmente esa no es la solución (Martínez De Haro y Escarbajal, 2010).

- En cuanto al profesorado, es necesario reflexionar tanto sobre su **formación** inicial como continua; una formación que tratándose de atención a la diversidad no puede ni debe centrarse sólo en conocimientos y competencias, sino también en actitudes y valores necesarios para el desempeño de su función (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2011). Sería importante analizar hasta qué punto “no se puede” o “no se quiere hacer” más por la “integración” de este alumnado.

Referencias Bibliográficas

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2011). *Formación del profesorado para la Educación Inclusiva en Europa. Retos y oportunidades*. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.
- CERMI (2011). *Situación y necesidades de las personas con discapacidad en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla*. Madrid: Grupo Editorial Cinca, S.A.
- Cohen, L. y Manion, L. (1985). *Research methods in education*. Croom Helm, Ltd. New Hampshire: USA
- Fernández Batanero, J.M. (2008). EE. Una aproximación a la investigación en contexto español. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 945-968.
- Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- Gallego, J.L. y Rodríguez, A. (2012). *Bases teóricas y de investigación en educación especial*. Madrid: Pirámide.
- García, A., Salvador, F. (2010). *Cómo escriben los alumnos de etnia gitana. Implicaciones para la praxis educativa*. Madrid: EOS.
- Martínez, R., De Haro, R. y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la escuela inclusiva en España. *Revista Educación Inclusiva*, 3 (1), 149-164.
- Verger, S. (2008). La calidad de vida del alumnado con discapacidad en la escuela: la mirada de las familias. *Enseñanza*, 26, 125-134.
- Santos Guerra, M.A. (1999). La observación en la investigación cualitativa. Una experiencia en el área de salud. *Revista de Atención Primaria*, 24, (7), 425-430.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (2005). Qualitative case studies. En N. K. Denzin, y Lincoln, Y.S. (Ed.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 443-466). Thousand Oaks, CA: Sage.

165. PROGRAMA EDUCATIVO EN NIÑOS HOSPITALIZADOS

Mari Carmen García García
mcarmengarciax2@hotmail.es

Resumen.

Cuando existen enfermedades graves en las que son necesarias hospitalizaciones largas, es muy importante mantener la continuidad del proceso educativo durante el tiempo de estancia en el hospital, lo que justifica la necesidad del programa educativo de atención hospitalaria. Para el niño esto supone una ruptura; su entorno (su casa, amigos, escuelas, maestros, compañeros y actividades extraescolares) se sustituye por la sala hospitalaria, los médicos, las enfermeras, las auxiliares, otros pacientes, etc. Nuestro objetivo es identificar las principales características del programa educativo en niños hospitalizados. Así, todo niño y adolescente enfermo tiene derecho a recibir atención educativa, tanto en el hospital como en su domicilio. La integridad del alumno será respetada, incluyendo el secreto profesional y el respeto a sus convicciones.

Palabras clave: apoyo, educación, niños, hospital.

Introducción

Cuando existen enfermedades graves en las que son necesarias hospitalizaciones largas, es muy importante mantener la continuidad del proceso educativo durante el tiempo de estancia en el hospital, lo que justifica la necesidad del programa educativo de atención hospitalaria. Para el niño esto supone una ruptura; su entorno (su casa, amigos, escuelas, maestros, compañeros y actividades extraescolares) se sustituye por la sala hospitalaria, los médicos, las enfermeras, las auxiliares, otros pacientes, etc. El papel que juega la familia en todo este entramado es fundamental. Por lo tanto, la actuación con la familia de los niños hospitalizados es un elemento fundamental.

Cuerpo principal del trabajo

Objetivo

Identificar las principales características del programa educativo en niños hospitalizados.

Metodología

Revisión sistemática en las bases de datos Medline, Cuiden, Scielo y Google Académico. Palabras clave: apoyo, educación, niños, hospital.

Resultados

- Todo niño y adolescente enfermo tiene derecho a recibir atención educativa, tanto en el hospital como en su domicilio.
- El objetivo de esta educación es asegurar la continuación de la enseñanza escolar de los niños y adolescentes enfermos con el fin de mantener su rol de alumnos.
- La enseñanza escolar estructura la creación de un grupo de niños y de adolescentes, y normaliza la vida diaria en el hospital. La atención educativa se organizará de manera grupal o individual tanto en el aula como en la habitación del niño.
- La atención educativa en el hospital y en el domicilio deberá adaptarse a las necesidades y capacidades de cada niño o adolescente, manteniendo la conexión con su colegio de referencia para preparar su regreso.
- El aula hospitalaria, el entorno y los materiales de aprendizaje estarán adaptados a las necesidades de los niños y adolescentes enfermos. Las nuevas tecnologías de la comunicación servirán también para evitar su aislamiento.
- La enseñanza sobrepasará el contenido específico del currículo ordinario, incluyendo temas relacionados con las necesidades específicas derivadas de la enfermedad y de la hospitalización.
- La atención educativa en el hospital y a domicilio correrá a cargo de personal cualificado.
- El personal encargado de la actividad educativa formará parte del equipo multidisciplinar que atiende al niño o adolescente enfermo, actuando como vínculo de unión entre éste y su colegio de referencia.
- Los padres serán informados sobre el derecho de sus hijos enfermos a recibir atención educativa y acerca del programa educativo seguido. Serán considerados como parte activa y responsable en el mismo.

La integridad del alumno será respetada, incluyendo el secreto profesional y el respeto a sus convicciones.

Referencias Bibliográficas

- Naranjo I.L., Castillo A.F. “Hospitalización infantil y atención psico-educativa en contextos excepcionales de aprendizaje”. Revista de educación, 2006.
- Serradas Fonseca, M., Ortiz González, M.C., Manueles Jiménez, J. “Necesidad de asistencia educativa al niño hospitalizado”. Enseñanza, 20, 2002, 243-258.
- Lizasoáin Rumeu, O., “Los derechos del niño enfermo y hospitalizado: El derecho a la educación. Logros y perspectivas”. Estudios sobre educación. 2005, N° 9, Pag .189-201.



166. LA RESPUESTA A LA INTERVENCIÓN (RTI) COMO METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN Y ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN EL ALUMNADO EN RIESGO DE DIFICULTADES DE APRENDIZAJE.

Antonio Coronado-Hijón

acoronado1@us.es

Resumen.

El concepto de dificultades de aprendizaje ha ido evolucionando desde concepciones restrictivas surgidas en el ámbito de la psicometría clínica hacia enfoques más abiertos que desde el ámbito educativo se entienden como las necesidades específicas de apoyo educativo que puede presentar el alumnado en algún momento de su escolarización.

Acompañando esa evolución, aparece recientemente la Respuesta a la Intervención (RtI) como una metodología complementaria e incluso alternativa al enfoque psicométrico clínico, con el objetivo de realizar una evaluación criterial y formativa del alumnado en riesgo de presentar dificultades de aprendizaje. Este nuevo enfoque, insatisfecho con el convergente diagnóstico psicométrico, tiene como finalidad además la contextualización de la evaluación a la intervención educativa adecuada, actuando así la evaluación del alumnado en riesgo como una intervención preventiva.

En este trabajo se presentan las aportaciones más significativas de este nuevo enfoque desde fuera y desde dentro de nuestras fronteras.

Palabras clave: necesidades educativas especiales, evaluación formativa, intervención educativa, respuesta a la intervención (RtI)

Introducción

El diagnóstico y evaluación de las dificultades de aprendizaje ha tenido una evolución pareja al desarrollo de la delimitación conceptual, clínica, nosológica y psicopedagógica de estos trastornos del aprendizaje.

Hasta aproximadamente la década de los sesenta del siglo XX, existían en los sistemas educativos de las sociedades de nuestro mundo, dos modalidades en la escolarización básica, a saber: la enseñanza normal y la educación especial. En la primera se escolarizaba al alumnado que no presentaba discapacidad física y sensorial,

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

cognitiva o emocional, ya que para los alumnos con discapacidades permanentes (anteriormente se denominaban alumnos retrasados, deficientes o incluso imbéciles o idiotas, en referencia a los discapacitados mentales) se disponía una modalidad aparte en la que se proveían unos servicios especiales para desarrollar unas programaciones curriculares de nivel inferior a los de la enseñanza normal y por tanto, también especiales.

En estas circunstancias, y desde el punto de vista del alumno, se podía estar escolarizado en la enseñanza normal o en la especial si presentaba alguna discapacidad “permanente”. Lo que no se contemplaba es que estuviera escolarizado en la educación ordinaria y presentara cualquier tipo de fracaso en el aprendizaje. En este caso, en la mayoría de las veces, la única opción disponible era el abandono o la expulsión del sistema educativo. Era, y así de literal se decía, el alumnado que “no servía para estudiar”. Dicho de otra manera, nos encontrábamos con tres tipos de aprendices: los que servían para aprender, los que no y, como tercera categoría, los deficientes.

Para los primeros y los últimos de esta topología, se disponía de las dos modalidades de escolarización referidas. Para los intermedios, como ya hemos comentado, su ubicación educativa era tan difícil como inexistente en la mayoría de los casos, ya que el sistema educativo se deshacía de ellos como lo más normal del mundo.

Es a partir de la década de los sesenta del siglo XX, cuando fruto del avance en el bienestar de las sociedades más desarrolladas se comienza a plantear y a legislar una enseñanza básica obligatoria para todos los ciudadanos. Este concepto de universalidad de la educación llevaba por tanto implícito el dar respuesta educativa a todo tipo de alumnado hasta una determinada edad, la cual se ha ido ampliando desde los doce hasta los dieciséis actuales. De esa manera, ese grupo intermedio de alumnado en riesgo, que no era susceptible de educación especial, pero tampoco conseguía los objetivos educativos en la enseñanza normal, se presentaba como el mayor reto ante el objetivo de dotar a la ciudadanía de unos niveles básicos y obligatorios de formación y educación.

Para la adecuada adscripción de atención educativa específica al alumnado, el diagnóstico y la evaluación han tenido un imprescindible rol en la atención al alumnado en riesgo de presentar trastornos en su aprendizaje, en cuanto que significa el punto de partida para la definición de esa atención educativa específica y diversificada.

A continuación analizaremos la evolución de los aspectos fundamentales de ese diagnóstico y evaluación, planteando finalmente, una nueva etapa en la evaluación y orientación educativa en el alumnado en riesgo de dificultades de aprendizaje.

Desarrollo

Nuestro objetivo de análisis lo podemos clasificar, en etapas históricas, en función de las características más sobresalientes, en lo referente al diagnóstico y evaluación de las dificultades de aprendizaje.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

I. Etapa neurológica (1880, 1940).

Esta fase inicial, del estudio de los trastornos en el aprendizaje, se caracteriza por el destacado desarrollo de investigaciones básicas desde la medicina y la neurología sobre las funciones cerebrales, sus trastornos y repercusiones en el lenguaje y la conducta. Este desarrollo se localiza en tres ámbitos: el de los trastornos del lenguaje hablado; los del lenguaje escrito y el referido a los trastornos perceptivos-motores.

Los primeros estudios se centraron en el estudio de la afasia que se ampliaron al ámbito de las dificultades en la lectura y la relación de algunas lesiones cerebrales con las alteraciones del lenguaje y la determinación de la localización cerebral de las capacidades mentales.

En esta etapa se acuña por primera vez el término de “lesión cerebral mínima” a las dificultades de aprendizaje de los escolares, circunscribiendo estas a: problemas atencionales, hiperactividad y problemas perceptivo-motrices.

El diagnóstico estaba basado en la hipótesis causal neurológica y en relación a intervención remediadora, se propone en esta etapa un enfoque fundamentalmente instruccional a la rehabilitación de los problemas de aprendizaje.

II. Etapa psicoeducativa (1940, 1963).

Este segundo periodo, se caracterizó por la transición desde el enfoque médico anterior a otros de origen más psicológico y educativo. Resultado de este giro investigador es la aparición de importantes pruebas diagnósticas sobre el desarrollo psicomotor, perceptivo-visual y del desarrollo del lenguaje, fundamentalmente desde E.E.U.U. y Canadá.

Esta etapa de transición del campo médico al psicoeducativo se concretó en el surgimiento de dos modelos: el *modelo centrado en el análisis de las tareas de aprendizaje* y el *modelo centrado en el sujeto y en el análisis de los procesos psicológicos* básicos, en especial el perceptivo-motor y el psicolingüístico;

Respecto al *modelo centrado en la tarea*, éste aparece alrededor de 1940, en contraposición al modelo médico neurológico.

Fundamentado en el surgimiento de los principios de la psicología conductista, las dificultades de aprendizaje se sitúan dentro del propio proceso de aprendizaje y se entienden debidas a una educación inadecuada y a la falta de experiencia y práctica con la tarea de aprendizaje.

El método de diagnóstico se basa en el “análisis de tareas” y en función del resultado de ésta se determinan los objetivos de aprendizaje en términos conductuales y una evaluación criterial de éstos, en lugar de la evaluación normalizada del modelo centrado en el sujeto.

En lo relativo al *modelo centrado en el sujeto y en el análisis de los procesos psicológicos* básicos, podemos destacar que, como interés investigador continuaron las investigaciones del modelo médico neurológico desde el *enfoque perceptivo-motor*, ahora con un interés psicoeducativo.

Marianne Frostig, hizo hincapié en la necesidad de una evaluación de diagnóstico multidimensional e interdisciplinaria como base para el diseño de programas educativos adaptados. Ella y su equipo (Frostig et al, 1964) desarrollaron pruebas estandarizadas para la evaluación de la madurez perceptiva en el alumnado con dificultades de aprendizaje en la alfabetización temprana.

Los programas de recuperación para este alumnado, se centraron en la reeducación perceptivo-motriz, a través de la reeducación de la orientación espacial del propio cuerpo.

Desde el *modelo centrado en el sujeto* y en referencia al *enfoque psicolingüístico*, se cambia el interés investigador, hacia los procesos de la comunicación alterados en vez de a la localización de la lesión, como en momentos anteriores.

Podemos destacar de este enfoque psicolingüístico, el desarrollo de investigaciones sobre el aprendizaje y dificultades lectoras, contribuyendo a la identificación de los distintos subtipos de dislexia.

Samuel Kirk (1961), postuló que las dificultades de aprendizaje eran debidas a retrasos evolutivos en los procesos psicolingüísticos y para su diagnóstico, elaboró un test, el famoso ITPA (Illinois Test of Psycholinguistic Abilities).

III. Etapa de integración (1963,1978)

Esta etapa que se inicia con la aceptación clínica de las dificultades de aprendizaje como entidad nosológica en 1963, se ha venido en denominar etapa de integración debido al hecho de conglomerar, fruto de los estudios de las etapas anteriores, lo relacionado con los trastornos del lenguaje oral, las dificultades del lenguaje escrito y los trastornos perceptivos motores, como elementos claves en torno a los cuales se centra el interés investigador.

A mediados del siglo XX, el mundo occidental y sus sociedades más desarrolladas, comienza a plantearse el derecho a la educación de todos sus ciudadanos. Este avance social se consolida en legislaciones sobre una educación básica obligatoria para todos, que se ha ido extendiendo progresivamente desde los doce años hasta los dieciséis actuales. Este concepto de universalidad de la educación requería proporcionar una respuesta educativa adecuada a todo tipo de alumnado durante la enseñanza básica.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

En este contexto, y con la exclusiva dualidad educativa (vigente por entonces) de las modalidades de escolarización ordinaria o especial, el profesorado comienza a reclamar más formación y mejores medios didácticos para atender a la diversidad de alumnado en la enseñanza básica, preocupación que se fue generalizando rápidamente a las familias del alumnado que presentaba trastornos de aprendizaje.

En Estados Unidos y Canadá, este colectivo de afectados de la comunidad escolar comienza a exigir a la Administración respuestas educativas más diversificadas. Se organizan en asociaciones y buscan soluciones a este nuevo reto.

En abril de 1963, en la ciudad de Chicago, en unas jornadas sobre Educación, Samuel Kirk define la nueva categoría de “Dificultades de Aprendizaje” como: “*Un retraso, trastorno o desarrollo retrasado en uno o más procesos del habla, lenguaje, escritura, aritmética u otras áreas escolares resultantes de un handicap causado por una posible disfunción cerebral y/o alteración emocional o conductual. No es el resultado de retraso mental, privación sensorial o factores culturales e instruccionales*” (Kirk, 1963).

A partir de este momento, el estudio de los trastornos de aprendizaje, se ve potenciado y desarrollado especialmente en el entorno norteamericano. Se funda la *Association for Children with Learning Disabilities (ACL)* promovida por padres y madres de alumnado con dificultades de aprendizaje, con el objetivo de desarrollar programas y servicios para responder a las necesidades educativas del alumnado que presentaba dificultades en su aprendizaje. Fruto de todos estos sucesos, se promulga en EEUU la Ley Pública 91-230 en la que se regula de manera específica la atención educativa del alumnado con DA.

Otra evidencia, de que las DA se instauran oficialmente como una categoría con peso específico dentro de la Educación Especial, es la creación a partir de 1967 de un ingente número de revistas científicas que abordan monográficamente esta temática, tales como *Journal of Learning Disabilities (JLD)*, *Learning Disabilities Quarterly (LDQ)*, y *Learning Disabilities Research & Practice (LDR&P)*.

La definición de la primera ley de financiación de la educación especial en los Estados Unidos de América, *Public Law 94-142, Education of All Handicapped Children Act of 1975* (ley de educación para todos los niños con minusvalías de 1975), influenciada por la acordada en 1968 por el *National Advisory Committee on Handicapped Children*, a su vez influenciada por la promulgada por el profesor Samuel Kirk (1963), proporcionó el estatus oficial a la nueva categoría clínica de las dificultades específicas de aprendizaje (DEA) regulando la financiación económica para la dotación de servicios educativos a este conglomerado de alumnado. Esta ley, la definía así:

El término ‘niños con deficiencias específicas en el aprendizaje’ se refiere a aquellos niños que tienen un desorden en uno o más procesos psicológicos básicos implicados en la comprensión o en el uso del lenguaje, hablado o escrito, y dicho desorden puede manifestarse en una habilidad imperfecta para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear, o hacer cálculos matemáticos. Tales desórdenes incluyen condiciones como impedimentos perceptivos, daño cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia y afasia de desarrollo. Este término no incluye a niños que tienen problemas de aprendizaje que son principalmente el resultado de minusvalías visuales, auditivas, motoras, del retraso mental, del trastorno emocional o de desventajas ambientales, culturales o económicas.

Desde el ámbito de la evaluación y detección, que nos ocupa, esta ley no proporcionó criterios diagnósticos para identificar al alumnado con DEA, por lo que el Departamento de Educación Americano, en posteriores regulaciones a la ley, añade en 1977, el tan controvertido criterio de la discrepancia significativa entre el cociente intelectual (CI) y el rendimiento en uno de las competencias de aprendizaje especificados por la ley.

Ese criterio de discrepancia diagnóstico, quedó como referencia para la identificación clínica en los principales manuales diagnósticos internacionales. De una parte en el manual diagnóstico y estadístico (DSM, siglas de *diagnostic and statistical manual*) de la Asociación Americana de Psiquiatría, donde las dificultades específicas de aprendizaje (DEA), han sido definidas como trastornos específicos del aprendizaje (TA) y, de otra parte, en la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas de Salud (CIE), editado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) donde se conceptualizan como Trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje escolar.

A esta definición clínica, circunscrita al criterio diagnóstico de discrepancia, se ha venido en denominar como la conceptualización restringida de las dificultades de aprendizaje.

Pero, esta nueva categoría clínica y nosológica, no provoca ninguna implicación práctica y directa en los sistemas educativos en el continente europeo, hasta principios de la década de los ochenta del siglo XX

III. Etapa Pedagógica (1978, 2004)

En 1978 se produce un punto de inflexión en el viejo continente. El Departamento de Educación y Ciencia británico encargó al “Comité de investigación sobre la Educación de los niños y jóvenes deficientes”, presidido por Mary Warnock, el análisis de la situación de la Educación Especial en Inglaterra.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Frente al concepto clínico restringido de “dificultades específicas de aprendizaje” aceptado hasta ahora, el informe Warnock propuso un sentido más amplio de este concepto, el cual sirvió de inspiración a la Ley de Educación Inglesa de 1981. En la sección 1ra. del texto legal inglés se dice: “... un niño tiene una necesidad educativa especial si tiene una dificultad de aprendizaje que reclama que se haga para él una provisión educativa especial”, “... un niño tiene una dificultad en el aprendizaje si tiene una dificultad para aprender significativamente mayor que los niños de su edad”. El mismo concepto se repite en la Ley de Educación inglesa de 1993.

La comisión aportó las concepciones generales que justificaban un concepto más amplio de las “dificultades específicas de aprendizaje (DEA)” y fundamentaban así, el acuñamiento de un nuevo término, a saber: las “necesidades educativas especiales (NEE)”. Sus estudios concluyeron que hasta uno de cada cinco niños (20 %) pueden necesitar una ayuda educativa especial en algún momento de su escolaridad.

Los principios fundamentales del informe Warnock (1978), que apoyaban el uso del nuevo término de necesidades educativas especiales (NEE) se puede resumir en:

- La educación es un derecho de todos los alumnos.
- Los fines de la educación son los mismos para todos. La Educación Especial (EE) consistirá en la respuesta a las necesidades educativas (NEE) de un alumno para conseguir estos fines.
- La posibilidad de plantear NEE son comunes a todos los niños. Ya no existirán dos grupos de alumnos, los deficientes que reciben EE, y los no deficientes que reciben educación ordinaria. Si las NEE forman un continuo, también la EE debe entenderse como un continuo de prestación en el que se adapta el currículum ordinario, a corto o a largo plazo.
- En el diagnóstico no se impondrá una denominación de la deficiencia sino una explicación de la prestación requerida.

Este informe provocó un revulsivo en los sistemas educativos que quedó plasmado en nuevas leyes y decretos que recogían los principios anteriormente expuestos. Concretamente en España, se opta por un nuevo modelo de Educación Especial articulado en la Ley 13/82 de 7/4 sobre Integración Social del minusválido y, posteriormente, en el Real Decreto 334/85 sobre Ordenación de la Educación Especial. Como resultado la categoría de las dificultades de aprendizaje se considera una subcategoría de otra más amplia e integradora como es la de necesidades educativas especiales.

Paralelamente a esta línea de investigación y conceptualización más amplia de las dificultades de aprendizaje, el criterio de identificación basado en la discrepancia

comienza a dejar de ser predominante. Este requisito diagnóstico estaba fundamentado en una serie de principios básicos (Toth y Siegel, 1994): 1) los tests de inteligencia son útiles para medir la capacidad intelectual, 2) la DA se origina por algún tipo de deficiencia cognitiva, que no afecta al CI, 3) la puntuación CI tiene capacidad para predecir el nivel de rendimiento académico, y 4) los sujetos con DA definidos en función del criterio de discrepancia son significativamente diferentes de los que presentan un bajo rendimiento escolar y tienen bajas puntuaciones en su CI. .

Una importante revisión de este criterio es la publicada en 1989 por la revista *Journal of Learning Disabilities*. En el primer artículo de esta revista Siegel (1989) pone en tela de juicio los diferentes supuestos enunciados en el párrafo anterior.

En España, el grupo investigador “Dificultades de aprendizaje, Psicolingüística y Nuevas Tecnologías” de la Universidad de La Laguna ha realizado distintos estudios para analizar la relevancia de este constructo en la identificación de las DA y los resultados han demostrado su falta de validez. En lo relativo al ámbito de la lectura se ha demostrado que las diferencias de acceso al léxico entre normolectores y disléxicos no están mediatizadas por la influencia de la inteligencia (Jiménez y Rodrigo, 1994; Rodrigo y Jiménez, 1999). Igualmente, en el ámbito de la aritmética se ha evidenciado que el perfil cognitivo de alumnado con y sin discrepancia CI-rendimiento es muy similar (Jiménez y García, 1999; Jiménez y García, 2002).

VI. Etapa Educativa (desde 2004 hasta la actualidad)

Consecuentemente a las líneas de investigación descritas, en los albores del siglo XXI se producen importantes cambios en los procedimientos de identificación de las DEA, que merecen ser reconocidos como protagonistas de una nueva etapa.

El interés de la “etapa integradora” centrado en el diagnóstico clínico basado en el criterio de discrepancia entre el nivel intelectual y el rendimiento del sujeto, pasa en la “etapa pedagógica” a focalizarse en los recursos educativos necesarios para la diversidad de las necesidades educativas del alumnado, para reubicar el protagonismo en los resultados del aprendizaje del alumnado en una nueva etapa que hemos denominado como etapa educativa.

Nuevamente, es desde el ámbito norteamericano desde donde se produce esta crisis en el paradigma de la evaluación e intervención en el alumnado en riesgo de dificultades de aprendizaje.

Precedidas por cuatro informes de investigación sobre la educación especial, en los que se concluía que el riesgo de alumnado con DEA podía reducirse con una buena enseñanza y que muchos niños ubicados en la educación especial no habían recibido una adecuada enseñanza general (Fletcher, Coulter, Reschly, & Vaughn, 2004), se promulgan en los Estados Unidos de América dos leyes de financiación de la educación general y de la educación especial: *Public Law 107-110, No Child Left Behind Act*

(NCLB; ley Ningún Niño se Queda Atrás) de 2001, y *Public Law 108-446, Individuals with Disabilities Education Improvement Act* (IDEA; ley de Mejora de la Educación de Personas con Discapacidad) de 2004, respectivamente

Esta última ley del año 2004 recoge la opción de detección criterial de las DEA dentro del modelo global de detección e intervención denominado “Respuesta a la Intervención” (RTI) donde se asume como principio que el alumnado en riesgo de presentar un trastorno o dificultad en su aprendizaje es aquél en el que su respuesta a la instrucción medida bajo evidencia empírica, es menor que la de sus compañeros (Brown- Chidsey y Steege, 2010).

La ley IDEA - The Individuals with Disabilities Education Act (2004), aun manteniendo la conceptualización de las DA que no varía de anteriores legislaciones, sí varía considerablemente los estatutos que regulan el proceso de identificación, asumiendo el criterio al que ya nos hemos referido, como criterio de respuesta a la intervención. De tal manera, se determina en esta normativa, la no obligación del uso del CI para la identificación del alumnado con DA, y se permite la utilización de modelos de identificación de las DA que incluyan como criterio la respuesta a la intervención (IDEA, 2004).

En esta línea, posteriormente en el año 2006, la Oficina de Educación Especial y Servicios de Rehabilitación del Departamento de Educación en Estados Unidos (Office of Special Education and Rehabilitative Services - OSERS, 2006) publicó en la regulación federal que desarrolla la normativa legislada para la identificación de alumnado con DA, que:

- Se puede exigir a las diferentes administraciones educativas, la no utilización del criterio de discrepancia para determinar si el alumnado tiene o no DA.
- Es conveniente la utilización de un procedimiento que determine si los sujetos responden a una intervención fundamentada científicamente.
- Y por último, se pueden permitir otros procedimientos alternativos de identificación contrastados y validados en los resultados de la investigación.

La Tabla 1 adaptada de Jiménez et al. (2009a), muestra las principales características que definen el modelo basado en la discrepancia CI-rendimiento frente al modelo de respuesta a la intervención (RTI).

Tabla 1. Modelo tradicional vs. Modelo RTI

| Dimensión | Modelo tradicional | Modelo RTI |
|-----------------------------------|---|--|
| Criterio de identificación de las | Discrepancia CI-rendimiento y factores de exclusión | Diferencia de rendimiento en comparación a sus |

| | | |
|---|--|--|
| DEA | | compañeros, baja tasa de progreso a pesar de la intervención, factores de exclusión |
| Tipo de prueba | Inteligencia y rendimiento | Medidas de habilidades específicas necesarias para el éxito escolar |
| Tipo de comparación | Normativo | Grupal, criterial |
| Frecuencia de evaluación | Puntual | Continua |
| Naturaleza de la evaluación | Orientada a constructos que tienen una relación indirecta o general con el éxito escolar (v.gr., CI, discrepancia, etc.) | Habilidades más específicas relacionadas con el dominio curricular. Más enfocada a lo que hace el alumno |
| Momento de la evaluación | Cuando el alumno presenta dificultad en aprender | Se previene identificando al alumno con riesgo de presentar DEA. |
| Relación entre instrumento de evaluación y el currículum | Básica | Directa |
| Relación entre evaluación e intervención | Es difícil demostrar la relación entre evaluación e instrucción efectiva | Existe relación directa entre evaluación e intervención |

El núcleo del modelo RtI radica en la evaluación formativa imbricada en una instrucción con evidencias de calidad y graduada en tres niveles:

- En el nivel 1, todo el alumnado recibe instrucción de alta calidad, con base científica, diferenciada según las necesidades educativas específicas, y son evaluados de manera continua para identificar estudiantes en riesgo de dificultades que necesitan un apoyo adicional.
- En el Nivel 2, el alumnado que no progresa adecuadamente en su aprendizaje, se les proporciona instrucción, cada vez más intensiva adaptada a sus necesidades específicas de apoyo educativo. Esta atención educativa se desarrolla fuera del tiempo dedicado a la instrucción básica, en grupos de 5-8 alumnos, y tiene como objetivo básico proporcionar mayores oportunidades para practicar y aprender habilidades que se enseñan en el nivel 1 (Baker, Fien, y Baker, 2010).
- En el Nivel 3, los estudiantes reciben intervenciones individualizadas intensivas para la remediación de las dificultades mostradas y la prevención de problemas

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

más severos. Este nivel se centra en la recuperación de las habilidades, con una mayor duración de tiempo (tanto en longitud total de la intervención como en la regularidad de la temporalización de la enseñanza programada), y se implementa en grupos más pequeños, de uno a tres estudiantes (Haager, Vaughn, & Klinger, (2007).

Aunque, en nuestra legislación educativa española acerca de la atención a la diversidad del alumnado, podemos encontrar un paralelismo de estos niveles con; las programaciones de aula, las adaptaciones no significativas y en el tercer nivel la atención individualizada de apoyo educativo a tiempo parcial, estos niveles no están lo suficientemente protocolizados y supervisados, de manera que es frecuente que se pase directamente del primer nivel al tercero sin aplicarse el segundo nivel de atención educativa preventiva e inclusiva.

Para remediar esta disfunción educativa es necesaria la elaboración de Programas de Educación Individualizada (PIE).

El 9% de la población americana en edad escolar tiene un Programa de Educación Individualizada (*Individualized Education Program*, IEP) (Jiménez, Guzmán, Rodríguez, y Artiles, 2009b).

Últimamente, se están desarrollando estudios sobre la implementación de la metodología RtI, también en centros de educación secundaria (Dulaney. 2012).

En España es prácticamente desconocido este Modelo de Respuesta a la Intervención (RtI) como tal, en las escuelas e incluso a nivel de investigación son escasos los trabajos relacionados con esta metodología.

Jiménez et al (2010) realizaron un estudio para examinar la eficacia del segundo nivel de actuación del modelo de respuesta a la intervención. Esta investigación se desarrolló en las Islas Canarias (España), dirigido por el equipo de investigación «Dificultades de Aprendizaje, Psicolingüística y Nuevas Tecnologías» (DEA&NT) de la Universidad de La Laguna, y apoyado por la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias.

Desde la universidad de Sevilla, venimos también investigando en el desarrollo de recursos y materiales educativos de evaluación criterial de las dificultades de aprendizaje del cálculo aritmético, que presenten unos niveles suficientes de validez y fiabilidad y que puedan ser utilizados de manera generalizado por los maestros de Educación Primaria (Coronado-Hijón, 2010, 2013, 2014) dentro de un modelo de identificación y evaluación criterial en alumnado en riesgo de dificultades de aprendizaje.

Conclusiones

En la última década, han cobrado protagonismo métodos de identificación del alumnado en riesgo de DEA, alternativos a la psicometría y que desde un enfoque básicamente educativo se han centrado en la respuesta a la intervención instruccional de

los sujetos (RTI- *Response to Intervention*). Desde este enfoque, se implementan en el alumnado en riesgo de DEA, programas intensivos de tratamiento, fundamentados en la investigación científica, (Linan-Thompson, Vaughn, Prater, y Cirino, 2006). Una vez que, aun cuando el alumnado en riesgo ha recibido una instrucción más intensiva e individualizada, continúan presentando dificultades en su aprendizaje, entonces es cuando se identifica formalmente el diagnóstico de una DEA.

La irrupción de este modelo de evaluación formativa protocolizada e imbricada con metodologías de instrucción educativa basadas en evidencias, ha llegado al ámbito de las dificultades de aprendizaje para proveer un modelo preventivo e integrativo de evaluación, detección e intervención educativa.

Las características distintivas de este modelo son su protocolización y justificación desde intervenciones educativas basadas en la evidencia y eficacia.

Estas características propias confieren a estas intervenciones el diseño de un modelo que abre una nueva etapa en la evaluación de las dificultades de aprendizaje, con un marcado carácter educativo que posibilita aportar guías de actuación instructiva frente al clásico de corte psicométrico, ausente de esas ventajas didácticas.

En España es poco conocido aún este modelo, por lo que consideramos indispensable su conocimiento generalizado desde las universidades y centros de formación del profesorado, para el desarrollo de las competencias docentes necesarias para unas buenas prácticas de implementación.

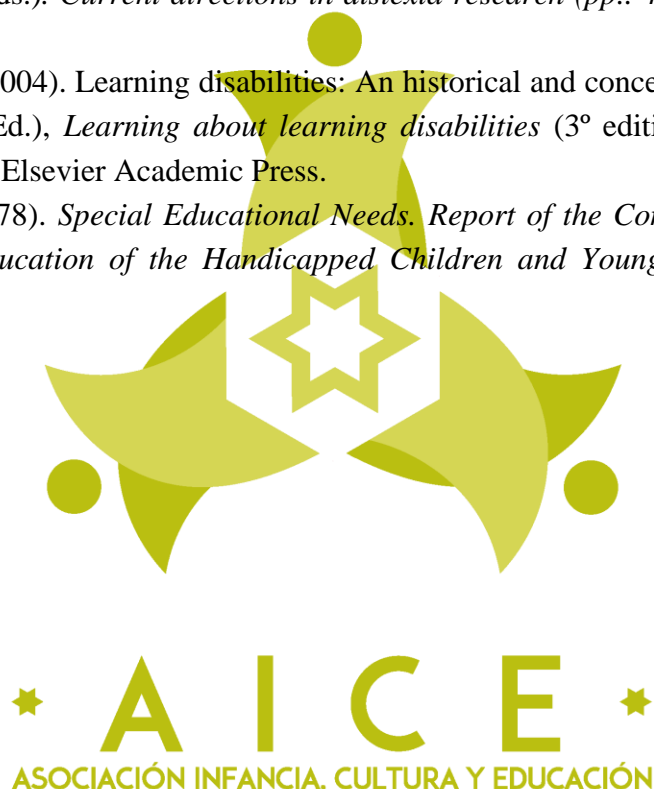
Asimismo es necesario incrementar los trabajos de investigación que aporten evidencias científicas de la eficacia de metodologías educativas, sobre todo en lo relacionado a la lectura y las matemáticas.

Referencias Bibliográficas

- Aguilera, A. (Coord.), (2003). *Introducción a las dificultades de aprendizaje*, Madrid: McGraw Hill.
- Baker, S. K., Fien, H., & Luft Baker, D. (2010). Robust reading instruction in the early grades: Conceptual and practical issues in the integration and evaluation of Tier 1 and Tier 2 instructional supports. *Focus on Exceptional Children*, 42(9).
- Brown-Chidsey, R., & Steege, M. W. (2010). *Response to intervention: Principles and strategies for effective practice*. Guilford Press.
- Coronado-Hijón, A. (2010). Evaluación criterial de las dificultades de aprendizaje en el cálculo: un análisis de caso en evaluación inicial en la ESO. *Uno: Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 17(54), 88-101.
- Coronado-Hijón, A. (2013). Validez y fiabilidad de una rúbrica de análisis para la detección de dificultades de aprendizaje en el cálculo. En J. J. G. Linares, M.; D. C. P. Fuentes, M. D. M. M. Jurado, y R. P. Codina (Coords.), *Investigación en el ámbito escolar: un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas* (pp. 39-44). Granada: Grupo Editorial Universitario (GEU).

- Coronado-Hijón, A. (2014). Estudio de prevalencia de dificultades de aprendizaje en el cálculo aritmético. *Bordón*, 66 (3), 39-60. doi: 10.13042/Bordon.2014.66303
- Dulaney, SK (2012). El viaje de una escuela media hacia la respuesta a la intervención: Creación de procesos sistemáticos de la facilitación, la colaboración y la ejecución. *NASSP Bulletin*, 97 (1), 53-77. doi: 10.1177/0192636512469289
- Frostig, M., and Home, I. (1964). *The Frostig Program for the Development of Visual Perception*. Chicago: Follett.
- Haager, D., Vaughn, S., & Klingner, J. K. (2007). Validated practices for three tiers of reading intervention. Baltimore: Paul H.
- IDEA (2004). Individuals with Disabilities Education Improvement Act Pub. L.108-466. <http://idea.ed.gov/>
- Jiménez, J.E., Artiles, C., Rodríguez, C., Naranjo, F., González, D., Crespo, P., Hernández, A., y Alfonso, M. (2009a) Dificultades específicas de aprendizaje: mirando hacia el futuro. *Revista Electrónica de Dificultades de Aprendizaje*, 1, nº1
- Jiménez, J.E., y García, A.I. (1999). Is IQ-achievement discrepancy relevant in the definition of arithmetic learning disabilities? *Learning Disability Quarterly*, 22, 291-301.
- Jiménez, J.E., y García, A.I. (2002). Strategy choice in solving arithmetic word problems: Are there differences between students with learning disabilities, G-V poor performance and typical achievement students? *Learning Disability Quarterly*, 25, 113-122
- Jiménez, J.E., Guzmán, R., Rodríguez, C., y Artiles, C. (2009b). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje: La dislexia en español. *Anales de Psicología*, vol. 25, nº 1 (junio), 78-85
- Jiménez, J. E., Rodríguez, C., Crespo, P., González, D., Artiles, C., y Alfonso, M. (2010). Implementation of response to intervention (RtI) model in Spain: An example of a collaboration between Canarian universities and the department of education of the Canary Islands. *Psicothema*, 22, 935-942.
- Kirk, S. A., McCarthy, J. J., & Kirk, W. D. (1961). *Illinois test of psycholinguistic abilities* (pp. 1-136). Urbana: University of Illinois Press.
- Kirk, S. A. (1962). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kirk, S. A., & Bateman, B. (1962). Diagnosis and remediation of learning disabilities. *Exceptional Children*, 29, 73-78.
- Linan-Thompson, S., Vaughn, S., y Cirino, P.T. (2006). The response to intervention of english language learners at-risk for reading problems. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 390-398.
- Maslow, P., Frostig, M., Lefever, D. W., & Whittlesey, J. R. (1964). The Marianne Frostig Developmental Test of Visual Perception. 1963 standardization. *Perceptual and Motor Skills*, 19(2), 463-499.

- OSERS (2006) Office of Special Education and Rehabilitative Services; Overview Information; National Institute on Disability and Rehabilitation Research (NIDRR)
- Rodrigo, M., y Jiménez, J.E. (1999). IQ vs phonological recoding skill in explaining differences between reading disabled and normal readers in word recognition: Evidence from a naming task. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 129-142.
- Siegel, L.S. (1989). "IQ is irrelevant to the definition of learning disabilities". *Journal of Learning Disabilities*, 22: 469- 478
- Toth G. y Siegel, L.S (1994). "A critical evaluation of the IQ-achievement discrepancy based definition of dyslexia". En K.P. Van den Bos, L.S. Siegel, D. J. Bakker y d. L. Share (Eds.). *Current directions in dyslexia research (pp.. 45-70)*. Lisse, Swets y Zeitlinger.
- Torgesen, J. K. (2004). Learning disabilities: An historical and conceptual overview. En B. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (3º edition, pp. 3-40). San Diego: CA: Elsevier Academic Press.
- Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of the Handicapped Children and Young People*. Londres: HMSO.



167. ESTUDIO SOBRE EL AFRONTAMIENTO FAMILIAR ANTE LA DISCAPACIDAD ADOLESCENTE

Lorena Fernández Rodríguez, Alba Rodríguez Sarmiento y Estela Armada Gordo
lore_ronald88@hotmail.com

Resumen.

Las estrategias de afrontamiento utilizadas por los padres que tienen un hijo con discapacidad se utilizan para solventar las posibles situaciones de conflicto en la familia. Existen padres que sufren estrés parental debido al nacimiento de un hijo con discapacidad. En la presente investigación, el objetivo era detectar los principales factores que provocan estrés y de qué forma las familias afrontan estas problemáticas. El estudio, cuya muestra es de 80 individuos, se realizó mediante dos cuestionarios: un cuestionario ad hoc, en el que se estudian las variables sociodemográficas y una Escala de Afrontamiento Familiar: F-COPES-R a padres y madres que tienen algún hijo/a con discapacidad. Los resultados señalan que las madres son las que tienen mayor habilidad para buscar apoyo social y espiritual al igual que aceptar los sucesos problemáticos minimizando la reactividad de la familia a diferencia de los padres que tienen una mayor movilidad para buscar ayuda y redefinir los sucesos estresantes con el fin de hacerlos más manejables.

Palabras clave: Intervención psicosocial, afrontamiento, discapacidad, progenitores.



Introducción

La necesidad de realizar esta investigación reside en el hecho de que numerosas investigaciones han centrado su interés en el estudio de la persona con discapacidad; en este sentido, la autora Blanca Núñez (2007) plantea que durante mucho tiempo, por lo general, las investigaciones han centrado la mirada en la persona con discapacidad y sólo de una manera muy tangencial, en su familia; es decir, en el papel que debían jugar, no la familia, sino los padres, como una ayuda imprescindible para el desarrollo del hijo/a. Si los padres tenían problemas era una cuestión distinta; lo importante era el hijo/a. En el caso de una persona con discapacidad, la atención suele focalizarse en qué consiste la enfermedad, cómo se origina, cuáles son los signos y síntomas que presenta quien lo padece, y hasta incluso, cuáles podrían ser potenciales tratamientos psicológicos para lograr algún tipo de evolución o mejoramiento en la calidad de vida.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

En otras palabras, la persona con discapacidad se ubicaba en un lugar principal y como único beneficiario, entendiéndose que la atención prestada a la misma contribuía a la estabilidad y bienestar de todo el sistema familiar. "Sacar a la persona discapacitada del centro de la escena no significa descuidarlo, sino por el contrario, tener una mejor comprensión de él, entendiéndolo como un subsistema que forma parte de un sistema mayor el cual constituye junto a sus padres, como es la familia" (Núñez 2007 p.14).

En relación a la persona con discapacidad, los padres, son los primeros prestadores de apoyos, y los mismos requieren a su vez, apoyos para su crecimiento, para el desarrollo de sus integrantes y para su equilibrio emocional; ya que la familia con un hijo/a con discapacidad enfrenta un estrés crónico, como consecuencia de la gran demanda física, psíquica y económica de la situación. A partir de esta situación tiene lugar lo que Lazarus (1966) denomina "evaluación cognitiva", es decir, la persona analiza e interpreta con qué recursos personales le puede hacer frente a la situación estresante o temida.

Por todo ello, esta investigación se plantea como objetivo profundizar en la vivencia de tener un hijo con discapacidad y de comprender de qué forma las familias afrontan esta problemática dilucidando los recursos de contención, apoyo y afectivos a los que apelan ya que el núcleo de integración más cercano que posee la persona con discapacidad es la familia y es la misma la que debe recibir el asesoramiento y apoyo para dicha tarea.

Método

Participantes

La población objeto de estudio se corresponde con padres/madres que tienen hijos adolescentes que presentan algún tipo de discapacidad pertenecientes a las provincias de Ourense y Pontevedra.

Por lo que se refiere a la muestra, la investigación se llevó a cabo con una población de 120 participantes de los que fueron excluidos por errores u omisiones en sus respuestas un total de 40, quedando la muestra total compuesta por 80 participantes (padres y madres), con edades comprendidas entre los 33 y los 67 años, todos ellos gallegos/as, que de manera libre y voluntaria accedieron a participar en nuestro estudio.

Instrumentos de recogida de información

En el presente trabajo se ha utilizado el cuestionario como técnica de recogida de datos. Hemos considerado que es un método adecuado para nuestro propósito porque es de fácil aplicación y permite obtener multitud de resultados.

Cuestionario sociodemográfico

Diseñado para esta investigación con la finalidad de obtener los datos de identificación de los progenitores: a) *datos sobre el progenitor* (situación familiar, edad,

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

nivel de estudios, país en el que más tiempo ha residido, tienes pareja, tu pareja es el progenitor biológico de tus hijos/as, edad de tu pareja, situación laboral, con quién vives actualmente, número de hijos/as.); b) *datos sobre el hijo/a con discapacidad* (tipo de discapacidad de tu hijo/a, edad, lugar que ocupa, recibes ayuda económica).

Escala de evaluación personal del funcionamiento familiar en situaciones de crisis: F-COPES-R

Esta escala fue desarrollada por McCubbin, Olson y Larsen (1981) con el objetivo de identificar las estrategias conductuales utilizadas por las familias frente a una situación de crisis determinada. Cuenta con 30 ítems con cinco posibilidades de respuesta (Escala Likert), las cuales consisten en: (1)“totalmente de acuerdo”, (2)“de acuerdo”, (3)“no estoy seguro”, (4)“en desacuerdo” y (5)“totalmente en desacuerdo”, a partir de las cuales 1 significa que la persona está conforme con la situación, y 5 que está muy disconforme, es decir, en función de la frecuencia de uso de cada estrategia. Las escalas que mide el cuestionario son las siguientes: Adquisición de apoyo social, reestructuración positiva, búsqueda de apoyo espiritual, movilización familiar para adquirir y buscar ayuda y valoración pasiva.

Teniendo en consideración la **fiabilidad** interna de Escala de evaluación personal del funcionamiento familiar en situaciones de crisis: F-COPES-R, presenta una consistencia interna para el total, mediante el Coeficiente Alfa de Cronbach, de =. 86. En cuanto a las dimensiones de la escala, la consistencia interna establecida es la siguiente: *Adquisición de Apoyo Total* ($\alpha=.83$), *Reestructuración Positiva* ($\alpha=.82$), *Búsqueda de Apoyo Espiritual* ($\alpha=.80$), *Movilidad Familiar para Adquirir y Buscar Ayuda* ($\alpha=.71$), y *Valoración Positiva* ($\alpha=.63$).

En nuestra investigación, la fiabilidad obtenida ha sido bastante similar, presentando para el total un Alfa de Cronbach de .85. En cuanto a las dimensiones en las que se divide la escala se ha obtenido la siguiente fiabilidad: *Adquisición de Apoyo Total* ($\alpha=.77$), *Reestructuración Positiva* ($\alpha=.67$), *Búsqueda de Apoyo Espiritual* ($\alpha=.90$), *Movilidad Familiar para Adquirir y Buscar Ayuda* ($\alpha=.81$) y *Valoración Positiva* ($\alpha=.62$). Por todo ello, podemos concluir que la fiabilidad obtenida es algo superior a las investigaciones anteriores, y, por tanto, óptimos.

Procedimiento

El contacto inicial con las familias pertenecientes a las provincias de Ourense y Pontevedra se realizó durante el periodo de Diciembre de 2012 a Abril de 2013. Se aplicó el cuestionario a padres y madres de adolescentes discapacitados que estaban escolarizados en los siguientes centros: C.E.E Miño (Ourense), C.E.E "O Pino" (Ourense), Colegio "Luis Vives" (Ourense), C.P.I. José García de Mende (Ourense), Colegio "La Purísima" (Ourense), Aspanas (Ourense), Asociación de familias de personas con parálisis cerebral (APAMP) (Vigo), Hogar y Clínica "San Rafael", Hermanos de San Juan de Dios (Vigo).

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Previo al envío del cuestionario a cada uno de los centros educativos, se realizó una carta de la investigadora en la que se describía la naturaleza del proyecto de investigación y se solicitaba la participación de las familias. Cada progenitor participante ha cumplimentado el instrumento de medida en su domicilio junto con los datos generales de la familia y de su hijo. El tiempo aproximado que emplearon los padres/madres para ejecutar la tarea, fue de unos 30 minutos aproximadamente.

La psicopedagoga de cada centro educativo fue la encargada de explicar a las familias en qué consistía la investigación y de llevar a cabo la recogida de datos.

Diseño y análisis de datos

En esta investigación es necesario un diseño que permita un doble nivel de análisis (descriptivo y analítico). Se realizó un estudio transversal con un doble nivel de análisis: descriptivo, y cuantitativo-analítico. La creación de la base de datos y el análisis posterior ha sido realizado a través del paquete de programas estadísticos SPSS 20.0 para Windows.

Resultados

Las hipótesis elegidas para su contraste se han elaborado a partir de constructos significativos que explican el estrés en las familias que tienen algún miembro con discapacidad. Debemos recordar que el objetivo principal de nuestra investigación es comprender de qué manera las familias afrontan la problemática de la discapacidad. Por ello, de esta forma se han identificado diferencias significativas en cuanto al afrontamiento familiar que varían en función del sexo del progenitor, edad, nivel de estudios, situación personal, situación laboral, número de hijos/as y discapacidad del hijo/a. Se ha considerado conveniente colocar los resultados de la investigación sobre los progenitores con hijos con discapacidad en el marco de un modelo teórico-conceptual con el fin de dar una explicación al estrés de éstos y sobre cómo afrontarlo.

Se ha demostrado que en cuanto a la habilidad para buscar apoyo social fuera de la familia, existe un porcentaje mayor en las madres con respecto a los padres se sugiere que necesitan exteriorizar más sus sentimientos. Por ello, se encuentran diferencias significativas en cuanto al sexo, los estudios y la discapacidad del hijo/a, obteniendo así el siguiente perfil con mayor adquisición social: *Madre, con una media de edad de 57 a 67 años, con estudios básicos primarios, que se dedica al cuidado del hogar, que no vive con su pareja, esto es familia monoparental, y que su hijo/a presenta una discapacidad física-psíquica.*

Se confirma que son los padres los que presentan un mayor porcentaje en cuanto a la capacidad para redefinir sucesos estresantes, y se observan diferencias significativas en cuanto a los estudios y a la discapacidad del hijo, presentando el siguiente perfil: *Padre, con una edad comprendida entre los 33 y 47 años, con estudios universitarios, sin una ocupación definida, que viven con su pareja y que tienen dos hijos/as presentando uno de ellos discapacidad física-psíquica.*

El apoyo espiritual ha sido identificado con un factor que influye en las estrategias de afrontamiento de las madres, ya que son ellas las que buscan en mayoría el auxilio espiritual encontrándose diferencias significativas en la edad, estudios, situación laboral, situación personal y número de hijos/as. El perfil que presentan es: *Madre, con una edad media de 57 a 67 años, con estudios básicos primarios, sin ocupación definida, que no vive con su pareja, esto es familia monoparental, y que tiene cuatro hijos/as presentando uno de ellos discapacidad física-psíquica.*

Si tenemos en cuenta la habilidad para buscar recursos comunitarios el porcentaje más elevado se encuentra en los padres ya que ellos presentan una mayor habilidad para recibir ayuda de otros, teniendo diferencias significativas en cuanto a la edad, número de hijos/as y su discapacidad. El perfil que encontramos es: *Padre, con una edad media de 57 a 67 años, con estudios básicos primarios, que no presenta una ocupación definida, que no vive con su pareja, esto es familia monoparental, y que tiene tres hijos/as presentando uno de ellos discapacidad física-psíquica.*

Teniendo en cuenta la habilidad para aceptar los sucesos problemáticos minimizando la reactividad de la familia se obtienen diferencias significativas en cuanto a la edad y a la discapacidad del hijo/a teniendo el siguiente perfil: *Madre, con una edad comprendida entre los 57 y 67 años, que tiene estudios básicos primarios, que se dedica al cuidado del hogar, que vive sin su pareja, esto es familia monoparental, y que tiene tres hijos/as presentando uno de ellos discapacidad física-psíquica.*

Conclusiones

Las aportaciones del presente estudio, aunque son preliminares, tratan de profundizar en el estrés que ocasiona la llegada de un hijo/a con discapacidad y el afrontamiento familiar de estos progenitores ante su crianza.

Son muchos los estudios recogidos acerca de las personas que tienen alguna necesidad educativa especial, pero sólo algunos tratan las consecuencias en la familia ante la discapacidad.

La importancia de atender a la familia hace que los padres/madres sean el objetivo prioritario de intervención, y más concretamente cuando hablamos de hijos/as que nacen con una discapacidad. Esto afecta a toda la unidad familiar, pero en la mayoría de los casos son las madres las que asumen el rol de cuidadoras, papel para el cual no están preparadas y que, en multitud de casos, asumen sin recibir el apoyo y ayuda adecuados para enfrentarse a esta situación (Heiman y Berger, 2008). Como consecuencia de todo ello, van a acontecer cambios en el estado emocional, ansiedad, entre otros, pero sobretodo van a experimentar elevados índices psicopatológicos en los que depresión, estrés, sobrecarga o aislamiento social, son el común denominador (Eisenhower, Baker y Blancher, 2005).

En este sentido, existen multitud de trabajos que indican la presencia de diferentes problemas por los que pasan las familias ante una discapacidad o enfermedad

concreta, pero no tratan la discapacidad de manera global, como en la presente investigación.

Por ejemplo, Romero y Morillo (2002) analizaron el impacto en un grupo de madres de hijos con síndrome de Down, siendo esta experiencia percibida por las madres como una tragedia personal, proporcionando una forma de crisis circunstancial en sus vidas.

Olson y McCubbin (1989) señalan la importancia de entender el afrontamiento como un proceso y a la vez como una estrategia. Por eso, las estrategias de afrontamiento forman parte de los recursos psicológicos de cualquier individuo en relación con la mejora de la calidad de vida y bienestar psicológico (Jiménez, Amarís y Valle, 2012). En la investigación aquí desarrollada, se hace un estudio de las estrategias familiares que utilizan los padres/madres para afrontar la llegada de un hijo/a con discapacidad a su familia. Si se analiza la habilidad para adquirir tanto apoyo social como espiritual existen diferencias significativas de las madres con respecto de los padres ya que ellas son las que necesitan acudir al exterior. Por otro lado en cuanto a la hora de hacer más manejables los sucesos estresantes enfrentándose a ellos y buscar recursos comunitarios, son los padres los que presentan una mayor iniciativa.

Para finalizar, no debemos olvidar que la experiencia de la discapacidad es única para cada persona ya que está influida por una compleja combinación de factores (como las diferencias personales de experiencias, temperamentos y contextos diferentes en los que la persona vive). Por tanto, deberíamos profundizar en multitud de variables que han quedado fuera del alcance de este trabajo por cuestiones de tiempo.

Referencias Bibliográficas

- Eisenhower, A. S., Baker, B. L. y Blacher, J. (2005). Preschool children with intellectual disability: syndrome specificity, behavior problems and maternal well being. *Journal on Intellectually Disability Research*, 49, 657-671.
- Heiman, T. y Berger, O. (2008). Parents of children with Asperger syndrome or with learning disabilities: Family environment and social support. *Research in Developmental Disabilities*, 29, 289-300.
- Jiménez, M., Amarís, M. y Valle, M. (2012). Afrontamiento en crisis familiares: El caso del divorcio cuando se tienen hijos adolescentes. *Salud Uninorte Barranquilla*, 28(1), 99-112.
- Lazarus, R.S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. Nueva York: McGraw-Hill.
- McCubbin, H.I., Larsen, A. y Olson, D.H. (1981). F-COPES: Family Oriented Personal Evaluation Scales. En D.H. Olson, H.I. McCubbin, H. Barner, A. Larsen, M. Muxen y L. R. Wilson (Eds.), *Family Inventories* (pp. 455-507). Minnesota: University of Minnesota, St. Paul.
- Núñez, B. (2007). *Familia y discapacidad de la vida cotidiana a la teoría*. Buenos

Aires: Editorial Lugar.

Olson, D. H. y Mc Cubbin, H. I. (1989). *Families, What Makes Them Work*. California: Sage.

Romero, R. y Morillo, B. (2002). Adaptación cognitiva en madres de niños con síndrome de Down. *Anales de Psicología*, 18, 169-182.



168. NECESIDADES EDUCATIVAS Y SÍNDROMES EN RIESGO. EL SÍNDROME DE RETT EN LA INFANCIA, ESE GRAN OLVIDADO.

M. Cristina Lucas Milán y M^a Guadalupe Lucas Milán

mglucas@unex.es

Resumen.

El síndrome de Rett es un gran desconocido. Progresivamente, se está haciendo más visible y está más presente en nuestra sociedad, gracias, en su mayoría, a actos benéficos.

Descrito por Andreas Rett en 1966 (no se reconoció hasta 1983). Este trastorno, que afecta generalmente a niñas, del desarrollo neurológico infantil se caracteriza por: una evolución normal inicial seguida por la pérdida del uso voluntario de las manos, movimientos característicos de las manos, un crecimiento retardado del cerebro y de la cabeza, dificultades para caminar, convulsiones y retraso mental.

El desconocimiento de este síndrome provoca cierto desconcierto entre la comunidad educativa ante estos casos, derivado de la escasa información al respecto. Por esto, queremos concienciar a la comunidad científica sobre la transcendencia de que se vuelque más en su estudio y se elaboren guías y recursos de apoyo que ayuden al profesorado en el tratamiento educativo de estos casos.

Palabras clave: Síndrome, Rett, niñas, riesgo.

★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Introducción

El síndrome de Rett es un síndrome bastante desconocido en la actualidad. Esta alteración afecta al sistema neurológico de las niñas y se caracteriza por una progresiva pérdida de las facultades previamente adquiridas.

La niña (suele producirse en niñas) nace y va adquiriendo de forma normal todos los conocimientos e inquietudes de cualquier niña de su edad; pero a los 18 meses (como máximo), sufre un gran retroceso y todo lo que hasta la fecha ha aprendido se disipa. Esta normalidad inicial, genera que el síndrome tarde en ser detectado, pasando inadvertido hasta que no aparecen las primeras pérdidas evolutivas.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

La escasez de información disponible al respecto, debe servir para que se investigue más sobre el síndrome, con la finalidad de mejorar la calidad de vida y la educación de estas niñas.

Igualmente, estimamos conveniente sensibilizar a la sociedad sobre que hay que seguir luchando para que las niñas que padecen este síndrome, o cualquier otro, sean tratados con respeto y apoyados desde la sociedad y las instituciones.

Aproximaciones al Síndrome de Rett. Caminando hacia la normalización.

Definición.

El síndrome de Rett se define como:

“Trastorno en el desarrollo neurológico infantil caracterizado por una evolución normal inicial seguida por la pérdida del uso voluntario de las manos, movimientos característicos de las manos, un crecimiento retardado del cerebro y de la cabeza, dificultades para caminar, convulsiones y retraso mental” (National Institutes of Health, 2010).

El síndrome afecta casi exclusivamente a niñas, ya que también se ha dado algunos casos en niños, pero son pocos.

Este síndrome, fue descrito por Andreas Rett (médico austriaco), por primera vez en un artículo publicado en 1966. Pero hasta el 1983, tras su segundo artículo, fue cuando se reconoció de forma generalizada.

Causas que provocan este síndrome:

Es una enfermedad de origen genético, pero hereditaria en menos de los 1% de los casos, es decir, que en la mayoría de los casos la mutación es efecto del azar.

Aproximadamente el 80% de las niñas/os que padecen este síndrome, presentan mutaciones en la región codificante del gen **MECP2** (brazo largo del **cromosoma X**). Cuando no hay esta mutación, se puede deber a estar circunstancias:

- Presentar **mutaciones** en regiones del gen no analizadas.
- Que exista otro gen implicado también en la enfermedad.

Así, la presencia de mutaciones en el gen MECP2 debe acompañarse de los criterios clínicos para confirmar el diagnóstico. No obstante, todo parece indicar que es posible que en un futuro se descubran otros genes implicados en este síndrome.

Epistemología:

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Se trata de una enfermedad pan-étnica, dónde afecta a **1 de cada 12000** nacimientos de niñas. Existe algún caso de varones conocidos.

En España hay 210 casos conocidos (se cree, por otros países, que la incidencia no diagnosticada debe ser mucho mayor).

Las diagnosticadas, son la mayoría chicas menores de 18 años de edad. Aunque se conoce poco sobre la Esperanza de Vida, se cree que tienen el 95% de sobrepasar los 25 años.

Síntomas:

A continuación, plasmamos las distintas características o dificultades que padecen las niñas con este síndrome, son las siguientes:

1. Retardo en el desarrollo y conductas estereotipadas.

Los periodos perinatales y prenatales son aparentemente normales, hasta el año y medio de edad, que la regresión sea hace evidente.

Algunas desviaciones importantes son la hipotonía y el gateo anormal (en salto de conejo, o gateo de combate), pero no son buenos indicadores, ya que son variantes normales del desarrollo.

La mayoría de las niñas adquieren algunas habilidades manuales con intención antes de los 18 meses de edad, como son el agarre en pinza y la habilidad para tomar una cucharilla o una taza. La pérdida de las habilidades manuales se produce con más frecuencia entre los 18 y 24 meses. Esta pérdida insidiosa de las habilidades manuales es una patognomónica de esta enfermedad y puede ser un indicador temprano muy confiable, precediendo la aparición de los movimientos estereotipados de manos. Simultáneamente, entre los 8 y 30 meses, se desarrollan las características pseudo-autistas, seguidas por el característico movimiento de aplauso, retorcimiento y lavado de manos.

2. Retardo en el crecimiento.

Un criterio principal de S. de Rett es la desaceleración del crecimiento de la cabeza. Normalmente esto comienza a producirse entre los 4 y 6 meses y llega al segundo percentil entre los 2-5 años.

El crecimiento de los pies y manos en niñas con S. de Rett es inferior al correspondiente a su edad.

La mayoría de estos pacientes, presentan una aparición temprana de pies fríos, además de la detención del crecimiento de los pies y cambios tróficos de la piel y de las uñas, empeorando con la edad.

3. Disturbios de la marcha y anormalidades ortopédicas.

Son comunes un retardo en la aparición de la marcha o el deterioro de los patrones normales de marcha. La mayoría de las niñas caminan con piernas espásticas y amplia base para la marcha.

Se ha observar movimientos de sacudida o temblor en manos o tronco, sugerentes de anomalías en las respuestas posturales, esta incoordinación difiere de la que se observa en patologías cerebrales.

Las deformidades esqueléticas son un problema sumamente importante en el síndrome de Rett. La inestabilidad de cadera, endurecimiento del talón y escoliosis son características asociadas muy relevantes.

4. Convulsiones.

Suele aparecer a los 4 años, pueden suceder distintos tipos de convulsiones (gran mal, focal o generalizadas, mioclónicas o atónicas). Algunas convulsiones son intratables y refractarias a la terapia anticonvulsivante, pudiendo ser retirada la medicación antiepiléptica al final de la segunda década de vida de los pacientes.

5. Hiperventilación.

En el período de vigilia suele ocurrir una anomalía respiratoria descrita como la alternancia de hiperventilaciones con períodos de apnea. Tales anomalías se producen después de los 2 años de vida y se hacen menos destacadas en los años posteriores.

Se desconoce por qué se produce este hecho.

6. Escoliosis.

Se tratan de alteraciones del alineamiento normal de la columna vertebral que se producen en el plano frontal.

7. Estreñimiento.

Es una característica muy común en estas niñas, sucediendo de manera temprana, inclusive a los pacientes que andan.

8. Osteopenia y Osteoporosis.

En las niñas que padecen este síndrome padecen unos reducidos minerales óseos y el contenido de los mismos, y una baja densidad mineral ósea en la columna vertebral. A causa de esto, se produce el riesgo de osteoporosis y fracturas.

9. Sistema Cardíaco.

Presentemente se está estudiando las alteraciones a nivel del sistema cardiovascular en estos pacientes.

Diagnóstico:

El diagnóstico de estas niñas se dificulta porque se produce un periodo prenatal y perinatal normal. Y además, su desarrollo psicomotor es normal hasta que llega a los 6 meses o como mucho, a los 18 meses de vida.

Como hemos comentado en el apartado anterior, es a partir de los 18 meses de edad es cuando se producen la regresión de las habilidades que ha ido adquiriendo de forma normal, son las siguientes:

- Pérdida de la utilización voluntaria de las manos.
- Pierden el balbuceo, los monosílabos, no se llega a desarrollar lenguaje oral.
- Desaparece la comunicación y el contacto social.
- Aparecen estereotipias manuales en forma de lavado de manos, ensalivación, golpeteo (series de golpes poco fuertes).
- Deambulación apráxica/atáxica.
- Microcefalia adquirida.
- Retraso mental grave.

Estadios evolutivos clínicos.

Según los estadios evolutivos clínicos, la niña pasa por cuatro etapas distintas durante toda su vida, empezando desde cuando se manifiesta el síndrome, desde los 6 a los 18 meses de edad.

- Primera etapa:
 - Inicio de 6 a 18 meses.
 - Enlentecimiento del desarrollo psicomotor y del crecimiento de la cabeza.
 - Hipotonía (déficit o disminución del tono muscular).
 - Disminución del interés por el juego.

- Segunda etapa:
 - Inicio de 1 a 3 años.
 - Dura de algunas semanas a meses.
 - Regresión rápida con deterioro del comportamiento, pérdida de la utilización voluntaria de las manos.
 - Crisis convulsivas.
 - Manifestaciones autistas: aparición de estereotipias y pérdida del lenguaje.
 - Insomnio y motricidad torpe.

- Tercera etapa:
 - Inicio de 2 a 10 años.
 - Duración de meses a años.
 - Etapa de estabilización aparente.
 - Retraso mental severo.
 - Regresión de los rasgos autistas con una mejoría del contacto.
 - Crisis convulsivas.
 - Estereotipias manuales características: lavado de manos, etc.
 - Espasticidad, ataxia, apraxia.
 - Disfunciones respiratorias: aerofagia (deglución espasmódica del aire).
 - Bruxismo (rechinar dientes).

- Cuarta etapa:
 - Inicio después de los 10 años.
 - Duración de años a décadas.
 - Deterioro motor tardío.
 - Pérdida de la capacidad motora.
 - Escoliosis, atrofia muscular, rigidez.
 - Retardo del crecimiento y ausencia del lenguaje.
 - Mejora el contacto visual.
 - Crisis convulsivas menos severas.
 - Alteraciones tróficas.

Pronóstico:

El futuro de las niñas que presentan este síndrome es incierto, ya que se trata de un trastorno progresivo y la niña continuará empeorando durante toda su vida; aunque siempre es de tipo variable, debido a que a cada persona cada afectación le afecta de manera diferente. ★

Algunas particularidades a tener en cuenta:

A continuación, comentaremos algunos consejos a tener presentes a la hora de tratar con niñas que padecen este síndrome. Son los siguientes:

- ✚ Les suelen gustar las actividades relacionadas con el contacto físico (caricias, baños, que les canten, escuchar historias...). Además, de: la natación, escuchar música, ver la tele, los libros, pasear, etc.
- ✚ No suelen tener juguetes favoritos (aparte de una muñeca o una caja de música).
- ✚ Se aconseja la fisioterapia lo más precoz e intensamente posible para prevenir escoliosis, rigidez, pie equino, etc. y favorecer la movilidad.
- ✚ Aspectos beneficiosos: reducir las estereotipias manuales, aumentar la atención y el contacto visual, favorecer la marcha y todo movimiento voluntario, los ejercicios de reeducación funcional que posibiliten la independencia, etc.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

- ✚ Se debe prestar atención a la higiene bucal.

Tratamiento:

Se trata de un síndrome que hoy por hoy, desgraciadamente, no tiene cura. El tratamiento a seguir es sintomático (se centra en el manejo de los síntomas) y de apoyo constante hacia la niña.

No existe fármacos que hayan podido mejorar la situación de la niña, tan solo se usan medicamentos para poder controlar las convulsiones que pueda sufrir.

Un medio para comunicarse, que se usa en Europa desde 1972, es la terapia musical, funciona con éxito y le ayuda a tener una mejor comunicación.

Se piensa, que es bueno el intentar comprimir las estereotipias manuales de la niña, aumentar su atención e procurar conseguir la búsqueda visual con ella.

Se debe inducir en la marcha y el movimiento voluntario, realizando ejercicios para la reeducación funcional, para poder limitar las deformaciones que pueda sufrir y consiguiendo que adquiera una independencia, mejorando así su calidad de vida.

También, hay prestar atención a la higiene bucal de la niña.

Además, para poder obtener mejores resultados, es necesario ser constantes y mantener una regularidad, ser firmes con ella, pero sin olvidar darle cariño, esto es necesario en el día al día de la vida.

Para tratar los “pies de bailarina”, la esclerosis y las manos juntas, podemos utilizar aparatos ortésicos como cabestrillos, tirantes, etc. Pero esto no se puede usar sin el consentimiento del fisioterapeuta de la niña y del médico.

Es beneficiario para la niña el masaje con chorro subacuático y la hidroterapia.

Necesidades educativas especiales del síndrome de Rett.

Llegados a este punto, presentamos las áreas y los campos que estas niñas debido al síndrome tienen afectadas. Así mismo, aportamos algunos consejos para poder mejorarlos (Torres, 2011).

- Área cognitiva: es ineludible un tratamiento específico para poder desplegar los aspectos cognitivos básicos como son, de metodología multisensorial, para poder fomentar la generalización y para utilizar material didáctico estimulante y diversificado.
- Área socio-afectiva: estas niñas deben aprender estrategias de relaciones sociales con su grupo más cercano.
- Área motriz: se debe trabajar en que este alumnado mejore su capacidad y desarrollo motor, que adquiera el esquema corporal, y enseñarles las orientaciones espacio-temporal.
- Comunicación y Lenguaje: es importante estimular las conductas comunicativas orales, desplegar las capacidades previas y la movilidad de los órganos bucofonatorios para poder adquirir los aspectos pragmáticos.

La niña con Síndrome de Rett en el aula.

Seguidamente, plasmamos una serie de actividades³⁰⁶ a poner en práctica con las niñas/os que presentan esta alteración y que les puede ayudar a mejorar en la medida de lo posible. Son las siguientes:

a) Desarrollo del esquema corporal:

1. Cada chica/o tendrá que localizar las partes del cuerpo que el profesorado le esté mencionando.
2. Realizar distintos estados de ánimos (alegría, miedo, sorpresa...).
3. Poner música y que todo el mundo se ponga a bailar.

b) Coordinación manual:

1. Coger papel de periódico y arrugarlos.
2. Mantener con las manos algunos objetos.

c) Comprensión verbal-oral:

1. Ponerse en círculo e identificar a los demás.
2. Reconocer los objetos que hay en el aula por su nombre.

d) Plano verbal:

1. Intentar recordar objetos de casa y lugares.
2. Enseñar objetos y posteriormente recordarlos.

e) Memoria verbal y repetitiva:

1. Practicar la negación y la afirmación.
2. Repasar el saludo y despedida.
3. Mandarles a que hagan algún recado por el Centro.

f) Razonamiento abstracto:

1. Jugar a realizar puzles.
2. Averiguar los objetos que son iguales.
3. Descubrir los objetos diferentes.

Carmen: Un caso real de Rett.

Quisiéramos terminar este trabajo, con un texto de una niña real que padece este síndrome. Es emotivo y ayuda a comprender en la situación que se encuentran y lo importante que es ayudarlas.

Me llamo Carmen y tengo ocho años:

³⁰⁶ Actividades extraídas de: Merchán, R. (2010). Actividades para niñas con Síndrome de Rett. *Revista Digital, Innovación y Experiencias Educativas*. Recuperado el 10 de junio de 2014, de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_36/ROSARIO_MERCHAN_1.pdf
Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Mis padres os escriben por mí, porque yo no sé escribir.
Y no sé si sabré algún día.
Yo no puedo llamaros, porque no puedo hablar.
Y no sé si podré algún día.
Yo no puedo ir con vosotros, porque no ando bien.
Y no sé si lo haré algún día.
Pero yo tengo cerebro y memoria, y os prometo pensar en vosotros y sonreiros,
si me prometéis ayudar a encontrar una solución a mi enfermedad.

Fuente: Síndrome de RETT, Asociación Española. (s.f.). *Me llamo Carmen y tengo ocho años*. Recuperado el 20 de junio de 2014, de <http://www.rett.es/queesrett.asp?cod=66>

Conclusiones.

El Síndrome de Rett se trata de un síndrome bastante desconocido, pero que cada día se está estudiando y ayudando para que se produzcan más avances. Por este motivo, creemos que se necesitan más investigaciones en este campo, para que las niñas que padecen este síndrome tengan una mejor calidad de vida; así como, un mayor conocimiento y sensibilización por parte de la sociedad hacia esta problemática.

Es conveniente que desde el ámbito educativo, se realicen actuaciones e intervenciones que la niña pueda hacer. Igualmente, es conveniente que estas prácticas sean constantes para lograr mejorías.

Esta propuesta, ha sido un trabajo muy enriquecedor a nivel personal para las autoras y pretendemos que lo sea para todos aquellos que lo lean.

Nos gustaría terminar nuestra aportación con la siguiente reflexión: *deberíamos aprender a valorar más las cosas realmente importantes de la vida (salud, familia, ...) y no desfallecer a la primera, sin antes pensar que siempre habrá alguien que luche por superar los obstáculos que la vida le ha impuesto.*

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Referencias Bibliográficas.

- Discapnet. (2009). *Síndrome de Rett*. Recuperado el 21 de junio de 2014, de <http://salud.discalpnet.es/Castellano/Salud/Discapacidades/Desarrollo%20Cognitivo/Sindrome%20de%20Rett/Paginas/Descripcion.aspx>
- Lucas, M. C. (2012). *Síndrome de Rett*. Trabajo de Máster no publicado, Universidad de Extremadura, España. \$
- Merchán, R. (2010). Actividades para niñas con Síndrome de Rett. *Revista Digital, Innovación y Experiencias Educativas*. Recuperado el 10 de junio de 2014, de <http://www.csi->

csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_36/ROSARIO_MERCH
AN_1.pdf

National Institutes of Health. (2010). *Síndrome de Rett*. Recuperado el 20 de junio de 2014, de http://espanol.ninds.nih.gov/trastornos/el_sindrome_de_rett.htm#que

Síndrome de RETT, Asociación Española. (s.f.). *¿Qué es RETT?*. Recuperado el 20 de junio de 2014, de <http://www.rett.es/queesrett.asp>

Síndrome de RETT, Asociación Española. (s.f.). *Me llamo Carmen y tengo ocho años*. Recuperado el 20 de junio de 2014, de <http://www.rett.es/queesrett.asp?cod=66>

Torres, L. (2011). *Síndrome de Rett*. Recuperado el 22 de junio de 2014, de <http://es.slideshare.net/luiscotorres1989/sindrome-de-rett>



169. SÍNDROME DE DOWN EN EL PERÍODO DEL DESARROLLO.

María Camila Griñán Garnés, Raquel Domínguez Robles y Almudena Rodríguez Cañizares.

maricami82@hotmail.com

Resumen.

El **síndrome de Down** es un trastorno genético causado por la presencia de una copia extra del cromosoma 21, en vez de los dos habituales, por ello se denomina también trisomía del par 21. Se caracteriza por la presencia de un grado variable de discapacidad cognitiva y unos rasgos físicos peculiares que le dan un aspecto reconocible. Es la causa más frecuente de discapacidad cognitiva psíquica congénita.

Nuestro estudio se centra en detectar niños con S. Down que presenten dificultad para comunicarse, expresar emociones y afección del lenguaje. Además de que los padres reciban conocimiento e información adecuada acerca de la educación para la salud y terapias de estimulación para mejorar su calidad de vida. Estudio realizado a través de la investigación cualitativa con las siguientes técnicas de recogida de datos: la entrevista y la observación.

Como conclusión, las terapias de estimulación precoz suponen un cambio positivo en la calidad de vida de estos niños.

Palabras claves: s. Down, genético, calidad de vida, terapias, información.



Introducción

El **síndrome de Down** (SD) es un trastorno genético causado por la presencia de una copia extra del cromosoma 21 (o una parte del mismo), en vez de los dos habituales, por ello se denomina también trisomía del par 21. Se caracteriza por la presencia de un grado variable de discapacidad cognitiva y unos rasgos físicos peculiares que le dan un aspecto reconocible. Es la causa más frecuente de discapacidad cognitiva psíquica congénita.

Las personas con síndrome de Down tienen una probabilidad algo superior a la de la población general de padecer algunas enfermedades, especialmente de corazón, sistema digestivo y sistema endocrino.

ORIENTACIÓN A LOS PADRES DE NIÑOS CON S. DOWN.

OBJETIVOS

-Detectar niños con S. Down que presenten dificultad para comunicarse, expresar emociones y afectación del lenguaje.

-Que los padres de estos niños reciban conocimiento e información adecuada acerca de la educación para la salud y terapias de estimulación para mejorar su calidad de vida.

METODOLOGÍA

Se ha realizado una revisión bibliográfica de estudios y artículos publicados de los últimos 5 años, a través de la base de datos como CUIDEN, PUDMED y Ministerio de Sanidad y Consumo.

Además hemos realizado mediante investigación cualitativa un estudio descriptivo transversal utilizando la entrevista y la observación. Se captaron con ayuda del Pediatra de cada Centro de Salud de una Zona Básica de Salud a 30 niños al azar con S. Down y se citaron a los padres con sus respectivos hijos a consulta.

RESULTADOS

De los 30 niños seleccionados se hizo una entrevista donde se trató de detectar a los padres que tuvieran dificultad para llevar a cabo un cierto desarrollo cognitivo de sus hijos y la falta de información de la enfermedad. De estos 30 niños, los padres de 21 niños estaban bien informados y lo expresaban de forma verbal incluso se habían informado mediante bibliografía. Los padres de 8 de los niños mostraban dudas y falta de conocimiento acerca de la enfermedad de sus hijos: si existe algún tipo de tratamiento farmacológico, qué pueden hacer ellos, terapias, hostilidad de la sociedad, miedo cuando falten, ayudar a su hijo para obtener una máxima autonomía en el futuro... A estos se les dio recomendaciones, se les explicó terapias de estimulación del lenguaje, emociones, de comunicación..., se les dio información sobre la enfermedad, la opción de volver en caso de cualquier duda a resolver... Los padres de uno de los niños tenían desconocimiento absoluto incluso pensaban que no podían hacer nada. A estos padres se les continuó citando y explicando de forma más continua los cuidados, terapias e informando de la enfermedad.

Conclusiones

Los niños con S. Down presentan afectaciones cognitivas y emocionales con frecuencia. La atención médica está dificultada por su afectación del lenguaje y sus claves comunicativas por lo que necesitamos la ayuda de los padres en estos casos. El

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

desconocimiento de estas puede dar lugar a una errónea interpretación de las necesidades y deseos de los niños. Para ello es necesario una adecuada terapia para estos niños y quien mejor que sus padres para ofrecérsela.

No existe ningún tratamiento farmacológico que haya demostrado mejorar las capacidades intelectuales.

Las terapias de estimulación precoz y el cambio en la mentalidad de la sociedad, por el contrario, sí están suponiendo un cambio positivo en su calidad de vida.

Referencias Bibliográficas

Síndrome de Down: comunicación, lenguaje, habla. Jon f. Miller y Lewis a. Leavitt Masson 2000.

Vivir con el síndrome de Down. VV.AA. Cepe. Ciencias de la educación preescolar y especial, 2006.



LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE COMO MEDIOS PARA LA PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN



★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

170. ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE EN EL DESARROLLO DEL NIÑO Y ADOLESCENTE

Antonio Ruiz Cazorla, Antonia Muñoz Salido y Juana María Hijano Muñoz
antonioruizcazorla@hotmail.com

Resumen

El ejercicio físico en el niño va a contribuir a los procesos de desarrollo y maduración. Las actividades deportivas mejoran la función cardiovascular, la estructura del aparato locomotor, las habilidades psicomotoras, así como la adaptación del niño a su entorno. Es importante que los padres de niños y adolescentes tengan conocimientos sobre las cualidades físicas que se dan en sus hijos así como de las pautas generales de entrenamiento. También es importante que conozcan los efectos de la actividad física y el deporte sobre el organismo.

Palabras clave: Actividad física, Coordinación, Infancia, Desarrollo motor, Capacidades.-

Introducción

La niñez y adolescencia son las etapas que abarcan desde los 4-5 años hasta los 13-15 años, dependiendo de su estado de desarrollo fisiológico más que del cronológico. Estas etapas son muy importantes porque en ellas el organismo está en periodo de crecimiento, desarrollo y maduración, y por tanto, de un organismo no preparado para soportar cargas bruscas que podrían incidir negativamente en el desarrollo del sistema músculo- esquelético del niño.

El ejercicio físico razonable contribuye a un desarrollo motor, crecimiento y maduración normales. No existen diferencias sustanciales entre niños y niñas. El juego y la actividad física se consideran una práctica espontánea en el niño y parte fundamental de su actividad cotidiana.

Para situarnos en la temática propuesta por esta comunicación, pasamos a enumerar una serie de características que se dan en el niño y el adolescente, que inciden en su acondicionamiento físico, y que son importantes tenerlas en cuenta en el momento en que el niño practique algún deporte, entrenamiento o sesión deportiva.

- A nivel metabólico, el organismo del niño está preparado para realizar trabajos de tipo eminentemente aeróbico en lo que su respuesta es comparable a la del adulto. Sin embargo, se ha de señalar su menor poder anaeróbico debido a sus inferiores

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

reservas energéticas de disponibilidad inmediata (fosfocreatina), y de corto plazo (glucógeno muscular). Así mismo, se ha de señalar un alto nivel de sensibilidad a los cambios de Ph intramuscular, y una baja tolerancia a los aumentos en la concentración de lactato en la fibra muscular que acompañan al ejercicio aeróbico.

- Las Características musculares diferentes del adulto, con las naturales diferencias de dimensiones y de nivel de fuerza (no realizar tablas o pesas que incidan sobre la columna cervical).

- Capacidad de coordinación teniendo su máximo desarrollo al inicio de la pubertad (a los 11-12 años). Así existe en éste periodo una mayor disposición para el aprendizaje motriz espontáneo.

- La Termorregulación en el niño es inmadura; y por tanto, su resistencia al estrés térmico es menor. Ojo con la hidratación y la hipotermia (al meterse en el agua, los niños tienen un buen control a nivel del SNC que nos avisa cuando el niño tiene tiriteras y los labios están morados; si los niños están jugando, no se dan cuenta). La actividad física que dure más de 30 minutos, a más de 30° centígrado, con una humedad ambiental de más del 50% puede dar lugar a riesgo de deshidratación y lipotimia. Hay que adoptar precauciones como son:

- ~ Los niños no beben agua instintivamente, por lo que hay que hacer que tomen suficiente líquido como para reponer las pérdidas originadas por la actividad física, sino, pueden llegar a deshidratarse gravemente.

- ~ Tienen un mayor cociente entre superficie cutánea y masa corporal que con el cociente de número de glándulas sudoríparas.

Para algunos, el oficio de campeón comienza a los 10 años. El aprendizaje de ciertos gestos técnicos puede realizarse entre los 5-6 años, pero la potencia muscular, el control del gesto, la madurez ósea y psíquica se adquieren después de la pubertad.

Actualmente, la edad sólo está limitada por las imposiciones del reglamento y antes de competir, ya se practican con la máxima intensidad según las limitaciones físicas (gimnasia femenina, masculina, rítmica, patinaje artístico y natación).

La plena coincidencia de la edad cronológica y biológica no siempre se produce, coexistiendo a veces la edad biológica con cierta inmadurez fisiológica.

Los instrumentos y protocolos utilizados en el estudio fisiológico del ejercicio en el niño habrán de ser adaptados a las dimensiones corporales, el grado de motivación, al nivel de atención y más especialmente, a los infantes (preescolar). Esto implica una metodología específica.

Propuesta de Actividades Físicas Según la Edad y las Características del Practicante.

Se ha realizado una revisión teórica de bibliografía editada y una búsqueda de artículos científicos en las principales bases de datos con las palabras clave propuestas anteriormente.

Una vez terminada la revisión bibliográfica, nos proponemos plasmar la información obtenida con el objetivo de justificar y dar a conocer los beneficios que la práctica del deporte y la actividad física aportan al niño y adolescente. Con esta comunicación también se pretende dar a los padres una información útil, a tener en cuenta, a la hora de asesorar a sus hijos en la elección de una actividad física o deporte.

Son recomendables la mayoría de las actividades. Sirvan a modo de ejemplo:

- Juegos deportivos o iniciación a los diferentes deportes sin ánimo de especialización o rendimiento.
- Actividades en la naturaleza (excursiones a la montaña, actividades en los ríos, excluyendo los llamados “deportes de riesgo o aventura” que pueden suponer riesgo,...)
- Aprendizaje de desplazamientos especiales: ir en bicicleta, patinar,...
- Juegos atléticos.
- Actividad de coordinación y expresión corporal.

Antes de enumerar unas pautas generales de entrenamiento, debemos conocer las cualidades físicas o psicomotrices del niño y adolescentes.

Las cualidades físicas se pueden dividir en dos tipos:

1. Coordinativas: Predomina la intervención del SNC. Se deben establecer en edades tempranas (6-12 años) para la maduración psicomotriz.
2. Condicionales: Fundamentalmente requieren un buen aporte de ATP (aunque también intervienen el SNC). Se establecen desde 11 los hasta los 18. Ejemplo: resistencia del corredor de fondo.

Conceptos previos:

A I C E ★

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

- Fase sensible: Periodo de tiempo en edad donde el aprendizaje es mejor.
- Periodo de aprendizaje máximo: Periodo de tiempo en el que se perfecciona un aprendizaje previo o en el cual se desarrolla mejor una cualidad determinada.
- Periodo de aprendizaje crítico: Periodo de tiempo en el cuál, si no se ha aprendido previamente una actividad o cualidad, va a ser mucho más difícil desarrollarla.

Y, ¿por qué no se empiezan a desarrollar antes de los 6 años? Hasta esta edad no se aprenden las cualidades físicas porque antes se aprende a moverse.

| CUALIDADES | FASE SENSIBLE | PERIODO MÁXIMO | PERIODO CRÍTICO |
|---|----------------------------------|---|-------------------------|
| <i>Lenguaje</i> | < 2 años → pubertad | Contra más tarde en aprenderlo, más complejo resultará. | |
| 3. <i>Velocidad de gesto</i> (coordinativa) | 6 → 12 años | Pubertad ³⁰⁷ | Prepuberal ² |
| <i>Fuerza rápida</i> | 7 → 12 años | Pubertad | 9-12 años |
| <i>Fuerza máxima</i> | Pubertad ³ | 20 -> 26 años | No se conoce |
| <i>Resistencia aeróbica</i> | 3-7 → 12 años ⁴ | 17 → 30 años 90% ⁵ | |
| <i>Resistencia anaeróbica</i> (máxima carga en menor tiempo posible) | Pubertad | 17 → 30 años 90% ⁵ | |
| <i>Flexibilidad pasiva</i> | Meses → pubertad ⁶ | No se conoce | |
| <i>Flexibilidad activa</i> | 8 → 12 años | 11 → 14 años | Prepuberal |
| <i>Velocidad de desplazamiento</i> | Pubertad | 17 → 23 años | No se conoce |
| <i>Coordinación</i> | 6 años → Prepubertad | Prepuberal | Prepuberal |

Pautas generales de entrenamiento:

- ✓ Potenciar el aspecto lúdico; efecto motivador, aspectos positivos e interés por la actividad física, adherencia a un estilo de vida físicamente activa en etapas posteriores
- ✓ Desarrollar, fundamentalmente, la vía aeróbica (correr, nadar, bici...).
- ✓ Abarcar un repertorio motor amplio (cuidado con la especialización deportiva precoz, es contraproducente).

³⁰⁷ Pubertad: es debido a que las hormonas sexuales endógenas son las responsables de fuerza, y si a la velocidad le añadimos fuerza, existirá mayor velocidad.

² Si antes de la pubertad no lo ha adquirido, difícilmente se adquirirá en la pubertad.

³ Antes no por la testosterona y por no existir receptores hipertróficos musculares.

⁴ Es cuando se produce mayor maduración enzimática aeróbica

⁵ Porque la maduración del sistema enzimático comienza a los 16 años.

⁶ Depende de la articulación, en la que suele permanecer más tiempo es la enartrosis del hombro, la primera que pierde es la cadera.

- ✓ Flexibilidad y movilidad, “destrezas”.
- ✓ Evitar cargas máximas o submáximas (antes de la pubertad): Debido a que son negativas porque:
 - Aumentan la presión arterial por encima de los límites de seguridad.
 - Puede producirse una lesión en un extremo óseo en crecimiento.
 - Puede producirse una lesión de todas las articulaciones por aplicación errónea de las técnicas, fracturas osteoarticulares, daños musculares y tendinosos. Las técnicas de levantamiento de pesas son muy específicos y los niños son muy distraídos y no tienen capacidad de concentración suficiente para realizar de forma específica los ejercicios.
 - Sobre todo se afecta la columna vertebral (cervical).
- ✓ Buscar la variación de medios y búsquedas de entornos naturales (no a la rutina).
- ✓ Enfermedad: Procurar que practique una actividad física propia para su enfermedad. Hay enfermedades crónicas que exigen una actividad física determinada, ejemplo: diabetes, asma, epilepsia...
- ✓ Frecuencia y tiempo: 3-5 veces por semana, un máximo de una hora.
- ✓ El entrenamiento debe ser óptimo y no máximo.
- ✓ La higiene: es muy importante, ya que la falta de higiene repercute negativamente en la actividad física. Si hay higiene, los aspectos de la actividad física son beneficiosos.

Llegados a este punto es importante tener claros los efectos que aportarán la práctica de la actividad física deporte al niño y adolescente, y que estos serán de utilidad:

- Para la facilitación del crecimiento y desarrollo.
- Con carácter preventivo.
- Con enfoques rehabilitadores y terapéuticos.

Los efectos beneficiosos dependerán:

- El tipo de actividad: Ha de ser adaptada a la edad, ya sea aeróbica o anaeróbica, de resistencia o de fuerza (la resistencia antes que la fuerza).
- Duración: Mínimo 1 hora durante 3 días; y máximo, 5 días.
- Intensidad y la frecuencia cardiaca máxima.
- El material: Debe de ser adecuado, empezando por la limpieza de la urbanidad, higiene corporal,...

1. Efectos sobre el aparato locomotor: Huesos, Articulaciones y Músculos.

- ❖ En el Hueso.

El movimiento y la presión ejercidas sobre el hueso van a producir un aumento de la vascularización y distribución de los metabolitos, aumentado los minerales (calcio, fósforo), enlentecimiento de la reabsorción y favoreciendo la regeneración ósea. Esto va a provocar un aumento de la densidad ósea (Tejido óseo compacto), distribución de las trabéculas siguiendo las líneas de fuerza y de la vitalidad del cartílago de crecimiento (aumenta 20% más que en los que no hacen actividad física). Esto va a dar como resultado un mayor crecimiento cuantitativo y cualitativo.

❖ En la Articulación.

Dentro de las articulaciones las modificaciones afectan al cartílago articular, elementos blandos y receptores. En el cartílago articular va a aumentar la vascularización lo que da lugar a una mayor nutrición desde el líquido sinovial favoreciendo la regeneración del cartílago, por lo que, aumenta su consistencia (60' de inmovilización = 10% menos de altura). En los elementos blandos va a aumentar la consistencia de la cápsula articular y de los ligamentos, mayor elasticidad, y particularmente una mayor resistencia de la unión ósea - tendinosa. En los receptores articulares: Tipo I (posición articular), aumenta el número y mejora la distribución; en los de tipo II (velocidad de movimiento), y tipo III (posición), en los de tipo IV (dolor), aumenta el umbral del dolor.

❖ En el Músculo.

Los cambios recogidos en éste tejido son numerosos y fundamentales de cara a una mayor eficacia física. Si bien es el músculo esquelético el que se beneficia en mayor medida, también se consigue cierta mejoría en el caso del músculo liso. Los cambios fundamentales hacen referencia a una mayor dotación de:

- Aumento de depósitos de la glucosa, glucógeno y lípidos, lo que va a beneficiar a los diabéticos.
- Mayor dotación de mioglobina fibrilar, dando lugar a una aumento del aporte de oxígeno.
- Aumento del número de mitocondrias.
- Aumento de la producción de energía, disminuye la grasa perifibrilar, por lo que se recomendará a personas obesas (por quemar mayores grasas por la demanda de energía), y a personas con minusvalías físicas.

- Aumenta la tolerancia al ácido láctico.
- Aumenta los receptores fibrilares y fibras tendinosas.
- Aumenta la síntesis de proteínas.
- Disminuye la grasa perimuscular.

Por todas estas condiciones, va a aumentar la fuerza, de contracción, la resistencia anaeróbica y aeróbica, la potencia y la elasticidad. Además, aumenta la cantidad de colágeno a nivel del tendón.

2. Efectos sobre el aparato cardiovascular:

- ❖ En el corazón: Aumenta el volumen sistólico, lo que da lugar a una hipertrofia e hiperplasia ventricular. Esto, va a disminuir la frecuencia cardiaca en reposo y en ejercicio, aumento del flujo sanguíneo, e incremento del retorno venoso, lo que va a disminuir el riesgo a padecer cardiopatías.
- ❖ En los vasos sanguíneos: Provoca un aumento del flujo sanguíneo (vasos abiertos y...), disminuye la tensión arterial sistólica y diastólica tras la recuperación, aumenta el número de capilares abiertos, por lo que llega más sangre al músculo = mayor presencia de oxígeno y más facilidad para la eliminación de desechos como el ácido láctico). En un niño sedentario, el número de capilares abiertos es 3 a 4, mientras que en el deportista, de 10 a 12. Todo esto le va a prevenir de la hipertensión arterial.

Por mejorar el retorno venoso (por la acción muscular, va a prevenir de la arterioesclerosis.

Por aumentar el colesterol HDL y disminuir el LDL, va a prevenir de hipercolesterolemia.

Por lo tanto, en resumen, podemos decir que:

- Permite realizar una mayor actividad con menor gasto.
- Mayor capacidad de recuperación.

3. Efectos sobre el aparato respiratorio:

- ❖ A nivel de los alvéolos: Aumenta la distensión de los mismos y la dilatación de los capilares, dando lugar a un mayor número de capilares abiertos.
- ❖ A nivel de los bronquios: Se produce broncodilatación por acción del sistema nervioso (lo que será recomendable en caso de asma).
- ❖ A nivel de la musculatura respiratoria: Aumenta la eficacia de la musculatura respiratoria.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Por todas estas razones, va a producir:

- Aumento de la capacidad vital.
- Aumento de la difusión de oxígeno desde el alveolo y en el músculo por tener un mayor número de capilares sanguíneos abiertos y una manifiesta dilatación en los mismos.
- Aumento del intercambio de dióxido de carbono.

4. Efectos sobre el sistema endocrino:

Aumenta la producción de:

- La hormona de crecimiento (GH), lo que va a beneficiar a los huesos, músculos, células en general.
- Aumenta la síntesis de glucógeno y la utilización de grasas. (obesidad).
- Andrógenos, lo que va a beneficiar al tejido muscular y óseo (responsable de la Oligomenorrea y de la menarquía tardía).
- Aumenta la producción de insulina, por lo que aumenta la facilidad para realizar sus acciones: (diabetes)
 - ~ Entrada de glucosa en las células.
 - ~ Síntesis de glucógeno en el hígado.
- Aumenta el cortisol, lo que da lugar a un:
 - ~ Aumento de la síntesis de glucógeno.
 - ~ Aumento de la formación de hematíes.
 - ~ Aumento de la movilidad de grasas. (obesidad).
- Aumenta la tiroxina, lo que aumenta el metabolismo celular.
- Aumenta las endorfinas, por lo que disminuye el dolor, provocando euforia.

Una vez expuestos los efectos del deporte y la actividad física en el organismo, podemos hacer unas consideraciones, de forma general, a la hora de utilizar el deporte y la actividad física con fines terapéuticos y rehabilitadores.

Los criterios básicos son:

1. Intensidad/frecuencia cardíaca:

- Poco eficaz, menor del 60-80% de la frecuencia cardíaca debido a alteraciones en el cartílago o cardiopatías.
- Fc:

$$Fc \text{ de trabajo} = (Fc \text{ reserva} \times 0,6) + Fc \text{ reposo.}$$

// El 0,6 de la Intensidad 60%//

$$Fc \text{ reserva} = Fc \text{ máxima} - Fc \text{ reposo.}$$

$$Fc \text{ máxima} = 220 - \text{edad.}$$

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

2. Horario: Siempre debe de ser el mismo horario, mejor de 10 a 13 horas o de 16 a 18 horas y realizarse antes o después del recreo.
3. Normas fisiológicas: Hay que tener en cuenta dos parámetros: frecuencia y periodicidad. La duración debe de ser de media si es con una frecuencia de 5 veces a la semana, y de 50 minutos si es de una frecuencia de 3 veces a la semana. La actividad será fundamentalmente aeróbica: bicicleta, nadar,...
4. Contenido del programa. Los criterios a tener en cuenta:
 - La edad.

| EDA | CONTENIDO |
|-------------------------|--|
| D 4-8 años | <p>Juego con ó sin elemento: correr, trepar, saltar,...</p> <p>Aporta: ritmo, destreza, coordinación, mejora fisiológica y sociabilidad.</p> <p>Deportes: natación, baloncesto, esquí, tenis.</p> |
| 9-11 años | <p>Más, trabajo aeróbico: velocidad, resistencia.</p> <p>Menos, trabajo anaeróbico. Trabajar la fuerza indirecta (cuerpo, balones).</p> <p>Deportes: Balonmano, natación, gimnasia, fútbol,...</p> |
| 12-14 años | <p>Más, trabajo aeróbico.</p> <p>Menos, trabajo anaeróbico.</p> <p>Fuerza.</p> |

Nota: es preferible la actividad física aeróbica, los ejercicios a realizar deben de ser de resistencia y tienen que incluir la coordinación.

5. Para mejorar una patología:
 - Para la obesidad: Correr, esquí de fondo, ciclismo, bicicleta de montaña.
 - Para el aparato locomotor: natación, gimnasia, esquí de fondo, aeróbic.
 - Para las alteraciones cardiovasculares: Esquí de fondo, correr, ciclismo, natación y remo.
6. Para mejorar una cualidad:
 - Para la resistencia: Esquí de fondo, remo, correr, ciclismo.
 - Para la velocidad: Squash, esgrima, bádminton, balonmano.
 - Para la coordinación: gimnasia, esgrima, bádminton, tenis de mesa, judo.
 - Para la concentración y la capacidad mental: Tiro con arco, esgrima, tenis de mesa, golf, bádminton.

- Para la relajación mental: correr, bicicleta de montaña, hípica, montañismo y esquí de fondo.

Por último no podemos olvidar las contraindicaciones, que aunque son pocas, las hay, y quedan agrupadas en dos bloques:

1. Contraindicaciones parciales:

- Pérdida funcional o total de un órgano PAR.
- Epilépticos (nunca solos).
- Diabéticos (nunca solos).
- Enfermedad aguda (infecciones).
- Hemofílicos (deportes de contacto).
- Enfermedades de la piel (deportes de contacto).
- Hernias (deportes de fuerza).
- Alteraciones de la columna vertebral y articulares (deportes de fuerza).

2. Contraindicaciones totales:

- Insuficiencia cardíaca.
- Insuficiencia respiratoria.
- Diabetes descompensada.
- Crisis asmáticas.

Conclusiones

Concluimos nuestras recomendaciones aludiendo a la necesidad de una intervención global para promocionar la actividad física y deporte en los niños y adolescentes ya que es imprescindible en este sector poblacional si nuestro objetivo es proporcionar un estilo de vida saludable en la infancia y adolescencia.

Proponemos un trabajo coordinado de prevención, intervención por parte de organismos responsables y competentes a nivel local, regional, nacional y europeo, con ello alcanzaremos el beneficio de un bienestar social para posteriores generaciones. En nuestros días, según los expertos, el sedentarismo y sobrepeso infantil (estudios, televisión, videojuegos) va aumentando. El ejercicio físico implica un menor depósito de grasa en los adolescentes, clave para prevenir enfermedades como la hipercolesterolemia, arteriosclerosis, infarto de miocardio, etc., en edades posteriores. A mayor tiempo dedicado al deporte y a mayor intensidad de la actividad física es menor la medida de los indicadores de grasa corporal.

Recordar siempre que la primera institución que debe velar por la salud y buen desarrollo del niño y adolescente es la “Familia”, nos gustaría dar por cumplido nuestro objetivo y que tras esta comunicación los padres estén más preparados para diferenciar que actividades físicas y deportes son más aconsejables y se adaptan mejor a las necesidades de sus hijos.

Se considera que la actividad física y el deporte sostenido en el niño y adolescente benefician las habilidades físicas, psíquicas y sociales.

Referencias Bibliográficas

1. Hernández, J.L., Velázquez, R. (2007). La educación física, los estilos de vida y los adolescentes: cómo son, cómo se ven, qué saben y qué opinan. Barcelona: Grao.
2. Redondo Figuero, C., González Gross, M., Moreno Aznar, L., García Fuentes, M. (2010). Actividad Física, Deporte, Ejercicio y Salud en niños y adolescentes. Madrid: Asociación Española de Pediatría.
3. Alarcón, X. (2011). Deporte y actividad física infantil: Niños más sanos y felices. <http://redsalud.uc.cl/>
4. Lleixà Arribas, T., González Arévalo, C. Proyecto marco nacional de la actividad física y el deporte en edad escolar. (2010). Ministerio de educación. Consejo Superior de Deportes. www.csd.gob.es
5. Ministerio de Educación y Ciencia, Ministerio de sanidad y consumo. Actividad física y salud en la infancia y adolescencia. Guía para todas las personas que participan en su educación.
6. Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud. Organización Mundial de la Salud; 2010.
7. Mur de Frenne, L., Fleta Zaragoza, J., Garagorri Otero, J.M., Moreno Aznar, L., Bueno Sánchez, M. (1997). Actividad física y ocio en jóvenes. I: Influencia del nivel socioeconómico. Vol. 46 Nº 2.
8. Sarría A, Selles H, Cañedo-Argüelles L, Fleta J, Blasco MJ, Bueno M. Un autotest como método de cuantificación de la actividad física en adolescentes. Nutr Clin 1987; 7:56-61.

171. EL DEPORTE Y LA ACTIVIDAD FÍSICA, FACTORES ASOCIADOS A LA PROTECCIÓN EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Pedro Nel Urrea Roa, Nicolay Javier Gracia Cortes, Fabián Oswaldo Lancheros Rodríguez y Gaviota Marina Conde Rivera

pedronur@hotmail.com, nicograco@hotmail.com, fabianlancheros18@gmail.com, gaviotaconde@gmail.com

Resumen.

En las últimas décadas a nivel mundial, la educación se ve sometida a los constantes cambios que se dan mediante la influencia de los medios de comunicación, la tecnología, el desarrollo de las telecomunicaciones, la política, la economía, la cultura y la violencia, los cuales se convierten en elementos que vienen afectando las relaciones que se dan entre los individuos, a nivel familiar y social. El deporte y la actividad física constituyen un medio para la transformación de los contextos donde se desarrollan los individuos, se convierten en medios de intervención desde prácticas sociales. Se realiza un abordaje de los diferentes conceptos de deporte, actividad física, factor asociado, convivencia escolar, prevención e innovación, que conllevan a la construcción de estrategias de intervención desde las recomendaciones de la organización mundial de salud y la miradas de distintos autores que plantean la importancia del deporte como un transformador de realidades sociales en medio del conflicto y la violencia.

Palabras claves: Educación, Deporte, factores asociados, actividad física, convivencia escolar.



El deporte y la actividad física, factores asociados a la protección en la convivencia escolar

Transformar los entornos sociales se convierte en uno de los desafíos de todas las naciones, las cuales día a día se preguntan el mejor camino para el desarrollo de los contextos, en beneficio de una sociedad justa y equitativa, es por eso que dicha responsabilidad recae en la educación como estrategia de desarrollo y construcción desde lo individual a lo colectivo. En las últimas décadas a nivel mundial, la educación se ve sometida a los constantes cambios que se dan mediante la influencia de los medios de comunicación, la tecnología, el desarrollo de las telecomunicaciones, la política, la economía, la cultura y la violencia, los cuales se convierten en elementos que vienen afectando las relaciones que se dan entre los individuos, a nivel familiar y

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

social. Una buena educación es uno de los principales factores para impulsar el desarrollo de los individuos y las comunidades, mediante el desarrollo de las capacidades, proyectos de vida, la cultura, el bienestar y la protección social, de ahí la importancia de brindar instituciones libres de violencia. (Cullen, 1997) (Cepal, 2008).

Según Gómez (1998), “La educación es un agente generador de los procesos sociales, cumple una función individual en la persona mediante la transmisión de la cultura, el desarrollo de la personalidad, la formación para el trabajo y el desarrollo científico. Como función social en relación con los otros, aquí es donde se generan la integración nacional, el crecimiento económico y la superación de la pobreza”. En Colombia la constitución política nacional establece en su artículo 67:

“La educación es un derecho y un servicio público que tiene una función social: busca el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura”. (Constitución Política de Colombia, 1991).

La educación puede entenderse como el motor de desarrollo de las naciones, desde la construcción de prácticas sociales que se dan mediante estímulos y respuestas en estructuras para el aprendizaje. Estas prácticas suelen darse en las instituciones sociales entre las que se destacan la familia, la iglesia, los partidos, la escuela, los grupos sociales, quienes se han visto alterados últimamente por la influencia de la tecnología, la globalización, la violencia entre otras.

La familia como institución, está en un continuo cambio y evoluciona en función de las presiones sociales y económicas, lo que hace que se presenten diferentes problemáticas como: la pérdida de diálogo, la falta de valores, la pérdida de identidad familiar, entre otros factores económicos que en muchos de los casos son más importantes para el desarrollo de la convivencia. En los países industrializados la estructura familiar es menos estable, donde las brechas de ingresos han aumentado, o ha habido un cambio social rápido, los niveles de violencia interpersonal tienden a aumentar. Los hogares con un solo progenitor también pueden tener el estrés de estar económicamente desfavorecidos y la carga adicional de las responsabilidades del cuidado de los niños y niñas, especialmente cuando no se dispone de apoyo por parte de la familia extensa. (Pinheiro, 2006). No solo la familia experimenta estos cambios, las instituciones educativas no son ajenas a esta realidad ya que se ven involucradas en la resolución de problemáticas que vienen determinadas por las distintas manifestaciones de violencia que asechan los entornos educativos y con ellos el daño que puede causar a sus integrantes quienes logran afectarse por la misma. La escuela debe convertirse en ese espacio de interacción donde se reúnen distintos actores en torno al tema de la educación, el diálogo, la socialización, entre otros comportamientos que surgen, pero también se convierte en el lugar de construcción o deterioro de estos elementos. La

escuela debe fomentar la formación de ciudadanos que respondan a unas necesidades económicas, políticas, para la formación de la ciudadanía en lo público, con intereses desde el estado y la comunidad, los individuos y diferentes organizaciones, con la posibilidad de recrear la vida en común.

El estado cuestiona el papel de los educadores y como resultados en las pruebas PISA, que muestran el nivel educativo que atraviesa el país frente a otras naciones, sin embargo no están solamente los resultados académicos, sino los comportamientos reflejo de una sociedad que se ha venido deteriorando ante la falta de construcción en valores y donde se evidencian en magnitud contextos en riesgos. Parte de estos comportamientos violentos surgen de las violencias que afectan la familia, el barrio, así como situaciones de la realidad del país desde los desplazamientos, el narcotráfico, la violencia rural, entre otras manifestaciones que se ven reunidas en la realidad de niños(as) y en adolescentes que pierden el interés por vivir y desarrollarse en una sociedad que requiere de nichos de construcción social y ciudadana. Pero cabe señalar que se conserva la confianza en los ejemplos de los deportistas y personajes que llevan en alto el nombre de Colombia ayudando a la construcción social y cultural de la identidad del pueblo; Esto debe responder a una sociedad capaz de afrontar las necesidades económicas, sociales y generar retos que muchas veces quedan en el ideal de las políticas, las cuales no logran satisfacer las necesidades para lo que han sido diseñadas. (Gomez, 1998) (Román, M.; Murillo, J. (2011).

Sin embargo, ante el deterioro de los valores y la democracia, se hace necesario desarrollar procesos de fortalecimiento de la formación de seres humanos motrizmente desarrollados debido a las demandas de la sociedad actual, en las cuales la democracia y los valores en general se han visto disminuidos, se hace necesario desarrollar procesos que fortalezcan la formación de seres humanos motrizmente desarrollados, pero con una consciencia del otro y de sí mismo. Para ello es imprescindible que se involucre no solo a los niños sino también al padre de familia y a la comunidad que en general conforma la Escuela, pero desde la visión del deporte formativo como alternativa de intervención en los contextos vulnerables a estas violencias que afectan el desarrollo social de Formación Deportiva y la actividad física, con el fin de fomentar dinámicas constructoras de paz, para alcanzar una sociedad mejor. (Lancheros, Conde, & Urrea, 2014). De esta manera surge el deporte y la actividad física como medios para la construcción de sociedades capaces de brindar a los individuos beneficios de tipo morfo fisiológico, psicológico, social, los valores y el reconocimiento del otro. En esta perspectiva es importante indagar sobre el concepto de convivencia escolar, deporte, actividad física y salud, factores asociados a la protección.

1. Convivencia escolar

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

La convivencia escolar es entendida como el conjunto de relaciones que se dan en los actores educativos que integran las instituciones educativas, mediante experiencias generadas por la interacción en el aula. Está comprendido por las normas, las relaciones y la participación de los estudiantes (Arón & Milicic, 2000), (Cornejo & Redondo (2001) (Ministerio de Educación, 2014) La convivencia escolar se construye en medio de las relaciones, las normas, los docentes, estudiantes, los padres de familia, quienes se convierten en elementos importantes en el desarrollo de la transformación social. Ayudar a mejoramiento de la convivencia escolar se convierte en un reto que deben asumir las instituciones educativas, es por eso que desde el desarrollo de estrategias de intervención mediante el deporte y la actividad física, se busca contribuir al fortalecimiento de las relaciones y comportamientos de los individuos que integran los ambientes escolares, favoreciendo un clima escolar adecuado, para el buen desarrollo de las actividades escolares y la disminución de los índices de violencia desde las mismas.(Cava M, 2000, 2003).

La violencia escolar en sus diversas manifestaciones. Es producida por un desequilibrio de poder entre iguales, produciendo conductas violentas relacionadas con agresiones físicas, verbales, exclusión de grupos y sexuales, entre otros. Tiene características comunes relacionadas con comportamientos deliberados, dañinos, repetitivos durante un tiempo con la dificultad para que el agredido se defienda. (Chaux, 2012)

Son múltiples sus causas, por mencionar algunas la violencia intrafamiliar, la violencia social incentivada en algunos casos por los medios de comunicación, la televisión, el internet, las diferencias sociales y el deterioro de las creencias y valores culturales.

Colombia no es ajena a estas problemáticas, más de cincuenta años en medio del conflicto, el narcotráfico, el secuestro, la lucha armada, dejan huellas, pero sin embargo hay esperanza de vida y de construcción de una sociedad más equitativa. En la escuela no solo se presentan problemáticas que vienen de los estudiantes, sino que se extienden a los profesores, directivos, o muchas veces entre los mismos docentes, quienes se convierten en cómplices, lo que lleva a reflexionar sobre una violencia institucionalizada desde la manera de ser y proceder en los comportamientos, mediante patrones dentro de los procesos formativos.

1. Deporte

Desde La antigüedad el deporte, ha sido objeto de estudio como elemento transformador de contextos, desde prácticas sociales hasta las estrategias de guerra en pro de la preparación de guerreros y adaptación de técnicas, hasta llegar a la consideración del concepto de hombre como máquina. Sus orígenes no han sido

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

tomados como una disciplina fundamentada en la sociología, puesto que se observaba desde una situación implicada en el juego, ocio, tiempo libre, los cuales eran desarrollados dentro de un espacio y por ello el deporte no cumplía con una transcendencia relevante en el individuo, y a su vez en el ámbito social que lo rodeaba.

En los griegos el deporte era tomado como un medio para la formación física la cual contribuía a la optimización de sus capacidades condicionales, logrando manifestarlas con victorias en las batallas; además era la manera en que el hombre estimulaba su intelecto desde la mirada “mente sana cuerpo sano”, y como una noción asociada al juego limpio como referente emblemático del deporte olímpico. Pero lo que es también valioso, es fijar una postura medianamente indicadora de violencia por medio de sus prácticas más rudas y agresivas que encontramos en la actualidad. Es decir el deporte también se inclinaba por un sendero comprometido que implicaba confundir los principios morales y éticos del comportamiento humano a partir de las prácticas violentas de la época. Es así que en Durán (1996) la asociación entre deporte y violencia siempre ha sido más fuerte. La violencia no sólo se producía entre los combatientes, sino también entre los espectadores (Durán recoge el dato de que este tipo de violencia llegó a ocasionar hasta 30000 muertos).

Hoy en día la violencia no es admitida en los contextos sociales, pero aun así se sigue manifestando, y lo que es peor arraigándose al individuo como parte esencial de su naturaleza, convirtiéndolo en un factor adaptativo de su vida individual y colectiva. Debido a esto el deporte es quizá el único escenario en el cual los actos de agresión interpersonal no sólo son tolerados, sino aplaudidos con entusiasmo por un gran segmento de la sociedad” (Russell, 1993, p. 191). Éste es un comentario que ciertamente refleja lo que sucede en el ambiente, es por ello que la violencia no solamente ha incidido de manera concreta en el marco del deporte, sino que también se ha dado la pericia para trascender a otros escenarios sociales en los que convive el individuo. Es decir ha logrado ocultarse bajo otras concepciones como por ejemplo en las relaciones personales, las grupales, laborales, profesionales, los contextos educativos, familiares, políticas, etcétera. Por esto no es extraño que también permea el deporte. Desde la Sociedad Internacional de la Psicología del Deporte (ISSP), la agresión se define como la aplicación de un estímulo agresivo físico, verbal o gestual de una persona hacia otra (Tenenbaum, Stewart, & Duda, 2007)

No se concibe como una actitud, sino como una conducta, y concretamente como un comportamiento cuya intención es la de hacer daño a la persona mediante la agresión. Una cuestión importante al realizar esta definición de la agresión vinculada al deporte es que se tiene en cuenta a los jugadores, atletas, entrenadores, espectadores. Ahora lo que debemos cuestionarnos es: ¿Por qué se produce la violencia en el deporte y cuáles son sus causas?

Explicarlo de manera concreta se puede sustentar bajo la perspectiva de diferentes campos disciplinarios como la psicología, la sociología y la educación. Hoy en día, sin duda alguna muchas de estas concepciones originadas desde estas distintas ciencias, convergen a la agresión y violencia como un factor general de la sociedad, el cual también como se ha menciona anteriormente se extiende al ámbito deportivo, teniendo en cuenta que aún no se optaba por referenciar al deporte como un medio para la formación intrínseca del individuo y su función en la transformación de su entorno; reconociendo así significativamente la concepción a la que no podemos negarnos, que se justifica en admitir el beneficio del deporte como factor transformador de contextos y su alta afinidad en la interrelación social a partir de valores arraigados a la natura del individuo.

A partir de lo anterior se ha tenido una mirada desde la doxa que el deporte está enmarcado por una serie de atributos, ideales, ostentados en la inclusión social y su introspección en la formación axiológica del ser, es en él dónde se producen y expresan algunos de los grandes valores de la sociedad contemporánea, utilizado como un instrumento de transmisión de cultura que va a reflejar los valores básicos del marco cultural en el que se desenvuelve. Como producto social, la práctica deportiva se convierte en un elemento clave de socialización, encaminados a unas esferas en su dimensión social, como la ociosidad, descanso, tiempo libre, diversión, formación educación, desarrollo de la capacidad creadora e integración. (Cayuela Maldonado, M. José ,1997) Estas dimensiones estimuladas en el individuo se verán reflejadas en los contextos, a partir de sus efectos enmarcados bajo el direccionamiento del deporte, sin olvidar la gran aceptación, y masificación que imparte la práctica deportiva como actividad potenciadora, en agrupar millones de individuos entorno al ámbito competitivo de una disciplina, concebida desde lo innato del hombre que aduce al movimiento, y expresado en su máxima capacidad y perfeccionamiento en el deporte. Éste también puede contextualizarse desde una postura formativa, recreo lúdico deportiva, y no únicamente desde una visión competidora encaminada a la obtención de logros, que sin duda alguna es una manifestación del deporte apreciable, tomando al individuo como una herramienta para su máximo umbral, orientación que está estructurada en cimientos encausados a la formación integral del individuo. Ahora no menos importante que esta mirada, encontramos el deporte en su rol escolar reconocido por su trascendental función en diversas áreas edificadoras del ser humano, tomando a éste como un medio en la educación formativa integral cimentada en factores axiológicos, inmerso en una sociedad compleja necesitada, de pensamientos, ideas, que generen herramientas capaces de formar hábitos, y costumbres, materializados en comportamientos capaces de influenciar una cultura, que de identidad a una sociedad, es decir observar el hecho deportivo, como parte constitutiva del sistema social y su relación con otras instancias como lo económico, lo político, lo ideológico y lo cultural. (Universidad Nacional Yarkuy, 2014)

Desde esta perspectiva se hace necesario indagar sobre la relación del hombre y la transformación de los contextos sociales, como el cambio en las relaciones, el individualismo, los cambios de conducta que van transformando las realidades de los sujetos y con ello las instituciones educativas, relacionadas con la familia, el colegio, las organizaciones, generando decadencia y preocupación ante el deterioro de los comportamientos que no son adecuados. Debido a esto la práctica deportiva soporta una dimensión preponderante, la cual se encuentra inmersa en el marco de toda interrelación humana mediante el deporte formativo escolar. La alta cobertura que ha originado el deporte a nivel escolar es sin duda una clasificación de vital importancia en el desarrollo conductual del individuo en la etapa de formación, puesto que repercute en aspectos formativos, confrontándolos con los competitivos, aprendizaje frente al resultado, es decir tomar el deporte como herramienta adquisitiva no únicamente de la educación psicomotora - cognitiva del individuo sino también, como un eje fundamental en la obtención de conocimientos integrales, capaces de transferirse a una realidad social, además de esto, la presencia del adulto en el mundo del niño origina nuevas tendencias de formación bilateral teniendo claro que el educador deberá ser un hombre integral y consecuente con su actuar. Cada una de estas categorías pueden ser tratadas de manera individual desde la mirada formativa del deporte escolar, pero lo que no cabe duda es que todas estas se articulan de modo favorable y beneficioso en la interdisciplinariedad del deporte, como factor importante en la formación de las personas.

El Deporte Escolar se caracteriza por estar encuadrado en términos de participación no elitista. El rendimiento en el deporte escolar no se traducen en clasificaciones ni resultados, sino en la posibilidad de ejercitar las cualidades motrices y la condición física del niño en un medio socio-educativo, de ahí que podamos asignar al deporte escolar las siguientes características: tiene un carácter fundamentalmente educativo, es sinónimo de iniciación deportiva, prima el juego y la diversión frente al resultado, fomenta actitudes de auto superación, promueve actitudes de respeto al adversario, estimula la autoestima, favorece actitudes responsables en el cumplimiento de las normas, genera hábitos de cumplimiento y responsabilidad, el desfase, cada vez mayor, que existe entre las características de la práctica deportiva encaminada al rendimiento y las necesidades reales del niño, recalcan la importancia y necesidad de un deporte escolar centrado en aspectos menos exigentes, más recreativos y lúdicos con formalidades encaminadas a la verdadera esencia social del deporte escolar, como herramienta fundamental en la transformación del individuo y su contexto, y de esta manera lograr erradicar comportamientos indeseables en una sociedad, menos permisiva, insensible, y tolerante, que hemos adoptado como códigos de comportamientos implícitos hoy en nuestro diario vivir, ostentados en individuos menos sociables hacia el respeto por la diferencia de pensamiento, manifestado en el gusto por distintas disciplinas o gustos deportivos, como lo es en un caso específico el fútbol (Daniel & javier, 1999). Sus aficionados en gran minoría cada vez generan menos

principios educativos agrediendo a otros por una camiseta o por hacerle barra a otro contrincante, aspectos que como ya se ha mencionado vienen vinculados en los orígenes del deporte, los cuales no se han podido erradicar de raíz, ya que se debe admitir que no se le ha adjudicado la seriedad y el compromiso que tiene el deporte en la escuela como un agente generador de nuevas responsabilidades sociales.

Las cuales deberemos atender desde la base, es decir la formación en los centros educativos, escuelas de formación deportiva y entidades promotoras del deporte ya que los índices de violencia escolar y social podrían ser mitigados mediante la acción social deportiva, pero con programas ambiciosos a la recuperación de nuestra sociedad mediante el deporte escolar, ya que en este recaerá el actuar en los próximos años, ¿qué quiere decir esto? que lo que sembremos en nuestros días será el futuro para otros, y la herramienta la tenemos a nuestro alcance. Entonces si el deporte escolar está dedicado a la búsqueda de valores del enriquecimiento personal, se establece una cohesión en el componente socializante, es decir si un juego cooperativo incide en la interrelación de los participantes y de la unión de fuerzas para la obtención de un objetivo plural, este deberá poder transferirse al contexto social en otras dimensiones o áreas de la vida cotidiana del ser.

2. Actividad física

Según la OMS (2009) Se considera que la actividad física es cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos que exija gasto de energía. La Actividad Física debe convertirse en una experiencia que surja del individuo lo cual le permite interactuar con los otros y construir lenguajes que se dan en los procesos de socialización. (Prieto, 2008)(Devis, 2000) (Diz, 2013) Según algunos autores la actividad física se convierte en una experiencia perceptivo-motora de exploración y reconocimiento del mundo y la realidad que lo rodea, por eso desde ahí es que el individuo se involucra y genera estrategias de socialización, lo que lo convierte en un actor principal para generador de hábitos de vida. La OMS, tiene en cuenta los conceptos de calidad de vida entendida como:

"la percepción que un individuo tiene de su lugar en la existencia, en el contexto de la cultura y del sistema de valores en los que vive y en relación con sus objetivos, sus expectativas, normas, sus inquietudes."

Este concepto se relaciona con la salud física del sujeto, su estado psicológico, su nivel de independencia, sus relaciones sociales, así como su relación el entorno. La socialización a través de las actividades físicas pueden ayudar a construir relaciones que se dan mediante la consecución de objetivos, el trabajo en conjunto, el respeto por las normas, el juego limpio, la identificación de un interés en particular, construir escenarios que nos permitan reflexionar desde el respeto por el

cuerpo desde lo individual a lo colectivo .

Toscano & Rodríguez (2008) plantean la importancia de adaptar espacios que ayuden a la adaptación de conductas que permitan desarrollar estrategias de promoción y prevención, así como la adaptación de los sitios donde se realiza, campañas comunitarias masivas, accesos sociales y comportamentales, y la creación de espacios y acceso a lugares para la actividad física. Parte de estas acciones pueden ayudar a la prevención de conductas violentas y a la disminución de padecer enfermedades no transmisibles. El incentivar a realizar cualquier tipo de actividad física desde distintos entornos, ya sea desde el familiar hasta el laboral ya sea laboral o educativo. A partir de las adaptaciones producidas por la práctica regular del ejercicio físico, logramos los beneficios. Al ejercicio se le han atribuido beneficios del orden físico, psicológico y social; en niños, adolescentes, adultos y ancianos; en personas sanas y enfermas; en los centros educativos y en la empresa. (Maggi, 2000)(Matsudo y Cols, 1998).

3. Factores asociados

Los factores asociados están ligados a los factores que afectan los individuos, en este caso es importante resaltar los factores protectores como estrategias de protección en el desarrollo de los niños y niñas, los adolescentes, mediante sentimientos de bienestar que ayudan a la construcción de conductas apropiadas, dentro de estos se encuentran el apoyo de los educadores, los progenitores, los amigos, el deporte, las actividades culturales, entre otros, así como su relación con los factores escolares, relacionados con el desarrollo de actividades complementarias que ayudan al fortalecimiento de lo académico, así mismo actividades como talleres artísticos, cívicos, científicos y deportivos. Los factores sociales son los relacionados con la adaptación y construcción en la comunidad, las normas sociales, el medio socioeconómico y el geográfico. (Sánchez, 2009) (Pinheiros, 2006) (Jadue, Galindo, & Navarro, 2005) (Rodrigo, M.; Máiquez, M.; Mendoza, R.; Rubio, A.; Martínez, A.; Martín, J 2004, García, M 2004; Musito, 2000, 2003). Una meta importante de la prevención es cambiar el balance entre los factores de riesgo y los de protección de manera que los factores de protección excedan a los de riesgo, como: ciertas etapas del desarrollo, como la presión de los compañeros durante los años de la adolescencia.

Conclusión

El deporte y la actividad física, se constituyen de manera esencial en distintas formas de intervención que se pueden dar en la construcción de comportamientos desde la interiorización del proceso de desarrollo, hasta llevarlo a comportamientos y la formación de valores, que son legados de la familia y la construcción colectiva en la sociedad. Diferentes investigaciones plantean la importancia del desarrollo social y motor en los individuos desde un enfoque de formación didáctica y no como muchas

veces se ve en el desarrollo de la competencia. La práctica de actividad física y el ejercicio actúan como un factor protector que logra reducir los niveles de agresividad que se dan en estos contextos; Generar beneficios durante la niñez y la adolescencia como en el crecimiento y un desarrollo saludables del sistema cardiorrespiratorio y músculo-esquelético, el mantenimiento del equilibrio calórico, un peso saludable, así como la prevención de los factores de riesgo de enfermedades cardiovasculares, la oportunidad para desarrollar interacciones sociales, sentimientos de satisfacción personal, bienestar mental contribuyendo al éxito del bienestar físico y psicológico y al autoestima.

Referencias Bibliográficas

- Arón, A., Milicic, N. (2000). Efectividad Escolar: Un Análisis Comparado. Ediciones Pontificia Universidad catolica de Chile . Recuperado el 12 de junio de 2012. Citado por: Mena, I., Valdés,A.(2008).Clima Social Escolar Valoras UC. Recuperado el 12 de abril de 2012. Disponible: 1
- Camargo, M. (2003). Las Necesidades de Formación permanente del Docente. Bogota: Universidad de la sabana.
- Cayuela Maldonado, M. José (1997): Los efectos sociales del deporte: ocio, integración, socialización, violencia y Educación .artículo en línea. Barcelona: Centre d' Estudis Olímpics UAB. Consultado el: 30/06/2014
- HYPERLINK "http://olympicstudies.uab.es/pdf/wp060_spa.pdf"
- Cava, M. J., Musitu, G., Vera, A. (2000). Efectos directos e indirectos de la autoestima en el ánimo depresivo. Revista Mexicana de Psicología, 17, 151-161.Recuperado el 10 de febrero de 2011.Disponible: HYPERLINK "<http://www.uv.es/~lisis/mjesus/5cava.pdf>"
- http://www.uv.es/~lisis/mjesus/5cava.pdf Cerezo, F. (1999). Conductas agresivas en la edad escolar. Madrid: Pirámide.
- Cava, M., Musitu, G. (2003).La potenciación de la autoestima en la escuela. Barcelona: Paidós. Citado por: Estévez, E., Martínez, B. &Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: La perspectiva multidimensional. Intervención Psicosocial. 15, 223-232.Recuperado el 3 de mayo de 2012.Disponible: HYPERLINK "<http://scielo.isciii.es/pdf/inter/v15n2/v15n2a07.pdf>"
- http://scielo.isciii.es/pdf/inter/v15n2/v15n2a07.pdf
- Cepal. (2008). Juventud y cohesión social en iberoamérica. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Chaux, E. (2012). Educación, convivencia y agresión escolar (Primera ed.). Bogotá: Taurus, Uniandes.

- Coon, D., & Mitterer, J. (2010). Introducción a la psicología: el acceso a la mente y la conducta. Cengage Learning.
- Constitución Política de Colombia, artículo 67, 1991
- Daniel, L., & Javier, A. (1999). Orientaciones educativas para el desarrollo del deporte escolar. Logroño: la rioja.
- Devis, D. J. (2000). Actividad Física deporte y salud. Barcelona: Inde.
- Diz, J. I. (2013). Desarrollo del adolescente: . pediatras integrales, 88-93.
- Gómez Buendía, H. (1998). Educación la Agenda del siglo XXI. (pp. 164-169) Colombia, edit. TM editores.
- Gomez, B. (1998). Agenda Siglo XXI. Bogotá Colombia: PNUD.
- Pinheiro, P. S. (2006). Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas. Ginebra, Suiza: Naciones Unidas.
- OMS. (2002). Informe Mundial sobre Violencia y la Salud. Washington D.C: Publicación
- Organización Mundial de la salud. Recuperado el 20 de mayo de 2014. Disponible: http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_es.pdf
- OMS. (2004).a. Dimensiones de la violencia en Latinoamérica. Recuperado el Septiembre 10 mayo de 2014. Disponible: <http://www.who.int/mediacentre/news/releases/2004/pr40/es/>
- OMS. (2004). Informe Mundial sobre la violencia y la salud. Ginebra : Oficina OMS. Recuperado el 20 de mayo de 2014. Disponible: http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_es.pdf
- OMS. (2011). Organización Mundial de la Salud. Recuperado el 10 de junio de 2014, de 10 Datos sobre la prevención de la violencia: <http://www.who.int/features/factfiles/violence/es/>
- L. H. (2008). Beneficios del ejercicio. Universidad de caldas, 1-14.
- Ministerio de sanidad y educación . (17 de Septiembre de 2008). Actividad física y salud en la infancia y la adolescencia. Madrid, España: Grafo S.A.
- Ministerio de educación Nacional. (2014). Guías pedagógicas para la convivencia escolar. Bogotá: MEN.
- Ministerio de sanidad y educación . (17 de Septiembre de 2008). Actividad física y salud en la infancia y la adolescencia. Madrid, España: Grafo S.A.
- organizacion mundial de la salud. (2009). organizacion mundial de la salud. Obtenido de <http://www.who.int/dietphysicalactivity/pa/es/>
- Sanchez, A. (2009). Acoso Escolar y convivencia en las aulas. Andalucía, España: Formación Alcalá.
- Kail, R., & Cavanaugh, J. (2011). Desarrollo humano: Una perspectiva del ciclo vital. México: CENGAGE Learnig.

- Lancheros, F., Conde, G., & Urrea, p. (Julio de 2014). Escuela de formación deportiva en fútbol un medio o un fin. Bogota.
- Lopategui corsino, E. (2001). Salud y bienestar. Obtenido de Salud y bienestar: <http://www.saludmed.com/Bienestar/Cap1/Sal-Bien.htm>.
- Maggi, R. (2000). Desarrollo humano y calidad, valores y actitudes. Limusa, 19-21.
- Martínez, S. C. (2011). trabajo desde la educacion no formal con preadolescentes experiencias en municipios de la comunidad de madrid. Madrid: Consejería de Educación, Comunidad de Madrid.
- Ministerio de educación Nacional. (2014). Guías pedagógicas para la convivencia escolar. Bogotá: MEN.
- Ministerio de sanidad y educación . (17 de Septiembre de 2008). Actividad física y salud en la infancia y la adolescencia . Madrid, España: Grafo S.A.
- Morales, J. E. (04 de 2013). El comportamiento en las etapas del desarrollo humano. Obtenido de Monografias.com: <http://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2013/xvii02/01/88-93%20Desarrollo.pdf>
- Organizacion mundial de la salud. (2009). organizacion mundial de la salud. Obtenido de <http://www.who.int/dietphysicalactivity/pa/es/>
- Prieto, a. (2008). Modelo de la promoción de la salud con énfasis en AF, para una comunidad estudiantil universitaria. Universidad Nacional, 1-15.
- Tenenbaum, stewart, & Duda. (2007). La violencia en el deporte un análisis desde la psicología social. *Revist Psicología social*, 1-20.
- Toscano, w., & Rodriguez, L. (2008). Actividad física y calidad y vida de vida. *Revista academica, Hologramatica*, 3-17.
- Universidad Nacional Yarkuy.(2014). Obtenido de <http://www.uney.edu.ve/new/uney/>



ATENCIÓN TEMPRANA



★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

172. RECORRIDO HISTÓRICO DE LA EVOLUCIÓN DE LA ATENCIÓN TEMPRANA DESDE EL CONTEXTO NACIONAL ESPAÑOL AL CONTEXTO ANDALUZ

Lucía Núñez Sánchez. y Ana Duarte Hueros
lucia.nunez@dedu.uhu.es

Resumen.

El término de Atención Temprana ha sufrido grandes cambios conceptuales, debido en parte, a los progresos que desde el campo científico se ha producido en el conocimiento del ser humano, lo cual influye en el modo de intervención con los menores y su conceptualización. Pasamos de ver al ser humano como un individuo biológicamente fijado a un sujeto influido por el medio en el que se encuentra, el cual juega un papel primordial en su desarrollo. Al igual que el término, los servicios y profesionales cuyo objeto de intervención ha sido la Atención Temprana han sufrido cambios estructurales y competenciales a nivel social, educativo y sanitario.

En el presente artículo se recoge la evolución histórica que ha sufrido la Atención Temprana contextualizándola desde el ámbito nacional español al contexto andaluz.

Palabras clave: Atención Temprana, historia, educación (Early Care, history, education).

Introducción

El siguiente trabajo presenta el desarrollo y evolución de la Atención Temprana en España y más concretamente en Andalucía, así como el estado actual de la cuestión. Dicho estudio forma parte de una investigación más amplia de corte cualitativa, que tiene como objetivo conocer la "Situación Actual de la Atención Temprana en Andalucía, Coordinación Interinstitucional". Previo a la implementación de los instrumentos de investigación, se realiza un análisis y estudio bibliográfico y documental de literatura especializada, no sólo académica sino también de orden normativo, de índole internacional, nacional y autonómico, por medio de la cual llegar a conceptualizar y ubicar la situación de la Atención Temprana en Andalucía.

A través del documento que nos ocupa podremos ver el recorrido no sólo terminológico sino también de tratamiento e intervención que ha llevado a cabo la Atención Temprana en nuestro país hasta la transferencia de dicha competencia a las comunidades autónomas, así como su evolución en la comunidad autónoma Andaluza.

1. Evolución terminológica, atención temprana.

El término de Atención Temprana ha sufrido grandes cambios no sólo terminológicos si no también conceptuales pasando de ser considerada como una disciplina de trabajo e intervención exclusiva con el menor como individuo determinado por su biología y genética, a considerarse como un tratamiento global donde el sujeto es receptor de cambios según su entorno, se pasa a un tratamiento ecológico (Bronfenbrenner, 1979), entendiéndolo como una intervención general e integral donde el medio físico, social y cultural intervienen de manera exponencial en el desarrollo y progreso del menor en las áreas de desarrollo psicomotor y autonomía personal, relación con el entorno social y físico, de la comunicación y el lenguaje.

A este respecto, a finales de los 70 el profesor Urie Bronfenbrenner, publica su obra “La ecología del desarrollo humano”, estudio de relevante importancia e influencia en la conceptualización del término que nos ocupa. Sus estudios sobre el modelo ecológico planteaban una clara confrontación con la psicología evolutiva del momento, perfilaba la importancia del estudio de la influencia de los ambientes en el desarrollo del ser humano. Sin embargo ha sido larga la trayectoria desde las distintas intervenciones en la Atención Temprana hasta llegar al momento actual, momento de gran sintonía con la teoría planteada por Bronfenbrenner, (García, 2001).

Aproximándonos al término desde un marco nacional, en el siguiente cuadro se recoge la terminología que en cada época se ha utilizado al referirnos a la Atención Temprana (A.T. en adelante):

Tabla 1. Cuadro tomado de Belda (2000).

| Estimulación precoz | Intervención temprana | Atención temprana |
|----------------------------|------------------------------|--------------------------|
| 70-80 | 80-90 | ★ 90-00 |
| niño | niño-familia | niño-familia-entorno |
| minusvalías | minusvalías (0-6) | población general |
| prevención 3ª | prevención 2ª y 3ª | prevención 1ª, 2ª y 3ª |

En los años 70, la A.T. se denominaba “*Estimulación Precoz*” y estaba unido al tratamiento terapéutico, concreto y específico que recibía el menor. Los menores atendidos eran aquellos que presentaban patologías diagnosticadas y muy concretas, con un marcado carácter rehabilitador y asistencial. Respecto a ello, el Plan Nacional de Educación Especial hace referencia explícita respecto a aspectos de estimulación precoz y nos comenta:

“La integración a nivel preescolar, puede expresarse en los términos que siguen:

1.1 Tanto para la prevención como para el tratamiento educativo, es preciso que los servicios de **estimulación empiecen lo más precozmente posible**.

1.2 En edad preescolar, las necesidades educativas de los niños deficientes e inadaptados no requieren tantos centros donde escolarizarse, cuantos equipos profesionales que impulsen y vigilen su desarrollo, no debiendo el niño deficiente estar separado de sus compañeros de igual edad. La **normalización e integración** son, en este nivel, principios de muy escasas excepciones.”

Por otro lado, en los años 80 se empieza a adjudicar a la familia un papel primordial para el desarrollo y conseguir un tratamiento y desarrollo efectivo del menor, conceptualizándola como parte implicada en el proceso de intervención, y se entiende por “*Intervención Temprana*” la asistencia a menores discapacitados con edades entre 0 a 6 años.

Los tratamientos entonces desarrollados, también son objeto de cambios en su concepto y en su trato, la resolución de 1980 sobre el “Plan de pensiones para minusválidos psíquicos y sensoriales” en el capítulo II sección 1ª, determina los Tratamientos de Estimulación Precoz y las técnicas terapéuticas que se podían aplicar, los cuales eran:

Tabla 2. Tratamientos de Estimulación Precoz
“Plan de pensiones para minusválidos psíquicos y sensoriales”

| Tratamientos de Estimulación Precoz | | |
|-------------------------------------|--------------------------|---------------------------|
| Técnicas terapéuticas: | 1.- Psicomotricidad | 4.- Creación del lenguaje |
| | 2.- Sensomotricidad. | 5.- Fisioterapia |
| | 3.- Terapia del Lenguaje | 6.- Medicina ortopédica |

Con el concepto desarrollado de “*Intervención Temprana*”, en la década de los 90 se da un paso hacia delante asumiendo dicho concepto como “proceso asistencial integrado en el que se tiene en cuenta no sólo a la familia sino al entorno del niño, asumiendo la necesidad de coordinación interinstitucional para su adecuada asistencia”. Así lo expresa Martínez (1992) cuando mantiene que en los primeros años, el concepto al que nos referimos se utilizaba exclusivamente para referirse a los menores en riesgo y cuando se conoce qué método seguir con cada menor, se difunde el término de “*Intervención Temprana*” el cual nos indica un carácter del término más clínico y de tratamiento, que de enfoque educativo.

Desde una perspectiva más actual, sobre los tratamientos en A.T., para Rodríguez (1999) tienen una finalidad preventiva y entiende por tratamiento de “*Atención Temprana*”, el conjunto de actuaciones que se dirigen a los niños de 0 a 6 años, a la familia y a la comunidad en general, los cuales se dirigen a menores con necesidades especiales, con la intención de prevenir, disminuir o eliminar posibles trastornos en el desarrollo.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Hoy la A.T., desde una acepción más genérica y tal como recoge Mateo (1998): *“puede definirse como una técnica terapéutica con carácter preventivo y/o asistencial cuyo objetivo es lograr el máximo desarrollo potencial de los niños, utilizando para ello programas sistematizados y secuenciales. Se dirige a niños en la primera infancia que presenten o puedan presentar alteraciones en su desarrollo evolutivo”*.

El concepto de A.T. queda explícitamente recogido en el año 2000, cuando el Real Patronato sobre la Discapacidad y el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, publica el Libro Blanco de la Atención Temprana, donde se recoge el concepto de A.T., asumiendo, por parte de los diferentes sectores de intervención (profesionales, instituciones competentes, usuarios,...) esta descripción como válida.

“Se entiende por Atención Temprana el conjunto de intervenciones, dirigidas a la población infantil de 0-6 años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlos. Estas intervenciones, que deben considerar la globalidad del niño, han de ser planificadas por un equipo de profesionales de orientación interdisciplinar o transdisciplinar” (Libro Blanco de Atención Temprana, Real Patronato sobre Discapacidad, Madrid, 2000).

Como se puede observar es éste un concepto del término de A.T., que parte de una noción global de la misma entendiendo como ámbitos de intervención no sólo al menor, sino también a la familia y a su entorno (Rodríguez, 1999).

2. Evolución histórica del campo de la atención temprana. Contexto nacional español.

Desde sus inicios (años 60-70), la A.T. ha sido un ámbito ampliamente debatido. A mediados de la década de los 80, se llega a un cierto consenso, se acepta que la A.T. es un procedimiento efectivo por el que intentar paliar los efectos de la carencia de estimulación experimentada de forma temprana.

El recorrido histórico de la AT y sus programas de intervención (públicos y privados), no goza de una dilatada trayectoria más bien, su existencia es de corta extensión.

Tal y como recoge Casado (2006) *“... la historia de la AT en España comienza en la década de los setenta”*. En España su comienzo más formal, desde instituciones y profesionales, se relaciona a las primeras Jornadas Internacionales de Estimulación Precoz desarrolladas en Madrid en 1979. Con la celebración de dichas jornadas se llega al consenso, por parte de los profesionales y las instituciones competentes en dicha materia, que la A.T. es una intervención eficaz en la labor con niños/as de 0 a 6 años,

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

que sufren trastornos o posibles trastornos que se pueden manifestar en su desarrollo, para lo que es necesario una “Estimulación Precoz”, para avanzar en el desarrollo evolutivo del menor, desde una perspectiva terapéutica.

Organismos y servicios de atención temprana

Hasta 1979 el organismo competente, en España, para ofrecer “Estimulación Precoz” era el Servicio de Recuperación y Rehabilitación de Minusválidos Físicos y Psíquicos (SEREM), Organismo dependiente del Ministerio de Trabajo, Salud y Seguridad Social, organismo que mantenía todas las competencias en dicho ámbito. No obstante dicho servicio desaparece a finales de los 70, asumiendo sus funciones el Instituto de Servicios Sociales (INSERSO) haciéndose cargo de la Atención Social a los “*minusválidos*” (Quirós, 2009).

Tabla 3. Evolución histórica servicios estimulación precoz en España.

| SERVICIOS DE ESTIMULACIÓN PRECOZ EN ESPAÑA |
|--|
| <p>1. <i>SEREM</i>: Servicio de Recuperación y Rehabilitación de Minusválidos Físicos y Psíquicos.</p> <p>Hasta 1979 el organismo responsable de ofrecer “Estimulación Precoz”, era el Servicio de Recuperación y Rehabilitación de Minusválidos Físicos y Psíquicos (SEREM) (Quirós, 2009).</p> <p>Desarrolla 2 acciones fundamentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1977. se establecen subvenciones para apoyar la fundación de la estimulación precoz. <ul style="list-style-type: none"> Ventaja → Surgen entidades asociativas Inconveniente → se mantienen servicios pero no se dota del necesario presupuesto★ - 1979. A modo de experiencia previa y como estudios pilotos se crean servicios de estimulación precoz. <p>Finales 1970 este servicio desaparece.</p> |
| <p>2. <i>INSERSO</i>: Instituto de Servicios Sociales.</p> <p>Al desaparecer el SEREM es el Instituto de Servicios Sociales (INSERSO)³⁰⁸ el que se hace cargo de la Atención Social de los “<i>minusválidos</i>”.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1980. Establece los Servicios de atención temprana en los centros base, actuales centros de Valoración y Orientación (Decreto 258/2005, de 29 de noviembre). - En 1.982: se aprueba la Ley de integración social del minusválido. (LISMI, 1.982) |

³⁰⁸ Decreto 1856/1979 de 30 de julio

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

- En 1.983 se generaliza la atención temprana y llega a todos los centros base.

“los Centros de Valoración y Orientación se implantaron en España a partir de 1978, habiéndose configurado sus principales funciones como desarrollo de la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos y del Real Decreto 1971/1999, de 23 de diciembre, que regula el procedimiento para el reconocimiento, declaración y calificación del grado de minusvalía”, (Decreto 258/2005, de 29 de noviembre).

3. 1982. Traspase de competencias en Atención Temprana a cada Comunidad Autónoma

- Cada Comunidad autónoma organiza y regula la atención Temprana de manera distinta según sus características y necesidades contextuales específicas.

En 1982 se realizan las transferencias de competencias³⁰⁹ en materia de A.T., desde el gobierno central a las distintas comunidades autónomas, anexándose así, a servicios y entidades diferentes en cada una de ellas. Siendo el Real Decreto 1752/1984 el que regula la transferencia de competencias del Instituto de Servicios Sociales a la comunidad autónoma andaluza.

Así en el territorio español cada comunidad autónoma desarrolla y organiza la Atención Temprana desde organismos e instituciones distintas a través de órdenes autonómicas diferentes.

3. Evolución histórica de la atención temprana. Contexto autonómico andaluz.

La organización de la Atención Temprana se regula de manera diferente en cada comunidad autónoma española. El Libro Blanco de A.T. lo recoge así:

“Existe gran variabilidad de situaciones en materia de Atención Temprana en las comunidades autónomas, originadas por los distintos niveles de competencias transferidas desde la administración central a las administraciones autonómicas; mientras unas poseen una red de centros consolidada, otras todavía no disponen de la infraestructura básica”.

Como resultado de las diferencias en la organización y regulación de la A.T. en cada comunidad autónoma española, son destacables las diferencias entre ellas. Las comunidades de Cataluña, Galicia, Murcia y Valencia, poseen legislación al respecto, mientras que Andalucía, La Rioja y la Comunidad de Madrid carecen de una legislación específica que organice y regule la A.T. en su totalidad.

Tabla transferencia competencias de A.T. por comunidades autónomas.

³⁰⁹ El Real Decreto 1752/1984, de 1 de agosto, (B.O.E. 03-10-1984) regula la transferencia de competencias de la INSERSO a la comunidad autónoma andaluza en materia de A.T.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Fuente. Ponte (2003:7)

| Autonomía | Fecha transferencia I.N.S.E.R.S.O. |
|----------------------------|--|
| Cataluña | Real Decreto 1517/1981, de 8 de julio, (B.O.E. 24-07-1981). |
| Andalucía | Real Decreto 1752/1984, de 1 de agosto, (B.O.E. 03-10-1984). |
| Galicia | Real Decreto 258/1985, de 23 de enero (B.O.E. 06-03-1985). |
| Comunidad Valenciana | Real Decreto 264/1985, de 23 de enero (B.O.E. 08-03-1985). |
| Canarias | Real Decreto 1935/1985, de 23 de enero, (B.O.E. 23-10-1985). |
| País Vasco | Real Decreto 1476/1987, de 2 de octubre, (B.O.E. 03-12-1987). |
| Comunidad Foral de Navarra | Real Decreto 1681/1990, de 28 de diciembre (B.O.E. 31-12-1990). |
| Región de Murcia | Real Decreto 649/1995, de 21 de abril, (B.O.E. 26-05-1995). |
| Comunidad de Madrid | Real Decreto 938/1995, de 9 de junio, (B.O.E. 11-07-1995) |
| Asturias | Real Decreto 849/1995, de 30 de mayo (B.O.E. 07-07-1995) |
| Castilla La Mancha | Real Decreto 903/1995, de 2 de junio, (B.O.E. 20-07-1995). |
| Castilla y León | Real Decreto 905/1995, de 2 de junio, (B.O.E. 01-08-1995). |
| Extremadura | Real Decreto 1866/1995, de 17 de noviembre, (B.O.E. 20-12-1995). |
| Aragón | Real Decreto 97/1996, de 26 de enero, (B.O.E. 01-03-1996) |
| Cantabria | Real Decreto 1383/1996, de 7 de junio, (B.O.E. 15-07-1996) |
| Islas Baleares | Real Decreto 2153/1996, de 27 de septiembre, (B.O.E. 22-10-1996) |
| La Rioja | Real Decreto 75/1998, de 23 de enero, (B.O.E. 05-02-1998). |

En Andalucía se aprobó en el 2006 el Proceso Asistencial Integrado de Atención Temprana, el cual sirve de guía actualmente. Por otro lado se han publicado otros cinco procesos asistenciales integrados (Seguimiento Recién Nacido de Riesgo, Trastornos del Desarrollo con Discapacidad Motora, con Discapacidad Intelectual, Trastornos Sensoriales y Trastornos del Espectro Autista)³¹⁰ así como el Programa de Calidad y de Acreditación de los Centros de atención infantil Temprana.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

4. Competencias en atención temprana según las consejerías de educación, igualdad y bienestar social y salud, dentro del contexto autonómico andaluz.

La consejería para la igualdad y bienestar social y la consejería de educación

En Andalucía las competencias en materia de A.T., en un primer momento, son asumidas por los “Centros de Valoración y Orientación” donde se ubicaron los “Departamentos de Atención Temprana” Quirós (2009).

³¹⁰ Datos de la Web de la Junta de Andalucía. Consejería de Salud. Fecha de consulta: 01/04/2014.
Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

El Decreto 258/2005, de 29 de noviembre, regula la organización y funciones de los Centros de Valoración y Orientación (C.V.O.) de personas con discapacidad de Andalucía, y citándolo textualmente, *“los Centros de Valoración y Orientación se implantaron en España a partir de 1978, habiéndose configurado sus principales funciones como desarrollo de la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos y del Real Decreto 1971/1999, de 23 de diciembre, que regula el procedimiento para el reconocimiento, declaración y calificación del grado de minusvalía”*. Los “Centros de Valoración y Orientación³¹¹”, eran llamados “centros base” hasta la aprobación de la Ley 1/999 de Atención a las Personas con Discapacidad en Andalucía, son estructuras dependientes de la Consejería de Asuntos Sociales (Actualmente Consejería para la Igualdad y Bienestar Social).

Los C.V.O. se configuraban en tres líneas estratégicas de intervención, la primera es la de información y orientación, una segunda línea era la del área de valoración y orientación y por último el área de Tratamiento, donde se encontraba ubicado el “Departamento de Atención Temprana”, para lo que se contaba con un logopeda, Psicomotricista y fisioterapeuta dentro de la relación de puestos de trabajo de la consejería competente.

Con respecto a las funciones en A.T., siguiendo a Rodríguez (1999:68), que realizaban dichos centros, éstas eran: la elaboración de programas individuales de tratamiento de atención infantil Temprana, la realización de informes para la integración en guarderías y en centros educativos de los niños atendidos en el área de tratamiento y el seguimiento de los niños con discapacidad integrados en guarderías de la Consejería de Asuntos Sociales (Actualmente Consejería para la Igualdad y Bienestar Social).

A partir de Octubre de 2005, los C.V.O. pierden sus competencias y funciones en el diagnóstico y tratamiento de la A.T., que pasa a ser responsabilidad de la Consejería de Salud, la cual en la actualidad proporciona dichos servicios a través de los Centros de Atención Infantil Temprana (CAIT).

En el caso de la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social, los miembros que formaban parte de los centros de valoración y orientación en la función de tratamiento, al perder dicha función, asumen la responsabilidad de pertenecer al Equipo Provincial de Atención Temprana (EPAT) de cada provincia.

Junto con la pérdida del tratamiento y diagnóstico de la A.T. que realizaban los Centros de Valoración y Orientación (CVO), otro importante cambio ocasionado en el ámbito de la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social de la Junta de Andalucía, es

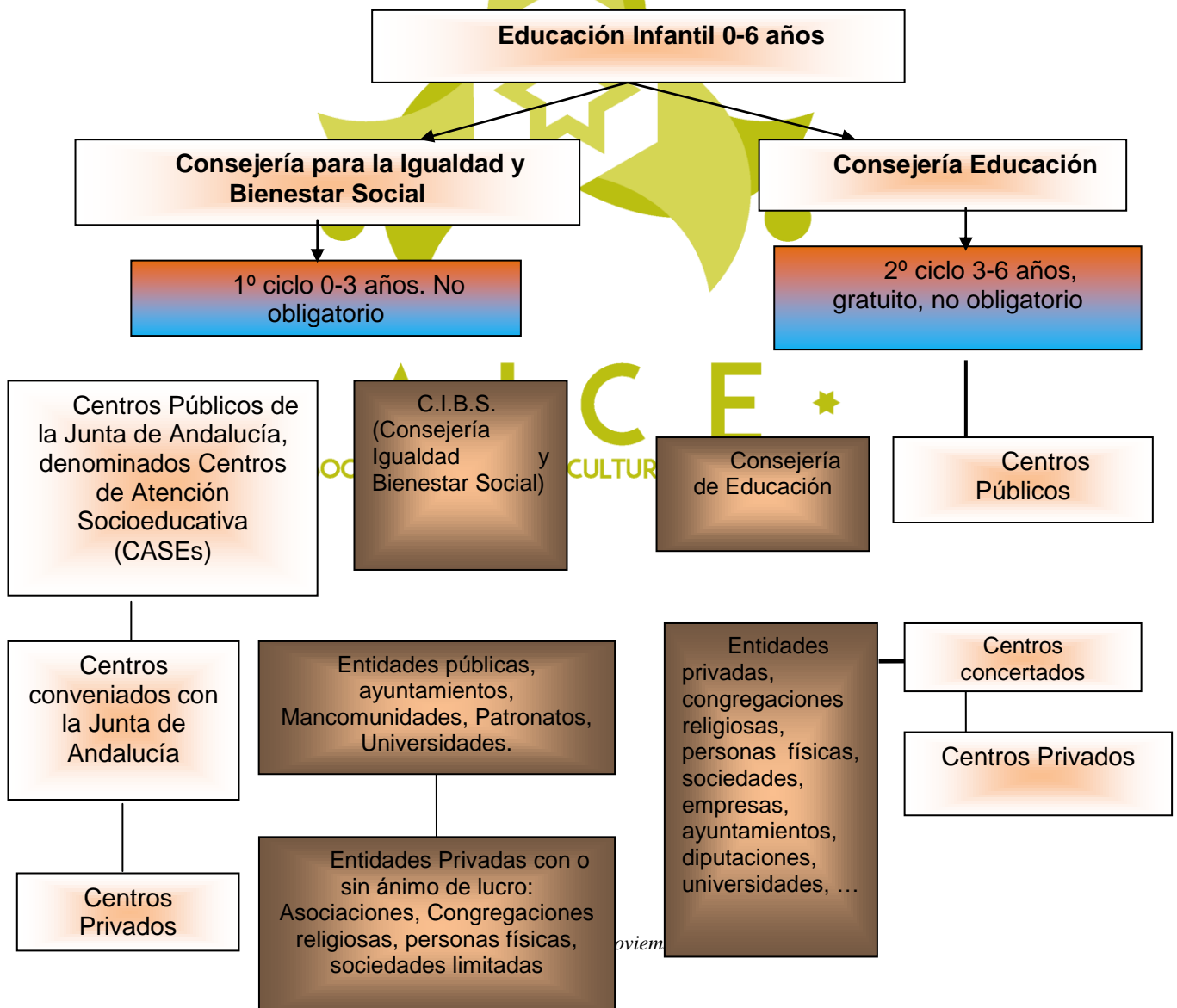
³¹¹ Decreto 258/2005, de 29 de noviembre, por el que se regulan la organización y funciones de los Centros de Valoración y Orientación de personas con discapacidad de Andalucía.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

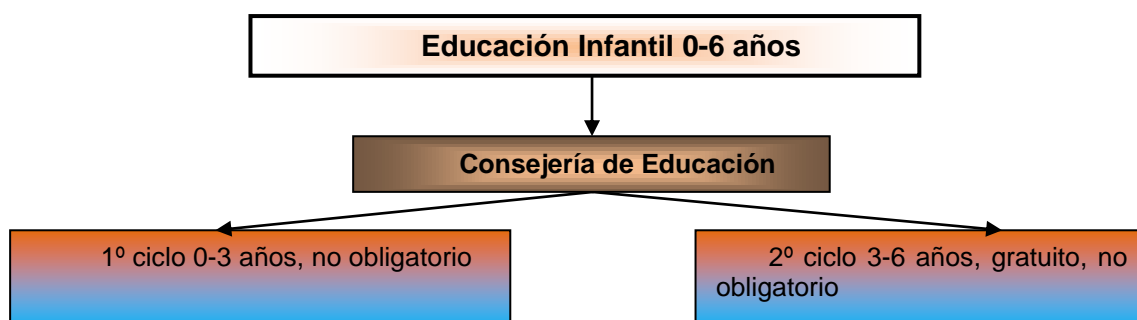
el traspaso de los Centros de Atención Socioeducativa (CASEs), actuales Escuelas Infantiles de 0 a 3 años, a la Consejería de Educación.

El Decreto 59/2009, de 10 de marzo, recoge dicho traspaso, pasando a denominarse “Escuelas Infantiles”, denominación que ya se recogía en la Ley Orgánica de Educación de 2006, dicho trasvase, produce un gran cambio sustancial en materia de Atención Temprana, ya que la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social pierde los CASEs, centros en los que se realizaba una labor de prevención, detección precoz y seguimiento de los menores con algún o posible trastorno en el desarrollo, matriculados en dichos centros a partir de los 0 años de edad y hasta los 3 años, perdiendo dichas competencias de prevención, detección precoz y seguimiento de los menores matriculados en las escuelas infantiles.

Así pues y siguiendo con la comparación de cómo era atendida el primer ciclo de Educación Infantil, en el V foro Andaluz de la Infancia, desarrollado en Jaén en Noviembre de 2006, se recoge cómo quedaba configurada ésta antes de la transferencia:



Tras producirse la transferencia de los CASEs de la Consejería de Igualdad y Bienestar Social a la Consejería de Educación, la escolaridad de 0 a 3 años queda estructurada como sigue:



Las Escuelas Infantiles pasan a depender orgánicamente de la Consejería de Educación, que si antes tenía mucho que decir en el campo de la A.T. ya que desde el segundo ciclo de infantil atendía a menores de 3 a 6 años, ahora asume también el 1^{er} ciclo, atendiendo a niños/as de 0 a 3 años.

Por todo ello, su papel es cada vez más primordial en la detección, valoración, evaluación psicopedagógica y tratamiento de menores de edades comprendidas entre los 0 a 6 años.

Somos conscientes del importante papel que ha jugado y que juega el sistema educativo en la A.T., si bien desde el ámbito educativo este campo se ha enmarcado dentro de la “Educación Especial” que ha sufrido constantes cambios y transformaciones hasta nuestros días. Por lo que desde un punto de vista educativo se hace necesario conocer el devenir histórico de la A.T.

El primer Plan Nacional de Educación Especial de 1978, constituye un avance trascendental al abordar la Estimulación Precoz, además de incorporar principios tan importantes como el de normalización e integración escolar.

El Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial, que deroga el real Decreto de 1982, habla ya de Deficiencias físicas, psíquicas y sensoriales, por lo que avanza en la conceptualización de las distintas patologías y trato que debe recibir cada una. Se considera la Educación Especial como parte del Sistema Educativo reglado, y se produce un avance significativo por la integración escolar, sobre todo a la Atención Temprana, la cual ya aparece reflejada en su artículo 2, donde nos dice:

“1. La educación especial a que se refiere el artículo anterior se concretará bien en la atención educativa y temprana anterior a su escolarización, o bien en los

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

apoyos y adaptaciones precisos para que los alumnos disminuidos o inadaptados puedan llevar a cabo su proceso educativo”.

A este respecto, el artículo 5 de la orden recoge aspectos y principios propios de la A.T. como la detección precoz, el tratamiento inmediato tras detectar el caso y la prevención.

Por todo ello, se crean y conforman los equipos multiprofesionales y de Atención Temprana. Es éste un momento importante al hablar de dichos equipos, que actualmente son los responsables, en la Consejería de Educación, de la Atención Temprana en las Escuelas Infantiles, por lo que se merecen presentar a continuación, con el ánimo de conocerlos en profundidad, su recorrido histórico.

Con la conocida Ley General de Educación de 1970, se reconoce el derecho a la Orientación Escolar. En 1977 se crean los primeros servicios de Orientación educativa, llamados “Servicios de Orientación Educativa y Vocacional” (S.O.E.V.) formados por profesores titulados en psicología o pedagogía, entre sus funciones destacaban las de orientación, asesoramiento al profesorado, información y relación con los padres, alumnos, profesores,..., investigación educativa y detección y diagnóstico de los alumnos de Educación Especial.

El Plan Nacional para la Educación Especial (1979) y la Ley de Integración Social de los Minusválidos de 1982 (LISMI) albergan el origen de los Equipos Multiprofesionales, los cuales estaban formados por psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales y médicos, entre sus funciones destacaban las de prevención y detección precoz.

El Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial de 1985 centra las funciones de Servicios y Equipos en la valoración psicopedagógica (S.O.E.V.) y unifica (Enero de 1986) las funciones de los SOEV y Equipos Multiprofesionales. Desde 1985 los equipos han venido funcionando hasta el momento actual, si bien siendo objeto de continuas reformas del ordenamiento jurídico. Es el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, el que conforma los equipos de atención temprana.

En 1990 con la promulgación de la L.O.G.S.E. se estipula el modelo de intervención psicopedagógica y orientación educativa, contemplando dos modelos de actuación: 1) Los Departamentos de Orientación (Educación Secundaria) y 2) los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (E.O.E.P.).

Consejería de salud

Respecto a las funciones de tratamiento en A.T., llevadas a cabo en los CVO, éstas pasan a ser materia y ámbito de la Consejería de salud que como ya hemos mencionado anteriormente, y al igual que recoge Pons (2007:26), es a raíz de Octubre de 2005 cuando la Consejería de Salud asume la responsabilidad y competencia en dicha materia.

Sin embargo ya la aplicación de la Ley 1/1999 introduce un hito fundamental en el desarrollo y tratamiento de la A.T. en Andalucía al requerir de la Consejería de Salud la labor de responsabilizarse y hacerse cargo, tanto a nivel organizativo como económico, de la Atención Temprana. Y Así se recoge en la Ley 1/1999, de Atención a la Personas con Discapacidad en Andalucía, Título II, capítulo I, artículo 11:

1) Se establecerán sistemas de prevención y detección de las deficiencias y de atención temprana una vez diagnosticadas éstas, a través de programas y protocolos de actuación que se realizarán de forma continuada sobre las personas con discapacidad.

2) Quedará garantizada la atención infantil temprana, que comprende información, detección, diagnóstico, tratamiento, orientación y apoyo familiar.

3) El sistema público de salud establecerá los sistemas y protocolos de actuación técnicos necesarios, para que... quede asegurado el asesoramiento y tratamiento necesario...

Al asumir dicha responsabilidad, la Consejería de Salud ofrece servicios de A.T. a menores con edades comprendidas desde los 0 hasta cumplir los cinco años. Este servicio es realizado por los Centros de Atención Infantil Temprana (CAIT), los cuales son centros o bien de titularidad pública conveniados con la Consejería de Salud, para poder dar dicho servicio, o Asociaciones sin ánimo de lucro que funcionan con la Consejería de Salud a través de subvenciones de carácter anual.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Los CAIT realizan tratamientos psicoeducativos a menores con edades comprendidas de 0 a 6 años, el proceso Asistencial Integrado de Atención Temprana editado por la Consejería de Salud, recoge que este tratamiento es de 0 a 6 años.

La A.T. desde la consejería de Salud, en la práctica, se configura como un servicio de asistencia a los menores de 0 a 6 años el cual se enfoca para dar respuesta a los problemas de retraso y/o alteraciones en el desarrollo de niños de 0 a 6 años de edad, dicho servicio se organiza y articula a través de los Centros de Atención Infantil Temprana (CAIT), los cuales son centros reconocidos por la Consejería de Salud como centros sanitarios, requisito sin el cual no se puede denominar Centros de Atención Infantil Temprana.

Movimiento asociativo

Hasta este momento hemos visto cómo ha tenido lugar la evolución de la A.T. desde una perspectiva general y administrativa, pero es momento de hacer referencia al movimiento asociativo que tanto tuvo que ver en la evolución del tratamiento de los menores en A.T.

De los padres y madres cuyos hijos/as sufren un trastorno o posible trastorno en su desarrollo, surge la necesidad de dar respuestas a dichos menores y son ellos los que realizan un movimiento en paralelo, el de asociaciones, universidades, entidades locales, etc. que generan resultados muy positivos e interesantes, produciendo cambios desde la participación de la comunidad funcionando como elemento transformador.

A este respecto, Quirós (2009:2) nos dice, *“Intereses particulares (asociaciones de padres, departamentos universitarios y hospitalarios, sobre todo, etc.) comenzarán a promover acciones en paralelo a la vía oficial, en general, con bastantes buenos resultados. La colaboración con organismos municipales, áreas sanitarias, educativas y de servicios sociales dará como resultado interesantes planes coordinados”*.

Como resultado de este movimiento asociativo surge a finales de los años 70, los Centros de Atención Temprana. Los cuales han actuado de forma paralela, junto con otros servicios e instituciones que desde el ámbito sanitario, social y educativo, dan respuesta a la población usuaria de A.T., tales como: “Unidades de seguimiento madurativo o de desarrollo, de servicios de rehabilitación infantil, los centros bases, los equipos de atención temprana...” (Ortiz, 2001).

Este movimiento, configurándose dentro del modelo de participación ciudadana de desarrollo comunitario, influye de manera decisiva en materia legislativa, ya que gran parte de los cambios y avances que tienen lugar de forma nacional se debe, en parte, a las peticiones reiteradas y a la lucha que los grupos de presión que desde movimientos asociativos de padres y madres y organizaciones de discapacitados, han venido realizando, desde grupos como el CERMI (Comité Español De Representantes De Minusválidos), Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención (Grupo de Atención Temprana-GAT), así como las distintas asociaciones dispersas por el ámbito nacional español.

Conclusiones

A modo de resumen del presente trabajo y como hemos podido ver, la A.T. es un ámbito de trabajo relativamente reciente. Las primeras experiencias en nuestro país, tienen lugar en la década de los setenta y desde entonces hasta nuestros días, hemos

asistido a cambios realmente importantes, respecto a su terminología, metas y objetivos, modelos y métodos, así como las entidades y programas que proporcionan los servicios, funciones y tratamientos en A.T.

Hemos pasado de un modelo de intervención única y exclusivamente centrado en el niño, a un modelo que tiene en cuenta al niño, a su familia y a los distintos contextos en los que tiene lugar el desarrollo. Según el Libro Blanco de Atención Temprana, la intervención debe ser planificada con carácter global y de forma interdisciplinar, considerando las capacidades y dificultades del niño/a en los distintos ámbitos del desarrollo, su historia y su proceso evolutivo, así como las posibilidades y necesidades de los demás miembros de la familia y el conocimiento y actuación sobre el entorno social.

Estamos asistiendo a un cambio de perspectiva de la A.T., como mero servicio asistencial al considerarla como un servicio integral de atención en el que se encuentran inmersos ámbitos como el sanitario y el educativo.

Es hoy conocido, tal y como recoge el Libro Blanco de Atención Temprana, la necesidad de coordinación de las administraciones públicas en materia de A.T. Los ámbitos públicos competentes con funciones claras, son actualmente: Sanidad y Educación. Respecto a la necesidad de llevar a cabo una efectiva coordinación interinstitucional y como recoge Pons (2007:27) se crean en Andalucía los Equipos Provinciales de Atención Temprana (EPATs), formado por los respectivos consultores de A.T. de cada Consejería.

Además y como estima el Libro Blanco de Atención Temprana, es necesario una unificación de leyes a nivel estatal y autonómico que homogenice el servicio de A.T. para toda la comunidad, un sistema que lo regule, un marco legislativo que no sólo lo avale, sino que también sea base de igualdad de criterios para todos los ciudadanos.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Hoy los objetivos de la A.T. se hacen extensibles a la población de riesgo, primando la prevención, detección precoz y el tratamiento global y/o ecológico en el ámbito familiar, social, sanitario y educativo.

Por otro lado, entre los retos o compromisos que se marca la Junta de Andalucía, y como se recoge en su página web oficial³¹², se encuentran “*Contemplar la Atención Temprana como una prestación universal, gratuita y de calidad. Desarrollar un mapa de recursos a través de los Centros de Atención Infantil Temprana que asegure la equidad territorial y que permita atender al 80 % de los menores que presentan trastornos de desarrollo deriven o no en discapacidad*”.

³¹² <http://www.saludpublicaandalucia.es/nuestro-trabajo/programas-y-servicios-sociosanitarios/atencion-temprana>.
Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Referencias Bibliográficas

- BELDA ORIOLA, J.C. (2000): El desarrollo Infantil y la Atención Temprana. Documento Online . Fecha de Consulta: Abril 2010.
<http://www.atenciontemprana.com/Documentos.htm>.
- BRONFENBRENNER KAMENETSKI, U. (1979): The ecology of human Development. Cambridge, Harvard University Press. (Trad. Cast.: la Ecología del desarrollo humano. Barcelona, Ediciones Paidós, 1987).
- CASADO PÉREZ, D (2006): La atención temprana en España. Jalones de su desarrollo organizativo. *Polibea*, 79. 11-16.
- Consejería de Salud. (2006): Atención Temprana: Proceso Asistencial Integrado. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Salud.
- F.E.A.AT- GAT (2005): “Recomendaciones técnicas para el desarrollo de la Atención Temprana”. Real Patronato sobre Discapacidad.
- GARCÍA SÁNCHEZ, F.A. (coord.) (2001): *Conceptualización del desarrollo y la Atención Temprana desde las diferentes escuelas psicológicas. Modelo Ecológico / Modelo Integral de Intervención en Atención Temprana*. Mesa Redonda. XI Reunión Interdisciplinar sobre Poblaciones de Alto Riesgo de Deficiencias *Factores emocionales del desarrollo temprano y modelos conceptuales en la intervención temprana*. Real Patronato sobre discapacidad. Madrid, 29 y 30 de Noviembre de 2001.
- LIBRO BLANCO DE LA ATENCIÓN TEMPRANA (2000). Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía. Colección Documentos, 55.
- MARTÍNEZ MENDOZA, F. (1992): “La Estimulación Temprana: Enfoques, Problemáticas Y Proyecciones. Ponencia. Organización de Estados Iberoamericanos. Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar. www.oei.es/inicial/articulos/enfoques_estimulacion_temprana.pdf. Fecha de consulta: Mayo 2010.
- MATEO VALVIS, A. G. (1998): “La Importancia de la Atención Temprana en los primeros momentos del desarrollo”. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, Vol. 03, 281-286.
- ORTIZ FERNANDEZ, Mª Á. (2001). Comunicación: Padres De Niños Con Necesidad De Atención Temprana. Madrid, 29 y 30 de Noviembre de 2001. XI Reunión Interdisciplinar sobre Poblaciones de Alto Riesgo de Deficiencias.
- PONS TUBÍO, A. (2007): “Atención Temprana en Andalucía”. *Vox Paediatrica*, Vol. 15, 1.
- PONS TUBÍO, A. (2009): “Por qué contar con los equipos de Atención Temprana?”. Presentación realizada en el IV Encuentro, Buenas Practicas Institucionales en Atención Temprana en Punta umbría (Huelva). Material Policopiado.
- PONTE MITTELBRUNN, J. (2003): “Legislación y Atención Temprana. Notas sobre aspectos sociosanitarios”, Centro Español de documentación sobre Discapacidad. Boletín del Real Patronato sobre Discapacidad, nº 56, 5-19. Documento Online, fecha de consulta: 04/04/2014.
http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/3066/legislacion_y_atencion_temprana.pdf?sequence=1&rd=00311854986419
- PROCESO ASISTENCIAL INTEGRADO DE ATENCIÓN TEMPRANA EN ANDALUCÍA (2006). Junta de Andalucía. Consejería de Salud.
- QUIRÓS PÉREZ, V. (2009): “Nuevo modelo para la atención temprana en Andalucía: directrices y desafíos”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48 (4).

- INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL, REAL PATRONATO DE EDUCACIÓN Y DE ATENCIÓN A DEFICIENTES (1978): Plan Nacional de Educación Especial. Centro de Información sobre Deficiencias, Madrid.
- RODRÍGUEZ DOMÍNGUEZ, C. (1999): “La prevención de deficiencias: -Abordaje desde los Centros Base de Minusválidos. -El Programa de Atención Infantil Temprana en la provincia de Sevilla”. *VOX Paediatrica*, 7(1), 68-73.
- VARIOS (2003): Especial Atención temprana. Revista Minusval. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría General de Asuntos Sociales. Marzo.

Referencias Legislativas

- Decreto 258/2005, de 29 de noviembre, por el que se regulan la organización y funciones de los Centros de Valoración y Orientación de personas con discapacidad de Andalucía. (B.O.J.A. Nº 250 de 27/12/2005).
- Decreto 59/2009, de 10 de marzo, por el que se modifica el Decreto 137/2002, de 30 de abril, de apoyo a las familias andaluzas, y el Decreto 18/2003, de 4 de febrero, de ampliación de las medidas de apoyo a las familias andaluzas. (B.O.J.A. 13-03-2009).
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (Ley General de Educación de 1970).
- Ley 13/1982 de Integración Social del Minusválido (LISMI).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (LOGSE).
- Ley 1/1999, de 31 de marzo, de atención a las personas con discapacidad en Andalucía. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (B.O.E. 03-05-2006)
- Plan de Acción del CERMI Estatal en materia de Atención Temprana a Personas con Discapacidad. Comité Español de Representantes de Personas con discapacidad – CERMI. 2005.
- I Plan de Acción Integral para las personas con Discapacidad en Andalucía (2003-2006). (En fase de proyecto) II Plan de Acción Integral para las personas con discapacidad en Andalucía (2010-2013).
- Real Decreto 2176/1978, se encomienda al Ministerio de Sanidad y Seguridad Social la realización y gestión del Plan Nacional de Prevención de la Subnormalidad. (BOE 16-09-1978).
- Real Decreto 1752/1984, de 1 de agosto, sobre traspaso a la Comunidad Autónoma de Andalucía de funciones y servicios del Instituto Nacional de Servicios Sociales de la Seguridad Social (B.O.E. 03-10-1984).
- Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial. (B.O.E. 16-03-1985).
- Real Decreto 258/1985, de 23 de enero, de traspaso de funciones y servicios de la Seguridad Social en materias encomendadas al Instituto Nacional de Servicios Sociales a la Comunidad Autónoma de Galicia. (B.O.E. 06-03-1985).
- Real Decreto 264/1985, de 23 de enero sobre traspaso a la Comunidad Valenciana de funciones y servicios del Instituto Nacional de Servicios Sociales (INSERSO) de la Seguridad Social. (B.O.E. 08-03-1985).
- Real Decreto 1935/1985, de 23 de enero, sobre traspaso a la Comunidad Autónoma de

- Canarias de funciones y servicios del Instituto Nacional de Servicios Sociales (INSERSO) de la Seguridad Social. (BOE 23-10-1985).
- Real Decreto 1476/1987, de 2 de octubre, sobre traspaso a la Comunidad Autónoma del País Vasco de las funciones y servicios del Instituto Nacional de Servicios Sociales (INSERSO) (B.O.E. 3-12-1987).
- Real Decreto 1681/1990, de 28 de diciembre, sobre traspaso a la Comunidad Foral de Navarra de las funciones y servicios del Instituto Nacional de Servicios Sociales (INSERSO) (B.O.E. 31-12-1990).
- Real Decreto 649/1995, de 21 de abril, sobre traspaso de funciones y servicios de la Seguridad Social a la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia en las materias encomendadas al Instituto Nacional de Servicios Sociales (INSERSO). (B.O.E. 25-05-1995).
- Real Decreto 849/1995, de 30 de mayo, sobre traspaso de funciones y servicios de la Seguridad Social al Principado de Asturias en las materias encomendadas al Instituto Nacional de Servicios Sociales (INSERSO) (B.O.E. 07-11-1995).
- Real Decreto 938/1995, de 9 de junio, sobre traspaso de funciones y servicios de la Seguridad Social a la Comunidad de Madrid en las materias encomendadas al Instituto Nacional de Servicios Sociales (INSERSO) (B.O.E. 11-07-1995).
- Real Decreto 903/1995, de 2 de junio, sobre traspaso de funciones y servicios de la Seguridad Social a la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha en las materias encomendadas al Instituto Nacional de Servicios Sociales (INSERSO) (B.O.E. 20-07-1995).
- Real Decreto 905/1995, de 2 de junio, sobre traspaso de funciones y servicios de la Seguridad Social a la Comunidad de Castilla y León en las materias encomendadas al Instituto Nacional de Servicios Sociales (INSERSO) (B.O.E. 01-08-1995).
- Real Decreto 1866/1995, de 17 de noviembre, sobre traspaso de funciones y servicios de la Seguridad Social a la Comunidad Autónoma de Extremadura en las materias encomendadas al Instituto Nacional de Servicios Sociales (INSERSO) (B.O.E. 20-12-1995).
- Real Decreto 97/1996, de 26 de enero, sobre traspaso de funciones y servicios de la Seguridad Social a la Comunidad Autónoma de Aragón en las materias encomendadas al Instituto Nacional de Servicios Sociales (INSERSO) (01-03-1996).
- Real Decreto 1383/1996, de 7 de junio, sobre traspaso de funciones y servicios de la Seguridad Social a la Comunidad Autónoma de Cantabria en las materias encomendadas al Instituto Nacional de Servicios Sociales (INSERSO) (B.O.E. 15-07-1996).
- Real Decreto 2153/1996, de 27 de septiembre, sobre traspaso de funciones y servicios de la Seguridad Social a la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares en materias encomendadas al Instituto Nacional de Servicios Sociales (INSERSO) (B.O.E. 22-10-1996).
- Real Decreto 75/1998, de 23 de enero, sobre traspaso de las funciones y servicios de la Seguridad Social a la Comunidad Autónoma de La Rioja en las materias encomendadas al Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMERSO) (B.O.E. 05-02-1998).

- Resolución del Instituto Nacional de Servicios Sociales por la que se aprueba el Plan de Prestaciones para Minusválidos Físicos, Psíquicos y Sensoriales. (BOE 08-04-1980).
- Real Decreto 1517/1981, de 8 de julio, Traspaso de servicios de la Seguridad Social correspondientes a los Institutos Nacionales de la Salud y de Servicios Sociales. (B.O.E. 24-07-1981).
- Real Decreto 1856/1979, de 30 de Julio, por el que se Regula la Estructura y Competencias del Instituto Nacional de Servicios Sociales. Documento online Fecha de consulta 02/05/2014:
https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&cad=rja&uact=8&ved=0CDgQFjAE&url=http%3A%2F%2Fwww.siiis.net%2Fdocumentos%2Flegislativa%2F003665.doc&ei=7am_U6eVMbKa0QW81oDoCw&usg=AFQjCNGgAoYPjIUw7YhycVD8CNh1cmu2VA
- Real Decreto 1752/1984, de 1 de agosto, sobre traspaso a la Comunidad Autónoma de Andalucía de funciones y servicios del Instituto Nacional de Servicios Sociales (INSERSO) de la Seguridad Social (B.O.E. 3-10-1984).
- Real Decreto 334/1985 de 6 de Marzo, de la Ordenación de la Educación Especial.
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.



173. PREVENCIÓN DEL DESARROLLO INFANTIL CON LA ESCALA DE DESARROLLO ARMÓNICO.

Francisco Javier Abellán Olivares

javierao@um.es

Resumen.

Este trabajo busca dar respuesta al problema de la evaluación y prevención del desarrollo infantil, aportando una propuesta integradora e innovadora bajo la denominación de Escala de Desarrollo Armónico (EDA). Esta nueva escala puede ser utilizada desde el nacimiento hasta la adolescencia, interpretando el desarrollo globalmente y discriminando entre 10 áreas para orientar las intervenciones terapéuticas (Abellán, 2011). La EDA integra parámetros de control, como el Índice de Armonía, que responde a los planteamientos teóricos de la Teoría de Sistemas Dinámicos aplicados a la Psicología Evolutiva. Los análisis factoriales exploratorios mostraron la unidimensionalidad de cada una de las 10 subescalas incluidas y de la escala globalmente. También quedó probada la consistencia interna de las medidas obtenidas y la adecuación de los ítems para reflejar el atributo medido por cada subescala. Concluyendo que la estructura sometida a juicio responde a los objetivos instrumentales planteados.

Palabras clave: Atención Temprana, Psicología del Desarrollo, Escalas Evolutivas, Desarrollo Armónico, Teoría de Sistemas Dinámicos.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Introducción

Este trabajo responde a la necesidad de disponer de herramientas de prevención general del desarrollo infantil, desde el nacimiento hasta la adolescencia, con características de accesibilidad y facilidad de uso para que permitan su aplicación sobre grandes poblaciones. Se plantea la necesidad de interpretar el desarrollo globalmente y al mismo tiempo discriminar un número suficiente de áreas para orientar las intervenciones estimuladoras, educativas o rehabilitadoras (Tabla 1). Desde una escala así planteada comenzaron a emerger preguntas y posibilidades que dotaron al proyecto de una novedad acorde con las últimas posiciones teóricas de la Psicología del Desarrollo (Puche y Martí, 2011), aprovechando para su implementación los avances de las Tecnologías de la Información.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

| ÁREA | FUNCIÓN | DEFINICIÓN |
|--------------------------|-------------------------------|--|
| Motora | 1. Tono (T) | Estado de tensión o relajación del manto muscular cuando está preparado para iniciar la acción motora y mientras la realiza. |
| | 2. Coordinación (CO) | Acción motora realizada por los músculos grandes que sirven al movimiento y desplazamiento del cuerpo. |
| | 3. Precisión (P) | Acción motora de los músculos pequeños que se coordinan para realizar gestos técnicos como hablar, mirar, o manipular. |
| Perceptivo- Cognitiva | 4. Percepción Interna (PI) | Capacidad de representación del mundo interno, desde las sensaciones somáticas hasta los procesos metacognitivos. |
| | 5. Percepción Externa (PE) | Progresiva capacidad de representación del mundo externo a partir de la aferencia sensitiva hasta llegar a la adquisición del universo conceptual. |
| | 6. Modulación (M) | Maduración de la potencia informativa del SNC gracias a la estabilización de los ritmos neurológicos y a los procesos de mielinización y de lateralización hemisférica cortical. |
| Lenguaje | 7. Expresión (E) | Capacidad de emisión de señales y mensajes originados en la vinculación empática hasta llegar a la adquisición del habla y el lenguaje articulado verbal. |
| | 8. Comprensión (CP) | Capacidad de recepción de mensajes significativos a través de los diversos medios de comunicación y lenguajes presentes en el entorno: gestual, oral, escrito, matemático. |

| | | |
|------------|-------------------------|--|
| Adaptativa | 9. Identidad (ID) | Desarrollo psicológico individual: toma de conciencia de la propia identidad y adquisición gradual de la autonomía personal para la resolución de necesidades. |
| | 10. Integración (IT) | Desarrollo como sujeto social: desde la percepción de la alteridad hasta llegar al sentimiento de pertenencia y participación en los diversos círculos ecológicos. |

Tabla 1. Áreas clásicas, funciones y definiciones de constructo.

Método

1. Materiales

La estructura de la EDA permite la contemplación del desarrollo desde una perspectiva sincrónica, con 10 funciones integrantes del desarrollo; y desde la perspectiva diacrónica con 20 niveles cuantitativos de edad para cada una de esas funciones. A continuación se seleccionaron 800 hitos evolutivos válidos para rellenar la estructura creada y se describieron pormenorizadamente para garantizar la fiabilidad de la medida. La matriz de ítems resultante está disponible en <http://www.maternal.eu/>

2. Diseño

La EDA comenzó a mostrar sus bondades, a través de la validez concurrente con otras pruebas, y se desveló como una poderosa herramienta de investigación y predicción de los cursos evolutivos del desarrollo individual. La novedad de cruzar dos variables como el *Cociente de Desarrollo* y el *Índice de Armonía* aportó al proyecto un valor insospechado en su origen, que materializó la aspiración de disponer de una herramienta que interpretara la armonía del desarrollo natural. Otros objetivos de la escala como su utilización interdisciplinar y accesibilidad para todo tipo de usuarios —que permitiera una deseada labor preventiva— llevaron posteriormente a la búsqueda de una mayor fiabilidad en la apreciación de cada ítem gracias a su descripción extensa. Concluida la fase de diseño y probadas las versiones iniciales de la *Matriz Evolutiva* (Abellán, 2011), se planteó su validación científica como artefacto al servicio de la evaluación del desarrollo infantil.

Desde la concepción del desarrollo que propone la Teoría de Sistemas Dinámicos, resulta necesario un parámetro de control que explique la estabilidad y el cambio evolutivos. En este sentido, la EDA incorpora un nuevo valor, el Índice de Armonía (IA), fácilmente calculable a partir de la dispersión de los datos dentro del perfil individual del niño. Si se considera un periodo suficientemente amplio de tiempo –lo que es posible al disponer del mismo instrumento de evaluación desde el nacimiento hasta la pubertad–, el IA permite contemplar y valorar la dinámica individual de ajustes y reajustes entre las diez funciones descritas en cada caso individual. Una dispersión media-baja indica y pronostica un curso evolutivo óptimo. Los puntos de mayor disarmonía, en este tipo de perfil, estarán señalando un momento de cambio. Por el contrario, una alta dispersión, mantenida en el tiempo, indicará la presencia de funciones asincrónicas o disarmónicas y esto debe alertar al profesional desde el punto de vista del pronóstico del desarrollo. Este concepto es fundamental para independizar la comparación del desarrollo individual respecto de normas estadísticas, pues permite contrastar cada caso consigo mismo una y otra vez, sin atender a la edad cronológica. El desarrollo individual es entendido así como un curso no-lineal, y como el resultado de múltiples variables, a partir de las que emerge un producto no previsto ni por herencia ni por finalismo. Si las variables que inciden sobre el sistema propician un desarrollo armónico, estarán optimizando el resultado final, por lo que el IA se podrá utilizar con valor de pronóstico, resultando útil tanto para la intervención como para la investigación.

3. Participantes

En este trabajo se recoge el primer estudio de campo y los análisis de las matrices de datos resultantes. Fueron evaluados 218 niños y niñas con edades entre 0 y 12 años pertenecientes a otras tantas familias murcianas.

4. Resultados

Los análisis factoriales exploratorios mostraron la unidimensionalidad de cada una de las 10 subescalas (Tabla 2). También quedó probada la consistencia interna de las medidas obtenidas con el grupo, vistos los elevados índices de fiabilidad (Tabla 3). Finalmente se pudo apreciar la validez de constructo general en los altos índices de correlación interescalas (Tabla 4), lo que permitió concluir que la *Eda* representa una descripción ordenada de los hitos del desarrollo, simétrica con la evolutiva natural del individuo humano dentro de las edades señaladas. Se dieron así por alcanzados los objetivos instrumentales planteados y se recabaron suficientes pruebas psicométricas como para aceptar la hipótesis sometida a juicio.

| | GFI | MSR |
|-----------------------|-------|-------|
| Tono | 0.956 | 0.021 |
| Coordinación | 0.950 | 0.021 |
| Precisión | 0.950 | 0.019 |
| Percepción Interna | 0.965 | 0.016 |
| Percepción Externa | 0.970 | 0.015 |
| Modulación | 0.969 | 0.014 |
| Expresión | 0.967 | 0.016 |
| Comprensión | 0.961 | 0.019 |
| Identidad | 0.963 | 0.016 |
| Integración | 0.975 | 0.013 |

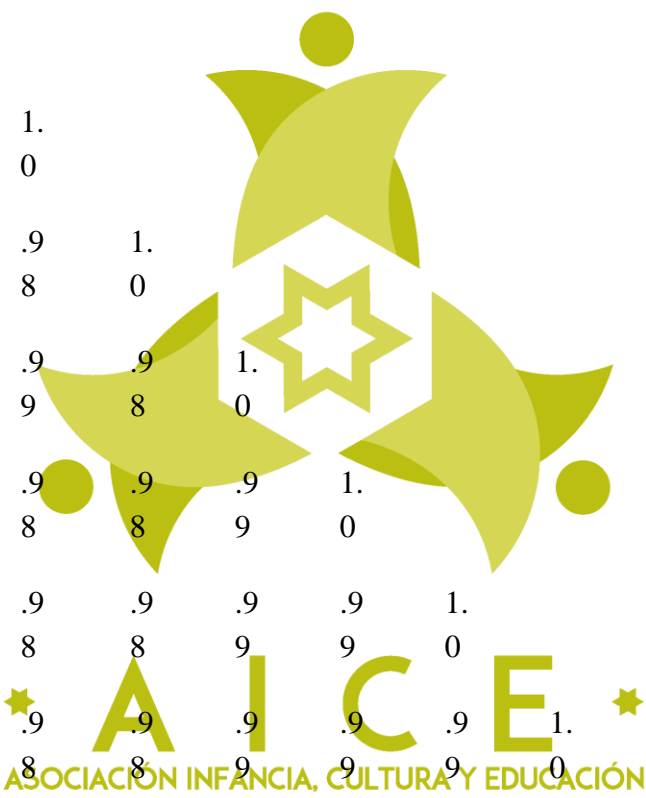
Tabla 2. Estadísticos de ajuste.

| | alfa de Cronbach | coeficiente Flanagan |
|-----------------------|---------------------|-------------------------|
| ★ Tono ★ | 0.945 | 0.998 |
| ★ Coordinación ★ | 0.948 | 0.998 |
| Precisión | 0.944 | 0.998 |
| Percepción Interna | 0.948 | 0.998 |
| Percepción Externa | 0.949 | 0.998 |
| Modulación | 0.947 | 0.998 |
| Expresión | 0.948 | 0.997 |

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

| | | |
|-------------|-------|-------|
| Comprensión | 0.948 | 0.998 |
| Identidad | 0.948 | 0.998 |
| Integración | 0.951 | 0.998 |

Tabla 3. Coeficientes de fiabilidad.



| | T | C O | P | PI | P E | M | E | C P | I D | IT |
|--------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| T | 1. 0 | | | | | | | | | |
| C O | .9 9 | 1. 0 | | | | | | | | |
| P | .9 8 | .9 8 | 1. 0 | | | | | | | |
| PI | .9 8 | .9 9 | .9 8 | 1. 0 | | | | | | |
| P E | .9 8 | .9 8 | .9 8 | .9 9 | 1. 0 | | | | | |
| M | .9 8 | .9 8 | .9 8 | .9 9 | .9 9 | 1. 0 | | | | |
| E | .9 8 | .9 8 | .9 8 | .9 9 | .9 9 | .9 9 | 1. 0 | | | |
| C P | .9 8 | .9 8 | .9 8 | .9 9 | .9 9 | .9 9 | .9 9 | 1. 0 | | |
| ID | .9 8 | .9 8 | .9 8 | .9 9 | .9 9 | .9 9 | .9 9 | .9 9 | 1. 0 | |
| IT | .9 8 | .9 8 | .9 8 | .9 9 | .9 8 | .9 9 | .9 9 | .9 8 | .9 9 | 1. 0 |

Tabla 4. Análisis de las correlaciones entre las 10 subescalas.

Conclusiones

La EDA, por el momento, debe ser catalogada como una herramienta de *screening* que no puede utilizarse para completar diagnósticos etiológicos suficientemente fundados, por lo que una vez señaladas las funciones disarmónicas, estas deberán ser analizadas con pruebas específicas para cada tipo de patología.

Al tratarse de una herramienta digital, resulta sencilla de manejar y puede ser utilizada por padres y profesionales, pues su funcionamiento es automático.

Referencias Bibliográficas

- Abellán, F.J. (2003). *La matriz evolutiva: Diseño de una nueva herramienta de evaluación del desarrollo infantil*. Tesis de Licenciatura, Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Murcia.
- Abellán, F.J. (2011). *Escala de desarrollo armónico: un estudio de validación estructural*. Tesis doctoral. Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Murcia. Con acceso en <http://hdl.handle.net/10803/109212>.
- Puche, R. y Martí, E. (2011). Metodologías del cambio. *Infancia y Aprendizaje*, 34(2), 131-139. doi: 10.1174/021037011795377575



174. ATENCIÓN TEMPRANA UNA RESPUESTA GLOBAL

Diego Aitor Lopa Peralto

Psicolopa@hotmail.com

Resumen.

Reducir la atención temprana a una serie de intervenciones multidisciplinares centradas en los cuadros que presenta un/a niño/a con riesgo en el desarrollo nos retiene en un modelo médico incompleto.

La atención temprana es un conjunto de actuaciones más amplio. Abordar el reajuste del desarrollo de un niño precisa de un enfoque sistémico y ecológico donde el éxito correlaciona significativa y positivamente con el número de variables contextuales que conozcamos y controlemos en torno al desarrollo del menor.

Evidentemente no es lo mismo nacer con un síndrome Down que padecer un retraso madurativo, sin embargo, tampoco es lo mismo nacer en la zona más acomodada de una ciudad que hacerlo en un poblado chabolista de la misma.

El objetivo de esta comunicación es evidenciar la necesidad de interrelacionar todos los contextos donde se desarrolla el menor considerando el diagnóstico sólo un factor más para determinar la actuación más adecuada.

Palabras clave: Atención, Temprana, familia, discapacidad, infancia, riesgo

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Introducción

Se entiende por Atención Temprana “el conjunto de intervenciones, dirigidas a la población infantil de 0-6 años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlos. Estas intervenciones, que deben considerar la globalidad del niño, han de ser planificadas por un equipo de profesionales de orientación interdisciplinar o transdisciplinar.” (libro blanco de A.T., 2000, p.12)

Este enfoque de naturaleza claramente sistémica y ecológica evidencia hasta qué punto era necesaria una respuesta global ante un problema de una naturaleza tan global.

Partimos, como de casi todos los modelos asistenciales y sanitarios, de un modelo médico y carente de respuestas más allá de los propios síntomas presentados por el paciente (Marchesi, Coll y Palacios, 1998). Bajo este paradigma sólo el niño que es derivado a atención temprana es susceptible de ser atendido con el fin terapéutico de prevenir dentro de los tres niveles de acción preventiva la amenaza en forma de síndrome, lesión o retraso significativo para su desarrollo, autonomía y calidad de vida.

Bajo este contexto la atención temprana se resumía en un conjunto de actuaciones multidisciplinares donde el niño era evaluado, diagnosticado y atendido individual o colectivamente por el perfil profesional más afín. Más allá de la duración de esa sesión de rehabilitación no existía ningún esquema de trabajo que implicara a familiares y otros contextos de desarrollo significativos para el menor.

Este proceso para atender la discapacidad o el riesgo de padecerla es, a todas luces, incompleto, descontextualizado y sin garantías de una generalización eficiente más allá de la sala de rehabilitación. Aún así, es innegable el valor histórico y contextual de la eficacia preventiva de un tratamiento precoz.

En la década de los 80 con el auge de la mediación familiar dentro del proceso de atención al menor e influenciados por modelos sistémicos como el que propone Bronfenbrenner (1987) donde se pone de manifiesto la importancia de las variables contextuales y ecológicas en las que el menor se desarrolla. Los especialistas empiezan a cuestionarse la eficacia de una actuación pasiva con escaso margen de generalización. Éstos se preguntan qué eficacia puede tener una terapia tan focalizada e insuficiente en tiempo y forma. Como cualquier terapia de rehabilitación, ésta precisa continuidad pero ¿qué continuidad puede dar un menor de 6 años que no llega a comprender siquiera la razón de estar allí. **ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN**

Se empiezan a contemplar otros escenarios de desarrollo más significativos para el menor donde los “terapeutas” regulares pasarán a ser familiares no cualificados técnicamente. Es preciso formarlos.

De igual modo, y con el progresivo acercamiento de la psicología a la atención temprana, se comienza a constatar que la familia también forma parte del proceso de atención temprana y ya no tanto como parte de la solución, sino como parte de la intervención.

Hasta hace menos de 25 años el sufrimiento psicosocial y emocional de los padres ante la sensación de fracaso como creadores (Fuentes y Palmero, 1995) y el rechazo social percibido (Hoff, 1989) no era una variable relevante dentro del proceso de atención temprana.

Desde entonces hasta ahora administraciones y profesionales hemos comprendido la necesidad de, por un lado, dotar a las familias de recursos técnicos que le den percepción de control y autonomía (Dunst, 1999) y la atención psicológica ante una situación vital y potencialmente peligrosa para una salud y calidad de vida óptima, por otro (libro blanco de A.T., 2000, p.14)

El éxito o el fracaso de una intervención en atención temprana está directamente más relacionado con la capacidad que tengamos de equilibrar y coordinar los diferentes microsistemas del niño/a que con la capacidad técnica y profesional del centro o el diagnóstico en sí del menor.

La atención temprana, una respuesta global

Introducción. Sobre la necesidad de concebir un contexto de desarrollo

El nacimiento de un/a nuevo/a hijo/a conlleva una transformación profunda dentro del seno de una familia. Actualmente y debido a la progresiva compresión cuantitativa de las unidades familiares y la perfecta planificación familiar a la hora de concebirlos, hablamos de un proceso de reestructuración y adaptación comportamental y psicológica tremendamente complejo. Universalmente hay que pasar por un proceso de asimilación y acomodación (Marchesi, Coll y Palacios 1990) ante esta nueva situación. Si además el/la nuevo/a miembro padece una discapacidad manifiesta, o un riesgo de padecerla nos hallamos ante un escenario altamente estresante, inquietante y lleno de interrogantes. Las dudas e inseguridades que genera la llegada de un/a hijo/a ya es motivo de sobra para escribir decenas y decenas de libros y hacer la vida económicamente más fácil a otros tantos pediatras, psicólogos y demás escritores de dudosa formación. Pero enfrentarse con un enemigo desconocido, a veces indistinguible, sólo observable, supone el mayor reto al que se tiene que enfrentar hoy en día una persona en su labor como padre/madre en la sociedad occidental.

En palabras de Linares(1997), *Se encuentran, además, ante una inquietante, desconocida y desconcertante situación, que suelen procesar de forma negativa, muy dolorosa, no deseada, casi siempre inesperada y con un efecto generalmente desestabilizante; como consecuencia aparece, en la mayoría de los casos, gran*

ansiedad, desorientación y angustia ante la situación, limitándoles, a veces, sus propios recursos familiares para afrontarlo.

No obstante, no es la familia, ni nuclear, ni extensa, el único contexto de relación del niño/a. Atendiendo al modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987) cualquier persona vive condicionada por los sistemas donde se desarrolla y por la interrelación de éstos entre sí. Así, la familia sólo sería un microsistema de desarrollo, sí el más importante pero no el único. Para Bronfenbrenner la persona se desarrolla en diferentes microsistemas que le afectan de manera diaria y explícita. Un microsistema es una unidad física compuestas por individuos estables y un objetivo y estructura concreta. Un niño entre 0-6 años se moverá, al menos, dentro de 5 microsistemas: su familia, su vecindario, iguales cercanos, su colegio de educación infantil/primaria y si es el caso, su CAIT (centro de atención infantil temprana). Además la interrelación de estos sistemas provoca una unidad de desarrollo superior denominada mesosistema que es donde se encuadra nuestro trabajo definido por la coordinación en el objetivo terapéutico común de los diferentes microsistemas (CAIT, padres, colegio, pediatra y otros especialistas). La estructura de la urbe donde se desarrolla el/la niño/a y las instalaciones y políticas a fines a sus necesidades comprenden el exosistema y, por último, en un marco superior y genérico a todos los habitantes de una zona está el macrosistema que lo compone la cultura y la subcultura en la que se desenvuelven todos los individuos de una misma sociedad.

Por tanto, somos algo en sí mismo, lo que Bronfenbrenner denomina un Ontosistema. La mayor parte de nosotros tenemos una configuración psicobiológica similar con unos patrones de desarrollo muy ordinarios, a veces monitorizados al extremo. Sin embargo, no es lo mismo nacer en una familia que en otra (microsistema), o vivir en un barrio o ciudad determinada (exosistema) pero, por supuesto, no es lo mismo nacer en Finlandia que en Nigeria (macrosistema). De hecho, España es tan extensa y diversa que a nivel de macrosistema podemos afirmar hoy con rotundidad y cierto desasosiego que no es lo mismo nacer en Barcelona que en Huelva.

Estos argumentos son suficientes para entender que el principal objetivo de la Atención Temprana es que *los niños que presentan trastornos en su desarrollo o tienen riesgo de padecerlos, reciban, siguiendo un modelo que considere los aspectos biopsico-sociales, todo aquello que desde la vertiente preventiva y asistencial pueda potenciar su capacidad de desarrollo y de bienestar, posibilitando de la forma más completa su integración en el medio familiar, escolar y social, así como su autonomía personal.* (libro blanco de A.T., 2000, p.16)

La Atención Temprana debe llegar a todos los niños que presentan cualquier tipo de trastorno o alteración en su desarrollo (físico, orgánico, psíquico o sensorial o se

consideren en situación de riesgo biológico, psicológico o social). Todas las acciones e intervenciones que se llevan a cabo en atención temprana deben considerar no sólo al niño, sino también a la familia y a su entorno.

De este amplio marco se desprende el siguiente conjunto de objetivos propios a la Atención Temprana:

1. Reducir los efectos de una deficiencia o déficit sobre el conjunto global del desarrollo del niño.
2. Optimizar, en la medida de lo posible, el curso del desarrollo del niño.
3. Introducir los mecanismos necesarios de compensación, de eliminación de barreras y adaptación a necesidades específicas.
4. Evitar o reducir la aparición de efectos o déficits secundarios o asociados producidos por un trastorno o situación de alto riesgo.
5. Atender y cubrir las necesidades y demandas de la familia y el entorno en el que vive el niño.
6. Considerar al niño como sujeto activo de la intervención.

El objetivo de la atención temprana actual ya no es “curar” enfermedades o rehabilitar funciones, sino la autonomía personal del niño/a que apenas empieza a asomarse a la vida.

Si en estas breves líneas ha quedado claro, que quien oriente todo su trabajo profesional a la estimulación del niño/a está abocado al fracaso hemos dado ya un gran paso.

Sobre la necesidad de un Cambio Global. Autonomía, independencia y el duro y a veces obligado camino de ser uno más

Una de las fortalezas de la atención temprana global es la amplitud del abanico de potenciales usuarios susceptibles de ser atendidos. Tradicionalmente eran niños/as con un cuadro polisintomático y una alta comorbilidad diagnóstica donde solía prevalecer una discapacidad de origen intelectual seguida de una física.

Hoy en día cualquier aspecto del desarrollo retrasado del patrón ordinario evolutivo del ser humano es objeto de alerta y atención, incluso sin que exista una discapacidad. No obstante, una mayoría de estos niños y niñas desarrollarán algún tipo de discapacidad, siendo la intelectual la más importante.

Por tanto, dedicaremos parte de este apartado a esa mayoría donde existirá de forma permanente una discapacidad, especialmente intelectual y al síndrome que supone la primera forma de retraso mental, el síndrome de Down o trisomía 21.

Existe una máxima inmutable es que las personas con discapacidad, en general, y síndrome de Down, en concreto, tienen menos oportunidades que quienes no lo son, más allá de cuestiones objetivas relacionadas con su desempeño o aptitudes potenciales. Es decir, la discapacidad es ya un factor limitante en la percepción y valoración del otro antes de que objetivamente se evalúe si realmente la persona con discapacidad es apta o no para desempeñar una tarea o labor concreta. El entorno escolar no es una excepción. Por tanto, un niño con discapacidad está en riesgo desde el preciso momento de su nacimiento

Dicho esto, resulta muy práctico considerar un punto de vista igualmente crítico hacia las personas con discapacidad y su entorno, principalmente su familia. Es, sin duda, lo más justo, operativo y democrático. Hemos dedicado unos párrafos a denunciar las limitaciones sociales y humanas para aceptar la diversidad, pero ¿quizás las personas con discapacidad no son humanas?, ¿no son parte de la sociedad? Creo que la respuesta está clara, por tanto, todos estamos expuestos a los mismos principios de aprendizaje básico, conductual o cognitivo, ya que estos son universales al ser humano, independientemente de su capacidad y/o rapidez en la adquisición de conocimientos. Este hecho sugiere que, en términos estadísticos, la población de personas con discapacidad, y dentro de ella la de personas con síndrome de Down, se distribuye normalmente tal y como lo hace su población de referencia. Es decir, dentro de las personas con discapacidad, existen personas más inteligentes que otras, existen personas muy vagas, unas serán muy sociales, mientras que a otras no les gustará mucho relacionarse con los demás, a otras les encantará el deporte y a otras “el buen comer”. Como se dice en España, “cada uno es de su madre y su padre”. Curiosamente, lo que más me llamó la atención cuando empecé a trabajar con personas con síndrome de Down es lo que se parecen físicamente a sus padres, más allá de los rasgos faciales que tan erróneamente entendemos que configuran la estructura de su cara y que no son sino un simple añadido a la herencia facial transmitida por sus progenitores.

Estas ideas de la diversidad dentro de la diversidad, una especie de “metadiversidad”, rara vez se tienen en consideración cuando se trazan las líneas principales del trabajo a llevar a cabo con personas con discapacidad. Los profesionales y familias interesados en que estos lleven una vida inclusiva y plena trazamos un curioso ejercicio de “despotismo ilustrado” que para aquellos lectores no familiarizados con la historia de España y de la Europa del siglo XVIII es un ejercicio de poder, mezcla del absolutismo y de las ideas de la ilustración francesa, donde se reconocía “la razón” como eje fundamental del desarrollo humano, pero se limitaba ésta a la de unos

cuantos elegidos que decidían “razonablemente” lo mejor para su pueblo dando pie a la famoso lema: “todo para el pueblo, pero sin el pueblo”. Llego a la conclusión de que hacemos lo mismo con las personas con discapacidad. Asumimos que es lo mejor para ellos y ponemos en marcha una batería de acciones técnicas destinadas a estimular su desarrollo y autonomía; sin embargo, en ningún caso, contamos con ellos de forma significativa. Este paradigma actual es casi seguro erróneo. En primer lugar, obviamos la diversidad como primera barrera para dar una respuesta universal a la población con discapacidad; en segundo, no podemos hacer más autónoma a una persona si somos nosotros quienes decidimos metro a metro, minuto a minuto, qué debe hacer con su vida para llegar a ser autónomo y, finalmente, ¿y si una persona con discapacidad decide no hacer nada en su vida más que sentarse en el sofá de su casa y cobrar plácidamente su pensión, fruto de los impuestos que pagamos todos para sustentar un estado de bienestar? Puede resultar inmoral y frustrante para un profesional de la discapacidad; sin embargo, es una decisión tomada de forma autónoma: “quiero ser un vago y aprovecharme del sistema”. Resultaría más interesante saber por qué llega a una conclusión tan poco estimulante una persona tenga o no discapacidad. No obstante, lo que hace no es muy diferente, estoy seguro, de lo que harían millones de personas en plenas facultades intelectuales si tuvieran la oportunidad: “no hacer nada y encima ganar dinero”. Por tanto, el objeto de estudio de por qué algunas personas prefieren una vida sin desafíos ni recompensas a cambio del esfuerzo propio va enlazada a la historia del ser humano no a la de la discapacidad, consecuentemente, el estudio de los factores ambientales o congénitos que lo provocan trasciende y engloba al de la discapacidad. Estamos, sin duda, ante un problema de educación global.

Llegados a este punto, deberíamos tener suficientemente claro que las personas con discapacidad, en general, y síndrome de Down, en particular, son tan diferentes entre ellas como cualquier persona lo es de las que le rodean. Sus sistemas sociales se estructuran como los nuestros, si acaso de una forma equivalente a la nuestra. Pueden ser tan crueles y vejatorios como cualquiera, lo cual desde un punto de vista técnico es una gran noticia. Esto es igualmente aplicable a sus familias y entorno próximo.

“son entrañables”, “estas personas te dan la alegría de vivir”. Todas estas expresiones que nos suenan familiares y que habitualmente son emitidas con una intención positiva sólo implican desconocimiento y cierta discriminación hacia la pluralidad que hemos puesto de manifiesto en esta población. No obstante, sí es cierto que las interacciones con personas con síndrome de Down suelen ser muy amenas, cariñosas y afectivas. Sin embargo, no nos damos cuenta de que en realidad somos nosotros los que estamos siendo amenos, cariñosos y afectivos. Si nos pudiéramos ver en una grabación mientras hablamos con una persona con síndrome de Down advertiríamos como, de forma inconsciente, estamos actuando como si ésta tuviera cuatro o cinco años. ¿Cómo pretendemos que nos conteste?, lo hará en reciprocidad a

nuestro tono comunicativo como suele ser habitual. Ahora prueben a tratar de negociar con una persona con síndrome de Down que tiene que dejar de tomar pasteles y patatas fritas, porque tiene problemas de salud derivados de sus malos hábitos alimenticios. Probablemente, se darán cuenta de los pocos recursos que tiene una persona con síndrome de Down para la negociación y más aún para la tolerancia a la frustración. Muchos señalaran a su discapacidad como causante de sus limitaciones para comunicarse en un intercambio verbal serio. Sin embargo, la realidad más objetiva de todo esto es que han sido las deficiencias en su educación las que le han limitado significativamente para ser un ciudadano pleno por encima de la de por sí compleja discapacidad que le acompañará toda su vida. (Lopa, 2012).

Con esta reflexión, basada en gran parte en las experiencias del equipo de trabajo al que pertenezco, queremos poner de manifiesto la necesidad de empezar a formar a la persona y a su entorno desde el primer instante de vida con el objetivo de más allá de rendirse, acomodarse y sacar partido a su condición de "minusválido", perseguir sus sueños conociendo sus propias limitaciones en igual condición que sus potencialidades. Decía el científico israelita Moshé Feldenkrais que *"la salud se mide por el shock (el impacto) que una persona pueda recibir sin comprometer su sistema de vida. Así, el sistema de vida se convierte en criterio de salud,... una persona sana es aquella que puede vivir sus sueños no confesados plenamente."* (Citado en Lopa, 2013)

El papel de la Familia en Atención Temprana

Como ya hemos comentado la llegada de un hijo supone un punto de inflexión en la vida de una pareja y/o individuo. Este impacto es si cabe cada día más significativo en la trayectoria vital del o de los futuros padres. La razón es cuantitativa, cada vez nacen menos niños, sin embargo, también es cualitativa. La planificación familiar llega a ser tan sistemática que un hijo pasa a ser un evento controlado y deseado en el espacio y el tiempo. En consecuencia y ante la falta del libre albedrío que durante la historia de la humanidad ha provocado la reproducción humana primero como instinto primario, posteriormente como expresión de la unión marital, la llegada de un hijo puede considerarse hoy en día como el momento más importante de la historia de una persona. Sin embargo, existen más peculiaridades en el impacto que produce la llegada de un niño en la actualidad. La vida de la familia extensa, principalmente abuelos, tíos y primos, también son influenciadas muy significativamente ante la llegada de un nuevo familiar. La razón es la misma, la escasa tasa de natalidad actual de los países occidentales.

La monitorización del embarazo, la búsqueda de la perfección (biológica y contextual) y el sentimiento de responsabilidad están restando espontaneidad al proceso de gestación de un bebé. Las expectativas son tan altas como los miedos. Se

sobredimensionan los riesgos y porcentajes de que un bebé nazca con alguna discapacidad, con especial preocupación al síndrome de Down. Es cierto que la edad materna crece cada año consecuencia de nuestro estilo de vida, siendo ésta una de las variables más significativas para determinar posibles problemas en el correcto desarrollo pre y perinatal. Sin embargo, es igual de cierto, que sigue siendo una variable de escasa trascendencia global y valor predictivo.

Esta especie de psicosis que comentamos, unida a las altas expectativas de crianza, genera que cuando la estadística toca con su “varita” del azar a una familia se genere el peor de los convencimientos mentales, la sensación de auto profecía cumplida. Evidentemente si el miedo a que la salud y el desarrollo de tu hijo venga comprometida de nacimiento es un problema ampliamente compartido por las familias occidentales y a alguna le va a ocurrir estamos ante una situación potencialmente peligrosa desde el punto de vista psicológico en general y emocional en concreto.

Ante problemas en el desarrollo de naturaleza congénita no existen variables psicosociales ni económicas que se asocien significativamente a la población de niños susceptibles de atención temprana. Cada familia es sencillamente única. *Se trata, por tanto, de un grupo heterogéneo ya que cada miembro que la compone tiene sus propias características y creencias individuales y culturales. Estas particularidades son rasgos que van a incidir directa y diferencialmente en los procesos de aceptación de la situación, y por ello, en los procesos de comunicación y relación familiar y de interacción con el contexto (De Linares, 2003).*

Sí son comunes, no obstante, las reacciones psicológicas ante esta situación. Desde el momento del diagnóstico previo o la certeza de que algo ocurre comienza una crisis existencial que se manifestará tanto a nivel cognitivo como, inevitablemente, a nivel conductual. Aparecen sentimientos de baja-autoestima, e incluso de fracaso como padres y hasta de como personas (Fuertes y Palmero, 1995).

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Tenemos la paradoja de tener a los niños, que precisan de los padres fuertes, con los padres más débiles. Lógicamente, esta situación sólo debe valorarse como un punto de partida, ya que representa una situación insostenible, no tanto desde el punto de vista clínico como desde una perspectiva sistémica, ecológica y transaccional.

Un CAIT (centro de atención infantil temprana) contemporáneo y honesto con la excelencia profesional debe tener dentro de su estrategia un programa de atención a familias con un triple objetivo:

- 1) Favorecer la adaptación a la situación, ayudarles a asimilar el impacto de la noticia y establecer un marco de trabajo que les ayude a empezar a caminar.

- 2) Implicarles de lleno en el proceso asistencial, quieran o no. Regalarles protagonismo proporcionándole las técnicas y estrategias adecuadas tanto para facilitar el desarrollo de su hijo, como para comprender su naturaleza y poder ser un agente de cambio social y terapéutico en los microsistemas donde nuestra presencia no sea significativa
- 3) Asistencia psicológica clínica permanente.

1. Favorecer la adaptación.

Aunque en nuestra experiencia práctica en la última década pocos padres y madres han reconocido abiertamente esto. El hecho de que nazca un hijo con una discapacidad significativa y permanente es lo más parecido a la experiencia del duelo. El duelo es la reacción de la psique ante la pérdida de una persona, animal, objeto o evento significativo. Se trata de una reacción principalmente emocional y comportamental en forma de sufrimiento y aflicción, cuando el vínculo afectivo se rompe. (Navarro, 2006)

Pero ¿Quién ha fallecido? Físicamente no ha fallecido nadie, pero mentalmente sí, concretamente el niño que tanto esperaban, aquel que imaginaron alto, saludable, vigoroso e ingeniero de Telecomunicaciones a poder ser. Ese hijo ha muerto y en su lugar ha llegado otro enfermo y carente de excelencia a niveles de producción capitalista. Hasta que el entorno de un niño con necesidades especiales, principalmente sus padres, no acepte plena y explícitamente que el hijo que esperaban nunca existió más allá de sus expectativas, no podremos comenzar a caminar juntos.

Atendiendo a trabajos muy significativos en el proceso del duelo como los de Lindemann (1994) y Bowlby (1998), podemos tomar conciencia cómo de similar pueden ser los procesos de acomodación y asimilación de un hijo con una discapacidad y el proceso de duelo genérico ante la pérdida de un ser querido.

- a. Fase inicial o de evitación. Reacción ordinaria y terapéutica, defensiva. Dura hasta que el Yo consigue asimilar gradualmente la pérdida. Es habitual encontrar un estado de shock, incredulidad y negación, que dura horas, semanas o meses. Un equipo de atención temprana eficaz, multidisciplinar pero sobre todo insertado formalmente en el sistema sanitario público puede ser vital para acompañar a la familia nuclear en este primer momento, si bien se requiere una gran experiencia y en muchas situaciones la mejor acción será no hacer nada más allá de estar “disponible”. Diferente son los casos donde existe diagnóstico prenatal. En estas situaciones es viable trazar un plan de asimilación más complejo y eficiente de cara al día que el niño o niña nazca.

- b. Fase aguda de duelo: Dolor intenso, desinterés generalizado, preocupación por la imagen de la persona fallecida, sueños recurrentes donde aparece la persona, incluso alucinaciones. La irritabilidad emerge, al igual que susceptibilidad y la angustia. Puede durar 6 meses o más. Durante este proceso hemos de ir entrando en la vida de la familia gradualmente, es un proceso activo donde no debemos exigir más de lo que la persona está dispuesta a dar. Hemos de respetar los tiempos, siendo francos y explícitos con lo que entendemos que es lo mejor para la persona y su hijo pero sin resultar invasivos ni impositores. Es un momento muy significativo para introducir a padres veteranos y formados que puedan transmitir su experiencia y curso de forma que muchas de las inquietudes y preguntas queden resueltas por un igual.
- c. Resolución del duelo: Fase final, gradual reconexión con vida diaria. Tan pronto como asume la familia que ese hijo que esperaban está delante suya y les necesita, la familia comenzará a actuar en consecuencia y priorizará sobre lo real, urgente e inmediato. En ese momento es donde tenemos que empezar a implicarlos terapéuticamente en el proceso asistencial de su hijo.

2. Implicarles en el proceso asistencial

Es el momento de asesorarles e implicarles en el proceso de atención temprana. De forma más general, hay tres ramas de asesoramiento y formación según la naturaleza de lo que queramos transmitir a la familia:

- a. Información técnica sobre la terapia: Se realiza en vivo dentro de las sesiones o través de grabaciones. Los padres pueden estar en la sesión de forma evidente para el niño o través de mamparas unidireccionales. Generalmente esta información la realiza la terapeuta que trabaja directamente con el niño. El objetivo es que exista una continuidad dentro de sus contextos de desarrollo habituales y usando la característica físicas de éstos. Es un poco como debería ser el colegio: en clase enseñan a un niño a multiplicar y en casa qué cosas puede hacer gracias a esa habilidad de multiplicar para que así le encuentre un sentido práctico y cotidiano.
- b. Información a demanda sobre cuestiones genéricas ligadas al desarrollado: Esta tarea suele hacerla un psicólogo/a clínica especialista en infancia y discapacidad. Son pequeñas dudas cotidianas que surgen

del propio sentido de alerta y sobre activación de estos padres. Los temas más habituales tienen que ver con su comportamiento, autonomía y socialización (comida, sueño, control de esfínteres, rabietas, mal comportamiento o baja orientación social)

- c. Escuelas específicas: la formación global y genérica tiene múltiples beneficios que compensa su alto coste organizativo: Es una formación reglada que se trabaja en grupo con un objetivo concreto. También ayuda al familiar al sentirse más cómodo en un ambiente donde es “uno más”, todo lo contrario de lo que siente a diario en su barrio, guardería o parque. Este último punto tiene una importancia vital en el proceso de acomodación y tal vez explique la principal razón de porque existen asociaciones de padres de niños afectados: sentirse vulgar.

3. Asistencia clínica permanente: Estos padres y madres siempre serán más vulnerables y susceptibles de sufrir episodios y enfermedades mentales indeseables para su salud. Curiosamente y a pesar de que el lector pueda sacar hasta el momento la conclusión de que el nacimiento es la punta de la montaña más alta en cuanto a impacto y sufrimiento, no menos cierto es que cada escalón evolutivo en el desarrollo vital del niño pondrá de manifiesto las dificultades de éste para seguir un patrón de desarrollo ordinario. Ansiedad, estrés crónico y depresión suelen ser los síntomas y trastornos más habituales que encontramos en esta población. Es preciso tener un equipo permanente que anticipe estas situaciones evitando que la persona pueda desarrollar patologías que implicarían un serio problema tanto para ella como para su hijo y entorno.

La pareja es la asociación que más sufre durante el proceso. De hecho el número de separaciones virtuales es irregistrable, sin embargo, aquellas personas que trabajan en el día a día de los CAITs saben que muchas parejas ya sólo conviven porque entienden que tienen que hacer frente común ante el problema de su hijo. Por tanto hemos, no sólo de estar alerta ante los signos de fatiga, desencuentro y apatía de la pareja, sino en disposición de anticipar y ofrecer a la pareja estrategias para prevenir futuros desencuentros.

Dentro de las actividades preventivas y sobre todo de detección precoz son especialmente adecuados los grupos de autoayuda formados por padres. Un ojo experimentado puede pre visualizar fases prodrómicas que anticipen un trastorno inminente.

Es importante resaltar igualmente que un programa de atención a familias fuerte debe adecuar todas y cada una de las actividades propuestas a todos los miembros de la unidad familiar y de la familia extensa, como mínimo abuelos. Como hemos advertido en más de una ocasión ellos serán sus principales terapeutas y los agentes de cambio en

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

los contextos de desarrollo del menor. Un profesional trabaja 40 horas a la semana, un familiar no descansa nunca.

Si queremos que la intervención en su conjunto sea un éxito debemos cuidarlos, motivarlos, asesorarlos y llegado el caso, vigilarlos.

El papel de la escuela y la sociedad en general en Atención Temprana

Durante los últimos 15 años, España ha evolucionado de forma muy favorable respecto a su visión sobre la diversidad en general y las personas con discapacidad en particular. Evidentemente, resultaría un ejercicio de ingenuidad o pasividad imperdonable pensar que el camino está recorrido. Tan sólo estamos empezando. No es una cuestión de leyes y recursos, sino de percepciones. ¿De qué sirve una ley de Estado si sus habitantes no la entienden o comparten? ¿De qué sirve reconocer el derecho de cualquier ser humano a recibir una educación inclusiva y adaptada si la maestra o el maestro de esa persona no entiende o comparte la idea, la filosofía? (León, Barriga y Gómez, 1998).

El problema de España, actualmente, al igual que de la gran mayoría de naciones, respecto a los derechos de las personas con discapacidad es perceptivo y filosófico. Los profesionales que trabajamos en este entorno precisamos inexorablemente de “agentes de cambio” que transmitan las ideas y los valores que nos hacen universalmente iguales ante los derechos fundamentales. La inclusión de un niño o niña con discapacidad en una clase ordinaria pasa, no por la comprensión y creencia del maestro o de la maestra de la capacidad de esta persona, sino por la aceptación de sus iguales, de sus compañeros de clase. Asumiendo que la mayor parte de padres y madres no tienen una idea muy desarrollada sobre la discapacidad intelectual, ¿quién puede ser ese agente de cambio que eduque a estos niños en la diversidad como un valor y recurso para un desarrollo más rico? Eliminados la mayor parte de padres y madres, la respuesta se orienta casi obligatoriamente a la otra gran fuente de aprendizaje y desarrollo de niños y niñas: las maestras y maestros.

Son ellos, sin duda, las personas más cualificadas y formadas para transmitir y guiar al infante, desde su más impoluta y receptiva inocencia, una experiencia académica y humana que transgreda de los anticuados conceptos de minusvalía, retraso o discapacidad por los de personas, diversidad o compañeros. En este primer tramo del camino, surge de nuevo otra pregunta o reflexión: ¿están cualificados las maestras y los maestros de hoy en día para esa labor? ¿Consideran ética y sinceramente que su compromiso educativo debe ir más allá del currículum académico? La respuesta es difusa y poco concluyente, sin embargo, obligado a pronunciarme de forma extrema,

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

diría contundentemente que no. No nos engañemos. Ninguno de nosotros somos ni seremos lo que para con estos niños pretendemos. Nuestra mente está formada, nuestras percepciones, actitudes y estereotipos altamente fijados (León, Barriga y Gómez, 1998). Nunca veremos a una persona con discapacidad como a un igual, pues nadie nos inculcó estos valores cuando empezábamos a asomarnos a la vida. Por mucho que nuestro raciocinio y convicciones profesionales y morales nos hagan pelear hasta el último aliento por este colectivo, nuestras mentes siempre percibirán, por encima de cualquier cualidad o aptitud, que una persona con discapacidad es ante todo una persona con discapacidad. Esta reflexión en absoluto debe ser entendida como un ataque o crítica hacia la convicción generalizada de los derechos universales sino como una realidad fruto de nuestra educación que ha establecido murallas y etiquetas perceptivas que transgreden nuestro control voluntario. Sí es objeto de la misma incidir en el salto cualitativo que los maestros y maestras están obligados a andamiar en sus alumnos y alumnas para que desarrollen un mundo social perceptivamente libre de etiquetas en función de sexo, raza, religión, discapacidad u otra condición secundaria o subyacente a la condición humana.

Diversidad no implica, en realidad, la existencia de grupos, clanes o etnias diferentes a la mayoría social imperante en una comunidad. Más bien, implica que todos somos diferentes ante el desarrollo e iguales ante derechos y deberes. Por tanto, y mientras respetemos los derechos de los que nos rodean, nuestra presencia ya es enriquecedora en sí, pues estrictamente no existe otro como nosotros. En consecuencia, la diversidad ya no es una cuestión de grupos, implica variabilidad tanto intergruparal como intragrupal. La homogeneidad como base de desarrollo debe ser entendida como un factor de riesgo para el progreso socio-educativo y moral de una comunidad, pues no genera contraste más allá de la exaltación de la evidencia y la alienación.

Familia, maestros y maestras, profesionales de la atención temprana y la pedagogía terapéutica y sociedad, en general, nos enfrentamos a la dura tarea de regalar a nuestra descendencia un mundo basado en la riqueza como valor global y más ligado a la satisfacción personal que al saldo de nuestra cuenta bancaria. Cuando exista en una sociedad una primera generación de niños capaces de percibir más allá de lo evidente y accesorio a la condición humana, y se centren en cada semejante como algo paradójicamente único e irreptible, podremos, entonces, empezar a hablar de inclusión real (Lopa, 2012)

En consecuencia, debe percibirse no como una obligación sino como parte del proceso de atención temprana en sí, el establecer lazos formales con los diferentes ámbitos educativos con los que va a convivir el niño mientras acuda al centro de atención temprana.

Hemos de esforzarnos por relacionarnos e intercambiar información en una alianza que sólo puede repercutir en el beneficio común. Lo cierto es que a veces este contacto no es tan sencillo: la falta de voluntad en ocasiones, de información en otras pero sobre todo la falta de un marco normativo sólido, estable y conocido por todos los implicados deja esta colaboración un poco en virtud a la capacidad de organización de los diferentes centros implicados. No obstante es grata y bien recibida una legislación que, aunque en cuenta gotas, va llegando con el objetivo de establecer marcos de relación normativos y “obligados” entre los profesionales de la enseñanza y de la atención temprana reglada.

Si todo marcha según el guión previsto, un niño pueda pasar por hasta 3 contextos educativos diferentes durante este período. Un niño que acuda a atención temprana entre 0-3 años siempre recibirá un consejo mientras su salud se lo permita, acudir a la guardería. Es innegable que los profesionales somos una fuente de estimulación importantísima y que los padres lo son aún más pero no menos cierto es que los iguales no son una fuente, son una cantera de inspiración, modelaje y estimulación. El sistema nervioso de un niño ya está orientado desde una edad temprana para concederle un valor muy relevante a las acciones que realizan los iguales. La sola presencia de éstos ya estimula su atención, curiosidad y osadía. Un/a niño/a con un retraso en el desarrollo debe acudir a guardería, considerada actualmente como el primer ciclo de educación infantil, con más justificación si cabe que cualquier otro chico. Hemos de preparar su ingreso a la escuela infantil. Este salto se producirá a los tres años. Llegado este momento es deseable cierto desarrollo conceptual (colores, formas), motriz, social y comunicativo pero en líneas generales el éxito de su inclusión se basará en su grado de autonomía y sociabilidad. Estos dos aspectos se estimulan muy por encima de otro contexto de desarrollo en los centros del primer ciclo de educación infantil (las guarderías).

Poblaciones en riesgo de exclusión social. Más allá de la discapacidad.
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Incluso naciendo en el mismo tiempo y en la misma ciudad no es lo mismo nacer en una familia que otra. Un ciudad entendida como un exosistema contiene muchos microsistemas urbanos que tienden a ser homogéneos en cuanto a su estructura socioeconómica. Es decir, las personas no se distribuyen aleatoriamente por una ciudad.

Por tanto, existen zonas de riesgo de exclusión social por diferentes variables, la principales las económicas y culturales. Esta circunstancia debe tenerse muy en cuenta a la hora de establecer un protocolo de actuación global. Cualquier familia puede llegar a un CAIT. La variabilidad de éstas es la misma que la sociedad donde viven (De Linares, 2003).

Padecer una discapacidad o un riesgo significativo y pertenecer a una comunidad o grupo en exclusión social supone un doble obstáculo para la inclusión y ajuste social que persigue la atención temprana. Si además añadimos otras variables significativas como ser mujer, extranjero, pertenecer a un etnia poco integrada o padecer un síndrome o enfermedad muy limitante (síndrome de Down, parálisis cerebral o espectro autista) la futura calidad de vida del menor y su entorno es casi utópica en términos predictivos.

En consecuencia, debemos actuar de manera rápida, adaptada al grado de comprensión de la familia y, por supuesto, trabajar conjuntamente con los servicios sociales de la zona. Pero sobre todo debemos penetrar en el contexto sociocultural de esa familia, entender su estilo de vida, su concepción de la discapacidad, y sus prioridades vitales.

Si no somos capaces de adaptar el protocolo a su propia idiosincrasia fracasaremos, principalmente porque estas familias ya han fracasado en su intento de adaptarse a los de su exo y macrosistema.

Trabajar con familias en riesgo de exclusión social probabiliza la aparición de una serie de inconvenientes que pueden llevar al fracaso.

- No asumen el problema. No lo comprenden ni valoran la trascendencia de la atención temprana;
- Bajo grado de implicación;
- Uso indebido de las ayudas públicas orientadas al tratamiento del menor;
- Alto Índice de absentismo; y
- Alto Índice de abandono injustificado

Estos puntos pueden llevar al desánimo y el prejuicio en el equipo de profesionales CAIT. Sin embargo, lejos de justificarse tal posición sólo suma la gota más injustificable del vaso del fracaso que ya llega a punto rebosar. Por el contrario, debemos enfocar todos nuestros esfuerzos en dotar a esa familia de confianza, conocimiento y control. Tres variables muy ligadas al éxito y que precisamente suelen ser tres de las carencias más evidentes en la personas que viven en contextos de exclusión social. Además el CAIT será posiblemente el único espacio físico de interacción donde podrán relacionarse con otras personas con las que no tendrían ningún contacto en otro sistema de su vida cotidiana. Por tanto, facilitar por parte del terapeuta la interacción entre las diferentes familias independientemente de su estatus socioeconómico puede y debe ser otro éxito del CAIT para con todas las familias implicadas, no sólo las más desfavorecidas. La diversidad siempre enriquece, siempre.

Hemos de partir de la premisa universal e inmutable de que “todas las personas quieren hacer las cosas bien y ser reconocidos por ello” a lo que añadimos “pero

muchas no saben cómo”. La experiencia cotidiana nos demuestra que es muy complejo alcanzar no sólo la excelencia sino los criterios mínimos que apoyen una intervención satisfactoria si estamos trabajando con familias complejas y en riesgo. Sin embargo no menos cierto es que cuando logras introducir y hacer germinar la semilla del cambio en una de estas familias lo que le sigue no tiene réplica posible en familias ordinarias y acomodadas. Hemos de trabajar con la esperanza y certeza de que nada de lo que hagamos caerá en un pozo de vacío.

Conclusiones

La atención temprana se reinventa cada día. Desde los primeros intentos de pediatras pioneros en asociación con neurólogos infantiles que evidenciaban la necesidad de un diagnóstico y tratamiento precoz, amparándose en la plasticidad neuronal del infante, como base de un tratamiento efectivo hasta el día de hoy han pasado muchas cosas interesantes que han venido a sumar hacia un modelo preventivo que en los próximos 25 años marcará el futuro de la atención socio sanitaria.

La inclusión de profesionales de la psicología, terapia ocupacional, logopedia o fisioterapia ha enriquecido el abanico de especialistas en función de las necesidades presentadas, pero ha sido sobre todo, y ya en el siglo XXI, la perspectiva sistémica, ecológica y transaccional la que ha terminado de definir y completar el conjunto de actuaciones globales que implicará como una tela de araña a todos los contextos y personas donde se desarrolla el menor bajo un sistema de actuación común y un doble objetivo tanto para el presente como para el futuro: que sea feliz y autónomo.

Cualquier esquina o persona significativa que obviemos será un pequeño fracaso, por misma razón que cualquier nueva alianza que sellemos supondrá otro pequeño gran éxito. No existe éxito sin implicación, no hay profesional que por sí solo pueda asegurar el éxito, no hay dinero que pueda pagar el éxito, ni teoría que pueda devolverte el hijo que esperabas. Sólo hay sacrificio, trabajo, ilusión, desilusión, éxitos, fracasos, retrocesos, estancamientos y avance. Como la vida misma, pero en 6 años

Referencias Bibliográficas

- A.A.V.V. (2000). Libro Blanco de la Atención Temprana. Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía. Madrid, España: Ministerio de Trabajo y Servicios Sociales. Documentos 55/2000.
- Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. Cognición y desarrollo humano. España: Paidós.
- Bowlby, J. (1998) *El Apego y la Pérdida: El Apego*. Barcelona: Paidós Psicología Profunda

- De Linares , C. (1997). Estrés en la familia ante el nacimiento de un hijo con déficit. En: M.I. Hombrados(comp), Estrés y salud, pp.547-562. Valencia: Promolibro
- De Linares, C. (2003) El papel de la familia en la atención temprana. En: Minusval, 3 pp. 67-70
- Dunst, C. J. (1989). Family-centered assesment and intervention practices. En: *Family Systems Intervention monograph Series*, vol. 1, n° 1, Family, Infant and Preschool Program. Morganton: Western Carolina Center.
- Fuertes, J y Palmero, P. (1995). Intervención temprana. En M.A. Verdugo (dir.), *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadotas*. Madrid: Siglo XXI.
- Gómez, M. (2004). La pérdida de un ser querido. El duelo y el luto. Madrid: Arán ediciones.
- Hoff, L.A. (1989) *People in crisis*. Addison, EE UU: Wesley Publishing Company.
- León J.M., Barriga S. y Gómez T. (1998). *Percepción social. Psicología Social: Orientaciones Teóricas y Ejercicios Prácticos*. (pp 89-102) Madrid. MC Graw-Hill
- León J.M., Barriga S. y Gómez T. (1998). *Estereotipos, prejuicios y discriminación. Psicología Social: Orientaciones Teóricas y Ejercicios Prácticos* (pp 133-142). Madrid. MC Graw-Hill.
- Lindemann E. (1944) "Symptomatology and management of acute grief". En *American Journal of Psychiatry*, 10, pp. 141-148.
- Lopa, D. (2012) La educación más allá del aula. Una experiencia comunitaria con la discapacidad intelectual. En: *En Blanco y Negro*, Vol.3 n1
- Lopa, D. (2013, Abril). El deporte y la actividad física como oportunidad de intervención e inclusión. Ponencia presentada en la VII jornadas nacional sobre albinismo. Huelva, España
- Marchesi, A.; Coll, C. y Palacios, J. (1990). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Marchesi, A.; Coll, C. y Palacios, J. (1998). *Desarrollo psicológico y educación, III: Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Navarro, M. (2006). La muerte y el duelo como experiencia vital: acompañando el proceso de morir. En: *Información psicológica*, 88, pp. 12-21.

175. FISIOTERAPIA EN LA ARTROGRIPOSIS

Antonio Ruiz Cazorla, Antonia Muñoz Salido y Juana María Hijano Muñoz

antonioruizcazorla@hotmail.com

Resumen.

Introducción: La Artrogriposis es una enfermedad poco conocida con alto grado incapacitante en el niño que la padece. Es un síndrome caracterizado por una rigidez congénita no progresiva de las articulaciones. **Objetivos:** Dar a conocer la Artrogriposis y demostrar que dentro de la Atención Temprana, el tratamiento fisioterapéutico será de vital importancia para el menor impacto de la enfermedad en el desarrollo psicomotor del niño. **Metodología:** Tras la revisión bibliográfica y tras contrastar y sintetizar la información damos pautas para un diagnóstico diferencial, valoración y objetivos ante un tratamiento fisioterapéutico y saber cómo el plan de tratamiento va evolucionando en la edad escolar y adolescencia. **Conclusiones:** Se consiguen nuestros objetivos. El lector con esta comunicación queda familiarizado con la Artrogriposis y su sintomatología altamente invalidante en niño. La fisioterapia supone una herramienta fundamental en el desarrollo psicomotor del niño, limitando el progreso hacia la rigidez y la anquilosis.

Palabras clave: Artrogriposis, Fisioterapia, Tratamiento, Articulaciones, Desarrollo psicomotor.



Introducción

Hemos escogido la Artrogriposis como objeto de estudio divulgativo en esta comunicación porque es una enfermedad poco conocida y por el alto grado incapacitante que provoca en el niño que la padece. Por otro lado es un objetivo el darla a conocer desde el punto de vista de la Fisioterapia y su tratamiento, ya que desde la Atención Temprana, el tratamiento fisioterapéutico será de vital importancia para el menor impacto de la enfermedad en el desarrollo psicomotor del niño, y que este sea lo más parecido posible al desarrollo normal.

La Artrogriposis es un síndrome caracterizado por una rigidez congénita no progresiva de las articulaciones que afecta a las articulaciones superiores, inferiores y a columna. Hay otra acepción que dice que es el producto final de una enfermedad

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

intrauterina que afecta a las neuronas del asta posterior de la médula, cesando espontáneamente. Según términos más actuales el término Artrogriposis se refiere a cuando hay más de un área del cuerpo afectada por contracturas congénitas, lo cual es visible en 1/3000 nacidos vivos. En resumen, el término Artrogriposis o Artrogriposis congénita (contractura congénita) es la deformidad articular presente en el nacimiento en más de una articulación en diferentes áreas del cuerpo de causa extrínseca o intrínseca.

Las de causa extrínseca pueden ser por: oligoamnios, gemelaridad, miomas y otras que producen un conflicto movimiento- espacio.

Las de causa intrínseca se producen por:

1. Anomalías del tejido conectivo como en la displasia diastrófica o el síndrome Larsen, que por la laxitud del tejido conectivo se afecta el movimiento articular.
2. Trastornos musculares como las mutaciones en proteínas del aparato contráctil muscular.
3. Anomalías neurológicas como las que produce la anencefalia, la holoprosencefalia y la mielomeningocele, entre otras.

Para distinguir fenotípicamente las de causa extrínseca e intrínseca existen signos clínicos:

Extrínsecas: son asimétricas, tienen pliegues de flexión exagerados y la piel es redundante en las articulaciones, por lo general tienen las orejas grandes.

Intrínsecas: son simétricas, hay ausencia de pliegues de flexión, la piel está pegada a la articulación y con pterigium y generalmente tienen el antecedente de polihidramnios.

Normalmente la o las articulaciones afectadas se desarrollan pero las estructuras blandas periarticulares se tornan fibróticas y dan lugar a una anquilosis fibrosa incompleta.

Metodología

Se ha realizado una búsqueda bibliográfica en las bases de datos MEDLINE, PUBMED y COCHRANE, también se han revisado manuales, guías y bibliografía

editada con el propósito de contrastar y sintetizar la información más interesante para poder dar una definición acertada de la Artrogriposis. Una vez definida es importante conocer el diagnóstico diferencial, los pasos a seguir una vez nace el niño con esta enfermedad, valoración, objetivos que nos plantearemos, tratamiento fisioterapéutico y saber cómo el plan de tratamiento va evolucionando en la edad escolar y adolescencia.

1) DIAGNÓSTICO DIFERENCIAL

Puntualizamos que la Artrogriposis es una afectación congénita NO progresiva caracterizada por:

- ✓ Pobre desarrollo muscular.
- ✓ Contracturas musculares.
- ✓ Rigidez de los tejidos periarticulares.
- ✓ Sensibilidad conservada, manifestando mucho dolor.
- ✓ Deformidad articular.

Estas deformidades se producen en un amplio grupo de desórdenes neurogénicos o miopáticos, así como en otros desórdenes tales como las displasias esqueléticas. Es un síndrome complejo que puede ir asociado a otros defectos del SNC así como de otros órganos. A nivel articular el grado de afectación es muy variable, comprometiendo esa falta de funcionalidad / movilidad a la función global del sujeto.

❖ Neurógenas

Los miembros superiores (MMSS) aparecen en rotación interna (RI) y los brazos sobre los hombros, los dedos extendidos con pronación de antebrazo normalmente y flexión con desviación cubital de las muñecas. ★

Los miembros inferiores (MMI) aparecen con las piernas flexionadas sobre las caderas, con hiperextensión de rodillas, pie equino-varo bilateral, hipotonía muy marcada y hiporreflexia o arreflexia osteotendinosa.

Otras alteraciones pueden ser:

- Miembros delgados con articulaciones agrandadas
- Escoliosis
- Fisura palatina y rigidez en articulación témporo-mandibular (ATM)
- Disminución del tamaño de los músculos

❖ Miopática

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Los MMSS aparecen en RI y abducción (ABD), con los codos en flexión, supinación o pronación indistinta en antebrazo, flexión y desviación cubital de muñecas y dedos en flexión muy delgados.

Los MMII aparecen con flexión de caderas, flexión máxima de rodillas y pies normalmente talos.

Otras alteraciones pueden ser:

- ✓ Hoyuelos en codos, caderas, rodillas y muñecas.
- ✓ Escoliosis o cifo escoliosis.
- ✓ Hipo o arreflexia osteotendinosa.
- ✓ Disminución del tamaño de los músculos.
- ✓ Fibrosis muscular muy acusada.
- ✓ Crisis de disnea en recién nacidos.

El equipo terapéutico para el diagnóstico y tratamiento de la enfermedad está formado por todos los profesionales que siempre se repiten, la familia, los educadores directos e indirectos,... con el fin de no sólo tratar la enfermedad, sino todo lo que rodea al enfermo. Así, el equipo Multidisciplinar empezará a realizar su acción una vez terminada la valoración y evaluación inicial del niño.

2) VALORACIÓN Y OBJETIVOS

Inmediatamente después del nacimiento, debemos valorar al niño midiendo la amplitud del movimiento pasivo, observando los movimientos espontáneos y palpando la contractura muscular (en caso de que exista). Siempre habrá pobreza de movimientos y retraso, ausencia o pobreza en lo que respecta a los patrones de movimientos.

De manera indirecta debemos encargarnos de valorar:

- Alimentación → si hay trastornos de la ATM (reflejos de succión, deglución y búsqueda).
- Actividad de la vida diaria (AVD) → para ver aquellas en las que se pueda ver impedido por su deformidad.
- Necesidad de material adaptado.

En relación al desarrollo del niño, debemos reducir las limitaciones físicas, por medio de:

- Estiramientos.
- Férulas (splints).

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

- Control postural.
- Estimulación al movimiento.
- Procedimientos quirúrgicos (en cualquier momento).

Y además, debemos actuar sobre las limitaciones funcionales:

- ✓ Facilitar el desarrollo de las actividades.
- ✓ Búsqueda de estrategias para compensar el déficit de aprendizaje.
 - Sistemas alternativos de movilidad.
 - Ayudas técnicas para las AVD.

Por último, debemos conseguir el apoyo de la familia, prestándoles nuestra ayuda y haciendo de ellos un miembro más del equipo.

Durante el tratamiento, debemos iniciar por donde el niño nos deje, que será su zona menos dolorosa. Éste irá encaminado a **mejorar la movilidad articular** y **conseguir la mejor posición funcional**, o lo que es lo mismo, conseguir el máximo de funcionalidad.

3) TRATAMIENTO

El tratamiento consiste en:

- Movilizaciones pasivas.
- Férulas entre sesiones de movilización, fabricadas por uno mismo.
- Buscar siempre el máximo de actividad muscular (estimulación continua total: musical, colores,...).
- Terapia de locomoción refleja desde el primer momento.
 - Patrón de reptación refleja.
 - Volteo reflexógeno.
- Si hay que realizar correcciones quirúrgicas, que se hagan a la edad idónea.
- Colaboración activa del equipo multidisciplinar.

De ahí podemos sacar que debemos activar la función muscular al máximo para mejorar las funciones de prensión y de locomoción, incluyendo la función respiratoria.

El objetivo principal es conseguir la máxima funcionalidad, pero con unos requerimientos mínimos que serían:

- Deambulaci3n independiente.
- Auto-cuidados m3nimos.
- Capacidad f3sica para acceder a un empleo.

Las principales preocupaciones son:

- Correcci3n de deformidades discapacitantes (por ejemplo, E fijada de codo).
- En articulaciones mayores, realizar fijaciones en amplitudes 'funcionales'.
- Tratamientos de larga duraci3n.
- Buena comunicaci3n con los padres.
- Los mayores objetivos se consiguen en la edad neonatal.

Necesidades para un tratamiento:

- ❖ Diagn3stico precoz.
- ❖ Fisioterapia precoz.
- ❖ Equipo multidisciplinar durante todo el periodo de crecimiento.
- ❖ Adecuar el tratamiento a las necesidades del ni1o (revisi3n diaria de los objetivos para que no queden obsoletos)
- ❖ Conseguir un desarrollo integral a cada ni1o para facilitarle un mejor dominio de las habilidades y actividades de la vida diaria.
- ❖ Imprescindible la actuaci3n de los Terapeutas Ocupacionales.

En tronco, la deformidad m3s predominante es la escoliosis, aunque la lordosis estructurada tambi3n es frecuente.

ASOCIACI3N INFANCIA, CULTURA Y EDUCACI3N

En MMII, las caderas se pueden situar en ABD + RE, asociada a F y/o luxaci3n cong3nita de cadera uni o bilateral. Las rodillas en F / E con rigidez y casi siempre de aparici3n bilateral; se puede asociar subluxaci3n de rodillas, agenesia de r3tula, rodillas inestables,... y con respecto a tobillo y pies, son los m3s afectados y aparecen como pies equinovaros.

En MMSS cada articulaci3n puede estar afectada; a menudo aparecen los hombros en ABD y RI. Los codos suelen aparecer r3gidos en F / E con el antebrazo en pronaci3n. La mu1eca se encuentra en F con inclinaci3n cubital. En la mano, el pulgar estar3 en F / ABD y los dedos con una F m3s o menos importante.

En general, los objetivos se dividen en:

1. Corto plazo:
 - Muchos.
 - Cambiantes.
 - Dependientes de las necesidades evolutivas del niño.

2. Largo plazo:
 - Implicación de los padres.
 - Necesidad del equipo multidisciplinar.
 - Necesidades del propio niño:
 - MMSS → manipulación
 - MMII → marcha independiente
 - Tronco → respiración

Como material necesario, tenemos el de cualquier sala de Fisioterapia, tal y como puede ser la mesa de tratamiento o colchoneta, cepillos, juguetes, sonajeros, tanque de Hubbard (flotadores, pañal antiescape si no existe control de esfínteres, chorizos,...), paralelas, muletas,...

4) PLAN DE TRATAMIENTO

Debemos tener en cuenta lo que será beneficioso para el proceso, y de ahí sacar las técnicas que debemos usar:

- a) Movilizaciones pasivas
- b) Elongaciones pasivas prolongadas
- c) Hidro-termoterapia
- d) Ortesis
 - i. Nocturnas (puestas y retiradas por los mayores)
 - ii. Diurnas
 - iii. Pasivas
 - iv. Activas;

Siempre según necesidades y evolución. El trabajo del Fisioterapeuta requiere profesionales bien formados y con ganas de trabajar, y consiste en:

- ✚ Movilizaciones articulares (pasivas / activas).
- ✚ Confección de splints.
- ✚ Modificar posiciones.
- ✚ Control postural del niño en crecimiento.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

- ✚ Planificar estrategias para mejorar el desarrollo del niño.
- ✚ Asesoramiento y enseñanza a la familia (equipo de trabajo).

- Etapa Inicial -

Consta de a+b+c+d y además:

- Vendajes correctores (que hay que enseñar a los padres).
- Ortesis (para sustitución de vendajes).
- Corrección y controles posturales. (previniendo de la deformidad en los distintos decúbitos).
- Como cogerlo.
- Como bañarlo.
- Como vestirlo.

- 1ª Etapa -

Se da en la colchoneta, induciendo y trabajando el volteo, rastreo y gateo, siempre en consonancia con las etapas madurativas del niño.

- 2ª Etapa -

Es la sedestación; para llegar aquí, hay que tener un buen control de tronco y flexibilizar la columna con la finalidad de alcanzar el equilibrio. Es condición indispensable saber si el niño tiene 90° de flexión anterior de tronco para poder sentarlo.

- Edad Preescolar -

A I C E ★

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Hay que desarrollar al máximo el nivel de independencia, tomando la deambulación como un objetivo próximo viable. Para los MMSS, hay dos premisas que se deben perseguir: alimentación y puesta / retirada de ropa.

El mantenimiento y ganancia de amplitudes articulares también es un punto importante, al igual que no dejar nunca los estiramiento activos, estimular la motricidad fina de la mano,...

Cuando existe una marcha inestable, el niño hace lo posible con su cabeza y su tronco (más flexible) para mantener el equilibrio y no caerse; al igual, si las reacciones de protección son inadecuadas deberemos proteger al niño con todo tipo de artilugios para que no se dañe al caer. Hay que permitir la independencia motriz del niño a pesar

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

del miedo de los padres ante los posibles traumatismos que pueda sufrir debido a su deformidad. El empleo de ortesis adaptadas es imprescindible, al igual que el papel del Fisioterapeuta, cuya función fundamental es ayudar al niño a resolver sus problemas y maximizar sus capacidades.

- 3ª Etapa -

Se intenta llegar a la bipedestación, lo que supone el paso más importante ya que eso le supone llegar al mismo plano que sus pares. Para ello, usamos todo tipo de trucos, y si no son suficientes, recomendaremos el uso de ortesis y ayudas (bipelvipédico, muletas, bastones,...) con el fin de mantener la posición de pie.

- 4ª Etapa -

Es el paso crucial después de la bipedestación: la marcha con ayuda de todo tipo de aparatos e incluso de protecciones ante las caídas. Lo primero que se debe hacer es entrenar en las paralelas, primero a dos tiempos para después realizar la marcha normal con ayuda; la marcha a dos tiempos se realiza con el apoyo de las dos manos a la vez hacia delante alternando con los pies que también se mueven a la vez. Tras esto se inducen vestigios del apoyo monopodal para después progresar con flexión de cadera y trabajo del cuadrado lumbar.

- 5ª Etapa -

Se lleva a cabo en las paralelas, puesto que se intenta lograr la marcha independiente.

- 6ª Etapa -

El entrenamiento para el uso de la silla de ruedas que se debe llevar a cabo a partir de los 8 años; la silla debe estar adaptada a la edad del niño, a sus necesidades, aptitudes y teniendo en cuenta los criterios de sedestación de la 2ª etapa. Debemos encargarnos de que se eliminen las barreras arquitectónicas del entorno del niño.

La posición es un factor clave para normalizar la entrada sensorial que el niño recibe del medio ambiente; así, deducimos que la sedestación debe lograrse, teniendo en cuenta los problemas que puede conllevar el no cambiar de posición. Por ejemplo, en supino hay una serie de puntos que pueden sufrir más que otros (escápula, axila, codo, sacro, hueco poplíteo y talones); en decúbito lateral sufren otra serie de puntos (hombro, axila, codo, cara lateral de cadera y rodilla y maleolos). Pero tal y como en los decúbitos

hay problemas con los apoyos, en la posición de sentado también (codo / antebrazo, escápula / columna, rodilla / pierna, nalgas y pies).

Es por eso que las sillas deben de cumplir unos requisitos: el paciente debe ir sentado lo más atrás posible sin que el hueco poplíteo se vea en compromiso con el borde del asiento, el apoyo de los pies debe poder mantenerlos en flexión neutra o a favor de la corrección de la deformidad y los antebrazos deben tener un apoyo firme para poder levantar la pelvis del asiento ante cualquier molestia.

5) PLAN DE TRATAMIENTO – EDAD ESCOLAR Y ADOLESCENCIA

Es algo distinto del anterior ya que en estos periodos lo que buscamos es el desarrollo intelectual del niño, y de ahí que todas las técnicas de ayuda aplicadas vayan encaminadas a cumplir los objetivos educativos (comunicación, lenguaje,...).

Igualmente hay que responsabilizarlos de:

- ❖ Sus auto-cuidados.
- ❖ Programas de ejercicios (pero sin agobiar).
- ❖ Programas de habilidades funcionales.

Además en la adolescencia se suelen perder grados en la movilidad en extensión de caderas y rodillas, por lo que se recomienda el uso de férulas nocturnas temporalmente en función del déficit que sufra el propio niño, sin protocolizar. Debemos acompañar todo esto con los estiramientos de la rutina diaria.

En relación al ámbito en la escuela, la mesa y silla que el niño utilice deben estar adaptadas a su proceso patológico y que no agraven su situación. Y cuando sea necesario, recomendaremos el uso de silla de ruedas (menor gasto energético que la marcha).

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Conclusiones

Después de nuestra revisión bibliográfica y con todo lo expuesto anteriormente se consiguen nuestros objetivos. El lector con esta comunicación queda familiarizado con la Artrogriposis y su sintomatología altamente invalidante en niño. Por otro lado queda más que justificada la participación del Fisioterapeuta en el equipo Multidisciplinar que tratará al niño con esta enfermedad.

La fisioterapia supone una herramienta fundamental en el desarrollo psicomotor del niño, ayudándole a conseguir habilidades motrices acordes a su edad, acercar a la normalidad aquellas amplitudes articulares limitadas y proporciona una mayor

elasticidad de la musculatura acortada. Todos estos aportes consiguen que el niño y adolescente con Artrogriposis tenga un mejor equilibrio entre musculatura agonistas y antagonista, mejora la funcionalidad de las deformidades existentes, así como limita el progreso hacia la rigidez y la anquilosis. El Fisioterapeuta es un elemento clave para acompañar a los niños con Artrogriposis en el proceso de crecimiento y maximizar las capacidades del niño durante el tiempo escolar.

Ante todo, miremos las habilidades y NO las limitaciones del niño.

Referencias Bibliográficas

- Macías Merlo, L., Fagoga Mata, J. (2002) Artrogriposis en Fisioterapia en pediatría. Madrid: McGraw Hill.
- Arcas M.A., Gálvez, D. A., León J.C., Paniagua SL, Pellicer, M. (2006.). Tratamiento fisioterápico en pediatría. Sevilla: Editorial Mad.
- Pila, R., Riverón, A., Holguín, V.A., Campos, R. (2010). Artrogriposis múltiple congénita: presentación de dos casos. *Archivo médico de Camagüey*. 14 (4), 524-32.
- Beetar-Castro, P. (2011). Fisioterapia en artrogriposis múltiple congénita. Caso clínico. *Cuest fisioter*. 40 (2), 118-24.
- Cepero, S. (1991). Artrogriposis múltiple congénita. Estudio clínico y experimental [tesis doctoral]. Barcelona: Universidad de Barcelona;
- De León Ojeda, N.E., Estévez Perera, A., Hernández Tápenes, S., Estévez Perera, A., González Médez, B. (2009). Enfoque genético en el tratamiento rehabilitador de la artrogriposis. *Rev Cub Med Fis Rehab*. 1(1), 4-8.



176. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: PERCEPCIONES Y ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO DE PADRES DURANTE EL PRIMER AÑO DE VIDA DE SUS HIJOS PREMATUROS EN MALLORCA.

Laura Izquierdo Sánchez

lisdmt@gmail.com

Resumen.

Este diseño de investigación cualitativa es una propuesta de exploración de la emocionalidad masculina, los procesos mentales y sentimientos que surgen ante un acontecimiento traumático como es el nacimiento de un hijo prematuro, sus estrategias de afrontamiento y en qué medida estos procesos pueden estar más o menos influenciados por los discursos sociales de género. Los datos que se deriven del estudio podrían arrojar más luz acerca de la importancia de favorecer y alentar, entre los equipos de salud que trabajan en la UCIN, el papel vincular del padre con su hijo/a. También, con este estudio se puede generar conciencia social acerca de la necesaria valoración y posicionamiento del padre dentro de la constelación familiar como una figura importantísima en la crianza. Es decir, pretendemos aportar una colaboración más por el trabajo hacia la igualdad social de hombres y mujeres.

Palabras clave: percepción, padres, hijos prematuros, género.

Introducción



**Y que ríen con nosotras los nuevos hombres del mundo
que se inventan, como nosotras, para poder andar juntos.**

(A la luz de la risa de las mujeres -Rosa Zaragoza-)

La OMS (2014) define la primera infancia como una etapa del ciclo vital de la persona que va desde el período prenatal hasta los ocho años. En esta etapa se definen los rasgos biológicos, neurológicos y psicológicos fundamentales para el desarrollo de futuros adultos saludables: “Los niños representan el futuro, y su crecimiento y desarrollo saludable deben ser una de las máximas prioridades para todas las sociedades” (OMS, 2014).

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Por otra parte, la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) de 1989 reconoce la importancia de que todos los niños y niñas tengan alimentación, vestido y vivienda (Art. 6 y 27), de que la atención sanitaria sea universal (Art. 24), y de que sean protegidos y convivan en un entorno seguro (Art. 20, 33 y 36). La protección y la convivencia en un entorno seguro han de garantizar también el derecho de los niños y niñas a ser criados con afecto y apego pues como dicen Grossmann y Grossmann (2010):

“En los primeros años, las relaciones de apego son las relaciones predominantes y más influyentes en la vida de un niño. Sientan las bases para las interpretaciones emocionales y cognitivas de experiencias sociales y no sociales, para el desarrollo del lenguaje, para adquirir un sentido respecto a uno mismo y los demás en situaciones sociales complejas, y para que el niño acepte y adquiera su cultura”.

Al tratar con prematuros esta presencia parental es todavía si cabe más importante aún, pues se trata de bebés que han sido separados de sus padres al nacer y sometidos a intervenciones que, si bien son indicadas para mantenerlos con vida durante el tiempo necesario hasta su alta hospitalaria, no dejan de ser terapias agresivas. En la actualidad, cada vez más se está permitiendo a los padres estar presentes en las UCIN, pues la evidencia científica demuestra que la prontitud en el contacto de la madre y el padre con su hijo/a así como la permanencia ininterrumpida de uno o ambos progenitores durante el tiempo de hospitalización es determinante para el establecimiento de un buen vínculo y contribuye a la estabilidad de las constantes vitales del bebé.

Según el último informe lanzado por la OMS (2014), *Nacido Demasiado Pronto: Informe de Acción Global sobre Nacimientos Prematuros*, unos 15 millones de bebés en el mundo nacen de manera prematura. Dicho informe aporta cifras en concreto por países, así como información acerca de los conocimientos actuales sobre el tema, sus

Causas y las necesidades de atención. Así, se hace referencia a la necesidad de inversión y planificación de los recursos humanos para su cuidado tales como la mejora de la capacitación de enfermeras y parteras. Asimismo, en el documento se dice textualmente: “Las niñas, las mujeres y las madres deben estar educadas, nutridas y activas, a fin de proteger su propia salud y la de sus bebés” (ibíd., p. 8). Cada año mueren también más de un millón de bebés prematuros a causa de complicaciones en el parto. También, en dicho informe se lee: “Tres cuartas partes de esas muertes podrían evitarse con intervenciones actuales, eficaces y poco onerosas, incluso sin necesidad de recurrir a servicios de cuidados intensivos”. El contexto en el que nacen también

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

determina la supervivencia de estos, ya sea sin secuelas importantes o con desarrollo de problemas cognitivos a corto o largo plazo. En los países más pobres o en vías de desarrollo las tasas de mortalidad y de secuelas posteriores son más altas que en otros países en los que los avances en medicina permiten implementar intervenciones más eficaces.

El informe europeo de salud perinatal de 2010 de EURO-PERISTAT cuyo objetivo es monitorear y evaluar la salud materna e infantil en el período perinatal - el embarazo, el parto y el postparto - en Europa a través de indicadores válidos y fiables dice que un 1.1% de los bebés nacidos en España fueron bebés prematuros de menos de 32 semanas de gestación, lo cual supone una cifra de 31.000 bebés nacidos antes de tiempo. En este sentido, uno de cada trece niños nacidos vivos es prematuro.

En Mallorca, en el año 2010, un 12,7% de los nacimientos fue prematuro.

En este contexto, es mi intención llevar a cabo, en primer lugar, una revisión de la literatura de los trabajos e investigaciones de campo realizados acerca de las experiencias de padres (progenitores masculinos) de hijos prematuros que hayan estado ingresados en la UCIN. Por otra parte, el enfoque desde una perspectiva de género parte del reto social actual de seguir avanzando en políticas de igualdad que no se queden tanto solo en discursos políticos, declaraciones de intenciones o artículos de los Derechos Humanos más fundametalnales sino que tomen forma concreta en las diversas facetas cotidianas de la vida, en los estilos de aprendizaje y actitudes. Los estereotipos de género se han ido superando a lo largo de los últimos treinta o cuarenta años (Parke, 1981) y, como dice Palacios en el prólogo a la tercera edición del libro de Ross D. Parke (1981:13):

“Ahora sabemos que al padre le cabe un lugar muy especial en la evolución psicológica de sus hijos desde el mismo momento en que estos vienen al mundo; no es un mero comparsa de los supuestos protagonistas (madre-hijo) ni su papel tiene nada de secundario [...]. Sabemos, por ejemplo, que el padre es potencialmente capaz de la misma sensibilidad ante el niño que la madre; que el niño establece apego también con él; que la madre tiene una importancia decisiva, pero no exclusiva”.

En tercer lugar, realizo una propuesta de diseño de investigación de corte cualitativo. Los datos que se deriven del estudio podrían arrojar más luz acerca de la importancia de favorecer y alentar, entre los equipos de salud que trabajan en la UCIN, el papel vincular del padre con su hijo/a. También, con este estudio se puede ganar generar conciencia social acerca de la necesaria valoración y posicionamiento del padre

dentro de la constelación familiar como una figura importantísima en la crianza. Es decir, pretendemos aportar una colaboración más por el trabajo hacia la igualdad social de hombres y mujeres.

Revisión de la literatura.

La figura del padre queda desafortunadamente muy excluida de las teorías e investigaciones del establecimiento del vínculo. Desde hace unos años en algunos países como Francia, Gran Bretaña o Estados Unidos se ha comenzado a abordar esta temática, pero aún son escasos los estudios con una mayor profundización. Suárez-Delucchi y Herrera (2010) citando a Pruett (1998) se refieren a la necesidad de investigar críticamente el desarrollo del paradigma de la paternidad sobretodo en relación al significado que estos dan a su experiencia vincular durante los primeros seis meses de vida de sus hijos. Lejos de quitar protagonismo a la madre como cuidadora principal del bebé y responsable de la salud mental de este, visibilizar y dar voz a los procesos personales del padre es dar un paso más hacia la consecución de los derechos de los niños y las niñas de tener una familia que los amen y cuiden. El papel de la madre como cuidadora y responsable principal del hogar y los niños y el del padre como proveedor de la economía son estereotipos que a pesar de comenzar a superarse todavía prevalecen en nuestra sociedad y mucho más en sociedades de tradición patriarcal más arraigada.

Suárez-Delucchi y Herrera (2010) citan en su investigación los estudios más significativos que han ahondado en las representaciones sociales asociados a la paternidad en Latinoamérica. En estos, uno de los máximos exponentes en la asunción de la identidad masculina es la paternidad, además de un nuevo modelo basado en el “diálogo horizontal entre padres e hijos/hijas y mayor participación del padre en la crianza” (Fuller, 2000b, p. 28, citado por Suárez-Delucchi y Herrera, 2010). Estos mismos autores hablan de la “constelación paterna”, en referencia a la denominación que en su día hizo Stern (1997) para referirse a los procesos de vinculación materno-filiales. Así, la “constelación paterna”, trata de una paternidad ideal en la que el padre debe reorganizar interiormente sus procesos subjetivos de identidad, mostrar una preocupación por la vida y el desarrollo del bebé además de una capacidad por comprometerse con el bebé.

¿Por qué es importante dejar espacio, reivindicar y alentar el paternaje? Michel Lamb (2004), uno de los investigadores actuales con mayor reconocimiento en la investigación de las relaciones paterno-filiales dice al respecto:

“Con la excepción de la lactancia, no hay pruebas de que las mujeres estén biológicamente predispuestas a ser mejores que los hombres en el

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

cuidado de sus hijos. La convención social, no los imperativos biológicos, están en el fondo de la división tradicional de las responsabilidades en la crianza de los hijos”.

El paternaje comprometido es un concepto novedoso directamente relacionado con las diferentes masculinidades existentes en la actualidad. Definir la maternidad, como aclara Leal (s. f.), “es fácil. Hay un fundamental hecho biológico y una dependencia física y afectiva, pilar de nuestros primeros años. En cambio, paternar parece difuso” Como mencionábamos en el apartado de reflexividad, el cuidado y las facilidades que se le otorgan al padre para que este pueda ejercer su rol de paternar en una situación de vulnerabilidad están prácticamente ausentes. Está demostrado que las conexiones psicológicas entre un padre y un hijo/a se llevan a cabo desde el útero y que a las seis semanas de vida el bebé es capaz de distinguir por separado a sus padres. La conducta de apego paternal puede comenzar durante el embarazo (Harding Weaver y Cranley, 1983) y es un pronosticador importante de principios de apego postnatal (Ferketich y Mercer, 1995). Además, esta conducta del padre respecto al hijo o la hija está estrechamente relacionada con la calidad de la relación de la pareja (Harding Weaver y Cranley, 1983). Permitir la presencia de éste otorgando permisos de paternidad remunerados por parte de las políticas sociales así como un mayor reconocimiento de su función paterna en las UCIN, como cuidador pareciera que se hace necesario. Dar la voz a través de esta investigación al padre que ha pasado por el advenimiento traumático del nacimiento de un hijo o hija prematuros es un paso necesario y complementario a las deseables modificaciones legislativas actuales para aproximarnos a conocer sus sentimientos acerca de su paternidad. La revelación del material emocional que esté contenido en su palabra servirá tanto para poder identificar sus vivencias directas como para rastrear los discursos estereotipados de género que puedan llegar a influir en estas vivencias.

Por otra parte, la APREM (Asociación española de padres de niños prematuros) declara entre sus objetivos la necesidad de proporcionar ayuda y orientación a los padres y madres durante todo el período de crecimiento y maduración de sus hijos, así como la concienciación de toda la sociedad y la colaboración con los profesionales de las áreas sanitaria, educativa y de servicios sociales.

Siguiendo a Iriarte y Carrión (2012), que han realizado una revisión sistemática de investigaciones cualitativas acerca de las experiencias de padres/madres de neonatos con menos de 32 semanas de gestación, se extraen los temas de la gestión de la crisis inicial, las barreras para empezar a construir la maternidad/paternidad, los sistemas de apoyo y el proceso de convertirse en padres (procesos de apego y adquisición de roles). De su estudio se deduce que existen pocas investigaciones que incidan en la experiencia del padre. Por otra parte, se han explorado poco las percepciones y vivencias emocionales del padre en su nuevo rol en el contexto de un medio hostil como es una

UCIN. Así, Diffin et al. (2013) ponen de relieve en su revisión de la literatura que existe deficiencia en el examen de por qué algunos padres son capaces de afrontar mejor que otros la situación. En cualquier caso, según este autor, los estudios acerca de las experiencias de vivencia emocional, construcción de roles y estrategias de afrontamiento tienen en cuenta o bien a ambos progenitores o solo a la madre.

Un tema recurrente es el de que con frecuencia la madre está más valorada socialmente que el padre en cuanto a las competencias de crianza (Hollywood, M., & Hollywood, E., 2011; Helth, T. D., & Jarden, M., 2013). También, en ocasiones la resistencia proviene de los profesionales de la salud de las UCIN a la hora de reconocer y apoyar estas competencias (Deeney, K. et al., 2012).

Las emociones que embargan a los padres durante la estancia en la UCIN son la ansiedad, el miedo a lo desconocido y la impotencia (Hollywood, M., & Hollywood, E., 2011), la irrealidad y confusión emocional (Lundqvist, P., Westas, L. H., & Hallström, I., 2007). El estrés y la necesidad de ser escuchados y cuidados también por el personal de salud (Lindberg, B., Axelsson, K., & Öhrling, K., 2007). Muchos de ellos incluso se ven obligados a ocultar sus sentimientos porque creen que en esos momentos se deben priorizar los de la madre (Lindberg, B., Axelsson, K., & Öhrling, K., 2007). En algunos estudios se manifiesta que el equipo de enfermería presupone que el padre se involucra menos emocionalmente que la madre (Arockiasamy et al., 2008), unido a un sentimiento de falta de control (Magee, J., & Nurse, S., 2014; Arockiasamy et al., 2008).

Una de las condiciones básicas para que el padre pueda superar sus sentimientos de impotencia e incapacidad es el de poder recuperar el control de la situación y valorar su rol parental (Lundqvist, P., Westas, L. H., & Hallström, I., 2007) y volverse más activos en los cuidados del bebé. Una de las investigaciones más recientes acerca de este tema es el llevado a cabo por Magee y Nurse (2014). Las autoras hablan del empoderamiento como una de las claves para sentirse competentes y coinciden con la mayoría de los estudios en que la falta de control, la exclusión del padre como proveedor de cuidados, la ansiedad y preocupación por la vida de su bebé son los sentimientos más generalizados de los padres en una UCIN. Es por ello que uno de los objetivos en su investigación-acción fue la de empoderar al padre a partir del MMC, pues éste mejora la comprensión del padre respecto de su rol además de su participación (Helth, T. D., & Jarden, M., 2013).

Así, en la revisión de la literatura se observa que los temas que emergen son acerca de los sentimientos y competencias de crianza, sus necesidades, expectativas y experiencias, pero encontramos escasa literatura respecto a las estrategias de afrontamiento que pueden llevar a los padres a construir un rol saludable y vincular con apego con su hijo. Tan solo Arockiasamy et al. (2008) encuentra que la estabilidad

económica es un factor resiliente a la hora de sentirse el protector y proveedor de la familia.

Ahondar en el silencio de los estudios realizados hasta el momento acerca de las estrategias de afrontamiento de los padres de un hijo ingresado en una UCIN será uno de los objetivos de esta investigación.

Marco teórico.

De acuerdo con Flick (2004), el punto de partida de la investigación cualitativa se constituye a partir de los significados subjetivos que las personas construyen de sus experiencias. Por esta razón la metodología cualitativa es pertinente para la exploración del fenómeno de este estudio. Según Marshall y Rossman, (1989), el investigador cualitativo intenta penetrar en el interior de las personas y entenderlas desde dentro realizando una especie de inmersión en la situación y el fenómeno estudiado. En este proceso de inmersión en las realidades experienciales de la paternidad parto de un posicionamiento o paradigma crítico-social, pues mi postura social respecto al fenómeno de la maternidad y de la paternidad está enmarcada dentro de las corrientes feministas actuales que cuestionan, por una parte, que el conocimiento es imparcial, medible y universal (atribuciones que son legado de la época ilustrada, base de la que parte la interpretación positivista de los fenómenos). La sociología y la psicología nos ayudan a comprender que tanto las realidades sociales como las personales están intrínseca y directamente relacionadas. Explorar las vivencias personales, únicas y valiosas de una sola persona contribuye a valorar, dar el lugar que corresponde y facilitar el cauce para expresar las voces de las distintas experiencias -todas ellas dignas de ser escuchadas y validadas-, desde una perspectiva humanista y, por otra parte, de acuerdo con S. Velásquez (2006) veo necesaria la lucha social y política tanto por parte de las mujeres como de los hombres para acabar con las jerarquías y las desigualdades entre los géneros. La lucha para acabar con las hegemonías de diversa índole y construir un nuevo paradigma basado en el respeto por la diversidad ha de partir de diálogo continuo entre el lenguaje y el pensamiento, pues es en la expresión lingüística donde se actualiza y reactualizan de manera constante nuestra idea de quiénes somos cada uno de nosotros y quiénes son los demás. Y de ahí, a la acción. La sociedad es reflejo de esta dialéctica, puesto que ésta no es fija ni estable sino dinámica, cambiante por su carácter subjetivo, intencional y constructivo. El compromiso del feminismo respecto a la recreación de los nuevos roles de género, de qué significa ser mujer u hombre y más concretamente, dentro del fenómeno de exploración de este estudio, de las nuevas significaciones de “ser padre” es “repensar la igualdad para incluir la diferencia, eliminar la desigualdad social partiendo de la incorporación de la *diferencia* de las mujeres y de los hombres en tanto seres con identidades, necesidades y afectos particulares” (S. Velásquez, 2006). Desde mi postura político-social dentro del paradigma crítico cabe aludir en esta parte a la deconstrucción por parte de las posturas feministas de la idea de maternidad inserta en los discursos sociales, antropológicos e

históricos del patriarcado. Y es que una de las imágenes social y culturalmente construidas de nuestra sociedad sobre la maternidad es la del “instinto y amor maternales” incondicionales e innatos. Los discursos médicos, a partir de los ideales de la Ilustración, de los siglos XVIII y XIX se encargaron de difundir entre las madres el estereotipo de “madre angelical”, cuidadora y proveedora de instrucción y educación de sus hijos. También se encargaron de inculcar la culpa a las madres que no lactaran a sus hijos o que pensarán en realizarse a sí mismas de otra forma que no fuera la de ser madres. Esta imagen de la maternidad fue pareja a la revalorización de la infancia y los sectores políticos, eclesiásticos y médicos de la época se encargaron de afianzarla mediante un férreo control disciplinario e instructivo de cómo convertirse en las mejores madres para dar a la nación futuros ciudadanos adaptados debidamente al orden social propugnado por las élites del poder (Saletti-Cuesta, 2008). Las críticas feministas a este modelo de mujer hablan de una maternidad vigilada y necesaria para mantener el orden patriarcal. Saletti-Cuesta (2008: 172) cita a Simone De Beauvoir, Badinter o Norma de Ferro que niegan el instinto maternal como algo innato y sí como una construcción cultural, que el deseo femenino puede ir más allá de la maternidad, y que en última instancia es un mito. Así, “la cultura toma un impulso, el sexual, y lo transforma en maternal” (ibíd., 2008: 173). Es decir, la cultura, inscrita en una ideología patriarcal, crea en la mujer la necesidad y deseo de ser madre, pero esto es mito, creencia. La maternidad es una función más que puede desempeñar la mujer, pero no la única. La capacidad biológica de la mujer de parir hizo que durante siglos se equiparara la identificación entre feminidad y maternidad. Y los discursos de poder dominantes fueron los encargados de doblar la fuerza del deseo de las mujeres (que podía desestabilizar los poderes hegemónicos construidos sobre la base de las desigualdades e injusticias sociales). Para recodificar este concepto de maternidad, aparecen posturas feministas que hablan de la distinción entre la experiencia de la maternidad, como fuente de placer, deseo y empoderamiento femeninos y la “institucionalización de la maternidad” (ibíd., 2008: 178). Esta última, como exponente de la reproducción social y el mantenimiento de la hegemonía patriarcal. Pero hablar de la experiencia de maternidad como una fuente de placer supone, para los sectores eco feministas, identificar no sólo a la madre sino a la identidad de ésta como mujer con los paradigmas actuales de amor y respeto por la naturaleza, la no-violencia y la creatividad. El empoderamiento biológico y corporal (ser las protagonistas del parto, estando formadas e informadas acerca de la fisiología de este para poder luchar en contra de las intervenciones excesivas o intrusivas y medicalizadas) y social que parte de la convicción de la crianza con respeto y democrática que desea la presencia activa y simétrica del padre en la crianza son algunas de las posturas actuales del feminismo y la maternidad. Respecto de la paternidad, a lo largo de décadas pasadas (años 60, 70, 80 y 90) hay posturas controvertidas y hasta contradictorias. Por una parte, feministas como Betty Friedan (Ehrensaft, 1992) postulan que la maternidad es una cuestión inherentemente asociada al biologismo de la mujer, negando el desempeño del padre o

el deseo de éste. El famoso caso de la bebé M es un ejemplo de las contradicciones feministas: unas pensaban que ser madre es un “hecho”, y por tanto la progenitora era la única que tenía derechos sobre su hija; y el ser padre, tan solo una “idea”, lo cual entra en contradicción con el trabajo por la igualdad y la abolición de los géneros masculino o femenino para afirmar que tanto mujeres como hombres están igualmente capacitados para la crianza de los hijos/as.

Méndez (2003) habla en su artículo de las “paternidades multiformes” y está de acuerdo con la teoría feminista en que tanto la maternidad como la paternidad son construcciones sociales y el lugar asignado al padre respecto a sus funciones, deseos y responsabilidades dependerá del contexto social, la clase social, la edad y otros factores. En definitiva, la perspectiva crítica feminista me proporciona un marco en concreto para explorar la experiencia de la paternidad a la que vamos a añadir que el comienzo de la construcción de ésta es o ha sido especialmente vulnerable, por el hecho de ser el hijo o la hija bebés prematuros.

Formulación del problema.

Un interrogante que se me plantea en este estudio y que considero clave a la hora de establecer los objetivos y la metodología a emplear y que esbozaré en los siguientes apartados es el de cómo tratar las experiencias especialmente vulnerables y delicadas de un padre, sus sentimientos, sus percepciones y los significados que atribuye a su rol y el tipo de influencia que los discursos de género (tradicionales o no) ejercen en su propio discurso y, por tanto, vivencia personal. Tener presente este interrogante a lo largo de todo el estudio influirá, necesariamente, en el afrontamiento de las entrevistas con los padres y en el tipo de preguntas a formular.

En el contexto de una UCIN se viven experiencias que salvan vidas, pero también en ocasiones se interfiere en las dinámicas familiares. Generalmente, la atención y los cuidados por parte de las y los enfermeros van dirigidos a la madre y el niño, teniendo poco en cuenta a la dñada padre-bebé. En este sentido, ¿qué ocurre con el padre? ¿Qué se espera de él? ¿Cuáles son sus propias expectativas?

Por otra parte, al salir de la estancia hospitalaria se abre un nuevo mundo, el real y cotidiano. ¿Cómo han ido cambiando, si es que lo han hecho, estas percepciones?

Así, la primera definición del fenómeno a estudiar quedaría formulada de la siguiente manera:

¿Cómo vive el padre la construcción de su paternidad con su hijo nacido prematuramente y cómo afronta esta vulnerable situación?

Objetivos del estudio.

El **objetivo general** de este diseño de investigación cualitativa es el de explorar las percepciones de padres de hijos/as prematuros sobre el proceso de construcción de su paternidad en la UCIN y en el hogar durante el primer año de vida. Y, por otra parte, los **objetivos específicos** son:

- Descubrir las estrategias de afrontamiento de los padres ante el nacimiento de sus hijos/as.
- Explorar las percepciones de los padres acerca del sistema de cuidados dirigidos hacia él en la UCIN.
- Explorar cómo influyen los discursos de género tanto propios como ajenos (equipo sanitario, familiares, sociedad en general) en estas percepciones.

Metodología.

La metodología que suscribiré para este estudio será la etnometodológica, por tanto es un enfoque holístico (global e integrador) e inductivo, pues para formar categorías, patrones aproximaciones interpretativas partiré del material discursivo que me proporcionen los participantes. También, mi manera de trabajar se orientará hacia la interactividad con los participantes y flexibilidad de mis actuaciones. Soy consciente de que el fenómeno a estudiar implica contenidos emocionales. A este respecto, dejaré claro que el objetivo del estudio no es hacer terapia, pero a la vez procuraré una actitud y posturas personales empáticas, con feed-backs adecuados, escucha activa y la no emisión de juicios de valor. El paradigma en el que me moveré será, como queda explicado en líneas anteriores, el crítico-social. Este paradigma me permitirá el diálogo constante entre la teoría y los datos obtenidos, siendo esta la estrategia más adecuada para este fenómeno de estudio, pues no establece limitaciones ni de partida ni de llegada en la investigación.

Esta investigación se llevará a cabo en Mallorca. En primer lugar, porque el Hospital Son Llàtzer lleva a cabo desde hace unos años la implementación de un protocolo de cuidados basados en la familia dentro de su unidad de neonatología, cuyo objetivo principal es favorecer la unidad y el cuidado emocional de todos los integrantes. El Método Madre Canguro que promueven entre la madre y el padre es una estrategia sin duda determinante para incluir y empoderar al padre en su nuevo rol de cuidador y protector de su hijo.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Para realizar la recogida de datos se realizará una entrevista semi-estructurada que se llevará a cabo cuando la familia haya sido dada de alta del Hospital y el bebé tenga un mínimo de seis meses de edad y un máximo de 1 un año. En ella, evitaré formular la pregunta de investigación (y evitar así un registro lingüístico demasiado formal y científico que podría inducir a la inhibición en las respuestas espontáneas del participante), así como evitar las preguntas dirigidas que impliquen una respuesta “adecuada” o “inadecuada” y otras que impliquen juicios de valor. En cambio, se procurará realizar preguntas abiertas que fomenten las respuestas abiertas, y sobre aspectos concretos. No interrumpir al participante cuando hable y respetar los silencios, ser clara y concisa y pedir acerca de un concepto por pregunta, así como invitar al participante a detenerse o profundizar más en temas concretos de interés serán otras de

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

las estrategias a implementar en la entrevista. Al finalizar la entrevista, preguntaré por aspectos que no hayan aparecido.

La muestra escogida será intencional y homogénea en la medida de lo posible. Está previsto que haya un informante clave (la o el supervisor del equipo de enfermería de la UCIN del Hospital) que pueda ofrecernos una primera aproximación y contacto con los participantes desde el criterio de rigor de poseer capacidad para responder con riqueza y profundidad a la pregunta de investigación. Los criterios de inclusión para el reclutamiento (y que se comunicarán a los responsables del Hospital para llevar a cabo la búsqueda de participantes) serán los siguientes:

- 12 hombres como máximo que hayan sido padres primerizos de hijos/as prematuros nacidos en el Hospital Son Llàtzer. La razón por la cual quiero escoger a padres primerizos es porque en este estudio interesa explorar pensamientos, sentimientos y discursos ante un hecho (la paternidad) experimentado por vez primera. Si no fueran padres primerizos, esta experiencia se vería ineludiblemente condicionada por experiencias de paternidad anteriores. El reclutamiento podría ser menor si en el proceso observamos saturación de la información.
- Que hayan pasado como mínimo 6 meses y como máximo 1 año desde que fueron dados de alta para realizar la entrevista (en base al criterio de homogeneidad).
- Que hablen castellano o catalán.
- Que su experiencia no haya sido o esté siendo traumática.
- Que los participantes tengan la suficiente capacidad para comunicar su experiencia e ilustrar suficientemente el fenómeno de estudio.

Por otra parte, los criterios de exclusión son:

- Padres que no participen activamente durante la hospitalización *
- Padres que no tengan disponibilidad de tiempo o que no convivan con la madre.

Recogida y análisis de los datos.

Como adelantamos en el apartado de la metodología, la técnica de recogida de datos que emplearemos será la entrevista semi-estructurada. La razón de la elección de esta técnica es porque en este estudio interesa acceder al universo de creencias particulares de cada participante, explorar los discursos y significaciones que otorgan al fenómeno de la paternidad en el contexto específico de convertirse en padres de un hijo/ prematuros. En este estudio, no veo que la representación que cada participante pueda llegar a hacer de su rol paternal sea una limitación de la técnica escogida para la recogida de datos, sino más bien una potencialidad, pues interesa explorar la diversidad de ideologías, humores y contextos familiares y sociales. Las entrevistas serán grabadas para su posterior audición y transcripción.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Se tendrán en cuenta los siguientes puntos para el desarrollo de las entrevistas:

- No emitir juicios de valor sobre el padre.
- Realizar comprobaciones cruzadas con el fin de aclarar aspectos considerados importantes y comprobar la persistencia de las opiniones.
- Ser sensible e involucrarme afectivamente con las manifestaciones de los padres.

El método de análisis de los datos que emplearé será el de “Análisis del discurso”. En primer lugar, porque este estudio no solo tiene la intención de explorar las percepciones de los padres sino si estas percepciones y representaciones están impregnadas por el discurso social acerca de la significación del rol paternal. Es decir, el estudio quiere aproximarse al discurso social actual sobre la paternidad a partir de los discursos individuales significantes de las creencias y experiencias particulares de los participantes.

Una vez llevadas a cabo estas fases será necesario realizar una lectura crítica para asegurar que:

- Tanto la estrategia como el análisis estén bien descritos.
- La organización y el análisis de los datos sean coherentes con los objetivos del estudio y su orientación metodológica.
- Se lleve a cabo una descripción idónea sobre la manera de extraer las categorías y códigos desde los datos.
- Se contraste la credibilidad de los datos y estos estén suficientemente bien analizados e interpretados.
- Se describan convenientemente las estrategias de rigor empleadas.
- Los resultados se describan clara y comprensiblemente y aporten información nueva sobre el fenómeno de estudio.
- Los datos sean suficientes para justificar los resultados.
- Los resultados sean transferibles.
- Haya habido un proceso de auto observación para determinar la propia influencia en el proceso y los posibles sesgos.
- Se señalen las conclusiones clave.

Conclusiones

Las conclusiones del estudio, así como todo el proceso llevado a cabo, se expondrán en un informe científico que se presentará al Grup d'Investigació Crítica en Salut de la Universitat de les Illes Balears (Grupo de Investigación Crítica en Salud de la Universidad de las Islas Baleares) para que pueda ser evaluado metodológica y científicamente.

Si el informe científico es aprobado satisfactoriamente se procederá a la redacción del informe divulgativo con el resumen de los resultados más sobresalientes que se enviará a revistas de divulgación especializadas en temáticas de género y sociedad.

Asimismo, la difusión de los resultados se presentará en:

- APREM (Asociación española de padres de niños prematuros).
- Talleres en el SVAP (Servei de Valoració d'Atenció Primerenca), gestionado por el Govern de les Illes Balears.
- Comunicación en Congresos sobre género y salud, competencias parentales, políticas de igualdad, infancia...
- Comunicación, dentro del área de Docencia y formación del Hospital Son Llàtzer, dirigida a los equipos de salud de las áreas de neonatología y pediatría.

Referencias Bibliográficas.

- Arockiasamy V, Holsti L, Albersheim S. (2008). Fathers experiences in the neonatal intensive care unit: a search for control. *Paediatrics*, 121(2):215-222.
- Asociación española de padres de niños prematuros (APREM). Web disponible en <http://www.aprem-e.org/objetivos/>.
- Deeney, K., Lohan, M., Spence, D., & Parkes, J. (2012). Experiences of fathering a baby admitted to neonatal intensive care: A critical gender analysis. *Social Science & Medicine*, 75(6), 1106-1113. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.socscimed.2012.04.018>
- Diffin, J., Shields, M. D., Cruise, S., & Johnston, L. (2013). Parent's experiences of caring for their infant following surgery in the neonatal period: A literature review. *Journal of Neonatal Nursing*, 19(5), 271-289. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jnn.2012.10.002>
- Ehrensaft, D. (1992). Las feministas pelean contra (por) padres. *Debate Feminista, México*, 3. 28
- Euro - PERISTAT. (2010). *Informe Europeo de la Salud Perinatal. La salud y el cuidado de las mujeres embarazadas y los bebés en Europa en 2010*. EURO - PERISTAT proyecto con SCPE y EUROCAT. Disponible en www.europeristat.com/reports/european-perinatal-health-report-2010
- Ferketich, S.L., & Mercer, R.T. (1995). Paternal-infant attachment of experienced and inexperienced fathers during infancy. *Nursing Research* 44(1), 31-37.

- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata/Fundación Paideia Galiza.
- GROSSMANN, K., & GROSSMANN, K. E. (2010). Impacto del Apego a la Madre y al Padre durante los Primeros Años, en el Desarrollo Psicosocial de los Niños hasta la Adulthood Temprana. *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia*. Disponible en <http://www.encyclopedia-infantes.com/es-mx/apego-primera-infancia/segun-los-expertos.html?lang=ES-MX>.
- Harding Weaver, R., & Cranely, M.S. (1983). An exploration of paternal-fetal attachment behaviour. *Nursing Research* 32(2), 68-72.
- Helth, T. D., & Jarden, M. (2013). Fathers' experiences with the skin-to-skin method in NICU: Competent parenthood and redefined gender roles. *Journal of Neonatal Nursing*, 19(3), 114-121. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.jnn.2012.06.001>
- Hollywood, M., & Hollywood, E. (2011). The lived experiences of fathers of a premature baby on a neonatal intensive care unit. *Journal of Neonatal Nursing*, 17(1), 32-40. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.jnn.2010.07.015>
- Iriarte Roteta A., Carrión Torre M. (2013). Experiencias de los padres de grandes prematuros en la Unidad de Cuidado Intensivo Neonatal: revisión sistemática de la evidencia cualitativa. *Metas Enferm.* 16(2): 20-25.
- Lamb, ME (Ed.). (2004). *El papel del padre en el desarrollo del niño*. New York: John Wiley & Sons.
- Leal, F. (s.f.). Paternar: un concepto cambiante. *Rev Precop CSP-CCAP*, 10(4): 37-41. Disponible en http://www.scp.com.co/precop/precop_files/modulo_10_vin_4/4_jtw.pdf
- Lindberg, B., Axelsson, K., & Öhrling, K. (2007). The birth of premature infants: Experiences from the fathers' perspective. *Journal of Neonatal Nursing*, 13(4), 142-149. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jnn.2007.05.004>
- Lundqvist, P., Westas, L. H., & Hallström, I. (2007). From distance toward proximity: Fathers lived-experience of caring for their preterm infants. *Journal of Pediatric Nursing*, 22(6), 490-497.
- Magee, J., & Nurse, S. (2014). Supporting the bereaved father in the NICU: A reflective case study. *Journal of Neonatal Nursing*, 20(1), 20-23. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jnn.2013.03.002>
- Marshall, Catherine & Rossman, Gretchen B. (1989). *Designing qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Méndez, L. B. (2003). Las nuevas paternidades. *Cuadernos de trabajo social*, (16), 171-182.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2014). *Temas de salud. Salud del niño*. Disponible en http://www.who.int/topics/child_health/es/.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2014). *Nacido Demasiado Pronto: Informe de Acción Global sobre Nacimientos Prematuros*. Disponible en http://www.who.int/pmnch/media/news/2012/preterm_birth_report/es/

- Parke, R. D. (1981). *El papel del padre* (Vol. 14). Ediciones Morata. Madrid.
- Pruett, K. D. (1998). Research perspectives: Role of the father. *Pediatrics*, 102, 1253-1261.
- Saletti Cuesta, L. (2008). Propuestas teóricas feministas en relación al concepto de maternidad. *Clepsydra* 7, pp. 169-183.
- Stern, D. (1997). *La constelación maternal: un enfoque unificado de la psicoterapia con padres e hijos*. Barcelona: Paidós.
- Suárez-Delucchi, N., & Herrera, P. (2010). La Relación del Hombre con su Primer (a) Hijo (a) Durante los Primeros Seis Meses de Vida: Experiencia Vincular del Padre. *Psyche (Santiago)*, 19(2), 91-104. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/967/96715366009.pdf>
- UNICEF (2006). *La convención sobre los derechos del niño*. Madrid: Nuevo siglo. Disponible en <http://www.unicef.es/infancia/derechos-del-nino/convencion-derechos-nino>
- Velásquez, M. A. S. (2006). Feminismo: masculinidad y paternidad. México: *TRAMAS* 24, 41-60. UAM.



177. LOS CELOS ANTE LA LLEGADA DE UN NUEVO HERMANO. RIESGOS

**Almudena Rodríguez Cañizares, Raquel Domínguez Robles y
María Camila Griñán Garnés**
alroca75@hotmail.es

Resumen

Cuando llega un nuevo hermano, es causa frecuente de celos, que adquieren un acento más marcado cuando el niño es hijo único o ha sido el menor de los hermanos hasta entonces; es lo que conocemos como **“SÍNDROME DEL PRÍNCIPE DESTRONADO”**.

Ante la llegada de un nuevo hermano, el niño siente temor de que éste le arrebathe el cariño de los padres, el protagonismo o el status familiar.

Encontraremos manifestaciones de los padres de cambios en el patrón habitual de conducta del niño y manifestaciones observables en el niño.

Nos plantearemos unos objetivos para procurar en la medida lo posible modificar los celos por la llegada del nuevo hermano y utilizaremos unas intervenciones encaminadas al conocimiento, fuerza psíquica y voluntad.

Palabras clave: celos, hermano, temor, preocupación y conocimientos.

Introducción

Los celos del hermano mayor, es el estado en que un niño, ante la llegada de un nuevo hermano, siente temor de que éste le arrebathe el cariño de los padres, el protagonismo o el status familiar.

Suele ser causa de celos y éstos adquieren un acento más marcado cuando el niño es hijo único o ha sido el menor de los hermanos hasta entonces; es lo que conocemos como “Síndrome del príncipe destronado”.

Las Características que lo definen son:

-Manifestaciones observables en el niño: Insomnio, agitación, movimientos extraños (tics), actitudes obsesivas, agresividad, regresión, temor, nerviosismo, tristeza, apatía.

-Manifestación de los padres de cambios en el patrón habitual de la conducta del niño como expresiones de preocupaciones respecto a perder el cari6 parental, miedo a

sufrir pérdidas, sentimientos de rivalidad hacia el nuevo hermano, que se prolongan más allá de lo razonable, expresiones verbales o no verbales de rechazo del nuevo hermano por parte del niño.

Factores que lo relacionan:

- Patrón de conducta familiar que potencie la inadaptación del niño:
 - .Restricción drástica del tiempo de dedicación del niño para dedicárselo al nuevo hermano.
 - .Falta de preparación del niño ante la llegada del nuevo miembro familiar.
 - .Enviar al niño a otra casa los primeros días de la llegada del hermano.
 - .Intentar igualar a los hermanos en todas las ocasiones.
 - .Actitudes que pretendan a toda costa que el niño esté encantado con la llegada del “otro”.
- Cambios bruscos en la vida del niño coincidentes con la llegada del nuevo hermano:
 - .Cambio de cuna a cama, si aún la usaba.
 - .Incorporación a guardería, si aún no acudía a ella.
 - .Paso a su propia habitación, si aún dormía en la de los padres.

“SÍNDROME DEL PRÍNCIPE DESTRONADO”

OBJETIVOS

Los objetivos que nos plantearemos como enfermeros serán:

El Niño:

- Modificará su actitud respecto al nuevo hermano hasta niveles de tolerancia razonables.
- Participará activamente en los cuidados del nuevo hermano de acuerdo a sus posibilidades.

La Familia:

- Demostrará conocimientos y habilidades en el manejo de la nueva situación familiar.
- Manifestará una actitud tolerante y abierta, evitando en lo posible situaciones y/o actitudes que fomenten la rivalidad entre hermanos.
- Identificará la causa del problema.

METODOLOGÍA

Se realizó una búsqueda bibliográfica en español e inglés de los últimos 10 años en las siguientes bases de datos: PubMed, Cochrane Library y Scielo. Se revisaron manuales, planes de cuidados enfermeros, publicaciones y guías relacionadas con el tema.

Utilizaremos como herramienta de estudio, un Plan de Cuidados Enfermero individualizado según los celos que tenga el niño ante la llegada de un nuevo hermano.

Para ello emplearemos una serie de intervenciones enfermeras encaminadas a disminuir o a eliminar en lo posible los celos.

RESULTADOS

Área de dependencia: **Conocimiento**

Educación para la salud:

-Es fundamental no ridiculizar los sentimientos del pequeño para no hacerle sentir que ya no nos preocupamos por sus cosas. Para él son muchos cambios de pronto, hay que darle tiempo para que los vaya asimilando.

-Habrà que mantener en lo posible sus rutinas: leerle un cuento antes de dormir o salir al parque el sàbado por la mañana si es lo que venía haciendo antes de la llegada del hermano.

-Serà bueno ignorar sus malos comportamientos (no premiar esas llamadas de atención con nuestra preocupación o enfado) y alabar su conducta cuando nos ayude a su manera con las tareas del cuidado del hermano menor.

-Hay que sacar tiempo para dedicárselo en exclusiva (cantarle una canción mientras hacemos recados no cuenta).

-Explicarle que papà y mamá le quieren exactamente igual que antes aunque no puedan dedicarle todo su tiempo.

Área de dependencia: **Fuerza psíquica.**

-Diseñar un plan conjunto que integre los conocimientos y habilidades adquiridas.

-Estimular a la familia y al niño a formular preguntas y responder de forma sincera y clara.

Área de dependencia: **Voluntad**

-Refuerzo conductas positivas

Conclusiones

No hay que preocuparse en exceso: en la mayoría de los casos, los celos no son ni tan graves ni tan duraderos. Es la forma que tiene el pequeño de expresar sus sentimientos por los cambios, y lo habitual es que desaparezcan cuando se acostumbre a ellos. Pero de momento, piensa que ese intruso ha llegado para sustituirle. Este sentimiento es normal y necesario: un niño que no expresa ningún tipo de celo, por pequeño que sea, puede que estè escondiendo algùn otro problema.

El niño pasará por tres etapas antes de acoger a su nuevo hermano:

-Protesta. Es la etapa inicial. El pequeño utilizará todo lo que tenga a mano para recuperar esa atención de los padres que antes conseguía sin ningún esfuerzo.

-Desesperación. Ante la falta de respuesta a sus demandas (su hermano sigue en casa) se desespera y puede mostrar cierta ansiedad.

-Adaptación. Por fin, el pequeño se resigna y poco a poco se va acostumbrando a la nueva situación.

Aunque se trate de una situación transitoria, lo cierto es que los celos pueden traer de cabeza a más de un padre. Manejarlos bien ayudará al niño a adaptarse más rápido y mejor a la nueva situación.

Referencias Bibliográficas

- ALFARO R. (2004): Aplicación del proceso de Enfermería. Guía práctica. 3 ed. Ed.. Mosby/Doyma Libros. Madrid.
- ROMEU, J.; Y otros (2005); Trastornos psicológicos en pediatría.
- WALKER P Y F. (2004): Niños Felices. Ed. Integral. Barcelona.



178. "INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN LA INFANCIA (DE 0 A 4 AÑOS) EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD SOCIAL."

Mónica B. Campos Reyes
monica.camrey@gmail.com

Resumen.

La intervención socioeducativa en la infancia vulnerable (0 - 4 años) se convierte en prioritaria. En estas edades se asientan los pilares básicos: afectivos, cognitivos y sociales, que serán la clave de su desarrollo. Asimismo, el desarrollo evolutivo infantil demanda mucha atención y requiere tiempo, dedicación y esfuerzo. La desaparición de apoyos sociales en el ámbito familiar y la falta de apoyos en la organización de nuestra sociedad, hace que muchas familias, especialmente las más desfavorecidas socialmente, se encuentren inseguras y desorientadas en cuanto a pautas de crianza adecuadas y modelos educativos coherentes. Es por tanto, un momento adecuado para realizar acciones preventivas que nos permiten, además, reforzar a las familias en su rol educador, ayudándolas a proporcionar a sus hijos e hijas un entorno seguro y protector donde se satisfagan sus necesidades básicas, especialmente en aquellos entornos más desfavorecidos.

Palabras clave: infancia, vulnerabilidad social, prevención.

Introducción

El nacimiento de un hijo y su crianza, especialmente en la primera infancia, es una situación que genera estrés en todas las familias. Sin embargo, esta circunstancia es aún más estresante en familias que se encuentran en situación de vulnerabilidad social con menores a cargo, familias con escaso apoyo familiar y social, con limitados recursos socioeconómicos, que carecen de competencias parentales, de estrategias de interacción y solución de problemas con niños y unos esquemas cognitivos pobres y desadaptativos sobre el desarrollo infantil. Todas estas circunstancias pueden contribuir a la aparición de situaciones de malos tratos infantiles.

Diversos estudios coinciden en señalar que aquellos niños/as que nacen en el seno de familias que presentan algún grado de vulnerabilidad psicosocial, tienen mayor riesgo de presentar problemas de salud, dificultades emocionales y conductuales,

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

incrementando el riesgo de que los niños/as experimenten accidentes, enfermedades, desnutrición, retraso en el desarrollo, abuso infantil y negligencia (Australian Institute of Health and Welfare, 1995; Ministerio de Salud Chile Crece Contigo, 2008). De ahí la relevancia de intervenir con estas familias vulnerables, lo más tempranamente en la vida del niño/a, puesto que la relación familia-hijo/a positiva y la calidad del vínculo durante los primeros años de vida del niño/a, son fundamentales o incluso el mejor predictor de su desarrollo futuro (Luengo y González, 2003; Pianta, Egeland y Hyatt, 1986).

El trabajo educativo que se ha llevado a cabo con estas familias, en muchas ocasiones, se ha limitado a ofrecer orientaciones sobre lo que éstas tienen que hacer (pe: “tienes que hablar con tu hijo”, “Debes llevarlo al médico”, “tienes que...”), sin embargo, esta forma de trabajar no parece la más adecuada para promover el desarrollo de competencias en las familias. En este sentido, éstas logran aprender algunos conceptos relativos a la educación de sus hijos, que son los que manifiestan en las entrevistas y los seguimientos familiares que se realizan por parte de los profesionales. Sin embargo, estos aprendizajes no se generalizan en su práctica educativa y no se mantienen en el tiempo.

Este hecho nos lleva a reflexionar sobre el tipo de intervenciones educativas que se vienen realizando y a repensar nuestras prácticas profesionales. Se hace necesario por tanto, el diseño de intervenciones educativas que aborden la protección infantil desde modelos metodológicos que partan de las potencialidades de las familias, de sus recursos y posibilidades. Desde esta perspectiva, se prioriza la promoción del bienestar infantil y la prevención de las situaciones de desprotección, en la que las necesidades básicas de los niños y niñas se encuentran sin cubrir o son cubiertas de forma deficitaria, durante un período suficiente como para provocar un daño en su desarrollo integral o situarle en riesgo de sufrirlo.

Partiendo de estos planteamientos teóricos y técnicos, y considerando la normativa en la que se fundamentan las actuaciones a realizar por los estados para la protección de los niños y niñas y las familias, y más concretamente en lo que respecta al ámbito municipal, la Ley 1/1997, de 7 de febrero de Atención Integral a los Menores en Canarias, aborda, entre otros, el reparto de competencias entre las distintas Administraciones públicas Canarias, correspondiendo a los ayuntamientos canarios, entre otras, las competencias siguientes (Art. 12,2):

- g) La detección de situaciones de riesgo para los menores, en coordinación con los centros y unidades escolares y sanitarias de su ámbito territorial.
- i) La declaración de la situación de riesgo, adoptando las medidas necesarias para la protección de los menores

El Programa “Equipos Municipales Especializados en la atención de Infancia y la Familia”, gestionado por el Negociado de Infancia y Familia del Instituto Municipal de Atención Social del Excmo. Ayuntamiento de Santa Cruz de Tenerife, se concibe como el conjunto de actuaciones orientadas a la protección del menor y su entorno, actuaciones que integran las funciones de información, promoción, detección, prevención e integración sociofamiliar, en los términos previstos en la citada Ley Territorial 1/1997.

Se articula a través de las siguientes acciones:

- ✓ Verificación, investigación y diagnóstico de denuncias de posibles situaciones de riesgo de un menor.
- ✓ Tutoría social y acompañamiento de los menores y familias asignadas.
- ✓ Atención y terapia psicológica, tanto individuales como familiares.
- ✓ Y mediante la atención grupal a menores y familias, dentro de un entorno de aprendizaje grupal que permita dar respuesta a las necesidades y carencias detectadas y potenciar factores de protección favoreciendo la creación de redes de apoyo social.

Su finalidad es favorecer el adecuado desarrollo de los niños, niñas y adolescentes, dentro de una estructura familiar normalizada, evitando la separación de su propio medio familiar, a través de la ejecución de las medidas acordadas en los planes de intervención con cada familia.

En este sentido, considerando las competencias municipales, el trabajo que vienen realizando los equipos municipales, así como los datos de los niños y niñas (0 a 4 años), en situación de vulnerabilidad social, que se encuentran de alta este Negociado y los estudios científicos que ponen de manifiesto la importancia de la calidad del contexto familiar y de las prácticas educativas en esta etapa infantil y sus implicaciones en el futuro desarrollo de los niños y niñas, se valora la necesidad de implementar un proyecto de intervención socioeducativa en la primera infancia.

Personas destinatarias del proyecto (directas o indirectas):

Las directas son aquellas familias con hijos e hijas con edades estén comprendidas entre los 0 y los 4 años, en situación de vulnerabilidad social y requieren una intervención municipal que promueva la mejora de sus circunstancias personales, familiares y sociales, evitando en la medida de lo posible la separación de los niños y niñas de su propio medio familiar.

Esta intervención se ha planificado para un total de 20 familias.

En este caso, el número de niños y niñas de las citadas edades que se encuentran de alta en el Negociado, y su distribución por las distintas zonas del municipio se recoge en la siguiente tabla:

| ZONAS | Nº DE NIÑOS Y NIÑAS (0 A 4 AÑOS) | PORCENTAJ E SOBRE LA POBLACIÓN DE 0-4 AÑOS |
|----------------|--|---|
| ANAGA | 2 | 5,26% |
| AÑAZA | 18 | 47,36% |
| BCO. GRANDE | 4 | 10,52% |
| CENTRO | 2 | 5,26% |
| GLADIOLOS | 1 | 2,63% |
| SALUD | 4 | 10,52% |
| OFRA | 7 | 18,42% |
| TOTAL | 38 | 100% |

Este total de 38 niños y niñas, se distribuyen en un total de 33 familias.

Las personas destinatarias indirectas son aquellas que reciben el efecto potencial directo de las intervenciones que realizan los equipos municipales con las familias y sus hijos e hijas y que podemos identificar en los distintos entornos sociales (comunidad escolar, servicios sanitarios, etc).

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Objetivos

- Potenciar una relación de apego seguro progenitores/cuidadores-hijos/as
- Mejorar la organización de la vida cotidiana de las familias en situación de vulnerabilidad social.
- Promover el desarrollo motor de los niños y niñas.
- Establecer un ambiente familiar enriquecido, que permita la estimulación cognitiva y social de los niños y niñas.
- Aumentar las redes sociales formales e informales de apoyo a las familias en situación de vulnerabilidad social.

- Promover la satisfacción de las familias en el desempeño de su rol parental.

Contenidos a trabajar

- ✓ Higiene y alimentación
- ✓ Estimulación cognitiva
- ✓ Estimulación motora
- ✓ El desarrollo de los vínculos afectivos
- ✓ Estimulación social
- ✓ Organización de la vida cotidiana
- ✓ Integración social de las familias
- ✓ Satisfacción de las familias en el desempeño de su rol

Metodología

La metodología de trabajo se aborda desde una perspectiva globalizadora, entendiendo que la infancia no se puede desligar del concepto de familia. Se interviene por tanto con las familias, partiendo de sus potencialidades, de sus recursos y posibilidades. Desde esta perspectiva, se prioriza la promoción del bienestar infantil y la prevención de las situaciones de desprotección. Las actuaciones dirigidas a la protección de la infancia se rigen, por el principio de la protección integral. De este modo, todos los niños, niñas son sujetos de su intervención.

La metodología promueve la atención individualizada de las familias y sus hijos e hijas. Estas sesiones individuales se deben desarrollar, preferentemente, en los domicilios familiares, y en todo caso, siempre y cuando ello no fuera posible, se llevarán a cabo en un espacio preparado para ello, con una periodicidad de una sesión cada dos semanas. Se adapta a las características y estilos de aprendizaje: ritmos, diferencias individuales, culturales y sociales, y se aplica a través de la realización de una serie de actividades.

También contempla las intervenciones grupales, donde los protagonistas del cambio serán las propias familias y sus hijos/as, partiendo de sus opiniones, necesidades, intereses, etc., que serán tenidas en cuenta a lo largo de todo el proceso.

El trabajo con las familias y sus hijos e hijas, desde la perspectiva que se plantea, conlleva los siguientes principios metodológicos:

- El protagonismo de la familia y los/as niños/as: Partir de sus intereses y motivaciones. La actitud de escucha activa y el espacio donde “darles la palabra” se convierten en elementos fundamentales de la actuación.
- Flexibilidad de las intervenciones: la puesta en marcha de estrategias de actuación flexibles, que puedan modificarse según los acontecimientos, imprevistos y oportunidades que se den en el transcurso de la intervención y según los intereses y necesidades de la familia y los hijos/as.
- Creatividad como elemento socioeducativo, partiendo de la revisión permanente de la práctica socioeducativa, de la investigación y actualización de la misma, permitiendo de este modo, la construcción de formas distintas de abordar la individualidad.
- Elaboración del trabajo individual y grupal con las familias y sus hijos e hijas de forma participada.
- Creatividad como elemento de la intervención, partiendo de la revisión permanente de la práctica profesional, de la investigación y actualización de la misma, permitiendo de este modo, la construcción de formas distintas de abordar la individualidad.
- Trabajo en red, interdisciplinar y coordinado con los distintos programas y negociados del IMAS.

Las intervenciones individuales y grupales se trabajan teniendo en cuenta los contenidos enunciados anteriormente, del siguiente modo:

✓ Higiene y alimentación

A través del modelado y la participación activa de las familias, se formará a las familias en los hábitos básicos de higiene de sus hijos/as (pe: se apoya a la familia en el baño del bebé, previo a la realización de la estimulación motora, masajes, etc).

En las sesiones de grupo se trabaja con situaciones hipotéticas referidas a los cuidados básicos de los niños, se hace reflexionar a las familias sobre las distintas formas de llevar a cabo estos cuidados y se les proporciona formación sobre el desarrollo y las necesidades básicas que tienen sus hijos e hijas.

✓ La estimulación cognitiva

Se desarrollan actividades conjuntas entre los progenitores y los hijos/as, que estimulan el desarrollo intelectual de los niños a través de la lectura de cuentos para que las familias lean con sus hijos/as (siempre que las familias puedan leer de forma correcta, y siempre que esta actividad no le suponga estrés), o a través de historias contadas a través de dibujos, marionetas, puzles, u otro tipo de actividades.

Los cuentos que se utilizan son aquellos que promueven la reflexión y ayudan a pensar, por lo que se aprovecha este momento para el trabajo de contenidos actitudinales (valores y creencias). Se enseña a las familias cómo desarrollar estas actividades, y se practica con ellos, proponiéndoles posteriormente que las realicen ellos solos los días que no se realice la sesión educativa.

En las sesiones de grupo, se trabajan las consecuencias que las familias consideran que tienen estas actividades de cara al desarrollo de los hijos e hijas y a la relación entre padres y madres e hijos, también se exponen las dificultades que han encontrado para llevarlas a cabo o para establecerlas como rutina.

✓ La estimulación motora

Se realizan actividades de estimulación motora con los hijos e hijas, promoviendo la participación de las familias en estas actividades. Se apoya a las familias para que incorporen estas actividades en su vida cotidiana, llevándose a cabo un seguimiento del establecimiento y los logros alcanzados a través de la estimulación. En este sentido, se utiliza el masaje para los bebés con el objeto de trabajar la relación de apego y el contacto físico, así como cualquier actividad que promueva el movimiento (el volteo, los giros, etc).

✓ El desarrollo de los vínculos afectivos

Aprovechando el momento del baño y la estimulación motora, se trabaja con las familias la importancia del contacto físico con los hijos/as y el bienestar que les proporcionan los abrazos, los besos, las caricias o dar masajes a los hijos/as.

En las sesiones de grupo se ponen en común los beneficios, que tienen para las familias estas nuevas formas de interactuar con los hijos e hijas.

En las sesiones de grupo se trabajan, las diferentes formas de reaccionar ante las demandas de los niños y especialmente, ante las situaciones en la que éstos se pueden sentir estresados o amenazados.

✓ La estimulación social

El aislamiento social de estas familias, puede afectar al desarrollo social de los niños y niñas. Por tanto, se promueve el establecimiento de actividades y sesiones de juego entre los niños y su grupo de iguales. Con la intención de facilitar esta

integración, se favorecen la participación en actividades conjuntas entre los hijos de las familias participantes. También se realizan actividades donde se trabajan competencias como la negociación y las habilidades sociales. Se trabaja con las familias la integración de los hijos en su entorno cercano, estableciendo rutinas de participación con otros menores. De este modo se consigue que los niños y niñas sean visibles en la comunidad.

✓ Organización de la vida cotidiana

En las actividades mencionadas y en las sesiones grupales, mediante prácticas y discusiones de refuerzo, se proporcionan herramientas a los participantes que les ayuden a organizar y a incorporar en su vida cotidiana, los distintos elementos que se incluyen en el programa, ayudándolos a mantener un orden y una rutina necesarios para el desarrollo de los menores.

✓ Integración social de las familias

Esta área se estimulará a lo largo del desarrollo de los temas propuestos en el programa, como un contenido transversal del mismo. Así, a lo largo de las sesiones en grupo, se proporcionará a los padres un espacio en el que poder compartir dudas y problemas y también se intentará crear un clima distendido y de compañerismo entre los participantes, de forma que se propicie el establecimiento de vínculos y de redes de apoyo entre las familias, especialmente entre las que comparten entornos cercanos.

✓ Satisfacción de las familias en el desempeño de su rol

Se trabaja especialmente el desarrollo personal, ya que cuando las familias se sienten más satisfechas, se consigue una mayor implicación en la intervención y mejores resultados en el desempeño de su rol parental.



Temporalización

Esta intervención tiene una duración de once meses, se inició en el mes de abril del presente año y finalizará en el mes de marzo de 2015.

Evaluación

Una vez seleccionadas las familias por los equipos municipales, se realiza la evaluación inicial partiendo de los datos contenidos en los informes técnicos existentes en los expedientes de cada familia, donde se recogen los factores protectores y potencialidades, así como los factores de desprotección.

Posteriormente, se detectan las motivaciones, intereses, potencialidades, capacidades y habilidades de los/as participantes, mediante entrevistas elaboradas para tal fin, así como el estudio en el que se encuentra cada niño/a en las distintas áreas del desarrollo, utilizando para ello la técnica de observación, registrando el momento inicial de cada familia, niño/a y del grupo.

La evaluación del proceso, permite conocer el grado de adecuación de los distintos elementos que componen el proyecto, identificando el grado en que las madres/padres van integrando el trabajo realizado y poniendo en práctica sus competencias y habilidades, la evolución en las distintas áreas que van teniendo los/as niños/as, grado de implicación de los/as participantes, así como la adecuación de las dinámicas, contenido de las sesiones, objetivos previstos, etc. Para ello nos apoyamos en diferentes técnicas como la observación directa, y el seguimiento que realizan los equipos con la propia familia y con el resto de recursos en los que participan.

Se plantea la utilidad de reflexionar y evaluar cada sesión (individual y grupal) por parte de las profesionales, tanto en el plano técnico como relacional, con el objetivo de tenerlo en cuenta para la siguiente sesión. En este ejercicio evaluativo será útil el planteamiento de cuestiones tales como: ¿qué impresiones tenemos tras la sesión?, ¿cuál ha sido nuestro rol durante la sesión?, ¿cómo percibimos lo que se ha sentido el grupo, la persona o familia con este rol?, ¿qué avances observamos?, ¿cómo podemos aprovecharlos para la siguiente sesión?, etc.

La evaluación final, tiene como objetivo conocer si el proyecto ha permitido dar respuesta a las necesidades detectadas, contribuyendo a una mejora en el bienestar de la familia, favoreciendo al desarrollo de competencias en el ejercicio del rol como madres/padres. Para ello se cumplimentará por las personas participantes un cuestionario de satisfacción. Por otra parte, se evaluará por los equipos si se han incrementado los factores protectores y se han reducido los factores de riesgo, a través de los seguimientos e informes que emiten sobre el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos en sus planes de intervención.

Conclusiones

Considerando que aún es pronto para presentar las conclusiones de este proyecto de intervención, se señalan algunas cuestiones observadas por los equipos y las propias familias:

- El domicilio familiar se convierte en el espacio de trabajo donde las familias manifiestan sentirse más cómodas y relajadas, poniendo menos excusas para la participación.
- Necesidad de iniciar el trabajo educativo con las familias priorizando los objetivos del desarrollo personal de los padres y madres.
- Los equipos observan mejoras objetivas en las familias: cuentan lo que hacen sus hijos, están más pendientes de sus propios logros.
- Necesidad de ampliar, en la mayoría de las familias, la periodicidad de las sesiones individuales, a una sesión por semana.
- Las familias manifiestan abiertamente su satisfacción ante este tipo de intervención.
- Se observan dificultades para lograr una mayor participación en las intervenciones grupales. Se ha propuesto formar varios grupos de familias en función de la edad de sus hijos e hijas.

Referencias Bibliográficas

- Luengo y González, E. (2003). Hijos de madres adolescentes. En: Molina, R. (Ed.). Salud sexual y reproductiva de la adolescencia. Santiago Chile: Editorial Mediterraneo Ltda.
- Pianta, R., Egeland, B., y Hyatt, A. (1986). Maternal relationship history as an indicator of developmental risk. American Journal of Orthopsychiatry.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005) Los buenos tratos en la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia Gedisa, Barcelona
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., Byrne, S., Rodríguez, B., Martín, J.C., Rodríguez, G., Pérez, L., Crecer Felices en Familia. Programa de Apoyo psicoeducativo para promover el desarrollo infantil.



179. APLICACIÓN DE UN INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN SOBRE CASOS DE ÉXITO DE ESTIMULACIÓN TEMPRANA EN BOLIVIA.

Manuel Fernández Cruz y Emilio Jesús Lizarte Simón

mfernand@ugr.es

Resumen.

En este estudio se presenta la justificación y el operativo de aplicación de un instrumento de recolección de información sobre casos de éxito en la práctica de la Estimulación Temprana en Bolivia. El estudio forma parte del trabajo que la firma labOSfor, espin-off de la Universidad de Granada, realiza por encargo del Ministerio de Salud de Bolivia durante el año 2014, para ofrecer un marco de estándares y normativas para establecer una red de salas de Estimulación Temprana desde las que se trabaje en la prevención, diagnóstico y tratamiento de trastornos en el desarrollo infantil.

Palabras clave: desarrollo infantil temprano, estimulación temprana, métodos cualitativos de investigación educativa.

1. Metas y antecedentes de intervención en Desarrollo Infantil Temprano *DIT* en Bolivia

La Convención para los Derechos del Niño suscrita en 1990 por todos los países iberoamericanos, significa para la región de América Latina y Caribe la máxima referencia de orientación de las políticas educativas y sociales para la población infantil. Estas políticas se sustentan en argumentos refrendados por la Cumbre Mundial de Educación para Todos celebrada en Dakar en el año 2000 que plantea como objetivo esencial la extensión y mejora de protección y educación integral a la primera infancia y, especialmente, a la población infantil más vulnerable y desprotegida.

En el documento “2021 Metas Educativas: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios” de la OEI, se reconoce que la estimulación cognitiva temprana en el ser humano afecta tanto a la salud mental y física como al comportamiento por el resto de la vida. Dentro de la Meta General tercera que es “aumentar la oferta de educación inicial y potenciar su carácter educativo” se incluyen

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

la Meta Específica 6 “aumentar la oferta de educación inicial para niños de 0 a 6 años” y la meta Específica 7 “potenciar el carácter educativo de esta etapa y garantizar una formación suficiente de los educadores que se responsabilizan de ella”. Indicadores de logro de estas metas son llegar al 100% de atención educativa de la población menor de 6 años en 2021 y conseguir que entre el 60% y el 100% de los agentes formativos que intervienen cuente con una formación profesional adecuada.

Estos objetivos y metas que orientan las políticas educativas y sociales de atención a la infancia en la primera década del siglo XXI se han basado tanto en las evaluaciones realizadas de las experiencias DIT desarrolladas en la región de América Latina y Caribe y en el resto del mundo (Heckman y otros 2010, Heckman y LaFontaine, 2011), como en los resultados de la investigación multidisciplinar sobre efectos educativos, neurológicos, sociales y económicos de la estimulación infantil temprana (Cunha y Heckman, 2009; Almlund y otros, 2011).

Según Molina Milman (2011): “los padres, las familias y la comunidad requieren de políticas, planes y programas que, tanto a nivel nacional como local, los ayuden a ofrecer a sus niños entornos estimulantes y favorecedores del DIT” (p. 14). Para Engel y otros (2011) no invertir en la infancia temprana supone un factor que acrecienta las desigualdades en un futuro.

Heckman (2006) explica que las inversiones realizadas en la primera infancia obtienen un rendimiento significativo superior que si se realiza otra inversión en otra etapa de la vida, con una tasa de retorno de 15-17%. Según Engel y otros (2011) más de doscientos millones de niños con menos de cinco años no logran obtener su potencial de desarrollo en países con pocos ingresos

La investigación en Bolivia de Behrman, Cheng y Todd (2004) manifiestan que se producen beneficios concernientes a la capacidad motriz y psicosocial de centros de cuidado diario, además de causar mejoras en las capacidades cognitivas en lenguaje y matemáticas, cuando estos centros presentan cierto grado de calidad y profesionalidad. Sin embargo, la atención de un grupo de niños en la vivienda de una madre comunitaria tuvo resultados beneficiosos pero sólo para niños mayores de tres años (Behrman, Cheng y Todd, 2004). Por tanto, atendiendo a las evaluaciones de programas de preescolar en Bolivia podemos concluir que producen mejores.

Vegas, Cerdán, Dunkelberg y Molina (2006) establecen que los programas de Educación en la Primera Infancia realizada en los niños más vulnerables ayudan a reducir las diferencias en el desarrollo infantil entre los niños provenientes de hogares con pocos recursos y los niños procedentes de hogares en situaciones de riesgo. Atendiendo a la evaluación del Programa NHVP (Programa de Visita a los Hogares por

Enfermeras), se demostró que en las poblaciones con un mayor riesgo se obtiene beneficios más significativos (Olds, 1999).

Son varios los economistas que razonan la idea de que a través del DIT es la única forma de fracturar el ciclo intergeneracional de la pobreza (Molina Milman, 2011).

Berlinski, Galiani, y Manacorda (2008) demuestra que el aumento de la inversión en la educación preescolar para niños de dos años, provoca un efecto positivo en los resultados académicos y en la retención escolar en el caso de Argentina y Uruguay.

Bennet (2012) señala que los niños atendidos por INTEGRA provoca que el desarrollo infantil temprano se produzca una mejora en las habilidades cognitivas y no cognitivas a corto-medio plazo.

Atendiendo al autor Howes (1990), los niños que intervienen en algún programa de desarrollo infantil de calidad presentan mayor capacidad para pasar de preescolar a la escuela primaria. Según Young y Fujimoto (2004) los niños que reciben atención desde pequeños presentan una mayor perspectiva para prosperar en la educación. Además de estos beneficios, los niños que participan en programas de infancia temprana obtienen calificaciones más altas en exámenes de aptitud intelectual (Young, 1996).

Resumiendo, las evaluaciones de experiencias y los resultados de investigación determinan que: (a) El DIT es decisivo para el desarrollo ulterior de la persona, debido a que se sientan las bases de las capacidades cognitivas, sociales y afectivas que preparan para la vida en sociedad; y (b) que la inversión económica en políticas públicas de DIT tiene un fuerte retorno en términos de formación de capital humano y ahorro en políticas de remediación social.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

En la región de América Latina y Caribe se desarrollan en la actualidad multitud de programas DIT que han sido comparados por diferentes autores. Estos programas adoptan bases de naturaleza biológica, psicológica, neurocientífica, sociológica, antropológica-cultural, pedagógica, filosófica, política e ideológica, en las que se asientan los diversos modelos de intervención. Tras una revisión actualizada hemos determinado el siguiente marco conceptual desde el que emerge nuestro enfoque técnico para la realización del proyecto.

| | |
|------------------------------|--|
| <i>Bases conceptuales de</i> | <i>BREVE DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO</i> |
|------------------------------|--|

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

| | |
|----------------------|--|
| <i>los programas</i> | |
| Biológicas | <p>El niño una persona, un individuo, un ser social, cultural y trascendente, que nace con todos los sentidos, estructuras mentales, habilidades que le permiten: percibir, sentir, actuar, aprender; capaz de asimilar, de interactuar con las personas que están en su entorno más próximo, su familia y su comunidad.</p> |
| Psicológicas | <p>Toma en cuenta las características propias de las familias y del desarrollo de niñas y niños, recuperando sus potencialidades, intereses, necesidades y preocupaciones de la vida cotidiana. En esta misma línea, se ofrecerá un curriculum acorde al medio cultural, social, ecológico y productivo en el que se desenvuelven, restituyendo e integrando los saberes, conocimientos y valores emergentes de la realidad intra e intercultural de su comunidad, acudiendo a los procesos de pensar, sentir, actuar y relacionarse que se consideran más efectivas para favorecer la utilización de sus potencialidades en el desarrollo de sus capacidades cognitivas, afectivas, psicosociales y de acción.</p> |
| Neurocientíficas | <p>A nivel mundial, los estudios e investigaciones, han demostrado que los primeros años de vida del ser humano (independientemente del género, la etnia o cultura) son los más importantes, dado que en esta etapa, desarrolla hasta el 90% de su capacidad neurocerebral, es decir, que las principales funciones humanas tanto biológicas como psico-sociales, son desarrolladas especialmente desde la gestación hasta los tres primeros años. El aprendizaje y desarrollo en estas edades, más que en ninguna otra, es mayor, debido a la gran receptividad y flexibilidad que tiene el cerebro del niño/a; sin embargo el entorno social y natural en el cual el niño/a nace, crece y se desarrolla es fundamental.</p> |
| Sociológicas | <p>La participación de la comunidad como agente activo de vital importancia en todo quehacer educativo, profundizando las relaciones recíprocas de correspondencia y complementariedad, en la formulación de políticas educativas, en los procesos de planificación del quehacer educativo. En los procesos de seguimiento e implementación de los proyectos y/o programas y en los procesos de evaluación.</p> <p>Está orientada básicamente al fortalecimiento al núcleo familiar, cuyo propósito es, permitir y contribuir para que el niño pequeño, la “wawa” o bebé y su familia puedan fortalecer los lazos afectivos, sus valores socio-comunitarios, su identidad cultural, su lengua materna, Por consiguiente, este primer nivel está fuertemente ligado</p> |

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

| | |
|----------------------------------|---|
| | <p>al núcleo familiar, por las características de apego afectivo, la dependencia que se establece con sus primeros cuidadores, la vulnerabilidad, social y emocional de la población infantil, a la cual va dirigida la atención educativa en los primeros años de vida.</p> |
| <p>Antropológicas-culturales</p> | <p>El contexto del proceso histórico de las distintas nacionalidades originarias –y de nuestros antecesores-, lo que implica tener en cuenta la diversidad cultural del país, con sus distintas expresiones de vida, identidades, lenguas, formas de organización, costumbres, tradiciones, y otros.</p> <p>Las acciones educativas conservarán el bagaje cultural del conjunto de ideas, valores, sentimientos y prácticas sociales comunitarias; pero, al mismo tiempo, se constituirán en factores de cambio. En ese sentido, las niñas, niños y sus familias fortalecerán su conciencia social su identificación plena con su cultura, su comunidad y estarán comprometidos a participar activamente en la solución de problemas comunitarios, practicando la reciprocidad y complementariedad.</p> <p>Así los programas para la atención y educación de la población de 0 a 3 años, toma en cuenta la diversidad cultural, por consiguiente se desarrollaran modalidades diversas y/o formas de atención educativa en función de las prácticas socioculturales de cada comunidad.</p> <p>Teniendo como base los conocimientos y prácticas sociales y culturales favorables, sobre la crianza de los niños y niñas que desarrollan las comunidades y que son transmitidas de generación en generación, por lo tanto con fuerte énfasis intracultural, en complementariedad con los conocimientos y saberes de otras culturas.</p> <p>La interculturalidad como proceso de relacionamiento debido a que se considera que en el ámbito de la educación la construcción social se genera principalmente por la vía del intercambio de información ligada, consecuentemente, a las prácticas cotidianas de las familias y las comunidades con relación a los niños y niñas de 0 a 3 años.</p> |
| <p>Pedagógica</p> | <p>El enfoque histórico-cultural de la educación concibe el desarrollo personal como una construcción permanente de saberes y conocimientos en todos los ámbitos socio-comunitarios, a través de</p> |

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

| | |
|--------------------------------------|--|
| s | <p>instrumentos mediadores que regulan y orientan la relación con el mundo externo, como la simbología, las lenguas, las manifestaciones culturales, entre otras.</p> <p>En consecuencia, el acto educativo como interacción recíproca y complementaria entre niñas y niños, madres y padres, maestras y maestros y el entorno, se da desde una acción dialógica liberadora. Así, la construcción y apropiación del conocimiento está orientada a la transformación de la realidad y la lucha por la liberación de la conciencia, el trabajo libre, la desalienación y la afirmación de los seres humanos como personas que viven en comunidad. En este sentido, el diálogo se convierte en un elemento esencial del proceso educativo, como práctica de la libertad, siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de las personas encausadas hacia el mundo.</p> |
| Filosóficas | <p>La cultura de la vida, basada en principios comunitarios y las leyes del Cosmos que provienen de los pueblos indígena-origenarios, da sentido a la vida misma, genera nuevas energías, ayuda a vencer las dificultades e infundir esperanzas promisorias. Con base a esta filosofía las niñas y niños y sus familias promoverán en el seno de la comunidad acciones creativas, productivas, recíprocas y complementarias para educarse en la vida y para la vida, que significa un hacer de forma permanente, un compartir de ideas y experiencias en común-unidad y un vivir entre todos en armonía y equilibrio con los ciclos de la naturaleza.</p> |
| Otras: Políticas e Ideológicas | <p>La descolonización que significa poner fin a las estructuras políticas, sociales, económicas, educativas y culturales impuestas por el mundo dominante occidental como si fueran únicas y universales; la depredación de la naturaleza y la contaminación del medio ambiente. Asimismo, implica erradicar la exclusión y la discriminación étnica a través de una educación concientizadora, emancipadora, liberadora y el fortalecimiento de nuestra identidad, que surge desde la memoria colectiva de las distintas culturas del país.</p> <p>La conciencia comunitaria postula la concepción del poder como servicio, el hogar comunitario como el lugar de encuentro y del disfrute de todos, especialmente de niñas y niños menores de 3 años, para Vivir Bien.</p> |

Por lo que conocemos, la atención a la primera infancia y el carácter de la intervención en rezago que se presta es muy diferente en función del tipo de sala donde se ofrece y el personal a cargo de la intervención. En general, la mayoría de los países de la región han realizado un esfuerzo en los últimos cuarenta años para institucionalizar salas profesionales de atención a la primera infancia, al menos a partir de los cuatro años y en zonas urbanas. Sigue quedando fuera de esta atención normalizada tanto la población infantil que reside en áreas urbanas marginales como en zonas rurales y dispersas, además de los menores de cuatro años para quienes de hace más difícil el acceso a los recursos educativos. Dentro de los servicios públicos ofrecidos, hemos identificado las salas especializadas de estimulación temprana donde acuden los niños y su familia para pasar revisiones de desarrollo y recibir instrucciones sobre educación, nutrición y salud. El objetivo de estas salas es tanto la prevención como el diagnóstico de posibles rezagos en el desarrollo, así como la estimulación temprana e intervención rehabilitadora y terapéutica cuando fuere necesario.

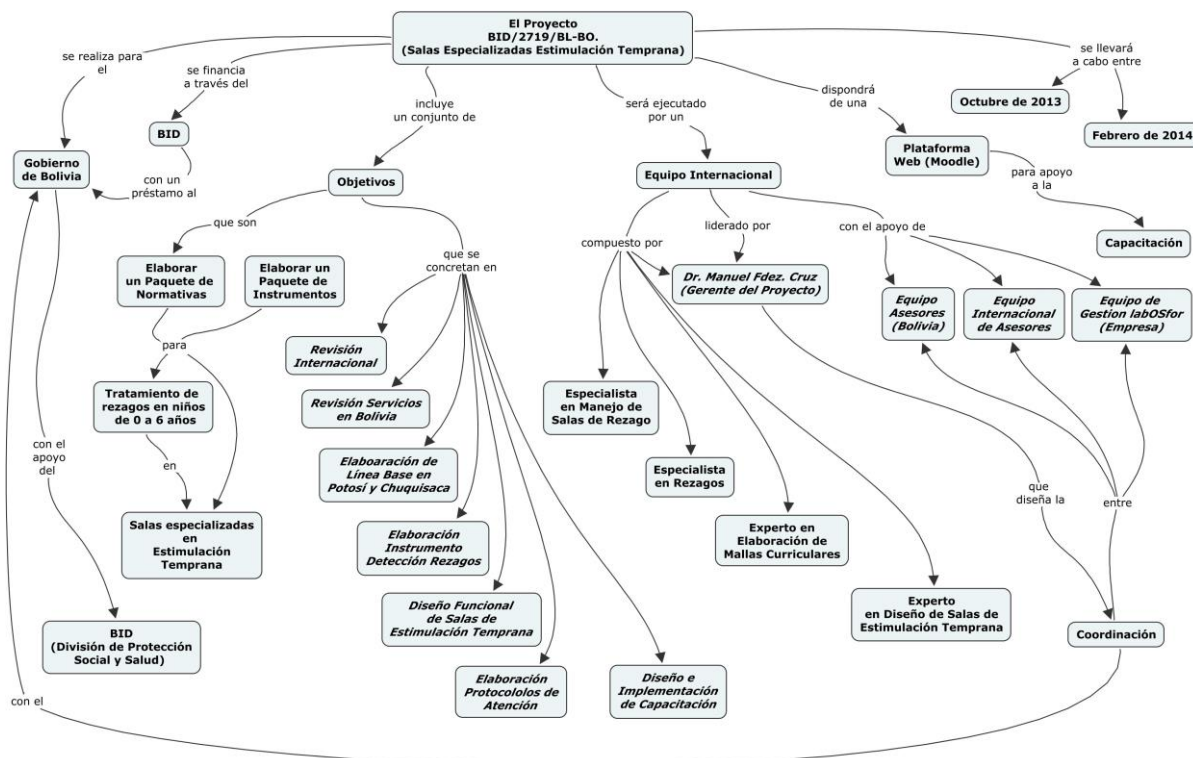
2. Objetivos del proyecto

El estado plurinacional de Bolivia implementa el **Programa de Desarrollo Infantil Temprano “Crecer Bien para Vivir Bien”**. El objetivo general del programa es contribuir a mejorar en forma sostenible y con pertinencia cultural el desarrollo cognitivo, socioemocional y físico de niños y niñas bolivianos y, para ello, implementar un modelo de desarrollo infantil temprano DIT, mejorando el acceso y la calidad de la atención de los niños menores a cuatro (4) años.

Con el proyecto denominado *“Elaboración de un paquete que contemple la normativa e instrumentos para salas especializadas de estimulación temprana para el tratamiento de rezagos en niños/as de 0 a 4 años en el marco del programa de Desarrollo Infantil Temprano “Crecer Bien para Vivir Bien”*, se busca la elaboración o complementación y reproducción de normas, estándares, currícula y protocolos de atención para los servicios de DIT bajo las modalidades de atención en centros infantiles y salas de estimulación especializadas (protocolo de atención en salas de estimulación, estándares de calidad y norma curricular para centros infantiles).

El objetivo general del proyecto es elaborar un paquete de normas, instrumentos y capacitación dirigido a salas especializadas de estimulación temprana para el tratamiento de rezagos en niños/as de 0 a 4 años. En la figura siguiente, se presenta un mapa conceptual que define una visión general del proyecto.

Mapa conceptual general del proyecto



Dentro del marco general de este proyecto, Labosfor ofrece en su propuesta técnica la selección de, al menos 25 casos relevantes para ser visitados y revisados en campo: 10 casos en Chuquisaca; 10 casos en Potosí; y 5 casos más que sean relevantes del resto del país. Se propone que los 25 casos seleccionados serán visitados por encuestadores expertos que completarán un instrumento semiestructurado de recogida de información mediante inspección visual, toma de imágenes fotográficas de espacios y ambientes, y entrevista al coordinador del servicio y recopilación de documentos entre los que se incluirán protocolos, materiales aplicados y planos arquitectónicos, siempre que sea posible.

3. Justificación del instrumento de investigación

Para ello se ha elaborado un documento semi-estructurado (anexo 1) que sirve de guión para una entrevista concertada con el coordinador del servicio en la propia sede. Además de por los datos necesarios de *Identificación del centro o servicio*, el guión está compuesto por 5 dimensiones que son señaladas en la mayoría de baterías de estándares de atención temprana –Prácticas, Protocolos, Instrumentos, Personal y Resultados- además de una dimensión dedicada a la infraestructura y ambientes que es requerida en los propios TDR.

Mediante la dimensión *Prácticas* se pretende recoger de voz del coordinador, la memoria institucional de la aportación que el servicio ha realizado a la práctica de la estimulación temprana abordando aspectos tan importantes como la colaboración interinstitucional, el conocimiento del entorno y la población infantil de referencia, el conocimiento de las necesidades de intervención y su evolución en el tiempo, su percepción de la prevalencia de rezagos en el desarrollo, así como buenas prácticas que se han institucionalizado en el servicio, y fortalezas, necesidades, perspectivas y demandas para la mejora. Esta dimensión quiere recorrer de manera global la historia del servicio jalonada por los éxitos logrados y asentados en la práctica diaria, tal y como son percibidos y narrados por su responsable.

Con las dimensiones siguientes se intenta comprender, ejemplificar y profundizar, en algunas de las informaciones reveladas de manera que puedan alcanzar su máximo nivel de transferencia.

Para ello se recurre, en una nueva dimensión del instrumento, a los documentos de intervención en los que, finalmente, se operativiza el conocimiento acumulado en estimulación temprana. Esto es: *Normas, Protocolos, Métodos* de intervención, procesos de evaluación y colaboración con las familias. Entendemos que, las buenas prácticas acumuladas alcanzan su formalización institucional cuando se estructuran en normas y procedimientos protocolizados y documentados.

La siguiente dimensión, *Instrumentos*, avanza un paso más en la profundización de la sistematización de las buenas prácticas, cuando se requiere información sobre instrumentos concretos que se emplean en las distintas fases de intervención, pues, en definitiva, son los instrumentos (su selección, contextualización, adaptación en su aplicación, y lectura de sus resultados) los que median la relación entre profesional, niño, y rezago. Generan la percepción profesional y la auto percepción en el niño de su grado de rezago, de sus avances y progresos y de sus posibilidades de evolución en el tiempo. Los instrumentos elegidos no son neutrales sino que responden a una determinada visión del desarrollo, del rezago, y de la ayuda profesional que debe prestarse, que se evidencia a través de ellos ya caracteriza tanto al profesional de la estimulación temprana como al centro o servicio en el que se integra.

La dimensión *Personal* tiene dos vertientes, la primera puramente descriptiva sobre funciones y titulaciones de origen de cada uno de los profesionales que practican la estimulación temprana en el seno del centro o servicio; y la segunda con la que se pretende documentar la existencia o no de colaboración real en el equipo profesional hasta llegar a una verdadera multidisciplinariedad entendida como la constitución de un equipo con profesionales de formación de origen diversa y especializada en distintos campos complementarios, que llega a conformar, a partir de la práctica colaborativa y

de la formación permanente a través de la reflexión sobre la propia práctica y a través de la inclusión en programas formales de estimulación temprana, un equipo que es capaz de partir de distintas miradas, aportar visiones complementarias, y establecer objetivos de acción comunes. Dentro de ello, y no menos importante, es la extensión de esa coordinación profesional y colaboración al ámbito de las familias.

Los estándares de calidad de los servicios de atención temprana, comúnmente eligen la dimensión *Resultados* como una de las de mayor referencia para conocer la idiosincrasia de un centro o servicio. Las preguntas sobre resultados se dirigen tanto a aspectos cuantitativos de la extensión del servicio, como al éxito en el tratamiento de niños y niñas, como a los resultados en términos de evaluaciones realizadas sobre los programas y el funcionamiento del propio servicio en términos de eficacia, efectividad, tasas de éxito y de satisfacción de los usuarios, si las hubiere.

La dimensión referida a *Infraestructuras* parte de los indicadores generales que se establecen para describir los ambientes en centros educativos, sanitarios y sociales – diseño, equipamiento, aislamientos, revestimientos, ubicación y pertinencia- con una leve adaptación para incidir en los ambientes dedicados a la estimulación temprana dentro de centros o servicios más generales.

4. Normas de aplicación

El instrumento está concebido para ser aplicado mediante entrevista. En encuestador tomará notas de las respuestas del entrevistado. Cada dimensión se compone de puntos de conversación establecidos para facilitar el análisis comparado de casos, pero se acompaña de una última cuestión abierta referida a las consideraciones sobre la dimensión que el coordinador quiera hacer o para que el entrevistador incluya aspectos específicos observados en la visita al centro que merecen ser documentados.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Las notas serán transcritas y procesadas en ordenador para ser analizadas mediante software específico.

La información necesaria sobre la dimensión *Infraestructuras* se cubrirá mediante observación, medición y descripción del encuestador, así como con preguntas directas mediante las que recabar la autopercepción del entrevistado.

Como se ha dicho, la entrevista se acompañará de visita al centro que permitirá realizar fotos de ambientes y materiales para ejemplificar el caso en vista a la posible transferencia de algunos hallazgos. Permitirá, además, contextualizar el guión y situar al

entrevistador sobre los aspectos singulares y relevantes que presenta el caso. Las fotos acompañarán los informes realizados.

La visita y entrevista en cada centro puede alcanzar una extensión de 2 horas.

5. Procedimiento de análisis

La información recopilada con este instrumento, junto a fotografías y documentos, está siendo ordenada y sistematizada para presentar informe. *LabOSfor* ha construido una base de datos que puede soportar toda la información recopilada de los casos analizados que sea única y homogénea para todos los servicios y todas y cada una de las entidades de gestión de manera que en el futuro pueda medirse el impacto de los posibles cambios introducidos a partir de la información soportada.

El procesamiento y análisis de la información se realizará con la ayuda del software ATLAS.ti © con licencia para la Universidad de Granada. Este software permitirá realizar categorizaciones de la información por indicadores y establecer relaciones entre casos, indicadores y categorías. Como resultado de los análisis se realizará informe detallado que contendrá, al menos:

- Análisis de cada uno de los 25 casos relevantes
- Análisis comparado de características del servicio
- Análisis comparado de características arquitectónicas y funcionales
- Análisis de experiencia acumulada que incluye prevalencia de tipos de rezago
- Análisis de instrumentos de diagnóstico empleados
- Lecciones aprendidas, fortalezas y debilidades de los servicios.

6. Operativo de recolección de información



El operativo de recolección de información se realizó entre los días 14 al 26 de julio de 2014, una vez aceptado el instrumento por la contraparte UDIT y una vez seleccionados los casos a visitar. Durante la segunda semana de julio hemos entrado en contacto con los responsables del programa PAN de los Departamentos de Chuquisaca y Potosí que han accedido a facilitarnos una relación de, al menos, 10 casos de Centros o servicios de estimulación temprana de su ámbito territorial. Desde la propia UDIT se nos ha facilitado una relación de 6 casos relevantes de estimulación temprana en las ciudades de La Paz y El Alto, con las que comienza nuestro operativo. La relación de centros visitados pertenecen a EL ALTO, LA PAZ y SUCRE.

Referencias Bibliográficas

- Almlund, M., Duckworth A. L., Heckman J. J., y Kautz, T. (2011). Personality psychology and economics. En E. A. Hanushek, S. Machin, L. Wößmann (Ed.). *Handbook of the economics of education* (1-181). Amsterdam: Elsevier.
- Bennet, M., (2012), .Impacto en Habilidades Cognitivas de la Educación Preescolar en Chile. (Tesis inédita doctorando). Escuela de Ingeniería, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Berlinski, S., Galiani, S., y Manacorda, M., (2008). .Giving Children a Better Start: Preschool attendance and School-Age Proles. *Journal of Public Economics*, 92(1), 1416-1440.
- Cunha, F., y Heckman, J. J. (2009). The economics and psychology of inequality and human development. *Journal of the European Economic Association*, 7(2-3), 320-364.
- Engle, P., Fernald, L., Alderman, H., Behrman, J., O’Gara, C., Yousafzai, A., Cabral de Melo, M., Hidrobo, M., Ulkuer, N., Ertem, I., y Iltus, S. (2011). The Global Child Development Steering Group. Strategies for reducing inequalities developmental outcomes for young children in low income and middle income countries. *The Lancet*, 378(9799), 1339-1353.
- Heckman, J. J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science*, 312(5782): 1900-1902.
- Heckman, J. J., y LaFontaine, P. A. (2010). The American high school graduation rate: Trends and levels. *The review of economics and statistics*, 92(2), 244-262.
- Heckman, T. M., Borthakur, S., Overzier, R., Kauffmann, G., Basu-Zych, A., Leitherer, C., Sembach, K., MARTín, C., Richa, M. R., Schiminovich, D., y Seibert, M. (2011). Extreme Feedback and the Epoch of Reionization: Clues in the Local Universe. *The Astrophysical Journal*, 730(1), 5.
- Howes, C. (1990). Can the Age of Entry into Child Care and the Quality of Child Care Predict Adjustment in Kindergarten? *Developmental Psychology*, 26(2), 292-303.
- Molina, H. (2011). Política pública de infancia en el desarrollo infantil temprano. Crecer juntos para la primera infancia. Encuentro regional de políticas integrales, Buenos Aires, Argentina, 09-11 noviembre.
- Murillo, B. (2010). *2021 Metas educativas la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: OEI.
- Olds, D. L., Henderson, C. R., Kitzman, H. J., Eckenrode, J. J., Cole, R. E., y Tatelbaum, R. C. (1999). Prenatal and infancy home visitation by nurses: Recent findings. *Future of Children*, 9(1), 44-65.
- Vegas, E., Cerdán-Infantes, P., Dunkelberg, E., y Molina, E. (2006). Evidencia internacional sobre políticas de la primera infancia que estimulen el desarrollo infantil y faciliten la inserción laboral femenina. *Documento de Trabajo*, 1(06).
- Young, M. (1996). *Early Child Development: Investing in the Future*. Washington, Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

D.C.

Young, M. y G. Fujimoto (2004). Desarrollo infantil temprano: lecciones de los programas no formales. *Acción Pedagógica*, 13(2): 186-198.

ANEXO 1: Instrumento

INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN DE CENTOS Y SERVICIOS SOCIALES, EDUCATIVOS Y DE SALUD PARA LA ATENCIÓN AL DESARROLLO Y LA ESTIMULACIÓN TEMPRANA

1. Identificación del centro o servicio

| | |
|---|---|
| Nombre del Centro o servicio | |
| Municipio | |
| Dirección | |
| Teléfono | |
| Dirección web | |
| Correo electrónico | |
| Nombre del representante legal | |
| Nombre de la persona entrevistada | |
| Función de la persona entrevistada | |
| ¿El Centro o servicio es de titularidad pública? | ¿Cuál es su dependencia administrativa? |
| ¿El Centro o servicio es de titularidad privada? | ¿Cuál es la entidad titular a la que pertenece? |
| ¿El Centro o servicio mantiene convenios con otras entidades públicas o privadas? | Especifique las entidades y el tipo de convenio |
| Años de experiencia en estimulación temprana | |

2. Prácticas en estimulación temprana

¿Cuáles son las relaciones de colaboración que mantiene con otros servicios sanitarios, sociales y/o educativos?

¿Qué otras colaboraciones mantiene con el entorno y la comunidad que ayudan al logro de sus fines?

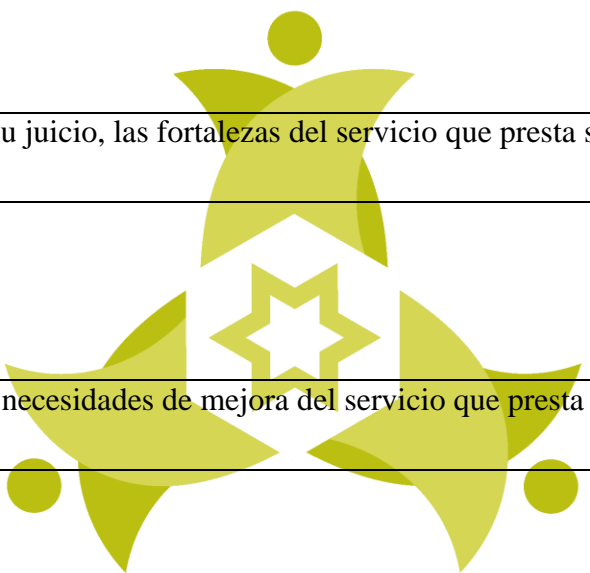
¿Puede describir como han evolucionado las necesidades generales de estimulación temprana observadas en la población a través de los años? ¿Cuáles eran las necesidades de intervención antes y cómo van cambiando? ¿Qué otras necesidades nuevas de intervención están apareciendo?

¿Qué prevalencias en los trastornos del desarrollo infantil se observan en la población a la que el Centro o servicio da cobertura?



¿Cuáles considera que son las buenas prácticas de prevención de los trastornos del desarrollo infantil que realiza este Centro o servicio?

¿Cuáles considera que son las buenas prácticas de diagnóstico de los trastornos del

| |
|--|
| desarrollo infantil que realiza este Centro o servicio? |
| |
| ¿Cuáles considera que son las buenas prácticas de tratamiento de los trastornos del desarrollo infantil que realiza este Centro o servicio? |
| |
| ¿Cuáles son, a su juicio, las fortalezas del servicio que presta su institución? |
| |
| ¿Cuáles son las necesidades de mejora del servicio que presta su institución? |
| |
| ¿Cuáles considera que son las perspectivas de evolución futura de su institución en cuanto al servicio que presta? |
|  <p style="text-align: center;">A I C E ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN</p> |
| |
| Otras consideraciones |
| |

3. Normas, protocolos y métodos

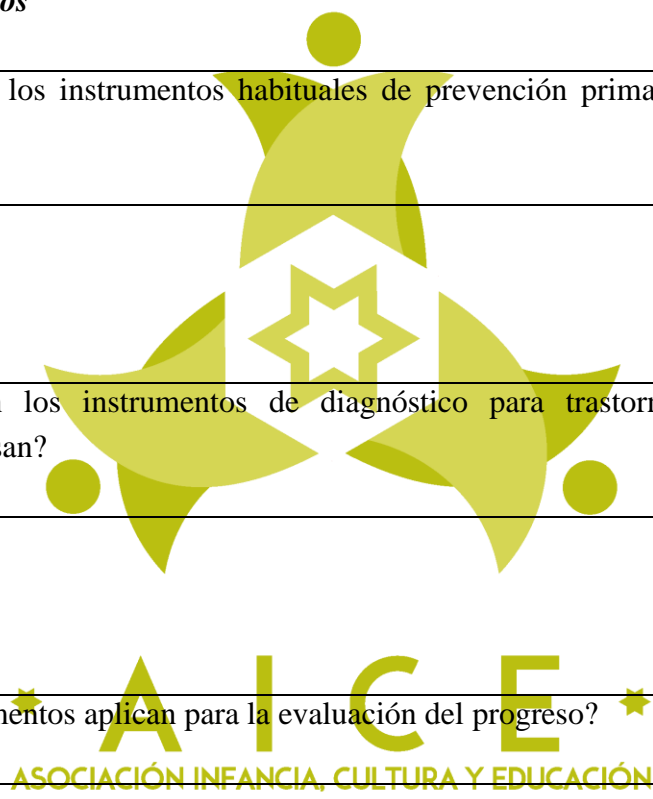
Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

| |
|--|
| <p>¿La práctica de atención temprana que realiza la institución se basa en alguna normativa? ¿Qué normativa?</p> |
| <p>¿Poseen algún protocolos de prevención, diagnóstico y tratamiento? ¿Qué protocolo?</p> |
| <p>¿Qué métodos de estimulación aplican a los usuarios en función del tipo de trastorno observado y sus edades (neonato, hasta 6 meses, hasta 12 meses, hasta 18 meses, hasta 3 años, hasta 4 años, hasta 6 años)?</p> |
| <p>¿Tienen algún modelo de programación individual de la intervención con el usuario? ¿Cuál?</p> |
| <p>¿Siguen algún modelo de evaluación y seguimiento del niño tratado? ¿Cómo es ese seguimiento? ¿Cuentan con archivos o expedientes individuales de los niños tratados?</p> |
| <p>¿Qué grado de implicación tienen las familia en el tratamiento de sus hijos?</p> |

| |
|--|
| ¿Existen normas para los usuarios del servicio? ¿Cuáles? |
| |
| Otras consideraciones |
| |

4. Instrumentos

| |
|---|
| ¿Cuáles son los instrumentos habituales de prevención primaria y tamizaje que emplean? |
| |
| ¿Cuáles son los instrumentos de diagnóstico para trastornos del desarrollo específico que usan? |
| |
| ¿Qué instrumentos aplican para la evaluación del progreso? |
| |
| Otras consideraciones |
| |



5. Personal implicado en estimulación temprana

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

| Profesional | Titulación | Función y tareas que realiza en estimulación temprana |
|-------------|------------|---|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

¿Los profesionales del Centro o servicio realizan una verdadera intervención multidisciplinar? ¿En qué se evidencia ese trabajo coordinado y conjunto?

¿Cuáles son las funciones específicas del coordinador del servicio?

¿En equipo de profesionales sigue unas normas de coordinación interna? ¿Cuáles son esas normas?

¿La institución cuenta con unas normas de coordinación con las familias? ¿Cuáles?



Otras consideraciones

6. Resultados

Indique la cantidad de usuarios tratados por unidad temporal (semana, mes, año), por profesional (psicomotricista, psicólogo, pedagogo, médico, fisioterapeuta,

| |
|---|
| logopeda...) y por tipo de atención |
| |
| ¿Cuál es su percepción del éxito general que se consigue en los tratamientos por tipo de trastorno? |
| |
| ¿Tienen resultados de evaluaciones realizadas sobre el funcionamiento del servicio que prestan? ¿Tienen información sobre la satisfacción de las familias con el servicio prestado? |
| |
| Otras consideraciones |
| |

7. Infraestructura y equipamientos



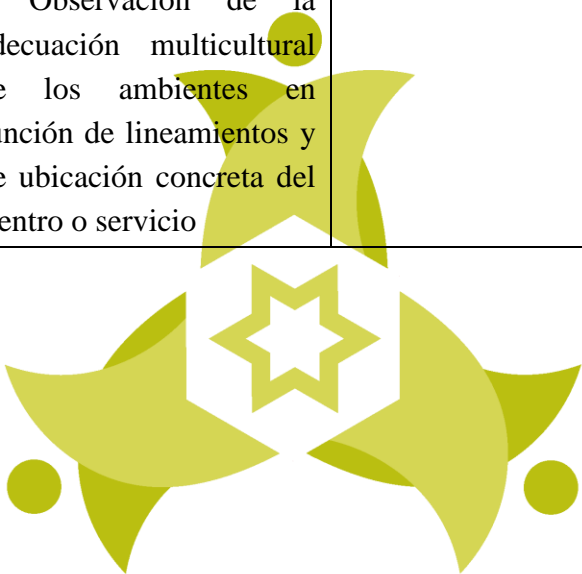
| | |
|---|---|
| Características arquitectónicas y funcionales | |
| Diseño | Medición de ambientes dedicados a estimulación temprana y capacidad en m2 |
| | Observación de la aplicación de normativas de seguridad de ambientes |
| | Observación y |

| | | |
|--------------|--|--|
| | <p>descripción de ambientes complementarios al servicio de estimulación temprana</p> | |
| | <p>Observación del tipo de iluminación</p> | |
| | <p>Registro de la orientación espacial entendida a partir de la principal fuente de luz natural</p> | |
| | <p>Interpelación sobre la existencia de servicio de mantenimiento de ambientes e instalaciones</p> | |
| | <p>Autopercepción de la pertinencia arquitectónica con los lineamientos oficiales de servicios sociales, sanitarios y/o educativos</p> | |
| Equipamiento | <p>Autopercepción de la calidad del mobiliario</p> | |
| | <p>Autopercepción de la calidad de las instalaciones técnicas</p> | |
| | <p>Autopercepción de la</p> | |

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

| | | |
|----------------|---|--|
| | calidad del material de estimulación temprana | |
| | Autopercepción de la protección y seguridad del material de estimulación temprana | |
| | Autopercepción de la calidad de otro material recreativo | |
| Aislamientos | Térmico (tipo, descripción) | |
| | Acústico (tipo, descripción) | |
| Revestimientos | Paramentos interiores (tipo, descripción) | |
| | Paramentos exteriores (tipo, descripción) | |
| | ★ Suelos (tipo, descripción) | |
| | Techos exteriores (tipo, descripción) | |
| | Acabados y colores (descripción) | |

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

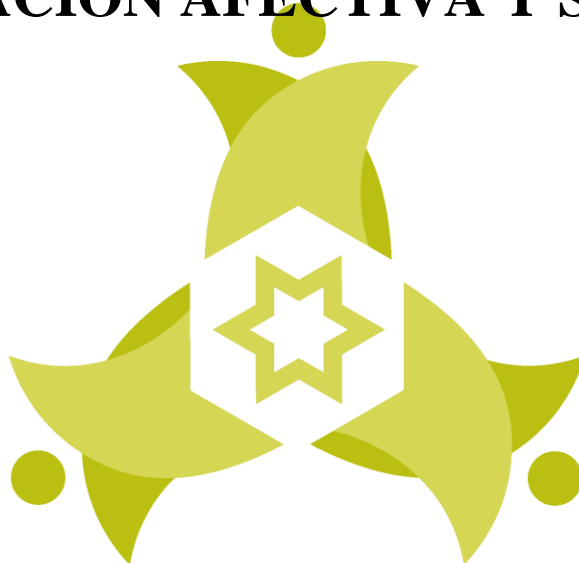
| | | |
|-----------------------------------|---|--|
| Ubicación | Cantidad de habitantes de la población de referencia | |
| | Cantidad de usuarios a los que se da cobertura | |
| | Descripción de existencia de barreras de accesibilidad | |
| | Descripción de equipamientos públicos del entorno | |
| Pertinencia | Observación de la adecuación multicultural de los ambientes en función de lineamientos y de ubicación concreta del Centro o servicio | |
| Otras consideraciones adicionales |  <p>★ A I C E ★ ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN</p> | |



★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

EDUCACIÓN AFECTIVA Y SEXUAL



★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

180. CONSULTA DE ORIENTACIÓN SEXUAL DEL C.O.S.J.

M^a Mercedes Márquez Flores

Mariam.marquez.edu@juntadeandalucia.es

Resumen.

El Centro Provincial de Orientación Sexual para Jóvenes (C.O.S.J.) de Málaga, constituye un recurso extraordinario y original diseñado para la orientación sexual de jóvenes. Objetivos específicos de su intervención son:

- Potenciar actitudes saludables ante la sexualidad.
- Reducir el número de embarazos no deseados en mujeres jóvenes.
- Prevenir las ITS, y el VIH/SIDA en los jóvenes.

Para lograr estos objetivos se desarrollan actividades de formación de profesionales, asesoramiento en actividades de educación sexual, intervención directa y asistencia en consulta. Ésta última, está vertebrada en tres áreas: medicina, enfermería y orientación. Su eje fundamental es la mejora de la salud sexual y reproductiva.

Esta comunicación, presenta las actividades asistenciales de la consulta de orientación sexual atendida por la psicopedagoga. Mostramos el estudio y análisis de los principales motivos de esta consulta, ahondando en las disfunciones sexuales que con mayor incidencia presentan los chicos y las chicas.

Palabras clave: Sexualidad, Consulta, Orientación Sexual, Disfunciones Sexuales, Educación Sexual. **ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN**

Introducción

El Centro Provincial de Orientación Sexual de Málaga (C.O.S.J.), tiene un carácter interinstitucional: dependiente de las Delegaciones Territoriales de Educación Cultura y Deporte y de Igualdad, Salud y Políticas Sociales de Málaga, cuenta con un equipo multidisciplinar (médica, psicopedagoga, enfermera, y auxiliar administrativo). Desde su apertura en noviembre de 1990, está prestando servicios en materia de salud sexual reproductiva de los jóvenes de la provincia de Málaga. Está ubicado desde el año 2003 en la primera planta del Centro de Salud Victoria. Se desarrollan actividades de formación de profesionales, asesoramiento en educación sexual que pueden implicar

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

actividades de intervención directa con grupos, así como las actividades asistenciales a través de la consulta (de enfermería, medicina y orientación sexual). La consulta se configura como un recurso de carácter gratuito, cuyos pilares son la confidencialidad, la protección de datos y el trabajo en equipo.

A pesar de que aún seguimos sin disponer de un sistema de clasificación de problemas sexuales aceptado por la mayoría de los especialistas que trabajan en este campo, nosotros hemos realizado un listado de los problemas sexuales con mayor incidencia se producen entre la población juvenil. Es por ello que en la consulta de orientación sexual, se realiza el abordaje de los siguientes motivos de consulta: Información, Ansiedad/afectación en la vida emocional por Enfermedades/Infecciones de transmisión sexual, Orientación Sexual, Identidad de Género, Cibersexo, Embarazo, Violencia de Género, Anorgasmia, Vaginismo, Deseo Hipoactivo, Disfunción Eréctil y Eyaculación Precoz.

Por otro lado, existen distintos modelos que usan como criterios: lo biológico, médico, psicológico-psiquiátrico, sociocultural, estadístico-normativo y por último vivencial y subjetivo. Consideramos que este último criterio, es muy relevante en la definición de problemas sexuales. Cuando un/a joven acude a la consulta se ve motivado por un malestar, o dice sentirse infeliz o coartado en su libertad, o representa una molestia o peligro para sí mismo o para su grupo. El problema se puede relacionar causalmente tanto con alteraciones orgánicas, o trastornos funcionales o psicológicos.

Cuando la función sexual se convierte en un problema, supone también una fuente de ansiedad, angustia y frustración, que a menudo deriva en una sensación de malestar e insatisfacción en las relaciones interpersonales.

A pesar de que hemos diseñado un listado de problemas sexuales o “etiquetaje” de éstos, no es óbice para el abordaje individualizado y la evaluación de la conducta y las variables que inciden en ella. Consideramos que ambos posicionamientos pueden coexistir de cara al tratamiento terapéutico.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

1. La metodología para el acercamiento a los problemas sexuales que presentan los jóvenes en la consulta de orientación sexual del C.O.S.J.

Los datos presentados en esta comunicación, se extraen a través de dos instrumentos: la historia clínica y el libro de registro de consulta que han sido recogidos a lo largo del curso escolar 2013/14 (desde septiembre de 2013 a junio de 2014).

La consulta/entrevista constituye la base para el enfoque terapéutico y se fundamenta en la genuinidad, aceptación y calidez (Rogers C.). El establecimiento de una relación interpersonal positiva de ambiente relajado y fiable, son necesarios debido al nivel de intimidad y la información que se extrae sobre el usuario/a o pareja. Esto nos permitirá determinar la situación-problema, poder realizar un acercamiento a través del

análisis funcional de conducta. De esta forma, nos centraremos en el problema en sí mismo y en las variables o agentes que se relacionan con el problema.

2. Análisis de los problemas sexuales en jóvenes en la consulta de Orientación Sexual

En la consulta de orientación se han realizado 234 consultas durante el curso escolar 2013/14. Se han atendido a 78 nuevos usuarios de los cuales, 27 eran hombres y 51 mujeres. En estos datos se incluyen padres/madres que han realizado demandas de información y asesoramiento en educación afectivo-sexual.

Extrayendo los datos de padres, en total en el curso escolar se han atendido a 67 jóvenes con edades comprendidas entre 13 y 25 años, de los cuales 43 son mujeres (64,17%) y 24 hombres (35,82%).

A continuación pasamos a analizar los datos por sexo y motivo de demanda (Tabla 1):

Tabla 1

| MOTIVO DE CONSULTA | MUJERES | HOMBRES |
|--------------------------------------|---------|----------------------|
| IF: Información (métodos, RSH, etc). | 6,97% | |
| EP: Eyaculación Precoz | - | 37,50% |
| DE: Disfunción Eréctil | - | 41,66% |
| FD: Falta de Deseo | 6,97% | |
| D: Dispauremia | 13,95% | 8,33% ³¹³ |
| VA: Vaginismo | 2,32% | |
| A: Anorgasmia | 20,93% | |
| VG: Violencia De Género | 13,95% | |

³¹³ Motivos de consulta que hacen alusión a una demanda de la pareja, se recoge en la historia clínica del hombre pero es por un problema de dispauremia de la mujer.

| | | |
|---|-----------|-----------|
| E: Embarazo | 2,32% | |
| OS: Orientación Sexual | 0 | 12,50% |
| I: Identidad de Género | 2,32% | |
| CS: Cibersexo | 2,32% | |
| EN: Enfermedad/Infección que cursa con trauma psicológico | 2,32% | |
| TOTALES | 43 | 24 |

De esta tabla se extraen algunas conclusiones relevantes: los principales motivos de consulta que traen a los chicos a la consulta de orientación sexual del C.O.S.J. son los de eyaculación precoz (37,50%) y disfunción eréctil (41,66%) y en las chicas los motivos de anorgasmia (20,93%), disparemia (13,95%) y relaciones de pareja tóxicas o violentas (13,95%).

Del total de casos atendidos en primera consulta (67), se han realizado 156 consultas de revisión de las intervenciones propuestas.

A continuación analizamos los datos de los jóvenes atendidos en consulta de orientación sexual por de grupos de edad (Tabla 2):

Tabla 2

| EDADES | MUJERES | HOMBRES | TOTALES |
|--------|---------|---------|---------|
| <14 | 2 | 0 | 2 |
| 14-17 | 11 | 6 | 17 |
| 18-20 | 16 | 7 | 23 |
| 21-25 | 14 | 8 | 22 |
| >25 | 0 | 3 | 3 |
| Total | 43 | 24 | 67 |

Del total de jóvenes atendidos, en su mayoría acuden con su pareja (48 jóvenes que suponen un 71,64%), Un 26,86% acude solo a la consulta y en este caso, hombres y

mujeres por igual. No hay ningún registro de consulta en el que acudan en grupos o con amigos, si acuden con otros (1,49%).

De los casos que acuden en pareja, 33 eran chicas (un 68,75%) frente a 15 chicos (un 31,25%).

Ante la pregunta de si mantienen o no relaciones sexuales el total de los jóvenes atendidos a consulta, extraemos los siguientes datos: 59 chicas y chicos han tenido relaciones sexuales, de los cuales 38 son chicas (64,40%) y 21 son chicos (35,59%).

Por otra parte, son 8 casos que no han mantenido relaciones sexuales, 5 chicas (62,50%) y 3 chicos (37,50%).

Analizando el total de chicos y chicas que si han mantenido relaciones sexuales (59 casos), realizamos una distribución por grupos de edad en la que se ubica la edad de inicio de las relaciones sexuales de chicos y chicas (Tabla 3):

Tabla 3

| EDADES | MUJERES | HOMBRES | TOTALES |
|--------|---------|---------|---------|
| <14 | 3 | 1 | 4 |
| 14-17 | 29 | 11 | 40 |
| 18-20 | 5 | 6 | 11 |
| 21-25 | 1 | 1 | 2 |
| >25 | 0 | 2 | 2 |
| | 38 | 21 | 59 |

Se observa que el grupo de edad donde se concentra un 67,79% de los casos es entre los 14 y 17 años.

Respecto a la frecuencia en las relaciones sexuales entre chicos y chicas expresada en número de relaciones sexuales a la semana, nos encontramos que un 44,06% de chicos y chicas mantienen relaciones sexuales de forma esporádica, un 37,28% tiene relaciones sexuales 1 ó 2 veces por semana, un 16,94% mantiene entre 3 y 5 relaciones sexuales semanales y un 1,69% mantiene de 6 a 8 relaciones sexuales a la semana.

Tabla 4

| Nº de veces/semana | MUJERES | HOMBRES | TOTALES |
|--------------------|---------|---------|---------|
| 1 a 2 | 15 | 7 | 22 |
| 3 a 5 | 5 | 5 | 10 |

| | | | |
|-----------------|----|----|----|
| 6 a 8 | 1 | 0 | 1 |
| Esporádicamente | 17 | 9 | 26 |
| | 38 | 21 | 59 |

De los 67 casos de chicos y chicas atendidos, 47 tienen pareja y 20 no tiene; lo que supone un 70,14% y un 42,55%.

Tabla 5

| Relación de Pareja | MUJERES | HOMBRES | TOTALES |
|--------------------|---------|---------|---------|
| SI | 30 | 17 | 47 |
| NO | 13 | 7 | 20 |
| TOTALES | 43 | 27 | 67 |

En la siguiente tabla, se expresa en meses el tiempo de relación de pareja de los 47 casos que manifiestan tener pareja. Aquí el porcentaje más elevado se representa parejas que tienen menos de 6 meses de relación (31,91%).

Tabla 6

| Tiempo de Relación (meses) | MUJERES | HOMBRES | TOTALES |
|----------------------------|---------|---------|---------|
| 1 a 6 | 9 | 6 | 15 |
| 7 a 12 | 8 | 5 | 13 |
| 13-24 | 6 | 2 | 8 |
| >24 | 7 | 4 | 11 |
| | 30 | 17 | 47 |

Conclusiones

De los chicos y chicas atendidos inician sus relaciones sexuales en la franja de edad entre los 14-17 años, y extraemos que las relaciones sexuales que mantienen son ocasionales (44,06%). Esto conlleva a que las relaciones sexuales se produzcan de forma aislada y en ocasiones ansiosamente, donde se genera una alta demanda de ejecución, y se originan posibles disfunciones sexuales.

Las conclusiones respecto a los distintas causas que motivan la consulta en orientación sexual, son principalmente por problemas sexuales y en muy menor medida de información.

En la génesis de los problemas sexuales pueden estar distintos precipitantes: poca o nula educación e información sexual, problemas de autoconcepto y autoestima, escasas habilidades sociales y socioemocionales, miedos, inseguridades, problemas de pareja, experiencias e historia sexual negativa, procesos de aprendizaje, etc.

Esto nos lleva a definir intervenciones que arranquen desde el plano educativo la información, formación y apoyo en la educación afectivo-sexual como un pilar fundamental preventivo de problemas sexuales.

Son muchos los estudios que avalan la necesidad de la educación afectivo-sexual, concretamente en el estudio cualitativo sobre sexualidad de las personas jóvenes del ámbito rural de la provincia de Málaga, se recogen las conclusiones referidas a la necesidad de promover planes de formación en educación sexual.

La educación para la sexualidad ha de ser un elemento obligatorio de la educación para lograr el desarrollo óptimo de cualquier persona desde la primera infancia. La educación para la sexualidad además debe ser comprendida en el marco de los derechos humanos. Recibir una educación para la sexualidad de calidad y con bases científicas es un Derecho Humano, universal e inalienable de todo individuo y, por lo mismo, es específicamente de sus derechos sexuales³¹⁴.

La Organización Nacional de Naciones Unidas, establece que los países y las instituciones deben promover una “educación sexual que tenga por objeto ayudar a las personas a conducirse bien en su vida sexual”.

Referencias Bibliográficas

- Fernández Herrera, L., Infante García, A., Barrera Palomo, M., Padrón Morales, M.M., Doblas Arrebola, J.J. (2006). *Jóvenes Sexualidad y género*. Málaga: Ediciones de la Diputación de Málaga.
- Harimaguada (1991). *Carpetas didácticas de Educación Afectivo-sexual*. Las Palmas: Consejería de Educación Cultura y Deportes, Gobierno de Canarias.
- Junta de Andalucía. (2001): *Memoria de Actividades del Centro Provincial de Orientación Sexual para Jóvenes de Málaga: Fase de Elaboración del Proyecto y Apertura*.
- López, F. (2005). *La Educación Sexual*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo.

³¹⁴ La educación para la sexualidad con bases científicas. Recomendaciones de un grupo de trabajo internacional de expertos en educación sexual. 2011.

181. MEMORIA DE ACTIVIDADES DEL CENTRO PROVINCIAL DE ORIENTACIÓN SEXUAL PARA JÓVENES (MÁLAGA)

M^a Mercedes Márquez Flores, M^a Isabel Gómez Torres, M^a Jesús Alonso Llamazares.

mariam.marquez.edu@juntadeandalucia.es

Resumen.

Esta comunicación muestra las actividades que el Centro Provincial de Orientación Sexual para Jóvenes (C.O.S.J.) de Málaga, lleva desarrollando desde su apertura en Noviembre de 1.990.

De carácter interinstitucional: dependiente de las Delegaciones Territoriales de Educación Cultura y Deporte y de Igualdad, Salud y Políticas Sociales de Málaga, cuenta con un equipo multidisciplinar (médica, psicopedagoga, enfermera, y auxiliar administrativo).

En los últimos años, se constata, por diversos estudios, que el inicio de las relaciones sexuales coitales se da cada vez a edades más tempranas. Por otro lado, la sociedad piensa que los chicos de hoy están más informados sobre sexualidad que antes. Pero no es así, en la actualidad todavía existen muchos prejuicios y tabúes.

Para romper estos mitos, el COSJ desarrolla actividades de educación y orientación sexual de jóvenes a través de la de formación de profesionales, asesoramiento en educación sexual, intervención directa y asistencia en consulta.

Palabras clave: Sexualidad, placer, jóvenes, información, educación sexual

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Introducción

El Centro Provincial de Orientación Sexual de Málaga (C.O.S.J.), se configura como un centro de carácter singular por tener doble dependencia de las Delegaciones Territoriales de Educación Cultura y Deporte y de Igualdad, Salud y Políticas Sociales de Málaga, así como por contar con un equipo multidisciplinar (médica, psicopedagoga, enfermera, y auxiliar administrativo).

Nuestro centro inició su andadura en el año 1990, desde entonces ha colaborado con todos los centros educativos, tanto públicos como privados, centros sanitarios, centros de servicios sociales, asociaciones de padres/madres, asociaciones juveniles, y con todos los organismos e instituciones que lo hayan demandado. Además se colabora

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

con distintas instituciones, sociedades científicas,..., llevando a cabo diferentes estudios de investigación. También habitualmente para la sensibilización sobre la salud sexual y reproductiva, colabora con medios de comunicación, tanto escritos como audiovisuales.

En los últimos años, se constata, por diversos estudios, que el inicio de las relaciones sexuales coitales se da cada vez a edades más tempranas. Por otro lado, la sociedad piensa que los chicos de hoy están más informados sobre sexualidad que antes. Pero no es así, en la actualidad todavía existen muchos prejuicios y tabúes.

Para romper estos mitos, el COSJ desarrolla actividades de educación y orientación sexual de jóvenes a través de la de formación de profesionales, asesoramiento en educación sexual, intervención directa y asistencia en consulta.

1. Punto de Partida:

Ante esto, el C.O.S.J., desde sus inicios, se ha planteado como **objetivos generales:**

- Potenciar actitudes saludables ante la sexualidad
- Reducir el número de embarazos no deseados en mujeres jóvenes
- Prevenir las infecciones de transmisión sexual, y el VIH/SIDA en particular, en la población joven

Y como **objetivos específicos:**

- Informar y difundir el programa a la población general, para conseguir un cambio de actitudes ante la sexualidad y la anticoncepción en los jóvenes
- Potenciar el cambio de actitudes, en especial, de los profesionales que trabajan con jóvenes, y favorecer su implicación en actividades de educación sexual
- Promover actividades de formación en sexualidad para profesionales que están en contacto con jóvenes (docentes, sanitarios, trabajadores sociales, monitores juveniles,...)
- Contribuir a aumentar el conocimiento y la utilización de métodos anticonceptivos entre la población joven y corresponsabilizar a los jóvenes varones en temas de anticoncepción y embarazo
- Contribuir a que la población joven conozca las medidas preventivas de las infecciones de transmisión sexual, y en particular, del VIH/SIDA

Con esta comunicación se presentan las actividades realizadas por el Centro Provincial de Orientación Sexual para Jóvenes (C.O.S.J.) de Málaga, desde su apertura, en Noviembre de 1.990, hasta Diciembre de 2.010, 20 años de Orientación Sexual.

2. Veinte años de Orientación Sexual: Descripción de Actividades que desarrolla el C.O.S.J.:

Para poder llevar a cabo los objetivos señalados anteriormente, se realizan las siguientes actividades:

• Formación de profesionales

La formación va dirigida a personal docente, sanitario, trabajadores sociales, monitores/informadores juveniles y de la mujer,...

Estas actividades formativas se materializan en formatos tales como:

- Cursos de educación sexual, organizados con los Centros de Formación del Profesorado, instituciones públicas y privadas
- Reciclaje en el centro de profesionales sanitarios, solicitándolo a través de su Distrito Sanitario correspondiente.
- Sesiones de formación a profesionales sanitarios
- Participación en Congresos y Jornadas.

• Asesoramiento en educación sexual

- En la puesta en marcha de programas de educación sexual con asesoramiento sobre objetivos, metodología, actividades, materiales y recursos a utilizar, adaptado a las necesidades del alumnado, de los docentes y del centro donde se va a llevar a cabo.
- En programas de educación sexual
- En aspectos técnicos, legales,... en relación a la sexualidad
- En orientación y asesoramiento a padres y madres, de forma individual o con charlas en los centros.

Para llevar a cabo este asesoramiento, contamos con un fondo de documentación en sexualidad compuesto por libros, revistas, archivos de prensa, vídeos, diapositivas, juegos, láminas, maquetas, guías didácticas, muestrario, folletos, postres, muestrarios de métodos anticonceptivos, fichero de recursos. Estos materiales, relacionados en soporte informático son de consulta y préstamo gratuitos.

• Intervención directa con jóvenes

La intervención directa se viene impartiendo desde el año 1.999. Ésta se plasma en: cursos de formación, charlas-coloquio sobre sexualidad con jóvenes a través de la

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

visita al C.O.S.J., charlas a familias y otros colectivos y también Talleres de Sexo Seguro con jóvenes en los propios centros o entidades que lo han demandado se desarrollan que.

A continuación exponemos las intervenciones directas más relevantes:

- Visitas al Centro de Orientación Sexual:

Cada centro educativo, institución o asociación puede solicitarnos una visita con su alumnado o miembros. Se realiza una charla-coloquio sobre sexualidad con soporte audiovisual, con una duración de dos horas, enseñando nuestras dependencias y explicando motivos para los que pueden acudir.

- Talleres de Sexo Seguro:

Van dirigidos al alumnado de bachillerato, módulos profesionales, y su objetivo principal es prevenir las enfermedades de transmisión sexual y el SIDA, en particular, además de promover el uso del preservativo.

Se organizan a demanda de los centros interesados.

• **Asistencia en consulta joven**

- Destinada a jóvenes de Málaga, capital y provincia, menores de 25 años. Es un servicio gratuito, confidencial, con cita previa y al que pueden acudir de forma individual, en pareja, con amigos o en grupo.
- Hay tres consultas, una médica, una de enfermería y una de psicología. Las actividades que se realizan son de información, asesoramiento, orientación y asistencia en sexualidad y anticoncepción, diagnóstico y atención a embarazo, diagnóstico y tratamiento de las infecciones de transmisión sexual y exploraciones ginecológicas.

Nuestro centro ha recibido un Reconocimiento al Mérito Educativo 2014 concedido la Delegación Territorial de Málaga de la Consejería de Educación Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía. Este galardón, homenajea la labor desarrollada por el centro a lo largo de su trayectoria profesional en la colaboración con los distintos centros y el apoyo al trabajo educativo en el ámbito de la orientación sexual.

3 .Planteamiento Metodológico

Los datos que en esta comunicación se presentan, se extraen de los siguientes instrumentos:

- Plantilla-cronograma para el registro de actividades del centro.
- Fichas de registro de Intervención de actividades Educativas.
- Fichas de registro de Intervención Formativa
- Libro de registro de actividad diaria.

El procedimiento de evaluación se centrará en una serie de **indicadores**:

- Número de actividades de formación desarrolladas y número de participantes en estas
- Número de actividades de asesoramiento educativo (en programación, metodología, materiales y en recursos)
- Número de actividades de intervención directa con jóvenes y número de participantes en ellas.
- Número de consultas realizadas.
- Perfil sociodemográfico de los/as jóvenes.
- Perfil anticonceptivo de los jóvenes que acuden a consulta.

5. Resultados

En esta comunicación reflejamos las actividades realizadas por el COSJ desde su apertura 1990 hasta el año 2010, 20 años de Orientación Sexual.

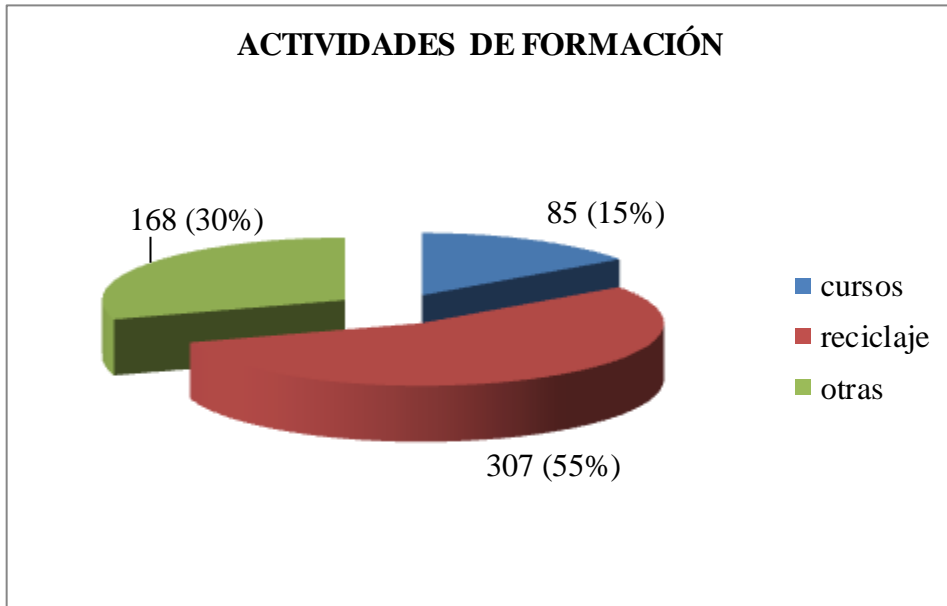
5.1.Actividades de formación de profesionales

5.2.Actividades en asesoramiento en educación sexual

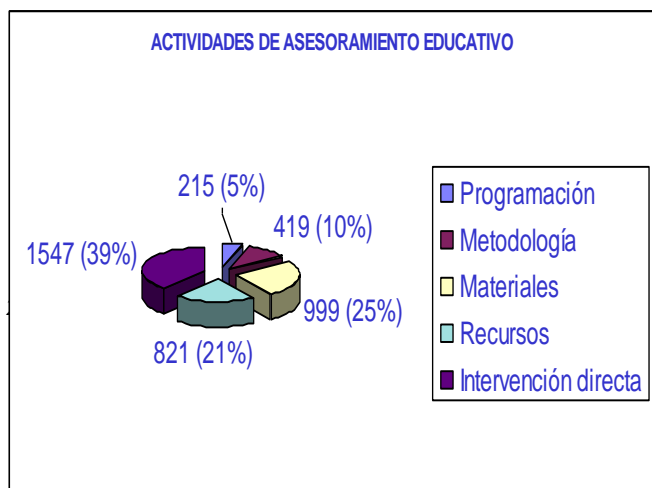
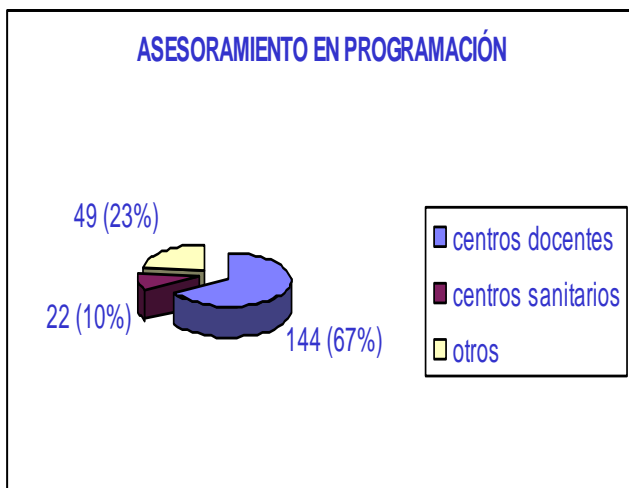
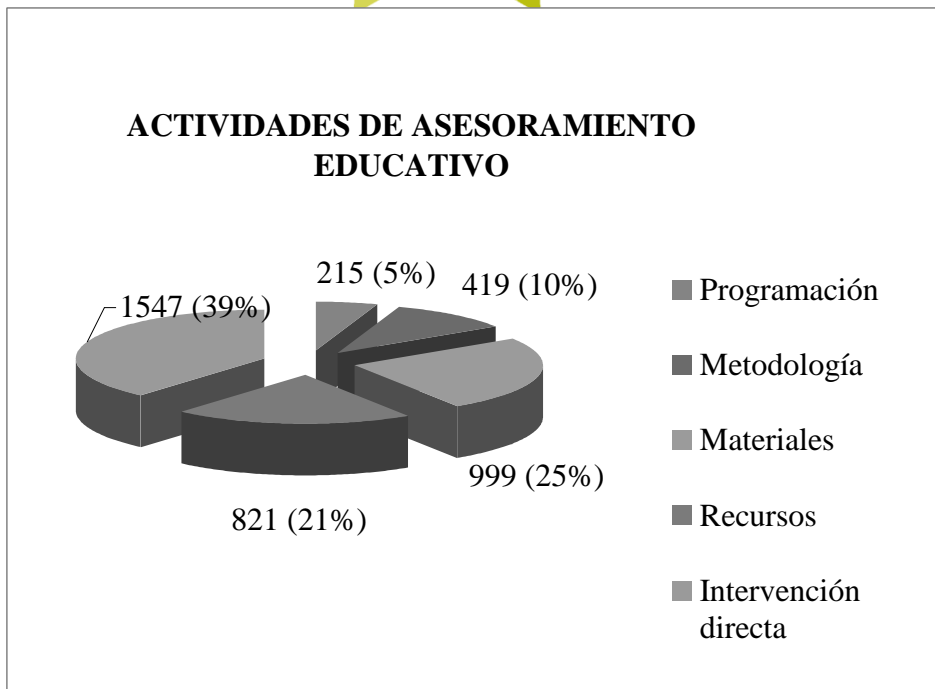
5.3.Intervención directa con jóvenes

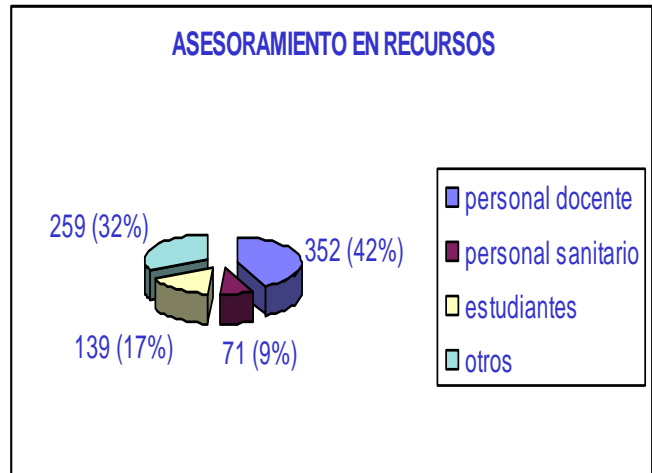
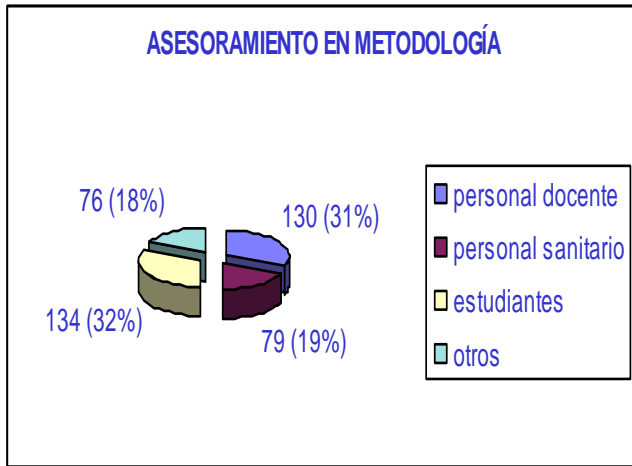
5.4.Asistencia en consulta joven

5.1.Actividades de formación de profesionales

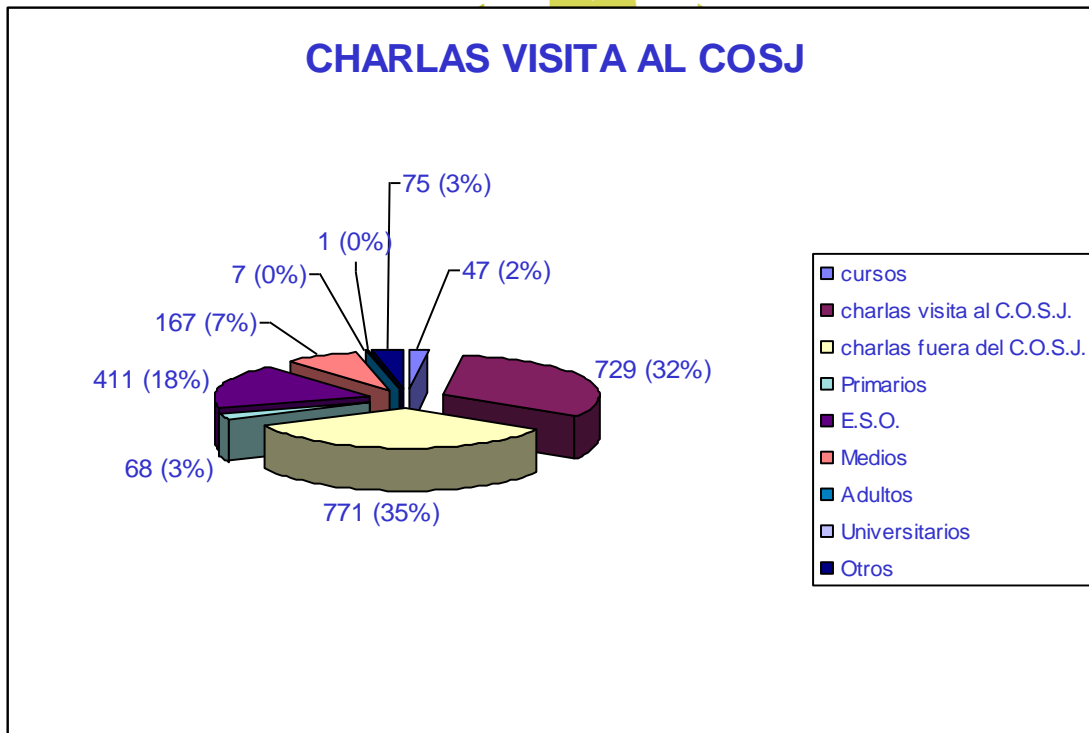


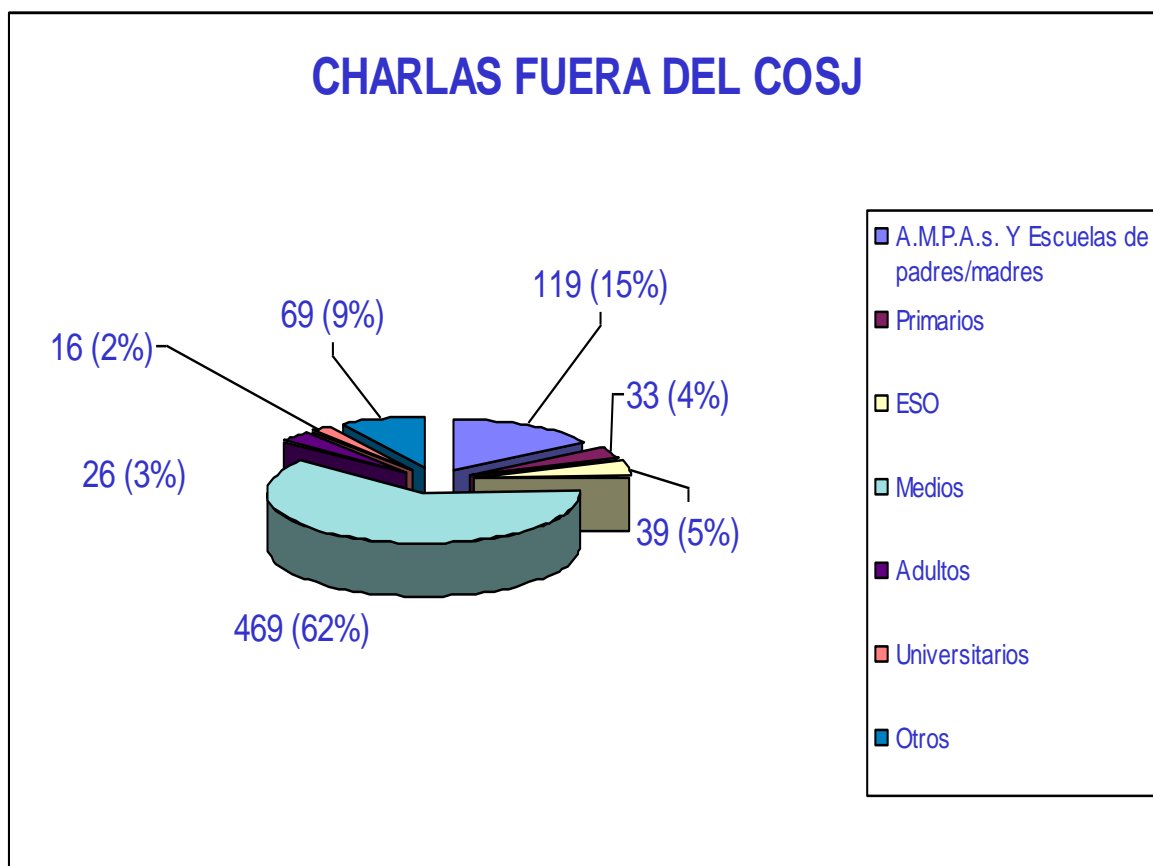
5.2. Actividades en asesoramiento en educación sexual





5.3. Intervención directa con jóvenes





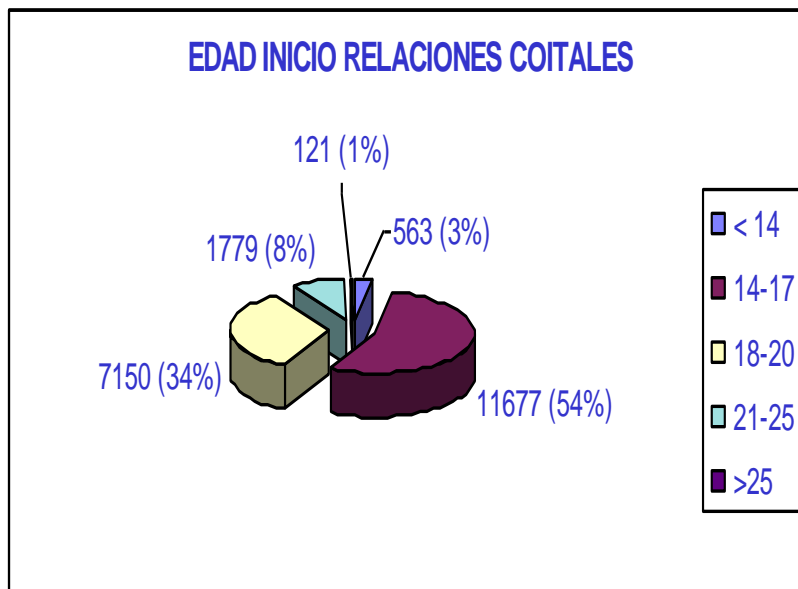
5.4. Asistencia en consulta joven

El número de consultas atendidas fue de 79.105, en las que se atendió a 22.625 nuevos usuarios. Estas primeras visitas suponen un 29% del total de las consultas. Los datos que analizaremos son de estas primeras visitas.

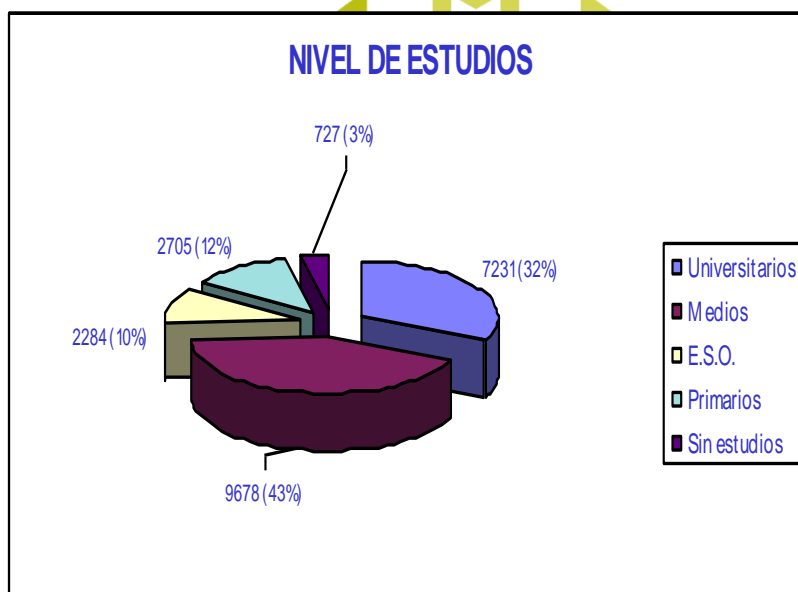
De los nuevos usuarios, predominan las mujeres, con un 70%. Por edad, destaca el grupo de 18 a 20 años con un 35%, seguido del grupo de 21 a 25 años con un 36%. Según el tipo de visita, prefieren venir en pareja un 45%, seguido con un 25% los que prefieren acudir con amigos/as.

Tiene pareja un 88%, de los que el 27% llevan menos de 6 meses de relación y un 30% lleva más de 2 años. Mantienen relaciones coitales un 94%.

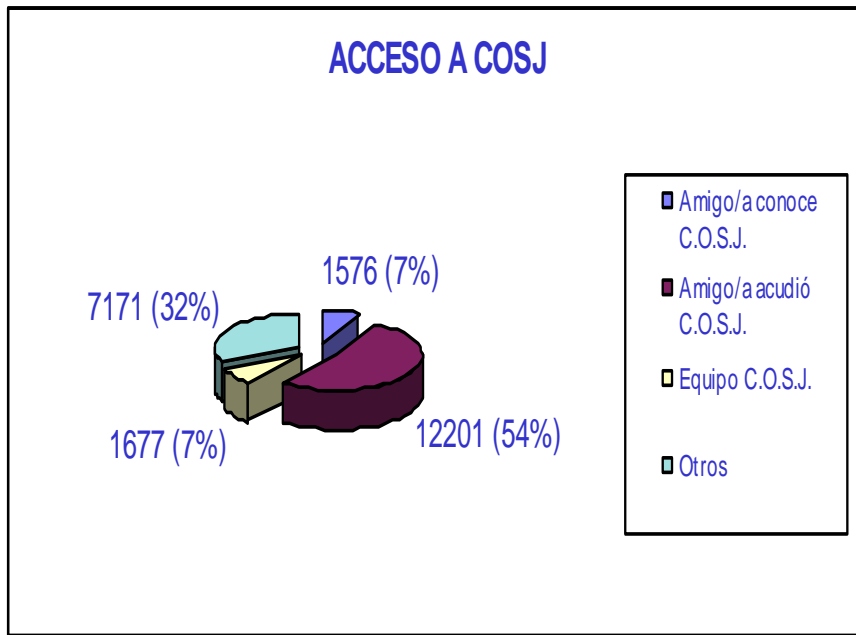
La edad de inicio de las relaciones coitales, la reflejamos en la siguiente gráfica:



El nivel de estudios lo vemos en la siguiente gráfica:



La vía de acceso de información de nuestro centro es:



El motivo de consulta más habitual es la demanda de anticoncepción 33%, seguido de información con un 19%, por problema sexual 9% y por infecciones de transmisión sexual un 8%.

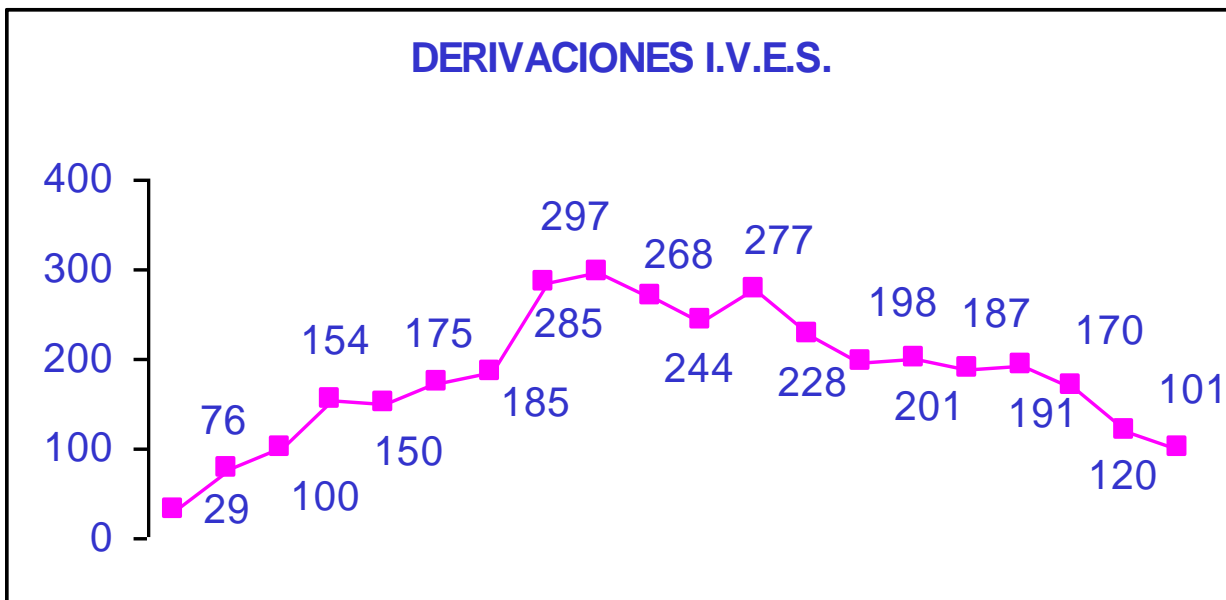
El método anticonceptivo más utilizado es el preservativo con un 49%, seguido de un 45% utiliza anticonceptivos hormonales y el coitus interruptus 36%.

El método más indicado es el preservativo a un 72%, seguido por anticoncepción hormonal a un 25%.

Desde el centro se han derivado solamente a un 25 % de los jóvenes, siendo resuelta su demanda desde el mismo centro.



A lo largo de estos años vemos en la siguiente gráfica la evolución del número de jóvenes derivadas para la interrupción voluntaria de embarazo



6. Conclusiones

La actividad más habitual en el C.O.S.J., es el asesoramiento en salud sexual y reproductiva y la indicación de métodos anticonceptivos que necesitan prescripción médica, fomentando el uso del doble método, para que asuman tanto la protección ante embarazos no deseados como de infecciones de transmisión sexual. Vemos muy importante que se ofrezca una información clara y objetiva, trabajando desde las consultas actitudes y valores de los jóvenes.

Analizando datos de la gráfica de derivaciones a interrupción voluntaria de embarazo, se observa que a lo largo de los años ha bajado el número. También ha bajado el número de usuarias que demandan anticoncepción de urgencia, lo que pone de manifiesto el papel educativo y preventivo del centro.

Realizando comparativas anuales, observamos que, se está produciendo una demanda creciente de formación para la educación afectivo-sexual de profesionales. Se ha conseguido sensibilizar al profesorado y técnicos de ONG.

Es necesario diseñar una serie de instrumentos que permitan evaluar el nivel de satisfacción general de los participantes en las distintas actividades: formación de técnicos, actividades de intervención directa con grupos de jóvenes o familias, etc.

Referencias Bibliográficas

- Fernández Herrera, L., Infante García, A., Barreda Palomo, M., Padrón Morales, M.M., Doblas Arrebola, J.J. (2006). *Jóvenes Sexualidad y género*. Málaga: Ediciones de la Diputación de Málaga.
- Grupo de trabajo sobre salud reproductiva en la adolescencia. Sociedad Española de Contracepción. Manual de salud reproductiva en la adolescencia. Recuperado de <http://www.sec.es>
- Harimaguada (1991). *Carpetas didácticas de Educación Afectivo-sexual*. Las Palmas: Consejería de Educación Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias.
- Instituto de Sexología. (2009): *Libro Blanco sobre Educación Sexual de la Provincia de Málaga*. Recuperado de: www.institutodesexologia.org/
- Instituto de Sexología. (2009) Proyecto Educasex Málaga. *¿Y tú qué sabes de "eso"? Manual de Educación Sexual para jóvenes*. Recuperado de: [www.institutodesexologia.org/-](http://www.institutodesexologia.org/)
- Junta de Andalucía. (2001): *Memoria de Actividades del Centro Provincial de Orientación Sexual para Jóvenes de Málaga: Fase de Elaboración del Proyecto y Apertura*.
- López, F. (2005). *La Educación Sexual*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo.
- Servicio Canario de Salud. Santa Cruz de Tenerife. 3ª Edición. Dirección General de

Salud Pública.2000. Guía Educativa para sexo más seguro. Recuperado en:
<http://www.gobiernodecanarias.org/sanidad/scs/sida.htm>



★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

182. EXPERIENCIAS EN LA ORIENTACIÓN Y EDUCACIÓN SEXUAL EN PERSONAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DESDE EL CENTRO PROVINCIAL DE ORIENTACIÓN SEXUAL PARA JÓVENES DE MÁLAGA

M^a Mercedes Márquez Flores, M^a Isabel Gómez Torres, M^a Jesús Alonso
Llamazares.

mariam.marquez.edu@juntadeandalucia.es

Resumen.

En esta comunicación presentamos la experiencia desarrollada en la orientación y educación sexual de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales (NEE) en el Centro Provincial de Orientación Sexual para Jóvenes (C.O.S.J.) de Málaga.

Al ser los objetivos del COSJ: potenciar actitudes saludables ante la sexualidad, reducir el número de embarazos no deseados en mujeres jóvenes y prevenir las ITS en los jóvenes, vemos necesario atender, apoyar y educar la sexualidad del alumnado con NEE, que con demasiada frecuencia ha sido ignorada, silenciada o ligada a mitos y tabúes.

Durante el curso escolar 2013/14, hemos realizado formación de profesionales y asesoramiento en actividades de educación sexual (asociaciones, centros escolares), intervención directa individual o grupal de personas con NEE o con sus familias. Todo ello de cara a contribuir a una adecuada salud sexual y reproductiva que permite la inclusión y normalización de las personas con NEE.

Palabras clave: Sexualidad, Orientación Sexual, Necesidades Educativas Especiales, Educación Sexual.

Introducción

El Centro Provincial de Orientación Sexual de Málaga (C.O.S.J.), se configura como un centro de carácter singular por tener doble dependencia de las Delegaciones Territoriales de Educación Cultura y Deporte y de Igualdad, Salud y Políticas Sociales de Málaga, así como por contar con un equipo multidisciplinar (médica, psicopedagoga, enfermera, y auxiliar administrativo).

Nuestro centro inició su andadura en el año 1990, desde entonces ha colaborado con todos los centros educativos, tanto públicos como privados, centros sanitarios,

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

centros de servicios sociales, asociaciones de padres/madres, asociaciones juveniles, y con todos los organismos e instituciones que lo hayan demandado. Además se colabora con distintas instituciones, sociedades científicas, ..., llevando a cabo diferentes estudios de investigación. También habitualmente para la sensibilización sobre la salud sexual y reproductiva en jóvenes, colabora con medios de comunicación, tanto escritos como audiovisuales.

El objetivo de este trabajo es presentar, desde la experiencia de nuestro Centro, una síntesis de las diversas actividades desarrolladas en la orientación y educación afectivo-sexual de personas con NEE.

El planteamiento de trabajo desde el C.O.S.J. en el ámbito de la atención, apoyo y educación de las personas con algún tipo de discapacidad ha implicado no solo la intervención directa individual o grupal de personas con NEE, sino también a sus familias, y los profesionales (asociaciones, centros escolares) que intervienen con este colectivo por su importante papel en la educación afectivo-sexual.

Las personas con necesidades educativas especiales asociadas a algún tipo de discapacidad física, psíquica o sensorial, tanto en el ámbito educativo, como en el ámbito escolar y/o asistencial, aún siguen siendo una de las minorías a las que se les ha negado toda posibilidad de resolver sus necesidades afectivas y sexuales.

La sexualidad es una realidad existencial, es algo que se es, y que se vive como ser sexuado de muy diversas y personales formas. Sin embargo, hemos vivido y aún vivimos en un contexto en el que se silencia la sexualidad, o se proporciona una visión deformada, y para las personas con discapacidad física, psíquica o sensorial, este contexto se polariza aún más. En contra de esto, no existe ninguna diferencia, ni hay nada que nos haga pensar que las personas con discapacidad tengan una sexualidad diferente a la del resto de personas.

Nuestro centro, tiene como función fundamental la orientación y educación sexual de los jóvenes menores de 25 años a través de los objetivos de la prevención de ITS y embarazos no deseados, así como el fomento de la sexualidad sana y responsable. Bajo nuestro modelo de sexualidad, caben todos, ya que la capacidad de expresar afecto y emociones y el hecho de vivirse y expresarse como ser sexuado, es universal para todos.

Para la consecución de estos objetivos generales, se desarrollan las siguientes actividades:

5. Formación de Profesionales
6. Asesoramiento en educación sexual e intervención directa
7. Asistencia en Consulta.

1. Puntos de Partida: Hacia la naturalización y normalización de la sexualidad de personas con discapacidad física, psíquica o sensorial.

Existen falsas creencias referidas a la sexualidad de las personas con discapacidad, que a lo largo de mucho tiempo han venido ofreciendo una visión distorsionada de la realidad y limitando la salud sexual y reproductiva de éstas. Algunos de estos mitos, se refieren a la “asexualidad” de las personas con discapacidad intelectual, o que la discapacidad física es incompatible a la actividad sexual, etc.

Habitualmente el objetivo de la educación afectivo-sexual ha sido “protegerles” de los peligros de lo sexual, por ello se ha negado su propia naturaleza sexual, se ha reprimido de forma sistemática cualquiera de sus manifestaciones eróticas, dificultando por ello, su desarrollo afectivo educativo y social y también se ha limitado su socialización sexual.

Siguiendo a Félix López (2002), el modelo de intervención que fundamenta la intervención en la educación afectivo-sexual, se basa el modelo biográfico-profesional, porque parte y respeta la biografía de cada persona, para ofrecerle posibilidades de resolver sus necesidades interpersonales, y también, si fuera su decisión, las de intimidad sexual, todo ello, desde un punto de vista profesional. Este modelo, se basa en el análisis de las necesidades interpersonales, la nueva visión de la sexualidad, los criterios de salud sexual y la especificidad de la sexualidad en personas con discapacidad.

Según se recoge en el preámbulo de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación" (LOE); *las sociedades* actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción de que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo. *La educación es el medio más adecuado* para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica.

2. Planteamiento Metodológico:

Los datos que en esta comunicación se presentan, se extraen de los siguientes instrumentos:

- Libro de registro de consulta.
- Historias clínicas de usuarios/as atendido/as
- Plantilla-Cronograma para el registro de actividades del centro.
- Fichas de registro de Intervención de actividades Educativas.
- Fichas de registro de Intervención de actividades de Asesoramiento.

El procedimiento de evaluación se centrará en una serie de **indicadores**: Número de participantes en las visitas al COSJ, Número de familias que demandan asesoramiento, Número de consultas individuales/pareja realizadas, Número de demandas de actividades formativas realizadas por distintos canales, Número de demandas de actividades formativas atendidas, Número de agentes que colaboran con el programa de orientación sexual para jóvenes.

3. Las Actividades para la educación afectivo-sexual de personas con Necesidades Educativas Especiales:

Como comentábamos anteriormente, las actividades para la educación afectivo-sexual se han estructurado en tres áreas: Formación de Profesionales, Asesoramiento en educación sexual e intervención directa y Asistencia en Consulta:

Formación de Profesionales:

Se han realizado dos actividades de formación de los profesionales:

- Con la Asociación ASPROMANIS: con técnicos y educadores de la asociación.
- Con el IES Concha Méndez Cuesta: con (docentes y cuidadores) del alumnado del aula específica así como profesorado interesado.

Actividades de Asesoramiento en Educación afectivo-sexual:

El asesoramiento puede versar en torno a: Programas de Educación sexual, Aspectos técnicos, legales,... en relación a la sexualidad, Orientación y asesoramiento a padres y madres, de forma individual o con charlas en los centros.

Para llevar a cabo este asesoramiento, contamos con un fondo de documentación en sexualidad compuesto por libros, revistas, archivos de prensa, vídeos, diapositivas, juegos, láminas, maquetas, guías didácticas, muestrario, folletos, postres, muestrarios de métodos anticonceptivos, fichero de recursos. Estos materiales, son de consulta y préstamo gratuitos.

Consideramos importante la presencia del COSJ en las redes, de modo que también se ha preparado un espacio dentro de la web Red de Orientación de Málaga de la Delegación Territorial de Educación Cultura y Deporte. Entre los contenidos que se alojan en esta web se recoge el área de Necesidades Educativas Especiales que incluye información para la educación afectivo-sexual en este área.

2.1. Asesoramiento en Recursos:

En muchas ocasiones el asesoramiento requiere la información acerca de recursos como nuestro propio centro y las actividades que desarrolla, la información de otros recursos existentes en la provincia que pueden complementar los programas de

formación desarrollados en los propios centros educativos o ONGs (programas específicos de centros de salud, programa Forma Joven).

El C.O.S.J., ha realizado asesoramiento a las siguientes entidades:

- Asociación Asppace
- Asociación ASPROMANIS
- Asociación ABAD
- Centros educativos: profesorado aulas específicas, orientadores/as y médicos de Equipos de Orientación Educativa.

2.2. Asesoramiento-Intervención Directa: Charlas a Familias

Los objetivos que se persiguen en las sesiones de formación a familias son:

- ll. Aclarar conceptos e ideas previas en torno a la sexualidad, la educación afectivo-sexual y la sexualidad en las personas con discapacidad;
- mm. Conocer la sexualidad de las personas con algún tipo de discapacidad.
- nn. Proporcionar orientaciones sobre cómo pueden ayudar a sus hijos en su desarrollo afectivo-sexual.
- oo. Conocer algunas estrategias de intervención en la educación afectivo-sexual.

Los centros que han participado en las charlas-coloquio a familias han sido:

- CEIP Maria Zambrano. Las Lagunas (Mijas): Sesión de formación a familias, profesorado implicado de educación especial del alumnado del aula de autismo y equipo especializado de Trastorno del Espectro Autista.
- CEIP GUADALHORCE. Pizarra (Málaga): Asesoramiento y sesión de formación con familias y profesorado del aula específica.
- CP Específico de Educación Especial Santa Rosa de Lima. (Málaga): Actividad formativa con familias dentro del programa de formación de escuela de familias del centro.
- Asociación ABAD Arroyo de la Miel (Benalmádena): Charla a familiares y personal que desarrolla intervención directa con personas con discapacidad.
- IES Concha Méndez Cuesta (Torremolinos): Charla-coloquio para familiares del alumnado gravemente afectado.
- IES Campanillas (Campanillas): Charla-coloquio para familiares del alumnado del aula específica.

2.2. Asesoramiento: Intervención Directa con grupos

Cada centro educativo, institución o asociación puede solicitarnos una visita con su alumnado o miembros. Se realiza una charla-coloquio sobre sexualidad con soporte audiovisual, con una duración de dos horas. Estas visitas tienen como objetivo dar a conocer el C.O.S.J. y acercar nuestro centro a la población juvenil.

Una asociación de discapacidad (Aspromanis) ha participado en este asesoramiento a través de la intervención directa con un grupo de familiares y de personas con discapacidad, realizando una visita al centro y participando en la charla-coloquio sobre sexualidad.

i. Asistencia en Consulta:

Las actividades asistenciales se realizan a través de consultas individuales, de pareja o de grupos reducidos, en las consultas del Centro (Médica, de Enfermería y de Psicología). Actualmente se están realizando mediante cita previa.

En la consulta se realiza la asistencia en materia de anticoncepción, problemas básicos relacionados con la sexualidad, diagnóstico y tratamiento de E.T.S.

En esta comunicación se abordan los datos extraídos a través del libro de registro de consulta, así como las historias clínicas y se han analizando los datos referidos a los jóvenes con algún tipo de discapacidad física, psíquica o sensorial. Se han recogido los siguientes datos: Han acudido a consulta por los siguientes motivos: Información y consejo anticonceptivo y por problemas sexuales.

Conclusiones

Comparando con años anteriores, se observa que se está produciendo una demanda creciente de formación para la educación afectivo-sexual de profesionales. Se ha conseguido sensibilizar al profesorado y técnicos de ONGs que trabajan con personas con discapacidad.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Se hace necesaria la elaboración de distintos instrumentos que nos permitan evaluar el índice de satisfacción general de los participantes en las distintas actividades.

Referencias Bibliográficas

- Soulier, B. (1995): *Los discapacitados y la sexualidad*. Barcelona: Herder
- Curcoll, M. L., Vidal J. (1992): *Sexualidad y lesión medular*. Barcelona: Fundació Institut Guttmann.
- Junta de Andalucía. (2001): *Memoria de Actividades del Centro Provincial de Orientación Sexual para Jóvenes de Málaga: Fase de Elaboración del Proyecto y Apertura*.

Junta de Andalucía. *Consejería de Igualdad y Bienestar Social. Protocolo sobre relaciones interpersonales y sexualidad en personas con discapacidad intelectual, trastornos del espectro autista y otras discapacidades con déficit cognitivo usuarias de centros asistenciales.*

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

López Sánchez, F. (2002). *Sexo y afecto en personas con discapacidad.* Madrid: Biblioteca Nueva S.L.

López Sánchez, F. (2005). *La Educación Sexual.* Madrid: Biblioteca Nueva.

Rubio Arribas, N. (2013). *Sexualidad y Enfermedades Raras. En Actualizaciones en sexología clínica y educativa.* (pp. 233-237). Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones.

Ministerio de Asuntos Sociales Instituto Nacional de Servicios Sociales. *Documentos Técnicos. Sexualidad en Personas con minusvalía psíquica.* (1993). Madrid: INSERSO.



183. TALLER DE SEXO SEGURO: UNA INTERVENCIÓN DIRECTA DESDE EL CENTRO PROVINCIAL DE ORIENTACIÓN SEXUAL PARA JÓVENES

M^a Mercedes Márquez Flores, M^a Isabel Gómez Torres, M^a Jesús Alonso Llamazares.

mariam.marquez.edu@juntadeandalucia.es

Resumen.

El Centro Provincial de Orientación Sexual para Jóvenes (C.O.S.J.) es un centro público e interinstitucional, dependiente de las Delegaciones Territoriales de Educación Cultura y Deporte y de Igualdad, Salud y Políticas Sociales de Málaga.

Uno de los objetivos del C.O.S.J. es la prevención de las infecciones de transmisión sexual (ITS) en la población joven. Para ello, nuestro centro desarrolla entre otras, la intervención directa con jóvenes, con actividades como: Cursos de Formación, Talleres de Sexualidad, Visitas al Centro y Talleres de Sexo Seguro. En esta comunicación presentamos nuestro trabajo en esta última actividad.

Desde el curso académico 1998-1999, se vienen realizando Talleres de Sexo Seguro que pretenden sensibilizar a los jóvenes sobre las ITS, y del VIH/SIDA en particular, fomentar el uso de las medidas preventivas y divulgar los recursos existentes.

A lo largo del curso escolar 2013-2014 esta actividad se ha desarrollado en diversos IES, Escuelas Taller y ONGs.

A I C E
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Palabras clave: Sexo seguro, riesgo, VIH/SIDA, Contagio, Placer.

Introducción

El Centro Provincial de Orientación Sexual de Málaga (C.O.S.J.), se configura como un centro de carácter singular por tener doble dependencia de las Delegaciones Territoriales de Educación Cultura y Deporte y de Igualdad, Salud y Políticas Sociales de Málaga, así como por contar con un equipo multidisciplinar (médica, psicopedagoga, enfermera, y auxiliar administrativo).

Nuestro centro inició su andadura en el año 1990, desde entonces ha colaborado con todos los centros educativos, tanto públicos como privados, centros sanitarios,

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

centros de servicios sociales, asociaciones de padres/madres, asociaciones juveniles, y con todos los organismos e instituciones que lo hayan demandado. Además se colabora con distintas instituciones, sociedades científicas,..., llevando a cabo diferentes estudios de investigación. También habitualmente para la sensibilización sobre la salud sexual y reproductiva, colabora con medios de comunicación, tanto escritos como audiovisuales.

Uno de los objetivos del C.O.S.J. es la prevención de las infecciones de transmisión sexual (ITS) en la población joven. Para ello, nuestro centro desarrolla entre otras, la intervención directa con jóvenes, con actividades como: Cursos de Formación, Talleres de Sexualidad, Visitas al Centro y Talleres de Sexo Seguro.

1. La necesidad de los Talleres de sexo seguro

Vemos necesaria una labor de prevención activa para evitar la diseminación de las Infecciones de Transmisión Sexual (I.T.S.), y del VIH/SIDA en particular, en jóvenes, por varias razones. Por un lado, la magnitud del problema en estas edades, y por otro, y fundamental, esa falsa invulnerabilidad percibida que les lleva a un “optimismo irrealista”, a sentir que las ITS/VIH no les conciernen, por una falsa sensación de seguridad en las llamadas relaciones estables y a que confían en su capacidad de identificar riesgo de I.T.S. en sus parejas sexuales, asocian contagio de I.T.S. con “grupos de riesgo” y fuera de ellos con promiscuidad.

Esto les lleva a no usar las medidas preventivas adecuadas. Cuando analizamos las causas de un uso ineficaz del preservativo aparecen:

- Monogamia (seriada ---> falsa sensación de seguridad)
- Uso de otro método anticonceptivo
- Pocas expectativas de futuro
- Disminuyen placer
- Difíciles de obtener
- Son caros
- Interrumpen la relación
- QUITAN espontaneidad-romanticismo
- Son antinaturales
- No son totalmente eficaces

Se daría un mayor uso del preservativo si tuvieran:

- actitudes favorables hacia el preservativo
- menos riesgo en otras conductas
- menor riesgo emocional
- lo usan también como anticonceptivo
- son erotofílicos
- (actitudes positivas hacia la sexualidad)
- se sienten más vulnerables a ITS/ embarazo no deseado
- se sienten mejor afectivamente:
 - menos solitarios
 - menos ansiosos
 - menos tristes
- lo ven eficaz

Por todo esto hay una urgente necesidad de proveer a los jóvenes de:

- pp. información
- qq. habilidades en toma de decisiones
- rr. pautas para negociar y resistir presiones
- ss. asertividad

En esta tarea los jóvenes no deben adoptar actitud de receptores pasivos, deben estimular la acción y conducirla en la dirección acertada. Los jóvenes son una poderosa fuerza para el cambio porque son jóvenes, adaptables y abiertos al cambio, e idealistas.

Al estar en fase de experimentación aprenden más fácilmente a adoptar comportamientos seguros desde el inicio.

No se debe influir en jóvenes directamente desde arriba, hay que comprender los motivos que les llevan a adoptar comportamientos para los adultos arriesgados, y elaborar programas más adecuados.

2. Objetivo

El objetivo de este trabajo es presentar, desde la experiencia de nuestro Centro, una de las actividades realizadas con intervención directa con el alumnado a lo largo del curso 2013/2014, la realización de Talleres de Sexo Seguro.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Desde el curso académico 1998-1999, se vienen realizando Talleres de Sexo Seguro que pretenden sensibilizar a los jóvenes sobre las ITS, y del VIH/SIDA en particular, fomentar el uso de las medidas preventivas y divulgar los recursos existentes.

A lo largo del curso escolar 2013-2014 esta actividad se ha desarrollado en diversos IES, Escuelas Taller y ONGs.

3. Planteamiento Metodológico

Los datos que en esta comunicación se presentan, se extraen de los siguientes instrumentos:

8. Plantilla-cronograma para el registro de actividades del centro.
9. Fichas de registro de Intervención de actividades Educativas.

El procedimiento de evaluación se centrará en una serie de **indicadores**:

- j. Número de participantes en los talleres realizados.
- k. Número de demandas de actividades formativas realizadas por distintos canales.
- l. Número de de demandas de actividades formativas atendidas.
- m. Número de agentes que colaboran con el programa de orientación sexual para jóvenes.

4. Actividades realizadas en los talleres



Al principio, se comenta lo que se pretende con estos talleres y se presenta el C.O.S.J., sobre todo las actividades asistenciales y su horario, además de las consultas de Tarde Joven de los centros de salud más cercanos a sus domicilios.

A continuación, se suele seguir un guión, pero que se va adaptando según la participación del grupo. En los diferentes talleres se han realizado dinámicas de grupo, entre las que presentamos algunas como:

1. Lluvia de ideas con la palabra VIH o SIDA

Se propone que expresen sus ideas acerca de lo que para ellos significan las palabras VIH y SIDA, con frases cortas y concretas. Todas las respuestas recogidas se ordenan y se someten a la crítica del grupo.

2. Información sobre el VIH y el SIDA

Se utiliza el vídeo de José Luis Bimbela: “Jóvenes, Sida y placer”, de la Escuela Andaluza de Salud Pública. A continuación se hace un coloquio sobre los aspectos más relevantes del contenido del mismo.

3. Preguntamos: ¿cuáles son los fluidos que llevan el virus?

Se escribe una relación de todos los fluidos que llevan el VIH en una concentración suficiente para poder transmitírsele a otras personas. Y a continuación, se explican los mecanismos o vías para pasar cada uno de esos fluidos a otros.

4. Mostrar fotos

Se les entregan unas fotos de personas y en pequeños grupos discuten cuál de ellos puede estar afectado por el VIH/SIDA. Luego lo comenta un portavoz de cada grupo a todos.

5. Juego de Globos. Pirámide del VIH. Concepto de pareja estable

- cada uno pone su nombre en un globo
- se tiran al aire y se coge otro en el que se vuelve a poner el nombre

Se puede repetir otra vez. Luego se dice que “fulanito” (el nombre de alguno/a de ellos) tiene el VIH. Mirar en qué globos hay ese nombre y veremos que casi todos han podido estar en contacto con esa persona.

6. Prácticas con riesgo. Prácticas sin riesgo

Se hace una lluvia de ideas y se van poniendo en la pizarra los ejemplos que van diciendo de cada una de ellas, y luego se discute entre todos si estamos de acuerdo o no.

7. Radiar la colocación de un preservativo con uno que se pone de espaldas o dramatizar su colocación

Con algún voluntario se hace una escenificación de cómo se coloca un preservativo en una maqueta de pene, empezando desde la adquisición y conservación, hasta qué hacer en caso de que al comprobarlo se observa que está roto. O se le va radiando a uno que se pone de espaldas al grupo.

8. Role-playing sobre la colocación de los preservativos.

Con voluntarios/cada uno individualmente/en pequeños grupos

9. Negociación para el uso del condón

Se puede trabajar en pequeños grupos y luego lo representan ante el resto

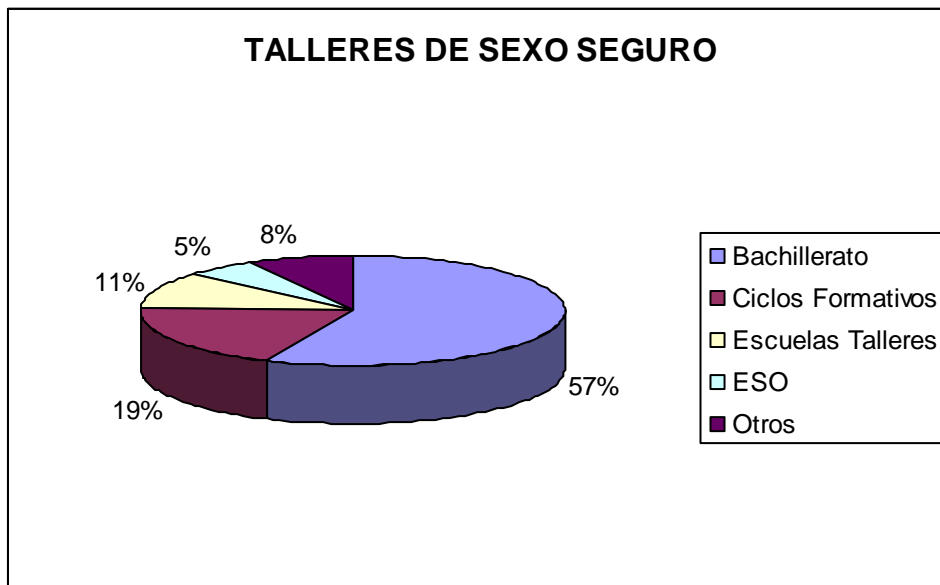
5. Resultados del curso académico 2013/2014

Los talleres se han impartido a los siguientes alumnados:

- Bachillerato
- Ciclos formativos
- Escuelas Taller
- ESO
- Otros

Se han realizado un total de 47 talleres, distribuidos en los diferentes grupos como vemos en la siguiente gráfica.

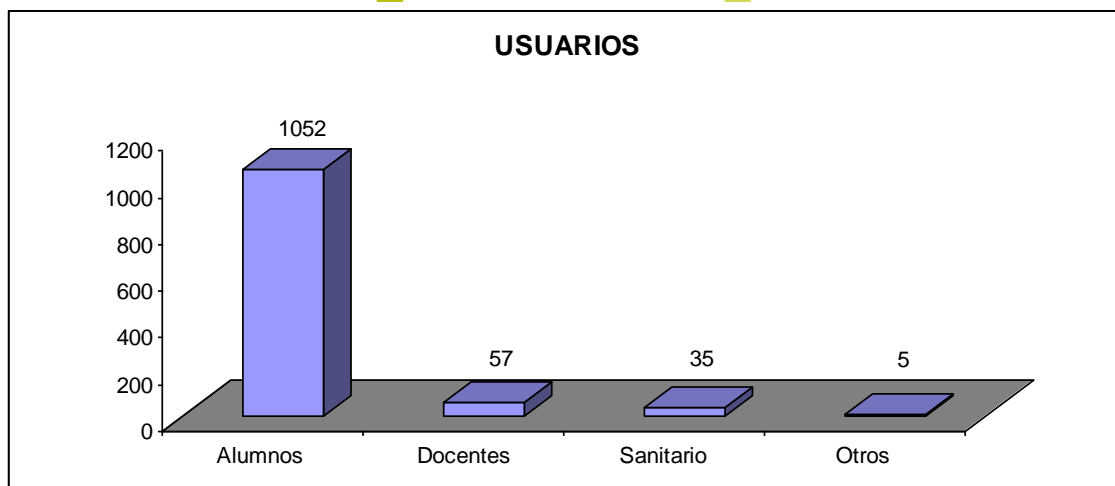




Asistieron diferentes categorías de personas como:

- Alumnado
- Personal sanitario
- Personal docente
- Otros

Quedando reflejado en la siguiente gráfica,



6. Conclusiones

Vemos necesario difundir más entre los centros educativos esta actividad, ya que muchas veces no llega a las personas adecuadas o que podrían estar más interesadas (orientadores escolares, responsables del departamento de actividades culturales, corresponsales juveniles,...) ya que creemos que, independientemente del contenido del taller en sí, sirve para la difusión de un recurso gratuito, tanto educativo como asistencial, que existe en Málaga

Consideramos importante realizar algún tipo de evaluación sobre el grado de satisfacción del alumnado con la actividad.

Creemos conveniente que el profesorado tome conciencia de la importancia de introducir la educación sexual en el currículo, así contribuiremos a prevenir los riesgos que conllevan las relaciones sexuales en la población joven, como son los embarazos no deseados, que se siguen dando en algunas alumnas, y las enfermedades de transmisión sexual. Y en definitiva, y como más importante, conseguir que vivan su sexualidad de forma sana y placentera.

Referencias Bibliográficas

- Fernández Herrera, L., Infante García, A., Barreda Palomo, M., Padrón Morales, M.M., Doblas Arrebola, J.J. (2006). *Jóvenes Sexualidad y género*. Málaga: Ediciones de la Diputación de Málaga.
- Grupo de trabajo sobre salud reproductiva en la adolescencia. Sociedad Española de Contracepción. Manual de salud reproductiva en la adolescencia. Recuperado de <http://www.sec.es> ›
- Harimaguada (1991). *Carpetas didácticas de Educación Afectivo-sexual*. Las Palmas: Consejería de Educación Cultura y Deportes, Gobierno de Canarias.
- Instituto de Sexología. (2009): *Libro Blanco sobre Educación Sexual de la Provincia de Málaga*. Recuperado de: www.institutodesexologia.org/
- Instituto de Sexología. (2009) Proyecto Educasex Málaga. *¿Y tú qué sabes de "eso"? Manual de Educación Sexual para jóvenes*. Recuperado de: www.institutodesexologia.org/
- Junta de Andalucía. (2001): *Memoria de Actividades del Centro Provincial de Orientación Sexual para Jóvenes de Málaga: Fase de Elaboración del Proyecto y Apertura*.
- López, F. (2005). *La Educación Sexual*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo.
- Servicio Canario de Salud. Santa Cruz de Tenerife. 3ª Edición. Dirección General de Salud Pública.2000. Guía Educativa para sexo más seguro. Recuperado en: <http://www.gobiernodecanarias.org/sanidad/scs/sida.htm>

184. PRIMERAS RELACIONES ADOLESCENTES: PREVENCIÓN DE LA DESIGUALDAD Y LA VIOLENCIA EN LA PAREJA

Patricia Delgado Ríos, Estrella Serrano Guerrero y Silvia Escudero Pérez
patricia@websconencanto.es

Resumen.

La adolescencia, período de formación de la identidad personal, el autoconcepto y la autoestima, es también la etapa en la que surgen las primeras relaciones de pareja. Contar en dichas edades con modelos adecuados de lo esperable en una relación de pareja sana e igualitaria (respeto, intimidad, confianza, independencia, etc) favorece el propio desarrollo personal y protege frente a fenómenos como el maltrato, la coacción sexual, el “sexting” y la anulación de las libertades personales.

Consideramos imprescindible entrenar a l@s adolescentes en la identificación de señales de relaciones de pareja controladoras, desiguales y violentas, como una estrategia de prevención primaria. Por ello, l@s profesionales que trabajamos con adolescentes debemos conocer una serie de preguntas centinela que nos permitan detectar este tipo de relaciones perjudiciales, y ese es el objetivo del trabajo que presentamos.

Palabras clave: sexismo, desigualdad, adolescencia, primeras relaciones afectivas.

Introducción



Una vez evaluados los avances en cuanto a igualdad, queda la valoración de aquellas áreas pendientes donde aún existen desigualdades y desequilibrios que pueden hacer peligrar el modelo de sociedad igualitaria perseguido. Un núcleo en el que se observa una brecha a salvar, es el de las relaciones adolescentes, donde se detectan todavía desigualdades, conductas sexistas, reproducción de estereotipos y roles de género inadecuados. Siendo la adolescencia un momento evolutivo de vital importancia para la construcción de la identidad personal, la autoestima y el autoconcepto, parece necesario atender al modo en que se gestan las relaciones entre chicos y chicas. Y no sólo porque suponga el inicio en este tipo de relaciones, sino porque tal y como apunta Díaz-Aguado (2003), en ese período evolutivo contamos con una herramienta, el pensamiento formal, que permitirá distanciarse de la realidad inmediata, cuestionar los

modelos transmitidos hasta el momento e imaginar y adoptar nuevas posibilidades en cuanto a las relaciones entre hombres y mujeres.

Expondremos una serie de conceptos de relevancia en este tema (estereotipos, roles tradicionales de género, sexismo ambivalente, micromachismos). Igualmente, describiremos los datos disponibles acerca de las falsas creencias sobre el “verdadero” amor que mantienen nuestros/as adolescentes y el impacto que estas pueden generar en sus futuras relaciones; para finalmente pasar a describir los contenidos que consideramos imprescindibles evaluar y sondear cada vez que nos encontremos trabajando con población adolescente.

Roles tradicionales de género, estereotipos, sexismo ambivalente y micromachismos

El modelo de Masculinidad Tradicional Hegemónico propio de una sociedad patriarcal presiona hacia una diferenciación de lo femenino y una sobrevalorización de todos aquellos valores y atributos tradicionalmente asignados al género masculino, desde la base de que existe un estatus (el de los hombres) superior a otro (el de las mujeres). Para ello, se sirven de un conjunto de herramientas, entre ellas la asignación de roles, funciones y espacios de actuación (lo público vs lo privado) diferentes a hombres y mujeres únicamente por el hecho de pertenecer a cada una de estas categorías. Estos roles de género serían un conjunto de papeles y expectativas diferentes para hombres y mujeres que marcan la diferencia respecto a cómo ser, cómo sentir y cómo actuar, con una gran resonancia, por lo tanto, en la vida personal y relacional.

Las sociedades patriarcales se valen igualmente del mantenimiento de una serie de estereotipos, que podríamos entender como representaciones mentales interconectadas de creencias compartidas sobre grupos de personas o categorías sociales, en el caso de los estereotipos de género en relación a los hombres y mujeres, que son transmitidos a través de mecanismos socioculturales y que ayudan a estructurar y organizar la realidad social de un modo compatible al modelo patriarcal que citábamos al comienzo. La transmisión de estos estereotipos conforman lo que diversos autores llaman la “socialización del género”, y en momentos de vital importancia evolutiva como la adolescencia, pueden llegar a modular la construcción identitaria en base a dicho sistema de creencias y valores.

La investigación más actual nos alerta respecto a una nueva forma de sexismo, Sexismo Ambivalente (Glick y Fiske, 1996, 2001), conformado por dos componentes: 1) un sexismo hostil o tradicional, más abierto y fácil de detectar, que recoge una actitud de prejuicio o conducta discriminatoria basada en un paternalismo dominador, una

diferenciación de género competitiva y una hostilidad heterosexual; y 2) sexismo benévolo, que bajo un tono afectivo menos intenso, más sutil y encubierto, defiende aspectos como un paternalismo protector, una diferenciación de género complementaria y la intimidad heterosexual. Conviene conocer adecuadamente las creencias y conductas que subyacen a ambos tipos de sexismo, sobre todo del benévolo para el que podemos estar menos entrenados/as. Como instrumentos para la detección y evaluación del sexismo, pueden resultar útiles las siguientes escalas:

- Escala de Sexismo Ambivalente (Ambivalent Sexism Inventory) (ASI) de Glick y Fiske (1996), en su versión española adaptada por Expósito, Moya y Glick, (1998).
- Escala de Detección de Sexismo en Adolescentes (DSA). Luzón, Ramos, Recio y de la Peña, 2010.

Estudiar el sexismo en adolescentes puede brindar información acerca de sus concepciones sexistas sobre los roles atribuidos a ambos sexos, sobre los rasgos psicológicos que se consideran propios de lo masculino y lo femenino, sobre la legitimación de la autoridad del varón en la pareja, sobre los déficits de información y conocimiento en relación a la violencia de género, y sobre la percepción de abuso y maltrato. Y no sólo a este respecto, sino también porque como apuntan Díaz-Aguado y Martínez Arias (2001), el establecimiento de relaciones sexistas y no igualitarias puede suponer un hándicap para el desarrollo formativo y laboral de los y las adolescentes, favoreciendo el mantenimiento de un “techo de cristal” para nada deseable (tiempo dedicado a estudiar versus a realizar tareas domésticas; conflictos percibidos en cuanto a la compatibilización del trabajo y las responsabilidades familiares, etc).

Otro concepto útil para trabajar con adolescentes desde esta óptica es el de micromachismos (Bonino, 2005a), que hace referencia a aquellas conductas sutiles y cotidianas que constituyen estrategias de control y microviolencias que atentan contra la autonomía personal de las mujeres y que suelen ser invisibles o, incluso, estar perfectamente legitimadas por el entorno social. Una de las clasificaciones propuestas identifica los siguientes tipos:

- Micromachismos coercitivos o directos: Uso de la fuerza (moral, psíquica, económica o de la propia personalidad) para intentar doblegar y limitar la libertad y el poder decisonal de la mujer. Encontraríamos en este grupo conductas del tipo: intimidación; control del dinero; no participación del hombre en lo doméstico; uso expansivo-abusivo del espacio físico y del tiempo para sí; insistencia abusiva; imposición de intimidad; apelación a la “superación” de la “lógica” varonil y toma o abandono repentinos del mando de la situación.

- Micromachismos encubiertos, de control oculto o indirectos: Utilización del afecto y la inducción de actitudes con el objetivo de dominar a la mujer. Entre las estrategias utilizadas: abuso de la capacidad femenina de cuidado (maternalización de la mujer, delegación del trabajo de cuidado de los vínculos y las personas, requerimientos abusivos solapados); creación de falta de intimidad (silencio, aislamiento y puesta de límites, avaricia de reconocimiento y disponibilidad, inclusión invasiva de terceros); pseudointimidad (comunicación defensiva-ofensiva, engaños y mentiras); desautorización (descalificaciones, negación de lo positivo, colusión con terceros, terrorismo misógino, autoalabanzas y autoadjudicaciones); paternalismo; manipulación emocional (culpabilización-inocentización, dobles mensajes afectivos, enfurruñamiento); autoindulgencia y autojustificación (hacerse el tonto, impericias y olvidos selectivos, comparaciones ventajosas, pseudoimplicación doméstica, minusvaloración de los propios errores).
- Micromachismos de crisis: Suelen utilizarse en momentos de desequilibrio de la relación desigual perseguida. Se incluyen comportamientos como estos: hipercontrol; pseudoapoyo; resistencia pasiva y distanciamiento, rehuir la crítica y la negociación; promesas y hacer méritos; victimismo; darse tiempo y dar lástima.

Precisamente debido a esa sutileza y la familiaridad con que las vivimos pueden suponer un mayor riesgo, debiendo por tanto visibilizarlos para poder neutralizarlos y desactivarlos.

Mitos relacionados con el amor romántico

Existen estudios realizados específicamente sobre adolescentes (Maya y Guardo, 2012; Proyecto de Investigación DETECTA, Instituto Andaluz de la Mujer, 2011) que han abordado el estudio de las percepciones y actitudes (estereotipadas) acerca de las relaciones entre mujeres y hombres. Este tipo de investigaciones evalúan el grado de sexismo interiorizado, la interiorización de mitos y falacias acerca del amor, el grado de información acerca de la violencia de género, y, muy importante, la capacidad percibida de chicos y chicas para identificar indicadores de abuso en las primeras fases de las relaciones de pareja.

Uno de los aspectos más estudiados son los mitos del amor romántico, considerados como un *conjunto de creencias socialmente compartidas sobre la "supuesta verdadera naturaleza del amor", pudiendo llegar a ser ficticios, absurdos, engañosos, irracionales e imposibles de cumplir* (Yela, 2003). Entendemos que este

tipo de mitos, al igual que las ideas estereotipadas sobre la masculinidad y la feminidad, suponen un factor de riesgo ante relaciones no igualitarias e incluso puede mostrarse como trasfondo de la violencia de género (Caro, 2008) por lo que consideramos imprescindible su conocimiento y abordaje cuando se trabaje con esta población.

Esta mitificación representa estereotipos de género de los roles atribuidos a su sexo que se van a reproducir, y exigir que se reproduzcan por parte del/de la otro/a; al igual que puede relacionarse con el establecimiento de relaciones sentimentales asimétricas en las que los deseos, necesidades y proyectos de uno de sus miembros están por encima de los del otro.

Los principales mitos acerca del amor romántico que hay que conocer se exponen en la tabla 1 (para mayor profundización, consultar: Proyecto de Investigación DETECTA, Instituto Andaluz de la Mujer, 2011).

| Mitos de amor romántico: “EL AMOR TODO LO PUEDE” | |
|---|---|
| 1) | Falacia de cambio por amor. |
| 2) | Mito de la omnipotencia del amor. |
| 3) | Normalización del conflicto. |
| 4) | Creencia de que los polos opuestos se atraen y entienden mejor. |
| 5) | Mito de la compatibilidad del amor y el maltrato. |
| 6) | Creencia de que el amor “verdadero” lo perdona/aguanta todo. |
| Mitos de amor romántico: “EL AMOR VERDADERO PREDESTINADO” | |
| 7) | Mito de la “media naranja”. |
| 8) | Mito de la complementariedad. |
| 9) | Razonamiento emocional |
| 10) | Creencia de que sólo hay un amor “verdadero” en la vida. |
| 11) | Mito de la perdurabilidad, pasión eterna o equivalencia. |
| Mitos de amor romántico: “EL AMOR ES LO MÁS IMPORTANTE Y REQUIERE ENTREGA TOTAL” | |
| 12) | Falacia del emparejamiento y conversión del amor de pareja en el centro y referencia de la existencia |
| 13) | Atribución de la capacidad de dar la felicidad. |
| 14) | Falacia de la entrega total. |
| 15) | Creencia de entender el amor como despersonalización. |
| 16) | Creencia de que si se ama debe renunciarse a la intimidad. |

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Mitos de amor romántico: “EL AMOR ES POSESIÓN Y EXCLUSIVIDAD”

17) Mito del matrimonio.

18) Mito de los celos o creencia de que los celos son una muestra de amor.

19) Mito sexista de la fidelidad y de la exclusividad.

Tabla 1: Mitos relacionados con el amor romántico.

Como apunta Caro (2008), el modo en que se viven estas relaciones sentimentales, y cómo se interiorizan algunos de estos mitos y valores arrojan un panorama desalentador en el que aún existen muchas diferencias de género. Según la autora, a medida que las chicas se hacen mayores sufren más en el proceso de enamoramiento, estando más supeditadas al otro y autovalorándose menos; frente a la experiencia positiva e incluso feliz que describen los chicos. Estos datos justifican, una vez más, que se intervenga a estos niveles para prevenir la perpetuación de estos sentimientos tan dispares.

De este modo, esta concepción del amor puede llevarlos a mantener y conservar relaciones de dependencia con una gran despersonalización en pro de los deseos e intereses de la pareja, al sacrificio de los propios proyectos vitales (sociolaborales y formativos) para seguir al compañero, o a perdonar y soportar distintos tipos de maltrato (control, chantaje emocional, celos, posesión, sutiles manifestaciones violentas, aislamiento del grupo de iguales, implicación en conductas sexuales no deseadas, etc). Bajo la apariencia del “verdadero amor” o “amor romántico”, pueden esconderse posibles indicadores de abuso (especial atención a los celos y su relación con la violencia de género), que la interiorización de dichos mitos impiden detectar, y todo ello sin olvidar que estas primeras relaciones suponen el contexto práctico en el que generar las que serán las representaciones globales de las relaciones entre hombres y mujeres, presentes y futuras.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Aunque se han conseguido muchos avances en materia de igualdad, la adolescencia abre un campo de intervención, el de las primeras experiencias de amor y relaciones sentimentales donde hay que seguir luchando contra la persistencia de sesgos de género en las actitudes y conductas de chicos y chicas que se siguen detectando; y, en nuestra opinión, su conocimiento y detección es el primer paso para poder intervenir sobre ellas. Conseguir que los y las jóvenes detecten esos mitos acerca del amor y los estereotipos de género que aún mantienen supondrá una vía construir relaciones igualitarias, basadas en el respeto a otro, y, de forma inevitable, prevenir la violencia machista.

Evaluación

En población adolescente, algunos de los indicadores de estar padeciendo malos tratos por parte de sus parejas, y que por lo tanto hay que explorar al trabajar con esta población, son los siguientes (Unidad contra la Violencia de Género, Ayto de Sevilla; Asociación ADCARA, 2007):

- Aislamiento social de familiares y del grupo de iguales
- Disminución del rendimiento académico
- Negativa a asistir a actividades sociales escolares
- Ausencias injustificadas
- Conductas alteradas respecto a la alimentación y/o el sueño
- Alteración del estado de ánimo (anhedonia, irritabilidad, apatía, ánimo triste, etc)
- Somatizaciones
- Respuestas variadas de ansiedad
- Conductas autolíticas en diferente grado.

Es importante, por tanto, incluir durante nuestra entrevista, preguntas centradas en las relaciones sociales actuales, de qué red social dispone y cómo la utiliza, cómo ha sido la evolución de su rendimiento académico, cómo son sus relaciones familiares y qué cambios ha experimentado en todas estas áreas en los últimos meses.

A continuación pasaríamos a realizar una exploración psicopatológica que sitúe y concrete el malestar y el sufrimiento del/la chico/a.

Y por último nos centraríamos en rastrear y valorar específicamente cómo han sido sus relaciones de pareja, pasando por la descripción de su relación actual, a aquellas otras relaciones que se hayan establecido hasta el momento, y valorando también la representación, creencias y modelos de relaciones que maneja. Explorar este tipo de cuestiones puede generar una serie de resistencias, por lo que es aconsejable comenzar enunciando las preguntas de un modo general, inespecífico, para centrarlas, una vez hayamos ganado en confianza, en la situación particular de cada chico/a. Sirvan de ejemplo algunas de las siguientes preguntas (Ferreira, 1992):

Preguntas acerca de roles/estereotipos de género:

-¿Crees que los hombres deben ser responsables de mantener económicamente a su familia?

-¿Quién crees que cuida mejor a los/las hijos/as?

-¿Cómo crees que deberían repartirse (en porcentaje de cantidad y tipo) las tareas del hogar entre hombres y mujeres?

Preguntas acerca de los rasgos que deben poseer ambos sexos:

- ¿Piensas que el hombre debe proteger a la mujer?
- ¿Crees que es adecuado que los hombres lloren y expresen sus sentimientos en público?
- ¿Son las chicas más tiernas y comprensivas que los chicos?
- ¿En qué te fijas principalmente para que te guste un/a chico/a?

Preguntas acerca de las relaciones de pareja:

- ¿Quién crees que debe tomar las decisiones importantes en una pareja?
- ¿Crees que en una relación de pareja la chica debe complacer al novio en lo que desee?
- ¿Crees que es normal en una pareja querer saber/controlar lo que el/la otro/a hace en cada momento?
- ¿Qué piensas de los celos en una relación de pareja? ¿Qué significan para ti los celos?
- ¿Consideras adecuado que en una pareja uno de los miembros prohíba cosas a la otra persona acerca de su trabajo, estudios, costumbres, actividades, relaciones...? ¿te ha ocurrido esto alguna vez?
- ¿Cómo crees que deben resolverse las discusiones en una pareja? ¿Y si esas discusiones han acabado con algún reproche, insulto o incluso algún empujón?
- ¿Qué cosas consideras que se pueden perdonar en una pareja? ¿Y cuáles no estarías dispuesto/a a olvidar y disculpar?
- A veces uno de los miembros de la pareja presiona a la otra persona para tener relaciones sexuales ¿te ha pasado eso alguna vez?
- ¿Has sentido miedo en alguna de las relaciones que has mantenido?

Según en qué contexto y con qué tiempo dispongamos para trabajar con el/la adolescente, puede ser apropiado elaborar nuestros propios cuestionarios sobre las relaciones de pareja y aportarlo como parte de la evaluación general junto a otras pruebas y escalas (de funcionamiento social, escalas clínicas de síntomas psicopatológicos...).

Conclusiones

A través de nuestro trabajo hemos intentado aportar toda una serie de conceptos imprescindibles en un acercamiento con perspectiva de género a las relaciones sentimentales adolescentes. Sin profundizar en exceso en ellos, hemos intentado plasmar lo que podría ser un guión a seguir en nuestro trabajo con adolescentes, sobre todo centrándonos en las relaciones sentimentales y en el efecto beneficioso/perjudicial que puede tener el que dichas relaciones sean igualitarias/sexistas.

Si bien el análisis de este trabajo se ha centrado en las relaciones adolescentes heterosexuales, consideramos necesario un estudio de las relaciones homosexuales en estas edades, y el modo en que los estereotipos y mitos del amor son interiorizados. De igual modo, sería interesante profundizar en el modo en que la desigualdad de género y el sexismo se manifiesta en las redes sociales, unos de los principales escenarios relacionales de adolescentes hoy en día.

Nuestra propuesta, primero centrada en la sensibilización-detección y después en la intervención, persigue el enriquecimiento de las relaciones entre hombres y mujeres, basadas en la igualdad y el equilibrio, unos hombres con mayor facilidad para la expresión emocional y la resolución de conflictos de formas no violentas, y mujeres libres, independientes y autónomas que se entreguen a relaciones en las que no sean sometidas y exijan el cumplimiento de sus derechos al mismo nivel que se comprometen en asegurar los de la otra persona.

Referencias Bibliográficas

- Bonino, L. (2005a). Las microviolencias y sus efectos: claves para su detección. En Ruiz-Jarabo, C y Blanco, P. (Coords). *La violencia contra las mujeres: prevención y detección*. Madrid: Ediciones Días de Santos (pp 83-102).
- Caro, C. (2008). Un amor a tu medida. Estereotipos y violencia en las relaciones amorosas. *Revista de Estudios de Juventud*, 83, pp 213-228.
- De la Peña, E.M, Ramos, E., Luzón, J.M. y Recio, P. (2011). Andalucía Detecta-Andalucía Previene. *Sexismo y Violencia de Género en la Juventud*. Edita: Instituto Andaluz de la Mujer. Consejería para la Igualdad y Bienestar Social Junta de Andalucía.
- Díaz-Aguado, M.J. (2003). Adolescencia, sexismo y violencia de género. *Papeles del Psicólogo*, 23 (84), pp 35-44.
- Díaz-Aguado, M.J. y Martínez Arias, R. (2001). La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria. Madrid: Instituto de la Mujer Serie Estudios nº 73.
- Educación en Igualdad. Cuadernillo de Prevención de la Violencia de Género en el Alumnado. Cuadernillo para el profesorado y Guía Didáctica para el profesorado. Sevilla: Unidad contra la Violencia de Género. Delegación de la Mujer.
- Ferreira, G. (1992). Hombres violentos, mujeres maltratadas. Aportes a la investigación y tratamiento a un problema social. Sudamericana.
- Glick, P. y Fiske, S.T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491-512.
- La Convivencia en los Centros Educativos. Módulo 3: La convivencia en las relaciones de género. Zaragoza: Departamento de Educación, Cultura y Deporte, Universidad de Zaragoza, y Asociación ADCARA.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Maya, V., y Guardo, L. (2012). Estereotipos y mitos en las relaciones entre adolescentes. Ponencia en el Congreso de FES Federación Española de Sociología.

Yela, C. (2003). La otra cara del amor: mitos, paradojas y problemas. *Encuentros en Psicología Social*, 1 (2), 263-267.



185. RELACION ENTRE LA ADOLESCENTE EMBARAZADA Y LA DEPRESION POST-PARTO

Antonia Muñoz Salido, Juana María Hijano Muñoz y Antonio Ruiz Cazorla
antoniamusalido@gmail.com

Resumen

El objetivo de nuestro trabajo es revisar los más importantes hallazgos en relación a la depresión post-parto en el contexto del embarazo adolescente.

Metodología, las Bases de Datos consultadas son: Internacional (Pubmed y Scielo) y las Nacionales (Google Académico).

Resultados, el embarazo adolescente se ha asociado a bajo nivel socioeconómico y educacional e inicio precoz a la psicopatología tal como la depresión. También se ha demostrado que las madres adolescentes tienen mayor riesgo de morbilidad obstétrica.

Palabras clave: Embarazo, adolescente, maternidad, depresión postparto.

Introducción

Por convención, el embarazo adolescente se define como todos aquellos embarazos que se presentan en mujeres menores de 19 años.

El embarazo adolescente es un importante problema en la actualidad de Salud Pública, que incide directamente en la imposibilidad de las jóvenes a completar tareas o funciones de la adolescencia y asumir los desafíos que implica el embarazo y el nacimiento de un hijo.

El embarazo en esta etapa de la vida se asocia a consecuencias biológicas, psicológicas y sociales tanto para la madre como para el hijo; siendo la Depresión Postparto (DPP) uno de los principales riesgos.

Relación de conocimientos

El propósito o el objetivo principal de nuestro estudio es revisar los principales hallazgos que van en relación a la depresión postparto dentro del contexto de la embarazada adolescente.

Para ello como metodología hemos realizado una selección de artículos publicados en las Bases de Datos Pubmed, Scielo.

Como resultados tenemos que exponer que, el embarazo adolescente se ha asociado a un bajo nivel socioeconómico y educacional, inicio precoz de la actividad sexual y a psicopatología, tal como la depresión. Asimismo, se sabe que las madres adolescentes tienen un mayor riesgo de morbilidad obstétrica, mayor posibilidad de deserción escolar, inactividad laboral, dependencia económica y de establecer vínculos de apego inseguros con sus hijos. Estos en tanto, estarían más expuestos a la morbilidad perinatal y neonatal, a mayor número de nacimientos prematuros y bajo peso al nacer, al abuso y/o negligencia parental y a problemas conductuales y de rendimiento desde la etapa preescolar.

Conclusiones

La Depresión Postparto (DPP) es un importante problema de Salud Pública en nuestro días que afecta a puérperas de todas las edades pero más frecuentemente en madres adolescentes, asociándose a factores de riesgo tales como, depresión previa, malas relaciones interpersonales dentro de la familia, como la pareja o padre del bebe y bajo apoyo social.

Asimismo, la DPP también se asocia a alteraciones en el vínculo madre-hijo con un menor desarrollo y más problemas conductuales con el niño.

Referencias Bibliográficas

Artículos publicados en las bases de datos Pubmed y Scielo.

- Vera G, Gallegos M, Varela M. (1999). Salud mental y embarazo en adolescentes. Contexto de la gestación y consecuencias biográficas tempranas. Chile: Rev Méd.
- Alvarado, R., Rojas, M., Monardes, J., Neves, E. (2000). Cuadros depresivos en el postparto y variables asociadas. Chile: Rev. Neuro-psiquiatria.
- Molina, M., Ferrrada. C., Pérez, R., Cid, L., García, A. (2004). Embarazo en la adolescencia y su relación con la deserción escolar. Santiago de Chile: Rev. Médica Chilena.

186. USO Y COLOCACIÓN DEL PRESERVATIVO EN ADOLESCENTES

**Antonia Muñoz Salido, Juana María Hijano Muñoz y Antonio Ruiz Cazorla,
Antonio.**
antoniamusalido@gmail.com

Resumen

El propósito del presente trabajo es crear un programa de intervención en los adolescentes para la correcta colocación del preservativo masculino, como también evitar las enfermedades de transmisión sexual (ETS) y el embarazo no deseado.

Metodología, se ha realizado un taller grupal de 30 adolescentes de entre 15 y 22 años en el municipio de Vélez-Málaga, en la provincia de Málaga, con una duración de 2 días.

Resultados, tras la realización del taller, todos los adolescentes han adquirido conocimientos sobre los riesgos de las enfermedades de transmisión sexual y sobre la implantación del uso del preservativo, así como su correcta colocación y su utilización.

Palabras clave: Preservativo, prevención, ETS, anticonceptivo.

Introducción

La falta de información para protegerse de las ETS y la actividad sexual sin protección que suelen tener los adolescentes, son consideradas conductas de riesgo más frecuentes en la adquisición de estas enfermedades, al cual se añade el riesgo del embarazo precoz si se trata de mujeres.

El preservativo está demostrado que es el mejor anticonceptivo en adolescentes por su inocuidad y ausencia de efectos adversos, y es la forma más eficaz de protección contra las enfermedades de transmisión sexual.

Exposición del trabajo

El objetivo de nuestro trabajo es realizar un programa de intervención en la población adolescente para aprender a colocar el preservativo masculino y poder evitar las ETS y el embarazo no deseado.

Para ello, como material y método hemos realizado un taller grupal de 30 adolescentes de entre 15 y 22 años, en la provincia de Málaga, con una duración de dos días.

En dicho taller se desarrollaron las siguientes actividades:

1. Charla con información sobre los comportamientos sexuales sanos, haciendo hincapié en la manera de prevenir las ETS y embarazos no deseados mediante el uso del preservativo.
2. Exposición gráfica sobre cómo poner un preservativo.
3. Sesión de prácticas a realizar por todos los adolescentes.
4. Debate para aportar ideas y consultar dudas.

Como resultado hemos de decir que al principio del taller grupal, más de la mitad de los adolescentes referían no usar preservativo en sus relaciones sexuales, así como una mala colocación del mismo. Además los jóvenes de menor edad no tenían conocimiento sobre el riesgo de las ETS, solo asociaban el uso del preservativo a la prevención del embarazo no deseado. Tras la realización del taller, todos los participantes adolescentes han adquirido conocimientos sobre los riesgos de ETS y sobre la importancia del uso del preservativo, así como su correcta utilización y colocación.

Conclusiones

Con este trabajo, llegamos a la conclusión de que realizar programas de intervención sobre temas de sexualidad es fundamental para todos los adolescentes, ya que con la educación sexual podríamos evitar conductas de riesgo, enfermedades de transmisión sexual (ETS) y embarazos no deseados, tema que cada vez van adquiriendo más importancia en la población adolescente.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Referencias Bibliográficas

- Seoane Pascual, L. (2002). Evaluación cualitativa de una campaña de promoción del uso del preservativo en la población adolescente y juvenil de la Comunidad de Madrid. Madrid: Rev. Esp. Salud Pública.
- Cortés Alfaro, A., Vila Aguilera, L. E., Hernández Sánchez, M. (2006). Comportamiento sexual y uso del preservativo en adolescentes de un área de salud. La Habana: Rev Cubana de Medicina General integral.

**187. ENTRE EL “PODER SOBRE” Y EL “PODER COMPARTIDO”:
CONSTRUYENDO RELACIONES DE PAREJA MÁS IGUALITARIAS DESDE
LA ADOLESCENCIA.**

**Maitane Pikaza, Marta Ruiz-Narezo, Ianire Fonseca, Manuel González de
Audikana y Rosa Santibáñez.**

**tanemaipi80@gmail.com, marta.ruiznarezo@deusto.es, janire.fonseca@deusto.es,
manu.audikana@deusto.es, rosa.santibanez@deusto.es**

Resumen

La comunicación está basada en un estudio empírico transversal descriptivo realizado con alumnado de ESO y de Iniciación Profesional en cuatro centros educativos de un municipio del Gran Bilbao con una muestra N = 339 adolescentes de 12 a 19 años. Se propone como herramienta de recogida de información una escala de seis situaciones que se ordenan gradualmente desde insultos hasta la agresión física junto con las conductas sexuales de riesgo. Los resultados se analizan en base a variables de género. El debate se establece desde el concepto de empoderamiento en su aproximación más individual, sobre los procesos de toma de consciencia y reflexión crítica, sobre el rol o papel de chicos y chicas en las relaciones de pareja y en los ciclos de poder. Se señalan algunas implicaciones sobre las líneas de intervención socioeducativa en el entorno escolar con el fin de construir unas relaciones más igualitarias.



Palabras clave: Adolescencia/ Género/ Violencia/ Relaciones de pareja/Poder

Introducción y justificación

La adolescencia es un periodo vital complejo, porque en él convergen cambios en tres sistemas fundamentales; el fisiológico, el psicológico y el psicosocial. Musitu, Martínez y Varela (2011) indican que la relación entre adolescencia y conflicto está tan interiorizada socialmente, que parece inevitable que los y las adolescentes desarrollen algún tipo de problemática a la que padres, profesores y la sociedad en general, no

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

tengan que dar respuesta. La adolescencia tiene un componente objetivo en cuanto que obedece a cambios fisiológicos y mentales compartidos por todos los adolescentes de cualquier lugar, pero a su vez, es una construcción subjetiva, en cuanto que cada cultura y cada momento histórico hace de ella una interpretación distinta, de manera que el componente psicosocial, fundamentalmente el rol social asignado varía. Y el rol establecido por nuestra sociedad no es algo objetivo sino que tiene sus propias peculiaridades y serán estos parámetros los que generarán un tipo de análisis u otro en relación a esta etapa vital (Moratalla, 2011). Se trata además de un tiempo de experimentación donde aparecen diversas conductas de riesgo que posteriormente suelen remitir. Sin embargo, no es indistinto qué conductas de riesgo se están presentando, y es incierto el papel que dicha experimentación juega en la configuración de patrones de conducta futuros. Nos estamos refiriendo a las conductas violentas en las relaciones afectivas.

Cuando se alude al término *violencia en pareja* se hace referencia a aquella violencia que ejerce cualquiera de los miembros de la misma hacia el otro. Según el Informe de la OMS (2003), la violencia contra la pareja se produce en todos los países, en todas las culturas y en todos los niveles sociales sin excepción. Aunque las mujeres pueden agredir a sus parejas masculinas y también se dan casos de violencia en parejas del mismo sexo, la violencia de pareja es soportada en proporción abrumadoramente superior por parte de las mujeres e infringida por los hombres. Al tratar este tipo de violencia, también hay que apuntar a su incidencia en la adolescencia y la juventud. La violencia en esta etapa vital parece resultar también evidente según diversas fuentes. Según el informe de Amnistía Internacional (2002: 2), “La Organización Mundial de la Salud ha alertado de que la violencia de género es la primera causa de pérdida de años de vida entre las mujeres de 15 a 44 años, por encima de las guerras, los accidentes de tráfico o los distintos tipos de cáncer”. En nuestro entorno más cercano, y según datos proporcionados por el Instituto Vasco de la Mujer (Emakunde, 2012), 3.897 mujeres fueron víctimas de violencia de género en la CAPV. De ellas, 1.139 eran jóvenes de entre 15 y 29 años, lo que representa el 29% del total (Observatorio Vasco de la Juventud, 2013). Según Povedano (2013), los datos de los que disponemos en España en relación a los estudios con adolescentes indican que alrededor de un 90% de las relaciones de pareja cuentan con agresiones verbales y en un 40% tienen lugar agresiones físicas. Recordar que el principal problema de la violencia de género en el noviazgo se encuentra en la invisibilidad del mismo, ya que suele considerarse como un asunto “íntimo” o privado de la pareja.

La forma en que se inician las relaciones afectivas entre adolescentes y los modelos ideales de amor que se interiorizan desde la infancia más temprana, pueden favorecer o mitigar la activación de este tipo de situaciones. En nuestra sociedad el *amor romántico* ha ido calando en nuestro imaginario a través de los cuentos donde los roles de género están marcadamente diferenciados, también en el amor. Y este modelo

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

de amor romántico puede contener aspectos negativos como la promoción de relaciones basadas en la dependencia, el control, los celos, la desvalorización, el aislamiento o incluso la violencia.

Según Amurrio, Larrinaga, Usategi y Valle (2010) las y los jóvenes universitarios de entre 18 y 20 años han sido socializados en un contexto cultural donde se reproducen las ideas y valores sobre el amor y los modelos de dominación masculinos que orientan sus relaciones de pareja. Estos jóvenes no poseen las estrategias necesarias para detectar, comprender y reaccionar ante la violencia de género en sus relaciones. El género configura en gran medida una jerarquización entre lo masculino y lo femenino, con una atribución desigual de poder entre ambos. Eso supone una jerarquía de poder y desigualdades estructurales nutridas por sistemas de creencias, normas culturales y procesos de socialización, donde las mujeres son consideradas el segundo sexo, en palabras de Beauvoir (2005:371) “No se nace mujer, se llega a serlo”. Uno de los resultados del estudio del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar (2010:53) encontró que la mayoría de las víctimas de bullying relacionaban esa situación con las variables “ser envidiado, no defenderse, ser nuevo en el centro, ser más gordo, llevarse bien con el profesorado y ser un chico o una chica que no se comporta como los demás chicos o chicas”, es decir, ser una persona que no cumple los roles pre-establecidos para ellos como chico o chica.

Los distintos tipos de violencia de género son categorizados en cuatro categorías según Arechederra (2010): *La violencia física* como cualquier conducta que implique el uso deliberado de la fuerza sobre el cuerpo de la víctima, ocasionando daño, dolor o lesión física o tenga intención de ello; la *violencia psicológica* se traduce en aquellas conductas que atentan contra la integridad psíquica y emocional de la persona; la *violencia sexual* hace referencia a cualquier comportamiento sexual impuesto contra la propia voluntad de la persona y, finalmente, la *violencia económica* se manifiesta cuando uno de los miembros de la pareja ejerce control sobre el dinero.

Atendiendo a los tipos de violencia existentes y en relación a los adolescentes resulta más factible que aparezca el tipo de violencia física, psicológica o incluso la sexual, siendo la violencia económica más difícil, ya que por edad no suelen compartir economía, hogar, gastos, etc. La violencia psicológica puede comprender amenazas, humillaciones, exigencia de obediencia, tratar de convencer a la víctima de que es la culpable de cualquier problema. Así mismo, incluye conductas verbales coercitivas como los insultos, el aislamiento, el control de las salidas de casa, la descalificación y ridiculización en público. El control es una de las formas más habituales de la violencia psicológica, el tipo de control puede estar referido a las amistades, el horario, la ropa o la sexualidad entre otros. Los mitos del amor tienden a confundir control con enamoramiento.

En esta misma línea de violencia psicológica se encuentran los estudios más recientes sobre la *agresión romántica relacional* que se define como aquellos actos realizados con la pretensión de ignorar, excluir, no dejar participar o extender rumores que intentan dañar la autoestima de su adversario, sus amistades o su estatus social (Shaffer, 2002). En el estudio de Linder, Crick y Collins (2002) no se encontraron diferencias en este tipo de violencia en función del género, obteniendo similares resultados en estudios posteriores (Bagner, Storch y Preston, 2007; Kuppens, Grietens, Onghen, Michiels y Subramanian, 2008). Estudios realizados sobre violencia en centros educativos de secundaria obtienen resultados similares en cuanto a incidencia de estas conductas: la agresión verbal y la exclusión social son los tipos de violencia más frecuentes (Ararteko, 2006; Defensor del Pueblo, 2007; Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, 2010). Desde una perspectiva de género, es importante señalar que este tipo de violencia ha sido asociado con la masculinidad, generando la idea de que las mujeres no participan en situaciones de opresión y abuso (Keddie, 2009). A este fenómeno se le ha comenzado a denominar *ceguera de género* por algunos autores (Carrera, De Palma y Lameiras, 2011). Caracterizar a los chicos como posibles perpetradores y a las chicas como posibles víctimas, parece constituir hoy en día un enfoque que contribuye a perpetuar los estereotipos de género.

Esta comunicación trata sobre las relaciones que se establecen entre chicos y chicas en sus primeras experiencias de relaciones afectivas en la adolescencia. Toma como punto de partida el proceso de socialización de las personas según el cual asumimos reglas y normas de comportamiento en interacción con tres ámbitos: la familia, la escuela y los iguales. Y asume la necesidad de tomar la responsabilidad para guiar hacia una igualdad real desde el sistema familiar, pero también desde el sistema educativo, donde seamos capaces de orientar y facilitar herramientas para poder expresar afectos de una manera adecuada y establecer unas normas mínimas de respeto y convivencia entre iguales. Nos planteamos si las conductas de riesgo presentes en la adolescencia, incluida la de violencia en las relaciones afectivas, desaparecerán de manera “espontánea” con la edad y la llegada de mayores niveles de madurez, como ocurre con otro tipo de conductas, o tenderán a instaurarse como patrones o estilos de relación.

Metodología

Los datos que aparecen en esta comunicación han sido extraídos de una investigación más amplia realizada por el Equipo INTERVENCION: Calidad de Vida e Inclusión Social de la Universidad de Deusto en el proyecto Bizkume³¹⁵ (Umearen

³¹⁵ Se trata de un juego de palabras entre los dos términos en euskera *Bizkaia* y *Umea* (niño/a). La explicación que le sigue, *Umearen etorkizuna eraikitzen* (construyendo el futuro del niño/a), pretende subrayar el espíritu o la filosofía del proyecto.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Etorkizuna eraikitzen) en colaboración con la Diputación Foral de Bizkaia. Se trata de un estudio empírico realizado a través de un cuestionario anónimo y de auto-registro, constituido por preguntas cerradas y pre-codificadas, aplicado al alumnado de ESO e Iniciación Profesional (entre 12-19 años) en cuatro centros educativos de un municipio de la comarca del Gran Bilbao de 25.000 habitantes. La investigación consta de cuatro pasaciones dirigidas a todo el alumnado de los cuatro centros en cuatro momentos: en el primer trimestre del curso 2012-13 (diciembre de 2012), al finalizar el curso (junio de 2013), en el primer trimestre del siguiente curso 2013-14 (diciembre de 2013), y al finalizar el mismo (junio de 2014).

En las cuatro ocasiones se ha aplicado a todo el alumnado de todas las aulas de todos los cursos, que se encontraban en el centro, el día de aplicación del cuestionario. Una vez cumplimentadas las encuestas fueron revisadas antes y después de ser introducidas en la base de datos y se eliminaron aquellas que no estaban debidamente cumplimentadas. Para el análisis que presentamos a continuación, se han utilizado los datos recogidos en Junio 2013, en el que hemos obtenido un total de 393 cuestionarios válidos.

El cuestionario constaba de 40 preguntas que agrupaban 288 ítems con los que se contralaban variables; descriptivas (sexo, edad, procedencia...), rendimiento académico (resultados académicos, suspensos, repeticiones de curso), relaciones y actitudes hacia el centro (con los compañeros, los profesores, el ambiente en clase...), participación en la vida escolar y comunitaria (actividades extra-escolares, deportivas...), relaciones familiares (convivencia, comunicación...), consumo de drogas (tabaco, alcohol y drogas ilegales), conducta anti-social y delictiva, acoso escolar, malos tratos en las parejas, conductas sexuales de riesgo y problemas alimenticios. De todas estas variables, se ha seleccionado la relativa a la violencia de género en la adolescencia donde se cuestiona a los participantes sobre su participación en este tipo de relaciones desde un doble rol; el de víctimas y el de autores/as o agresores/as (preguntas 34a y 34b). En las dos versiones de la pregunta (rol de víctima, rol de autor/a) se proponen hasta seis situaciones que se ordenan gradualmente desde los insultos hasta la agresión física.

Para el posterior análisis de los resultados se han ordenado las seis conductas en ambas versiones (rol de víctima, rol de autor/a) en torno a los distintos tipos de violencia establecidos por Arechederra (2010) (Tabla 1): De las seis conductas, cuatro han sido clasificadas como violencia psicológica, una como violencia sexual y otra como violencia física.

Tabla 1.- Clasificación de las conductas recogidas en el cuestionario (preguntas 34a y 34b) y los tipos de violencia (Basado en Arechederra, 2010)

| Tipo de violencia | Correspondencia con ítems pregunta 34a y 34b |
|--------------------------|---|
|--------------------------|---|

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

| | |
|-----------------------|---|
| Violencia psicológica | Controlar y aislar de las amistades |
| Violencia psicológica | Insultar, ridiculizar o hacer creer que no valía nada |
| Violencia psicológica | Obligar a hacer cosas que no quería hacer |
| Violencia psicológica | Ofender, insultar o amenazar públicamente en redes sociales o acosar por el móvil |
| Violencia sexual | Obligar a realizar conductas de tipo sexual que no quería hacer |
| Violencia física | Pegar |

Los ítems referidos a estas dos preguntas estaban formulados en el cuestionario como una escala relativa al número de ocasiones en las que se había realizado alguna de las prácticas mencionadas en la pregunta, sin embargo con el fin de proporcionar una visión más nítida hemos recodificado los ítems de forma dicotómica, distinguiendo sólo si han realizado o no la acción en alguna ocasión. Se han eliminado las ausencias de contestación, por lo que los cálculos se refieren a los que han respondido. Finalmente, y utilizando el paquete estadístico SPSS-20.0, hemos establecido comparación entre ambos sexos, calculando el Ji cuadrado (χ^2) para mostrar si las diferencias entre los alumnos y las alumnas eran o no significativas.

Resultados

Una primera presentación de los resultados obtenidos se refiere al número de personas que afirman haberse visto implicadas en alguna situación de violencia, bien en el rol de víctima o bien en el rol de agresor/a (Tabla 2). De acuerdo con ello, al menos un cuarto de la muestra (27,5%), tanto de chicos como de chicas, afirma haber sufrido algún tipo de violencia en sus relaciones afectivas adolescentes, mientras que dicho porcentaje se reduce hasta un 17%, cuando se les pregunta por su rol como autor/a de alguna de dichas conductas.

Tabla 2.- Cantidad de personas que han sido víctimas o agresor/as de alguna de las formas recogidas en el cuestionario.

| | N | % | Total contestan |
|---------------------------------------|----|------|--------------------|
| ROL VÍCTIMA: | | | |
| He sido maltratado/a de alguna de las | 86 | 27,5 | 313 |

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

formas recogidas

ROL AGRESOR/A

Yo he maltratado de alguna de las formas recogidas 53 17,0 311

Una segunda aproximación a los datos, establece la incidencia de estas conductas, tanto desde la perspectiva de víctima como de autor/a, y calcula las diferencias entre el grupo de los chicos (GO) y el de las chicas (GA). En la Tabla 3, se encuentran los datos totales de la muestra para cada una de las seis situaciones así como las diferencias y si éstas son significativas.

Tabla 3. Distribución de comportamientos violentos en la pareja según sexo.

| | Total (n=39 3) | ChicO (GO) (n=21 3) | ChicA (GA) (n=18 0) | Prueba de Contra ste χ^2 | p |
|---|----------------------|------------------------------|------------------------------|---|------|
| ROL VÍCTIMA: Padecer violencia por parte de la pareja n (%) | | | | | |
| Ha intentado controlarme y aislar me de mis amistades | 70 (22,4) | 38 (22,9) | 32 (21,9) | ,042 | ,837 |
| Me ha insultado, ridiculizado o hecho creer que no valía nada | 26 (8,3) | 11 (6,69) | 15 (10,2) | 1,310 | ,252 |
| Me he sentido obligado/a a hacer cosas que no quería hacer | 21 (6,7) | 14 (8,4) | 7 (4,8) | 1,679 | ,195 |
| Me ha ofendido, insultado o amenazado públicamente en redes sociales o acosado por el móvil | 14 (4,5) | 12 (7,2) | 2 (1,4) | 6,222 | ,013 |
| Me he sentido obligado/a a realizar conductas de tipo sexual que no quería hacer | 17 (5,4) | 11 (6,6) | 6 (4,1) | ,931 | ,335 |
| Me ha pegado | 14 (4,5) | 9 (5,4) | 5 (3,4) | ,704 | ,402 |
| ROL AGRESOR/A: Ser autor de violencias hacia la pareja n (%) | | | | | |
| He intentado controlarle/a y aislarle/a de sus amistades | 42 (13,6) | 20 (12,3) | 22 (15,2) | ,549 | ,459 |
| He insultado, ridiculizado o hecho creer que no valía nada | 14 (4,5) | 6 (3,7) | 8 (5,5) | ,576 | ,448 |
| He obligado a hacer cosas que no quería hacer | 14 (4,5) | 13 (8,0) | 1 (0,7) | 9,464 | ,002 |

| | | | | | |
|---|-------------|-------------|------------|--------|------|
| He ofendido, insultado o amenazado públicamente por redes sociales o acosado por el móvil | 13 (4,2) | 13 (8,0) | 0 (0,0) | 12,156 | ,000 |
| He obligado a realizar conductas de tipo sexual que no quería hacer | 12 (3,9) | 11 (6,7) | 1 (0,7) | 7,586 | ,006 |
| Le he pegado | 15 (4,9) | 9 (5,5) | 6 (4,1) | ,332 | ,564 |

χ^2 Prueba de Ji cuadrado; p: valor de probabilidad

Analizando los datos presentados en la Tabla 3, se observa que hay una tendencia a “denunciar” o reconocerse como víctimas, con porcentajes de respuesta que van desde el 22,4% al 4,5%, frente al rol de autor/a, agresor/a siendo el porcentaje más alto el de 13,6%.

Si se analiza la conducta más utilizada, tanto en el rol de víctima como en el de autor/a o agresor/a, es la referida a *ejercer control sobre la otra persona y un intento de aislamiento de su red de relaciones y amistades*; “*Ha intentado controlarme y aislar me de mis amistades*” (22,4%) y “*He intentado controlarle/a y aislarle de sus amistades*” (13,6%). El grupo de los chicos se identifica en este aspecto más como víctima y, de manera coherente, las chicas se identifican más como autoras, aunque las diferencias entre ambos grupos no son de carácter significativo. Es decir, parece que en esta muestra de adolescentes, tanto chicos como chicas utilizan con semejante intensidad esta estrategia, el control sobre la otra persona, en sus relaciones afectivas.

Continuando la presentación de resultados, en función de las diferencias existentes entre el grupo de los chicos (GO) y el de las chicas (GA), los datos obtenidos en esta investigación, indican que no existen diferencias significativas en la gran mayoría de los ítems referidos a las conductas de violencia en su rol de víctima, exceptuando “*la ofensa o los insultos o amenazas públicas por redes sociales o móvil*”, en el que los chicos se reconocen como víctimas en más ocasiones y de manera significativa en comparación a las chicas (GO= 7,2 vs. GA=1,4; $\chi^2= 6,222$; $p < ,013$).

En el resto de los ítems o conductas no existen diferencias significativas entre chicos y chicas. Sin embargo, y a pesar de no ser significativas estas diferencias, el grupo de los chicos (GO) afirma ser víctima en más ocasiones que el grupo de las chicas (GA) del *control* (GO= 22,9 vs. GA=21,9; $\chi^2= ,042$; $p= ,837$), *sentirse obligado a realizar cosas que no quería hacer* (GO= 8,4 vs. GA= 4,8; $\chi^2= 1,679$; $p= ,195$) incluidas *conductas de tipo sexual* (GO= 6,6 vs. GA= 4,1; $\chi^2= ,931$; $p= ,335$), así como haber sido víctima de *agresiones físicas* (GO= 5,4 vs. GA= 3,4; $\chi^2= ,704$; $p= ,402$).

Los chicos también se “autodenuncian” más que las chicas como autores de algún tipo de agresión o acto violento hacia sus parejas. Existen diferencias significativas entre los chicos y las chicas, siempre con incidencia superior en los chicos en las tres conductas siguientes: “*He obligado a hacer cosas que no quería hacer*” (GO= 8,0 vs. GA=0,7; $\chi^2= 9,464$; $p< ,002$), “*He ofendido, insultado o amenazado públicamente por redes sociales o acosado por el móvil*” (GO= 8,0 vs. GA=0,0; $\chi^2= 12,156$; $p< ,000$) y “*He obligado a realizar conductas de tipo sexual que no quería hacer*” (GO= 6,7 vs. GA=0,7; $\chi^2= 7,586$; $p< ,006$).

Resulta remarcable al mismo tiempo, el hecho de que los ítems “*He insultado, ridiculizado o hecho creer que no valía nada*” (GO= 3,7 vs. GA= 5,5; $\chi^2= ,576$; $p= ,448$), así como el ítem “*He intentado controlarle/a y aislarle/a de sus amistades*” (GO= 12,3 vs. GA= 15,2; $\chi^2= ,549$; $p= ,459$) y “*Le he pegado*” (GO= 5,5 vs. GA= 4,19; $\chi^2= ,332$; $p= ,564$) no arrojan diferencias significativas entre los chicos y chicas adolescentes de la muestra analizada, pudiendo entenderse que se utilizan por ambos grupos. Sin embargo, el grupo de las chicas afirma utilizar más las dos primeras, insultos y control mientras que el grupo de los chicos afirma haber pegado más.

Discusión y conclusiones

Según este estudio, la violencia más claramente ejercida en las relaciones de pareja entre adolescentes es la que hemos denominado violencia psicológica (Arechederra, 2010) o agresión romántica relacional (Shaffer, 2002) donde se incluye el control y el aislamiento de sus amistades. Se sienten víctimas un 22,4% de la muestra total (chicos y chicas) y se declara autor/a de ella un 13.6% de la muestra total. Y en este tipo de conducta no existen diferencias significativas en función del género. Es decir, parece que en esta muestra de adolescentes, tanto chicos como chicas utilizan con semejante intensidad esta estrategia, el control sobre la otra persona en sus relaciones afectivas. Tampoco se han encontrado diferencias significativas en el rol de autor/a en los aspectos referidos a insultar, ridiculizar o hacer creer que la otra persona no valía. En este sentido, los datos se encuentran en la línea hallada por otros autores y estudios, tanto en lo relativo a la incidencia de la conducta (Ararteko, 2006; Defensor del Pueblo, 2007; Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, 2010) como al uso indiscriminado entre chicos y chicas (Bagner, Storch y Preston, 2007; Kuppens, Grietens, Onghen, Michiels y Subramanian, 2008; Linder, Crick y Collins, 2002).

Los datos obtenidos de esta muestra ponen también de manifiesto diferencias significativas entre el grupo de los chicos y las chicas en sus relaciones afectivas en una única conducta violenta en su rol de víctima y en tres conductas violentas en su rol de autor / agresor. En todos los casos donde aparecen diferencias estadísticamente significativas, es el grupo de los chicos el que se declara como víctima o se reconoce como autor.

Los chicos, contrariamente a lo esperado, se han identificado a sí mismos como víctimas en porcentajes superiores a las chicas, en concreto en cinco de las situaciones violentas propuestas, aunque solamente en una de ellas la diferencia es estadísticamente significativa. Los chicos denuncian ser víctimas de ofensas o insultos y amenazas públicas o de ser acosados por el móvil. Y lo denuncian en un porcentaje significativamente superior al de las chicas. Esta sería una posible línea de investigación futura para explorar las razones por las cuales los chicos, a los que se les atribuye tradicionalmente un rol de control y poder, se sienten en más ocasiones como víctimas.

En contrapartida, los chicos también se reconocen como significativamente más violentos en relación a tres conductas de pareja: obligar a hacer cosas que la otra persona no quería hacer, incluidas conductas de tipo sexual, y ofender e insultar públicamente en redes sociales o acosar por el móvil. En otras palabras, los chicos aquí confirman también que ejercen en la adolescencia mayor violencia psicológica y sexual sobre sus parejas.

El volumen de conductas violentas dentro de las parejas, recogidas en el estudio, representan una minoría, pero una minoría significativa. Sin embargo, como hemos señalado, la adolescencia es una etapa de cierta convulsión en la que se desarrollan muchos comportamientos iniciáticos y experimentales como el consumo de drogas, conducta anti-social o incluso la comisión de ciertos delitos, además se ensayan nuevas conductas conforme a nuevos roles sociales más autónomos, entre ellas las primeras relaciones de pareja, lo cual unido a ese modelo de amor romántico puede explicar gran parte de unos comportamientos violentos hacia la pareja que más tarde se suelen moderar o desaparecer según van madurando como personas y como parejas; pero los datos de otras investigaciones y entidades que trabajan en este campo también reflejan que en muchos casos esos comportamientos y actitudes violentas se instalan en la adolescencia y permanecen en la juventud y en edad adulta y por lo tanto se plantea la necesidad de desarrollar una intervención que lo evite.

Una estrategia clara de intervención para evitar la instauración de esas actitudes y conductas violentas desde la adolescencia sería desde la educación como pilar fundamental en la construcción de relaciones afectivas más reales, más igualitarias y menos violentas (Álvarez y Egea, 2003). Es por ello que una línea de acción sería trabajar para el cuestionamiento y la reflexión crítica de los modelos de amor romántico ligados al sufrimiento, a las luchas de poder o a la idealización de las relaciones eróticas que tantas ilusiones, frustraciones y sufrimiento ha provocado (Herrera, 2010).

Junto al cuestionamiento y la reflexión crítica, el empoderamiento de los y las adolescentes sería la segunda línea de acción. Como su propia palabra indica se trata de dar poder o distribuir el poder. El proceso de empoderamiento es un instrumento para conseguir un equilibrio de igualdad entre hombres y mujeres. Comienza con la toma de

conciencia sobre la situación que permite avanzar hacia una mayor autonomía, autoestima, control y toma de decisiones en la vida. El empoderamiento como definición debe proporcionar acceso y control de los recursos necesarios y poder, de tal manera que las personas puedan tomar decisiones informadas y adquirir control sobre sus propias vidas (Kishor, 2000). Freire en su obra “*La pedagogía de los oprimidos*” (1970) ya apelaba a cómo puede transformarse la conciencia. El acceso al poder real podría romper lo que él denominaba “*la cultura del silencio*” que caracteriza la dependencia de los que carecen de poder. El empoderamiento es una estrategia basada en la mejora de la acción individual y colectiva pero no en términos de dominación sobre otros, sino como capacidad de las personas para incrementar su propia capacidad y fortaleza, ganar influencia y participar en el cambio social.

En esta misma línea de trabajo, Rowlands (1997) presenta cuatro tipos de poder: el poder sobre, el poder para, el poder con y el poder desde dentro. El poder *sobre* representa un poder de suma cero donde el incremento en el poder de uno significa la pérdida de poder del otro. Por el contrario, las otras formas de poder son todas positivas. Un aumento de poder en una persona incrementa el poder de todas. Nuestros adolescentes y nosotros como adultos tendríamos que dar un pensamiento a esta nueva perspectiva, en lugar de tratar de ejercer control o poder sobre otros, compartirlo, construirlo y orientarlo.

Por último, parece imprescindible continuar investigando en esta línea de trabajo, promoviendo más estudios de carácter longitudinal, que permitan comprobar tendencias según las edades, si este tipo de conductas tienden a desaparecer o, si por el contrario se establecen como patrones de conducta. Y tanto si remiten como si se establecen, en qué contextos y circunstancias. Por otro lado, convendría también encontrar un espacio de consenso conceptual, un lenguaje común que nos permitiera debatir, evaluar y medir el fenómeno con una cierta garantía de que la comunidad investigadora se está refiriendo a lo mismo en una materia y un fenómeno tan sensible y de tanta actualidad.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Referencias

- Álvarez, A. y Egea, F. (2003). “Aspectos psicológicos de la violencia en la adolescencia”. En Silvia, I. (comp.), *Aspectos psicosociales de la violencia juvenil*. Madrid: Injuve: Revista de Estudios de Juventud, 37, 37-44.
- Amnistía Internacional. (2002). *Violencia de género en el ámbito familiar y protección de los derechos humanos de las mujeres en España*. Informe de noviembre, p2.
- Amurrio, M., Larrinaga, A., Usategi, E. y Valle, A. (2010). *Violencia de género en las relaciones de pareja de adolescentes y jóvenes de Bilbao*. Universidad del País

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Vasco: Departamento de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación

- Ararteko (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos*. Vitoria-Gasteiz: Autor.
- Arechederra, A. (2010). Violencia masculina contra las mujeres en las relaciones de pareja. Proceso y Consecuencias. En García, A. & Freire, M. (comp.), *Violencia contra las mujeres en pareja. Claves y análisis de intervención*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Bagner, D.M., Storch, E.A. & Preston, A.S. (2007). Romantic Relational Aggression: What about Gender? *Journal of Family Violence*, 22, 19-24.
- Beauvoir, S (2005). *El segundo sexo*. Madrid: Cátedra.
- Carrera M.V.; De Palma R., y Lameiras M. (2011). Toward a more comprehensive understanding of bullying in school settings. *Educational Psychology Review*, 23, 479-499.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia Escolar: El Maltrato Entre Iguales En La Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006* (Nuevo estudio y actualización del informe 2000). Madrid 2007. [Disponible en:] <http://www.oei.es/oeivirt/Informeviolencia.pdf>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Herrera, C. (2010). *La construcción sociocultural del amor romántico*. Madrid: Fundamentos.
- Instituto Vasco de la Mujer – Emakunde (2012), En 2012, 1139 mujeres jóvenes de 15 a 29 años fueron víctimas de violencia de género en la CAPV. [Disponible en:] http://www.emakunde.euskadi.net/u72-20010/es/contenidos/informacion/estatistikak_2013/es_6778/adjuntos/25N_Violencia_mujeres_13_c.pdf
- Keddie, A. (2009). Some of those girls can be real drama Queens: Issues of gender, sexual harassment and schooling. *Sex Education*, 9, 1-16.
- Kishor, S. (2000). Womens Contraceptive Use in Egypt: What do Direct Measures of Empowerment Tell Us? Ponencia presentada en 2000. Annual Meeting of the Population Association of America, Los Angeles, California.
- Kuppens, S., Grietens, H., Onghena, P., Michiels, D. y Subramanian, S.V. (2008). Individual and classroom variables associated with relational aggression in elementary-school aged children: A multilevel analysis. *Journal of School Psychology*, 46, 639-660.

- Linder, J.R., Crick, N.R., y Collins, W.A. (2002). Relational aggression and victimization in young adults romantic relationships: Association with perceptions of parent, peer, and romantic relationship quality. *Social Development*, 11, 69-86.
- Moratalla, T. (2011). El abordaje familiar en el trabajo con adolescentes: un ejercicio de equilibrios. En R. Pereira (Comp.), *Adolescentes en el siglo XXI. Entre impotencia, resiliencia y poder* (pp. 558-572). Madrid: Morata.
- Musitu, G., Martínez, B. y Varela, R. (2011). El ajuste en la adolescencia: las rutas transitorias y persistentes. En R. Pereira (Comp.), *Adolescentes en el siglo XXI. Entre impotencia, resiliencia y poder* (pp. 109-128). Madrid: Morata.
- Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar (2010). *Estudio estatal sobre convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: España. [Disponible en:] <https://sede.educacion.gob.es/publivena/detalle.action?cod=13567>
- Observatorio Vasco de la Juventud (2013). *Valores y actitudes. Violencia hacia las mujeres*. [Disponible en:] <https://www.euskadi.net/noticia/2013/en-2012-1139-mujeres-jovenes-de-15-a-29-a-os-fueron-victimas-de-violencia-de-genero-en-la-capv/r58-7657/es/>
- OMS (2003). Informe sobre la salud en el mundo 2003 – Forjemos un futuro. Ginebra, Suiza. [Disponible en:] http://www.who.int/whr/2003/en/whr03_es.pdf?ua=1
- Povedano, A. (2013). Violencia de género en el noviazgo. En Estévez, E. (Coord). (2013). *Los problemas en la adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- Rowlands, J. (1997). "Empoderamiento y mujeres rurales en Honduras: un modelo para el desarrollo". En León, M (comp), *Poder y empoderamiento de las mujeres*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Shaffer, D.R. (2002). *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: Thomson.

EDUCACIÓN PARA LA SALUD



★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

188. LÍNEAS ESTRATÉGICAS PARA UN PLAN INTEGRAL DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA SEXUAL INFANTIL APLICABLE EN ESCUELAS PÚBLICAS VENEZOLANAS.

Zenilda Avendaño, Victor Castillo y Rita Rodríguez
castillovictordaniel@hotmail.com

Resumen.

El objetivo: Desarrollar líneas estratégicas para una Plan Integral (PI) orientado a la prevención de la violencia sexual infantil integrando Familia-Escuela-Comunidad (Venezuela). **Métodos:** Investigación realista en dos fases (fenomenológica-hermenéutica y cuantitativa) con entrevista abierta, cuestionario, análisis de contenido. Los Informantes son miembros de Familias, Docente, otros. Se muestrea intencionalmente 7% de la población (50: 731). **Resultados:** Se identificaron 14 casos de violencia, 79% en negación social que adolece de prevención. Los lineamientos incluyen fundamentos curriculares con aplicación de teorías educativas y líneas de investigación-innovación orientados a la acción corresponsable en educación sexual. **Conclusión:** La violencia sexual en infantes puede ocurrir en familias consolidadas (matrimonios), también en uniones libres. Los casos de familias reconstruidas aumenta el peligro. Los lineamientos se conciben como una guía orientativa para el diseño de un plan integral de prevención de violencia sexual infantil. **Recomendación:** la educación formal debe incluir la prevención de violencia sexual.

Palabras clave: Educación Básica; Género; Planificación Educativa.



Introducción

La transformación de la sociedad y la incorporación de mejoras en las condiciones de la sociedad deben tomar en consideración un sistema formado por familia-instituciones-sociedad. La aparición de los problemas que aquejan la sociedad no es algo súbito o momentáneo, ello ha tenido un proceso de gestación hasta que se hace visible la manifestación. Para evitar la aparición de los problemas de la sociedad, se hace necesario abordar la realidad social con un componente histórico que permita comprenderla. El caso de la violencia tiene dos áreas de abordaje. En primer lugar, prevenir las condiciones que propician la ocurrencia del evento (violencia sexual). En segundo lugar, intervenir con énfasis en la orientación familiar para dar lugar al proceso de recuperación del sobreviviente de violencia. Es decir, prevenir y curar.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

El currículo siendo la herramienta efectiva que garantiza el aprendizaje y el desarrollo de un grupo particular de alumnos capacitándolos para la socialización y el sano convivir, puede ser de gran ayuda para prevenir la violencia. Hoy día se reconoce que existen tres niveles para el despliegue de la planificación curricular, ellos son:

- a) El nivel macro que constituye un conjunto de decisiones resultantes del modelo educativo y debe estar adaptado a la ley general de educación, describe la política de educación en su máximo nivel que define la matriz básica del proyecto educativo (aplicado en el Ministerio de Educación).
- b) El nivel meso, representa la fundamentación para la planificación del proceso educativo en un contexto, este puede estar concentrada en un nivel o subnivel específico (inicial, media diversificada).
- c) El nivel micro, corresponde a la planificación y ejecución de proceso pedagógicos en una realidad concreta y delimitada (aula de la escuela).

Tomando en consideración los aspectos educativos para la prevención de la violencia, se planteó la necesidad de hacer una aproximación a la realidad educativa desde el enfoque de la planificación educativa incluyendo otros aspectos sociales que definen la salud de la sociedad. En este sentido, los autores desarrollan un proyecto de investigación multidisciplinaria que plantea la necesidad de establecer lineamientos para impulsar el desarrollo de la región, recibiendo financiamiento FONACYT para el proyecto PEII **REF. N°: 201200587** y reconociendo el problema de la violencia como un flagelo que atenta contra el sano desarrollo de los sujetos, específicamente para la prevención de la violencia sexual infantil, resulta una necesidad apremiante la existencia de un plan integral de prevención desplegable desde las escuelas pública. Desde esta perspectiva, se establece como objetivo para esta investigación: Desarrollar líneas estratégicas para el diseño de un plan integral (PI) orientado a la prevención de la violencia sexual infantil que incorpore de forma mancomunada a los actores educativos de ámbitos comunitarios, eclesiósticos e institucionales venezolanos en la formación integral de educandos. Este trabajo es parte de una tesis de postgrado en una universidad venezolana en el marco de estudios de especialidad en planificación educativa cursado por la autora principal y bajo la tutoría y colaboración de los otros autores que son investigadores acreditados en Venezuela.

Para esta investigación se plantea que el Currículo Nacional Bolivariano es el instrumento curricular macro. Los instrumentos nacionales de planificación curricular que se citan entre los lineamientos representan el nivel meso del currículo y los lineamientos que se presentan como resultado de esta investigación, representan el nivel micro. La investigación se orienta al establecimiento de líneas orientativas para la elaboración de un proyecto de intervención en educación para la prevención de la violencia sexual infantil que se puede incluir en la gestión de instituciones públicas venezolana Consejo Municipal De Niño, Niña y Adolescentes (CMDNNA), escuelas y organizaciones comunales y eclesiósticos.

Metodología de la investigación

La investigación es descriptiva porque “Comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, y la comprensión o proceso de los fenómenos.” La misma aborda realidades y hechos, y su característica principal es que busca presentar una interpretación correcta de la realidad (Tamayo, 2006. p. 46). Según Brewer y Hunter, citados por Hernández, Fernández y Batista, (2006) existe la modalidad multimétodos, donde se puede generar métodos a partir del uso de varios de ellos que se usan en una misma investigación.

El enfoque mixto se aplica en diversos campos como la Educación, la Comunicación, la Psicología, la Medicina y la Enfermería. Se asume una *Metodología Propia*, en la cual el investigador puede definir el modelo a seguir para generar conocimiento según lo planteado por Castillo y Rodríguez (2010). Es decir para indagar, descubrir y realizar las afirmaciones a la vez que organiza los recursos, el tiempo y las posibilidades para acceder a la información. La metodología propia debe entenderse “como la concepción que tiene un investigador para planificar y ejecutar la actividad investigativa.” Existen diversas maneras de realizar investigación y ella puede auto-denominarse “Un Modelo de Acción Investigativa” visto como un conjunto de ideas, paradigmas y herramientas que justifican y sostienen las decisiones que el investigador considera para generar conocimiento.

La investigación se desarrolla en dos fases. La primera fase es cualitativa y la segunda fase cuantitativa. La investigación se desarrolla aplicando en enfoque multimétodo con integración intra-paradigmática. Es un diseño de investigación Cuantitativo-Cualitativo, se valora la postura de Ruiz (2009) quien refiere que en la investigación podemos utilizar dos o más procedimientos de indagación lo que permite abordar una realidad o fenómeno de estudio con una concepción, con un enfoque, con una forma para el levantamiento y análisis de la información y aplicar diferentes formas para interpretar los resultados y hacer las inferencias correspondientes o pertinentes.

En este caso, se realiza la integración del paradigma cuantitativo con el cualitativo a fin de realizar la presentación de las líneas generales para planificar en la educación para la prevención de la violencia sexual. La primera fase corresponde con un diagnóstico social de la realidad en estudio, mismo que se presenta como un resultado de investigación (Castillo, Avendaño, Rodríguez, García y Avendaño 2014); la segunda fase, plantea las bases para la planificación, esta es la base y fundamento de esta parte del proyecto. La población a estudiada está constituida por los docentes, los alumnos, los miembros de la comunidad que conforman núcleos familiares y otros actores socio comunitarios. Ellos han sido convenientemente agrupados en tres unidades de análisis (familia, docentes, actores sociales). La primera fase que se desarrolló de forma cualitativa, aborda la unidad de análisis “familia.”

La población de estudio son 31 personas, todos miembros de cinco familias diferentes que están radicadas en dos estados llaneros de Venezuela. Para esta fase, se

aplicó un muestreo intencional por conveniencia que permitió entrevistar a una persona por cada familia para reconstruir la situación. La segunda fase (cuantitativa), abordan la unidad de análisis “Docente” se seleccionaron un total de 10 escuelas (05 en cada estado). Las escuelas tienen en promedio 50 docente por escuela y se muestreó por conveniencia 03 docentes por escuelas (6% de los docentes) para reunir una muestra de 30 docentes. Los criterios de inclusión son: a) persona por tipo de docente, esto es, directivo, coordinador pedagógico y docente de aula. Finalmente, se aborda la situación de la unidad de análisis “actores comunitarios” seleccionado por conveniencia 15 personas de ámbitos socio comunitario (consejo comunales, eclesiásticos, municipio escolar). El muestreo aplicado es dirigido e intencional, el investigador tiene la libertad para elegir ciertos casos, luego, analizarlos y “más adelante seleccionar casos adicionales para confirmar o no los primeros resultados. Posteriormente puede elegir casos homogéneos y luego heterogéneos para probar los límites” (Hernández y colaboradores, 2006, p.666).

Cuadro 01.

Caracterización de la población y muestra para la investigación

| Unidad de análisis | Población estimada estudio | Muestra |
|--------------------|----------------------------|---------|
| Familias | 31 | 5 (16%) |
| Docentes | 500 | 30 (6%) |
| Otros actores | 200 | 15 (8%) |
| Total | 731 | 50 (7%) |

Total habitantes Censo (2011): 1.275.289;

Fuente: Elaboración Propia (2014).

Resultado de la investigación

El Escenario de estudio corresponde con Venezuela, que tiene una economía emergente basada en la explotación de minerales (petróleo y otros). Se divide en cinco regiones naturales, 1) caribeña; 2) andina; 3) llanera, 4) amazónica y; 5) centro occidental. El modelo de desarrollo seguido por Venezuela desde el mismo momento del "descubrimiento de América", determinó la concentración de actividades, población, inversiones y poder en la franja centro-norte-costera, dejando parte del país en una situación periférica. La región llanera representa el 30% de la superficie está conformada por siete estados. Los estados Barinas y Apure forman parte de la región llanera (Llanos occidentales). Apure, Estado llanero por excelencia ubicado en el extremo sur occidental de la región de los Llanos. La población del estado Apure empadronada en el Censo 2011 es de 459.025, el estado Barinas tiene 816.264. El primero representa 1,69% del nacional y el estado Barinas representa 3%. El estado

Barinas parece tener mayores condiciones de desarrollo ya que la capital cuenta con actividades industriales comerciales y de manufactura.

Sin embargo, al abordar las zonas menos pobladas y que están alejadas de la ciudad, se encuentran situaciones muy similares para ambos estados. Esto es, característico de los estados llaneros de la región occidental de los Llanos de Venezuela. Se corresponde con una sociedad con características patriarcales, el hombre del llano se muestra recio y practica los toros coleados como deporte nacional, valora las peleas de gallos y alegres contrapunteos, cumple con faenas campesinas incluyendo la caza, la pesca y otras actividades agrícolas que se realizan de forma artesanal (Castillo, 2014)

Respecto del Diagnóstico previo para la violencia sexual infantil, se identificaron 14 casos de infantes violentados, 13 de los sobrevivientes de violencia sexual infantil hoy son adultos. Son 85% mujeres, 15 % hombres. 43% fue realizada por familiares, 53% por amigos de la familia. 79% de los casos son desconocidos (negación u olvido social) siendo grave, incluye la penetración del cuerpo en varias oportunidades (57%). Por otra parte, se observa que existen instrumentos orientativos para una planificación curricular que aborde el tema de la educación sexual e incluya la prevención de los abusos sexuales contra los infantes y los jóvenes. Esto son: las líneas para la educación concebida desde los organismos internacional y nacional. Sin embargo, luego de realizar un análisis de contenido a dichos instrumentos, se logra evidenciar que son líneas generales, menos del 10% de su contenido corresponde al tema de la violencia sexual infantil -situación que era de esperarse- los mismos consideran un tema general, esto es, la educación sexual.

Se observó que ninguno de las escuelas visitadas por los investigadores, desarrolla un plan integral de prevención de la violencia sexual infantil, tampoco realizan acciones específicas para prevenir la violencia. Se conoce sobre un esfuerzo de investigación acción en una escuela pública venezolana que aborda el tema de la educación en valores como investigación acción orientado al cultivo de la convivencia escolar (Castillo, Rodríguez y Diamon 2010). También existe un abordaje teórico que destaca la importancia de la educación en valores en docente universitarios (Macías, 2005). Por otra parte, 7% de los encuestados, reconoce estar al tanto, sobre la existencia de las líneas estratégicas de educación sexual.

Sin embargo, se adolece de actividades de prevención. Cabe resaltar que un director se muestra contrario a realizar actividades de educación sexual en el centro educativo donde labora la autora principal como “docente de aula.” El encargado de la institución considera que eso “*es meterse en problemas con los representantes*” (director de institución). De igual forma, se abordó el tema de la prevención de la violencia sexual infantil en 15 actores sociales de la comunidad (eclesiásticos, municipio escolar, consejo comunal), tres de ellos (20%) realizan actividades de prevención de la Violencia Sexual Infantil (VSI); 60% se muestran interesados en participar en el desarrollo de las actividades (ver cuadro 2 y 3)

Cuadro N° 2.

Situación de la planificación curricular con especificidad en la educación sexual.

| Pregunta | Si F (%) | No F (%) |
|---|----------|----------|
| Realiza usted acciones de prevención VSI | 0 (0) | 30(100) |
| Desarrolla o ha desarrollado un plan de Educación Sexual y/o VSI en su escuela. | 0 (0) | 30(100) |
| Conoce las líneas estratégicas curriculares de educación sexual nacionales y de las Naciones Unidas | 2 (7) | 28(93) |

Total entrevistados: 30 personas. (Febrero, 2014)

Cuadro N° 3.

Situación del accionar en prevención de la VSI por actores socio comunitario.

| Pregunta | Si F (%) | No F (%) |
|--|----------|----------|
| Hace usted acciones de prevención VSI | 3 (20) | 12(80) |
| Le gustaría participar en acciones de prevención VSI | 9 (60) | 6 (40) |

Total entrevistados: 15 personas (Febrero, 2014).

Orientaciones para la prevención de la violencia sexual infantil.

Un abordaje de los problemas de la sociedad exige velar por el sano desarrollo de los procesos de personalización y socialización de los individuos, también debe abordarse los factores amenazantes que pudiesen producir condiciones desfavorables para los sujetos vulnerables. La transformación de la sociedad y la incorporación de mejoras en ellas deben tomar en consideración un sistema formado por familia-instituciones-formativas-sociedad. Los autores de esta investigación, considera que se requiere la formación en la familia para la prevención de la violencia sexual, incorporar no solo la escuela como escenario para la educación y prevención de la violencia, también es una necesidad propiciar la participación y actuación de otros actores y grupos organizados de la sociedad que puede sumar esfuerzos para evitar los casos de violencia.

Se ha reconocido que el ámbito de la intervención familiar en Venezuela es aún muy incipiente (Torres 2007:56). Sin embargo, lograr la participación de todas las personas para evitar el llanto silencioso y desgarrador de la violencia sexual contra la población infantil, exige la capacitación y la sensibilización ya que de otra forma, la actuación de actores sociales, puede ser nula, mal orientada, aislada y/o tardía. A continuación se describen los aspectos generales que deben considerarse para la realización de un Plan Integral (PI) de prevención de la violencia sexual infantil. En los cuadros 4 y 5 se presentan los aspectos que debe desarrollar el docente considerando las líneas generales aquí planteadas y los resultados del diagnóstico educativo realizado entre los actores sociales, educativos e institucionales.

Aspectos teóricos para el uso y aplicación de las teorías educativas en el PI.

El currículo se vincula de forma trascendental con la formación de un sujeto socialmente integrado. Desde las ciencias de la educación, se plantea que el currículo permite “formar un sujeto capaz de ser partícipe de su propia educación, donde responda a las necesidades sociales con ética, compromiso, responsabilidad y solidaridad” (Castillo Rodríguez y Diamon, 2010) Un currículo pertinente a la necesidad de la sociedad debe formar a los educandos de hoy para saber vivir y convivir en la sociedad. Una formación desarticulada y descontextualizada no será capaz de dar respuestas a las necesidades de la sociedad. Una propuesta curricular de calidad debe estar orientada a recuperar teórica y prácticamente todas las experiencias desplegadas en procesos educativos previos, e incorporar el enfoque histórico cultural que permita reconfigurar el currículo en su nivel de concreción micro y procurando formar un ser social reflexivo, colaborador y capaz de integrarse y coexistir en una sociedad. Desde esta perspectiva, todo corresponsable de la educación, debe tomar en cuenta que cada sujeto tiene intereses particulares y el derecho de ser aceptado como es él.

La formación educativa debe orientarse con énfasis en los valores y la ética y la convivencia. Se debe procurar que cada individuo en su ámbito social sea orientado a la aceptación de sus semejantes, así cultivar ciudadanos éticos y de respeto consigo mismo y hacia los demás. Desde esta perspectiva un plan de prevención de la violencia sexual infantil, deberá asumir el enfoque humanistas y socio crítico, donde se procura nuevas condiciones de vida del hombre que le vinculen de alguna manera con la ética y la educación. Por tanto, el docente debe proyectar la escuela como el espacio capaz de ayudar o impulsar efectivamente ese aprendizaje, se aprende a sentir amor, interés y gusto por la vida e inducir en el educando, el deseo para saber vivir con uno mismo y con los demás en armonía y en paz. Lo ideal es que los actores educativos y socio-comunitario permitan influir, reconfigurar y unir esfuerzos de actuación desde todos los sectores de la sociedad para prevenir la violencia sexual infantil. Por todo ello los lineamientos para el PI se conciben en tres niveles fundamentales.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

En primer lugar, es importante considerar que existen la línea curricular meso para la planificación educativa en Prevención de la Violencia Sexual Infantil. Al respecto, el Fondo de Poblaciones y Naciones Unidas (UNFPA) plantea la necesidad de abordar la educación sexual, la salud sexual y reproductiva y se genera desde allí, un instrumento orientativo de suma importancia para la planificación educativa en temas de sexualidad (UNFPA, 2010). Por otra parte, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) considerando el anterior instrumento desarrolla “*Las líneas estratégicas curriculares de la sexualidad en el subsistema de educación básica.*” Tomando en consideración la organización de toda actividad educativa según la planificación curricular, los instrumentos antes nombrados son amplios de temas y de

obligatoria referencia en la creación de un PI sobre la prevención de la violencia sexual infantil.

En segundo lugar, un PI debe estar vinculado y articulado con las líneas de investigación e innovación y articulación institucional. La realidad social está sumergida en un estado de violencia, se requiere impulsar o cultivar la convivencia y evitar la destrucción de la integridad física, moral y el equilibrio biológico, psicológico y social de los individuos. El docente debe ser un innovador, investigador e intervencionista social. En este sentido, no debe ignorar la situación familiar y las necesidades de los educandos. Es posible que un educando o varios de ellos, estén expuestos a la vida social y/o familiar con potenciales victimario o violadores, debiendo entonces afrontar situaciones de riesgos, y siendo expuestos a trastornos de conducta, padecimiento de salud que podrían causar actos de violencia sexual contra los educandos. También el consumo de droga o alcohol y toda una serie de vicios y enfermedades de la sociedad, exigen sensibilidad y capacidad de observación y de investigación en el docente que le permita la creación de un plan integral para la prevención. El planificador educativo debe ser capaz de recolectar información de su entorno, él debe estar y participar en procesos de capacitación para la investigación de causas, consecuencias, costos y prevención relacionados con la violencia sexual infantil. Es decir, que el proceso de planificación educativa esté orientado a unión. Ello se logra en la medida que el docente sea un innovador e investigador.

En tercer lugar, se requiere considerar una línea de articulación y cooperación entre los entes corresponsables sobre la educación sexual. la realización de actividades para la prevención de la violencia sexual a través de charlas de concientización a las madres especialmente de esas poblaciones más vulnerables y olvidadas de nuestros Estados Apure y Barinas, aprovechando los nuevos enfoques de estudios que se despliegan en las universidades (servicios comunitarios), a fin de instar y organizar a los estudiantes prestadores de servicio comunitario de planificación, derecho, educación y otras carreras universitarias, sensibilizando a los gestores institucionales a fin de identificar la violencia sexual como una emergencia y considerando que esta, es una enfermedad progresiva, es urgente evitar males mayores en la sociedad, estableciendo mesas de discusión, y acción desde las instancias necesarias para que la sensibilidad de las comunidades siendo transmitida por el Consejo Municipal de los Derechos de los Niños, las Niñas y los adolescentes (CMDNNA) que uniendo esfuerzos y acciones a corto mediano y largo plazo puedan diseñar y ejecutar acciones efectivas para la prevención de VSI.

Por tal motivo, es urgente la gestión y la planificación tanto de las organizaciones del sector público como a nivel de la sociedad global con la aplicación de metodologías en planificación que permitan abordar la dinámica y complejidad de los procesos que se enfrentan, desarrollando políticas de prevención para la violencias

sexual que vinculan a todos los entes gubernamentales, comunidades educativas, asociaciones civiles y comunidad en general para promover la creación de centros de prevención y atención en materia de educación sexual. Por ello es urgente fundamentarse en las líneas estratégicas existentes y ser creativo para generar líneas específicas sobre la prevención de violencia sexual infantil a través de la protección integral de los niños, niñas y adolescentes basándose en el principio de la prioridad absoluta, diseñar y ejecutar programas para la prevención de la violencia intrafamiliar, motivar a los entes involucrados a dictar charlas sobre temas relacionados a la violencia sexual infantil, como prevenirla, enseñar al niño a identificar cuando está siendo víctima de abuso sexual y considerando los diferentes sectores (comunidad-escuela) donde se formulen y desplieguen verdaderos programas de prevención y promoción de la violencia sexual infantil en todos los entornos familiares venezolanos. Todo ello respetando el marco legal aplicable que para Venezuela que está establecido en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009) y otros instrumentos legales

Conclusiones

El docente de educación básica puede ser un actor decisivo para desarrollar e impulsar la capacidad de denuncia y prevención en casos de violencia sexual infantil. Por tanto, debe formar al educando para responder ante potenciales estados de riesgo dando siempre lugar para la unión de esfuerzos sinérgicos entre todos los entes y actores corresponsables en la educación (familia, escuela comunidad). El esfuerzo de planificación en prevención de violencia sexual infantil debe ser colaborativo participativo y pertinente, donde se consideran los instrumentos orientativos de la planificación curricular vigente, a la vez orientado y fundamentado en la investigación y la innovación que permite dar una respuesta a la necesidad de formación en la salud sexual y otros mecanismos de protección de los derechos humanos.

Todas las escuelas, consejos de derechos de los niños, las niñas y los adolescentes, así como los consejos comunales, las organizaciones no gubernamentales (eclesiásticas y de derechos humanos) deberían participar y alcanzar -por lo menos una vez en la vida- a todos los infantes para orientarlos y prevenir el abuso sexual contra infantes y de toda formas de violencia. La destrucción y/o reconfiguración del núcleo familiar, la pobreza y falta de formación y debilidades en la educación acrecienta los peligros de los infantes para el abuso sexual. La débil conciencia sobre el peligro para los infantes en relación a la violencia sexual que existe en los padres, los maestros y otros miembros de la sociedad unido con la ausencia de formación para la prevención y factores socioeconómicos de pobreza que obliga a las madres a dejar los niños al cuidado de otras personas, familiares directos (parientes y amigos) implican una condición peligrosa y aumenta el riesgo para exponerse al abuso sexual de infantes.

Todo el marco legal venezolano relacionado con la violencia sexual infantil debe ser considerado para la planificación de acciones de prevención dando herramientas a los infantes para enfrentar a los agresores sexuales. El sector educativo de Venezuela, adolece de acciones preventivas y podría esta situación potenciar el riesgo. La violencia sexual infantil genera una deuda social donde el silencio es el mayor cómplice. La familia, la escuela y la comunidad por vergüenza, miedo o desconocimiento se ven impedidos para un accionar efectivo.



Cuadro N° 4 Elementos para la elaboración de un plan integral (PI).

| Finalidad | Área de aprendizaje | Referentes teóricos prácticos | Actividades | Estrategias | Componentes | Intencionalidades |
|----------------------------|---------------------|-----------------------------------|---|---|--|--|
| Prevención de la violencia | Educación sexual | Enfoque humanista y socio crítico | Diversas según el grupo y el contexto. Debe incluir Charla informativa, vinculación con la comunidad y sensibilización de los actores sociales para la incorporación de todos. Se requiere la realización de un diagnóstico de situación actual para la violencia sexual infantil. | Adecuadas y pertinentes al grupo y al ambiente Ejemplos: Clases expositivas Dinámica de grupo y narrativa Los juegos cooperativos y otras simulaciones o representaciones que incluyan dramatización vinculada a la prevención de la violencia sexual infantil. | A determinar según los lineamientos generales de planificación educativa | Proyectar la escuela como el espacio capaz de ayudar o impulsar efectivamente el aprendizaje a sentir amor, interés y gusto por la vida e inducir en el educando, el deseo para saber vivir con uno mismo y con los demás en armonía y en paz y evitando ser víctima de violencia sexual rompiendo el silencio |

Fuente: Los autores.

Cuadro N° 5.

| Ejes curriculares integradores | Actividad evaluadora | Técnicas e instrumentos | Indicadores | Recursos | Tiempo de ejecución | Observación |
|--------------------------------|----------------------|-------------------------|-------------|----------|---------------------|-------------|
| | | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|-----------------------|----------------|--|
| Deben ser establecidos según lo que establece el currículo nacional | Diversas y adecuadas al ámbito educativo. | A definir según las condiciones del grupo y del ambiente educativo. | A definir por el educador y los actores del proceso de planificación educativa. | Todos los disponibles | Un año escolar | Aplicable incorporando a los educandos |
|---|---|---|---|-----------------------|----------------|--|

Fuente: Los autores.



Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Referencias Bibliográficas

- Castillo, V, Rodríguez, R y Diamon A. (2010). Cultivo de la convivencia escolar: experiencias de educación en valores en una escuela pública venezolana. Acta Apuroquia Vol.2 (2):47-56.
- Castillo, V y Rodríguez R. (2010). Análisis de la Investigación científica en la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora” (Núcleo Apure). Acta Apuroquia. Vol. 1(2): 29-42: UNELLEZ. Venezuela.
- Castillo, V. (2014). Metodología de Investigación de avanzada con aplicación en disciplinas. Trabajo de investigación presentado en la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora” (trabajo no publicado). UNELLEZ. Venezuela.
- Castillo, V; Avendaño Z; Rodriguez, R; Garcia C y Avedaño J. 2014. El llanto silencioso y desgarrador de la violencia sexual infantil en los llanos occidentales de Venezuela. Congreso internacional infancia en contexto de riesgo. Universidad de Huelva. España.
- Castillo V (2014). Lineamientos para el desarrollo humano familiar y socio-laboral del estado Apure: propuesta para la superación de los aspectos que atentan contra la calidad de la educación universitaria y limitan el desarrollo de la región. Tesis presentada en la Universidad Pública de Navarra para optar a grado de doctor en prevención de riesgos laboral.
- Currículo Nacional Bolivariano, (2007). Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano. Caracas, Venezuela. MPPE.
- Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5266 (extraordinario), Septiembre 15, 2009.
- Macías T. (2005) *Los valores éticos como clave de la excelencia en el proceso administrativo*. Trabajo de ascenso para optar a la categoría de profesor asociado no publicado, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora.” San Fernando de Apure.
- Ruiz C. 2009. La investigación multimétodo desde el paradigma de la complejidad. En Teoría sobre saberes científicos. Moreno D (Editor). Publicaciones del área de Postgrado. Serie conferencias. N° 1. UNELLEZ. San Carlos. Venezuela.
- Tamayo M. 2006. El proceso de la investigación científica. Limusa, Noriega Editores, México.
- Torres O. (2007). ¿Por qué la escuela debe animar las escuelas de padres? En Las familias en la construcción de una nueva sociedad. Antonio Donado (Comp.). Conferencia episcopal venezolana. Caracas.
- UNEPA 2010. Educación sexual... internacional
- Hernández, R, Fernández, C., y Batista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.

MPPE *Las líneas estratégicas curriculares de la sexualidad en el subsistema de educación básica*





★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

189. PROPUESTA PARA EL APOYO PEDAGÓGICO Y DEL MANEJO DE LAS EMOCIONES A NIÑOS HOSPITALIZADOS POR PERIODOS DE TIEMPO LARGO O RECURRENTE.

Socorro Astrid Portilla Castellanos y Liliana Stella Quiñonez Torres
sportilla2@unab.edu.co, lquinont@unab.edu.co

Resumen.

La propuesta de investigación está orientada al diseño de un centro de apoyo psicopedagógico y del manejo de las emociones con niños y jóvenes entre 4 y 15 años, hospitalizados por periodos de tiempo superiores a tres meses o de manera recurrente; sus familiares, personal médico, enfermeras y administrativos de la clínica Foscal en Bucaramanga, Santander.

La investigación se constituye en la primera Fase de un proyecto para el diseño y funcionamiento de un centro de apoyo psicopedagógico y manejo de emociones en la naciente FOSUNAB. Se parte de un análisis de factibilidad, la caracterización de la población y el análisis de experiencias exitosas en el ámbito nacional e internacional sobre Aulas hospitalarias. Además del apoyo pedagógico se espera contar con programas para el manejo de las emociones dirigido a personal médico administrativo, pacientes y familiares, comunicación asertiva y resiliencia, manejo paciente en casa, y coaching en PNL.

Palabras clave: Niños hospitalizados, manejo emociones, Aula hospitalaria

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Introducción

Los seres humanos al enfrentarse a situaciones que no puede controlar fácilmente como lo son los estados de salud, más aun cuando se trata de niños o adolescentes desarrollan tensiones, que en la mayoría de los casos el paciente y su entorno difícilmente puede manejar; pues el temor a que estas situaciones se compliquen y en el peor de los casos se pierda la vida es constante.

En clínicas y hospitales los profesionales de la salud afrontan diariamente situaciones de pacientes y familiares que han perdido la esperanza, desmotivados frente a un proceso lento de recuperación o estados recurrentes de pérdida de la salud, situación considerada para esta investigación como el punto de partida para un proceso

complejo que afecta el estado emocional y social no solo de los pacientes y la familia sino de los profesionales involucrados.

Lo mencionado anteriormente requiere la máxima atención, pues estudios científicos alrededor del mundo han demostrado la importancia de las emociones en los procesos del desarrollo humano, en la recuperación de la salud y en situaciones en las que se necesite poner a prueba la resiliencia, por lo tanto involucrar un grupo de profesionales no solo en el área de la salud, sino de la psicología y la pedagogía resultaría una estrategia efectiva.

La investigación se sustenta en el ámbito internacional en el que se enmarca la Pedagogía Hospitalaria, referenciada en la Carta Europea de los Derechos del Niño Hospitalizado, aprobada por el Parlamento Europeo en 1986 en el que se reconoce “el derecho de todo niño a proseguir su formación escolar durante su permanencia en el hospital” además de los principios propuestos en la Asociación Europea de Pedagogos Hospitalarios (HOPE) con sede en Bruselas.

En el ámbito nacional en la constitución política de Colombia, Artículos 13, 44 y 68, la Ley General de la Educación 115 de 1994 título III, capítulo 1, artículos 46, 47 y 48 en la que se define la educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales y la injerencia que tienen las entidades hospitalarias con servicios pediátricos permanentes en el desarrollo de programas pedagógicos que eviten la marginación del proceso educativo de los alumnos en edad escolar internados en hospitales. Ley de infancia y adolescencia, (Ley 1098 de 2006), la Declaración de derechos de los niños hospitalizados (Sociedad Colombiana de Pediatría 2004). Entre otros.

Así mismo se han revisado experiencias interesantes en Colombia desde hace más de treinta años en prácticas educativas hospitalarias, la primera está en el HOMI (Hospital de la Misericordia), en este hospital se tuvo la primera aula hospitalaria del país ubicada en el pabellón de quemados y aprobada por entes educativos del distrito capital.

La segunda institución en el país en contar con aula hospitalaria es el Instituto Nacional de Cancerología. Esta experiencia tiene más de 10 años. Es la primera y única aula, en este momento en contar con el aval oficial para promover niños de un grado escolar a otro. La tercera experiencia en Bogotá, es la de la Fundación Cardioinfantil, que está adelantando desde hace cerca de una década acciones educativas con niños y padres. en Medellín, las Aulas Lúdicas Pedagógicas en el hospital Pablo Tobón Uribe, entre otras.

Existen otras experiencias exitosas entre las que se pueden destacar las aulas hospitalarias apoyadas por la Fundación Telefónica, un programa implementado desde 2001, no solo en Colombia sino en España, Chile, Perú, Argentina y Venezuela.

El Programa Aulas Fundación Telefónica en Hospitales tiene como principios el respeto por los derechos de las niñas, niños y adolescentes hospitalizados; el fortalecimiento de las habilidades instrumentales básicas; el desarrollo de la autonomía, capacidad de decisión y manejo del tiempo; el uso intensivo de Internet y tecnología de la información y la creación de una comunidad de aulas hospitalarias globales. (Tomado de Fundación Telefónica).

En la región se cuenta con el apoyo de telefónica en la Foscal donde existe actualmente un aula hospitalaria, si bien es cierto que se ha venido apoyando a los pacientes en su escolarización y desarrollando una magnífica labor, se considera relevante desde la Facultad de educación y el Programa de Psicología de la UNAB, apoyar con el fundamento didáctico y psicopedagógico, además de incrementar los servicios ofrecidos, ya que los niños y jóvenes hospitalizados requieren compensar no solo sus necesidades cognitivas ocasionadas por el absentismo escolar debido a la enfermedad sino los vacíos emocionales y afectivos en ocasiones por estar alejados de sus seres queridos, de sus amigos de juegos y niños de su misma edad.

Es importante reconocer los efectos que produce en el niño y su familia el estar hospitalizados por periodos largos de tiempo o de manera recurrente, se generan situaciones emocionales que requieren de atención inmediata no solo en estos sino en los profesionales que están involucrados, por lo tanto el aula hospitalaria no puede ser solo un espacio de respuesta académica en la que se mantiene actualizado al niño y adolescente de las actividades escolares, sino el espacio donde se pueda ofrecer una atención integral que logre atender sus necesidades intelectuales, emocionales y sociales.

Por otra parte estudios derivados de la PNL, han demostrado la relación entre el sistema nervioso y el inmunológico, una de las formas relevantes de comprobarlo es la influencia de las emociones y el estado de ánimo en la recuperación de la salud, situación que no es ajena para los profesionales que atienden pacientes diariamente, pero que no cuentan con un soporte teórico y experticia que les permita aplicar técnicas de inteligencia emocional y ejercicios de PNL como coadyuvante en la atención hospitalaria.

Si bien es cierto que los seres humanos somos emoción y el efecto de los pensamientos positivos o negativos influyen notablemente en nosotros, también es de notar que las clínicas y hospitales de nuestro país no cuentan con un espacio destinado a

la atención de las emociones no solo de los pacientes sino de la familia y los profesionales de la salud involucrados.

Por los argumentos planteados y los ya mencionados anteriormente en el resumen del proyecto, se pretende diseñar un centro de apoyo psicopedagógico y de las emociones que responda a las necesidades de atención emocional y pedagógica de niños y adolescentes, su familia y personal profesional de salud involucrado, En la primera fase del proyecto correspondiente al presente estudio solo se realizará la caracterización de la población y se presentará la propuesta para la conformación del centro. En una segunda fase del proyecto se gestionará el diseño y puesta en marcha del centro ante directivos de FOSUNAB, partiendo del análisis de prefactibilidad, además de la creación de programas de apoyo al Aula hospitalaria como: Programa para el manejo de las emociones y comunicación asertiva, Programa educativo para el manejo del paciente en casa, Programa para la promoción de la salud y prevención de la enfermedades, Programa de actividades lúdico-pedagógicas y PNL para la recuperación de la salud. Además se espera involucrar estudiantes de práctica y semilleros de investigación de los programas de psicología, licenciatura en Educación preescolar, medicina, enfermería, comunicación social.

Materiales y Método

El proceso investigativo se desarrolla bajo el enfoque cualitativo, tipo de investigación descriptiva, en 2 fases, La primera relacionada con la exploración documental y la identificación de otras experiencias similares que permitan visualizar la creación del centro con fundamento en lo observado, además de un estudio de prefactibilidad que permita establecer necesidades de los usuarios que pueden ser suplidas con los programas que se pretenden ofrecer adicionales al aula hospitalaria, caracterización de la población, historias de vida y análisis de las mismas, la segunda fase se desarrollará posteriormente partiendo del análisis de prefactibilidad producto del presente estudio de investigación. Esta fase corresponde a la fundamentación legal de la propuesta y al diseño organizacional y de espacio físico del centro, además de la creación de los programas.

Como instrumentos para la recolección de la información se utilizan diarios de campo, entrevistas a profundidad, historias de vida, encuestas, visitas de campo. Por otra parte se espera consultar con expertos que coordinan aulas hospitalarias en el país acerca del manejo y funcionamiento de las mismas.

En el proceso investigativo se involucran estudiantes de los programas de Licenciatura en educación preescolar, Psicología, comunicación social e ingeniería de mercados, los cuales conformaron un semillero de investigación como apoyo al presente estudio.

Conclusiones

La investigación se encuentra actualmente en ejecución, se plantean algunas conclusiones preliminares.

Algunas instituciones de salud en el país que cuentan con aula hospitalaria se limitan a hacer un acompañamiento pedagógico en actividades escolares con limitados espacios para la lúdica y escaso acompañamiento en el manejo de las emociones, tanto para los pacientes como para su familia y los profesionales de salud que interactúan con estos, se considera relevante la propuesta presentada ya que además del apoyo psicopedagógico se generan programas de apoyo al personal médico hospitalario en beneficio de los niños y jóvenes hospitalizados.

Caracterizar la población aporta insumos imprescindibles para el diseño del modelo del centro, además de la posibilidad de publicar historias de vida de pacientes y su familia, situaciones en la mayoría de los casos desconocidos hasta por los profesionales de la salud que los atienden.

Referencias Bibliográficas:

- Gillen.M. Mejia.A. (2002)Actuaciones educativas en Aulas hospitalarias, atención escolar a niños enfermos, Narcea ediciones, Madrid.
- González, J. y Polaino, A. (1991) La pedagogía hospitalaria en la actualidad. Actividad educativa en ambientes clínicos. Narcea: Madrid.,
- Grau, c. Y Ortiz, C. (2001) La pedagogía hospitalaria en el marco de una educación inclusiva. Ediciones. Aljibe: Málaga.
- Lizasoán, O. (2000) Educando al niño enfermo. Perspectivas de la Pedagogía Hospitalaria, Pamplona.
- Martínez, F. (1995) El niño enfermo en el hospital y en casa. Barcelona, Planeta Agostini.
- Ochoa, B. y otros (2000) Recursos materiales de la pedagogía hospitalaria en Europa., 209 Boletín de Novedades CREDI - OEI Número 38 - Oviedo.
- Rodríguez, T. y otros (2010). Protocolo de Atención Educativa en red con TIC para alumnos en situación de hospitalización prolongada. EDUTEC
- Serrano, J.L. (2012). Posibilidades de las TIC en las aulas hospitalarias: diseño y validación de un protocolo de atención educativa. Trabajo fin de máster. Máster Universitario en Psicología de la Educación. Facultad de Psicología, Universidad de Murcia.
- Serrano, J.L. y Prendes M.P. (2011). Las TIC como herramientas docentes en las Aulas Hospitalarias. Congreso de Internacional de innovación docente. Cartagena.
- Violant, V., Molina, M.C. y Pastor, C. (2009). “Pedagogía Hospitalaria. Necesidades, ámbitos y metodología de intervención”. 17-208. Chile: Ministerio de Educación de Chile.

190. HÁBITOS SALUDABLES DE LAS FAMILIAS INMIGRANTES MARROQUÍES, BIENESTAR Y RELACIÓN CON LA ESCUELA

Verónica C. Cala, Gabriela Ortiz García y Encarnación Soriano Ayala
esoriano@ual.es

Resumen.

Con este trabajo pretendemos acercarnos a las familias inmigrantes marroquíes para conocer sus hábitos saludables y las relaciones de estas familias con la escuela, como indicador de salud emocional para sus hijos. Es una investigación cualitativa en la que se utiliza como técnica de recogida de datos la entrevista. Se han entrevistado a 14 madres y 4 padres marroquíes. Las entrevistas se transcriben y codifican. Hemos podido comprobar que las familias marroquíes de nuestro estudio tienen hábitos saludables en alimentación, manteniendo las costumbres adquiridas en Marruecos. Las familias tienen una buena percepción del centro educativo como promotor de la salud de sus hijos, aunque estas familias participan poco de él. Los principales obstáculos para esta baja participación son el idiomático y el cultural.

Palabras clave: Salud transcultural, familia marroquí, inmigración.

Introducción

En esta comunicación presentamos una pequeña parte de una investigación más amplia de Educación para la Salud Transcultural que hemos llevado a cabo con familias inmigrantes. Aquí mostramos los hábitos saludables que favorecen las familias marroquíes, y la convivencia y relaciones de las familias con las escuelas. Partimos de la hipótesis de que una buena convivencia escolar y colaboración de las familias, no sólo mejora el rendimiento académico de los escolares, sino que aumenta el bienestar psicológico de los niños y niñas.

Se considera la familia como un grupo de personas unidas por vínculos de parentesco, ya sea consanguíneo, por matrimonio o adopción que viven juntos por un período indefinido de tiempo. Constituye la unidad básica de la sociedad.

La unión familiar asegura a sus integrantes estabilidad emocional, social y económica. Es allí donde se aprende tempranamente a dialogar, a escuchar, a conocer y

desarrollar sus derechos y deberes como persona humana. (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2014).

Cultura marroquí: La estructura familiar

En la cultura marroquí aún se encuentra muy extendido el modelo de familia tradicional donde la mujer se dedica al cuidado de su marido, hogar e hijos, y el marido es el que sustenta a la familia.

En este modelo de pareja, la mujer casada se encuentra subordinada a su marido. Las diferencias de funciones y tareas vienen condicionadas tanto por cuestiones de índole religiosa y tradicional, como por factores de carácter económico, social y cultural. Sin embargo, la sociedad marroquí ha de enfrentarse a un proceso donde la familia se encuentra sometida a cantidad de cambios, tanto en su ámbito interno como en su entorno social, como es el tema de la inmigración (Llorent, 2011)

Relación escuela-familia

Para Baráibar, (2005), la colaboración de los padres con la escuela se desarrolla en dos áreas: el intercambio de información, que puede ser en torno al niño o niña (entrevistas, contacto cotidiano, informes...), o de carácter general (reuniones, circulares...); y la implicación, que puede ser sistemática (en talleres y otras tareas de apoyo) o esporádica (presencia en el periodo de adaptación, presentación de profesiones, fiestas...).

En una línea similar, habla de unos niveles mínimos que garantizan la relación y participación y participación de las familias en los centros: el orgánico (Consejo Escolar), el intercomunicativo (entrevistas, reuniones, contacto cotidiano, etc.) y el asociativo (AMPAs) (Baráibar, 2005).

También es fundamental la relación entre tutor y familia puesto que cualquier problema que el tutor vea, puede solucionarlo con mayor brevedad con la intervención familiar.

Familias inmigrantes y su implicación en la escuela. Dificultades y su participación.

La implicación de los padres en el colegio en ocasiones no se lleva a cabo sobre todo en padres y madres de niños inmigrantes ya que existen algunas barreras entre los padres inmigrantes y la escuela (Garreta, 2008):

- Las barreras lingüísticas: la comunicación es imposible. En estos casos la comunicación se limita a la simple transmisión de información sobre los

reglamentos, las calificaciones, la agrupación y los problemas de comportamiento.

- Las barreras socioeconómicas: la no disponibilidad de algunos padres por las condiciones de vida precarias, horarios de trabajo...
- Las barreras institucionales: esto se produce por la dificultad de algunos padres en percibir el personal de la escuela como agentes educativos competentes y considerar la escuela como un lugar accesible y donde tienen el derecho y deber de participar”.

Las relaciones entre la escuela y la comunidad son contempladas actualmente como un factor de gran importancia en la educación del alumnado. La escuela empieza en la familia y se prolonga en la escuela, y una buena educación exige el conocimiento del medio en el que viven los alumnos, así como la representación de este en la vida escolar. Estos principios, inspiradores de numerosas intervenciones tienen como una de sus concreciones más importantes favorecer la participación de los padres en la vida escolar.

Garreta realizó un estudio en 2003 el cual detectó que al parecer de los docentes la participación y/o implicación de los padres en la escuela es “excesiva (0,5%), “satisfactoria o notable” (25%) o “sufrientes” (39,5%). Pero en otros casos era “insatisfactoria o no suficientes” (33%) e “inexistente” (1,5%). Además pudo establecer la percepción de que existen grados de implicación diversos en función del origen: los españoles son los que participan de la forma “más adecuada”, mientras que en el extremo opuesto están los gitanos, los magrebíes y los subsaharianos. Esta gradación se relacionaba con las expectativas educativas que se les atribuyen, que expresan que los docentes tienen determinadas representaciones de “yo” y de la alteridad. Pero a pesar de que no entremos en las existentes otras variables importantes al analizar la mayor o menor implicación.

Considerando la diversidad cultural, Jordi Garreta, 2007 profundiza en los principales obstáculos que dificultan la comunicación entre la escuela y el colectivo de padres de origen inmigrante y gitanos. Respecto a los primeros, la falta de interés de los progenitores (37%), el conflicto cultural (27%), el bajo nivel cultural (24%) y el desconocimiento del sistema educativo (21%) son los citados (que aumenta hasta el 65%, 41%, 37,6% y 31% respectivamente entre los que tienen alumnado gitano en sus centros”. (Garreta & Llevot, 2007)

Objetivos de la investigación

- Conocer los hábitos saludables de las familias marroquíes en la inmigración.

- Averiguar el papel de las madres y el contexto en el seguimiento de hábitos saludables por los escolares.
- Analizar la influencia del centro educativo en los hábitos de salud y convivencia de los escolares.

Método

La metodología ha sido cualitativa utilizando como técnica de recogida de datos la entrevista a padres y madres de niños y niñas de origen inmigrante marroquí. Como técnica de recogida de datos se ha utilizado la entrevista. Para llegar a los resultados se han analizado las entrevistas para así contrastar la información.

- El método es de carácter cualitativo, las preguntas de la entrevista se centran fundamentalmente en averiguar hábitos saludables en casa y colegio, y qué tipo de relación y nivel de la misma tienen los padres y madres entrevistados con el colegio al que acuden sus hijos.
- El guion de nuestras entrevistas se ha centrado en los siguientes contenidos:
 - Percepción de los padres en el papel de los centros educativos en el aprendizaje sobre salud de los hijos
 - El grado de implicación de los padres inmigrantes en la escolarización y relación de amistades de los niños y niñas.
 - Opinión de los padres sobre la convivencia escolar de sus hijos.
- El análisis de contenido: se ha hecho entrevistas y se han transcrito, para codificarlas desde un enfoque interpretativo.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Informantes

Para realizar este proyecto se ha necesitado la colaboración de 14 mujeres y 4 hombres de origen marroquí, cuyas edades oscilan entre 27 y 60 años de edad, siendo siempre los hombres la persona de mayor edad en la pareja.

Estas familias están compuestas generalmente por 4-5 personas, los matrimonios tienen alrededor de 3 niños. Las edades de los hijos pequeños oscilan del año hasta los 8 años, en los casos de los hijos mayores están comprendida desde 10 a los 18 años.

La mayoría de las familias entrevistadas llevan más de 10 años residiendo en Almería.

En el caso de la situación laboral hay una familia que tiene a los dos cónyuges en el paro, en el resto de las familias en las mujeres predomina la labor de ama de casa.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Hemos de exceptuar a dos mujeres las cuales trabajan en invernaderos y en la limpieza. Por otro lado, los hombres trabajan en la agricultura fundamentalmente. Otro padre es chapista y otro trabaja en la hostelería.

Todos los entrevistados, su estado civil es casado, menos una familia, que están solteros.

Tabla 1. Características sociodemográficas de las personas informantes

| | Edad | Tiempo en España | Desempeño laboral | Situación laboral cónyuge | Personas en casa | Sexo |
|-----|------|------------------|-------------------|---------------------------|------------------|------|
| E1 | 39 | - | Ama de casa | | 4 | M |
| E2 | 39 | - | Ama de casa | | 5 | M |
| E3 | 32 | - | No trabaja | | 4 | M |
| E4 | 28 | - | Invernadero | | 4 | M |
| E5 | - | 6 años | No | Si | 4 | |
| E6 | 28 | 8 años | Ama de casa | Desempleado | - | M |
| E7 | 29 | - | Ama de casa | Desempleado | 5 | M |
| E8 | 35 | | Ama de casa | Cocinero | 4 | M |
| E9 | 40 | 10 años | No | Si | 5 | M |
| E10 | 27 | Desde 2006 | Parado | Parado | 4 | M |
| E11 | 60 | - | Hostelería | - | 4 | M |
| E12 | 50 | 13 años | Agricultor | Ama de casa | 4 | H |
| E13 | 36 | 6 años | Ama de casa | Chapista | 5 | M |
| E14 | 51 | 23 años | Agricultor | Agricultora | 5 | H |
| E15 | 53 | 15 años | Invernadero | Invernadero | 6 | H |
| E16 | 33 | 7 años | Agricultor | Agricultora | 5 | H |
| E17 | 38 | 10 años | Limpiadora | Pintor | 5 | M |
| E18 | 37 | 8 años | Agricultor | Almacén | 4 | H |

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Resultados

Se han encontrado las siguientes dimensiones y categorías

Hábitos saludables mantenidos por las familias marroquíes en Almería.

Las familias marroquíes dicen tener una *variedad alimenticia*. Se puede comprobar que los entrevistados, en este caso madres, consideran que tienen una dieta mediterránea. Esto manifiesta la continuidad de sus costumbres y la similitud entre las

costumbres en alimentación de las familias marroquíes y la tradicional dieta española. En palabras de las madres entrevistadas

“Solemos comer bastante variado, mucha verdura, fruta y pescado” (E13, mujer, 36 años)

“comemos verdura, carnes, pescado, fruta...” (E14, hombre, 53 años)

Ausencia del alcohol y tabaco en los hábitos de las familias marroquíes.

Se diferencian estas familias de las españolas en que las familias marroquíes evitan el alcohol y tabaco, en la dieta, sobre todo como imposición saludable de su religión y cultura.

“No fumamos, no tomamos alcohol...” (E11, mujer, 35 años)

Relacionado con la *Actividad física*, varios entrevistados consideran que realizan una actividad física y mantienen buenos hábitos. Así nos dicen:

“Como bien, hago ejercicio y duermo bien” (E12, hombre, 48 años)

“Comer sano, hacer ejercicio y beber mucha agua” (E17, mujer, 38 años)

Si nos centramos en la *Preocupación por la buena alimentación de sus hijos*, se puede comprobar que en la mayoría de las respuestas son las madres las que se encargan de enseñar a sus hijos buenos hábitos.

“... a la hora de comer tengo peleas con mis hijos para que coman y tengan una vida saludable, tienen problemas para comer” (E5, mujer)

“... estoy muy preocupada porque mis hijas coman bien” (E6, mujer, 28 años)

Estas familias también argumentan sobre *Malos hábitos que influyen en la vida saludable*. Solo 2 de los entrevistados opinan existen factores que hacen que no tengan una buena vida saludable. Se expresan de la siguiente forma.

“hay suciedad en el edificio y la gente fuma mucho” (E4, mujer, 28 años)

“hacemos poco ejercicio” (E11, mujer 35 años)

Las madres como agentes cruciales para generar y mantener hábitos saludables

La madre es la encargada de conservar y enseñar hábitos saludables en el hogar, en cambio el papel del marido queda relegado al sustento de la familia.

La Implicación de la mujer en el hogar para llevar a cabo los hábitos saludables. La mayoría de los entrevistados opinan que la madre se encarga de todos los asuntos saludables del hogar. Veamos lo que dicen:

“... normalmente yo, porque mi marido trabaja todos los días” (E4, mujer, 28 años)

“... casi siempre lo hago yo, me encargo de que se levanten y se acuesten a la misma hora” (E6, mujer, 28 años)

“... madre 70% y padre 30%” (E9, mujer, 40 años)

Exceptuando una entrevistada que asegura compartir las responsabilidades con su marido, el resto de mujeres son las encargadas de enseñar a sus hijos buenos hábitos. Se expresa de la siguiente forma:

“mi marido y yo, aunque mi marido está más preocupado para que coman bien, porque como es cocinero, tienes más preocupación” (E8, mujer, 35 años)

Influencia del entorno en la salud

Un entorno agradable influye en el grado de bienestar tanto en niños como en adultos así como un entorno desagradable hace que el grado de bienestar sea bajo.

Las entrevistadas hablan de *Elementos perjudiciales*. Veamos dos ejemplos:

“... el barrio está bien, pero el edificio está sucio” (E4, 28 años)

“... no me gusta el fumar (...) tiene problema de cáncer...” (E5)

Además, estas mujeres también hablan de *Elementos positivos*. En palabras de los entrevistados

“... vivo en un barrio bueno, que no perjudica a mis hijas” (E6, 28 años)

“... es un barrio limpio, es una ciudad preciosa...” (E17, 38 años)

Si nos centramos en el entorno de vida de estas familias marroquíes apreciamos que en relación a la *percepción del barrio*, solo 2 de los entrevistados consideran que viven en un barrio con un ambiente saludable, los demás opinan que viven en un buen barrio, y se sienten mejor ya que sus vecinos también son marroquíes.

“... vivo en un barrio bueno, porque la mayoría somos marroquíes y nos conocemos” (E7, 29 años)

“... tengo buenos vecinos y nos llevamos bien” (E18, 37 años)

A lo largo de las siguientes líneas daremos unas pinceladas de la relación de estas familias con la escuela y la relación de los escolares con los compañeros.

Hay que tener en cuenta que los niños y niñas al mantener una buena relación con sus iguales, entran en un estado de bienestar, si tuviesen problemas en el colegio o

en su entorno cercano estarían lejos de encontrar tanto un bienestar propio como bienestar social ya que no se encontrarían bien consigo mismos.

Para llegar a este estado tiene que haber una estabilidad entre las relaciones en el colegio y un buen ambiente en el hogar y barrio.

Percepción del papel de los centros educativos en la educación para la salud de los hijos.

Todos los padres entrevistados opinan que el colegio hace una labor muy buena en cuanto a la educación y que también desempeña buen papel enseñando hábitos saludables a sus hijos.

“El colegio me está ayudando mucho para educar a mis hijos y que aprendan mucho. Estoy muy contenta con este colegio” (E8, mujer, 35 años)

“Aprenden mucho sobre la salud gracias al colegio” (E12, mujer, 28 años)

Aunque el cien por cien de los entrevistados dicen que el colegio hace programas para mejorar la salud de los niños, solo 6 de ellos concretan la actividad de llevar cada día de la semana algo diferente para desayunar. Dicen las madres:

“cada día llevan algo distinto en su mochila de comida” (E1, mujer, 39 años)

“...cada día tenía que traer un desayuno diferente, por ejemplo sé que los martes y jueves son fruta, y los lunes lácteos y a mí me gusta porque así ellos no pueden elegir el desayuno, solo lo que diga la maestra” (E2, mujer, 39 años)

Implicación de los padres inmigrantes en la escolarización y relación de amistades de los niños y niñas

Haciendo referencia al fundamento teórico, “las relaciones entre la escuela y la comunidad” son contempladas actualmente como un factor de gran importancia en la educación del alumnado. La educación empieza en la familia y se prolonga en la escuela, y una buena educación exige el conocimiento del medio en el que viven los alumnos, así como la representación de este en la vida escolar, aunque eso a veces no se puede cumplir ya que existen varias barreras entre padres y escuela, a partir de esto analizamos las respuestas dadas por los padres entrevistados.

▪ *Relacionado con la escolarización*

Las madres entrevistadas consideran muy importantes las tutorías, y el estar interesadas en el rendimiento diario de sus hijos, tiene una elevada implicación en el colegio.

- *Tutorías*

- De los 18 entrevistados, solo una madre participa en el AMPA y asiste cuando puede a las reuniones.
- 2 asisten a tutorías cuando la maestra manda una nota.
- 2 preguntan siempre a la profesora después de clase sobre su hijo o hija.
- 2 siempre están pendientes de la evolución de su hijo. *“yo me preocupo mucho por mis hijos, no me espero a que vengan las notas para preocuparme, como yo digo, al bizcocho hay que revisarlo siempre para que no se quemé...”* (E7, mujer, 29 años)
- 4 lo hacen cuando tienen tiempo
- Y el resto solo expresan que las tutorías son importantes.

- *Implicación*

Teniendo en cuenta que la mayoría de los entrevistados opinan que las madres son la están más volcadas en cuanto a la implicación directa son el centro y, además, es una cosa que les satisface. Las entrevistadas afirman que sobretodo disfrutan participando en actividades interculturales.

La poca intervención de la madre se debe también en algunos casos a la timidez de la mujer marroquí y la subordinación que tienen dentro de su matrimonio, por eso lo hacen en momentos puntuales o no lo hacen.

- 3 de las madres entrevistadas admiten tener una implicación directa en el centro.

“Me gusta participar, sobre todo cuando tengo que hacer recetas de comida” (E6, mujer, 28 años)

“...me encanta que me pidan ayuda y ayudo en todo lo que puedo” (E7, mujer, 29 años)

“...intento participar, aunque no todo lo que me gustaría porque no entiendo mucho el idioma y soy muy tímida” (E8, mujer, 34 años)

- 4 de las madres dicen participar cuando pueden.

▪ *Opinión de los padres y madres marroquíes sobre las relaciones amistad de sus hijos*

- *Grado de conocimiento de implicación sobre las amistades de sus hijos.* Todos los entrevistados conocen las amistades de sus hijos, ya que son del colegio o del barrio.
- *Percepción sobre la socialización en la escuela.* No manifiestan que existan relaciones de discriminación en el entorno de amistad de sus hijos ya que tienen buena relación con los niños y niñas de otras nacionalidades.
- *Socialización de los hijos en relación con sus iguales.*

- 13 personas aseguran que sus hijos e hijas no tienen problemas para socializarse.
- 2 opinan que sus hijos aunque sean un poco tímidos no tienen problemas para socializarse.
- 2 piensan que no se socializa bien. “Yo creo que no” (E16, hombre, 33 años y E17, mujer, 44 años)
- 1 de las madres afirma que su hija sí trata de socializarse, pero no lo consigue porque tiene una discapacidad.

Visión de los padres marroquíes sobre la convivencia escolar de sus hijos

- *Visión de la convivencia escolar.*
 - Una de las madres considera que la figura del maestro es importante y necesario para una buena convivencia escolar. Relacionan la buena convivencia escolar a un buen comportamiento de sus hijos.
 - 4 opinan que la convivencia escolar es buena debido a que sus hijos son muy buenos o tímidos.
- *Problemas*
 - 12 de los entrevistados admiten que sus hijos no tienen ningún problema en el colegio.
 - Otros han tenido problemas puntuales.
 - - “nunca suele haber problemas, pero hoy por ejemplo, no me ha llamado la directora y me enfadado porque mi hijo se ha caído se ha hecho daño (...) y no me han comunicado el problema...” (E1, mujer, 39 años)
 - “últimamente hay piojos...” (E2, mujer, 39 años)
 - “una vez mi hija con un niño pequeño que le dio un guantazo en la cara” (E10, mujer, 27 años)

La siguiente respuesta refleja que no da importancia a los pequeños problemas que un niño puede tener, con sus iguales o en clase día a día.

“A veces hay algún problema pero sin importancia” (E13, mujer, 36 años.)

Conclusiones y Discusión

Las principales conclusiones extraídas de este estudio son las siguientes:

- Las familias marroquíes consideran que tienen un buen hábito de vida saludable, manteniendo algunos hábitos de su cultura y haciendo actividad física.
- Las madres son el eje fundamental del hogar ya que son las que se encargan de la alimentación de sus hijos y de su marido y de que los hábitos saludables se lleven a cabo.
- En general las familias entrevistadas piensan que viven en un entorno saludable para sus hijos e hijas.
- Las familias consideran que el papel del colegio en el aprendizaje sobre salud de los niños es muy buena y atribuyen adjetivos muy buenos al colegio.
- Los padres y madres inmigrantes marroquíes apenas se implican en la relación con el colegio, debido a varios problemas como por ejemplo desconocimiento de la lengua del país de acogida, guardando relación con lo que cita Garreta (2008), “*La implicación de los padres en el colegio en ocasiones no se lleva a cabo sobre todo en padres y madres de niños inmigrantes ya que existen algunas barreras entre los padres inmigrantes y la escuela*”; y si lo hacen, es en momentos puntuales como cita también en su estudio realizado.
- Todos los padres y madres son conocedores de las amistades de sus hijos y las relaciones que estos tienen dentro y fuera del colegio.

Bibliografía

- Baráibar, J. (2005). *Inmigración, familias escuela en educación infantil*. Madrid: Catarata.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (10 de Mayo de 2014). Obtenido de <http://www.bcn.cl/ecivica/concefamil/>
- Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela pública: Las asociaciones de madres y padres*. Madrid: CEAPA.
- Garreta, J., & Llevot, N. (2007). La relación familia escuela: ¿una cuestión pendiente? En J. Garreta, *La relación familia escuela* (págs. 10-11). Edicions de la Universitat de Lleida.
- Llorent, V. (2011). Educación escolar/Familias y parejas marroquíes. Estudio diacrónico de la religión de Casablanca. *Foro de educación : pensamiento, cultura y sociedad, XIII*, 140.

191. MENORES SEROPOSITIVOS EN LAS AULAS. PREPARAR A LOS DOCENTES EN LA INTEGRACIÓN REAL.

C.M. Aránzazu Cejudo Cortés, Celia Corchuelo Fernández, Juan Carlos González Faraco y José Antonio Ruiz Rodríguez
carmen.cejudo@uhu.es, celia.corchuelo@dedu.uhu.es, faraco@uhu.es,
jruiz.rodriguez@alu.uhu.es

Resumen.

El objetivo de este trabajo ha sido esclarecer si los profesionales de las distintas titulaciones educativas de la Universidad de Huelva, tienen actitudes tolerantes o de lo contrario, comportamientos que propician la discriminación ante el hecho de que haya niños/as con VIH en sus clases.

Desde una perspectiva histórica de la vida escolar de los/las niños/as con VIH a lo largo de estos más de 30 años de descubrimientos del virus, se aportarán algunos datos que explican aspectos en los cuales el profesional de la educación está mejor formado en este ámbito y en aquellos otros que continúan siendo barreras infranqueables para la integración de los niños y niñas que pueden padecer este estigma.

Palabras clave: Menores, VIH, docentes, estigma, inclusión.

• Introducción

El conocimiento científico disponible sobre VIH/SIDA es ya ingente, y los medios terapéuticos para afrontarla han avanzado extraordinariamente. Sin embargo estas acciones socioeducativas siguen siendo muy necesarias. En primer lugar, porque, no sólo en los países con escasos recursos económicos, también en nuestro medio, siguen apareciendo nuevos contagios, muchos de ellos en personas jóvenes, e incluso en adolescentes, y mayoritariamente por vía sexual; en segundo lugar, porque la composición social de los afectados por esta infección no deja de variar (toda la población es a estas alturas un potencial «grupo de riesgo»); y, en tercer lugar, porque (y esto es muy inquietante), a pesar del tiempo transcurrido desde que se registraron los primeros casos, el SIDA sigue siendo una enfermedad maldita, que estigmatiza y discrimina a quienes la padecen, incluso en países con altos niveles de desarrollo económico y social como el nuestro.

Lo que a continuación presentamos son las conclusiones de una investigación, en la que se abordan, entre otros aspectos, las respuestas actitudinales de futuros docentes ante un alumnado seropositivo.

Diversas y variadas han sido las razones que han promovido el focalizar la atención en esta línea de investigación. En un principio, la idea surgió a partir de los

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

datos obtenidos en el Proyecto de I+D+i, *La exclusión social y educativa de menores con SIDA*. En este Proyecto participan investigadores de varias Universidades y varios Hospitales Universitarios españoles, bajo la coordinación del profesor Juan Carlos González Faraco, de la Universidad de Huelva.

Un gran número de los jóvenes VIH+ que han formado parte de la investigación anteriormente citada, expusieron que no confiaron, ni confiarían, su estado serológico positivo a los docentes que habían formado parte de su desarrollo educativo, debido en gran parte, a que fuese revelada su situación de seropositividad, exponiéndose al rechazo del entorno social más cercano.

Es por ello que quisimos conocer si los estudiantes, que en breve serán maestros y maestras, profesores y profesoras así como educadores y educadoras, estaban preparados para atender en su praxis diaria a estudiantes niños, jóvenes o adultos que estén padeciendo el estigma del VIH, o de lo contrario, necesitan de propuestas socioeducativas concretas que ayuden a superar el estigma sufrido por estas personas.

Numerosos organismos que investigan la situación de la epidemia en la actualidad, tales como el Programa conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA (ONUSIDA), la Fundación para la Investigación y Prevención del Sida en España (FIPSE) o Plan Andaluz frente al VIH/SIDA y otras ITS (2010-2015), nos advierte sobre el grave peligro que sigue siendo el VIH/SIDA especialmente en la población más afectada en nuestro país -jóvenes que llevan a cabo prácticas de riesgos sexuales- lo que nos pone de relieve la necesidad de fomentar y desarrollar políticas de prevención y estrategias de intervención socio-educativas. En el último Informe elaborado por ONUSIDA (2013) con motivo del 1 de diciembre, fecha en la que se conmemora el Día Internacional de la lucha contra el SIDA, se aportan algunos datos importantes sobre la situación actual de la pandemia del VIH/SIDA. Actualmente, 35.3 millones de personas viven con VIH, dos millones más que en el año 2009, incrementándose la cifra de afectados diagnosticados y sometidos a terapia. Este dato esperanzador es debido gracias a la mayor facilidad para acceder al tratamiento en algunos países, favoreciendo el descenso del número de fallecidos a causa de SIDA.

En relación a los datos expuestos anteriormente, el número de personas que viven con el VIH (PVV) ha aumentado y el de muertes ha descendido; una correlación que responde al aumento de personas que acceden al tratamiento antirretroviral siendo 10,6 millones de personas las que están siendo tratadas farmacológicamente, reduciendo las probabilidades de desarrollar la enfermedad.

Otro indicador positivo es que el número de personas que no conoce su estado serológico ha disminuido con respecto años anteriores, descendiendo de un 50% en el

año anterior a un 36% de las personas que tienen VIH en el mundo. Para que esa cifra siga disminuyendo, debe seguir desarrollándose y fomentándose programas para la sensibilización en la realización de las pruebas de detección de anticuerpos que son unas de las herramientas más eficaces a la hora de salvar vidas y de evitar nuevos contagios.

El número de nuevas infecciones ha descendido levemente en la panorámica mundial, siendo actualmente de 2,3 millones de personas de reciente infección en el último año. No obstante, y aunque se observa un ligera caída en este número, se mantiene prácticamente estable, lejos de la meta marcada en el año 2009, según la cual se pretendía llegar al 2015 con «cero nuevas infecciones».

El informe de ONUSIDA del año 2010 esclarece que para reducir la propagación de la epidemia mundial existen algunos aspectos que tendrían que paliarse o minimizarse como la pobreza, las desigualdades de género, la inequidad en los sistemas sanitarios, a la desigualdad de recursos así como el no acceso universal a la educación. El Plan Multisectorial frente a la infección por VIH y el SIDA en España (2008-2012) expone que nuestro país, durante muchos años, ha tenido las tasas más altas de infección de Europa y aunque se han tomado respuestas efectivas al respecto, se debe seguir desarrollando mayor número de medidas para seguir manteniendo esta tendencia favorable y resolver algunos aspectos como que la infección por VIH en nuestro territorio continúa siendo una de las principales causas de enfermedad y de muerte. El informe esclarece que entre 120.000 y 150.000 ciudadanos españoles están infectados por el VIH y se estima que más de una cuarta parte aún ignora que lo está. Evitar las nuevas infecciones debe ser otra actuación prioritaria, ya que el documento aclara que se producen entre 2.500 y 3.500 cada año.

Favorecer a través de programas socioeducativos, hábitos saludables que minimicen el número de jóvenes que lleva a cabo las relaciones sexuales de riesgo, debe ser tarea indispensable en todas las instituciones educativas y por lo tanto también en el ámbito universitario. El documento elaborado por la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y titulado *Estrategia de la UNESCO sobre el VIH/SIDA* (2012), marca una serie de metas para la prevención del VIH, basándose en pilares educativos y animando a los centros escolares a que propicien un contexto generador de salud. El objetivo fundamental que se recoge en este informe es que «todas las niñas y todos los niños y las jóvenes y los jóvenes, tanto si cursan estudios escolares como si no lo hacen, tengan acceso a una educación exhaustiva sobre el VIH». El compromiso de esta organización se centra en la función decisiva que la educación tiene en la respuesta al VIH y por lo tanto la necesidad del acceso universal a la educación. Solo con la enseñanza primaria universal se podrían evitar según la UNESCO, la cifra de de 700.000 nuevas infecciones cada año, de ahí la

prioridad absoluta a una educación para todos, donde se prepare a los niños y niñas y jóvenes para la vida adulta y la protección contra la infección del VIH.

La importancia dada a la promoción de hábitos saludables como forma de prevención de enfermedades y adicciones se ha visto incrementada de forma progresiva a lo largo de los años recientes, encontrando su marco ideal en las universidades. Pero, ¿por qué es la universidad el contexto idóneo para la generación de este movimiento?

Los motivos principales de esta centralización incluyen que es el lugar donde se preparan aquellos futuros profesionales que desempeñarán un papel de relevancia en la vida pública del país al que pertenecen, y que en él pasan la mayor parte de su tiempo durante los años de estudio. Por ello, sin duda alguna la universidad es tanto el sitio como el espacio temporal de la vida perfecto para engendrar la semilla de las buenas prácticas de salud, que crecerá en los años posteriores y dará fruto en el entorno cercano, teniendo sobre todo en cuenta, la repercusión futura que pueda tener esta formación al tratarse de estudiantes que en un futuro cercano serán profesionales de la educación.

Desde los primeros casos de niños seropositivos dentro del entorno escolar se puede observar cómo, a medida que la propagación de la enfermedad avanzaba, las actitudes discriminatorias se producían en todos los contextos sociales, siendo obvio que también se reproducirían en las instituciones educativas. Sin embargo, y lejos de haber resuelto favorablemente esta situación, solo hace falta recorrer algunos foros y portales Webs de opiniones para poder concluir que muchos padres y madres continúan sintiendo miedo y evitarían que su hijo/a compartiera aula con un niño/a con VIH.

Continúan reproduciéndose a lo largo de estos más de 30 años, y debido al miedo que infunde la probabilidad de transmisión, actitudes discriminatorias injustificadas, motivadas por falta de información al respecto, pero, ¿qué pueden hacer los futuros educadores, maestros o profesores ante esta difícil tarea?, ¿están preparados para afrontar esta difícil tarea? La necesidad de obtener herramientas y recursos pedagógicos fundamentales para abordar estas dificultades en nuestra labor como docentes, justifica en gran parte esta investigación.

Los datos ofrecidos por un cuestionario elaborado para esta investigación, así como los resultados revelados en los grupos de discusión, han ayudado a esclarecer aquellos hechos con una tendencia favorable y en aquellos en los que sigue teniendo grandes dificultades, continuando reproduciéndose actitudes discriminatorias en distintos entornos.

El hecho de tener la posibilidad de ofrecer esta información al colectivo más perjudicado de los países desarrollados, la población joven, y el de escoger las titulaciones socio-educativas preferentemente para formar a estos estudiantes en competencias que desarrollen hábitos saludables en sus futuros centros educativos, ayudará a prevenir las relaciones sexuales de riesgos del alumnado beneficiado y también sus competencias como profesionales de la educación. La educación debe dar respuesta a las necesidades sociales que se producen en nuestro entorno y por lo tanto, el alumnado de las distintas titulaciones educativas deberán desarrollar en un futuro no muy lejano, proyectos que mejoren la calidad de vida de los estudiantes con los que intervendrán, intentado propiciar programas de educación para la salud en la escuela y relaciones sexuales saludables.

Aspectos metodológicos y contexto de la investigación

Este trabajo de investigación tuvo como objetivo general conocer las ideas, las representaciones y actitudes de estudiantes de titulaciones educativas sobre el VIH/SIDA, para ofrecer diversas respuestas socioeducativas si se demostrase necesario.

El contexto en el cual se ha desarrollado este estudio es la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva, siendo la Facultad más grande de esta Universidad, en función del número de alumnos/as matriculados.

La oferta de titulaciones de la Facultad de Educación cuando se procedió a la recogida de datos, curso académico 2011/2012, se componía de 14 títulos, con un total de 3.474 estudiantes matriculados. Esta cifra supone el 31,5% de la población estudiantil de nuestra universidad (11.039 estudiantes). A los 3.460 alumnos/as de la Facultad de Ciencias de la Educación, debemos sumar el alumnado que cursa estudios de posgrados, contando dicho centro durante el curso académico mencionado (11/12) con 7 programas oficiales de máster evaluados por la ANECA positivamente, de los cuales 4 eran interuniversitarios y 3 daban acceso a programas oficiales de doctorado. En los dos últimos años, la oferta continúa creciendo progresivamente.

La metodología utilizada fue de corte cuantitativa y cualitativa, usando los siguientes instrumentos:

- Una primera parte en el cual se ha relacionado una investigación cuantitativa, en el cual se ha recogido los datos a través de un cuestionario compuesto por dos escalas y un test que se ha elaborado para dicho fin.
- Se ha utilizado la metodología cualitativa usando la técnica de grupos de discusión, propiciando de esta forma poder complementar y triangular los datos obtenidos en ambos procedimientos. Los grupos de discusión se han

desarrollado una vez analizados los datos obtenidos del cuestionario, ya que han servido de fuente para elaborar la matriz de guía que guió el proceso.

- También se ha utilizado la técnica cualitativa de análisis de documentos elaborados por los estudiantes de dos cursos, para poder obtener mayor información sobre las representaciones sociales.

Si tenemos en cuenta la suma de los sujetos del cuestionario (613), del grupo de discusión (11) y el alumnado que ha elaborado los documentos solicitados (89), tenemos un total de 713 estudiantes a los que se ha consultado sobre la materia que abordamos en este trabajo de investigación.

En relación al tamaño de la muestra del cuestionario del estudio que se presenta, debemos aclarar que se establece para una población de 2076 estudiantes de la Facultad de Ciencias de Educación de la Universidad de Huelva, tomando un margen de error (e) = $\pm 0,04$ y con un nivel de confianza ($z=1,96$) del 95%, siendo el mínimo, 491 sujetos, si bien los sujetos participantes en el estudio se amplían a 613, superando en 122 el número de sujetos necesarios para la representatividad.

La tipología de muestreo utilizado en los cuestionarios ha sido el estratificado en base a la edad del alumnado encuestado, por la necesidad de conocer si se observaba cambios en las respuestas de los sujetos a medida que avanza la edad. Es por ello, que se ha procurado que las unidades de muestreo dentro de cada estrato sean lo más homogéneas posibles.

En relación al sexo de la muestra, el número de mujeres es considerablemente superior al de hombres, 480 mujeres frente a 108 hombres, siendo el nº de mujeres 4 veces mayor que el de los hombres. Este hecho se debe a la feminización de muchas de las titulaciones educativas.

Algunos de los resultados.

Las actitudes de los futuros profesionales de la educación constituye un elemento de suma importancia en la prevención de nuevos contagios de VIH, así como en los factores sociales y culturales que propician el estigma que lleva asociado hasta el día de hoy padecer la enfermedad del SIDA.

Es fundamental que la formación en materia de hábitos saludables no se posponga a la experiencia formativa de posgrado o al adquisición de conocimiento gracias a la experiencia profesional.

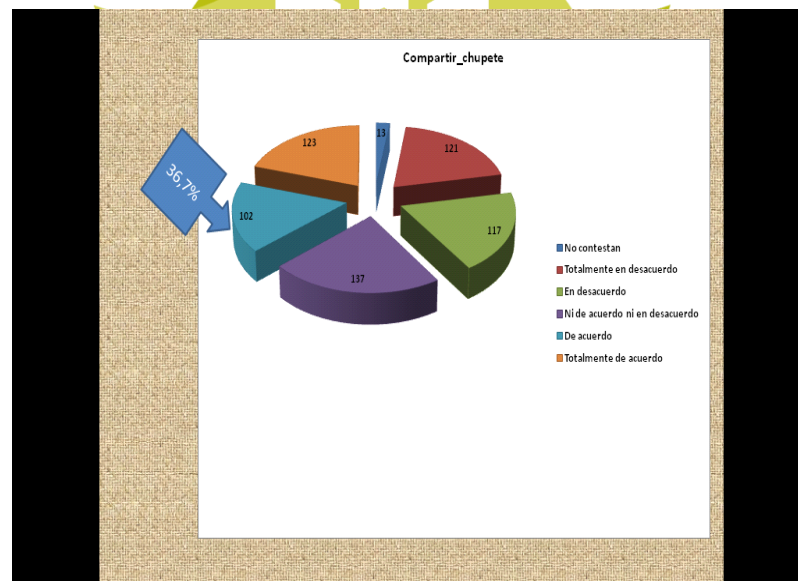
El hecho de tener la posibilidad de ofrecer esta información al colectivo más perjudicado de los países desarrollados, la población joven, y el de escoger las titulaciones socio-educativas preferentemente para formar a estos estudiantes en

competencias que desarrollen hábitos saludables en sus futuros centros educativos, ayudará a prevenir las relaciones sexuales de riesgos del alumnado beneficiado y también sus competencias como profesionales de la educación.

Por ello, sin duda alguna la universidad es tanto el sitio como el espacio temporal de la vida perfecto para engendrar la semilla de las buenas prácticas de salud, que crecerá en los años posteriores y dará fruto en el entorno cercano, teniendo sobre todo en cuenta, la repercusión futura que pueda tener esta formación al tratarse de estudiantes que en un futuro cercano serán profesionales de la educación.

Algunos de los resultados que revelan la necesidad de seguir formando en el ámbito que se trata en esta investigación son los que se presentan en las líneas siguientes. Un claro ejemplo de ello, lo encontramos cuando se le pregunta al alumnado encuestado que si piensan que compartir chupetes dos bebés, cuando uno de ellos es VIH positivo, tiene alto riesgo de contagio.

Uno de los mitos comúnmente más extendidos es que el VIH se trasmite a través de la saliva. Para ello muchas de las campañas de sensibilización frente a la situación discriminatoria que padecen las personas con VIH, han ido en esta línea de actuación. Los datos extraídos aclaran que el 36,7% del total de la muestra que piensan que este hecho conlleva riesgos al exponer que están de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta afirmación.



En el grupo de discusión también se debate sobre este hecho y observamos las dudas que se tienen en el caso de que dos bebés compartan chupete:

«Pero se ha dicho que por la saliva no... pero que los niños muchas veces tienen sangre en los dientes, se le cae un diente. Que intercambiar un chupete es como cuando tú intercambias un cepillo de dientes con tu pareja o algo que hace que te salga

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

*sangre. Entonces ya es contacto por la sangre...Entonces yo pienso que habría que decírselo a los padres porque de alguna manera tiene que poner ellos la alternativa o sea buscar las medidas necesarias para estar pendiente de esas cosas». **Sujeto 4.***

Un dato bastante significativo y curioso es que el 43,3% de los alumnos de educación infantil, cuya labor docente en un futuro precisamente son con las edades más tempranas, han contestado las opciones totalmente de acuerdo/de acuerdo en el hecho de que compartir chupete, tiene alto riesgo de contagio de VIH. Este dato, vuelve a sugerirnos la necesidad imperiosa de formar en este ámbito a los futuros docentes.

Cuando se pregunta al alumnado encuestado si cambiaría a un hijo o hija de guardería si supiesen que hay niños con VIH/SIDA, obtenemos el dato favorable que 45,6% de los estudiantes están totalmente en desacuerdo o en desacuerdo con este hecho. Sin embargo un 25,6% sí lo haría («Totalmente de acuerdo» o «En desacuerdo»). No se debe ignorar que la segunda opción más elegida ha sido «Ni de acuerdo ni en desacuerdo», hecho que nos dice que el 25,6% de la muestra tiene dudas o no sabe qué haría en esta situación.

Se ha planteado a los sujetos encuestados si «tomarían medidas higiénicas estrictas si fueran docentes en una clase en la que hay personas con VIH/SIDA». El 39,8% está de acuerdo con esta cuestión y el 25,8% («Ni de acuerdo ni en desacuerdo») no sabe contestar o tienen dudas al respecto. La suma de ambos datos asciende a 65.6%

Sospechamos por lo tanto, que algunas de estas medidas higiénicas estrictas llevadas a cabo en un aula podrían llegar a ser discriminatorias y posiblemente fomentarían el estigma. Ya comprobamos este hecho en las cuestiones que se preguntaban algunos de los sujetos que participaban en el grupo de discusión, como lavar la ropa, o dudas sobre lavar la vajilla, limpiar el baño, etc. En las siguientes líneas recogemos los que los sujetos de nuestro grupo de discusión pensaban si deberían tomar medidas especiales si hay un niño/a VIH positivo entre un grupo de niños/as VIH negativos:

«Que no intercalen en ese caso por ejemplo chupetes, que no se lleven cosas a la boca, estar pendientes de que si cae, sea esa persona quien vaya con la protección adecuada a por ese niño»

Sujeto 5.

«¿ Con qué protección? » Moderador

«Por ejemplo guantes» Sujeto 5.

«...pero tú puedes tener algún padraastro o lo que sea o algún pinchacito de nada que por ahí...» Sujeto 3

«Eso sería tener un trato especial y hay que tratar por igual a todos los niños». Sujeto 8.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

«De todas maneras en los hospitales con estas personas no es que se usen guantes es que se usa doble guante». **Sujeto 2.**

«Tratarlos normalmente. El que ya tenga la enfermedad y tenga SIDA creo que ya es consciente y que el mismo sabe qué medidas tomar, no hace falta que...» **Sujeto 6.**

«Que si tienen un padrastro pues que no se puedan tocar». **Sujeto 9.**

«Yo creo la formación, formarte para evitar sobre todo el prejuicio porque...» **Sujeto 5.**

«Esto no lo sé pero tomar medidas cómo las mascarillas, en el sentido de que a lo mejor pueda toser». **Sujeto 6.**

«Yo creo que también una cosa muy importante es tampoco cuidarnos en exceso, tampoco hace falta que nos pongamos muchos guantes, mascarillas, porque la otra persona...es que entonces sienten rechazo. Yo por ejemplo tampoco cuando estaba en urgencias en el hospital tampoco era exagerado con los pacientes porque es que sino si ni siquiera te acercas a ellos, si ni siquiera les tocas, ¿para tocarlo también te tienes que proteger? No, tampoco hacen falta guantes». **Sujeto 2.**

«No puede ser que haya centros que no toman esas medidas, que digan metemos esta norma pero no tienen que hacer este tipo de cosas. En otros centros pues no pasa nada, son como uno más que sepan lo que hay y ya está». **Sujeto 7.**

«Hay que tomar las medidas necesarias, ni pasarse, ni no llegar». **Sujeto 5.**

Datos similares se obtiene cuando planteamos a los encuestados si piensan que tienen derecho a saber si hay niños o adolescentes con un VIH/SIDA compartiendo la clase con sus hijos. El 3,8% de los encuestados no han querido responder a esta pregunta mientras que el 27,2% han elegido la opción «Ni de acuerdo ni en desacuerdo», lo que se intuye que no saben qué responder a dicha cuestión, que necesitarían más tiempo o más información al respecto.

El 42,4% de los/as alumnos/as a los que le hemos preguntado opinan que si fueran padres, tendría el derecho a saber si hay niños/as o adolescentes infectados en la clase de su hijo/hija. Sólo el 26,6% está en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con este hecho.

Estos resultados nos sugieren la siguiente pregunta: ¿Si las probabilidades de transmitir la infección compartiendo aula con algún compañero de clase son nulas, para qué se necesita dicha información? Lo único que conllevaría es fomentar actitudes discriminatorias que afectarían a la normal integración de los menores por parte de otros estudiantes o padres no debidamente informados.

En el grupo de discusión también se debate al respecto y como se puede observar, existe diversidad de opiniones sobre este hecho:

«Yo la verdad es que pienso que si yo fuera el padre de una criatura y hay un compañero que tiene VIH a mí sí que me gustaría saberlo». **Sujeto 8.**

«¿Y si fuera tu hijo? » **Sujeto 2**

«También» **Sujeto 8.**

«¿Te gustaría que los demás padres lo supieran? ». **Sujeto 2.**

«Yo sí, porque los demás padres estarán informados de lo que ahí ocurre. O sea, yo no me asustaría, yo confío en que bueno, está la monitora, las profesoras o lo que sea, que están cuidando pero por lo menos tener información de que mi niño está con un compañero que puede ser, que porta el virus o viceversa, o al revés». **Sujeto 8.**

«Pues si le sienta mal a un padre que se le diga que su hijo es el que está contagiando piojos a los demás niños imagínate...» **Sujeto 2.**

«Para eso están los profesionales que están en ese centro educativo». **Sujeto 5.**

«Pero tú lo llevarías también sabiendo que tu hijo está con un niño». **Sujeto 5.**

«Pero por lo menos lo sé, y decido que el niño siga en la guardería. Pero si no lo sé y ocurre la que yo lío es gorda». **Sujeto 8.**

«Pero es muy difícil porque si lo tuvieran los demás, claro que lo querríamos saber pero no si fuesen nuestros hijos. Esa persona se merece un poco de intimidad. Hay algunos niños en el colegio que tienen piojos...pues yo que se te lo han pegado pues te los quitas y punto». **Sujeto 9**

«Que más que nada hombre también dependiendo de la edad que pueda tener ese niño pero yo pienso que es muy importante e imprescindible la concienciación de ese niño. El trabajo de los educadores que tienen que hablar directamente con él para decirle mira tienes, o explicárselo». **Sujeto 3.**

Si tenemos en cuenta que no es probable que existan un contagio entre niños/as en una aula, ¿qué significado tiene que sean conocedores los otros padres y madres con las consecuencias que ello podría acarrear? Otro interrogante que lanzaríamos es con respecto a la «concienciación» del niño/a VIH+, ¿cuáles son los aspectos en los que concienciar a un niño seropositivo si no existe riesgos de contagio en clase? Mayor información evitaría las respuestas dadas.

Cuando le hemos preguntado a los alumnos que si en el caso de que ejercieran como docentes pensarían que los/las padres/madres de los menores de sus clases deberían saber si hay menores con VIH/SIDA, nos hemos encontrado con los siguientes datos: El 2,9% no ha querido contestar y el grupo más numeroso, es el de aquellos que han escogido la opción «Ni de acuerdo ni en desacuerdo» (28,9%). El 41,4% están totalmente de acuerdo o de acuerdo en la cuestión que hemos abordado pensando que si son docentes en una clase con niños/as seropositivos, los padres y madres del resto del alumnado, tendrían derecho a saberlo.

Queremos volver a incidir en que si las probabilidades de transmitir la infección compartiendo aula con algún compañero de clase son nulas, no es necesario dar esa información -además de que violaríamos la confidencialidad de los datos del alumno/a en cuestión-, pudiendo provocar actitudes discriminatorias por parte de otros estudiantes o padres/madres no debidamente informados que afectarían a la normal integración de estos estudiantes VIH+.

Conclusiones.

Los datos extraídos de los estudiantes universitarios a los que le hemos preguntado, confirman que existe un gran porcentaje de estudiantes que a pesar de recibir formación en instituciones escolares, siguen sin conocer aspectos básicos del VIH/SIDA. Por lo tanto, podemos decir que, ofrecer información más exhaustiva, concreta y repetida en el tiempo a edades tempranas, puede prevenir nuevas infecciones, ya que la información llegaría antes del inicio de las primeras relaciones sexuales, favoreciendo que los preadolescentes y adolescentes, tuviesen las competencias necesarias para evitar asumir riesgos innecesarios, además de que se evitarían actitudes discriminatorias ante las personas seropositivas.

Seguir desarrollando iniciativas para prevenir el estigma que sufren las personas con VIH+ o que se sospechen que lo sean, intentando cambiar el imaginario y las representaciones sociales peyorativas que provocan dichas actitudes, para evitar que sigan sintiendo vulnerados y menospreciados sus derechos, sólo se podrá conseguir a través de una formación que ayude a tambalear los cimientos anclados en la desinformación y el desconocimiento. Se trata de establecer y desarrollar actividades que desarrollen en los sujetos la empatía con las personas con VIH/SIDA, que eviten actuaciones que discriminen tales como las obtenidas en las verbalizaciones del grupo de discusión o en el cuestionario.

Todo lo expuesto anteriormente, nos advierte que existen parcelas en las cuales se debe seguir investigando para realizar aportaciones científicas que permitan proponer intervenciones socioeducativas que ayuden a superar los prejuicios y el estigma asociado al VIH, así como diseñar una prevención más eficaz con el colectivo más vulnerable en nuestro país, las personas jóvenes.

Referencias bibliográficas

- FIPSE (2003).** *Informe Jóvenes, relaciones sexuales y riesgo de infección por VIH. Encuesta de Salud y Hábitos Sexuales.* España: Fundación para la Investigación y la Prevención del Sida en España. Recuperado el 19 de septiembre de 2012, de <http://www.fipse.es/mixto/biblioteca/00000096/00000191/827/20090328232325.pdf>.
- FIPSE. (2005).** *Discriminación y VIH/SIDA. Estudio Fipse sobre discriminación arbitraria de las personas que viven con VIH o SIDA.* Fundación para la Investigación y la Prevención del Sida en España. Recuperado el 24 de noviembre de 2012, de <http://www.fipse.es/mixto/biblioteca/00000096/00000191/827/20090328230812.pdf>
- FIPSE. (2009).** *Superando Barreras. II Encuentro FIPSE sobre investigación social en VIH/SIDA.* San Sebastián: Fundación para la Investigación y la Prevención del Sida en España. Obtenido de <http://www.fipse.es/mixto/biblioteca/00000096/00000191/827/20090527165137.pdf>
- González Faraco, J. C. (2000).** “*Cómo se fabrican los maestros. El conocimiento pedagógico en la formación del futuro docente*”. Barcelona: Hergué Editorial.
- González Faraco, J.C., León Leal, J.A., Morón Marchena J. A., González Garrido, E. (2011).** SIDA, infancia y exclusión social. Bases para un proyecto de investigación socioeducativa. En *La problemática del SIDA: una aproximación socioeducativa.* Sevilla: Universidad Pablo de Olavide, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-Managua, Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo y Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo.
- González Faraco, J. C., Luzón, A. y Torres, M. (2012).** La exclusión social en el discurso educativo: un análisis basado en un programa de investigación. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (24). Arizona State University. ISSN: 1068-2341.
- ONU.** *Objetivos de Desarrollo del Milenio.* Ginebra: Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA. Recuperado el 20 de Diciembre de 2012, de <http://www.un.org/es/millenniumgoals/bkgd.shtml>
- ONUSIDA. (2002).** *Informe sobre la epidemia mundial de VIH/SIDA.* Ginebra: Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA. Recuperado el 22 de junio de 2012, de http://whqlibdoc.who.int/unaid/2002/global_report_2002_spa.pdf
- ONUSIDA. (2002).** *Marco conceptual y base para la acción. Estigma y discriminación relacionados con el VIH/SIDA.* Ginebra: Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA. Recuperado el 18 de junio de 2012, de http://www.ministeriodesalud.go.cr/gestores_en_salud/derechos%20humanos/sida/marcoestigdiscrisida.pdf

ONUSIDA.(2004). *Vivir en un mundo con VIH y SIDA: información para el personal*

de las Naciones Unidas y sus familias. Ginebra: Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA/ONUSIDA. Recuperado el 24 de septiembre de 2012, de http://data.unaids.org/publications/irc-pub06/jc975-livinginworldaids_es.pdf

ONUSIDA.(2006). *Guía de acciones estratégicas para prevenir y combatir la discriminación por orientación sexual e identidad de género. Derechos humanos, salud y VIH.* Ginebra: Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA/ONUSIDA. Recuperado el 24 de septiembre de 2012, de

http://www.aids.gov.br/sites/default/files/Direitos_humanos_saude_e_HIV_ESPANHOL.pdf

ONUSIDA. (2006). *Situación de la epidemia de SIDA.* Ginebra: Programa Conjunto

de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA/ONUSIDA. Recuperado el 26 de septiembre de 2012, de <http://www.unaids.org/es/resources/publications/2006/name,34006,es.asp>

Rodríguez, M y Zamora C. (2010). *Plan Andaluz frente al VIH/SIDA y otras ITS (2010-2015).* Junta de Andalucía. Consejería de Salud. Extraído de http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/plan_sida_.pdf

UNESCO (2012). *Estrategía de la UNESCO sobre el VIH/SIDA.* Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado

el 17 de febrero de 2013, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001931/193118s.pdf>



192. ANOREXIA, BULIMIA Y OTROS TRASTORNOS DE LA CONDUCTA ALIMENTARIA EN LA ADOLESCENCIA

Mari Carmen García García
mcarmengarciax2@hotmail.es

Resumen.

Los trastornos de la conducta alimentaria (TCA) se asocian con las nuevas enfermedades de las sociedades desarrolladas. Son enfermedades psiquiátricas graves, marcadas por alteraciones en el comportamiento, las actitudes y la ingestión de alimentos, generalmente acompañadas de intensa preocupación con el peso o con la forma del cuerpo. Esta alteración tiene como consecuencia problemas físicos o del funcionamiento psicosocial del individuo. Son difíciles de tratar y perjudiciales para la salud, predispone a los individuos a la desnutrición o a la obesidad y se asocian con baja calidad de vida. Las actuales clasificaciones de los TCA incluyen la Anorexia Nerviosa, la Bulimia Nerviosa y otras alteraciones. El objetivo es conocer las medidas de prevención de los TCA. La importancia de la prevención de los trastornos de la conducta alimenticia reside en reducir los factores de riesgo para reducir el aumento de la prevalencia entre la población joven.

Palabras clave: trastornos alimenticios, conducta alimenticia, adolescencia.

Introducción

Los trastornos de la conducta alimentaria (TCA) se asocian con las nuevas enfermedades de las sociedades desarrolladas. Son enfermedades psiquiátricas graves, marcadas por alteraciones en el comportamiento, las actitudes y la ingestión de alimentos generalmente acompañadas de intensa preocupación con el peso o con la forma del cuerpo. Esta alteración tiene como consecuencia problemas físicos o del funcionamiento psicosocial del individuo. Son difíciles de tratar y perjudiciales para la salud y la nutrición, predispone los individuos a la desnutrición o a la obesidad y se asocian con baja calidad de vida, altas tasas de comorbilidad psicosocial y mortalidad prematura. Las actuales clasificaciones de los TCA incluyen la Anorexia Nerviosa (AN), la Bulimia Nerviosa (BN) y otras alteraciones menos específicas.

Cuerpo principal del trabajo (debe llevar otro nombre propuesto por el autor)**Objetivos**

Conocer las medidas de prevención de los TCA.

Material y método

Revisión sistemática en las bases de datos Medline, Cuiden, Pubmed, Cinahl, Scielo y Google Académico con las siguientes palabras claves: trastornos alimenticios, conducta alimenticia, adolescencia.

Resultados

Como medidas de prevención de los trastornos de la conducta alimentaria (TCA) encontramos:

- Educación a nivel escolar de conductas saludables en lo referido a la alimentación y el ejercicio.
- Mejorar la autoestima.
- Vigilar a las personas en población de riesgo en cuanto a sus conductas alimenticias, pero sin ejercer control excesivo.
- Comer en familia, en horarios establecidos y sin prisas.
- Abordaje inespecífico de la temática para impedir comportamientos de imitación entre la población joven.
- Enseñar a los profesores a saber identificar cambios en la conducta de los alumnos que puedan identificarse con TCA.
- Denunciar la utilización por parte de los medios de comunicación y la publicidad de imágenes de las mujeres que generalmente no son reales así como, el uso de mensajes que identifican el éxito, el prestigio y el reconocimiento social con la delgadez.
- Medidas de control en los comerciantes para no mostrar mujeres con cuerpos envidiables (muñecas, películas).
- La fitoterapia, la homeopatía y las flores de Bach, así como algunos suplementos alimenticios oportunamente administrados. Todo ello con independencia de que, en determinados casos, deba ser requerida la ayuda profesional, tanto en el plano psicológico como para la reeducación dietética y relacional de todo el núcleo familiar.

Conclusiones

La importancia de la prevención de los trastornos de la conducta alimenticia reside en reducir los factores de riesgo de un trastorno alimentario para reducir el aumento de la prevalencia entre la población joven. Existen debilidades de los programas de prevención actuales como la falta de conocimiento y sensibilización sobre la temática en el ámbito de Educación y Sanidad, la escasez de programas

interdisciplinarios, el grado insuficiente de coordinación entre las diferentes instituciones, la falta de espacios alternativos de participación para adolescentes, falta de información objetiva sobre la problemática en los medios de comunicación a la par de la persistencia de un imperativo de la delgadez en las estrategias publicitarias. Por ello, es necesario reforzar estos puntos para poder prevenir este tipo de conductas.

Referencias Bibliográficas

1. Cervera, M. (2005). Riesgo y prevención de la anorexia y la bulimia. Pirámide.
2. Barba, SM., Alonso, NG., Viñas, JMC., de la Morena, JC. (2001) Trastornos del comportamiento alimentario en una población de estudiantes de enseñanza media. Elsevier.
3. Saldaña, C., (2001). Tratamientos psicológicos eficaces para trastornos del comportamiento alimentario.
4. Martínez-González, MA., Irala, J. (2003). Los trastornos del comportamiento alimentario en España: ¿estamos preparados para hacerles frente desde la salud pública?. Gaceta Sanitaria.
5. Márquez, S. (2008). Trastornos alimentarios en el deporte: factores de riesgo, consecuencias sobre la salud, tratamiento y prevención. Nutrición Hospitalaria.
6. March, JC., Suess, A., Prieto, MA., Escudero MJ., Nebot, M., Cabeza, E. y Pallicer, A. Trastornos de la Conducta Alimentaria: Opiniones y expectativas sobre estrategias de prevención y tratamiento desde la perspectiva de diferentes actores sociales. Nutrición Hospitalaria. v.21 n.1 Madrid ene.-feb. 2006
7. Nutrición saludable y prevención de los trastornos alimentarios. Ministerio de Sanidad y Consumo.



193. LAVADO DE MANOS EN LA INFANCIA, IMPRESCINDIBLE HÁBITO DE SALUD

José Carlos Rodríguez Ruiz, Mónica Archilla Castillo, Jesús López Peral

josec.rodriguez.ruiz.ssipa@juntadeandalucia.es

Resumen.

La higiene es fundamental para la salud pública al reducir la transmisión de las enfermedades y sus consecuencias, como es en el caso de las enfermedades diarreicas y respiratorias, que juntas matan al año alrededor de 3,5 millones de niños menores de 5 años.

Lavarse las manos con jabón debería convertirse en un comportamiento automático en los hogares, escuelas y comunidades. La práctica del lavado de manos con jabón antes de comer y después de usar el inodoro podría salvar más vidas que cualquier vacuna o intervención médica.

Con este trabajo pretendemos mostrar la importancia de algunas medidas para controlar la transmisión de microorganismos patógenos, destacando el lavado de manos por su sencillez e importancia.

Es conveniente que la práctica del lavado de manos gire en torno a las escuelas y a los niños, pues son ellos los que padecen de manera desmedida los cuadros de diarrea y enfermedades respiratorias.

Palabras clave: Lavado de Manos, Higiene de las Manos, Salud Escolar, Educación en Salud.

Introducción

La higiene es fundamental para la salud pública al reducir la transmisión de las enfermedades y sus consecuencias.

La notable disminución del número de muertes causadas por enfermedades infecciosas que se observó en los países ricos en el siglo pasado no podría haberse logrado si no se hubiese mejorado enormemente la higiene pública (Grupo del Banco Mundial, 2006).

Hoy en día, los dos principales culpables de las muertes de niños en el mundo desarrollado son las enfermedades diarreicas y las infecciones de las vías respiratorias. Se calcula que la combinación de éstas patologías matan cada año alrededor de 3,5 millones de niños menores de 5 años. El mero acto de lavarse las manos con jabón puede reducir casi a la mitad el riesgo de contraer diarrea y en un 25% las infecciones de las vías respiratorias. A pesar de ello, el lavado de manos no se practica en muchas

ocasiones y resulta difícil de promover (Luby, Agboatwalla, Feikin, Pintor, Billhimer, Altaf y Hoekstra, 2005).

Lavarse las manos es, junto con la eliminación inocua de las deposiciones y un abastecimiento suficiente de agua limpia en los hogares, uno de los medios más eficaces que existen para prevenir las enfermedades diarreicas (Grupo del Banco Mundial, 2006).

Por ello, lavarse las manos es más eficaz que cualquier vacuna para prevenir las enfermedades, de ahí la importancia de conseguir implantar el hábito de lavarse las manos con jabón. Lavarse las manos adecuada y frecuentemente, disminuye la cantidad de bacterias en sus manos, lo cual a su vez, disminuye la propagación de enfermedades como los catarros, la gripe, diarrea y otras enfermedades contagiosas. (Luby et al., 2005).

Lavarse las manos con jabón puede y debe convertirse en algo habitual en España en toda la población, incluida la infantil, para lo que será necesario velar por una conciencia general de la importancia que tiene lavarse las manos.

Del mismo modo que todos los niños tienen derecho a ser vacunados, todos deberían tener también derecho a estar protegidos de las enfermedades transmitidas por las manos. Esto supone sencillamente lavarse las manos con jabón después de usar el retrete o de limpiar a un niño y antes de manipular alimentos (Grupo del Banco Mundial, 2006).

El motivo de que la práctica de lavarse las manos con jabón no sea tan frecuente, no es por falta de jabón o de agua sino sencillamente porque no es costumbre. El desafío consiste, pues, en hacer que lavarse las manos con jabón se convierta en un hábito y en una norma social en todo el mundo. (Grupo del Banco Mundial, 2006).

En España, hay más de 4.000 centros educativos vinculados a "Enrédate" (www.enredate.org), un programa educativo de UNICEF Comité Español, trabajando en una propuesta didáctica con el fin de que los alumnos puedan convertirse en portadores de un mensaje de higiene y solidaridad apoyándose en la canción "lávate las manos" de Los Lunis. Todos los individuos (padres, madres, niños, docentes y miembros de la sociedad) pueden contribuir a mejorar la salud con sólo lavarse las manos. Todo el mundo tiene este poder. Se trata simplemente de empaparse las manos con agua y jabón, de frotarlas para que salga espuma y de enjuagarlas (Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2013).

Prevenir la propagación de enfermedades en instituciones educativas: el lavado de manos.

Los agentes infecciosos se pueden propagar a través de cuatro vías de transmisión (Secretaría de Salud de la Municipalidad de General San Martín [MSM], 2010):

- Transmisión fecal-oral: de forma directa, de persona a persona a través de las manos contaminadas con gérmenes de la materia fecal; o indirecta, por juguetes, superficies, alimentos u otros objetos contaminados. Ej: diarreas, hepatitis A, parasitosis.
- Transmisión por vía respiratoria: de forma directa, a través de la eliminación de gérmenes por las gotitas de saliva al hablar, toser, estornudar o reír; y de forma indirecta, por las manos u objetos contaminados con secreciones respiratorias. En algunas ocasiones, los gérmenes contenidos en esas secreciones pueden sobrevivir sobre las superficies varias horas. Algunas infecciones que se transmiten por esta vía son: meningitis, gripe, anginas, neumonías, tuberculosis, varicela, rubéola, sarampión, parotiditis, tos convulsa, escarlatina.
- Transmisión por contacto: de forma directa por contacto directo y estrecho entre una persona y otra, o indirecta por contaminación de manos, ropas o superficies. Infecciones que se transmiten por esta vía son: impétigos, varicela, escabiosis, pediculosis, conjuntivitis.
- Transmisión por sangre y otras secreciones: de forma directa por contacto directo con sangre y secreciones sin la protección adecuada, e indirecta por contacto con superficies manchadas con sangre fresca. Infecciones que se transmiten por esta vía son: VIH, hepatitis B y C.

En el colegio, las enfermedades transmisibles son de las principales causas de absentismo escolar, por eso son importantes las medidas básicas de prevención entre las que se encuentran la higiene. Las recomendaciones para controlar las infecciones dependen del agente patógeno causal (MSM, 2010).

Los niños y adultos que se infectan en las escuelas pueden transmitir esta infección a sus compañeros, a su familia o a otra personas.

La prevención y control de las enfermedades infecciosas en la escuela están influenciadas por varios factores como: las prácticas de higiene personal de los individuos que la conforman, las condiciones de saneamiento ambiental y las características de las instalaciones, los procedimientos de manipulación de alimentos, la edad de los niños, la cantidad de niños en relación al espacio físico, y la cobertura de vacunas del alumnado y del personal de la escuela. Existen una serie de procedimientos generales para reducir y controlar la diseminación de las enfermedades transmisibles, entre los que se encuentran (MSM, 2010):

- Registro de enfermedades de los niños y docentes.
- Registros actualizados de inmunizaciones.
- Procedimientos higiénicos para el uso del baño.
- Implementación del adecuado lavado de manos.
- Saneamiento ambiental.
- Manejo higiénico de los alimentos.
- Vigilancia y comunicación a las autoridades sanitarias de enfermedades transmisibles.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

- Exclusión del personal enfermo.
- Entrenamiento sobre estas recomendaciones a todo el personal.

Como medidas más concretas para controlar la transmisión de agentes patógenos podemos enumerar las siguientes: (Merino Moína y Braco Acuña, 2013).

- El lavado meticuloso y frecuente de las manos es la medida más importante y eficaz, tanto para el personal como para los niños que asisten a una institución. Fundamentalmente se debe hacer al iniciar las tareas, después de ir al baño, antes y después de preparar alimentos, servirlos o comerlos.
- El área de cambio de pañales debe estar alejada del lugar donde se preparan los alimentos. Evitar que el mismo personal realice ambas tareas.
- Los juguetes o elementos que se puedan llevar a la boca deben ser lavados diariamente con detergente y lejía al 1% y enjuagarlos muy bien.
- Recomendar a los niños o adultos enfermos que no acudan al colegio, si su médico de cabecera así lo considera.
- Ventilar los espacios cerrados, evitar el hacinamiento en las aulas.
- Lavado e higiene de superficies como mesas, sillas, estantes y juguetes.
- Vacunación antigripal en los meses de octubre-diciembre a todo el personal y a los niños que se consideren que tienen factores de riesgo, según criterio médico.
- Promover y controlar la vacunación completa según calendario vacunal, ya que previene infecciones como sarampión, tosferina, rubéola, parotiditis, algunos tipos de meningitis, tétanos, difteria, etc. Todos los niños y docentes deben estar bien vacunados al iniciar su actividad laboral.
- Utilizar guantes desechables o una bolsa limpia como elemento de barrera para auxiliar a una persona lesionada.
- Usar cualquier elemento de barrera para limpiar la superficie manchada con sangre y desinfectar con lejía 1%, dejando actuar por 20 minutos.

El lavado de manos es la medida individual más importante para evitar la diseminación de las infecciones, especialmente en el lugar de trabajo o de estudios. Más del 80% de las infecciones habituales se transmiten por las manos (Merino Moína y Braco Acuña, 2013).

Aunque las manos se vean limpias pueden tener gérmenes que causan enfermedades. A lo largo del día acumulamos microorganismos de diferentes tipos por el contacto directo con personas, superficies contaminadas, alimentos, etc., incluso por contacto con animales y sus desechos (MSM, 2010).

Las manos sucias o mal lavadas son las responsables de la transmisión de enfermedades como las diarreas, resfriados, gripe, neumonías, piodermatitis, infecciones oculares, parásitos intestinales y hepatitis A. Para un correcto lavado de manos se necesita: (MSM, 2010).

- Agua potable.
- Jabón líquido ordinario, en dispensador irrompible, con dosificador.

- Toallas de papel o en su defecto toallas de tela de uso individual que serán lavadas a diario y recipientes donde colocar dichas toallas una vez usadas.
- Cepillo de uñas: recomendar su uso en casa antes de ir a la escuela y al regresar de ella.

Es conveniente el uso de jabón líquido en todas las áreas públicas de lavado de manos. En casa, se puede usar pastilla de jabón colocándola sobre un soporte que drene el agua y mantenga seco el jabón, de lo contrario puede contaminarse con microorganismos. Pero aún en el hogar, cuando un miembro de la familia se enferme, se debe usar jabón líquido y toallas individuales para evitar la propagación de gérmenes (MSM, 2010).

El alcohol en gel puede utilizarse cuando las manos están visiblemente limpias. En general, es de uso hospitalario previo lavado con jabón. Es decir que el uso de alcohol no reemplaza al lavado correcto de las manos (MSM, 2010).

Las manos deben lavarse antes de comer y antes de salir de los baños. Los baños son “áreas sucias”, por lo que se desalentará su utilización para socializar con los compañeros. Hay que conocer, además, que la descarga de la cisterna de agua de los inodoros forman un espray que contiene microorganismos (MSM, 2010).

No se debe suponer que los niños saben cómo lavarse las manos adecuadamente. La supervisión, especialmente en un entorno de cuidado infantil, es esencial para conseguir buenos hábitos de lavado de manos en los niños. Además, los niños aprenden a través del ejemplo. ¡Lavar las manos sólo con agua no es suficiente! (MSM, 2010).

Para realizar correctamente el lavado de manos se deben realizar las siguientes acciones (MSM, 2010):

- Humedecer las manos con agua potable.
- Aplicar jabón líquido con dosificador.
- Frotar las manos palma con palma, dorsos, espacios interdigitales, muñecas y punta de los dedos (más del 95% de las bacterias se encuentran bajo en el borde de las uñas) durante al menos 20 segundos. ¡Es el tiempo que se tarda en cantar el Feliz Cumpleaños! Es importante mantener las uñas cortas y limpias para evitar que bajo ellas se acumulen gran cantidad de bacterias.
- Enjuagar con abundante agua potable durante unos 10 segundos.
- Secar las manos con toallas de tela de uso individual o toallas de papel.
- En caso de disponer de toallas de papel, descartarlas en el recipiente de residuos destinado a tal fin.
- Después del lavado es muy importante el secado de las manos, porque las manos húmedas atrapan gérmenes, pueden dispersarlos y la tendencia inmediata es secarlas en la ropa (que transporta microorganismos), con lo cual se pierde el objetivo del lavado de manos.

Las manos se deben lavar siempre en los momentos que se describen a continuación: (Merino Moína y Braco Acuña, 2013).

- Antes de comer (también si se va a dar de mamar).

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

- Antes y después de preparar la comida, especialmente cuando se manipula carne cruda, pollo o pescado.
- Después de usar el retrete o ayudar a limpiarse a un niño, o bien después de cambiarle los pañales a un bebé.
- Después de sonarse los mocos, toser o estornudar sobre las manos.
- Antes y después de estar con una persona enferma o de curar una herida.
- Antes de ponerse o quitarse las lentes de contacto.
- Después de jugar con juguetes que se han compartido con otros niños.
- Después de tocar a una mascota o tener contacto con sus desperdicios.

Es importante también adaptar el mensaje para hacerlo más interesante o atractivo para la persona que escucha. No se puede persuadir a todo el mundo con el mismo razonamiento (Alianza Global entre los sectores Público y Privado para Promover el Lavado de Manos con Jabón [PPPHW], 2009). A continuación, se exponen algunos argumentos sobre la importancia del lavado de manos que pueden hacer más interesante el tema según vaya dirigido a:

- Profesores: La diarrea es responsable de la pérdida de gran cantidad de días de escuela cada año. El lavado de manos con jabón puede reducir las enfermedades diarreicas a casi la mitad. Los hábitos del lavado de manos que se enseñan en la escuela permanecerán a lo largo de la vida de sus estudiantes. El tema del lavado de manos con jabón se puede incluir fácilmente en muchas lecciones. Implementar instalaciones para el lavado de manos es una buena actividad para los escolares y puede influenciar a sus familias.
- Niños y niñas: ¡Es divertido lavarse las manos con jabón! Los gérmenes sucios que se encuentran en las heces, también están en todas partes, pero son demasiado pequeños para poder verlos. ¡Lavarse las manos con jabón hace que los gérmenes se vayan! Puedes ser como un profesor en tu casa y enseñarle a tu familia como lavarse las manos con jabón.
- Padres: Para cuidar a sus hijos apropiadamente deben lavarse las manos en momentos críticos. Para criar a sus hijos adecuadamente, deben enseñarles a lavarse las manos con jabón en los momentos críticos. Las heces de los bebés, niñas y niños están llenas de gérmenes que causan enfermedades que no son benignas, como piensan muchos padres. La diarrea no es una condición normal, sino una enfermedad que hace que su hijo tenga dificultad para crecer, aprender y desarrollarse.

Conclusiones

El lavado de manos con jabón interrumpe la cadena de transmisión de enfermedades. Cuando las personas no usan jabón para lavarse las manos, éstas con frecuencia actúan como mecanismo de transmisión de microorganismos patógenos

causando enfermedades que se pueden contagiar de persona a persona, ya sea a través del contacto directo o indirectamente mediante superficies (PPPHW, 2009).

Las personas, aunque comprendan los beneficios del lavado de manos, no adoptan el hábito automáticamente. De lo que se trata es de lograr que el lavado de manos con jabón pase de ser una buena idea a un comportamiento automático en los hogares, escuelas y comunidades de todo el mundo. Arraigar la práctica del lavado de manos con jabón antes de comer y después de usar el inodoro podría salvar más vidas que cualquier vacuna o intervención médica, reducir las muertes por diarrea casi a la mitad y evitar un 25% de las muertes por infecciones respiratorias agudas (PPPHW, 2009).

Es muy importante que la práctica del lavado de manos gire en torno a las escuelas y a los niños, pues son ellos los que padecen de manera desmedida los cuadros de diarrea y enfermedades respiratorias, que en muchas ocasiones los lleva a la muerte.

Además, la investigación demuestra que los niños y niñas, debido a su entusiasmo y capacidad de incorporar nuevos conocimientos y actitudes, pueden ser parte de la solución. Situados en la intersección formada por el hogar, la escuela y la comunidad, las niñas y los niños pueden ser poderosos agentes para lograr el cambio de comportamiento (PPPHW, 2009).

Como conclusión, hay cinco ideas muy importantes que se deben conocer y transmitir (PPPHW, 2009):

1. Lavarse las manos solamente con agua no es suficiente. Ésta práctica que es común en el mundo, es significativamente menos efectiva que lavarse las manos con jabón. Usar jabón facilita la frotación, lo que permite disolver la grasa y eliminar la suciedad que contienen la mayoría de los gérmenes, además, deja un agradable olor en las manos. El olor y la sensación de limpieza que deja el jabón es un incentivo para su uso.
2. El lavado de manos con jabón puede evitar enfermedades que matan a millones de niñas y niños cada año.
3. Los momentos críticos para el lavado de manos con jabón son después de usar el baño o de limpiar a un niño y antes de manipular alimentos. Las manos se deben lavar con jabón después de usar el baño, después de limpiar las heces de un niño (o después de cualquier otro contacto con excretas humanas, incluidas las de los bebés y niños), y antes de manipular alimentos. Las manos son las principales portadoras de gérmenes que causan enfermedades. Es importante asegurar que las personas tengan facilidades para lavarse las manos en esos momentos críticos.
4. El lavado de manos con jabón es la intervención de salud de más costo-efectiva, en comparación con el financiamiento que requieren otras intervenciones de salud.
5. Los niños pueden ser agentes de cambio. La activa participación de los niños junto con intervenciones sensibles en la comunidad, buscan asegurar el cambio

de conducta mantenido. Es importante motivar a los niños para que hagan suyas y compartan las prácticas apropiadas del lavado de manos a nivel local.

Referencias Bibliográficas

- Alianza Global entre los sectores Público y Privado para Promover el Lavado de Manos con Jabón (PPPHW). (2009). ¡Las manos limpias salvan vidas! Recuperado de http://globalhandwashing.org/sites/default/files/Global_Handwashing_Day_2nd_Edition_espa.pdf
- Grupo del Banco Mundial. (2006). *Manual del lavado de manos*. Washington DC, EEUU: Edita PPPHW (Public-Private Partnership for Handwashing with soap).
- Luby, S., Agboatwalla, M., Feikin, D., Pintor, J., Billhimer, W., Altaf, A. Hoekstra, R.M. (2005). Effect of Handwashing on Child Health: A Randomized Controlled Trial. *The Lancet*, 366, 225-233.
- Merino Moína, M. y Braco Acuña, J. (2013). *Hay que lavarse las manos*. Recuperado de <http://www.familiaysalud.es/vivimos-sanos/higiene-y-sueno/hay-que-lavarse-las-manos>
- Secretaría de Salud de la Municipalidad de General San Martín (MSM). (2010). *Reducción de riesgos en la escuela*. San Martín, Argentina: Edita Gobierno de la Municipalidad de General San Martín.
- Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2013). *Día mundial del lavado de manos*. Recuperado de <http://www.unicef.es/actualidad-documentacion/noticias/dia-mundial-del-lavado-de-manos-0>



194. CONSEJOS PARA PREVENIR ACCIDENTES EN LA INFANCIA

José Carlos Rodríguez Ruiz, Mónica Archilla Castillo, Jesús López Peral
josec.rodriguez.ruiz.sspa@juntadeandalucia.es

Resumen.

La OMS define accidente como “todo suceso eventual, involuntario o anómalo, independiente de su gravedad, que conlleva un daño físico o psíquico como consecuencia de una falta de prevención o defecto de seguridad”.

Los accidentes, tanto de tráfico como domésticos, son la causa más importante de muerte en los niños hasta los 14 años en España y en los países de la Unión Europea y también una importante causa de discapacidades.

Con este trabajo se pretende exponer una serie de precauciones y recomendaciones de prevención de accidentes infantiles, tras realizar una revisión bibliográfica de diferentes guías de prevención de accidentes.

Es importante resaltar que la mayor parte de los accidentes infantiles son previsibles y, por tanto, susceptibles de prevención sin limitar la actividad normal del niño. La seguridad en la infancia es un problema complejo que requiere un abordaje multisectorial e interdisciplinar.

Palabras clave: Prevención de accidentes, Accidentes, Pediatría.

Introducción

La OMS define accidente como “todo suceso eventual, involuntario o anómalo, independiente de su gravedad, que conlleva un daño físico o psíquico como consecuencia de una falta de prevención o defecto de seguridad” (Junta de Extremadura, 2007).

Los accidentes, tanto de tráfico como domésticos, son la causa más importante de muerte en los niños hasta los 14 años en España y en los países de la Unión Europea y también una importante causa de discapacidades (Esparza, 2009).

Con este trabajo se pretende exponer una serie de precauciones y recomendaciones de prevención de accidentes infantiles, tras realizar una revisión bibliográfica de diferentes guías de prevención de accidentes.

Es importante resaltar que la mayor parte de los accidentes infantiles son previsibles y, por tanto, susceptibles de prevención sin limitar la actividad normal del niño. La seguridad en la infancia es un problema complejo que requiere un abordaje multisectorial e interdisciplinar (Guzmán, Manjón y Hernández, 2014).

Así pues, al sector sanitario le corresponde impulsar estrategias de prevención y promover hábitos y conductas seguras en el niño y el adolescente, en sus familias y en el entorno donde se desarrollan. Además, el papel de la familia y de los educadores es

fundamental a la hora de proporcionar ambientes seguros a los niños, no sólo eliminando los peligros potenciales sino educándoles para desarrollar las habilidades que les permitan hacer frente a los riesgos que les rodean en su actividad diaria, dentro o fuera del hogar.

Conocer la naturaleza de los accidentes y cómo prevenirlos

En cuanto a los principales tipos de lesiones provocadas por los accidentes infantiles, según su incidencia, se encuentran: (Junta de Extremadura, 2007).

- Traumatismos (90%): son las más frecuentes, aunque leves en su mayoría. Incluyen contusiones, esguinces y heridas.
- Lesiones producidas por cuerpo extraño (4-7%).
- Intoxicaciones debidas a la ingesta de fármacos o productos de limpieza (2-4%); sobre todo, en menores de 5 años. Cuando ocurren en adolescentes suelen ser voluntarias y deben buscarse causas.
- Quemaduras (<2%) ocurridas en el hogar, siendo la cocina el lugar más peligroso de la casa. El 70% de dichas quemaduras se producen en menores de 2 años.
- Ahogamientos, son poco frecuentes (<1%), pero tienen una elevada morbimortalidad.
- Mordeduras, arañazos y picaduras.

Lógicamente, los accidentes varían en función de la edad del niño y del lugar en que se desenvuelven, pero la mayoría de estos sucesos son previsible y prevenible. Ya que los niños hacen lo que ven, es necesario que los adultos desarrollen conductas seguras para que les sirvan de modelo (Departamento de Sanidad y consumo de Gobierno de Aragón, 2001).

Para que sea eficaz, el consejo que debemos impartir en cada momento depende de la fase del desarrollo psicomotor en que se encuentre el niño, que lo predispone a un tipo de accidente u otro (Esparza, 2009).

La gran curiosidad, necesaria para su aprendizaje, que tienen los niños durante la infancia puede causar numerosos accidentes. Para prevenirlos hay que conocer la actitud del niño, el entorno y los peligros que le rodean (Departamento de Sanidad y consumo de Gobierno de Aragón, 2001).

Durante los primeros años, la seguridad del niño depende sobre todo de sus padres, pues su entorno habitual es el hogar. A medida que el niño comienza a gatear y desplazarse, puede alcanzar objetos peligrosos o tóxicos movido por su curiosidad y sin conocimiento del peligro. A medida que crece y aumenta su autonomía amplía también la cantidad de lugares a los que puede acceder y, por tanto, aumenta el número de peligros potenciales. A través del juego y el ejemplo, las personas mayores podemos educar a los niños en hábitos básicos de seguridad que poco a poco irán asimilando. A partir de los 6 años, ya entienden las explicaciones sobre los riesgos que pueden tener sus juegos aunque no son suficientemente responsables. En esta edad, los accidentes se

producen sobre todo en la calle o el colegio mientras practican deportes o juegos al aire libre (Departamento de Sanidad y consumo de Gobierno de Aragón, 2001).

Resulta imprescindible conocer cuáles son los peligros más importantes a los que están sometidos los niños para poder adoptar las medidas preventivas oportunas.

La edad del niño, su desarrollo psicomotor y su entorno habitual condicionan en cierta manera el tipo de lesión que sucede con mayor frecuencia. Así, conocemos que en el lactante y preescolar predominan los accidentes domésticos en el hogar, sobre todo contusiones, heridas y quemaduras; que las intoxicaciones se dan, sobre todo, en niños de 1 a 5 años; que en la edad escolar, el colegio es importante como lugar de producción de accidentes ya que en él pasan una gran parte de su tiempo y donde, además, realizan actividades, juegos y deportes, (el 15% de los accidentes infantiles ocurren en centros escolares); y que entre los adolescentes destacan las caídas y los accidentes de tráfico. Los accidentes de tráfico suponen la principal causa de mortalidad infantil por lesiones entre el año y los 20 años de edad (incluyendo peatones, ciclistas y pasajeros de vehículos motorizados). Entre los menores de 1 año, el principal factor de muerte accidental es el ahogamiento o inmersión (Junta de Extremadura, 2007).

Para la prevención de accidentes existe una doble estrategia (Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, 2010):

- Estrategia de protección, con medidas de modificación técnica del medio ambiente y su actualización legislativa correspondiente.
- Estrategia de promoción educativa, mediante campañas de información permanentes y sensibilización a los grupos de mayor riesgo, educación grupal y consejos individualizados.

Así pues, a continuación se exponen una serie de precauciones y recomendaciones para prevenir accidentes en la infancia (Junta de Extremadura, 2007), cuyo fin es el de informar a los padres de las diferentes situaciones de riesgo, aportar algunas ideas para controlar esas circunstancias y apoyarles en la tarea de formar a los niños en hábitos de vida saludables.

Consejos para la prevención de accidentes en la infancia y adolescencia.

Prevención en niños de 0 a 3 meses.

- Informar en la consulta prenatal del riesgo de transporte al alta hospitalaria. Antes de salir del hospital se debe disponer de una silla homologada de seguridad del Grupo 0.
- Poner al niño a dormir “boca arriba” (decúbito supino) y con la cabeza girada para prevenir la “muerte súbita” del lactante.
- No fumar en presencia del bebé, ni mantenerle en ambientes cargados o tóxicos.
- Evitar las causas de ahogamiento, sofocación mecánica o asfixia; utilizar ropa adecuada, sin lazos; no utilizar almohadas.
- Evitar la caída de objetos encima del niño.
- Evitar las quemaduras por ingestión de líquidos calientes; comprobar la temperatura del biberón derramando unas gotas sobre el dorso de la mano del cuidador

y después agitarlo bien. Evitar el uso de biberones calentados en microondas, salvo si se comprueba la temperatura adecuadamente antes de administrarlos.

- Evitar las temperaturas extremas. No exponer el bebé al sol.
- Evitar las quemaduras por inmersión; comprobar la temperatura del agua de la bañera antes de introducir al niño.
- Prevenir lesiones en los accidentes de tráfico. Utilizar siempre el capazo del bebé en el asiento posterior del vehículo, en posición transversal y con la cabeza del niño hacia el interior o silla homologada Grupo 0; esta silla irá colocada en el asiento delantero en sentido inverso de la marcha o en el asiento trasero en caso de disponer de air-bag el asiento del pasajero y no poder desconectarlo.

Prevención de 3 a 6 meses.

Recordar los consejos previos y agregar:

- No dejarle solo en un lugar donde pueda caerse (cambiadores, cama, mesas...). Si se lleva en brazos, sujetarse siempre de las barandillas al bajar escaleras.
- Evitar el uso de adornos y joyería (cadenas, pulseras). Utilizar chupetes sin cordón o cadenas. Evitar el uso de juguetes con cordeles o cordones cercanos al lugar donde se encuentre el bebé, que puedan ser causa de ahogamientos.
- Utilizar una cuna homologada: barrotes con separación máxima de 7,5 cm. y 60 cm. de altura, sin cantos ni tornillos salientes o que se puedan extraer, y un colchón semiduro que ocupe toda la base. No necesitan almohada.
- No acostar al niño o niña en la cama con los adultos.
- No dormir con bolsas de agua caliente ni mantas eléctricas.
- Utilizar juguetes de piezas grandes, no tóxicos y sin vértices ni aristas.
- Si precisa medicación, asegurarse de las dosis prescritas por su pediatra.
- Seguridad en el automóvil: en los menores de 10 kg de peso utilizar silla adaptada (grupo 0 y 0+) en asiento delantero y colocada en sentido inverso a la marcha del vehículo (si el coche dispone de *airbag* para el acompañante, éste debe desconectarse o colocar la silla en asiento trasero).

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Prevención de 6 a 12 meses.

Recordar los consejos previos y añadir:

- Vigilar las posibles causas de atragantamiento, sofocación mecánica o asfixia; evitar cordeles, cadenas, adornos de joyería y piezas pequeñas. No ofrecerle alimento cuando esté dormido o en posición tumbada. Evitar que juegue con bolsas de plástico o globos.
- Puede haber peligro de que algunos objetos caigan sobre él al tirar de manteles, cuerdas o similares.
- Utilizar sistemas de protección de enchufes; no dejar que juegue con aparatos eléctricos, cables o enchufes.

- Cuidado con puertas y ventanas. En las escaleras utilizar puertas o vallas de protección.
- En la trona y silla de paseo debe estar bien sujeto con tirantes en T.
- Evitar el tacatá que no ayuda al inicio de la marcha y provoca accidentes. Los parques son más seguros y ofrecen un lugar de juego y aprendizaje.
- El niño debe tomar el sol de forma gradual, siempre con gorro y camiseta, y utilizar fotoprotectores superiores al factor 15, que deben ser renovados cada 2 horas.
- Seguridad en el automóvil: a partir de los 10 Kg o 9 meses de edad se puede usar silla homologada del grupo 1 (de 9 a 18 Kg), orientada en sentido de la marcha y, preferentemente, en el asiento trasero.

Prevención de 12 a 24 meses.

Recordar los consejos previos y añadir:

- Evitar las caídas desde sillas, camas y ventanas; proteger las ventanas y escaleras, y usar sistemas de sujeción en silla de paseo o trona.
- Evitar las posibles causas de quemaduras; impedir que jueguen en la cocina, utilizar los fogones de dentro, que no sobresalgan mangos de cacerolas o sartenes, proteger el horno, extremar el cuidado al manejar líquidos calientes. No dejar la plancha ni estufas eléctricas a su alcance.
- Evitar la posible electrocución; utilizar sistemas de protección de enchufes y no permitir que usen aparatos eléctricos.
- Evitar las causas de ahogamiento; no dejar al niño solo en la bañera; cercar o cubrir las piscinas particulares.
- Evitar las causas de atragantamiento; que no coma caramelos, aceitunas, frutos secos ni frutas con pepitas. Usar juguetes con piezas grandes y pintura no tóxica.
- Vigilar al niño en parques, piscinas o lugares públicos.
- La exposición solar debe ser progresiva, y es necesario utilizar gorra, camiseta y factor de protección solar.
- No administrar los medicamentos prescritos como si fueran golosinas, ni tomar medicamentos en su presencia. Evitar llevar medicamentos en el bolso y colocarlos en sitio seguro aquellos que deban estar en el frigorífico.
- Guardar los productos de limpieza, cosméticos y los medicamentos en un lugar seguro, armarios altos y cerrados con llave. En caso de ingestión o inhalación de un producto tóxico, ponerse en contacto con el Servicio de Información Toxicológica.
- En el coche: utilizar silla homologada de sujeción del Grupo 1, en el asiento trasero del vehículo y en sentido frontal a la marcha.

Prevención de 2 a 4 años.

Recordar los consejos previos y añadir:

- Evitar caídas desde altura; no poner sillas o muebles cercanos a ventanas o en terrazas.

- En los parques infantiles, utilizar los columpios en la medida de su edad y no dejarles solos. Usar juguetes adecuados a su edad (triciclos...).
- No ofrecer frutos secos a menores de 5 años.
- Respetar las señales de tráfico y las normas de circulación vial; debe cruzar las calles cogido de la mano de un adulto y por lugares seguros. Cuando se pasea por la acera el niño debe ir siempre por el lado más alejado de la calzada.
- No dejar a su alcance cerillas o mecheros.
- Enseñar a respetar a los animales.
- Enseñarles a nadar.
- A partir de los 15 Kg y 3 años, para el transporte en vehículo, utilizar una silla homologada de sujeción o cojines elevadores con respaldo, Grupo 2 en el asiento trasero del vehículo y en sentido frontal a la marcha.

Prevención de accidentes de 5 a 9 años.

Recomendaremos:

- Enseñar las normas básicas de seguridad vial. No permitir el juego en zonas por las que circulen vehículos. Explicar al niño los peligros que pueden producirse al cruzar la calle. Inculcar conductas que eviten posibles causas de atropello.
- Enseñar las “reglas de juego” y las normas de seguridad para cada actividad deportiva.
- Si utilizan bicicletas, patines o patinetes, deben llevar casco protector y otros elementos de seguridad (rodilleras, coderas, muñequeras, elementos reflectantes). Usarlos en áreas de esparcimiento o zonas apropiadas.
- Prevención de incendios en el hogar.
- Evitar mordeduras y picaduras. Cuidar y respetar a los animales.
- Es aconsejable saber nadar. Respetar las normas de seguridad en las piscinas, conocer las características de las áreas de baño en las playas y los ríos. Siempre se debe vigilar a los niños durante el baño.
- En caso de precisar medicación, ésta debe de ser administrada por un adulto.
- No cambiar los envases originales de los productos de limpieza, tóxicos o medicamentos. En caso de ingestión o inhalación de un producto tóxico, ponerse en contacto con el Servicio de Información Toxicológica.
- A partir de 22 Kg o de 6 años, para el transporte en vehículo, usar cojines elevadores, utilizando el cinturón de seguridad del vehículo y mecanismo de ajuste, Grupo 3 en el asiento trasero del vehículo y en sentido frontal a la marcha.

Prevención de accidentes de 10 a 14 años.

Recomendar:

- Conocer las normas de seguridad vial como peatón, y respetarlas para evitar las causas de atropello.
- Al utilizar la bicicleta, respetar las normas de circulación, el uso obligatorio de casco y reflectantes. No permitir el uso de motocicletas o ciclomotores si no tiene la

edad adecuada. Es obligatorio el empleo de un casco homologado para montar como acompañante en vehículos de dos ruedas.

- Evitar las conductas o los juegos peligrosos (petardos, navajas, armas de fuego...).
- Evitar las caídas desde diferentes alturas (subida a árboles, tejados, ventanas...).
- Aconsejarle que nunca nade solo. No debe tirarse de cabeza en lugares donde la profundidad sea desconocida.
- Informar acerca de los efectos nocivos de la ingesta de alcohol y del tabaco. Prevenir la drogadicción. Mantener un ambiente de diálogo y comunicación, sin invadir su intimidad.
- En caso de precisar medicación, ésta debe de ser supervisada por un adulto.
- No cambiar los envases originales de los productos de limpieza, tóxicos o medicamentos. En caso de ingestión o inhalación de un producto tóxico, ponerse en contacto con el Servicio de Información Toxicológica.
- Educar acerca de la sexualidad en adolescentes; informar respecto a riesgos, embarazos no deseados y enfermedades de transmisión sexual.

Conclusiones

A partir del conocimiento de las causas y circunstancias que presentan los accidentes se pueden aplicar medidas adecuadas para tratar de evitarlos.

El consejo que debemos impartir en cada momento depende de la fase del desarrollo psicomotor en que se encuentre el niño

Los consejos y recomendaciones que se ofrecen a los padres para el cuidado y supervisión del desarrollo de sus hijos deben servir para promover conductas seguras de protección e identificar situaciones de riesgo, sin sobreproteger al niño o limitar sus necesidades.

Es importante resaltar aquellas medidas de protección que tienen demostrada una mayor eficacia; sobre todo, aquellas relacionadas con los accidentes domésticos y vehículos (sistemas de retención infantil en los coches, cascos en bicicleta, etc.).

Referencias bibliográficas

- Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. (2010). *Guía de prevención de accidentes en centros escolares*. Recuperado de <http://www.educa.madrid.org/web/cp.losjarales.lasrozazas/DESCARGAS/guiaaccidentes.pdf>
- Departamento de Sanidad y consumo de Gobierno de Aragón. (2001). *Guía de prevención de accidentes en la infancia*. Zaragoza, España: Edita Gobierno de Aragón.
- Esparza Olcina, M.J. (2009). Prevención de lesiones infantiles por accidentes. *Rev Pediatr Aten Primaria*, 11, 657-66.
- Guzmán Córdoba, A., Manjón Cembellín, R. y Hernández Hueros, J. (2014). *Accidentes en la población infantil española*. Madrid, España: Edita Fundación mapfre.

Junta de Extremadura. (2007). *Guía de actividades preventivas y promoción de la salud en la infancia y adolescencia*. Badajoz, España: Edita Junta de Extremadura. Consejería de Sanidad y Consumo. Servicio Extremeño de Salud.



195. CONSEJOS PARA PREVENIR EL CÁNCER DE PIEL EN LA INFANCIA**José Carlos Rodríguez Ruiz, Mónica Archilla Castillo, Jesús López Peral**josec.rodriguez.ruiz.sspa@juntadeandalucia.es**Resumen.**

No hay duda de que el sol es beneficioso para la salud de los niños, pues gracias a él pueden sintetizar la vitamina D, asimilar correctamente el calcio y el fósforo, y además, les proporciona el ambiente ideal para jugar al aire libre, lo que les brinda beneficios para su salud física y promueve sus relaciones sociales y de comunicación.

Pero el sol siempre en su justa medida. Demasiado sol puede producir a corto plazo quemaduras, fotosensibilidad y dermatitis, y a largo plazo envejece la piel, favorece la aparición de cataratas, alteraciones inmunológicas y cáncer de piel. Puesto que la mayor parte de la exposición solar se concentra en los primeros 18 años de vida de una persona, la prevención es clave para evitar posibles tumores.

Por ello, con este trabajo pretendemos dar una serie de consejos sobre protección solar que deberían darse de manera rutinaria a padres y niños.

Palabras clave: Energía Solar, Protectores Solares, Factor de Protección Solar, Baño de Sol, Neoplasias Cutáneas.

Introducción

No hay duda de que el sol es beneficioso para la salud de los niños, pues gracias a él pueden sintetizar la vitamina D, tan importante para la formación de los huesos, asimilar correctamente el calcio y el fósforo, y además les proporciona el ambiente ideal para jugar al aire libre, lo que les brinda beneficios para su salud física y promueve sus relaciones sociales y de comunicación.

La radiación solar se compone de luz visible, que estimula la retina; infrarroja, responsable de la sensación de calor; y ultravioleta, que se subdivide en tres bandas: UVA, UVB y UVC. Ésta última no llega a la superficie terrestre porque es absorbida por la capa de ozono (Mora, Olivares, González y Castro, 2010).

Las radiaciones UVB penetran hasta la epidermis, mientras que las UVA penetran más profundamente en la piel, llegando hasta la dermis y produciendo daños no visibles inmediatamente, pero que años después pueden dañar el ADN de las células, lo que favorece la aparición de mutaciones y la carcinogénesis (Mora et al., 2010).

Los rayos ultravioletas (UV) estimulan la producción de melanosomas en la piel, que contienen melanina, y favorecen el engrosamiento y el bronceado de la piel. Éstos dos sucesos son los responsables de la defensa parcial contra la radiación solar posterior (Mora et al., 2010).

La melanina es una sustancia que evita en gran medida la aparición de quemaduras solares, pero no impide los daños que, a medio y largo plazo, ejercen los rayos del sol sobre la piel. Por lo tanto, ser mestizo o negro no es garantía de protección absoluta a los efectos nocivos del sol (Mora et al., 2010).

No se trata de evitar radicalmente la exposición al sol, sino de evitar su exceso, ya que una exposición prolongada de los niños al sol podría ser peligroso debido a su delicada piel.

El sol siempre en su justa medida. Demasiado sol puede producir a corto plazo quemaduras, fotosensibilidad y dermatitis, y a largo plazo envejece la piel, favorece la aparición de cataratas, alteraciones inmunológicas y cáncer de piel.

Recomendaciones preventivas para proteger del sol

Los efectos del sol son acumulativos, y la mayor parte de la exposición solar se concentra en los primeros 18 años de vida de una persona, por lo que la prevención es clave para evitar posibles tumores. Por ello, los consejos sobre protección solar y evitación de la exposición excesiva al sol deben formar parte de las recomendaciones rutinarias dirigidas a padres y niños, especialmente en los meses próximos al verano (Barroso, 2006).

Sabemos que el daño solar acumulativo durante la vida es irreversible, pudiendo transcurrir muchos años entre el inicio de la exposición solar y el momento del desarrollo evidente del cáncer de piel. Por ello, hoy se trabaja con la hipótesis de que la prevención de quemaduras solares, especialmente en la infancia, puede reducir el riesgo acumulado para toda la vida de aparición de cáncer de piel (Valdivieso y Herranz, 2010).

Por otro lado, debemos tener en cuenta que no existe ningún tipo de bronceado saludable. Las fuentes de radiación ultravioleta artificiales (lámparas y camas solares, solarium) son, también, causa de quemaduras, envejecimiento cutáneo y mayor incidencia de cáncer de piel; por lo que no son recomendables y están prohibidas por ley en menores de 18 años (Valdivieso y Herranz, 2010).

Por último, debemos tener presente que existen ciertos factores de riesgo para padecer cáncer cutáneo (Barroso, 2006).

- Piel clara, con pelo generalmente rubio o pelirrojo con poca capacidad para broncearse.
- Antecedente familiar o personal de cáncer cutáneo.
- Exposición frecuente al sol y quemaduras solares en la infancia.
- Nevus atípicos o lunares en gran número.
- Pecas (como indicador de fotosensibilidad).

A continuación se exponen algunas recomendaciones que pueden resultar útiles para protegernos de los efectos dañinos del sol:

- Evitar la exposición solar directa y excesiva, y dar ejemplo a los niños con hábitos adecuados.

- Evitar exposiciones prolongadas al sol. En época de verano, realizar la exposición al sol gradualmente.
- Proteger la cabeza, el cuerpo y los ojos con gorras, camisetas y gafas de sol con flitros adecuados para rayos UVA y UVB.
- Usar ropa clara, ligera, que deje transpirar y cubra la piel.
- Procurar estar a la sombra, en lugares frescos o climatizados desde las doce del mediodía hasta las cinco de la tarde.
- Beber abundante agua y hacer que los niños también lo hagan. Alimentación ligera.
- Refrescarse cada vez que se necesite durante los días de mucho calor.
- Evitar la realización de esfuerzos físicos en las horas centrales del día.
- Tener en cuenta que las altas temperaturas afectan especialmente a niños.
- No olvidar que el riesgo de quemadura solar se incrementa con la altura sobre el nivel del mar.
- Las superficies que reflejan la luz del sol (arena, agua, nieve, pavimento) aumentan el riesgo de quemadura solar y requerirán la aplicación de un filtro solar más potente.
- Tener mucho cuidado con los días nublados (no hace calor, pero un alto porcentaje de las radiaciones solares llegan a la piel).
- Si es inevitable estar bajo el sol, protegerse de su exposición directa con sombrillas u otros objetos.
- Ciertos medicamentos aumentan la sensibilidad al sol. Consulte con su médico.
- Las cremas solares son un buen instrumento de protección contra los rayos UV, pero por sí solas no garantizan la prevención del cáncer de piel si su uso no va ligado a una disminución de la exposición solar.
- Los filtros solares pueden ser de varios tipos y con diferentes formas de actuación (ver más adelante).
- Como medida general, aplicarse siempre crema con factor de protección solar 15 o más, extenderla 30 minutos antes de estar al sol y volver a aplicarla cada 2 o 3 horas, después de sudar mucho o tras bañarse.
- Se aconseja que las cremas solares sean resistentes o impermeables al agua y de amplio espectro, protegiendo de rayos UVA y UVB.
- Hidratar generosamente la piel del bebé/niño tras la exposición al sol.
- No aplicar colonias ni otros cosméticos sobre la piel del niño, ya que podrían llegar a provocar una reacción fototóxica.
- La piel blanca no se broncea mucho, por lo tanto, hay que dejar de intentarlo.
- Los lactantes menores de seis meses no deben exponerse a la luz solar directa.
- En los menores de 6 meses de edad, si es inevitable la exposición solar, también debe utilizarse crema protectora sobre la piel no cubierta (especialmente con filtros físicos, por la menor absorción sistémica y la menor posibilidad de irritabilidad cutánea).

Barroso (2006), clasifica los filtros solares en:

- Filtros químicos: actúan absorbiendo la energía de la radiación solar y transformándola. Protegen de rayos UVA y UVB. Pueden producir dermatitis irritativa o alérgica y tienen buena cosmética.
- Filtros físicos: actúan creando una barrera física que evita la penetración en la piel de los rayos solares, comportándose como diminutos espejos que reflejan las radiaciones. No producen dermatitis pero son más densos y visibles sobre la piel. Se emplean más en bebés.

En general, los fotoprotectores suelen ser combinados de filtros físicos y químicos, no suelen producir efectos secundarios y no alteran la absorción de la vitamina D.

Tipo de protección solar según tipo de piel

| Tipo de piel. Reacción solar | Tipo de prevención |
|--|---|
| <p>Fototipo I Piel muy clara; ojos azules y casi albinos. <i>Eritema intenso; se quema casi siempre y no se broncea</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Evitar la exposición solar al mediodía y protegerse con pantalón largo, camisa de manga larga y gorra, en caso de exposición. - Fotoprotector resistente al agua (factor 15 o superior) diariamente en verano, y el resto del año en caso de exposición. |
| <p>Fototipo II Piel clara; ojos claros; pelo rubio o pelirrojo. <i>Eritema; quemaduras frecuentes y se broncea poco.</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Mínima exposición solar al mediodía. Usar camiseta y gorra. - Factor de protección 15 o mayor si hay exposición. |
| <p>Fototipo III Piel blanca (caucásica); ojos y pelo castaño. <i>Eritema moderado; a veces se quema, bronceado gradual.</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Si la exposición es moderada, factor de protección 10- 15.★ - Si exposición intensa, igual que tipo II. |
| <p>Fototipo IV-VI Piel oscura a negra. <i>No se suele quemar.</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - No necesita protección habitualmente. |
| <p>Xeroderma pigmentoso</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Evitación estricta de la luz ultravioleta. - Siempre ropa larga y gorra. - Uso habitual de protectores de factor 15 o superior. |
| <p>Nevos melanocíticos muy abundantes con múltiples nevos</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Como piel tipo I. |

| | |
|---|-------------------------------|
| atípicos. | |
| Síndrome familiar de nevos atípicos y melanomas (dos o más parientes de primer grado). | - Como piel tipo II. |
| Albinismo | - Como piel tipo I, estricto. |

Obtenido de Barroso (2006).

Conclusiones

No hay pruebas de que las recomendaciones de protección solar realizada por profesionales sanitarios en contactos aislados o programados en consultas, sea efectiva en el cambio de comportamiento y hábitos de la población para evitar la exposición excesiva al sol. Pero debido a lo simple de la medida, es razonable recomendar y explicar las medidas de evitación de exposición excesiva al sol en los contactos próximos al verano, tanto para evitar quemaduras como para disminuir el riesgo de padecer tumores cutáneos en edades posteriores de la vida.

Hay buena evidencia sobre que los filtros o cremas solares pueden reducir el riesgo de cáncer cutáneo. No obstante, la recomendación aislada del uso de cremas solares puede resultar contraproducente si el cambio de hábitos no abarca otras medidas de fotoprotección.

La educación en fotoprotección es uno de los puntos incluidos por la OMS en su decálogo contra el cáncer, y debe penetrar en todos los aspectos de la sociedad: familia, sistemas sanitarios, escuela, medios de comunicación, etc. Esto debería ir acompañado de una serie de medidas de soporte generales destinadas a facilitar, desde la infancia, una fotoprotección en la que la primera medida fuese el sentido común para evitar la exposición prolongada y directa del sol y para usar fotoprotectores correctamente. Estas acciones deben además tener una continuidad en el tiempo para que logren ser eficaces.

Así pues, la única estrategia para disminuir la incidencia y la mortalidad del cáncer de piel es la prevención y diagnóstico precoz. Y la mejor medida de prevención es tomar conciencia del riesgo que supone exponerse durante mucho tiempo al sol y adquirir hábitos de protección frente a las radiaciones solares (Valdivieso y Herranz, 2010).

Referencias Bibliográficas

- Barroso Espadero, D. (2006). Protección contra el abuso de la exposición solar. Consejos e información para padres. *Foro Pediátrico*, III (1), 19-25.
- Mora Ochoa, M., Olivares Savignon, A.R., González Gross, T.M., y Castro Mela, I. (2010). El sol: ¿enemigo de nuestra piel?. *Medisan*, 14 (6), 825-837.
- Valdivielso Ramos, M. y Herranz, J.M. (2010, Abril). Actualización en fotoprotección infantil. *Anales de Pediatría*, 72 (4), 282.

196. PROPUESTA DE ALIMENTACIÓN SALUDABLE EN LA EDAD ESCOLAR

Mónica Archilla Castillo, José Carlos Rodríguez Ruíz y Jesús López Peral
monica.archilla.sspa@juntadeandalucia.es

Resumen

Una dieta saludable y un adecuado nivel de actividad física son los elementos principales para lograr y mantener una buena salud durante toda la vida. Además, cualquier carencia o desequilibrio alimentario puede repercutir tanto en el crecimiento del niño como en su desarrollo óptimo.

Si los niños aprenden a comer de una forma saludable desde la infancia, esos hábitos adquiridos en esta época de su vida se continuarán hasta la edad adulta. Se conseguirán prevenir muchas enfermedades en las cuales la alimentación juega un papel fundamental, como las enfermedades cardiovasculares, el cáncer, la diabetes, la obesidad o la osteoporosis.

Con esta trabajo pretendemos dar unas pautas de cómo debe ser una alimentación saludable durante la edad escolar. Para ello, hemos realizado una revisión bibliográfica. Se explicarán los principales nutrientes, sus principales fuentes alimentarias y las recomendaciones de su aporte diario en la dieta de los niños en edad escolar.

Palabras clave: Alimentación, Salud, Escolares.



Introducción

Desde que nacemos y a lo largo de toda nuestra vida la alimentación tiene un papel fundamental para un buen desarrollo y para el mantenimiento de la salud.

En el II Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia 2013-2016 (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2013), el objetivo número siete de este plan se centra en la Salud Integral, de modo que se plantean promover acciones para alcanzar el máximo desarrollo de los derechos a la salud de la infancia y la adolescencia. Dentro de las estrategias planteadas para alcanzar este objetivo, hablan de la promoción de estilos de vida saludables mediante la Alimentación Saludable.

Una dieta saludable y un adecuado nivel de actividad física son los elementos principales para lograr y mantener una buena salud durante toda la vida. Además, cualquier carencia o desequilibrio alimentario puede repercutir tanto en el crecimiento del niño como en su desarrollo óptimo.

De la Encuesta Nacional de Salud de España 2011/12 (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2012), se pueden extraer datos tan significativos para los niños y niñas entre 5 y 14 años como los siguientes:

- Sólo un 36,8% de ellos comen verduras, ensaladas y hortalizas a diario.
- Únicamente un 22,2% comen legumbres tres o más veces a la semana.
- El 45,9% comen dulces a diario.
- Un 11,1% toman refrescos con azúcar a diario.
- El 4,7% consumen comida rápida a diario.

En la figura 1, más adelante, se exponen algunos ejemplos de probables correlaciones entre ciertas patologías y ciertos factores de riesgo de origen alimentario (Comisión Europea, 2002).

Si los niños aprenden a comer de una forma saludable desde la infancia, esos hábitos adquiridos en esta época de su vida se continuarán hasta la edad adulta. Se conseguirá prevenir, tanto a corto como a largo plazo, muchas enfermedades en las cuales la alimentación juega un papel fundamental, como las enfermedades cardiovasculares, el cáncer, la diabetes, la obesidad o la osteoporosis.

Con esta trabajo pretendemos dar unas pautas de cómo debe ser la alimentación para que sea saludable, durante la edad escolar, mediante una revisión bibliográfica de las principales guías y otros documentos de carácter científico sobre alimentación saludable en la infancia.



| Patología | Factores de riesgo |
|---|--|
| Hipertensión arterial | Consumo inadecuado de frutas y verduras. Consumo excesivo de alcohol. Consumo excesivo de sal. |
| Enfermedades cerebrales y cardiovasculares | Consumo inadecuado de frutas y verduras. Consumo excesivo de ácidos grasos saturados. Consumo inadecuado de alimentos ricos en fibras. |

| | |
|--|--|
| Cánceres (especialmente de colon, mama próstata y estómago) | Consumo inadecuado de frutas y verduras. Consumo excesivo de alcohol. Consumo excesivo de sal. Consumo inadecuado de alimentos ricos en fibras. Actividad física inadecuada o exceso ponderal. |
| Obesidad | Aporte energético excesivo. Actividad física inadecuada. |
| Diabetes no insulino dependientes (tipo 2) | Obesidad. Actividad física inadecuada. |
| Osteoporosis | Aporte inadecuado de calcio. Aporte inadecuado de vitamina D. Actividad física inadecuada. |
| Caries | Consumo frecuente de hidratos de carbono fermentables /alimentos o bebidas con alto contenido en azúcar. |
| Erosión dental | Consumo de alimentos, frutas o bebidas de contenido ácido. |
| Trastornos debidos a una deficiencia de yodo | Consumo inadecuado de pescado o de alimentos enriquecidos con yodo. |
| Nacimientos prematuros e insuficiencia ponderal al nacer | Aporte inadecuado de nutrientes. |
| Anemia ferropénica | Aporte inadecuado o inexistente de hierro. Consumo inadecuado de frutas, verduras y carne. |
| Malformaciones del tubo neural (Espina bífida) | Aporte inadecuado de folato y ácido fólico. Consumo inadecuado de frutas y verduras. |
| Menor resistencia a las infecciones | Consumo inadecuado de frutas y verduras. Consumo inadecuado de micronutrientes. Lactancia materna inadecuada. |
| Anorexia, bulimia, hiperfagia | Rechazo a ingerir alimentos, pérdida excesiva de peso u obesidad. |
| Alergias alimentarias | Presencia de alérgenos en los alimentos. |
| Intoxicación alimentaria infecciosa | Presencia de microorganismos patógenos en los alimentos. |

| | |
|---|---|
| Intoxicaciones alimentarias no infecciosas | Presencia de sustancias patógenas en los alimentos, por ejemplo dioxinas, mercurio, plomo y otros metales pesados, residuos agroquímicos y otros contaminantes. |
|---|---|

Figura 2. Correlaciones entre patologías y factores de riesgo de origen alimentario

Desarrollo del tema

La infancia se podría definir como el periodo de la vida que comprende desde el nacimiento hasta la pubertad. En este trabajo, nos centraremos principalmente en la alimentación saludable de los niños de tres a doce años, es decir, los niños que están en edad escolar.

La alimentación equilibrada y saludable (Cervera, Clapés y Rigolfas, 2002) es aquella que permita a un individuo, en este caso a un niño, mantener un estado óptimo de salud y llevar a cabo su actividad física.

La alimentación equilibrada debe fundamentarse en tres normas fundamentales:

1. La ración alimentaria debe aportar diariamente la cantidad de energía necesaria para el buen funcionamiento del organismo y la continuidad de la vida.
2. Debe aportar también los nutrientes energéticos y no energéticos que permitan cubrir adecuadamente la función de nutrición.
3. Los aportes nutricionales deben recibirse en proporciones adecuadas. Ello implica que debe respetarse un cierto equilibrio entre los componentes de la ración alimentaria.

A continuación, se irán exponiendo las recomendaciones nutricionales generales sobre las necesidades de energía y nutrientes en esta etapa de la vida, que traducidas en frecuencia de consumo de alimentos y raciones nos sirvan de base para diseñar una dieta saludable en la edad escolar. Se debe tener en cuenta que dichas recomendaciones deben ajustarse a cada niño o niña de forma individual.

Los alimentos están compuestos por diferentes nutrientes. Estos nutrientes se encargan de distintas funciones biológicas. Las calorías se encargan de proporcionar energía; los hidratos de carbono, proteínas y grasas ayudan al desarrollo y mantenimiento de diferentes estructuras del organismo; y las vitaminas y minerales, intervienen en diferentes procesos metabólicos. Los nutrientes que se encuentran en mayor cantidad en los alimentos reciben el nombre de macronutrientes (proteínas, lípidos e hidratos de carbono), mientras que los que constituyen una pequeña parte se denominan micronutrientes (vitaminas y minerales). Todos estos elementos son sustancias esenciales que el organismo no es capaz de sintetizar.

Para poder elaborar una ración alimenticia equilibrada es necesario conocer las recomendaciones de energía y nutrientes, que sería un reparto de este modo: un 55-60% de la energía se debe aportar en forma de hidratos de carbono, un 30-35% en forma de grasas y 12-15% en forma de proteínas (Cervera et al., 2002).

La principal fuente de energía de la dieta son los hidratos de carbono. Hay dos modalidades de hidratos de carbono: los complejos, como los que se encuentran en los cereales; y los simples, como el azúcar. Una alimentación saludable debe contar con cantidades adecuadas de ambos, pero se recomienda que la ingesta de hidratos de carbono simples se limite al 10% de la energía consumida diariamente. Los hidratos de carbono son fundamentales en el metabolismo de los centros nerviosos, ya que la glucosa proporciona casi toda la energía que utiliza el cerebro diariamente. Los alimentos ricos en hidratos de carbono complejos son: cereales, pan, patatas y legumbres. Y los alimentos ricos en hidratos de carbono simples son: azúcar, mermelada, miel, frutas y dulces en general (Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición [AESAN], 2010; Fundación Española de la Nutrición [FEN] y Federación Española de Asociaciones Dedicadas a la Restauración Social [FEADRS], 2008).

La fibra es una sustancia que se encuentra en los alimentos de origen vegetal. La fibra actúa como regulador de la mecánica intestinal y tiene un efecto beneficioso en la prevención de enfermedades como la obesidad, estreñimiento, colon irritable, cáncer de colon, arterioesclerosis y otras enfermedades cardiovasculares. Se calcula que la dieta debe contener, al menos, unos 25 gramos de fibra diaria. Los principales alimentos que nos suministran fibra son: cereales integrales, verduras, frutas y legumbres (AESAN, 2010; FEN y FEADRS, 2008).

Con respecto a las grasas o lípidos, su valor calórico es más elevado que el de los hidratos de carbono y las proteínas. La cantidad de grasa consumida en los países del mundo occidental es superior a la aconsejada. Se recomienda disminuir el contenido de este nutriente en la dieta, muy especialmente las grasas de origen animal (saturadas). Por el contrario, se aconseja el consumo de grasas de origen vegetal (monoinsaturadas) sobre todo el aceite de oliva. Los alimentos ricos en grasas son: aceites, mantequilla, margarina, tocino, carnes grasas, embutidos y frutos secos (AESAN, 2010; FEN y FEADRS, 2008).

Las grasas son necesarios en la dieta de la población infantil como fuente no sólo de energía, que requieren para hacer frente a sus elevadas necesidades debidas al crecimiento, sino también como vehículo de vitaminas liposolubles (A, D, E, K) y para aportar los ácidos grasos esenciales, cuya deficiencia podría afectar a la maduración del sistema nervioso central y de otros sistemas (FEN y FEADRS, 2008).

Las proteínas son el constituyente principal de las células. Entre las funciones que pueden tener en el organismo la más importante es la de formar y reparar las

estructuras corporales. Las proteínas de los alimentos de origen animal (huevos, carnes, pescados y lácteos) tienen una calidad superior a las de origen vegetal (legumbres, cereales, frutos secos). Se puede alcanzar una calidad óptima en la proteína vegetal combinando cereales o patatas con legumbres (FEN y FEADRS, 2008).

Con respecto a los minerales (AESAN, 2010; FEN y FEADRS, 2008), constituyen un grupo de micronutrientes (aproximadamente 20) que no suministran energía al organismo, pero que tienen importantes funciones reguladoras y forman parte de la estructura de muchos tejidos. Algunos se requieren en cantidades superiores a 100 miligramos por día (calcio, fósforo, sodio y potasio) y otros se necesitan en cantidades menores (hierro, flúor, yodo, cobre, zinc, selenio, etc.). Son constituyentes de los huesos y dientes, controlan la composición de los líquidos extra e intracelulares y forman parte de enzimas y hormonas, moléculas esenciales para la vida.

Las vitaminas son micronutrientes esenciales para la vida, que se encuentran disueltas en los alimentos, en el agua o grasa de composición. El mejor medio para asegurar un aporte adecuado de todas las vitaminas es proporcionar al escolar una alimentación variada, con una elevada presencia de frutas y verduras. La expresión "5 al día" sintetiza el número de raciones de frutas y verduras que hay que tomar. (AESAN, 2010).

A continuación, en la figura 2 se muestran las principales fuentes alimenticias de diferentes nutrientes (FEN y FEADRS, 2008).

| Nutriente | Principales fuente |
|----------------------------|---|
| Proteínas | Carnes, pescados, huevos y lácteos. |
| Lípidos | Aceites y grasas culinarias, mantequilla, margarina, tocino, carnes grasas, embutidos y frutos secos. |
| Hidratos de carbono | Cereales, patatas, legumbres, verduras y frutas. |
| Fibra dietética | Cereales integrales, legumbres, verduras y frutas. |
| Calcio | Leche y derivados lácteos y pescados en conserva. |
| Hierro | Sangre, vísceras (hígado, riñón, corazón) y las carnes. |
| Yodo | Pescados y mariscos. |
| Magnesio | Leguminosas y frutos secos. |
| Zinc | Carnes rojas, leguminosas. |

| | |
|---|--|
| Tiamina (vitamina B₁) | Derivados de cereales, patatas, leche, carne de cerdo. |
| Riboflavina (vitamina B₂) | Leche, carne y huevos. |
| Niacina | Carne y productos cárnicos, patatas y pan. |
| Vitamina B₆ | Carnes, pescados, huevos, cereales integrales y algunas verduras y hortalizas. |
| Ácido fólico | Verduras de hoja verde, garbanzos y vísceras. |
| Vitamina B₁₂ | Hígado, huevos, leche, carne y pescado. |
| Ácido ascórbico (vitamina C) | Frutas cítricas (naranjas, mandarinas, limones), fresas y frambuesas, tomates, pimientos y otras hortalizas. |
| Vitamina A: equivalentes de retinol | Hígado, leche entera, mantequilla, zanahoria, grelos, espinacas y frutas. |
| Vitamina D | Pescados grasos, huevos y leche y derivados incluyendo enriquecidos. |
| Vitamina E | Aceites vegetales y huevos |

Figura 2. Principales fuentes de nutrientes en los alimentos

En la figura 3 se recogen las recomendaciones sobre cantidad de calorías, proteínas, minerales, vitaminas en los niños y niñas de edades comprendidas entre los 4 y los 12 años (FEN y FEADRS, 2008).

| Ingestas recomendadas | Niños y niñas | | Niños | | Niñas | |
|-----------------------|---------------|----------|------------|------|------------|------|
| | 4-5 años | 6-9 años | 10-12 años | | 10-12 años | |
| Energía (kcal) | 1700 | 2000 | 2450 | 2750 | 2300 | 2500 |
| Proteína (g) | 30 | 36 | 43 | 54 | 41 | 45 |
| Calcio (mg) | 800 | 800 | 1000 | 1000 | 1000 | 1000 |
| Hierro (mg) | 9 | 9 | 12 | 15 | 18 | 18 |
| Zinc (mg) | 10 | 10 | 15 | 15 | 15 | 15 |
| Magnesio (mg) | 200 | 250 | 350 | 400 | 300 | 330 |
| Fósforo (mg) | 500 | 700 | 1200 | 1200 | 1200 | 1200 |
| Tiamina (mg) | 0,7 | 0,8 | 1 | 1,1 | 0,9 | 1 |

| | | | | | | |
|--------------------------|-----|-----|------|------|-----|-----|
| Riboflavina (mg) | 1 | 1,2 | 1,5 | 1,7 | 1,4 | 1,5 |
| Ácido fólico (µg) | 200 | 200 | 300 | 400 | 300 | 400 |
| Vitamina C (mg) | 55 | 55 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| Vitamina A (µg) | 300 | 400 | 1000 | 1000 | 800 | 800 |
| Vitamina D (µg) | 10 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| Vitamina E (µg) | 7 | 8 | 10 | 11 | 10 | 11 |

Figura 3. Recomendaciones de cantidad de calorías, proteínas, minerales, vitaminas según la edad y el sexo

En cuanto al reparto de estas calorías diarias en las diferentes comidas, se recomienda que un 25% de las calorías totales se aporten en el desayuno y media mañana, un 35% en la comida, un 10% en la merienda y un 30% de las mismas en la cena (AESAN, 2010).

La forma más fácil de elaborar una dieta equilibrada, es hacerlo mediante raciones diarias. Por ello, para facilitar el trabajo de las personas responsable de la alimentación de niños o niñas en edad escolar, en la figura 4 (FEN y FEADRS, 2008) se muestra el número de raciones de los diferentes tipos de alimentos que se aconseja tomar de manera diaria, semanal u ocasional para garantizar una alimentación saludable en la edad escolar.

★ **A I C E** ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

| Alimentos | Recomendaciones | Peso de ración** |
|--|------------------------|---|
| Arroz*, cereales*, pasta* y patatas | 2-3 raciones/día | 40-70 g de arroz, pasta 30 g de cereales 80-150 g de patatas |

| | | | |
|------------------------------|----------------------------|--------------------------|--|
| Pan* | 2-4 raciones/día | | 25-50 g de pan |
| Frutas | $\geq 2-3$ raciones/día | ≥ 5 raciones/día | 80-50 g de frutas, verduras y hortalizas |
| Verduras y hortalizas | $\geq 2-3$ raciones/día | | |
| Lácteos | 2-4 raciones/día | | 100-200 g de leche 125 g de yogur 20-60 g de queso |
| Legumbres | 2-3 raciones/semana | | 35-50 g de legumbres |
| Pescados | ≥ 4 raciones/semana | | 50-85 g de pescados |
| Carnes | 3-4 raciones/semana | | 50-85 g de carnes |
| Huevos | 3 raciones/semana | | 1 huevo |

*Incluir integrales; **Los pesos indicados se refieren a peso neto crudo listo para cocinar

Figura 4. Raciones recomendadas para la población infantil

Conclusiones

La adopción de hábitos alimentarios saludables en los niños es algo fundamental para beneficiar su crecimiento y desarrollo, así como también para evitar enfermedades cuando sea un adulto. Si un niño se encuentra bien alimentado, tendrá mayor rendimiento escolar y más energía para realizar actividad física. En este sentido, la familia juega un papel esencial en la educación alimentaria de los niños.

Es importante dedicar el tiempo necesario para que el niño aprenda a comer disfrutando. Los alimentos no deben ser percibidos como un premio o un castigo.

La mejor alimentación para un niño es una alimentación variada, que aporte por día, todos los nutrientes necesarios. En esta alimentación se debe intentar que los niños disminuyan el consumo de ciertos alimentos, como bollería chucherías y refrescos, y promover el consumo de lácteos, frutas, hortalizas y pescados.

Referencias Bibliográficas

Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición (AESAN) (2010). *La alimentación de tus niños y niñas. Nutrición saludable de la infancia a la adolescencia*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.

- Cervera, P., Clapés, J., Rigolfas, R. (2002). *Alimentación y dietoterapia* (3ª ed.). Madrid: McGraw-Hill - Interamericana.
- Comisión Europea (2002). *Informe sobre el estado de los trabajos en el campo de la nutrición en Europa*. Disponible en http://ec.europa.eu/health/archive/ph_determinants/life_style/nutrition/documents/nutrition-report_es.pdf
- Fundación Española de la Nutrición (FEN) y Federación Española de Asociaciones Dedicadas a la Restauración Social (FEADRS) (2008). *Guía de comedores escolares. Programa Perseo*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo. Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición. Subdirección General de Coordinación Científica.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2012). *Encuesta Nacional de Salud de España 2011/12*. Disponible en <https://www.mssi.gob.es/estadEstudios/estadisticas/encuestaNacional/encuesta2011.htm>
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2013). *II Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia 2013 -2016 (II PENIA)*. Disponible en http://www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/documentos/PENIA_2013-2016.pdf



197. BENEFICIOS, RECOMENDACIONES Y PROMOCIÓN DE ACTIVIDAD FÍSICA EN LA INFANCIA

Mónica Archilla Castillo, José Carlos Rodríguez Ruiz y Jesús López Peral

monica.archilla.sspa@juntadeandalucia.es

Resumen:

La mayoría de la población española, incluida la población infantil, no realiza actividad física en cantidad suficiente como para lograr que sea beneficioso para la salud. La inactividad física es uno de los principales factores para desarrollar enfermedades crónicas como enfermedades cardiovasculares, diabetes, obesidad, hipertensión, dislipemias, trastornos mentales, etc.

En la actualidad, la aparición de la televisión, videojuegos e internet ha provocado que los niños dediquen gran parte de su tiempo libre a actividades ociosas de tipo sedentario.

Durante la infancia se produce la interiorización de los hábitos de salud que condicionarán los hábitos y la calidad de vida del individuo durante la etapa adulta. Por ello, resulta fundamental promocionar la actividad física en la vida de los niños.

Así pues, con este trabajo pretendemos mostrar cuales son los beneficios de la actividad física en niños, qué actividad física se recomienda y algunos consejos para ayudar a promocionarla.

Palabras clave: Educación Sanitaria; Promoción de la Salud; Niño; Actividad Física; Ejercicio.

A I C E
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

1. Introducción

La actividad física realizada de manera habitual se asocia a una vida más longeva y saludable (Lee, Paffenbarger y Hennekens, 1997). Sin embargo, la mayoría de la población española, incluida la población infantil, no realiza actividad física en cantidad suficiente como para lograr que sea beneficioso para la salud. Esta situación se da en todo el mundo, tanto en los países desarrollados como en vías de desarrollo. La inactividad física es uno de los principales factores de riesgo para desarrollar enfermedades crónicas y su prevalencia es la más elevada de los factores de riesgo modificables que influyen en el desarrollo de éstas patologías (Warburton, Nicol y

Bredin, 2006). La inactividad física en la infancia es un importante factor de riesgo para desarrollar obesidad y otros trastornos graves de la salud en niños (Livingstone, 2001).

Las características de las actividades de ocio de los niños han cambiado mucho en los últimos años. En el pasado, dedicaban gran parte de su tiempo de ocio a practicar juegos activos al aire libre. En la actualidad, sin embargo, la aparición de la televisión, videojuegos e internet ha provocado que los niños dediquen gran parte de su tiempo libre a actividades de tipo sedentario (Junta de Castilla y León. Consejería de Sanidad, 2006).

La importancia de la actividad física para la salud social, mental y física infantojuvenil es evidente (Organización Mundial de la Salud, 2014).

Durante la infancia se produce la asimilación e interiorización de los hábitos de salud que van a condicionar posteriormente la vida de adulto. Por tanto, resulta fundamental promocionar la actividad física en la vida de los niños. La educación forma parte del proceso de socialización, y se relaciona con la adquisición de valores, conductas y con el desarrollo de la personalidad (González y Merino, 2009).

Las personas que practican actividad física a edades tempranas tienen mayor probabilidad de estar más sanas en la edad adulta. Aunque las manifestaciones clínicas de la enfermedad cardiovascular como diabetes, hipertensión, dislipemias, etc., no aparecen hasta la edad adulta, existe evidencia científica que indica que esta patología se inicia ya en la infancia y adolescencia. La práctica de actividad física regular desde las primeras décadas de la vida puede atenuar el desarrollo de estas enfermedades así como garantizar un buen estado de salud en el futuro (Muñoz y Delgado, 2010).

Muchos programas de intervención basados en centros escolares han resultado eficaces a la hora de promover la actividad física infantojuvenil, pero por sí solos son insuficientes para alcanzar los niveles de actividad necesarios para obtener beneficios para la salud (Ministerio de Educación y Ciencia [MEC] y Ministerio de Sanidad y Consumo [MSC], 2006).

El sedentarismo y la obesidad en la infancia es uno de los problemas más relevantes para la salud pública en el siglo XXI. La responsabilidad para mejorar los niveles de actividad física recae sobre todos los miembros de la sociedad, siendo los centros escolares, hogares y comunidad lugares excelentes para promocionar conductas que favorezcan la salud, como es el caso de la actividad física. Todos los adultos, incluyendo al profesorado, educadores, entrenadores, monitores, padres y madres, y profesionales de la salud, tienen la responsabilidad de promover la actividad física entre los niños y adolescentes y de hacer que sea una actividad divertida, interesante y valiosa. Esto permitirá incrementar las probabilidades de que los niños de hoy se conviertan mañana en personas adultas sanas y activas (MEC y MSC, 2006).

2. Desarrollo del tema

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

2.1. Beneficios de la actividad física

En la población en general, la práctica regular de actividad física tiene una serie de beneficios sobre la salud de las personas (Muñoz y Delgado, 2010), que puede ser resumida en que:

- Reduce el riesgo de desarrollar obesidad y diabetes.
- Reduce el riesgo de desarrollar hipertensión o dislipemias y ayuda a controlarlas.
- Reduce el riesgo de desarrollar cáncer de colon y mama.
- Reduce el riesgo de cardiopatía isquémica y otras enfermedades cardiovasculares.
- Reduce el riesgo de desarrollar enfermedades mentales, tales como la demencia.
- Ayuda a controlar el peso y mejora la imagen corporal.
- Preserva o incrementa la masa muscular.
- Fortalece los huesos y articulaciones haciéndolos más resistentes.
- Aumenta la capacidad de coordinación y respuesta neuromotora, disminuyendo el riesgo y consecuencias de las caídas.
- Mejora la actividad del sistema inmune.
- Reduce los síntomas de depresión y ansiedad.
- Mejora la autoestima.

La enorme disminución de la práctica de actividad física en la vida cotidiana, junto con la adquisición de malos hábitos alimentarios, están contribuyendo al desarrollo de problemas de salud crónicos, como la obesidad, la diabetes, las enfermedades cardiovasculares y ciertos tipos de cáncer entre otras.

La implantación de hábitos saludables, como es la actividad física, en la edad escolar es fundamental. En este periodo se dará prioridad al aspecto recreativo, al disfrute de la actividad, vinculándola con una práctica no competitiva, alejada de altas exigencias de rendimiento. Así pues, se debe entender la actividad física como una manera de mejorar la salud y la calidad de vida, a través de la exploración y el disfrute de las posibilidades motrices, de la relación con los demás y del ocio saludable (Junta de Castilla y León. Consejería de Sanidad, 2006).

Para favorecer la exploración y el disfrute de la actividad física, el encargado de escoger la actividad física o deporte que se va a practicar debe ser el niño, siempre y cuando no supere ciertos límites. Aunque en general, los niños al escoger un deporte, están influenciados por sus amigos, los medios de comunicación, su entorno, etc.

A los niños, además de los beneficios generales antes comentados, la actividad física les aporta los siguientes beneficios (Guiainfantil.com., 2014):

1. Los introduce en la sociedad.
2. Le enseña a seguir reglas.
3. Le ayuda a relacionarse con los demás y a superar la timidez.
4. Frena sus impulsos excesivos.

5. Fomentará la necesidad de colaborar por encima del individualismo.
6. Le hará reconocer, aceptar y respetar que existe alguien que sabe más que él.
7. Produce un aumento generalizado del movimiento coordinado.
8. Favorece un buen desarrollo físico y mental.
9. Aumenta sus posibilidades motoras.
10. Favorece el crecimiento de sus huesos y sus músculos.
11. Puede corregir posibles defectos físicos.
12. Potencia la creación y regularización de hábitos.
13. Desarrolla su placer por el movimiento y el ejercicio.
14. Estimula la higiene y la salud.
15. Le enseña a tener ciertas responsabilidades.

2.2. Recomendaciones de actividad física en la infancia (Muñoz y Delgado, 2010).

En la realización de actividad física, se pueden distinguir tres tipos de ejercicios:

- Ejercicios de tipo aeróbico. También conocido como ejercicio cardiovascular. Se trata de aquellos movimientos rítmicos y repetidos que implican a grandes grupos musculares. Andar, correr, saltar, nadar, bailar, montar en bicicleta, etc. son ejemplos de ejercicios aeróbicos. Es importante recordar, que el total de actividad física acumulada a lo largo del día, independientemente de que se realice de forma continua o no, de la intensidad, duración o frecuencia, posee importantes beneficios para la salud.

- Ejercicios de fortalecimiento muscular. Se trata de aquellos ejercicios que hacen trabajar a los músculos más de lo habitual en comparación con las actividades cotidianas. Este sobreesfuerzo hace que el organismo intente adaptarse a la nueva situación fortaleciendo el músculo y mejorando la forma física. En personas jóvenes, las actividades de fortalecimiento muscular pueden ser muy variadas, basadas en el juego, por ejemplo subirse a un árbol, dos personas o grupos de personas tirando de una cuerda en direcciones opuestas, cargar con un compañero o compañera en el colegio, levantar pesos, etc.

- Ejercicios de fortalecimiento/crecimiento óseo. El hueso es un órgano que se estimula con impacto o tracción, cuanto mayor y más frecuente es el estímulo (sin sobrepasar los límites y producir lesión) mayor es el crecimiento y fortalecimiento del hueso. Todas aquellas actividades que suponen un impacto repetido tales como la carrera, saltar a la comba, fútbol, baloncesto, tenis, etc. se consideran ejercicios de fortalecimiento/crecimiento óseo. Algunas actividades pueden integrar diferentes tipos de ejercicio, así, saltar a la comba por un tiempo prolongado tiene un componente aeróbico, pero también de fortalecimiento del músculo y hueso.

Cada tipo de ejercicio tiene importantes beneficios para la salud y ninguno de los tres debe dejar de hacerse.

La actividad física que se recomienda en la infancia varía en intensidad, duración y frecuencia en función del nivel actual de actividad física que presenta el niño, de la edad, del peso corporal y de si presenta algún tipo de discapacidad física o mental.

Se pueden cumplir las recomendaciones de actividad física combinando actividades aeróbicas de intensidad moderada-vigorosa, o sólo de intensidad vigorosa. No es recomendable realizar sólo actividades de intensidad moderada, es conveniente incluir también actividades de mayor intensidad. Para quienes tienen mayor índice de sedentarismo, incluso intensidades más bajas (leve-moderada) pueden tener efectos positivos para la salud.

Se recomienda acumular, bien sea de forma continua o interrumpida, al menos 60 minutos de actividad física de intensidad moderada-vigorosa al día. Si se realizan exclusivamente actividades de alta intensidad, la duración recomendada se reduciría, más cuanto mayor sea la intensidad de la actividad. Se recomienda realizar actividad física todos o casi todos los días de la semana. Para quienes no hacen nada de ejercicio, se recomienda un aumento progresivo de la actividad para alcanzar finalmente el objetivo indicado más arriba, comenzando con una actividad ligera y aumentando poco a poco la duración, frecuencia e intensidad. En cualquier niño, se pueden conseguir beneficios adicionales incrementando la intensidad del ejercicio o los días por semana.

Durante la infancia y adolescencia se deben realizar actividades apropiadas para cada edad. La práctica natural de actividad física en niños y niñas es intermitente, especialmente cuando se trata de juegos espontáneos y no organizados. Intercalan cortos periodos de actividad moderada o intensa con cortos periodos de descanso. Durante su práctica libre y recreativa de actividad física, realizan principalmente actividades de tipo aeróbico y de fortalecimiento óseo, tales como carrera, saltos, etc. Es también común el incremento de la fuerza muscular a través de movimientos que requieren cargar con su propio peso o el de un amigo o amiga. A estas edades no hacen ni necesitan hacer programas formales de entrenamiento de fuerza, tales como levantamiento de pesos en gimnasio.

El tipo de actividad a realizar dependerá también de si el niño presenta alguna discapacidad. Siempre y cuando sea posible, se intentará cumplir las recomendaciones de actividad física. Si esto no es posible, se debe hacer tanta actividad física como pueda y evitar las actividades sedentarias.

En general, en la infancia, se recomienda que se hagan 60 minutos de actividad física diaria, centrándose especialmente en 3 tipos de ejercicios:

- Ejercicios aeróbicos: la mayor parte de los 60 minutos, o más, de actividad física debería basarse en ejercicios de tipo aeróbico de intensidad moderada-vigorosa, intentando que se realice actividad física de alta intensidad al menos 3 días por semana.

- Ejercicios de fortalecimiento muscular: como parte de los 60 minutos diarios de actividad física, incluir actividades de fortalecimiento muscular al menos 3 días a la semana.

- Ejercicios de fortalecimiento/crecimiento óseo: como parte de los 60 minutos diarios de actividad física, realizar también actividades de fortalecimiento óseo al menos 3 días por semana.

2.3. Recomendaciones para promocionar la actividad física en la infancia

Para fomentar la actividad física en la infancia, existen algunos consejos que a continuación detallamos y que pueden favorecer su adopción (Uncomo.com., 2014):

- Lo primero que deben hacer niños es probar distintas actividades para encontrar la que más les guste. No por el hecho de que no les convenza un deporte, deben renunciar a practicar cualquier otra actividad física.
- Podemos compartir con ellos la actividad física, para que no lo vean como una imposición por nuestra parte.
- Combinar diferentes tipos de actividad física para divertirse.
- Fomentar los deportes de grupo les permite jugar con sus amigos o conocer gente nueva. Es una buena técnica para fomentar la actividad física especialmente en la adolescencia.
- Debemos dar mayor importancia al hecho de participar que al de ganar, para no fomentar una competitividad negativa.
- Facilitar que los niños tengan ratos de juego activo y de juego libre es otro factor que hará que lo tomen con más ganas. De este modo, combinarán lo que más les gusta con otras formas de actividad física y se divertirán todavía más.
- Realizar actividades de ocio al aire libre también será una buena forma de animar a los niños a moverse.
- Debemos apoyarles en todo momento y dar ejemplo.

Muñoz y Delgado (2010) consideran que:

- Los padres y adultos que trabajan con menores o se encargan de cuidar de su salud, deberían estar familiarizados con las recomendaciones de actividad física. Asimismo, deben conocer que en la adolescencia se tiende a reducir la práctica de actividad física, sobre todo en las niñas. Es importante incentivar la práctica de actividad física mediante el juego durante la infancia y hacerla más estructurada y duradera a medida que van creciendo y madurando.
- Las personas adultas juegan un papel importante a la hora de ofrecer oportunidades para que en la infancia y adolescencia se lleve una vida activa, como el modo de ir al colegio, realizar actividades dentro y fuera de casa, involucrar a sus hijos e hijas en actividades deportivas, etc.

- Las personas adultas son modelos a seguir para quienes tienen a su cargo, por lo que sus hábitos diarios, incluida la práctica de actividad física, tienden a ser transmitidos. Por esto es muy recomendable que se fomente el juego en familia, que padres y madres jueguen con los más pequeños y que realicen actividades conjuntas.
- Lo más importante es que cada menor con la ayuda de su familia, profesorado y amistades, encuentre la forma de cumplir con las recomendaciones de actividad física haciendo aquello que le gusta.

3. Conclusiones

En la sociedad actual se ha producido una reducción importante de la cantidad de actividad física que realizan los niños, debido a diferentes cambios que se han producido en la manera de divertirse con la aparición de la televisión, los videojuegos e internet, aunque aún se necesita esta actividad para mantenerse sano.

La educación para la salud se considera una herramienta en la adquisición de los hábitos. El entorno educativo, junto con el hogar y la comunidad, son lugares excelentes para promocionar conductas saludables, como es el caso de la actividad física.

La actividad física y el deporte desempeñan un papel fundamental para conseguir beneficios en la salud, mejorar la forma física, mejorar la calidad de vida y evitar la aparición de enfermedades crónicas en la etapa adulta. Incorporar la actividad física de manera controlada, gradualmente y constante en el tiempo, reduce los riesgos de desarrollar enfermedades cardiovasculares, algunos tipos de cáncer, diabetes, osteoporosis y obesidad. También mejora la función mental, la autonomía, la rapidez, imagen corporal, la sensación de bienestar y la socialización.

El sedentarismo es una epidemia en Europa. Hoy en día está reconocida la relación existente entre la vida inactiva y la aparición de varias enfermedades y desórdenes físicos y mentales. Actualmente, la situación continúa empeorando y los costes en términos de sufrimiento humano, pérdida de productividad y asistencia sanitaria son elevados. La solución es aparentemente simple: hay que moverse más y con más frecuencia.

Las personas adultas juegan un papel importante en la promoción de la actividad física y son modelos a seguir para aquellos niños que tienen a su cargo, por lo que es importante que den ejemplo y compartan con ellos la actividad física.

4. Referencias Bibliográficas

González Briones, E. y Merino Merino, B. (Coordinadores.) (2009). *Ganar Salud en la escuela: Guía para conseguirlo*. Madrid, España: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación.

- Guiainfantil.com. (2014). *Los beneficios del deporte para los niños*. Disponible en <http://www.guiainfantil.com/servicios/Deportes/beneficios.htm>
- Junta de Castilla y León. Consejería de Sanidad. (2006). *Guía para la promoción de la salud en los centros docentes de Castilla y León*. Valladolid, España: Drug comunicación.
- Lee, I.M., Paffenbarger, R.S. y Hennekens, C.H. (1997). Physical activity, physical fitness and longevity. *Aging (Milano)*, 9, 2-11.
- Livingstone, M.B. (2001). Childhood obesity in Europe: a growing concern. *Public Health Nutr*, 4, 109-116.
- Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) y Ministerio de Sanidad y Consumo (MSC). (2006). *Actividad Física y Salud en la Infancia y la Adolescencia*. Bilbao, España: Grafo, S.A.
- Muñoz Bellerín, J. y Delgado Fernández, M. (Coordinadores.) (2010). *Guía de recomendaciones para la promoción de la actividad física*. Sevilla, España: Junta de Andalucía. Consejería de Salud.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2014). *La actividad física en los jóvenes*. Disponible en http://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet_young_people/es/
- Uncomo.com. (2014). *Cómo fomentar la actividad física en la infancia y adolescencia*. Disponible en <http://deporte.uncomo.com/articulo/como-fomentar-la-actividad-fisica-en-la-infancia-y-adolescencia-6934.html#ixzz35fc4JBVD>
- Warburton, D.E., Nicol, C.W. y Bredin, S.S. (2006). Health benefits of physical activity: the evidence. *CMAJ*, 174, 801-809.



198. EDUCACIÓN PARA LA SALUD: PREVENCIÓN EN LA PRÁCTICA DE ACTIVIDADES FÍSICAS

Jesús López Peral, Mónica Archilla Castillo, José Carlos Rodríguez Ruiz
jlopezperal@hotmail.com

Resumen

En un primer punto del tema se desarrolla la importancia de que los profesionales del área de Educación Física conozcan los aspectos fundamentales del desarrollo humano para así poder adaptar las actividades físicas a las características de los alumnos/as, ya que a cada etapa del desarrollo le corresponden unas peculiaridades que se deben tener en cuenta. A esta cuestión se le añade una serie de pautas de actuación para prevenir posibles lesiones derivadas de la práctica de actividad física.

A continuación se analizan una serie de recomendaciones dirigidas a la adquisición de hábitos saludables como son la planificación de actividades, la alimentación, la indumentaria deportiva, etc.

Por último, se describe una actuación adecuada en caso de lesión o accidente en el ámbito de la actividad física, así como una serie de situaciones que precisan urgencia médica.

Palabras clave: Educación Física, prevención, lesiones o accidentes, instrumentos de evaluación, tratamiento.



Introducción

La Educación Física debe adaptarse, igual que la educación total, a las leyes vitales del niño, no a las necesidades de los adultos (Schede, F., 1971)

A cada etapa de crecimiento corresponden en el sujeto unas características biológicas determinadas que deben ser respetadas; de ahí la necesidad de adaptar la actividad física a las características del niño y no a la inversa. Estas características biológicas dan lugar a un tipo u otro de comportamiento motor, que de un sujeto a otro va a ser variable ya que depende también del resto de factores o ámbitos del desarrollo humano como son: el social, el cognitivo y el psicológico.

Al mismo tiempo, a la hora de transmitir contenidos relacionados con la actividad física no podemos pasar por alto la adopción de hábitos y estilos de vida saludables que en las últimas décadas del siglo pasado y primeras etapas del XXI, han

ido cobrando cada vez mayor importancia. De hecho, la Organización Mundial de la Salud considera el sobrepeso y la vida sedentaria como la verdadera epidemia de este siglo para los países occidentales.

Por otro lado, el Diccionario de la Real Academia Española define prevención como “preparación y disposición que se hace anticipadamente para evitar un riesgo o ejecutar algo”. Atendiendo a esta definición y teniendo en cuenta que el área de Educación física se diferencia obviamente del resto de las áreas de conocimiento en que puede ocasionar un riesgo al alumnado (tanto por la propia naturaleza de las actividades físicas sino también por el entorno tan dinámico en el que se realizan), se convierte la prevención, en un concepto ineludible en toda planificación de actividades que se realice desde el área.

Pero tan importante como la prevención, será la forma de proceder una vez sucedida la lesión o accidente. De esta manera, resulta fundamental que todo/a profesional de Educación física conozca y sepa transmitir al alumnado un correcto modo de actuación a la hora de producirse un accidente.

En este sentido, es importante que cualquier profesional de la Educación Física, tenga ciertos conocimientos o competencias en el ámbito de los primeros auxilios. Porque en caso de accidente o lesión, una buena intervención primaria de la persona a cargo del alumnado puede hacer que una posible lesión grave acabe en un incidente sin mayor importancia.

1. Desarrollo del tema

El conocimiento general de las características básicas que condicionan el desarrollo evolutivo en las diferentes edades, sobre todo en la escolar, debe ser el elemento que oriente la labor educativa de todos los profesionales de la Educación Física escolar.

Así, los objetivos fundamentales de nuestra intervención educativa son:

- Favorecer el crecimiento y desarrollo adecuado a la etapa evolutiva del alumno.
- Favorecer el crecimiento y desarrollo de los diferentes sistemas corporales (esquelético, cardiovascular, muscular, adiposo y nervioso).
- Contribuir a mejorar la salud del niño y a conseguir una mayor calidad de vida.

Llegado al tercer nivel de concreción curricular, cuando el docente diseña sus estrategias, cuando programa (unidades didácticas y sesiones educativas), es fundamental que conozca el nivel de desarrollo y maduración de los alumnos para poder establecer los objetivos, contenidos, actividades, la metodología más adecuada a las diferentes características de los alumnos y los instrumentos más convenientes para la evaluación.

Por tanto podemos establecer una serie de pautas de actuación imprescindibles para favorecer el correcto desarrollo y crecimiento de nuestros alumnos/as como adaptar el ejercicio físico a las características individuales, favorecer siempre la salud del

alumno, presentar cada actividad con una metodología adecuada, dar un carácter lúdico a todas las actividades, evitar el exceso de la fatiga, no sobrepasar los límites cardiovasculares del niño, no trabajar con cargas excesivas, y tener en cuenta las posibles anomalías o lesiones que presenten nuestros alumnos/as

Además, debemos favorecer el crecimiento y desarrollo de los diferentes sistemas corporales:

Sistema esquelético:

- Realizar una actividad físico-deportiva adecuada a la edad y características de los alumnos.
 - Evitar el sobreentrenamiento para evitar lesiones.
 - No realizar actividades excesivamente intensas.
 - No incidir excesivamente en el trabajo de fuerza.
- Cuidar las posturas incorrectas, en especial las de la columna vertebral.

Sistema muscular

- Realizar actividades físicas que mejoren el sistema y que doten al individuo del tono muscular necesario.
- Evitar la realización de actividades físicas que puedan producir lesiones en este sistema.

Sistema nervioso

- Desarrollar el mayor número de patrones motrices básicos que permitan responder de una manera más rápida y eficaz a los estímulos del medio.

Por otro lado, la labor docente debe ir encaminada a prevenir cualquier percance que reste eficacia a sus objetivos, por ello, es muy importante:

- Un buen calentamiento. Es fundamental antes de comenzar cualquier actividad física de mayor intensidad.
- Buena planificación: alternancia fuerte-suave. Debemos hacer comprender al alumnado de la necesidad de alternar períodos de intensidad con otros de descanso, tanto en la práctica de actividades físicas y deportivas como en el desarrollo de la vida diaria. **ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN**
- Indumentaria deportiva adecuada: La cantidad de ropa debe ser la adecuada en cada momento climático del curso y en la zona donde nos encontremos. Es interesante que las prendas que están en contacto directo con la piel, camiseta, pantalón y calcetines, sean de hilo, algodón o lana, ya que favorecen la transpiración. La equipación debe estar limpia y debe ser adecuada a la edad de los alumnos/as. Las zapatillas deben ser sin tacón y de material que permita la transpiración. La suela debe ser de un material antideslizante.
- Superficies deportivas idóneas. Las pistas, salas o gimnasios donde se realizan las sesiones de Educación Física deben estar limpias, sin irregularidades (agujeros, cuarteados, piedras, cristales, etc.) que puedan originar alguna lesión. El piso debe ser antideslizante evitando realizar prácticas deportivas cuando esté húmedo o

mojado. Los vestuarios deben estar limpios, adaptados a los alumnos y que posibiliten la higiene personal.

- Dieta equilibrada. Las necesidades nutritivas de un niño en estas edades que analizamos (6-12 años) suelen estar cubiertas por una dieta alimenticia normal y equilibrada. Una dieta equilibrada es aquella donde de una manera compensada se realiza un aporte de los diferentes nutrientes básicos (proteínas, hidratos de carbono, grasas, vitaminas, sales minerales y agua).

A estas recomendaciones le podríamos añadir muchas otras como la ingestión de líquidos para evitar golpes de calor, organización de la clase, condiciones atmosféricas, buen estilo de carrera o tener un buen acondicionamiento físico adecuado a la tarea.

No obstante, si se produce una lesión, debemos seguir los siguientes pasos:

1. El profesor deberá realizar una valoración “in situ”. Si existen dudas acerca de la situación, deberá realizarse un examen detallado en un lugar tranquilo, por ejemplo, el gimnasio.
2. Deberá desvestir al sujeto del área lesionada para realizar un examen adecuado. Se retirarán vendajes y protecciones.
3. Deberá hacerse una historia del modo en que sucedió la lesión para contextualizarla y tener un cuadro completo.
4. Se examinará la zona periférica de la lesión. Si existe tumefacción y dolor cuando se realizan los movimientos o se aplica una carga, se iniciará el tratamiento.

En caso de que se confirme una lesión podemos aplicar el siguiente tratamiento:

Crioterapia: cuando se produce una lesión, lo fundamental es disminuir la hemorragia, y disminuir la velocidad de los procesos inflamatorios. Esto se consigue con la crioterapia (enfriamiento), que da lugar a una vasoconstricción, además de un alivio local del dolor. Para que la crioterapia sea eficaz, debe penetrar en la profundidad del tejido lesionado, por lo que debe utilizarse un método adecuado. El enfriamiento se aplicará durante el tiempo suficiente para que sea eficaz, y en general, cuanto mayor sea la superficie lesionada, más tiempo debe mantenerse el enfriamiento. La lesión de tobillo o rodilla debe enfriarse durante un período de al menos 30 minutos, y la lesión de los músculos del muslo (bocadillo en cuádriceps) durante unos 45 minutos.

Vendaje compresivo: la finalidad es proporcionar una compresión a la hemorragia, que se desarrolla en el interior del área lesionada. El vendaje compresivo suele comprender vendajes elásticos aplicados con cierto grado de tensión y es conveniente colorar una bolsa de frío con la ayuda de este vendaje elástico. El vendaje compresivo deberá mantenerse después de cesar el enfriamiento, siempre y cuando la localización y la extensión de la lesión lo permitan.

Reposo: por regla general, el sujeto lesionado deberá reposar durante 24 – 48 horas y la parte lesionada no deberá ser sometida a carga. Por lo tanto, se desprende que

deberá ser asistido en el escenario de la lesión y llevado al médico tan pronto como sea posible.

Por último, es fundamental señalar una serie de circunstancias que requieren urgencia médica, como son:

- Pérdida de conocimiento o cefalea, náuseas, vómitos o vértigo persistente tras un traumatismo craneal.
- Dificultades respiratorias tras un golpe en la cabeza.
- Dolores en el cuello con irradiación a los brazos.
- Dolor abdominal agudo.
- Sangre en la orina.
- Fractura o sospecha de fractura.
- Lesión severa articular o ligamentosa.
- Rotura muscular o tendinosa.
- Luxación.
- Lesión ocular.
- Herida profunda con hemorragia.

2. Conclusión

Para concluir diremos que son numerosas las variaciones que se producen en el organismo humano desde las primeras fases del desarrollo hasta llegar a alcanzar la madurez total, así de esta manera desde el ámbito de la Educación Física, en estas primeras etapas, debemos tenerlo siempre presente a la hora de programar todas nuestras actividades ya que estas actividades están en función de las características y peculiaridades de nuestros alumnos y alumnas.

Además, es necesario que todo profesional de la Educación Física conozca cuáles son las precauciones que se deben tener siempre presentes en sus clases para evitar posibles lesiones o patologías relacionadas con el movimiento, y tener la seguridad de que una buena prevención repercutirá de forma positiva en la seguridad de sus acciones didácticas. Tampoco debemos olvidar que en el caso de producirse un accidente o una lesión se debe estar preparado/a, dando una respuesta rápida y eficaz.

3. Referencias Bibliográficas.

Organización Mundial de la Salud (1986). *Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud*. Ginebra.

Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. (2010). *Guía de prevención de accidentes en centros escolares*. Recuperado de:

<http://www.educa.madrid.org/web/cp.losjarales.lasrozas/DESCARGAS/guiaaccidentes.pdf>

Boletín Oficial del Estado, número 293 (2006). *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación*

Primaria. Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf>

Corpas, F.J., Toro, S., Zarco, J.A. (1991). *La Educación Física en la Educación Primaria. Manual del Profesor*. Editorial Aljibe. Archidona.



199. EDUCACIÓN PARA LA SALUD: ACTIVIDAD FÍSICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Jesús López Peral, Mónica Archilla Castillo, José Carlos Rodríguez Ruiz
jlopezperal@hotmail.com

Resumen:

Habitualmente, se muestra la importancia de la Educación para la Salud como uno de los contenidos transversales que deben ser tratados por todas y cada una de las áreas que constituyen las diferentes etapas educativas de la Enseñanza Obligatoria. En este caso, se va a realizar un análisis de su presencia en todos y cada uno de los elementos fundamentales que conforman el currículo como son: objetivos, contenidos, competencias básicas y criterios de evaluación centrándonos en la etapa de Educación Primaria y particularmente en el área de Educación Física.

Por último, para concluir este análisis, mostraremos un ejemplo práctico de las posibilidades que el área de Educación Física ofrece al contenido de la salud a través de una sesión de clase que corresponde a una Unidad Didáctica referida a la misma. Dicha sesión está dedicada a la adquisición de hábitos de salud e higiene en la práctica de actividades físicas.

Palabras clave: Salud; Educación Física; Currículo; Educación Primaria.

Introducción



Tradicionalmente, el concepto de salud siempre ha estado ligado a la ausencia de enfermedad. Pero este ha ido evolucionando con el tiempo hasta llegar a la actualidad, donde se concibe como una forma de vida.

El concepto de salud será definido por la Organización Mundial de la Salud (1986) como "un estado completo de bienestar físico, mental y social, y no como la ausencia de enfermedad o invalidez".

La Educación para la Salud ha adquirido gran importancia tanto en Europa como en el resto del mundo, sobre todo al haberse constatado cómo las enfermedades causantes de más muertes prematuras están relacionadas con estilos de vida y hábitos no saludables, es decir, con la mala calidad de vida.

Basta con fijarse en la sociedad actual: su desarrollo tecnológico ha generado

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

una serie de contradicciones y problemas relacionados con la calidad de vida y con la salud, el aumento de enfermedades cardiovasculares y de ciertas formas de cáncer tiene mucho que ver con hábitos de alimentación inadecuados, consumo exagerado de alcohol, abuso de tabaco, vida sedentaria o exceso de tensión, consumo de drogas, etc.

Desde hace años la UNESCO, la OMS, el Consejo de Europa y la Comunidad Europea han elaborado recomendaciones, ratificadas por los países miembros, en el sentido de que la educación para la salud se integre plenamente en los centros educativos. Así, en la Conferencia Europea de Educación para la Salud, celebrada en Febrero de 1990 en Dublín, se recomendó la inclusión de estos contenidos en el currículo de la enseñanza obligatoria, “porque es el modo más efectivo para promover estilos de vida saludables y el único camino para que la educación para la salud llegue a todos los niños, independientemente de la clase social y de la educación de sus padres”.

La escuela debe pues, desarrollar una serie de contenidos relacionados con la salud y la calidad de vida en los que primará el aprendizaje de actitudes y procedimientos en los niveles inferiores para, progresivamente ir dando cabida a los conceptos, que, a su vez, no harán sino explicar, reforzar y dar sentido a los estilos de vida y hábitos saludables que se vayan practicando.

Dentro de nuestro actual sistema educativo la adquisición y desarrollo de hábitos y estilos de vida saludables deben realizarse desde todas las áreas educativas. Con este trabajo, pretendemos dar a entender que encontramos en el área de Educación Física un campo privilegiado para transmitir estos contenidos tan esenciales para el individuo y para la sociedad.

4. Desarrollo del tema

2.1. SALUD Y CALIDAD DE VIDA EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

Para establecer la relación del tema con los elementos del currículo oficial debemos partir de la definición de currículo recogida en el artículo 6 de la Ley Orgánica de Educación (Boletín Oficial del Estado [BOE], 2006), en el que dice textualmente: “*Se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente ley*”.

En el Real Decreto 1513/2006 (BOE, 2006), por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria se van a desarrollar todos estos aspectos relacionados con la salud y calidad de vida. Las enseñanzas mínimas son los aspectos básicos del currículo en relación con los objetivos, las competencias básicas, los contenidos y los criterios de evaluación.

A continuación, iremos explicando cómo puede contribuir el área de Educación Física puede hacer para la consecución de unas enseñanzas relacionadas con la salud y la calidad de vida.

Entre los objetivos de la Educación Primaria que se establecen en el Real Decreto mencionado anteriormente, aparece el siguiente: "Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social". Este sería el objetivo que se trabajaría desde el área de Educación Física.

El área de Educación Física contribuye esencialmente al desarrollo de la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, mediante la percepción e interacción apropiada del propio cuerpo, en movimiento o en reposo, en un espacio determinado mejorando sus posibilidades motrices. Se contribuye también mediante el conocimiento, la práctica y la valoración de la actividad física como elemento indispensable para preservar la salud. Esta área es clave para que niños y niñas adquieran hábitos saludables y de mejora y mantenimiento de la condición física que les acompañen durante la escolaridad y lo que es más importante, a lo largo de la vida.

Respecto a los contenidos de enseñanza la salud y calidad de vida va a ser un tema fundamental a desarrollar en diferentes áreas curriculares (Educación Física y Conocimiento del Medio).

En los bloques de contenido, el Real Decreto 1513/2006 (BOE, 2006) otorga a este tema uno de los bloques del currículo del área de Educación Física. En este bloque se habla de como la actividad física y salud está constituido por aquellos conocimientos necesarios para que la actividad física resulte saludable. Además, se incorporan contenidos para la adquisición de hábitos de actividad física a lo largo de la vida, como fuente de bienestar. La inclusión de un bloque que reúne los contenidos relativos a la salud corporal desde la perspectiva de la actividad física pretende enfatizar la necesaria adquisición de unos aprendizajes que obviamente se incluyen transversalmente en todos los bloques.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Dentro de los ejes transversales va a tener gran importancia la adquisición y desarrollo de hábitos higiénico-saludables que permitan una mejor calidad de vida a través de la "Educación para la salud".

Pero dentro del currículo será la Educación Física el área a través de la cual mejor podremos desarrollar hábitos y estilos de vida saludables. Y así se demuestra en los objetivos generales del área de Educación Física para la etapa de Educación Primaria, siendo uno de ellos el siguiente: "Apreciar la actividad física para el bienestar, manifestando una actitud responsable hacia uno mismo y las demás personas y reconociendo los efectos del ejercicio físico, de la higiene, de la alimentación y de los hábitos posturales sobre la salud".

Este objetivo responde a una concepción de la Educación Física como actividad compleja en la que influyen múltiples variables que afectan a la salud y la calidad de vida. Con él se contribuye a fomentar actitudes de responsabilidad hacia su propio cuerpo y de respeto a los demás.

Por último, en los criterios de evaluación del área de Educación Física aparecen referencias a la salud y calidad de vida: "Identificar algunas de las relaciones que se establecen entre la práctica correcta y habitual del ejercicio físico y la mejora de la salud y actuar de acuerdo con ellas". Para ello será preciso comprobar si el alumnado establece relaciones coherentes entre los aspectos conceptuales y las actitudes relacionados con la adquisición de hábitos saludables. Se tendrá en cuenta la predisposición a realizar ejercicio físico, evitando el sedentarismo; a mantener posturas correctas; a alimentarse de manera equilibrada; a hidratarse correctamente; a mostrar la responsabilidad y la precaución necesarias en la realización de actividades físicas, evitando riesgos .

2.2. EJEMPLO DE UNA SESIÓN DE TRABAJO

A continuación, mostramos una sesión de clase dirigida al 2º Nivel del 1º Ciclo de Educación Primaria y que se engloba dentro de una Unidad Didáctica dirigida a la Salud e Higiene.

Generalidades de la sesión:

- Área de Educación Física.
- Título de la Sesión: *La ropa deportiva*.
- Unidad Didáctica.: Salud e Higiene.
- Ciclo: Primero.
- Nivel: Segundo.
- Nº Sesión: 1.



Objetivos de la sesión

- Conocer la indumentaria necesaria para la práctica de actividades físicas.
- Elegir adecuadamente la ropa de aseo.
- Valorar adecuadamente los elementos higiénicos necesarios para la práctica de actividades físicas (aseo, seguridad, indumentaria, etc.)

Desarrollo de la sesión

En el siguiente cuadro se exponen el desarrollo de la sesión que proponemos (ver figura 1).

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

| <i>PARTES DE LA SESIÓN</i> | <i>TIEMPO (minutos)</i> |
|---|------------------------------------|
| CALENTAMIENTO | 15 |
| <p>JUEGO: ¿QUÉ ME PONGO PARA...?</p> <p>En el gimnasio dejaremos en diferentes lugares (bancos suecos, espaldera, colchonetas, suelo, potro, plinto,...) la ropa deportiva que los niños han traído de casa; además de la necesaria para la realización de la sesión de E.F.</p> <p>Los alumnos han traído de todo (bufandas, zapatos, botas, pantalones, zapatillas, medias, zapatillas de casa, calcetines, gafas de sol, camisas, camisetas de manga corta, chubasqueros, abrigos, bañadores).</p> <p>Los niños forman un círculo sentados en el suelo. El profesor situado en el centro va preguntando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué me pongo cuando voy a jugar? - ¿Qué me pongo cuando voy de paseo? - ¿Qué me pongo cuando voy al campo? - ¿Qué me pongo cuando tengo Educación Física? <p>Los alumnos se irán levantando e irán buscando la ropa indicada por el profesor. Cuando la van encontrando vuelven a su sitio y entre todos comentan si es correcto lo que ha elegido cada compañero.</p> | |
| PARTE PRINCIPAL | 35 |
| <p>JUEGO: LA CANCIÓN DEL DEPORTISTA</p> <p>Los alumnos cantarán una canción que previamente han aprendido con el profesor de música:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Queremos jugar. - Queremos correr y trepar. - Para jugar; ¿qué debemos usar?. - Ana usa una malla. - Juan un pantalón de algodón. - También necesitamos calcetines y zapatillas. - Que no es lo mismo que un zapatón. - Así estaremos cómodos al jugar, correr y trepar”. <p>La cantarán tres veces, una a ritmo normal, otra a ritmo rápido y otra a ritmo lento.</p> | |

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

| | |
|--|-----------------|
| <p>JUEGO: “VOY A...”</p> <p>Los alumnos se sitúan en grupos de seis. Cada grupo elige una actividad que debe representar ante sus compañeros y cogen la ropa adecuada para ello (ir al colegio, de excursión, a la nieve, a practicar algún deporte...).</p> | |
| <p>VUELTA A LA CALMA</p> | <p>5</p> |
| <p>JUEGO: RECOGEMOS LA ROPA.</p> <p>Los alumnos irán recogiendo la ropa que han traído según las órdenes del profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ropa deportiva. - Ropa de abrigo. - Ropa de paseo. - Ropa de playa. | |

Figura 1. *Desarrollo de la Sesión*

Criterios de evaluación de la sesión

- Conoce la indumentaria básica para la práctica de actividades físicas.
- Utiliza de forma correcta ropa de aseo después de la práctica de actividades físicas.
- Valora la importancia del aseo personal y de la utilización de una indumentaria adecuada tanto antes, durante y después de la práctica de actividades físicas.

5. Conclusión

Conseguir una buena salud para toda la población será una responsabilidad fundamental de los gobiernos. Pero no basta con el marco legal, sino que todas las instituciones y en particular la escuela juegan un papel muy importante para desarrollar hábitos y estilos de vida saludables desde las primeras edades.

Sabemos que la infancia y adolescencia es donde se pueden modelar conductas que dañan la salud; por tanto, el período de la enseñanza obligatoria es el más adecuado para potenciar y crear estos hábitos y estilos de vida, para crear en niños y niñas una concepción de salud que implique y exija un bienestar físico, mental y social.

A través de este breve recorrido por los diferentes niveles de concreción curricular se puede apreciar la presencia de la salud como uno de los grandes conceptos a los que actualmente se les da un sentido primordial en la etapa de Educación Primaria en general y en el área de Educación Física en particular.

6. Referencias Bibliográficas

Organización Mundial de la Salud (1986). *Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud*. Ginebra.

Boletín Oficial del Estado (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

Boletín Oficial del Estado, número 293 (2006). *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*. Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf>

De la Cruz, J.C. (1989) *Higiene de la Educación Física en la edad escolar*. Unisport. Málaga.



200. EDUCACION Y SEGURIDAD VIAL EN LA INFANCIA

Antonia Muñoz Salido, Juana María Hijano Muñoz y Antonio Ruiz Cazorla,
antoniamusalido@gmail.com

Resumen

Nuestro objetivo principal es actualizarnos en los conocimientos más importantes a impartir a los padres y fomentar el uso de Sistemas de Retención Infantil y cinturón de seguridad.

Metodología, revisión bibliográfica de artículos científicos y contacto con la Dirección General de Tráfico (DGT)

Resultados, haremos recomendaciones sobre el recién nacido (RN) y niño/a como pasajero del vehículo y como peatón.

Palabras claves: Promoción, salud, seguridad vial, niño/a, recién nacido, embarazo.

Introducción

Según la Carta o Conferencia de Ottawa (Ginebra, OMS 1986) se define la promoción de la salud como el proceso que permite a las personas incrementar el control sobre su salud para mejorarla.

Las enfermeras de Atención Primaria (AP) tienen entre sus funciones básicas la promoción de la salud. Una parte importante de dicha promoción incluye la información sobre la seguridad vial a los padres o futuros padres y familiares de los menores, tanto en fase de embarazo como una vez tras el nacimiento, como método de prevención de accidentes tanto como peatón como conductora (durante el embarazo) y ocupante del vehículo.

El fomento de la salud debe iniciarse antes del nacimiento del individuo y, ha de continuar a lo largo de su niñez y la adolescencia, de la vida adulta y de la ancianidad.

Educación: mayor seguridad

El objetivo principal es actualizarnos en los conocimientos más importantes a impartir a los padres o futuros padres y familiares de los menores sobre educación y seguridad vial, fomentando el uso de Sistemas de Retención Infantil y cinturón de seguridad al igual que medidas de seguridad como peatón por la vía pública, desde las consultas de Atención Primaria.

Como material y método para la actualización de conocimientos hemos hecho una revisión bibliográfica sistemática de artículos científicos publicados en las Bases de Datos sobre Salud: CUIDEN, Medline, Scielo, Cochrane y Documed, tanto en castellano como en inglés seleccionando los publicados en los últimos 4 años.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

También hemos tenido contacto con la DGT y expondremos un resumen de sus recomendaciones al respecto sobre dicho tema.

Como Resultados:

Recomendaciones sobre el RN y niño/a:

1. Como pasajero:

- Asegurar que la silla este bien instalada.
- Prestar atención a la vía pública.
- Adaptar el reposacabezas y los arneses de la silla a la medida que el niño vaya creciendo.
- Usar el cinturón de seguridad incluso en trayectos cortos.
- El asiento central es la posición más segura dentro del vehículo.
- Nunca debe llevar al niño o RN en brazos.
- Si la silla va en la parte delantera en sentido contrario a la marcha, desactive el airbag frontal.
- Ajuste el cinturón de seguridad lo más bajo posible sobre las caderas y sin holguras.
- Los menores de 1.35 metros deben de llevar el dispositivo de retención homologado; en cambio si miden más de 1.35 metros pueden llevar dicho dispositivo o solamente el cinturón de seguridad.

2. Como peatón:

Creemos importante incluir las recomendaciones también a dar a la mujer embarazada, en la etapa prenatal:

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

- Es recomendable que la futura mama, camine una media de 60 minutos al día, pero con seguridad.
- Se hará en horas diurnas y por la acera.
- Si utiliza carreteras pegase en el lateral del carril en el sentido opuesto a la marcha de los vehículos, así la verán de frente.
- Haga descansos e hidrátese, evite las horas de excesivo calor.
- La educación vial debe estar presente en la familia desde la infancia.
- Los buenos comportamientos en la infancia se adquieren desde el ejemplo de sus padres y familiares.
- Al desplazarnos con niños pequeños, deben de ir de la mano y vigilados, procurando llevarlos por la parte interior de la acera.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

- Se debe informar a los menores de las normas para cruzar la calle sin correr ningún peligro.

Etapa prenatal, recomendaciones a la embarazada al volante.

- Utilice correctamente y siempre el cinturón de seguridad
- Aumente la distancia de su asiento al volante o salpicadero.
- Coloque la banda pélvica a la altura de las ingles por debajo del abdomen, y la banda pectoral entre los senos.
- Descanse a menudo en los trayectos largos e hidrátense con líquidos.
- Y cuando su hijo nazca, protéjelo tanto como lo hacía durante su embarazo: llévelo seguro en el vehículo durante el primer viaje.

Conclusiones

Informando sobre la seguridad vial a los padres, futuros padres y familiares de los menores evitaremos accidentes de tráfico y lesiones al RN y al niño y también en periodo prenatal durante el embarazo.

Es importante que tanto los padres o futuros padres como los familiares sean consecuentes con el mal uso o no del cinturón de seguridad, al igual que los sistemas de Retención Infantil, y a la vez estar advertidos de la adecuada circulación vial como peatón.

Pensamos que se debería de continuar informando a todos los profesionales sanitarios que tengan contacto con esta población de riesgo para que informen y asesoren sobre la Seguridad Vial promocionando la salud y previniendo accidentes o lesiones.

Referencias Bibliográficas

Martin Zurro, J.F., Cano Perez. (2003). Atención primaria, conceptos, organización y práctica clínica. Madrid: 5ª edición. Elseviser.

Ahmadi A. Traumatic injuries in pregnant women: a case of motor vehicle accident por “Groud Round” discusión.

www.apredneeduccionvial.es/recursos.html

www.dgt.es

201. EL LAVADO DE MANOS EN NIÑOS

Juana María Hijano Muñoz, Antonio Ruiz Cazorla y Antonia Muñoz Salido,
juana.hijano@gmail.com

Resumen.

Lavarse las manos es con diferencia la mejor manera de evitar la propagación de muchas enfermedades. Una buena higiene de manos en los niños, ayudará a prevenir la propagación de gérmenes que provocan enfermedades comunes, como los resfriados o las gastroenteritis.

Por lo tanto, es esencial que los niños entiendan por qué son tan importantes las manos, ya que éstas les ayudan a comer, jugar y divertirse, así como, es fundamental que aprendan por qué es importante lavarse las manos. Nuestro objetivo en la elaboración de este trabajo, no será otro que fomentarles y concienciarles de la adquisición de este hábito saludable. Por ello llevaremos a cabo una revisión bibliográfica donde explicaremos la importancia del lavado de manos, el cómo y cuándo debe realizarse el mismo.

Palabras clave: Higiene de manos, niños, hábito saludable, prevención, infección.

• Introducción

La higiene de manos es el procedimiento más importante y eficaz para la prevención y control de las infecciones.

Podemos definir el lavado de manos como:

La eliminación de suciedad y parte de los microorganismos que pueden estar en las manos utilizando agua y jabón no antiséptico

Y la higiene como:

La eliminación de micro-organismos que contaminan las manos. Se consigue utilizando un producto antiséptico (Solución alcohólica o jabón antiséptico).

Debemos enseñar a nuestros hijos desde que son pequeños lo importante que el lavado de manos ya que este hábito es indispensable para su salud, pues contribuye a la prevención de enfermedades o infecciones. Debemos hacerlo, enseñándoles cómo y cuándo deben lavarse las manos de una manera eficaz. Esta tarea, no solo, será de los

padres o familia sino que debe recaer también en su ámbito escolar, para que sea efectiva y se afiance a lo largo de su vida.

- **Desarrollo del Trabajo**

- **OBJETIVOS**

- Fomentar el lavado de manos en niños, concienciándoles que es un hábito de vida saludable ya que puede prevenir el contagio de enfermedades o infecciones haciéndoles comprender la necesidad de adquirirlo para ganar en salud.

- Enseñar cómo y cuándo se deben lavar las manos de una forma adecuada mediante la técnica correcta.

Estos objetivos van dirigidos a la población infantil pero sin duda, nosotros los adultos seremos su ejemplo a seguir, así que una implicación de la familia padres y educadores en esta misión será imprescindible para una adquisición adecuada de un buen hábito de lavado de manos

- **METODOLOGIA**

Nos planteamos la importancia que tiene el lavado de manos en la infancia en la prevención de infecciones. Por eso basamos nuestro trabajo en la recopilación del material necesario para fomentar, concienciar y enseñar, el lavado de mano en niños, evitando así la propagación de gérmenes que provocan enfermedades comunes, como los resfriados o gastroenteritis, que se transmiten de unos a otros, haciéndoles ver la importancia del mismo.

Se realizó una revisión sistemática basada en estudios y temas científicos en diversas referencias bibliográficas relacionados con la promoción de hábitos de vida saludable, higiene de manos y temas relacionados.

- **RESULTADOS**

Estos serán la respuesta a los objetivos que nos hemos propuestos en nuestro trabajo que a continuación exponemos:

- **El por qué de la importancia de lavado de manos en los niños.**

A los niños con sus manos, les encanta experimentar, tocar, jugar, y lógicamente se las ensucian. Por eso, si no se las [lavan](#), están trayendo millones de gérmenes consigo que pueden enfermarles, no sólo a ellos, sino también a compañeros de clase o al resto de la familia.

Cuando uno tiene las manos sucias, puede contagiarse simplemente con tocarse la nariz, la boca o los ojos, por lo que lavarse bien las manos es la primera línea de defensa contra las enfermedades en la familia: desde la gripe hasta la meningitis, bronquiolitis, hepatitis A y diarrea.

- **¿Cómo hay que enseñarles a lavarse las manos?**

Ante todo hay que facilitarle esta tarea, evitando los obstáculos, teniendo en cuenta la edad del niño, si son muy pequeños se le puede facilitar un taburete para que lleguen cómodamente al lavabo y enseñarles a que nos pidan ayuda para abrir el grifo o acercarles el jabón o la toalla. Así además, potenciaremos su autonomía y reforzaremos su actitud ante el cumplimiento de este hábito. Se usará un jabón líquido con dispensador para que ellos mismos puedan colocarse unas gotitas en la palma de la mano y seguid unas pautas para el lavado de manos.

El lavado debe durar entre 40 y 60 segundos.

- Primero deben mojarse las manos, colocar jabón en la palma de la mano (suficiente pero sin abusar, un par de gotas para el tamaño de sus manos estará bien) y comenzar frotando las palmas de las manos entre sí y también con los dedos entrelazados.
- Luego limpiar los dorsos de ambas manos con la palma de la mano contraria, limpiando también entre los dedos.
- No hay que olvidarse del dedo gordo. Se limpia cogiéndolo entre los dedos de la mano contraria y haciendo un suave movimiento de rotación. Repetir con la otra mano.
- En caso de tener suciedad debajo de las uñas o como mínimo una vez al día, limpiárselas con un cepillo de uñas.
- Una vez que hayan terminado el enjabonado es muy importante que se enjuaguen abundantemente para retirar los restos de suciedad y células muertas.
- Después deberán secarse muy bien. En casa, lo harán con una toalla pero cuando están fuera lo más aconsejable es que utilicen una toalla de papel de un solo uso.
- Cuando se hayan secado bien, lo ideal sería que si ya tienen edad para cerrar solos el grifo, lo hicieran usando la toalla de papel para no poner en contacto las manos limpias con los gérmenes que pudiera tener el grifo.

- **Cuándo hay que lavarse las manos**

Cuanto antes aprendan a lavarse las manos, más pronto estará incorporado en sus hábitos de higiene diaria.

Los niños deben lavarse las manos frecuentemente y es imprescindible en las siguientes circunstancias:

- **Antes de:**

- Comer cualquier alimento, ya sea en la mesa, con cubiertos, el bocadillo o la fruta de la merienda o media mañana.
- Tocar un alimento que está en la nevera o la despensa, o antes de ayudar a prepararlo o cocinarlo.

- **Después de:**

- Ir al baño.
- Estornudar, toser y sonarse la nariz cuando se está resfriado.
- Estar con un enfermo.
- Tocar sangre, orina, heces, pus, saliva o mucosidades propias o ajenas.
- Jugar al aire libre.
- Volver a casa de la calle.
- Jugar con la mascota

Además no debemos olvidar que:

- Es conveniente **habituar** a los niños a lavarse las manos desde pequeños, así evitarán la mayoría de las infecciones que puedan padecer.
- Es aconsejable poner crema hidratante en las manos, ya que el agua reseca la delicada piel de los niños.
- Cuando estén fuera de casa y no haya un grifo o baño cerca, será aconsejable el uso de toallitas o lociones alcohólicas para el lavado de manos.

- **Conclusiones**

Los niños que se lavan las manos a menudo enferman menos que los que no tienen este cuidado. Por eso, los padres y educadores debemos inculcarles éste hábito desde muy pequeños.

Conviene que lo hagan no sólo, cuando las tienen sucias, sino también tras realizar determinadas acciones tales como, al llegar a casa, después de viajar en transporte público, antes de comer, tras ir al servicio o jugar con la mascota y después de taparse la boca con la mano para estornudar o toser entre otras.

Las mejores formas de conseguir que los niños hagan algo es ser un buen ejemplo para ellos. Por lo tanto, es imprescindible enseñar a los niños la importancia de adoptar buenos hábitos en referencia a la higiene de manos para que ellos y los de su alrededor puedan mantenerse sanos y así evitar la propagación de enfermedades o infecciones.

Referencias Bibliográficas

- López Serrato, M., Fernández S., y otros. (2008). Implementación de la Práctica Segura. Higiene de Manos en Atención Primaria. Sevilla: SAS.
- OMS. (2005) Directrices de la OMS sobre higiene de manos en la Atención Sanitaria. Ginebra: OMS.
- OMS. (2009). Guía de la OMS sobre Higiene de Manos en la Atención de la Salud. Ginebra: OMS.
- Aznar Martín, J.; Cabrera Cobos F., y otros. (2005). Recomendaciones sobre la Higiene de manos y uso correcto de guantes en los centros sanitarios. Sevilla: SAS.



202. DETECCIÓN DE HIPOACUSIAS Y PREVENCIÓN DE LA SALUD AUDITIVA EN LA POBLACIÓN INFANTIL.

Raquel Domínguez Robles, Almudena Rodríguez Cañizares y M^a Camila Griñán Garnés

raquelrobes@hotmail.es

Resumen

Esta comunicación pretende detectar los casos de hipoacusia en los recién nacidos y las recomendaciones basadas en la evidencia científica existentes sobre la prevención de la salud auditiva en la población infantil.

Dicho estudio se realiza bajo la metodología de la investigación basada en la práctica de la evidencia científica, la cual proporciona a la enfermería, procedimientos que aseguran una práctica clínica basada en la calidad y seguridad hacia nuestros pacientes.

Mediante revisión bibliográfica sistemática, se recogen las distintas soluciones más relevantes y eficaces empleadas para la detección y corrección del problema objetivo del estudio.

Palabras clave: AUDICIÓN, HIPOACUSIA, DETECCIÓN, PREVENCIÓN Y OTOMISIÓN.

Introducción

La hipoacusia se define como la disminución de la percepción auditiva que es la vía habitual de adquisición del lenguaje, y representa un problema de salud, especialmente si aparece durante la infancia, ya que las deficiencias limitan las posibilidades de desarrollo psicológico e intelectual del niño, como consecuencia de las limitaciones en la adquisición del lenguaje hablado. El niño con hipoacusia presenta problemas de socialización en la escuela.

La hipoacusia durante la etapa infantil tiene un impacto tanto en el niño como para su familia y la sociedad en general.

El oído, junto con el resto de los sentidos, permite la relación con el medio ambiente y es imprescindible en el ser humano ya que el hombre trasmite sus ideas por medio del lenguaje hablado.

Las limitaciones que puede provocar la enfermedad vienen determinadas por la influencias de varios factores:

- La edad de instalación de la misma.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

-El grado de hipoacusia.

Cuando el diagnóstico es tardío (después de 12 meses de edad), los problemas que pueden generar son:

-Sin una buena base de lenguaje oral, se dificulta mucho el aprendizaje lector.

-Provoca restricciones en el desarrollo de la comunicación oral.

-El resultado será la desigualdad y el aislamiento social.

Los factores que pueden provocar hipoacusia son:

-Infecciones de repetición.

-Antecedentes familiares.

-Ototóxicos.

-Traumas obstétricos.

Con respecto a la prevención hay que hacer incapié en dotar a los profesionales y padres en mantener la salud auditiva de los niños.

La audición en la población infantil.

Objetivos

-Detectar la hipoacusia infantil antes de los 6 meses de edad.

-Establecer la orientación terapéutica de los casos de hipoacusia antes de los 6 meses de edad.

-Prevención y rehabilitación de los niños que padecen hipoacusia.

Metodología

Se ha realizado una búsqueda bibliográfica de estudios y artículos publicados de los últimos 5 años, a través de la base de datos como CUIDEN (base de datos de enfermería española, MEDLINE y recomendaciones presentadas por el Ministerio de Sanidad y Consumo, en la Comisión de Salud Pública, abril 2003.

Conclusiones

Es muy importante realizar otomisiones a todos los recién nacidos porque gracias a esta prueba se pueden diagnosticar Hipoacusias, sobre todo en antecedentes familiares, aunque se debe advertir a todos los padres la importancia de la vigilancia del niño y volverlo a explorar si se sospecha de déficit auditivo.

El problema del déficit auditivo conlleva un grave problema en la infancia, ya que el desarrollo intelectual y social del niño está unido a las aferencias auditivas del Sistema Nervioso Central.

Los niños con déficit auditivo presentan serios problemas en la infancia como trastornos en el lenguaje, con lo cual provoca retraso en la comunicación oral y dificultades en el aprendizaje del lector, pudiendo provocar aislamiento con baja autoestima y problemas psicológicos.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Es muy importante formar a los padres como agentes de salud ya que gracias a la información que nos aporta y la vigilancia de sus niños nos pone sobre aviso en la detección de retrasos tanto del aprendizaje como del habla para realizarle y corregirle posibles problemas auditivos.

Es fundamental la Promoción y la Prevención de la Salud para evitar y corregir los malos hábitos en la infancia sobre la conservación de la Salud auditiva:

- Reducir el número de aparatos que funcionan a la misma vez.
- Prestar especial atención a los oídos del niño cuando sufran catarros, gripes o infecciones porque a largo plazo pueden causar pérdidas auditivas.
- Secar los oídos después de cada baño.
- Visitar al Pediatra cuando el niño se queje de molestias en los oídos.
- Limitar el volumen de aparatos electrónicos (televisión, consola, etc...).
- No introducir ningún objeto en el oído.
- Utilización de los bastoncillos correctamente, utilizarlo sólo para los pliegues de la oreja, nunca para limpiar el cerumen, puesto que se pueden producir lesiones.
- Utilización de tapones acuáticos.
- Evitar escuchar música a través de los auriculares más de una hora al día y siempre con volumen bajo.

Referencias Bibliográficas

Consejería de Salud III Plan Andaluz de Salud 2003-2008.

Sánchez Gomez, MB, Gómez Salgado, J, Duarte Climents, G. Educación para la salud (Enfermería Comunitaria V). Madrid: Fuden; 2008.

Solanellas Soler J, Pons Tubio A, Uralde Gorgojo MD, Pérez Lázaro D. Diagnóstico precoz y atención temprana de la sordera infantil. Vox Pediátrica 1995; 3,1: 210-216.



203. FIEBRE EN LA INFANCIA

Raquel Domínguez Robles, M^a Camila Griñán Garnés y Almudena Rodríguez Cañizares
raquelrobles@hotmail.es

Resumen

La fiebre es el aumento temporal de la temperatura del cuerpo, en respuesta a alguna enfermedad o padecimiento.

La temperatura corporal puede cambiar durante el día, suele ser más alta por la noche.

La fiebre es una parte importante de las defensas del cuerpo contra la infección. La mayoría de las bacterias y virus que causan infección en los niños prosperan mejor a 37 °C. Muchos bebés y niños presentan fiebre alta con enfermedades virales menores.

La fiebre causada por infección rara vez sobrepasa los 40,5 °C a menos que el niño tenga demasiada ropa o esté en un ambiente con temperatura alta.

Es muy importante saber cómo y dónde se debe tomar la temperatura corporal del niño ya que al no hacerlo debidamente causa alerta muchas veces y ésta no concuerda con la realidad.

Palabras clave: fiebre, infección, temperatura, medidas físicas.

Introducción

La fiebre es el aumento de la temperatura corporal por encima de los límites normales, suele ser un síntoma que acompaña a diversas enfermedades, principalmente infecciones, pero además, constituye un mecanismo de defensa del organismo, para evitar la replicación del agente patógeno y disminuir la virulencia.

Los conocimientos que los padres o cuidadores tengan acerca del manejo de la fiebre respecto a las medidas físicas y medicamentos antitérmicos, juegan un papel fundamental para la implantación de los distintos componentes del proceso.

Fiebre en la edad infantil

OBJETIVOS

- Toma correcta de la temperatura.
- Administración del tratamiento sintomático.

METODOLOGÍA

Se ha realizado una revisión de la literatura científica mediante una búsqueda bibliográfica en las siguientes bases de datos: Pubmed, Medline y The Cochrane Database of Reviews. Los artículos seleccionados incluyen el periodo comprendido en los últimos 10 años.

Resultados

En función de la intensidad de la fiebre, se distinguen las siguientes situaciones:

- Febrícula → 37-38°C.
- Fiebre moderada → 38-39°C.
- Fiebre alta → 39-40°C.
- Hiperpirexia → >40°C.

La variación de la temperatura corporal puede variar a lo largo del día siendo más alta por la tarde-noche. La variación puede ser de hasta 1°C. En los niños a diferencia de los adultos tiende a hacer picos febriles. La gravedad depende de la causa que produce la fiebre, no de la intensidad de la fiebre.

La fiebre puede ser considerada como una respuesta a una enfermedad o como enfermedad por sí sola.

Las causas de la fiebre pueden ser infecciosas, neoplásicas o inflamatorias. En los niños menos y en lactantes las causas más frecuentes de fiebre es debido a infecciones del tracto urinario, las viriasis respiratoria, la fiebre sin foco y el exantema súbito.

La toma de la temperatura puede hacerse en varias zonas, pero según la edad dependerá la localización más adecuada:

- Niños < 2 años: Recto. 1ª elección durante 2 minutos.
Axilar. 2ª elección durante 4 minutos.
- Niños 2-5 años: Recto. 1ª elección durante 2 minutos.
Timpánico. 2ª elección durante 4 minutos.
Axilar. 3ª elección durante 4 minutos.
- Niños > 5 años: Oral. 1ª elección durante 2 minutos.
Timpánica. 2ª elección durante 4 minutos.
Axilar. 3ª elección durante 4 minutos.

Hay que dar a conocer los rangos de temperatura, puesto que va a variar dependiendo de la localización de la toma:

- Rectal: 36,6-38°C
- Timpánica: 35,8-38°C
- Oral: 35,5-37,5 °C

-Axilar: 34,7-37,3 °C

A partir de estos rangos, cuando la temperatura es superior decimos que el niño o el lactante presentan fiebre.

La fiebre dependiendo de las causas que la provoquen se puede diferenciar en:

-Fiebre sin foco: La Tª es superior a 38°C y demás de 2 horas de evolución en la que tras la historia clínica y exploración del niño no se objetiva la causa.

-Fiebre de corta duración y con focalidad: Es debido a enfermedades virales del tracto respiratorio superior, amigdalitis, sinusitis, otitis.

-Fiebre de origen desconocido: Es la que dura más de 14 días sin causa a pesar del estudio del niño.

Según la temperatura corporal del niño con fiebre podemos decir que se encuentra en la siguiente fase:

-Elevación: Esta fase se caracteriza por presentar sensación de frío, piel fría, malestar y temblores.

-Estabilización: Se caracteriza porque la producción y la pérdida de calor se equilibran. La piel está enrojecida, la temperatura alcanza su pico máximo y hay una mejoría en el estado general.

-Descenso: La piel está húmeda, sudorosa y caliente.

Existen criterios claros explicados en los procesos asistenciales donde vienen las fases del proceso de la fiebre y que están en continua revisión donde se dan los criterios a seguir cuando un niño debe ser derivado al hospital y las pruebas complementarias que hay que realizarle para ver si su estado general comporta mayor o menos riesgo ante la fiebre.

-Los niños menores de 1 mes con fiebre deben ser derivados al hospital.

-Los niños de 1 a 3 meses. Si encontramos un foco evidente, evaluamos y tratamos según la localización y gravedad. Si no encontramos foco se derivan al Hospital.

-Niños de 3 a 36 meses. Si se encuentra foco evidente evaluar y tratar según la localización y la gravedad, si no se encuentra foco clasificar según el riesgo (bajo, intermedio, bajo) en función de la valoración clínica.

Riesgo alto: Derivación hospitalaria. En transportes medicalizados si están presentes signos clínicos de sepsis (vasodilatación o vasoconstricción periférica, estado mental alterado y distermia).

Riesgo intermedio: Fiebre mayor de 40 en niños menores de 6 meses, deben derivarlos al Hospital.

Riesgo bajo: Se utilizará tiras reactivas de orina, que hayan tenido infecciones urinarias previas con fiebre mayor de 39°C.

En niños menores de 6 meses se recomienda mandar sedimento de orina y urocultivo con técnica estéril.

En mayores de 6 meses si existe fiebre mayor de 40°C se puede ofertar a los padres la observación domiciliaria con vigilancia de los síntomas y signos y la revisión en 24-48 horas. En caso de no garantizar el seguimiento derivar al Hospital.

-En niños > de 36 meses.

Si se encuentra foco evidente, evaluar y tratar, si no se encuentra foco ni presencia de signos de alerta se indicará la observación domiciliaria y revisión en 24-48 horas. Si presenta signos de alerta derivación hospitalaria.

Los signos de alerta que pueden presentar un niño con fiebre son:

- Alteración del nivel de conciencia.
- Trastorno del ritmo respiratorio (hiper o hipoventilación).
- Mala perfusión (relleno capilar superior a los 2 segundos).
- Alteración de signos vitales (Frecuencia Cardíaca y Tensión Arterial).
- Cianosis.
- Exantema maculoso o petequial sugestivo de enfermedad meningocócica.
- Dolor o tumefacción osteoarticular y/o limitación de la movilidad.

Las pruebas complementarias que se les realizarán a un niño con fiebre son: Analítica de sangre, Rx de Tórax y sedimento de orina. Dependiendo de la edad del niño se realizará urocultivo por sondaje con técnica estéril estricta en menores de 1 mes. En los demás casos tras un buen lavado de la zona genital y secado con gasas estéril se recogerá mediante bolsa estéril o en niños que controlen los esfínteres tras el lavado y secado de gasas estériles les decimos que la primera orina y después el resto lo deposite en el recipiente estéril.

El tratamiento apropiado para tratar la fiebre por encima de los 38-38,5°C axilar o los 38,8-39°C rectal cuando provoque afectación del estado general del niño son las siguientes:

-Medidas Generales: Presenta un adecuado cuidado del estado de hidratación e ingesta calórica. Deben estar en una temperatura ambiente entorno a los 20-22°C y mantenerlos con poca ropa.

-Medidas Físicas: Baños o paños de agua tibia. Nunca usar agua fría, hielo o friegas de alcohol.

-Medicación Antitérmica: De primera elección se utilizará el paracetamol y de 2ª de elección el Ibuprofeno. El empleo de Metamizol al igual que el Proparacetamol se reserva para menores con ingreso hospitalario y se administrará por vía intravenosa.

No parece estar justificado el uso alternativo de antitérmicos, a pesar de una amplia difusión que esta práctica tiene, no existe evidencia científica que la apoye.

Conclusiones

El impacto y la frecuencia de episodios febriles de la infancia son elevados, no es excepcional que en los niños menores de 5 años presenten de 4 a 5 episodios febriles en un año, especialmente durante los meses de invierno.

La fiebre genera confusión a los padres e incluso a los profesionales de la salud. La mayoría de los casos es un síntoma de una infección banal de origen vírico. La decisión de tratarla se dirige a aliviar las molestias y complicaciones que pueden comportar; ellos sin olvidar que existe un riesgo potencial de desarrollar sin que en un bajo número, una infección focal grave, sepsis o incluso cuadro letal.

La educación para la salud implica la formación clara y concisa a los padres o cuidadores de los niños en cuanto a la toma de temperatura y los signos y síntomas que pueden presentar sus hijos.

Referencias Bibliográficas

- Del Castillo Martín. Manejo y tratamiento de la fiebre en el niño. Salud Rural. Enero 2006; 23 (1): 49-59.
- Pastor X, Cruz M y Ferrer-Pi S. Síndrome febril. En: M. Cruz. Tratado de Pediatría Majadahonda. Ed. Ergón, SA 9. Ed. 2006.
- Moral Gil L, Rubio Calduch EM. Antipiréticos en niños. TMC 1999, 6: 410-419.
- Carabaño Aguado I y Llorente Otones L. Fiebre y niños: Puesta al día. Acta Pediatr. Esp. 2008; 66 (2): 57-66.



204. EDUCACIÓN PARA LA SALUD: CREATIVIDAD Y COMPETENCIAS PERSONALES

M^a Candelaria Dorta del Pino
mdordel@santacruzdetenerife.es

Resumen.

Se expone la experiencia realizada en los centros educativos públicos del municipio de Santa Cruz de Tenerife, con el desarrollo de cuatro proyectos de educación para la salud, desde el enfoque de las habilidades para la vida, a través del cine y el teatro como recurso didáctico y creativo, con alumnado de primaria y de secundaria. Los proyectos forman parte de las actuaciones en materia de prevención del II Plan Municipal Sobre Drogas de Santa Cruz de Tenerife.

Palabras clave: creatividad, educación para la salud, prevención escolar, drogas, habilidades para la vida.

1. Introducción

En esta comunicación se presenta la experiencia educativa, iniciada en el 2011, desde el Programa de Drogodependencias del Instituto Municipal de Atención Social (IMAS), del Ayuntamiento de Santa Cruz de Tenerife, encargado de gestionar e impulsar las acciones del II Plan Municipal Sobre Drogas de Santa Cruz de Tenerife.

Se describe brevemente, en primer lugar el diagnóstico que se realizó para elaborar el II Plan Municipal sobre Drogas de Santa Cruz de Tenerife y en segundo lugar el desarrollo de los proyectos de prevención en el ámbito escolar, en el marco de la educación para la salud, conforme a los criterios de actuación establecidos en el artículo 5 de La Ley 9/1998, de 22 de julio, sobre prevención, asistencia, e inserción social en materia de drogodependencias:

“1. Las actuaciones desarrolladas en materia de prevención de las drogodependencias por las Administraciones Públicas de Canarias, en colaboración con las entidades privadas e instituciones, deberán estar enmarcadas en un ámbito general de promoción y educación para la salud.”

*2. Se favorecerán aquellas actuaciones tendentes a la creación de mecanismos de protección de la población canaria frente a las drogas, promoviendo pautas de acción alternativas y potenciando la sensibilidad social sobre el fenómeno de las drogodependencias y **el fomento de la responsabilidad individual sobre la propia salud y la de la comunidad.***

3. Los programas preventivos se dirigirán preferentemente a sectores concretos de la población, y combinarán su carácter educativo orientado a la modificación de actitudes y hábitos, con la promoción de comportamientos incompatibles con el consumo de drogas. Dichos programas deberán ser sistemáticos en sus actuaciones, permanentes en el tiempo y susceptibles de ser evaluados.”

Y en el artículo 7: Educación para la salud:

*“1. Las Administraciones Públicas desarrollarán las actuaciones precisas con la finalidad de que las personas adquieran **actitudes, hábitos y conductas sanas** alejados del consumo de drogas.”*

Los proyectos realizados en centros educativos públicos del municipio de Santa Cruz de Tenerife, se fundamentan en una filosofía de intervención socioeducativa, centrada en las personas, en los y las jóvenes, dirigida a fortalecer sus capacidades personales en relación a su salud.

2. El II Plan Municipal Sobre Drogas de Santa Cruz de Tenerife: El diagnóstico

El II Plan Municipal Sobre Drogas, es el documento, que integra todas las actuaciones en materia de drogodependencias del municipio de Santa Cruz de Tenerife. Para su elaboración se realizó un diagnóstico que nos permitiera, desarrollar el marco de intervención en materia de prevención de drogodependencias.

Los instrumentos para realizar esta investigación fueron, la creación de una página web del II Plan Municipal sobre Drogas, que sirvió como medio de difusión de la elaboración del plan y las aplicaciones informáticas, que se alojaron dentro de la web, dos herramientas informáticas para la recogida de datos, tanto de la encuesta escolar, como de la encuesta domiciliaria.

También se habilitó un foro para la participación de los y las jóvenes del municipio, cuyas aportaciones fueron recogidas por este medio.

Por último se procedió al análisis de los datos almacenados, a través de Open Office Calc y su posterior tratamiento con SPSS, para dotar al tratamiento de datos de una mayor precisión.

2.1. El Diagnóstico:

El diagnóstico para la elaboración del II Plan Municipal sobre Drogas se realizó a partir de la realización de:

Encuesta escolar (445 encuestados): realizada al alumnado de entre 12 y 17 años de edad a través de una aplicación informática colgada en la web, en centros educativos seleccionados en todos los distritos del municipio. Finalmente, se aplicó en 12 centros educativos y el alumnado participante ascendió a 445.

Encuesta domiciliaria (750 encuestados): realizada a la población entre 18 y 65 años de edad en sus propios domicilios y en todos los distritos del municipio. Finalmente, se aplicó en 75 barrios de los 5 distritos municipales y con la participación de 750 personas.

Cuestionario a especialistas: Instrumento para conocer las características de la población usuaria y de los servicios prestados por las Entidades que actúan en el municipio de Santa Cruz de Tenerife. Participaron 8 entidades de los siguientes sectores: educación, sanidad, policía local, ONGs especializadas en atención a la población drogodependiente e inclusión social.

Grupos de discusión (938 participantes): Se emplearon los foros virtuales habilitados en la página web del II Plan Municipal sobre Drogas. Se contó con la colaboración de 13 Centros Educativos y participaron 938 alumnos y alumnas.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

2.2. La encuesta escolar:

Nos centraremos en los datos obtenidos con la encuesta escolar, en cuanto al método, procedimiento para la recogida de datos, perfil de consumo, diferencias de consumo por sustancia y por género:

El universo, era el alumnado, de entre 12 y 18 años de edad, matriculados en ESO y Bachillerato de Centros Educativos del municipio de Santa Cruz de Tenerife. Total: 10.871. Fuente: Consejería de Educación 2005.

El procedimiento de entrevista, fue a través de la realización mediante CASI: (*Computer Assisted Self-completed Interview*), Entrevista Autocompletada Asistida por Ordenador. La persona objeto de la entrevista completa directamente por sí misma, el cuestionario en una aplicación informática, alojada en la web del plan, la duración media fue de 15 minutos.

El procedimiento del muestreo, consistió en un muestreo bietápico por conglomerados, seleccionando aleatoriamente colegios como unidades de primera etapa y aulas como unidades de segunda etapa. Posteriormente, fueron incluidos en la muestra todo el alumnado, de las aulas seleccionadas, con el fin de simplificar el diseño muestral; así como la ejecución y análisis de la encuesta.

La selección de los colegios se realizó a partir del listado de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias.

Con respecto a las características de la muestra, el tamaño de la muestra diseñado fue de 500 entrevistas, de la muestra realizadas 445 entrevistas, el error de muestreo es de +/- 0,048) y el nivel de confianza de 95,5%.

En relación a esta encuesta escolar, realizada entre jóvenes de 12 a 17 años, se presenta a continuación resumen de los resultados por sustancias de consumo y diferenciando por género:

Sustancia de consumo tabaco:

-Tasa de consumo de tabaco diario: 22,47% de la población

-Menor tasa de consumo en hombres que en mujeres

-A menor edad, menor tasa de consumo

Perfil del consumidor o consumidora de tabaco: La edad de inicio al consumo de tabaco se sitúa en el municipio de Santa Cruz de Tenerife en los 12,99 años de promedio. Nos encontramos que a partir de los 13 años se inician las primeras experiencias de consumo ocasional, siendo los 16 años la edad de consumo diario más elevada. Son las mujeres las que realizan un consumo total y diario de tabaco más elevado (60% son mujeres).

Sustancia de consumo alcohol:

-Tasa de consumo de alcohol en el último mes: 42% de la población

-Consumo centrado en fines de semana, principalmente de cerveza y combinados.

-Menor tasa de consumo en mujeres que en hombres

-A menor edad, menor tasa de consumo

Perfil del consumidor o consumidora de alcohol: La edad de inicio al consumo de alcohol se sitúa en el municipio de Santa Cruz de Tenerife en los 13,68 años de promedio. Nos encontramos que a partir de los 12 años se inician las primeras experiencias de consumo ocasional, siendo los 17 años la edad de consumo diario más elevada. Son los hombres los que realizan un consumo total y diario de bebidas alcohólicas más elevado (63% son hombres). La tasa de intoxicaciones etílicas está situada en torno al 18%.

Otras drogas:

Tasa de consumo en el último mes de otras drogas:

-Inhalables: 0,50%

-Cannabis: 9,26%

-Cocaína: 2,08%

-Éxtasis: 2,00%

-Alucinógenos: 2,00%

-Anfetaminas: 2,00%

-Menor tasa de consumo en mujeres que en hombres, excepto en alucinógenos

-A menor edad, menor tasa de consumo

-Perfil de consumidor o consumidora: La edad de inicio al consumo de drogas ilegales se sitúa en el municipio de Santa Cruz de Tenerife en los 16,13 años de promedio. Nos encontramos que a partir de los 13 años se inician las primeras experiencias de consumo ocasional, siendo los 17 años la edad de consumo diario más elevada.

Respecto a las cuatro sustancias psicoactivas de este tipo más consumidas en el municipio, desglosaremos, a continuación, las características de cada perfil de consumidor o consumidora:

-Cannabis: Consumido a diario por más del 50% de sus usuarios/as. Más por hombres que por mujeres (doblan la proporción); con una edad de inicio de 16,20.

-Cocaína: Consumida menos de una vez por semana por el 50% de sus usuarios/as. Casi por igual entre hombres que entre mujeres, con una edad de inicio de 17,22.

-Éxtasis: Consumido una vez por semana por el 50% de sus usuarios/as. Más por hombres que por mujeres, con una edad de inicio de 17,80.

-Alucinógenos: Consumidos menos de una vez por semana por el 50% de sus usuarios/as. Más por mujeres que por hombres (cuadruplican la proporción), con una edad de inicio de 15,02.

2.3. Cuestionario a especialistas:

En lo referente al **cuestionario a especialistas** se extrae la información referente al ámbito de prevención:

Se recogen como demandas y necesidades: la educación para la salud y la orientación sobre la consecuencia del consumo de las diferentes drogas, son las principales demandas. También demandan actividades de ocio y tiempo libre (saludables y estables en el tiempo) y formación para padres y madres.

Todas las entidades afirman que las necesidades de esta población objetivo (menores y adolescentes) estaría en los siguientes aspectos: aprendizaje de habilidades sociales, refuerzo de autoestima, habilidades para resolución de conflictos, aumento de las estrategias de prevención en el ámbito escolar. Además, se añaden la falta de empleo, de recursos económicos y de apoyo psicológico.

En cuanto a los factores de riesgo se señalan: en el caso de los/as menores de edad, los factores de riesgo determinantes para el inicio al consumo de drogas son: la presión de grupo de iguales, los conflictos familiares y la baja autoestima.

En el caso de las mujeres se señala al desempleo, a la violencia de género, a la desprotección legal, desestructuración familiar, problemas de pareja, como principales factores.

2.4. Grupos de discusión:



En los **grupos de discusión** realizados a través de la participación de 938 alumnas y alumnos, en un foro libre, específicamente diseñado para el II Plan sobre Drogas de Santa Cruz de Tenerife, se destacan las siguientes percepciones:

-Tasas elevadas de consumo de tabaco, alcohol y otras drogas en los círculos de amistades del alumnado (tabaco y alcohol son las sustancias con mayor presencia, le siguen el cannabis, el éxtasis y los alucinógenos)

-Amplia tolerancia al consumo de drogas en los círculos de amistades del alumnado.

-Poca información sobre las dimensiones reales de la problemática.

-Identificación como “drogas” solamente a una parte de estas sustancias (normalización del consumo de tabaco y alcohol, no percibiéndolas como sustancias adictivas).

-Interiorización de una Cultura del Ocio y Tiempo Libre vinculada mayoritariamente a hábitos tóxicos.

-Mayor consumo habitual de drogas por influencia de esta asociación de ocio y drogas.

2.5. Las líneas de actuación del II Plan Municipal sobre Drogas de Santa Cruz de Tenerife:

Entre las líneas de actuación descritas en el II Plan Municipal sobre Drogas de Santa Cruz de Tenerife, se establece como eje principal de actuación **la prevención**. Esto implica:

- **Educar** a las personas para que sean capaces de mantener relaciones responsables con las drogas.
- **Reducir** la demanda de drogas.
- **Retrasar** la edad de inicio del consumo.
- **Reducir** los riesgos asociados al consumo de drogas.
- **Ofertar** alternativas saludables.

Para la consecución de estas líneas de actuación, se propone un conjunto de programas de prevención en el ámbito:

- Escolar. 
- Familiar.
- Educación de calle y ocio tiempo libre.

Los proyectos de prevención en el ámbito escolar, que se describen a continuación, son aquellos que metodológicamente se basan en la utilización de los medios audiovisuales y de las artes escénicas, desde su dimensión didáctica y creativa.

3. Los Programas de Prevención en Centros Educativos: Creatividad y Prevención.

Los programas de prevención dirigidos a los centros educativos (prevención escolar), que en su aplicación se fundamentan, en los medios audiovisuales y creativos, son los siguientes:

1. El Proyecto de Educación Para la Salud dirigido a primaria: “Cine y Valores: Proyecta tu futuro”.

Los objetivos generales de este proyecto son:

- a) Fomentar hábitos de vida saludable a través del cine.
- b) Promover en el alumnado habilidades para la vida.

2. El Proyecto de Educación para la Salud dirigido a secundaria: “Taller de Cortometrajes: Tú cuentas”.

3. El Proyecto de Educación para la Salud dirigido a secundaria: “Taller de Spots: 1,2,3... ¡Rodando!”

4. El Proyecto de Educación para la Salud dirigido a secundaria: “Artes escénicas ¡Arriba el telón!”.*

Los objetivos generales de estos dos proyectos son:

- a) Potenciar en el alumnado el desarrollo de las competencias personales para una vida saludable.
- b) Fomentar en el alumnado una actitud crítica en relación al consumo de drogas a través de la creación de un cortometraje, spot o una obra de teatro.
- c) Conocer y analizar el lenguaje audiovisual y/o del teatro, como medio de expresión.
- d) Crear y presentar los productos creados con mensaje preventivo dirigido a sus iguales.

*Señalar como observación, que sólo durante el curso escolar 2012-2013, el taller de teatro también se realizó con alumnado de primaria, en el resto de cursos escolares es un proyecto dirigido específicamente para alumnado de secundaria.

5. El modelo de intervención: Las Habilidades para la Vida.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

El modelo de intervención de los diferentes programas preventivos que desarrollamos, se basa en un enfoque que promueva la educación para la salud, desde el empoderamiento de las personas.

En 1993 la Organización Mundial de la Salud (OMS), enumeró las 10 destrezas psicosociales que constituyen las habilidades para la vida:

1. Autoconocimiento.
2. Empatía.
3. Comunicación asertiva
4. Relaciones interpersonales
5. Toma de decisiones
6. Solución de problemas y conflictos
7. Pensamiento creativo
8. Pensamiento crítico.
9. Manejo de emociones y sentimientos.
10. Manejo de tensiones y estrés.

Optamos desde el programa de drogodependencias por este modelo, puesto que las habilidades para la vida tienen una aplicación constatada en diferentes ámbitos, entre ellos la promoción de la salud y la prevención de las drogas. Desde diferentes organismos internacionales relacionados con la salud y la educación, como por ejemplo la Organización Mundial de la Salud, así como estudios específicos sobre la prevención del consumo de drogas (alcohol, tabaco y cannabis) y la educación en habilidades para la vida, indican que este modelo es una estrategia que produce resultados en la adquisición de competencias personales y sociales, mejorando las destrezas necesarias, para desarrollar un estilo de vida saludable.

Los programas que hacen hincapié en la promoción de actitudes y de comportamientos las habilidades para la vida, son más eficaces en reducir el uso de sustancias frente a los programas que ponen foco en los objetivos afectivos, tales como la autoestima. Este hallazgo confirma que los programas dirigidos a este colectivo basados en el desarrollo de las destrezas de la vida que se habían demostrado eficaces en estudios previos (Tobler, 1986; Tobler y Stratton, 1987; Tobler et al, 2000) también son eficaces para reducir el uso de sustancias de los jóvenes de alto riesgo.

6. La Metodología

En los proyectos presentados se establece una diferencia en cuanto a “usos” metodológicos de los medios audiovisuales. En el caso del Proyecto de Educación para la Salud dirigido a primaria “*Cine y Valores, Proyecta tu futuro*”, se realiza un uso

didáctico de los medios. Cada sesión educativa gira en torno a una habilidad para la vida y la estructura metodológica básica que tiene el proyecto consiste en:

1. Actividades previas al visionado de las secuencias.
2. Proyección de las secuencias audiovisuales.
3. Actividades posteriores al visionado.
4. Actividades complementarias que se realizan con el alumnado al inicio y final del cierre de cada sesión.
5. Actividades complementarias dirigidas a las familias, para la implicación y participación del núcleo familiar de cada menor en su aprendizaje.

En este proyecto el cine es una potente herramienta pedagógica, fuente generadora de emociones, con una gran fuerza motivadora para el alumnado.

Estas emociones se gestionan desde el aula, construimos así los aprendizajes desde la participación del alumnado y con el cine como instrumento educativo.

Con respecto a los Proyectos de Educación para la Salud dirigidos a secundaria:

- a) El taller de Creación de Cortometrajes: Tú Cuentas
- b) El taller de Creación de Spots: 1,2,3... ¡Rodando!
- c) Y el taller de teatro: ¡ Arriba el telón!

Avanzamos un paso más, ampliando las inmensas posibilidades de la educación en medios audiovisuales y escénicos incorporando al uso didáctico, el uso creativo y lúdico, con el empoderamiento de los y las jóvenes en la construcción de mensajes saludables, la imagen y el lenguaje audiovisual como canal de comunicación, como medio para reflexionar, aprender, transmitir valores.

La figura del profesional de la educación en este contexto, se sitúa en el acompañamiento, facilitando el aprendizaje, impulsando desde los conocimientos previos y expectativas del alumnado.

prácticos relacionados con el mundo audiovisual, con el teatro, para la elaboración final de un cortometraje, spot o una obra de teatro dentro de los posibles formatos escénicos (sketchs, musicales, monólogos...) que llegue al resto de sus iguales, compañeros y compañeras de los institutos, jóvenes del barrio, su familia, la comunidad, etc.

En definitiva los proyectos se sustentan en una metodología que apuesta por una educación desde la creatividad, desde métodos que permitan la comunicación, en todas sus dimensiones, una educación que invita a la participación, al acompañamiento educativo e inclusión de las diferentes figuras de referencia o agentes educativos con implicación en la vida de los y las jóvenes.

Algunas de las claves metodológicas a destacar en estos proyectos son:

- Creatividad
- Empoderamiento
- Participación
- Utilización de medios audiovisuales y artísticos
- Aprendizaje colaborativo
- Saber, saber hacer y ser

Las claves están en una educación centrada en la persona, participativa, colaborativa en las diferentes actividades, que convierte el aula en un espacio de expresión, con una metodología práctica, de análisis, reflexión desde y con medios creativos, aportando al educador o educadora, la mejora de la praxis desde la acción – reflexión.

La educación a través de la creatividad, es un medio fundamental, en investigaciones realizadas sobre los efectos de la educación creativa (Bamford 2004) se encontraron entre otros beneficios, que este tipo de educación aumentaba el desarrollo cognitivo y mejoraba la salud y bienestar del alumnado.

En cada uno de los proyectos de educación para la salud, se desarrollan las habilidades para la vida propuestas por la O.M.S., en relación a las competencias básicas curriculares como por ejemplo aprender a aprender, competencia social y cívica, competencia emocional, conciencia y expresiones culturales y competencia digital.

7. Evaluación.

Con la finalidad de mejorar nuestras prácticas, se diseñaron los procedimientos para la recogida de información, a través de instrumentos de evaluación cuantitativos y cualitativos.

La evaluación procesual nos permitió, ir analizando el camino educativo que íbamos transitando, dándonos pistas de cómo íbamos y qué elementos modificar o ajustar, con este fin utilizamos los siguientes instrumentos:

- a) Diario de campo, fichas de seguimiento y registros de participación.

Por otra parte la evaluación final, nos ayudó a tener una visión de las metas conseguidas, para eso empleamos:

- b) Cuestionarios y entrevistas para el profesorado y alumnado.

-El cuestionario para el profesorado constaba de dieciséis preguntas, (trece cerradas y tres abiertas), el tipo de información que recogía era sobre la calidad, la participación del alumnado, utilidad del taller, asimilación de contenidos, satisfacción con el taller, duración del taller, interés por la continuidad del taller, interés en recibir formación específica, apoyo para el desarrollo en el aula y otras observaciones.

-El cuestionario para el alumnado constaba de nueve preguntas (cinco abiertas y cuatro cerradas) el tipo de información que recogía era en relación a la percepción del alumnado del taller sobre su utilidad, satisfacción, aprendizajes adquiridos, aspectos más interesantes del taller y sobre el rol de la educadora (cercanía, capacidad de escucha).

-Las entrevistas se realizaron sólo al alumnado y al profesorado de los talleres de cortometraje y el taller de spot, éstas entrevistas fueron grabadas por el alumnado que participaba en estos talleres.

A continuación presentamos un resumen descriptivo de los resultados cuantitativos y cualitativos, finales más significativos.

7.1. Datos cuantitativos.

Los proyectos de Educación para la Salud que se han realizado en los cursos escolares 2012/2013 (desde la 2ª quincena de noviembre 2012 hasta junio de 2013) y en el curso escolar 2013/2014 (desde el 2 de Enero de 2013 hasta 20 de junio de 2014) son:

1. Taller de “Cine y Valores: Proyecta tú futuro”
2. Taller de “Creación de Cortometrajes: Tú cuentas”
3. y el Taller de “Creación de Spots: 1,2,3,... ¡Rodando!”
4. Taller de artes escénica(teatro): ¡Arriba el Telón!

Estos proyectos se pusieron en marcha durante el curso escolar 2012/2013:

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

En 21 centros educativos públicos del municipio de Santa Cruz de Tenerife (18 centros de educación infantil y primaria y 3 institutos de enseñanza secundaria). En estos centros se intervino con 29 grupos de estudiantes (25 grupos de 6º de primaria y 1 grupo de un aula unitaria con alumnado de 5º y 6º de primaria y 3 grupos de secundaria, 2 grupos de 3º de ESO y 1 grupo de 4º de ESO). Participaron 589 estudiantes (529 alumnado de 3º ciclo de primaria y 60 de 2º ciclo de educación secundaria) y 40 docentes (36 de 3º ciclo de primaria y 3 de educación secundaria).

Por otra parte en cada centro se hizo la presentación y visionado de los productos audiovisuales y de teatro creados, asistiendo a este evento aproximadamente mil estudiantes.

Y durante el curso escolar 2013/2014:

Los proyectos se realizaron en 30 centros educativos públicos (22 centros de educación infantil y primaria y 8 institutos de enseñanza secundaria) y teniendo un alcance en cuanto a participación del alumnado de 1.664 jóvenes con 78 grupos (64 grupos de primaria y 14 grupos de secundaria). A las representaciones finales de los productos creados en los talleres de teatro, de creación de cortometrajes y de spots, tuvieron una audiencia de 605 jóvenes.

De los datos cuantitativos presentados, podemos valorar la ampliación de la cobertura, en nº de centros, nº de grupos y nº de alumnado beneficiario de los proyectos, que aparecen en la tabla 1.

| | ★centros | grupos | alumnado | chicos | ★chicas |
|-----------|----------|--------|----------|--------|---------|
| 2012-2013 | 21 | 29 | 529 | 299 | 230 |
| 2013-2014 | 30 | 78 | 1.664 | 898 | 758 |

Tabla 1. Datos cuantitativos de los proyectos durante los dos periodos escolares

Los datos cuantitativos referentes a la participación, reflejan la adhesión progresiva de los centros en los proyectos, así como el incremento de solicitudes desde los centros educativos, para desarrollar estos proyecto en sus aulas, estos datos suponen actualmente un nivel de cobertura bastante satisfactorio, de los proyectos de prevención en el ámbito escolar, en el municipio de Santa Cruz de Tenerife.

7.2. Datos cualitativos: Valoración del profesorado.

Del análisis de los resultados obtenidos en los cuestionarios realizados por el profesorado (60 docentes encuestados), en relación a los proyectos ejecutados durante el curso escolar 2012-2013, todos los centros participantes en los cuatro proyectos, destaca la alta satisfacción expresada por del profesorado, que han contestado en la escala de “mucho” o “bastante” los siguientes aspectos *calidad, utilidad del taller, necesidad de este tipo de talleres, participación del alumnado, importancia de la continuidad del taller, asimilación de los contenidos por parte del alumnado, duración del taller y participación del alumnado*, salvo en el caso del Taller “Cine y Valores: Proyecta tu futuro”, en el ítem *asimilación de los contenidos por parte del alumnado*, el profesorado respondió un 13% algo y un 3% poco y en cuanto al ítem sobre *la duración del taller* el profesorado contestó “poco” adecuada, en un 13%.

Con respecto a la pregunta *¿te interesa que se vuelva a realizar el taller en tu centro?* el 100% del profesorado contestó afirmativamente.

En el cuestionario para el profesorado se incluía un apartado de *observaciones*, con el fin de recoger las diferentes valoraciones personales u otras aportaciones. Indicar que las manifestaciones expresadas, señalaban aspectos positivos sobre la metodología empleada, los contenidos, aprendizajes, motivación del alumnado, disposición activa del alumnado, reflexiones personales del profesorado sobre la práctica educativa, etc., y como aspectos a mejorar se señala principalmente la duración del taller. Entre algunas de las observaciones realizadas por los y las docentes, a modo de ejemplo, se transcriben las siguientes:

- “*Me ha encantado. El **contenido** es muy necesario, pero lo que me ha sorprendido gratamente ha sido la **técnica de utilización de películas** para trabajar los diferentes temas. ...me parece muy enriquecedor”*
- “*Ha sido **muy interesante** y el **alumnado ha participado** y ha estado **muy activo** durante los talleres. Se debería de seguir realizando en otros cursos porque el alumnado **cambia**”*
- “***Muy interesante** y nos gustaría que continuaran ya que **los resultados** de los alumnos se han quedado **satisfechos** aportándole a nivel personal”*
- “*El taller ha sido muy **motivador** quizás **nos olvidamos de enseñar valores** enseñando matemáticas o lengua. La impartición ha sido **excelente pedagógicamente**.*
- “*El taller me ha parecido muy creativo y original haciendo reflexionar a los alumnos sobre lo que es valioso en el ser humano a través **del mundo del cine**. Esta visión **atrapa** a los niños y capta mucho su **atención**...”*

- “*Ha resultado muy enriquecedor. Los alumnos estaban **muy interesados** en todo momento...*”
- “*La **experiencia** ha sido muy **positiva** y enriquecedora. Todas las actividades han favorecido **las relaciones interpersonales** en el grupo y les ha **conferido seguridad**”.*
- “*La actividad tal y como está planteada está fenomenal, no sólo se trabaja la **prevención de drogodependencias**, también se trabaja mucho **la autoestima**, el trabajo en grupo, la convivencia, etc.*”
- “*El taller ha sido muy valioso para **la convivencia** del grupo ... sin embargo creo que debería haber **durado más tiempo**”*

Por otra parte, podemos mencionar que los datos extraídos de valoración del profesorado encuestado durante el curso escolar 2013-2014, continúan reflejando la satisfacción con los proyectos realizados en el ámbito escolar y los beneficios que suponen en el bienestar de los y las menores.

7.3. Datos cualitativos del alumnado (2012-2013):

Se expone un resumen descriptivo, de los resultados analizados durante el periodo escolar 2012-2013, actualmente se está finalizando el análisis de los resultados del curso escolar actual 2013-2014.

a) Valoración del alumnado del “Taller Cine y Valores: Proyecta tu futuro”:

En la evaluación participaron 441 estudiantes de 3º ciclo de primaria. Una de las preguntas que se le realizaba al alumnado era el *taller te ha servido para...*, con cuatro respuestas (*conocerte mejor, relacionarte con los/as demás, comprender a los demás, aprender a comunicar y expresar tus sentimientos u opiniones*) y una respuesta abierta “*otras cosas*”. En la tabla 2, se recogen el porcentaje de repuestas del alumnado del Taller de Cine y Valores: “Proyecta tu futuro” en cada una de las respuestas.

| El taller te ha servido... | alumnado (%) |
|--|--------------|
| Conocerte mejor | 74 |
| Aprender a comunicar y expresar tus sentimientos | 74 |
| Relacionarte con los demás | 70 |
| Comprender a los demás | 70 |
| Otras cosas | 26 |

Tabla 2. Valoración del alumnado del taller cine y valores (N=441)

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

La mayoría del alumnado marcó las cuatro respuestas presentadas y en el apartado “*otras cosas*”, el alumnado respondió en relación a las habilidades para la vida, con respuestas como, “*empatía, ser mejor persona, autoestima, escuchar a los demás, ya sé como resolver conflictos, negociar, escuchar, autocontrol, conocerme mejor, etc.*”.

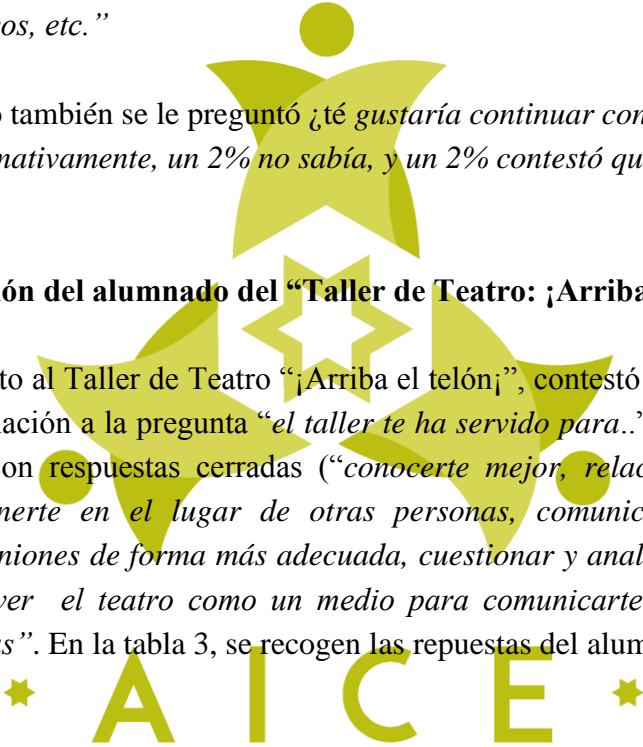
Otra de las preguntas que se realizaron fue “*¿qué cosas te han parecido más interesantes del taller?*”

El alumnado centraba la mayoría de sus respuestas en relación a las habilidades para la vida y a la metodología utilizada. Algunos ejemplos sobre este último aspecto, son “*Las películas, la manera de enseñar con las películas, los juegos y las preguntas, los cortos, los videos, etc.*”

Al alumnado también se le preguntó “*¿te gustaría continuar con este taller? El 96% contestó afirmativamente, un 2% no sabía, y un 2% contestó que no.*”

b) Valoración del alumnado del “Taller de Teatro: ¡Arriba el telón!”:

Con respecto al Taller de Teatro “*¡Arriba el telón!*”, contestó al cuestionario 174 estudiantes, en relación a la pregunta “*el taller te ha servido para..*”, se presentaban en el cuestionario con respuestas cerradas (“*conocerte mejor, relacionarte mejor con los/as demás, ponerte en el lugar de otras personas, comunicar y expresar tus sentimientos u opiniones de forma más adecuada, cuestionar y analizar la información de tu entorno, y ver el teatro como un medio para comunicarte*”) y una respuesta abierta “*otras cosas*”. En la tabla 3, se recogen las repuestas del alumnado.



| El taller te ha servido.. | alumnado (%) |
|---|----------------------|
| Ponerte en lugar de otras personas | 76 |
| Relacionarte con los demás | 70 |
| Conocerte mejor | 66 |
| Ver en el teatro un medio/técnica para comunicarte | 60 |
| Comunicar y expresar tus sentimientos de forma adecuada | 40 |
| Cuestionar y analizar la información del entorno | 23 |

Tabla 3. Valoración del alumnado del taller de teatro(N=174)

c) Valoración del alumnado del “Taller de Cortometrajes: Tú cuentas”.

Con respecto al Taller de Cortometrajes: Tú Cuentas”, contestó al cuestionario 27 estudiantes, en relación a la pregunta “*el taller te ha servido para...*”, se presentaban en el cuestionario seis respuestas cerradas (“*conocerte mejor, relacionarte mejor con los/as demás, ponerte en el lugar de otras personas, comunicar y expresar tus sentimientos u opiniones de forma más adecuada, cuestionar y analizar la información de tu entorno, y ver el cortometraje como un medio para comunicarte*”) y una respuesta abierta “*otras cosas*”. En la tabla 4, se recogen las repuestas del alumnado.

| El taller te ha servido... | alumnado (%) |
|--|----------------------|
| Ponerte en lugar de otras personas | 78 |
| Relacionarte con los demás | 74 |
| Conocerte mejor | 48 |
| Comunicar y expresar tus sentimientos de forma adecuada | 44 |
| Cuestionar y analizar la información del entorno | 33 |
| Ver en el cortometraje un medio/técnica para comunicarte | 26 |

Tabla 4. Valoración del alumnado del taller de cortometrajes (N=27)

A la pregunta *¿te gustaría continuar con este taller?* el 96% contestó afirmativamente, y el 4% contestó que no.

d) Valoración del alumnado del “Taller de Spot: 1,2,3...;Rodando;”.

En el Taller de creación de un Spot, se pasó el cuestionario al alumnado (15 estudiantes) con las mismas preguntas que en el taller de cortometrajes. En la tabla 5, se presentan las respuestas obtenidas por el alumnado:

| El taller te ha servido... | alumnado (%) |
|---|---------------------|
| Relacionarte con los demás | 73 |
| Comunicar y expresar tus sentimientos de forma adecuada | 40 |
| Conocerte mejor | 33 |
| Ver en el spot un medio/técnica para comunicarte | 33 |
| Cuestionar y analizar la información del entorno | 27 |

Tabla 5. Valoración del alumnado del taller de spot (N=15)

A la pregunta “¿te gustaría continuar con este taller? el 84% contestó afirmativamente, el 7% no sabía y el 4% contestó que no.

Realizando un análisis comparativo de las repuestas que han marcado tanto el alumnado del taller de teatro, de cortometrajes como el de spot, se observa que la mayoría del alumnado, consideran que *el taller les ha servido para ponerse en lugar de otras personas* (78% cortometraje, 76% teatro y 47% en el spot), *para relacionarse con los demás* (74 % alumnado del cortometraje% y 73% alumnado del spot y 70 % alumnado de teatro), y *para conocerse mejor* (66% teatro, 48% cortometrajes y 33% spot) , seguido de *comunicar y/o expresar sus sentimientos y opiniones de forma adecuada* (44% alumnado del cortometraje y 40% alumnado del spot y de teatro).

e) Las entrevistas:

Por último, hacer referencia a las entrevistas realizadas en 2012-2013, al alumnado (15 entrevistados) y profesorado (3 entrevistados) de los talleres de cortometrajes y spot. En estas entrevistas el grupo de jóvenes verbaliza y reitera, la satisfacción con el taller realizado, el interés por volver a participar en proyectos de estas características, así como su valoración sobre los aprendizajes percibidos. Uno de los aspectos que más valoran y se repite en las entrevistas es el trabajo en equipo, el compañerismo, que evidencia las características y efectos del aprendizaje colaborativo y por supuesto sus reflexiones en torno al tema de la salud, las consecuencias del consumo de drogas y los mensajes saludables que querían transmitir a través del corto y del spot a sus iguales, jóvenes de su instituto, barrio, comunidad...

Por otra parte, el profesorado en las entrevistas, hace mención expresa de las bondades del proyecto, a la transformación y a la participación apreciada en el alumnado.

Para finalizar este análisis de los resultados, cito a continuación una de las reflexiones aportadas por un profesor que participó en la primera edición del taller de cortometrajes y que aportó su visión sobre la experiencia en la entrevista:

*“me ha parecido una experiencia muy interesante, muy bonita, yo he aprendido muchísimo, he visto una **metamorfosis** en los alumnos, no tenía demasiadas expectativas con respecto al resultado, pero día a día me fueron **sorprendiendo**, como han ido **desarrollando** esas **capacidades** que tienen dentro y que se niegan a mostrar al profesor al menos”.*

8. Conclusiones.

La experiencia educativa iniciada en el 2011, con el proyecto de creación de cortometrajes: Tú cuentas, utilizando metodologías creativas y participativas, hasta la actualidad, ha supuesto un reto importante. Se ha apostado por nuevas formas de prevenir y promocionar la salud de la ciudadanía, principalmente con el colectivo de jóvenes del municipio desde un planteamiento pedagógico del mundo de la imagen, educando para la vida a través de elementos creativos como el cine y el teatro, con la finalidad de promover el valor de desear vivir de forma saludable. Abriendo así, una puerta al aprendizaje desde las emociones, a través del cine, a los niños y las niñas de primaria y a la capacidad de chicos y chicas de secundaria, de elaborar mensajes audiovisuales, rodando, interpretando, creando un cortometraje, un spot, un sketch, trabajando colaborativamente. Potenciando su creatividad natural para desarrollar sus competencias personales y habilidades para la vida.

Es necesario continuar impulsando proyectos de educación para la salud, que prioricen los aprendizajes relacionados con la vida, la salud, las relaciones, las dificultades, la superación personal...etc., a través del propio aprendizaje, articulando procesos educativos dinámicos, activos y participativos.

Durante este tiempo, quienes han participado en esta experiencia, alumnado y docentes, desde distintas perspectivas, han manifestado el cambio que se aprecia en el alumnado individual y grupalmente durante el proceso y como la introducción de nuevas prácticas educativas a las tradicionales, metodologías creativas, que promuevan el saber hacer y el ser, mas allá de los contenidos exclusivamente conceptuales.

La inclusión de proyectos de educación para la salud, en el ámbito escolar, basados en la creatividad en la educación para la salud, favorece progresivamente la motivación del alumnado para el despliegue en cada joven de sus capacidades, (aprender a hacer), la construcción de un ambiente educativo impregnado por el compañerismo (aprender a saber convivir), el trabajo en equipo, la valoración del esfuerzo para el logro final (aprender a ser) y el despertar de las inquietudes individuales en sus diferentes dimensiones artísticas, creativas y personales.

La apuesta por modelos educativos creativos, supone una nueva concepción del aprendizaje, desde estrategias de desarrollo personal y empoderamiento natural de los y las jóvenes.

Desde esta perspectiva, la tendencia es la incorporación e implicación del profesorado, motivar para el uso de nuevos modelos de prevención de educación para la salud, generar redes que apoyen la continuidad de estos proyectos y la integración en el

proyecto educativo de centro. La intención educativa, para el curso escolar 2014-2015, es continuar impulsando acciones, entre otras:

- Continuar con la implementación de los proyectos de educación para la salud con al resto de centros públicos de primaria y secundaria.
- Sensibilización y motivación del profesorado para el desarrollo de proyectos de prevención en las aulas.
- Asesoramiento, apoyo y formación del profesorado.
- Inicio de otros proyectos de educación mediática o educación a través de las artes en otros espacios formales y no formales.

En este sentido, se han iniciado nuevos proyectos, como por ejemplo el de formación dirigido al profesorado bajo el título “Escuelas Creativas, Espacios Saludables” que ha supuesto un avance, hacia la sensibilización del profesorado, para la incorporación en las aulas de la creatividad, y para el desarrollo de competencias del alumnado. Y por otra parte, la extensión a otros ámbitos de educación no formal, con jóvenes más vulnerables, del proyecto de educación de calle: “ExpresaT”.

Referencias Bibliográficas:

- Arbex Sánchez, Carmen, (2013). Guía Metodológica para la implementación de una intervención preventiva selectiva e indicada. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas y Asociación de Técnicos para el Desarrollo de Programas Sociales.
- Ortega Carrillo, J.A. y Pérez García, A. (2013). El cine digital en la formación inicial del profesorado: una experiencia innovadora realizada en la universidad de Granada. *Educación XX1*, 16 (2) 297-320 doi:10-5944/educxx1.16.2644
- Becoña Iglesias, E. (2012) Bases científicas de la prevención de las drogodependencias. Ministerio del Interior. Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.
- Mantilla Castellanos, L. y Chahín Pinzón, I. (2006) Habilidades para la Vida. Manual para aprenderlas y enseñarlas. Bilbao: Edex
- Gabelas Barroso J.A. (2010). La creación de un cortometraje: un proceso de mediación en la promoción de la salud del adolescente. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid Facultad de Ciencias de la Información.
- Giné N., Parcerisa A.(coords), Llena, A. , París E. y Quinquer D. (2003). Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación. Barcelona: Grao.1ª ed.
- Gutiérrez, A; Tyner, K. (2012) “Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital” *Comunicar*, vol.XIX, núm. 38, pp-31-39
- Substance Abuse and Mental Health Services Administration. The National Cross Site Evaluation of High Risk Yout Programs. Center for substance Abuse Prevention, DHHS Publication No. SMA-003375. ROCKVILLE, md, 2002.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Monograph Series No. 3 “Finding on Designing and Implementing Effective Prevention Programs for Youth at High Risk”

Susanne Müller-Using, Anne Bamford, David L. Brierley y Martina Leibovici-Mühlberger *¡La creatividad es la clave!*. Informe Fundación Botín 2012

II Plan Municipal sobre Drogas de Santa Cruz de Tenerife. Ayuntamiento de Santa Cruz de Tenerife.



205. PREVENCIÓN CON JÓVENES: PROYECTO DE EDUCACIÓN DE CALLE "EXPRESAT"

Autora: M^a Candelaria Dorta del Pino
mdordel@santacruzdetenerife.es

Resumen.

En esta comunicación, se presenta el proyecto de educación de calle ocio y tiempo libre: "ExpresaT", dirigido a la intervención socioeducativa con jóvenes y adolescentes con mayor vulnerabilidad ante el consumo de drogas. Es un proyecto de educación para la salud, las habilidades para la vida y el fomento de valores pro-sociales, como factores de protección, generando con esta finalidad, espacios de encuentros, creativos, saludables y positivos, a través de diferentes talleres de ocio y tiempo libre alternativos.

Palabras clave: jóvenes, educación para la salud, valores pro-sociales, ocio saludable, prevención selectiva

Introducción

En el marco del II Plan Municipal sobre Drogas de Santa Cruz de Tenerife, desde el Programa de Drogodependencias del Servicio de Atención Social del Instituto Municipal de Atención Social (IMAS), se desarrolla el Proyecto de Educación de Calle: "ExpresaT", el proyecto responde a la puesta en marcha de un proyecto de prevención selectiva dirigida a jóvenes de entre 12 y 18 años de edad del municipio de Santa Cruz de Tenerife.

Las competencias municipales establecida en la Ley 9/1998, de 22 de Julio, sobre prevención, asistencia e inserción social en materia de drogodependencias, recoge en el artículo 34, las competencias de los municipios, para los municipios de más de 20.000 habitantes, (el municipio de Santa Cruz cuenta con una población superior a 200.000 habitantes) entre otras las siguientes, competencias y responsabilidades mínimas:

a) *La aprobación de Planes Municipales sobre Drogas, elaborados en coordinación y de acuerdo con los criterios y directrices del Plan Canario sobre Drogas, que incluyan programas de **prevención** e integración social, así como de información, orientación y motivación de drogodependientes a través de los centros de servicios sociales.*

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

*b) La coordinación de los **programas de prevención** e integración social que se desarrollen exclusivamente en el ámbito de su municipio*

El II Plan Municipal sobre Drogas de Santa Cruz de Tenerife, contempla diferentes áreas de actuación, entre ellas el Área de Prevención, en el ámbito escolar, familiar, de educación de calle y ocio y tiempo libre.

La prevención.

En este sentido, el eje principal de actuación, del II Plan Municipal sobre Drogas de Santa Cruz de Tenerife, (a partir de ahora II Plan) es la prevención y en especial con el colectivo de jóvenes.

En esta línea el II Plan, comprende un conjunto de programas, proyectos, ámbitos y niveles de prevención: prevención universal, prevención selectiva y prevención indicada.

Incluyendo programas de prevención universal y selectiva, tanto en ámbitos de la educación formal reglada (prevención en centros educativos) como en ámbitos de educación no formal e informal (educación de calle y ocio y tiempo libre, formación de mediadores, formación con colectivos y sectores específicos...)

En el II Plan, se establece, que los **programas selectivos** se dirigen a grupos de población con mayor riesgo de consumo de drogas. Estos grupos pueden delimitarse en función de la edad, características familiares, características personales, del entorno, etc. El objetivo de estos programas selectivos, es prevenir el consumo de drogas incidiendo en los factores de protección de las personas que pertenecen a estos grupos de riesgo. En estos programas las y los profesionales, tienen que motivar a la participación en el programa a las personas del grupo de riesgo, la intervención es más intensa y con una mayor duración que en los programas universales y requiere un conocimiento previo tanto de los factores de riesgo como de los factores de protección.

Descripción del Proyecto de Prevención selectiva: Educación de Calle “Exprésat”:

El proyecto “Exprésat”, como se ha mencionado, forma parte del conjunto de programas y proyectos de prevención del II Plan, para dar respuesta a la oferta de un conjunto de acciones destinadas a un grupo específico, ajustando la intervención socioeducativa, a las necesidades de la población diana a atender, en este caso menores

con situación de mayor vulnerabilidad frente al consumo o con mayor presencia de factores de riesgo (del entorno, ambientales o personales).

Si bien esta es la población diana, también se contempla, el acceso de otros y otras jóvenes, que faciliten la accesibilidad al proyecto de los principales destinatarios y destinatarias, con el objeto de la presencia de otros modelos de referencia, desde el grupo de iguales.

Las características del proyecto de educación de calle, son la proximidad y cercanía a los escenarios naturales o propios de los y las jóvenes, el acercamiento de las acciones de prevención al territorio y principalmente al joven.

Se trata de un modelo de intervención socioeducativa que se lleva a cabo en un medio abierto, en entornos naturales de socialización para desarrollar pautas educativas adaptadas, a los grupos con los que se interviene. Este modelo de intervención en medio abierto, permite conocer, contactar e intervenir con dicha población, en el mismo entorno en el que desarrolla su vida, en su barrio, su distrito, en el que se encuentran algunos de los factores de riesgo que les afectan y desde donde deben construirse los factores de protección.

El objetivo de las medidas de prevención del consumo de drogas es reducir el número de personas que se inician en el consumo de una sustancia o, con más frecuencia, posponer el consumo de drogas hasta una edad más tardía, reduciendo al menos, de este modo, la magnitud del fenómeno de la drogodependencia (Rhodes et al., 2003).

Objetivos Generales:



1. Detectar y contactar con grupos de adolescentes y jóvenes más vulnerables en los espacios de encuentro.
2. Desarrollar un trabajo pedagógico de prevención del consumo de drogas en un medio abierto con la población juvenil.

Las acciones a desarrollar desde el proyecto son:

1. Localizar los grupos de adolescentes y jóvenes en los espacios de encuentro en los diferentes barrios del municipio.

2. Identificar los principales factores de riesgo presentes en el grupo y en el entorno para a partir de ahí poder determinar y promover los factores de protección grupales y sociales.
3. Facilitar la participación de los grupos con los que se trabaje en las actividades de ocio y tiempo libre existentes en el barrio y en el municipio. Para ello será preciso informar de estos recursos y acercarlos a los mismos.
4. Diseñar y realizar en colaboración con el grupo actividades de ocio saludables.
5. Elaborar un sistema de registro para recabar información de las y los adolescentes y jóvenes que participan en el programa, así como de las actuaciones y resultados obtenidos.

Modelo de intervención

El modelo en el que se fundamenta la intervención socioeducativa, es el de las habilidades para la vida, las diez habilidades, propuestas por la Organización Mundial de la Salud (O.M.S.), que se basa en el aprendizaje de estas destrezas psicosociales para empoderar a la persona y fortalecer su capacidad, para afrontar diferentes tipos de riesgos para su salud y su bienestar, entre ellos el consumo de drogas.

Este modelo ha demostrado su eficacia en la prevención de drogodependencias, de carácter universal y también selectiva.

Metodología



La metodología consiste, en un proceso de intervención y empoderamiento, de los y las jóvenes, desde la educación no formal, como entorno de aprendizaje cotidiano del joven, en el que se promueve la expresión, la comunicación a través de distintos medios, en contextos naturales, en su barrio, generando experiencias vitales nuevas o diferentes.

La finalidad principal de la prevención en drogodependencias con jóvenes, es retrasar la edad de inicio de consumo de drogas y en concreto en los programas de prevención selectiva, en aquellos grupos, que son más vulnerables y que pueden haberse

iniciado o no en consumos experienciales o recreativos, evitando su progresión hacia una dependencia o adicción.

La clave metodológica, es el tipo de actividades creativas que se desarrollan, como por ejemplo los talleres de percusión, de fotografía, de rap, el surf etc., para promover actitudes positivas hacia la salud, el desarrollo del pensamiento crítico, la toma de decisiones, el manejo de sentimiento y emociones, el autocontrol, y los valores pro-sociales, que en diferentes investigaciones se ha demostrado su relevancia como factores de protección frente al consumo de drogas. Laker (2006) considera las artes visuales y escénicas como estrategias eficaces para aflorar las historias biográficas y experiencias personales de los y las adolescentes. Esta metodología permite establecer comunicación entre ellos y las comunidades interesadas, en esta forma de trabajo cultural y se constata como, a partir de este enfoque, los educadores favorecieron la libertad de expresión, con el fin de contribuir a propiciar la elección de carrera y la preparación para el trabajo.

El proyecto se articula principalmente en torno a tres fases, una fase de detección-captación, que se concreta en dos vías de acercamiento al joven:

- a) El trabajo pedagógico de medio abierto, desde la educación de calle.
- b) Y la derivación de jóvenes de los recursos relacionados directamente con los menores y jóvenes objeto de la intervención (profesionales de los centros con menores con medidas de desamparo, equipos de profesionales de medidas de acogimiento con familia extensa o ajena, menores en situación de pre-riesgo, etc.).

Para la derivación desde los recursos se ha elaborado un instrumento de derivación que permite valorar el perfil conforme a los factores de riesgo, establecidos con criterios técnicos y se incluye también factores de protección del menor.

Y una segunda fase de participación en los talleres o actividades y una tercera fase a medio-largo plazo, que consistiría en la organización de actividades de ocio propuestas, a iniciativa del grupo.

Componentes del Proyecto:

Se fundamenta en un conjunto variado de elementos y estrategias de prevención dirigidas a la promoción de los factores de protección del grupo de jóvenes, con el

desarrolló de habilidades para la vida, valores y conocimientos. Las estrategias que se utilizan se pueden clasificar en:

1.-**Estrategias de desarrollo personal**, centradas en la persona, potenciando sus características individuales, educando en valores (solidarios, medioambientales, tolerancia, respeto al otro,..), en habilidades para la vida y fomentando su participación activa.

2.-**Estrategias de generación de alternativas de ocio saludable**, a partir de una oferta inicial de talleres que sirvan inicialmente de acercamiento y captación de los y las jóvenes, para posteriormente involucrarlos, en la decisión autónoma de construir su propio ocio alternativo y saludable, cada taller está vinculado a aprendizajes concretos y se introduce contenidos transversales de educación para la salud y valores pro-sociales.

3.- **Estrategias informativas**, a partir del diálogo y debate con la figura del educador o educadora de calle, como mediador/a o guía del grupo de jóvenes, incorporando este tipo de actividades de carácter informativo, en los talleres de ocio, con temáticas concretas como por ejemplo la reflexión del grupo sobre el ocio las alternativas de ocio, se pretende así trabajar sobre contenidos relacionados con el ser y estar (actitudes y valores).

En lo que respecta a la evidencia sobre los resultados y eficacia del desarrollo de proyecto de prevención selectiva, los programas interactivos dirigidos a los jóvenes vulnerables que inciden en el desarrollo de habilidades el trabajo en equipo, la comunicación interpersonal y la auto-reflexión se han mostrado eficaces en reducción del consumo de tabaco, alcohol y marihuana en los últimos 30 días (Springer, J.F. et al., 2004).

Si bien se precisa de más investigaciones sobre la eficacia de los programas en los que se utilizan actividades alternativas, *los programas alternativos más efectivos son los que involucran a los jóvenes en el desarrollo de las actividades, incluyen el entrenamiento en habilidades sociales y hacen más atractiva la actividad, incluyendo salidas de alto valor recreacional, si las actividades se realizan varias veces a la semana, con sesiones, y proporcionan oportunidades para establecer relaciones positivas con mediadores adultos que actúan como modelos de actitudes y comportamiento.*

Los valores pro-sociales es uno de los elementos estratégicos presentes en el proyecto, forman parte transversal de los contenidos y acciones que se realizan desde cada uno de los talleres, se persigue abordar y propiciar estos valores desde las distintas expresiones y formatos tanto artísticos como deportivos, culturales, asociando cada

uno de los talleres a determinados valores pro-sociales, como la solidaridad, la tolerancia, el respeto al otro...etc.

A partir del proyecto se pretende realizar un acercamiento progresivo al joven, acompañándolo en su proceso, desde sus espacios de socialización vital, y ofertar actividades creativas que sean una oportunidad de aprendizaje social, de relación y de socialización, de desarrollo de competencias personales en ámbitos no formales y su vinculación con el ocio positivo, como modelos alternativos de influencia.

Jóvenes que aprenden a vivir un ocio alternativo, a crear, a conocerse y conocer a otros, a su entorno inmediato, su barrio, su distrito, su municipio con una mirada colectiva o individual propia, a participar y expresar sus capacidades creativas, su visión, comunicándose, a través de la fotografía, el rap, o el baile.

Por último se plantea otro objetivo final, que sus creaciones se visibilicen con la presentación de los trabajos creados por los y las participantes, exposición, presentación de sus obras, a través de montajes audiovisuales que recojan las fotografías realizadas o cualquier otra idea que surja durante el crecimiento del proyecto

Evaluación

Se procedió a realizar una evaluación final de cada uno de los talleres, para conocer la satisfacción con el proyecto, a través de un cuestionario que contenía preguntas cerradas y abiertas, la mayoría de las respuestas en relación al ítem “el taller te ha servido para..” fueron conocer gente nueva, hacer nuevos amigos y utilizar mi tiempo libre, y en el apartado “otras cosas” se repetía la respuesta aprender cosas nuevas y divertirme.

En la pregunta ¿te gustaría continuar con este taller? El 95% contestó que sí y el 4% que no y un 1% no sé.

La información nos permite reflexionar sobre el desarrollo del proyecto en cuánto al interés manifestado de los y las jóvenes por continuar mejorando su implementación.

Conclusiones

El proyecto por sus características requiere de unos tiempos de intervención más largos e intensivos, así como un largo tiempo de dedicación, en captar y motivar a posibles participantes y también en conocer el educador o educadora, el territorio (sus agentes, recursos, espacios...).

Cabe destacar como dificultad en su ejecución, principalmente la captación y la adhesión al programa de los y las jóvenes, que viene también condicionada por varios factores personales o del entorno. Señalando, que quienes participan en varias sesiones de algunos de los talleres, progresivamente, se consigue consolidar su adhesión, en la medida en la que también van construyendo nuevas redes de relación. Otro aspecto importante es la articulación y consolidación de procesos de implicación y coordinación con otros recursos.

El comienzo de la ejecución, nos ha permitido reflexionar y continuar explorando formas de acercamiento, de crear identidad de grupo y difundir el proyecto, estas son algunas:

- Adaptar y flexibilizar las acciones del proyecto a la realidad de cada zona.
- Analizar las fortalezas del proyecto y mejorar debilidades.
- Continuar la difusión del proyecto con los recursos de cada zona.
- Continuar con el trabajo pedagógico en el medio abierto.
- Impulsar nuevas formas de difusión de los productos creados por quienes participan.
- Utilizar los nuevos espacios de relación digitales, como plataformas de captación, mantenimiento o difusión del proyecto, etc.

Referencias Bibliográficas

- Melendro Estefanía, Miguel, Cruz López, Laura, Iglesias Galdo, Ana y Montserrat Buada, Carmen, (2014), Colección Temática, editorial UNED “Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo de exclusión”
- Rhodes, T., Lilly, R., Fernández, C., et al. (2003), Risk factors associated with drug use: the importance of ‘risk environment’. *Drugs: Education, Prevention and Policy* 10, pp. 303–29.

II Plan Municipal sobre Drogas de Santa Cruz de Tenerife. Ayuntamiento de Santa Cruz de Tenerife.

Servicio de Prevención de Adicciones (PAD) Instituto de Adicciones Madrid, Asociación de Técnicos para el Desarrollo de Programas Sociales (2012)

Arbex Sánchez, Carmen (2013). Guía Metodológica para la implementación de una intervención preventiva selectiva e indicada. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas y Asociación de Técnicos para el Desarrollo de Programas Sociales.

National Institute on Drug Abuse. NIDA. Identificación of drug Abuse Prevention Programs. Literature Review. Selective Prevention (2012).



206. ASMA EN LA INFANCIA. AUTOCUIDADOS

Raquel Domínguez Robles, Almudena Rodríguez Cañizares y María Camila Griñán Garnés
raquelrobes@hotmail.es

Resumen

La prevalencia del asma en la infancia ha crecido en las 2 últimas décadas. Es una de las enfermedades crónicas infantiles más comunes.

El tratamiento farmacológico hace que se controle la enfermedad en la mayoría de los niños.

La Educación Sanitaria en Autocuidados hace que tanto el niño como sus cuidadores adquieran las habilidades necesarias para controlar los síntomas de la enfermedad, para que puedan llevar una vida normal en la casa y en la escuela.

Palabras clave: asma, alergia, prevalencia, habilidades y sibilancias.

Introducción

La educación sanitaria en niños con asma se puede hacer de forma individualizada o grupal. Los asistentes adquieren de forma lúdica los conocimientos y habilidades necesarias para mejorar el control de la enfermedad, aumentar la autonomía y hacer ver que el asma no es un obstáculo para no realizar las mismas actividades que el resto de los niños.

El asma infantil es diferente a la de los adultos porque el diagnóstico es difícil, sufren episodios de sibilancias en niños que no tienen asma y el patrón debe basarse en: Patrón de síntomas, antecedentes familiares, exploración física y respuesta al tratamiento asmático.

El hecho de que un niño tenga alergias o sensibilización alérgica hace que aumente la posibilidad de que tenga asma.

Los fenotipos de niños con sibilancias descritos en los últimos años tienen gran utilidad para el diagnóstico, pronóstico y sus implicaciones terapéuticas.

AUTOCUIDADOS DEL ASMA EN LA EDAD INFANTIL

OBJETIVOS

- Establecer si el niño tiene un buen control del Asma.
- Utilizar correctamente los inhaladores.

METODOLOGÍA

Se ha realizado una revisión de la literatura científica mediante una búsqueda bibliográfica en las siguientes bases de datos: Pubmed, Medline y The Cochrane Database of Reviews. Los artículos seleccionados incluyen el periodo comprendido entre 2005 y 2013.

RESULTADOS

El tratamiento de los niños con Asma debe estar orientado a alcanzar el control de la enfermedad y mantenerlo de forma permanente.

Un niño tiene un mal control del asma si se aprecia alguno de los siguientes criterios:

- Sufre limitaciones en las actividades de la vida diarias, incluyendo el esfuerzo.
- Presenta síntomas de asma diurnos o nocturnos.
- Tiene crisis o exacerbaciones del asma.
- Necesita broncodilatadores de rescate en tres o más ocasiones a la semana.
- Su función pulmonar está disminuida.

Valorar el control es rápido y sencillo ya que existen cuestionarios fáciles de cumplimentar, breves y sensibles cuyo resultado hace que el tratamiento se ajuste al grado de control. El más usado en la edad infantil es el del Control del Asma CAN.

En función del nivel de control clasificamos el asma de los niños en controlada, particularmente controlada y no controlada.

En menores de 5 años, determinar el grado de control es una tarea difícil y los profesionales de la salud dependen de la información recibida de los padres o cuidadores que puede que incluso no reconozcan de forma adecuada la presencia de manifestaciones del asma.

Los medicamentos inhalados tienen muchas ventajas para los niños ya que se distribuyen por las vías respiratorias lo que reduce la absorción sistémica de los glucocorticoides y broncodilatadores. Es una vía eficaz con menos efectos secundarios que los mismos tratamientos por vía oral.

Los primeros dispositivos utilizados eran presurizados de dosis fija. Le facilitan el uso con las diferentes cámaras de inhalación adecuadas para cada edad modificándose en caso de no conseguir el efecto deseado.

Más tarde aparecen los inhaladores de polvo seco que pueden ser utilizados por niños de más de 6 años. En ocasiones están indicados los nebulizadores en el tratamiento de las crisis.

El uso de los inhaladores radica que los pacientes necesitan aprender su correcta utilización. Es imprescindible que los profesionales enseñen tanto a los niños como a sus padres a utilizar los dispositivos.

Es muy importante enseñarles además cuales son los medicamentos controladores de la inflamación bronquial y cuales son los de rescate o aliviadores de los síntomas.

No se deben suspender los tratamientos antiinflamatorios bronquiales aunque el asma mejore. Los Glucocorticoides son los fármacos más eficaces en la inflamación bronquial.

Se recomienda que los tratamientos farmacológicos se instauren de forma escalonada hasta llegar al control de la enfermedad. En todos los escalones se recomienda el uso de broncodilatadores de acción rápida teniendo además en cuenta la frecuencia con la que se necesita estos tratamientos de rescate.

Cuando no se consigue que el niño tenga un buen control, hay que pasar al siguiente escalón que irá aumentando progresivamente el tratamiento antiinflamatorio hasta que desaparezcan las exacerbaciones del asma y la sintomatología; al igual que se disminuirá cuando esté bien controlada.

Las manifestaciones clínicas del asma son las sibilancias, disnea, opresión torácica y tos, de ahí la importancia de la Educación para la Salud tanto de los niños, como de los padres o cuidadores evitando la exposición de los niños a los desencadenantes de los síntomas.

Es fundamental que los niños y los padres aprenden a identificar que elementos provocan exacerbaciones. Los más habituales son:

-Infecciones respiratorias: Las sibilancias en la primera infancia están relacionadas con infecciones respiratorias virales.

-Neumoalérgenos: Sensibilización atópica a alérgenos respiratorios.

-Ácaros: Evitar la acumulación de polvo en objetos como muñecas, alfombras, etc.

-Pólenes: Los alérgicos a los pólenes deben conocer los meses de polinización de las plantas que les producen alergias.

-Animales domésticos: Sobre todos los que tienen pelos como los perros y los gatos.

-Hongos y Mohos: Limpiar y airear la casa disminuyendo humedad que facilita la proliferación de los hongos.

-Productos irritantes de las vías respiratorias, entre los que destacan el humo del tabaco, algunos productos de limpieza etc...

-Algunos medicamentos como los antiinflamatorios no esteroideos, ibuprofeno y el AAS, que pueden desencadenar asma.

Es imprescindible acudir a las consultas de seguimiento mientras el asma esté activa, además de las revisiones periódicas con el médico cuando no perciban mejoría en el niño, a pesar de la utilización correcta de los medicamentos prescritos

Conclusiones

Las guías recomiendan que los planes de acción sean elaborados por los facultativos en colaboración con los padres o cuidadores, y el propio niño si tiene edad para ello. Los planes de acción han demostrado su gran utilidad en los niños y sobre todo en los mayores de 5 años.

El tratamiento debe seguir un plan consensuado en el que los objetivos deben quedar claros, los medios para lograrlo y las pautas para su adaptación y modificación a las circunstancias cambiantes de la enfermedad.

El tratamiento del asma tiene más éxito cuando se realiza los autocuidados guiados. Se recomienda que se aproveche cualquier contacto con los servicios de salud para proporcionar educación sanitaria, que debería ser un parte indispensable de todas las interacciones entre pacientes con asma y sanitarios.

Un abordaje terapéutico correcto que el niño o sus padres no entiendan o no se impliquen en las prescripciones puede fracasar. La educación sanitaria está orientada a conseguir esa colaboración; resolviendo dudas, haciendo demostraciones, preparar de forma conjunta el plan escrito de tratamiento, proporciona materiales educativos o realizar talleres en grupo son medidas que refuerzan los mensajes educativos.

Referencias Bibliográficas

- Gorde Gorde J, Ibañez Sandín MD. Alergia en menores de 14 años: Alergología 2005. Factores epidemiológicos, clínicos y socioeconómicos de las enfermedades alérgicas en España 2005. Madrid. Luzán 5, 2006: 323-386.
- Guía española para el manejo del Asma. GEMA 2009. Madrid. Luzán 5, 2009.
- García Merino A, Domínguez Aurrecochea B, y Grupo de Vías respiratorias. Normas de la buena práctica clínica en la atención al niño y adolescentes con asma. Documentos técnicos del GVR (publicación DT-GVR-3).
- Grupo de trabajo para el consenso sobre el Tratamiento del Asma Infantil. Consenso sobre el tratamiento del asma en pediatría 2007. An Pediatr. (Barc). 2007; 67: 253-273.

207. ENFERMEDAD CELIACA EN LA INFANCIA

Raquel Domínguez Robles, Almudena Rodríguez Cañizares y María Camila Griñán Garnés.

raquelrobes@hotmail.es

Resumen

La Enfermedad Celiaca (EC) se define como una intolerancia al gluten, y más concretamente a su fracción proteica, la Gliadina, así como a las proteínas análogas del centeno, avena y cebada.

El consumo de estas proteínas conduce en individuos con una cierta predisposición genética a una atrofia de las vellosidades intestinales y a una hiperplasia de las criptas al nivel del yeyuno.

Las formas clínicas sintomáticas representan la punta del iceberg cuya base incluirá no sólo las formas silentes sino también situaciones denominadas como: EC Latente y EC Potencial.

El número de casos diagnósticos de Enfermedad Celiaca es con frecuencia muy inferior a la real.

La forma de presentación clínica oligosintomática y la morbimortalidad tanto neoplásica como no neoplásica asociada a la Enfermedad Celiaca no tratada disminuye sensiblemente con la dieta estricta sin Gluten y a motivado el interés por el despistaje precoz de la Enfermedad centrándose en los grupos de riesgo.

Palabras clave: celiaca, intolerancia, gluten, atrofia y régimen

Introducción

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

La Enfermedad Celiaca es una intolerancia permanente a las proteínas del gluten (gliadinas, secalinas, hordeinas y posiblemente aveninas) que se dan en sujetos genéticamente predispuestos y que cursa con una atrofia severa de la mucosa del intestino delgado superior. Se establece una malabsorción de nutrientes cuya recuperación clínica y funcional vá a depender de la edad y de la situación del paciente.

El tratamiento consiste en un régimen estricto sin gluten que conduce a la desaparición de los síntomas clínicos y de la alteración funcional, así como la normalización de la mucosa intestinal.

La patogenia de la Enfermedad Celiaca es considerada una enfermedad inmunológica en la que concurren factores genéticos y ambientales.

Estos factores ambientales, infecciones virales, ingestión de dosis elevadas de gluten, así como la introducción temprana del mismo en la dieta. La lactancia materna podría jugar un papel protector frente a la enfermedad celiaca.

ENFERMEDAD CELIACA INFANTIL

OBJETIVOS

- Diagnóstico precoz de enfermedad celiaca.
- Conocimiento del niño y de los padres o cuidadores de la dieta estricta sin gluten.

METODOLOGÍA

Se realizó una búsqueda bibliográfica en español e inglés entre los años 2010-2013 en las siguientes bases de datos: CINAHL, PubMed, Cochrane Library, Scielo y Joanna Briggs Institute. Se revisaron manuales, publicaciones y guías relacionadas con el tema.

RESULTADOS

El Diagnóstico de sospecha se realiza sobre la base de datos clínicos y analíticos, aunque al menos es imprescindible la realización de una biopsia intestinal y el estudio histológico de una muestra obtenida en el duodeno o yeyuno. Las manifestaciones clínicas de la E.C. difieren de la edad de presentación. En los niños diagnosticados en la primera infancia son frecuentes los síntomas intestinales y el retraso del crecimiento. La sintomatología clásica incluye diarrea malabsorbida, vómitos, cambios de carácter, falta de apetito, retraso del crecimiento y estacionamiento de la curva de peso. El abdomen prominente y las nalgas aplanadas completan el aspecto característico de estos niños.

La sintomatología extraintestinal es más frecuente en niños mayores.

La enfermedad celiaca puede manifestarse clínicamente silente, cursando varios años sin presentar sintomatología, es la llamada situación latente, consumiendo gluten con o sin síntomas, tienen una biopsia yeyunal normal o con un aumento de los linfocitos intraepiteliales pero que en su evolución presentan atrofia de las vellosidades intestinales, con normalización tras la retirada del gluten y de la reaparición de la lesión al introducirlo.

Las manifestaciones extraintestinales de la EC en los niños son:

- Talla corta.
- Retraso puberal.
- Anemia por déficit de folatos.
- Dolor abdominal recurrente.
- Hipoplasia del esmalte dental.

- Esteatorrea.
- Ataxia.
- Epilepsia con o sin calcificaciones cerebrales.

Los profesionales sanitarios y las asociaciones de enfermos celíacos juegan un papel muy importante en el objetivo planteado de mantener una dieta sin gluten divulgada además entre otros profesionales del sector hostelero. La importancia de conocer la lista de los alimentos permitidos.

Los alimentos permitidos son:

- Leche y derivados (queso, requesón, mantequilla, nata).
- Carne, pescado, marisco y huevos.
- Verdura, frutas, hortalizas y tubérculos (patatas).
- Arroz, maíz en grano, palomitas.
- Tapioca, soja o harina de soja.
- Azúcar y miel.
- Aceite y margarina.
- Vinagre, sal, pimienta, levaduras sin gluten.
- Frutos secos.
- Legumbres: Garbanzos, lentejas, alubias, etc

Hay que tener especial cuidado en la dieta elaborada para estos niños con alimentos que pueden contener gluten como son:

- Caramelos y golosinas.
- Pipas con sal.
- Conservas.
- Queso fundido, en láminas, de bola, sin marca de garantía.
- Salchicha, mortadela, pasteles de jamón o carne, patés.

Con el fin de mejorar la sintomatología de los niños con EC debemos conocer todos los Alimentos Prohibidos:

- Harina de trigo, centeno, cebada, avena, leche malteada y alimentos malteados chocolate (excepto los autorizados).
- Pasteles, pan, galletas, bizcochos, tartas elaborados con las harinas de trigo y demás.
- Macarrones, fideos, tallarines, etc. Elaborados con las harinas anteriormente citadas.
- Helados, caramelos, natillas, flanes, sopas de sobre en los que en su composición aparezca cualquiera de las harinas citadas.

Discusión / Conclusiones

La única actitud terapéutica es la supresión de la dieta de todos los productos que contienen gluten, de ahí la importancia de la educación para la salud puesto que cumple un papel fundamental en este tipo de enfermedad en los niños.

Tras la exclusión del gluten de la dieta la recuperación histiológica completa no se produce de forma inmediata, en los niños no se produce antes del año del tratamiento dietético.

En la actualidad hay estudios dirigidos a la regulación de la respuesta inmune al gluten, para conseguir un tratamiento inmunoterápico y además también en las líneas para conseguir un trigo transgénico, con la toxicidad del gluten, pero adecuado para la panificación y mantenimiento de las propiedades organolépticas.

La realización de una dieta es un factor fundamental que dá forma directa o indirecta de lugar a una afectación de la calidad de vida. Niños y adolescentes que siguen la dieta sin gluten presentan una afectación en la calidad de vida a expensas de interferencias en su vida social, se sienten enfadados por tener que realizar una dieta, les dificulta el hábito a comer fuera de casa o en comedores escolares.

La industria de la alimentación debería incrementar la presencia de alimentos sin gluten en restaurantes y supermercados, y el etiquetado debería de expresar de forma clara y precisa la presencia de gluten en los alimentos; por tanto es necesario revisar si el conocimiento que se transmite al niño y al adolescente le permite tener opciones que se adapten a sus requerimientos sociales, pero también es necesario transmitir a la sociedad ese conocimiento y que lo lleven a la práctica.

Referencias Bibliográficas

- Bravo F, Muñoz MP. Adherencia e impacto de la dieta sin gluten en niños con enfermedad celiaca. Rev. Chil Pediatr. 2011; 82:191-7.
- Ruiz-Díaz A, Polenco I. Exposición al gluten y aparición de enfermedades autoinmunes en la enfermedad celiaca.
- Victoria JC, Bilbao JR. Novedades en enfermedad celiaca. An Pediatr. (Barc.). 2013; 78; 78: 1-5.
- Cabañero MA. Sánchez Solís M, Varea V, De la Rosa MA. Calidad de vida de los adolescentes afectos de enfermedad celiaca. Index 2011

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

208. EDUCACIÓN PARA LA ADHESIÓN AL TRATAMIENTO EN ADELESCENTES.

**María Camila Griñán Garnés, Almudena Rodríguez Cañizares y
Raquel Domínguez Robles**
maricami82@hotmail.com

Resumen.

Existe una creciente preocupación acerca de los niveles elevados de la presión arterial (PA) e hipertensión (HT) en adolescentes debido a su asociación con la epidemia de obesidad.

Estudios recientes han examinado los problemas en adolescentes. Y actualmente el manejo en Atención Primaria para su detección no ha sido bien descrito.

- Nosotros hemos apostado por ofrecer recomendaciones higiénico-dietéticas e información adecuada para la toma de tratamiento farmacológico.
- La educación sanitaria, la utilización de medidas sencillas, para facilitar la toma de medicamentos correctamente, así como una terapia adecuada a las características del paciente, aumentaría la adhesión al tratamiento.
- La educación para la salud a los adolescentes y padres, hacen que el uso y administración del tratamiento sean correctos.

Palabras clave: adolescente, tratamiento, adhesión y educación.

Introducción

Existe una creciente preocupación acerca de los niveles elevados de la presión arterial (PA) e hipertensión (HT) en adolescentes debido a su asociación con la epidemia de obesidad.

Por otra parte, la HT en adultos es un factor de riesgo conocido de enfermedad cardiovascular (ECV), una de las principales causas de morbilidad y mortalidad en adultos.

Estudios recientes han examinado los problemas en adolescentes. Y actualmente el manejo en Atención Primaria para su detección no ha sido bien descrito.

Nosotros hemos apostado por ofrecer recomendaciones higiénico-dietéticas e información adecuada para la toma de tratamiento farmacológico.

CONOCIMIENTO DEL TRATAMIENTO EN PACIENTES ADOLESCENTES.

OBJETIVOS

- Informar tanto a hijos como a los padres acerca de su tratamiento.
- Identificación y uso correcto del tratamiento farmacológico.
- Evitar reacciones adversas al medicamento.
- Mejorar la seguridad del uso de medicamentos.

METODOLOGÍA

MEDIDAS PARA FAVORECER EL CUMPLIMIENTO TERAPEÚTICO POR PARTE DE LOS PROFESIONALES DE EMFERMERÍA.

1. Medidas generales:

- Sugerir el empleo de pastilleros, y tarjetas de medicación.
- La toma de la medicación ha de coincidir con el horario prescrito.

2. Informar al adolescente y padres:

- Dar instrucciones claras sobre la posología y forma de administración.
- Informar de la importancia de tomar la medicación.
- Comentar los efectos secundarios.
- Aportar información por escrito.

3. Manejo del tratamiento por parte del adolescente:

- Determinar la capacidad de adhesión al régimen terapéutico.
- Valorar la capacidad intelectual, cognitiva, sensorial, etc...(leer el nombre del medicamento, abrir envases, vías de administración, posología).

4. Consideraciones farmacológicas:

- Realizar revisiones periódicas por parte de los profesionales, identificando efectos secundarios e interacciones.
- Identificar los medicamentos que podrían ser subceptibles de cambiar, reducir o aumentar dosis.
- Vigilar la administración de medicamentos no prescritos.

Conclusiones

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

La adhesión al tratamiento aumenta la calidad de vida del paciente.

Disminuyendo el número de ingresos hospitalarios y la morbi-mortalidad.

La educación sanitaria, la utilización de medidas sencillas, para facilitar la toma de medicamentos correctamente, así como una terapia adecuada a las características del paciente, aumentaría la adhesión al tratamiento.

La educación para la salud a los adolescentes y padres, hacen que el uso y administración del tratamiento sean correctos.

Referencias Bibliográficas

Decisiones clínicas y terapéuticas en el paciente hipertenso. A. Coca – A. de la Sierra.
Editorial Médica Jims S.L (2ª edición).



209. EL TABACO PERJUDICA LA SALUD DE NUESTROS NIÑOS

**María Camila Griñán Garnés, Almudena Rodríguez Cañizares y
Raquel Domínguez Robles**
maricami82@hotmail.com

Resumen:

El tabaquismo representa la principal causa evitable de enfermedad y muerte en nuestra sociedad. En los niños, aumenta el riesgo de muerte súbita del lactante y se incrementa el riesgo de infecciones respiratorias, asma, neumonía y otitis.

Objetivos:

- Localización de niños expuestos al humo del tabaco en sus casas.
- Detectar posibles efectos adversos.
- Recomendaciones mediante educación para la salud a los padres para evitar y prevenir dichos efectos adversos a sus hijos.

Metodología:

- Mediante búsqueda bibliográfica de estudios y artículos de los últimos 5 años.
- Estudio descriptivo transversal mediante la entrevista. Durante ocho semanas de los padres que acudieron a consulta de vacunación de niños se escogieron al azar a 200 personas con o sin hábito tabáquico para hacer dicho estudio.

Tras el estudio realizado detectamos una elevada tasa de exposición al humo del tabaco en la población infantil.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Palabras clave: niños, tabaco, enfermedades respiratorias y epidemia.

Introducción

Los riesgos del tabaco para la salud son bien conocidos, sin embargo, hoy en día hay demasiados niños expuestos al humo del tabaco.

Las administraciones públicas, central, autonómicas y locales, muestran su voluntad de hacer frente a esta silenciosa epidemia denominada tabaquismo que representa la principal causa evitable de enfermedad y muerte en nuestra sociedad.

En los niños, la exposición al humo del tabaco aumenta el riesgo de muerte súbita del lactante y se incrementa el riesgo de infecciones respiratorias, asma, neumonía y otitis. Algunos de los efectos inmediatos que padecen los fumadores

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

involuntarios son irritación ocular, dolor de cabeza, tos, dolor de garganta, estornudos, irritación nasal, dificultad respiratoria, mareos y náuseas.

LOS NIÑOS TAMBIÉN SON FUMADORES PASIVOS.

Objetivos:

- Localización de niños expuestos al humo del tabaco en sus casas.
- Detectar posibles efectos adversos.
- Recomendaciones mediante educación para la salud a los padres para evitar y prevenir dichos efectos adversos a sus hijos.

Metodología:

Se ha realizado una búsqueda bibliográfica de estudios y artículos publicados de los últimos 5 años, a través de la base de datos como CUIDEN (base de datos de enfermería española), MEDLINE y recomendaciones presentadas por el Ministerio de Sanidad y Consumo, en la Comisión de Salud Pública, abril 2003.

Además realizamos un estudio descriptivo transversal mediante la entrevista. Durante ocho semanas de los padres que acudieron a consulta de vacunación de niños se escogieron al azar a 200 personas con o sin hábito tabáquico para hacer dicho estudio.

Resultados:

En relación a la variable de ser fumadores o no, los resultados fueron los siguientes:

De las 200 personas encuestadas 105 contestaron no ser fumadores (ni la persona encuestada ni su pareja) y los 95 restantes afirmaron ser fumadores (al menos una de las dos personas que forman el matrimonio).

Por lo tanto en las 105 personas que afirmaron no ser fumadoras no habría exposición al humo infantil en el hogar.

En relación a las 95 personas fumadoras, se evaluó si fuman en el hogar en el mismo espacio en el que está el niño o si por el contrario se van a otro lugar de la casa. 46 de los encuestados afirmaron fumar en la mayoría de los casos en el mismo espacio que el niño. 39 de los fumadores contestaron fumar de forma ocasional delante de sus hijos. Y los 10 restantes afirmaron no fumar nunca en el mismo espacio que el niño.

Once de los padres que fuman en presencia de sus hijos admiten que han presentado algún episodio de otitis, asma e infecciones respiratorias frecuentes.

Conclusiones:

Tras el estudio realizado detectamos una elevada tasa de exposición al humo del tabaco en la población infantil.

Falta de concienciación e información de los padres acerca del problema para la salud de sus hijos.

Lo preocupante es que todos estamos expuestos al humo del tabaco ambiental y los más afectados son los niños. Según diversos estudios los hijos de fumadores tienen mucho más posibilidades de padecer enfermedades respiratorias, otitis, asma... A mayor consumo por parte de los padres mayor grado de enfermedad.

Referencias Bibliográficas

Búsqueda bibliográfica de estudios y artículos publicados de los últimos 5 años, a través de la base de datos como CUIDEN (base de datos de enfermería española), MEDLINE y recomendaciones presentadas por el Ministerio de Sanidad y Consumo, en la Comisión de Salud Pública, abril 2003.



210. ORFANDAD Y ESTRATEGIAS DE RECONSTRUCCIÓN FAMILIAR EN NIÑOS Y ADOLESCENTES CON VIH POR TRANSMISIÓN MATERNOFILIAL

**Juan Carlos González Faraco, Inmaculada Iglesias Villarán y
Heliodoro Manuel Pérez Moreno**
inmaculada.iglesias@dedu.uhu.es

Resumen

Esta comunicación presenta los resultados de una reciente investigación socioeducativa sobre niños y adolescentes españoles con VIH por transmisión vertical o maternofilial. En nuestro medio, esta vía de transmisión, hoy anecdótica, ha estado asociada a la drogadicción, la prostitución, la cárcel y la pobreza. A este dramático cuadro se une en muchos casos el abandono temprano y la orfandad de estos niños, cuyos padres han muerto de Sida. Para afrontar su situación familiar y el riesgo de rechazo y exclusión, desarrollan diversas estrategias, como la reconfiguración familiar y la reconstrucción biográfica, además de otras. Esta comunicación tiene como objetivo mostrar el análisis de estas estrategias a partir de las narrativas autobiográficas de una muestra de niños y adolescentes VIH, siguiendo para ello el enfoque de la Teoría Cultural del Consenso y así determinar el grado de acuerdo existente entre los discursos de los entrevistados.

Palabras clave: VIH/Sida, infancia, orfandad, familia, exclusión social



Introducción: antecedentes de la investigación

Con esta comunicación queremos presentar algunos de los resultados aún preliminares de un proyecto de investigación³¹⁶ etnográfica que nació con la finalidad de estudiar los procesos de exclusión social de niños y jóvenes españoles infectados por

³¹⁶Proyecto Nacional de Investigación, titulado “La exclusión social y educativa de menores con Sida” (Ref. EDU2009-08923) financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno Español, al que queremos expresar nuestro mayor agradecimiento. Participan en este Proyecto investigadores de distintos centros universitarios y hospitales españoles. El trabajo de campo (entrevistas y observaciones) en el que se basa, en parte, el texto de este capítulo, se ha desarrollado entre 2010 y 2012 en hospitales públicos de Andalucía y Madrid. Agradecemos muy sinceramente el apoyo de estas instituciones y, especialmente, la participación activa de algunos de sus médicos, sin los que esta investigación no hubiera podido llevarse a cabo. Gracias, finalmente, a cuantas personas han colaborado, de una u otra forma, en este proyecto científico.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

VIH por transmisión vertical (*mother-to-child-transmission* MTCT) a partir de sus propias narrativas, es decir, se pretendía que los actores fueran autores de su propia historia (Sanmartín, 2003). El origen de esta investigación guarda relación con los efectos en la vida de estos sujetos de la cronificación de la infección, gracias al éxito terapéutico de la HAART (*Highly Active Antiretroviral Therapy*) a partir de la mitad de los '90. Esta terapia ha conseguido, en países con sistemas sanitarios públicos avanzados, que los niños infectados al nacer, que antes morían sin remedio a muy corta edad, logren sobrevivir, alcancen la adolescencia, y cobren conciencia de la enfermedad y, especialmente, de su significado social. La primera señal de alarma que los médicos detectan en algunos de estos adolescentes es su irregular adherencia a la medicación, fruto quizás de una actitud rebelde, desesperada o incluso de renuncia, lo que, en algunos casos, les lleva a la muerte. De estas constataciones, expresadas comúnmente por los médicos, nació originalmente este proyecto de investigación, cuyo enfoque metodológico seguía la Teoría Cultural del Consenso (Romney et al. 1986), basándose en la reconstrucción del *modelo cultural* (concepciones, representaciones, imágenes) que podían compartir los adolescentes que viven con VIH, a partir de sus propias narrativas. Para ello, hemos recurrido a relatos autobiográficos (Pujadas, 2002) que nos han permitido identificar los factores más significativos de su vida cotidiana en ámbitos sociales y culturales como la familia, la escuela, la comunidad, las relaciones sociales y afectivas, etc.

De la información obtenida a partir de estos relatos, han derivado diferentes focos de investigación sobre los que se han ido profundizando. Una de estos focos es la que ocupa esta comunicación, referente a las estrategias de reconfiguración familiar, reconstrucción biográfica, hiperprotección o desarrollo de la familia extensa, desarrolladas por estos niños y adolescentes VIH, y también por sus parientes más próximos, para afrontar su situación familiar.

Niños y adolescentes afectados y huérfanos por VIH/Sida

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

El Sida (síndrome de inmunodeficiencia adquirida) es una enfermedad relativamente nueva, identificada por primera vez en 1981. Según la última memoria anual del Comité Español de UNICEF “Únete por la infancia”, se calcula que actualmente viven con el VIH/Sida 3,3 millones de niños menores de 15 años y que 17,8 millones han perdido a uno o a ambos progenitores a causa de esta pandemia (UNICEF Comité Español, 2013). Esta crisis mundial está afectando directa e indirectamente, a familias y comunidades enteras, dejando a millones de niños y adolescentes vulnerables (UNICEF, 2007). ONUSIDA define como niño vulnerable por VIH/Sida a los menores de 18 años que por esta causa han perdido a uno o ambos padres, los que tienen a uno de sus padres con la infección, aquellos que viven en hogares en los que en los últimos 12 meses un adulto ha muerto o ha estado enfermo

durante 3 meses o bien, quienes viven sin la protección de sus familias, en instituciones o en la calle (UNICEF, 2005).

Las razones por las cuales los niños y adolescentes pueden verse afectados por VIH/Sida son varias: pueden haber adquirido la enfermedad en el período perinatal, transmisión vertical (TV), haberse contagiado por vía sexual en la adolescencia, tener familiares seropositivos imposibilitados de brindar a los niños los cuidados que requieren, por estar ocupados en su propia sobrevivencia, o haber quedado huérfanos de padres a causa de esta enfermedad (UNAIDS-UNICEF-USAID, 2004). En nuestro caso, nos centraremos en analizar las repercusiones de la enfermedad en el primer y último caso, es decir, en niños y adolescentes infectados por TV que además, han quedado huérfanos de uno o ambos progenitores por la misma enfermedad.

Volviendo a la epidemiología, y a modo de esbozo, la situación de España es la siguiente. La red de investigación CoRISpe (Cohorte de la Red de Investigación del Sida en Pediatría), recoge que desde 1980 han sido diagnosticados en España unos 1200 niños infectados por VIH, de los cuales, más del 95% fue infectado por sus madres. Del total de casos, esta Red sólo tiene constancia estadística de 836, con edades que oscilan entre los 4 meses y los 30 años de edad, con un 53,7% de mujeres y un 46,3% varones (CoRISpe, 2013).

El trabajo de campo. La muestra

Nuestro trabajo de campo se ha desarrollado en el Hospital Universitario Virgen del Rocío (Sevilla) mayoritariamente. La información de la red CoRISpe para este hospital recoge 67 (30 hombres y 37 mujeres) niños infectados desde 1984. De ellos habían sobrevivido hasta el inicio de nuestra investigación, 44. Dado que nuestra metodología se ha basado en la recopilación de relatos biográficos, las condiciones para ser entrevistados eran las siguientes: que el sujeto conociera el diagnóstico, que tuviera capacidad intelectual y expresión oral suficiente y que fuera accesible, lo que reducía la cifra de entrevistables a unos 25. Así, se consiguió entrevistar a un total de 12 jóvenes, a los que se añadieron 3 niñas más, del Hospital Gregorio Marañón de Madrid, con similares características. Sus edades oscilaban entre los 15 y los 24 años, siendo la mayoría mayores de 18 años. Tres habían sido adoptados, y uno de ellos, un chico de 18 años falleció durante la investigación, a causa de la enfermedad (Sida). En total, fueron 15 los sujetos entrevistados entre octubre de 2010 y febrero de 2013, siempre dentro de un recinto hospitalario.

Todos estos niños, hoy adolescentes o jóvenes, son fruto y testimonio de la etapa más mortífera del VIH/Sida. Salvo los que han sido adoptados, todos proceden de entornos familiares en los que se unen la adicción a drogas inyectables, la prostitución, la delincuencia y la pobreza. Han nacido y siguen viviendo, por lo general, en barrios marginales de la ciudad o de otras localidades. En un buen porcentaje de casos apenas

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

han conocido a sus madres o a sus padres, fallecidos tempranamente a causa del Sida, por lo que su vida familiar se ha visto extraordinariamente trastornada desde la infancia, a excepción, naturalmente, de aquellos que han crecido en familias adoptivas.

A diferencia de los jóvenes infectados por prácticas sexuales de riesgo, el conocimiento del diagnóstico no altera sustancialmente el estilo de vida de un adolescente VIH por TV. Su cotidiana relación con el hospital y la medicación le acompaña desde que nació, habiendo desarrollado, en muchos casos, una estrecha vinculación afectiva con el pediatra que se ha ocupado de él durante años. Su vida ha estado marcada por experiencias tempranas de sufrimiento: ha heredado una infección grave, ha conocido la orfandad, ha vivido (salvo si ha sido adoptado) la pobreza y la marginalidad, no ha gozado de una familia estable, aunque puede haber recibido cuidados de parientes cercanos, etc.

El análisis de las entrevistas

Vamos a continuación a dar cuenta del proceso de análisis seguido, para las 15 entrevistas recogidas y transcritas. Éste se ha basado, fundamentalmente, en la experiencia de la enfermedad construida a través de las narrativas de los enfermos. Éste es un tópico (*illness narratives*) frecuentado en la investigación social sobre el VIH/Sida, aunque más corrientemente con adultos y rara vez con niños y/o adolescentes infectados por transmisión vertical (MTCT). Por supuesto, otra referencia clave para nuestro trabajo ha sido la corriente médica, pero también antropológica, de la medicina basada en narrativas, o medicina narrativa (*Narrative Evidence Based Medicine, NBM*), a pesar de sus limitaciones etnográficas. Las bases teóricas de este modelo de medicina, que comenzó a desarrollarse a finales de los años '90, se encuentran, al menos en parte, en la antropología interpretativa, (Mariano Juárez, 2012). Como afirma Douglas Ezzy (2000), la teoría narrativa ha venido siendo utilizada, desde los 80' (por ejemplo, Kleiman, 1988) cada vez más para estudiar la experiencia subjetiva de la enfermedad. En efecto, ésta puede ser concebida, no sólo a través de las evidencias cuantitativas de la ciencia médica, sino también a través del prisma biográfico de quien la padece, con distinciones tan útiles como enfermedad/padecimiento o dolencia/aflicción (*disease/illness*). Para ir más allá de este sentido particular de la experiencia, hemos planteado nuestro estudio inspirándonos en la Teoría del Consenso Cultural, cuyo desarrollo en el campo de la antropología médica es ya duradero y sólido (Will Dressler, 2000; Susan Weller, 2007).

En el estudio antes citado de D. Ezzy (2000), se distinguen tres tipos de narrativas relativas a la percepción del tiempo y del futuro, por parte de personas con VIH/Sida: *linear restitution narratives*, *linear chaotic narratives* y *polyphonic narratives*. En palabras de Ezzy (2000, p. 605), “Restitutive linear narratives anticipate a life that will mirror the narrative. Chaotic linear narratives anticipate a life that will

fail to meet the linear ideal resulting in despair and depression. In contrast, polyphonic illness narratives are oriented toward the present, emphasising the unpredictability of the future”. Según Ezzy, las narrativas lineales, con mayor o menor seguridad u oscilación, tienen fe en el avance de la ciencia y en la capacidad humana para planificar el futuro mediante acciones adecuadas en el presente. En cambio, las narrativas polifónicas se centran en el presente, ante lo impredecible del futuro, y muestran numerosas contradicciones, pero también mayor adaptabilidad a los cambios.

La aplicabilidad de estas diferenciaciones para nuestro análisis es notable, pues hemos considerado como eje central, el discurso lineal que de sus vidas tienen estos niños y adolescentes, tomando como momento inicial el conocimiento del diagnóstico por parte del sujeto, hasta llegar a su percepción de la enfermedad en el momento de la entrevista.

Análisis de resultados

No es difícil suponer que el VIH/Sida puede trastornar los procesos típicos de la adolescencia y ser el culmen de situaciones previas de marginalidad social y es que estos niños suelen habitar en barrios marginales donde la droga, la cárcel, el fracaso escolar o el desempleo crónico son la tónica habitual, forman parte del paisaje cultural, como veníamos comentando. Es decir, son “enfermedades colectivas” culturalmente comprensibles. Pero el VIH, a pesar de ser también relativamente común en ese medio, supone una diferencia radical, un estigma que amenaza a un individuo concreto.

La primera estrategia a destacar, a partir de los relatos autobiográficos de los entrevistados, son los procesos de **reconfiguración familiar** que tienen a los abuelos y tíos como protagonistas o “padres sustitutos”, principalmente las abuelas maternas. Ésta ha sido, en casos, la pauta seguida por los parientes cercanos. Por ejemplo, mediante la sustitución de la madre muerta, tomando incluso el nombre de “madre” por parte de una tía o de una abuela; aislando al niño del entorno, física y psicológicamente, y narrándole su origen de modo que la responsabilidad del contagio, y por ello el mal, recaiga en uno de los padres, en beneficio del otro (normalmente la madre). No es extraño que estas reelaboraciones del pasado sean retomadas por los niños cuando acceden a la adolescencia y eximiendo de responsabilidad a su madre, incluso si ésta ha sobrevivido y expresa dramáticamente su sentido de culpa. Esta rehabilitación de la figura materna pretende contribuir nuevamente a una imagen personal de “normalidad”, tratando de ver el VIH simplemente como una consecuencia de la mala suerte, del azar.

Sin embargo, la completa **desestructuración familiar** (madre adicta a las drogas, y fallecida a una edad joven, padre adicto y preso, etc.) que suele rodear a estos niños, ahora adolescentes, puede conducir a situaciones opuestas: el abandono y el ingreso del niño en un centro de protección de menores. Tal es así, que los relatos que

no hemos podido conseguir son de aquellos adolescentes que han reproducido las conductas de sus padres, o que han abandonado la medicación y han muerto.

En el polo opuesto, no ocurriendo en pocos casos, nos hemos encontrado con el desarrollo de un proceso al cual hemos denominado **activación de la familia extensa**, normalmente por una de las líneas de parentesco. En este caso, suele producirse un profundo sentido de la compasión hacia el niño infectado por parte de los parientes más cercanos, también de culpabilidad en las madres, llegando a **la hiperprotección** por parte de tías y/o abuelas, que acaban siendo “adoptadas” e incluso nombradas como “madres” por los niños. En muchas ocasiones extreman su celo protector hasta tal punto, que tratan de aislarlos de su contexto social, así como retrasarles su adolescencia. Estos parientes, a lo largo de la infancia de estos niños, han tratado, en muchos casos, de crear a su alrededor un espacio protector que atenúe su sufrimiento, fabricando una explicación plausible sobre su enfermedad y su terapia recurriendo a enfermedades como la diabetes, alergias imprecisas o bien problemas del crecimiento, para justificar sus ausencias en la escuela para ir al hospital o su medicación constante.

Para finalizar este apartado, la última estrategia encontrada podríamos definirla como **reconstrucción biográfica**. A medida que estos niños y adolescentes van creciendo en edad, fabrican una imagen del tiempo, de su tiempo, mucho más ajustada a su contexto social y a sus posibilidades reales. Si tomamos como referencia los tres modelos de narrativas de Ezzy, arriba descritos, en nuestro trabajo de campo encontramos muestras de los tres, pero con neta dominancia de las narrativas lineales. Son jóvenes “institucionalizados”, es decir, fruto de una vida ligada estrechamente a las instituciones hospitalarias, a sus ritmos, lenguaje y prácticas. Los hospitales son espacios de confianza, en un mundo del que recelan y la ciencia médica una garantía de supervivencia. Todo lo que desean es tener lo que no han tenido: una familia, hijos, trabajo, una casa, dinero. En las chicas este discurso se acentúa cuando expresan, reiteradamente, su deseo de construir una familia “normal”, ser madres y dedicarse laboralmente a la infancia. Toda una reescritura de su historia personal en un futuro improbable.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Conclusiones

Esta investigación nos ha permitido conocer algunos aspectos de la realidad que viven los niños y adolescentes infectados por el VIH, que además de padecer los procesos típicos de marginalidad y exclusión asociados a esta enfermedad, ven sus vidas marcadas por la orfandad. Como hemos venido diciendo, el entorno familiar que les rodea se caracteriza por su fragilidad y desestructuración. En la mayoría de los casos, los niños son huérfanos de uno o ambos progenitores, mientras que en aquellos en los que aún viven, no suelen convivir con ellos por encontrarse presos o por haber sido abandonados tras nacer, dejándolos al cuidado, generalmente, de los abuelos. Así, en

gran parte de los casos, viven con algún familiar (generalmente una abuela o una tía), con sus hermanos, de haberlos, o con familias sustitutas. Esta situación les impone condiciones de vida muy difíciles, haciéndoles desarrollar diferentes estrategias que les permitan normalizar sus vidas, que se parezcan, lo máximo posible, a las vidas de otros niños o adolescentes de su edad. Estamos hablando de los procesos de reconfiguración familiar en los que se alteran los roles familiares, generalmente el de la madre, y de reconstrucción biográfica, principalmente.

En definitiva, a través del análisis de los resultados obtenidos, no sólo hemos corroborado la fuerte repercusión que el VIH conlleva en la vida de niños y adolescentes huérfanos o con núcleos familiares desestructurados, así como los trastornos que desencadena, sino que también hemos comprobado cómo se repiten una serie de pautas, comportamientos, reacciones, sentimientos... en la gran mayoría de las narraciones autobiográficas, que demuestran el grado de acuerdo o consenso de los entrevistados, en torno a sus experiencias con la enfermedad. En base a esto, y en aplicación de la Teoría del Consenso Cultural, hemos podido observar cierta consonancia cultural en la experiencia vital de estos sujetos, reflejado en el desarrollo de las estrategias comentadas en el punto anterior.

Referencias Bibliográficas

- De José, M. I. et al (2013). A new tool for the paediatric HIV research: general data from the Cohort of the Spanish Paediatric HIV Network (CoRISpe). *BMC Infectious Diseases*, 13 (2). doi: 10.1186/1471-2334-13-2
- Dressler, W. W. & Bindon, J. R. (2000). The health consequences of cultural consonance. *American Anthropologist, Washington*, 102 (2), 244-260.
- Dressler, W. W. (2012). Cultural consonance: linking culture, the individual and health. *Preventive Medicine*, 55, 390-393.
- Ezzy, D. (2000). Illness narratives: time, hope and HIV. *Social Science & Medicine*, 50, 605-617.
- García Cedillo, I. & Juárez Moreno, M. (2010). Condiciones médicas, familiares, escolares y sociales de niños y niñas con VIH en México. *Psicologia.com*, 14 (10). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10401/2817>
- Kleinman, A., (1988). *The Illness Narratives*. New York: Basic Books.
- Mariano Juárez, L. (2012). Definiciones de *evidencia* entre signos y palabras. De la antropología médica a la medicina basada en narrativas. En Mariano Juárez, L. & Cipriano, C. (Eds.), *Medicina y narrativas. De la teoría a la práctica*: 25-69. El Ejido, Almería: Editorial Círculo Rojo.

- Pujadas Muñoz, J. J. (2002). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas ,2ª edic.
- Romney, A. K., Weller, S. & Batchelder, W. (1986). Culture as consensus: A theory of culture and informant accuracy. *American Anthropologist*, 88, 313-338.
- Sanmartín, R. (2003). *Observar, escuchar, comparar, escribir. La práctica de la investigación cualitativa*. Barcelona: Ariel Antropología.
- UNAIDS-UNICEF-USAID. *Children Affected by AIDS*, 2004
- UNICEF Comité Español (2013). Memoria Anual 2013: únete por la infancia. Madrid, UNICEF. Recuperado de: <http://goo.gl/dm2Uyw>
- UNICEF (2007) Niños, niñas y adolescentes afectados por VIH/Sida. Argentina, UNICEF Recuperado de: <http://goo.gl/xVg5q3>
- UNICEF, 2005. *Guide to monitoring and evaluation of the nacional response for children orphans and made vulnerable by HIV/AIDS*. Nueva York, UNICEF Recuperado de: <http://goo.gl/uhBglx>
- Weller, S. (2007). Cultural Consensus Theory: Applications and Frequently Asked Questions. *Field Methods*, 19, 339-367.
- UNICEF (2013) *Hacia una generación libre de Sida. La infancia y el Sida, Sexto inventario sobre la situación*, 2013. Nueva York, UNICEF.
- UNAIDS. The Gap Report. Geneva: UNAIDS. 2014. [Consulta 20 de julio de 2014]. Recuperado de: <http://goo.gl/xcYgxb>



211. INFANCIA Y ADOLESCENCIA; PRESENCIA DE ANTECEDENTES PERSONALES DE SOBREPESO Y OBESIDAD.

María Yolanda Vellisca González y José Ignacio Latorre Marín
neuropsicol@gmail.com

Resumen.

Los problemas de sobrepeso y obesidad en la infancia y la adolescencia son frecuentes, entre las personas que posteriormente desarrollan un trastorno de la conducta alimentaria. El objetivo de nuestro estudio fue estudiar las diferencias en pacientes diagnosticados de anorexia nerviosa y anorexia nerviosa atípica de acuerdo a los criterios diagnósticos del DSM-IV-TR (APA, 2002), en presencia de antecedentes personales de sobrepeso y obesidad durante la infancia y la adolescencia en función de la edad de inicio del trastorno. La muestra se obtuvo de los casos atendidos en el servicio de Psicología Clínica de la Unidad de trastorno de la conducta alimentaria de todo Aragón en un periodo de tiempo de cinco años ($N= 187$). Las edades se encontraban entre los 17 y los 57 años, siendo la media aproximadamente 27 años ($\bar{X} = 26.7$) y 8.15 la desviación típica. Se concluye que se encuentra presente de manera más habitual el sobrepeso y la obesidad entre las pacientes de inicio temprano frente al grupo de pacientes de inicio tardío en el que resultaron significativas en todos los casos, salvo en el de los antecedentes en la infancia de las pacientes con AN.

Palabras clave: Anorexia nerviosa, anorexia nerviosa atípica, inicio temprano *versus* tardío, sobrepeso, obesidad y prevención primaria.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Introducción

En los últimos años hemos asistido a un aumento notable en la cantidad de personas que se han visto afectadas por un trastorno de la conducta alimentaria (en adelante TCA). La anorexia nerviosa (en adelante AN) es un trastorno grave que ha adquirido un creciente aumento de la atención y dedicación de los profesionales de la salud. Con frecuencia se ha encontrado la presencia de antecedentes de sobrepeso y obesidad en la infancia y en la adolescencia en mujeres que posteriormente habían desarrollado una AN (García, 2003; Hidalgo y Güemes, 2008; Rojo y Hernández, 2003). Sin embargo, hasta la fecha no hemos encontrado ningún estudio que valore la

existencia de diferencias en esta variable en función de la edad de inicio del trastorno, por lo que uno de los objetivos de del estudio es si se observan dichas diferencias.

A pesar de que la AN puede aparecer en niñas con tan sólo siete años (Nicholls y Grindrod, 2008) o en mujeres de más de 40 años (APA, 2000), de acuerdo con el DSM-IV-TR (APA, 2002), suele aparecer con mayor frecuencia entre los 14 y los 18 años de edad. Por lo tanto, podemos considerar como “de inicio temprano” aquellos casos en los que la enfermedad debuta a los 14 años de edad o antes (Gordon, Lask, Bryant-Waugh, Christie y Timini, 1997; Lask *et al.*, 2005).

La población que resulta más afectada es la formada por mujeres entre los 15 y los 19 años de edad. En este rango encontramos alrededor del 40% de todos los casos de TCA, tanto en América como en Europa (Hoek, 2006; Hoek y Hoeken, 2003), sin olvidar que los TCA afectan a niñas más jóvenes, a mujeres mayores, y también a bastantes hombres, ya que aproximadamente el 10% de los casos son varones (*íbidem*).

En la mayor parte de los TCA, el trastorno no conlleva la muerte, pero sí que puede acarrear multitud de complicaciones físicas. Éstas son, de hecho, con frecuencia las que propician el diagnóstico de la AN, ya que motivan que la paciente o sus familiares busquen ayuda profesional. En otros, las pacientes se mantienen asintomáticas durante largos períodos de tiempo, lo cual no significa que su trastorno tenga menor importancia.

Algunas de las complicaciones físicas de la AN pueden revertirse completamente si se recupera a tiempo un peso adecuado, otras son potencialmente más peligrosas e incluso irreversibles (Katzman, 2005). Cuando la AN comienza antes de que haya podido completarse el desarrollo, éste puede detenerse o hacerse más lento, dando lugar a un crecimiento parcial. Si no se remedia la causa que ha producido este fallo, no se recuperará la altura potencial que se supone que habría podido llegar a alcanzar el individuo. No obstante, también se han podido constatar casos de niños y adolescentes con AN que presentaban una estatura baja para su edad o que habían dejado de crecer pero que, tras la recuperación de un peso adecuado, han seguido creciendo adecuadamente (Modan *et al.*, 2003).

El momento de la aparición de la AN con respecto a la pubertad es importante a la hora de determinar cómo y cuánto se verá alterado el crecimiento del sujeto. Las adolescentes que presentan síntomas de AN antes de la menarquía resultan más perjudicadas en su desarrollo físico que las que ya habían tenido la menstruación antes de iniciarse el trastorno. Aunque el primer grupo puede retomar el crecimiento si se lleva a cabo una intervención nutricional adecuada, algunas de ellas podrían no alcanzar su pleno potencial genético (Lantzouni *et al.*, 2002; Swenne y Thurfjell, 2003).

Por ello, consideramos que sería adecuado implantar algún programa educativo en las aulas desde edades tempranas con el fin de promocionar la salud, una adecuada nutrición y unos apropiados estilos de vida saludables (Froján y Santacreu, 1996; Miján,

Pérez, Martín y de Mateo, 2006). Fomentar la salud a través de programas de educación sobre nutrición, es claramente una estrategia de prevención primaria en la AN, que requiere que dispongamos de profesionales específicamente formados. Estos programas pueden llevarse a cabo en la familia, en los centros educativos o en la comunidad, y pueden estar dirigidos a una población de riesgo o a la población general (López, 2004).

Resultados

Se exploró la presencia de antecedentes personales de sobrepeso y de obesidad en la infancia y la adolescencia, tanto en el grupo de estudio en general, como en los grupos de AN y AN atípica, así como las diferencias existentes en función de la edad de inicio del trastorno. En nuestro grupo de estudio había un total de 59 (37.6 %) pacientes que referían haber experimentado problemas de sobrepeso u obesidad en la infancia. El resto (n = 98) se había mantenido siempre dentro del peso normal o por debajo. En el grupo de inicio temprano, 20 pacientes habían tenido estos problemas (57.1 %), frente a los 39 casos registrados en el grupo de inicio tardío (32 %). En el grupo diagnosticado de AN también podemos comprobar cómo el porcentaje de pacientes que refieren haber sufrido problemas de sobrepeso en la infancia es mayor entre las de inicio temprano (50 %) que entre las de inicio tardío (41.8 %).

Por último, en el grupo de pacientes diagnosticadas de AN atípica se observa de manera aún más acentuada esta misma diferencia. Entre las pacientes de inicio temprano, el 60 % (n = 15) referían haber padecido estos problemas en la infancia, mientras que sólo el 23.9 % (n = 16) lo hacía entre las pacientes del subgrupo de inicio tardío. Además, se realizó una tabulación cruzada con estos datos para comparar las cifras observadas en el grupo de estudio en función de la edad de inicio del trastorno. El resultado fue que las diferencias registradas resultaron ser significativas en el grupo de estudio ($\chi^2 = 7.35$; $p < 0.00$) y en el de AN atípica ($\chi^2 = 10.63$; $p < 0.00$), pero no en el de AN ($\chi^2 = 0.23$; $p = 0.63$). Los datos eran estadísticamente equivalentes en estos tres grupos ($\chi^2 = 1.43$; $p = 0.23$), por lo que las diferencias no podían ser atribuidas sólo al diagnóstico.

Pese a que no encontramos en nuestra revisión bibliográfica ningún estudio previo sobre este tema y no podíamos, por lo tanto, anticipar ningún resultado, nuestros indican una mayor gravedad y una más amplia sintomatología en los casos de inicio temprano ya que, nuevamente, fue en este grupo donde se encontraron más antecedentes personales de problemas con el peso durante la infancia y la adolescencia.

Conclusiones

La existencia de una relación entre la AN y los antecedentes de sobrepeso y obesidad en la infancia y en la adolescencia es ya conocida (García, 2003; Hidalgo y Güemes, 2008; Rojo y Hernández, 2003). Lo que nuestro estudio apoya es la hipótesis de que dicha relación se encuentra presente de manera más habitual entre las pacientes de inicio temprano. Las diferencias con el grupo de inicio tardío resultaron significativas en todos los casos, salvo en el de los antecedentes en la infancia de las pacientes con AN. En este caso, las pacientes de inicio temprano también tenían más antecedentes de problemas con el peso, pero las diferencias no resultaron estadísticamente significativas. Sí que lo fueron en el grupo de estudio y en el de AN atípica, así como en los antecedentes de problemas con el peso en la adolescencia en todos los grupos. No obstante, este dato no nos indica si los antecedentes personales influyen en que se desarrolle el trastorno, si representan una sintomatología prodrómica del mismo, o si ambos fenómenos son consecuencia de un tercero (p.ej., la acción de algún gen o la influencia paterna en la alteración de los patrones alimenticios). Los datos de nuestra investigación ponen de manifiesto que, en nuestra muestra, las mujeres cuyo trastorno había comenzado con anterioridad a los 14 años, que suponían un 21.4 % del total de la muestra: alcanzaban una altura media menor, especialmente las diagnosticadas de AN atípica y referían haber alcanzado un peso mínimo más bajo que las de inicio tardío.

Referencias Bibliográficas

- American Psychiatric Association (2002). *DSM-IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Texto revisado*. Barcelona: Masson.
- Froján, M. J. y Santacreu, J. (1996). Evaluación de programas de salud. En R. Fernández-Ballesteros (Dir.), *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud* (pp. 283-319). Madrid: Síntesis.
- García, E. (2003). Etiopatogenia de la anorexia nerviosa. En A. Chinchilla (coord.), *Trastornos de la conducta alimentaria. Anorexia y bulimia nerviosas, obesidad y atracones* (pp. 21-30). Barcelona: Masson.
- Gordon, I., Lask, B., Bryant-Waugh, R., Christie, D. y Timini, S. (1997). Childhood-onset anorexia nervosa: towards identifying a biological substrate. *International Journal of Eating Disorders*, 22, 159-65.
- Hidalgo, M.I. y Güemes, M. (2008). Trastornos de la conducta alimentaria. Anorexia y bulimia. *Pediatría Integral*, 12, 959-72.
- Hoek, H.W. (2006). Incidence, prevalence and mortality of anorexia nervosa and other eating disorders. *Current Opinion in Psychiatry*, 19, 389-94.
- Hoek, H.W. y van Hoeken, D. (2003). Review of the prevalence and incidence of eating disorders. *International Journal of Eating Disorders*, 34, 383-96.
- Katzman, D.K. (2005). Medical complications in adolescents with anorexia nervosa: A review of the literature. *International Journal of Eating Disorders*, 37, 552-9.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

- Lantzouni, E., Frank, G.R., Golden, N.H. y Shenker, R.I. (2002). Reversibility of growth stunting in early onset anorexia nervosa: A prospective study. *Journal of Adolescent Health, 31*, 162-5.
- Lask, B., Bryant-Waugh, R., Wright, F., Campbell, M., Willoughby, K. y Waller, G. (2005). Family physician consultation patterns indicate high risk for early-onset anorexia nervosa. *International Journal of Eating Disorders, 38*, 269-72.
- Lask, B., Gordon, I., Christie, D. Frampton, I., Chowdhury, U. y Watkins, B. (2005). Functional neuroimaging in early-onset anorexia nervosa. *International Journal of Eating Disorders, 37*, 49-51.
- López, C. (2004). Educación nutricional de la población general y de riesgo. En A. Miján (ed.), *Nutrición y metabolismo en trastornos de la conducta alimentaria* (pp. 459-76). Barcelona: Glosa.
- Miján, A., Pérez, A., Martín, E. y de Mateo, B. (2006). Is an integral nutritional approach to eating disorders feasible in primary care? *British Journal of Nutrition, 96*, 82-5.
- Modan, D., Yaroslavsky, A., Novikov, I., Segev, S., Toledano, A., Miterany, E. y Stein, D. (2003). Stunting of growth as a major feature of anorexia nervosa in male adolescents. *Pediatrics, 111*, 270-6.
- Nicholls, D. y Grindrod, C. (2008). Behavioural eating disorders. *Paediatrics and Child Health, 19*, 60-6.
- Rojo, L. y Hernández, R. (2003). Principales aspectos de los trastornos de la conducta alimentaria. *Viure en Salut, 59*, 4-7.
- Swenne, I. y Thurfjell, B. (2003). Clinical onset and diagnosis of eating disorders in premenarcheal girls is preceded by inadequate weight gain and growth retardation. *Acta Paediatrica, 92*, 1133.



CONSUMO DE ALCOHOL Y DROGAS



★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

212. FACTORES DE RIESGO SOCIOCULTURALES ASOCIADOS AL CONSUMO DE DROGAS EN POBLACIÓN INFANTIL Y ADOLESCENTE (ANÁLISIS DE CASOS EN PORTOVIEJO – MANABÍ – ECUADOR).

María Dolores del Rocío Chávez Vera
mchavez@utm.edu.ec

Resumen.

El consumo de drogas es un problema social que se presenta a nivel mundial y cada vez a escalas más altas, el propósito de este estudio es determinar los factores de riesgos que conllevan al consumo de drogas a los niños, niñas y adolescentes en el Ecuador Provincia de Manabí, desde esa perspectiva considerando a la prevención desde edades tempranas para que puedan enfrentar su realidad y perpetuar su proyecto de vida, factores que deben ser conocidos desde los diferentes ámbitos que rodean a este importante colectivo, como; grupos de iguales, familia, escuela y comunidad, espacios que deben generar ejemplos, modelos a seguir para un desarrollo social en el que se desenvuelva el menor. Cada área geográfica debe conocer los factores de riesgos que permitan establecer planes de prevención y hacer frente a la realidad, ya que existen muchas causas pero ninguna son concluyentes son predictores.

Palabras clave: Factores riesgos, Factores de protección, drogadicción, vulnerabilidad, menores



Introducción

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

ESTUDIO CUALITATIVO Y CUANTITATIVO APLICADO A LOS FACTORES DE RIESGOS ASOCIADOS AL CONSUMO DE DROGAS

La presente investigación se fundamenta en el estudio de los factores de riesgo y protección socioculturales en los niños, niñas y adolescentes asociados al consumo de drogas desde los espacios de dominio grupos de iguales, familia, escuela y comunidad en el ámbito geográfico del Cantón Portoviejo Provincia de Manabí Ecuador.

Desde el tejido social están presentes los factores de riesgos/protección, implícitos en el entorno sociocultural que rodea a los niños, niñas y adolescentes en el uso y abuso de sustancias lícitas e ilícitas que conllevan a efectos adversos a su edad y consciente de que deben vivir en un ambiente armónico y en condiciones favorables sin

embargo la realidad es distinta y se dan situaciones en que los factores de riesgos para algunos son causa de consumo y para otros no lo son, los menores en ese momento son quienes toman acertadamente o equivocadamente la determinación de consumir sustancias psicoactivas, ante estas circunstancias las personas que rodean a los menores son quienes deben conocer qué hacer y orientar desde los diferentes ámbitos para que puedan tomar la decisión correcta y evitar riesgos que conlleven a comportamientos negativos que puedan disminuir o interrumpir su proyecto de vida, por ello se considera que desde la infancia y adolescencia su plan de vida debe ser fortalecido a través de los factores de protección de una manera integral de parte de todos los agentes que intervienen en el contexto sociocultural que rodea al grupo objeto de estudio.

Los objetivos propuestos están orientados a determinar las variables predictoras de los factores de riesgos y protección en la población de niños, niñas y adolescentes en edades comprendidas de 10 a 15 años relacionadas en el contexto de grupos de iguales, familia, escuela y comunidad, realizar un estudio exploratorio con el propósito de aproximarse a las variables multicausales que se relacionan directamente con los niños, niñas y adolescentes haciendo un acercamiento a su entorno y perfil de riesgos y protección en los grupos de iguales, familia, escuela y comunidad, analizar los factores de riesgos microsociales tanto de grupos de iguales, familia, escuela y comunidad que por las diversas situaciones que viven en el entorno aumentan y favorecen la probabilidad del consumo de drogas de los niños, niñas y adolescentes entre el rango de edad de 10 a 15 años investigación aplicada tanto para los que consumen como los que no consumen sustancias.

El consumo de drogas desde una perspectiva Mundial, Nacional y Local

Las drogas son un problema social que se presenta en los diferentes escenarios en el que se desenvuelve un niño, niña y adolescente afectando su calidad y proyecto de vida en el momento que se convierte en un abuso, existen muchas causas para que se llegue a un exceso dependiendo de cada individuo y de los factores protectores que están arraigados en su entorno social. Por tanto, muchos organismos internacionales, nacionales y locales investigan y dan aproximaciones que conllevan a conocer cifras de la población de consumo, por ello se presenta la estimación de la Oficina de las Naciones Unidas que indica lo siguiente:

El nivel estimado del consumo de drogas en el mundo ha permanecido más o menos persistente por tercer año consecutivo. Aproximadamente unos 200 millones de personas con el 5% de la población mundial de 15 a 64 años de edad han consumido drogas al menos una vez en los 12 meses procedentes. Esta cifra situándose muy por debajo de la de consumo de tabaco con el 28%. La estimación de la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito

ONUDD del número de consumidores de drogas problemáticas en el mundo tampoco experimenta cambios y se sitúa en unos 25 millones de personas, es decir, el 0,6% de la población mundial, el consumo de todas las drogas ilícitas fue estable o disminuyó levemente en 2005-2006, los aumentos del consumo de cannabis y éxtasis registrados en 2004-2005 no se arrastraron al período 2005-2006. El cannabis sigue representando la inmensa mayoría del consumo ilícito de drogas consumido por casi el 4% de la población o cerca de 160 millones de personas, los estimulantes de tipo anfetamínico (ETA) incluidas las anfetaminas, la metanfetamina y el éxtasis, siguen siendo el segundo grupo de drogas más consumidas en el mundo se calcula que en el período 2005-2006, 25 millones de personas han consumido anfetaminas, se estima que 9 millones de personas consumieron éxtasis en el período 2005-2006 frente a 10 millones en 2004-2005. El descenso del consumo de éxtasis se registró principalmente en América del Norte. La estimación de la (ONUDD) del consumo de cocaína a nivel mundial aumentó levemente a 14 millones de personas o sea el 0,3% de la población mundial.

El consumo mundial en 2010 fue igual a 6,2 litros de alcohol por persona mayor de 15 años o más.(Organización Mundial de la Salud, 2014)

Tanto Europa como en España la cocaína es la segunda droga ilegal más consumida, calculándose que cerca de 7.5 millones de europeos de 15 a 64 años la han tomado alguna vez en su vida, equivale a una media de 5,3% de la población del Viejo Continente. (Observatorio de drogodependencias, 2009)

En Latinoamericana la droga está presente en todos los ámbitos, dado que América Latina es la región con mayor ritmo de expansión urbana en el mundo y con dinámicas que fácilmente se asocian al incremento del abuso de drogas (Hopenhayn, 2002).

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Ecuador es un país que cada día va aumentando el consumo de sustancias lícitas e ilícitas como el alcohol, tabaco, marihuana, cocaína y pasta de cocaína, drogas que han generado un problema social y salud pública para el país, cabe señalar que el presente problema aún no está suficientemente investigado. Ante esa realidad el Consejo Nacional de Control de Sustancias Estupefacientes y Psicotrópicas CONSEP presenta la tercera encuesta que muestra el consumo de sustancias en cifras.

En Ecuador según la tercer Encuesta Nacional sobre consumo de drogas en hogares 2007 con la oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (ONUDD) y la Comisión interamericana, Comisión interamericana para el Control del Abuso de Drogas (CICAD) y la Organización de los Estados

Americanos (OEA) la marihuana constituye la droga ilícita de mayor consumo con el 4,35% le sigue la cocaína con 1,3% y la pasta de base de cocaína con el 0,8%. En lo referente al consumo de alcohol, la prevalencia anual se calcula en 54.4% y la prevalencia mensual en 31.7%. El 60.7% de la población realizó su primer consumo de alcohol entre los 15-19 años. La edad media del primer consumo de alcohol en la población se calcula en 18.1 años. (CONSEP, 2011).

La Constitución de la República del Ecuador 2008 presenta artículos que buscan el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes considerando sus derechos como parte fundamental para su desarrollo integral.

En la Constitución de la República del Ecuador 2008 en el Artículo 44 señala que el Estado, la sociedad y la familia promoverán de forma prioritaria el desarrollo integral de las niñas, niños y adolescentes, y asegurarán el ejercicio pleno de sus derechos; se atenderá al principio de su interés superior y sus derechos prevalecerán sobre los de las demás personas. Las niñas, niños y adolescentes tendrán derecho a su desarrollo integral, entendido como proceso de crecimiento, maduración y despliegue de su intelecto y de sus capacidades, potencialidades y aspiraciones, en un entorno familiar, escolar, social y comunitario de afectividad y seguridad. En los Artículos 45 y 46 indican que las niñas, niños y adolescentes gozarán de los derechos comunes del ser humano, además de los específicos de su edad. El Estado adoptará, entre otras, las siguientes medidas que aseguren a las niñas, niños y adolescentes: Prevención contra el uso de estupefacientes o psicotrópicos y el consumo de bebidas alcohólicas y otras sustancias nocivas para su salud y desarrollo.(Asamblea constituyente, 2008 pp. 34-35).

Factor de riesgo y protección

Ante las diversas situaciones que presentan los niños, niñas y adolescentes se ha definido el factor de riesgo como “un predictor basado en la evidencia científica de una relación longitudinal positiva directa con problemas y/o una relación negativa con resultados positivos. Así mismo se ha conceptualizado” el “factor de protección como un indicador que muestra evidencia de una relación moderadora sobre el resultado de riesgo de problemas o que media el impacto de un factor de riesgo de un problema o una conducta negativa”. (Arbex, 2013, pp. 32-33). De acuerdo a González, Laespada (2012) el factor de riesgo no es causa, aunque esté presente eso no asegura que se origine el consumo de sustancias adictivas, lo que hace es que incrementan las probabilidades de que se provoque un consumo.

“Lo que los adolescentes y jóvenes hacen en el tiempo en que no están con sus padres ni bajo la supervisión de los adultos es variable, genera gran preocupación si dichas conductas tienen que ver con el consumo de drogas”(López & Rodríguez-Arias, 2012). Muchos de los adolescentes por su edad presentan características de escasa valoración o percepción del riesgo porque a estas edades influye la presión de los grupos de iguales sin medir las consecuencias para su salud por ello se considera retrasar la edad de inicio de consumo en donde debe fortalecerse los factores de protección desde los diversos ámbitos que rodean al menor(Drogodependencias, Aróstegui, Santamaria, Markez, Alonso, & Laespada Martínez, s. f.)

Está comprobado científicamente que los problemas dentro del entorno familiar son un predictor de riesgos que afectan a los niños, niñas y adolescentes que el aumento de la conflictividad familiar es un rasgo característico de la representación social existente sobre la adolescencia (Casco & Oliva, 2005). Los factores sociales perturban el equilibrio se establece en su lugar en la adolescencia media o incluso al final de la adolescencia (Collins, 1995). Los padres desempeñan un papel importante en el consumo de sustancias adictivas, ya sea induciendo el riesgo o fomentando la protección y la resiliencia.(Negreros, 2013)

Los factores de riesgos microsociales están implícitos en la familia cuando funciona adecuadamente, reduce los riesgos y cuando existe desajustes favorecen conductas inapropiadas que pueden influir en el individuo; en la escuela cuando presenta dificultades en el medio escolar puede ser un riesgo; con los grupos de iguales-pares es una de las variables con una correlación más alta para el uso de drogas en la adolescencia y por último la comunidad cuando existe gran accesibilidad a las sustancias de consumo (González & Laespada, 2012, pp. 335-336).

A I C E
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Prevención

La prevención debe estar en torno a los infantes y adolescentes para que origine espacios de reflexión y cree un plan de vida para este grupo tan importante para la sociedad.

La prevención está direccionada a promover una conciencia social en base a los problemas, daños, costes personales y sociales relacionados con las drogas (Ministerio de sanidad, 2009). Si lo que se pretende es, por ejemplo, reducir la prevalencia de uso del tabaco entre los adolescentes, resulta

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

necesario conocer las características sociodemográficas del colectivo sobre el que se desea intervenir, las prevalencias de los consumos y actitudes frente a la sustancia y los factores (de riesgo y protección) asociados a las conductas que tratan de prevenirse. (Sánchez, 2012, p.132). En cuanto a las estrategias de prevención están enmarcadas en el conjunto de actuaciones dirigidas a reducir los factores de riesgo asociados al consumo y abuso de sustancias y a fortalecer los factores de protección frente a estas conductas. (Moncada, 2012, p.149).

El campo de la prevención de drogas ha reconocido claramente el poder de las normas sociales de uso de drogas, las actitudes y las conductas percibidas que prevalecen en el entorno social. (Arbex, 2013, p. 57).

Los programas comunitarios están determinados por la conciencia de unidad entre los ciudadanos que la comparten y la posibilidad de contacto físico directo entre ellos, es decir la posibilidad de establecer redes sociales. Por otra parte los programas escolares sirven para retrasar la edad de inicio y reducir el consumo de sustancias (Moncada, 2012, pp. 157-160 son factores de riesgo de la comunidad transiciones y movilidad personal y en la comunidad, desorganización comunitaria, escaso apego al vecindario, leyes y normas favorables al consumo de drogas, y disponibilidad percibida de drogas y armas (López Larrosa y Rodríguez-Arias, 2010).

* A I C I E * Tipos de prevención ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Es importante conocer y exponer los tipos de prevención de drogas de acuerdo a la conceptualización clásica y la actual (Becona, 2001, p. 21)

Clásica

Primaria: se interviene antes de que surja el problema

Secundaria: el objetivo es localizar y tratar lo antes posible el problema

Terciaria: se lleva a cabo una vez que el problema ha aparecido

Actual

Universal: va dirigida a todos los adolescentes

Selectiva: va dirigida a un subgrupo de adolescentes

Indicada: va dirigida a un subgrupo concreto de comunidad

Teoría del aprendizaje social y teoría cognitiva social de Bandura

Es una de las teorías de aprendizaje social más importantes dentro de los programas de prevención, esta teoría fue propuesta por Bandura y ha tenido una gran relevancia por explicar el comportamiento humano haciendo una gran aportación de incluir el aprendizaje social, vicario o de modelos, junto a la técnica del modelado, que como elemento práctico permite explicar y cambiar cierto tipo de conductas. (Becoña, 2001).

De la teoría del aprendizaje social a la teoría cognitiva-social

Esta teoría expone la importancia del concepto de autoeficacia como un componente central de la misma y como elemento explicativo relacionado con la adquisición, mantenimiento y cambio de la conducta (Bandura, 1995).

Método

Para la muestra se consideró el cantón Portoviejo con una población de 238.430 habitantes, distribuidos en el área urbana con 17.847 habitantes y 66.583 en el área rural, participan en la investigación las áreas urbanas Andrés de Vera, 12 de Marzo y San Pablo así mismo se han considerado las instituciones educativas que están dentro de este lugar y sus líderes.

Para fortalecer la investigación y conocer mejor las variables se realizó en un primer momento la fase exploratorio en la que se exponen variables que emergen de los propios sujetos sociales y de investigación.

Los métodos que se están utilizando son los cuantitativos y cualitativos para el desarrollo de la investigación, en un primer abordaje se ha considerado la fuente primaria utilizando la observación, entrevistas, cuestionarios; en las fuentes secundarias se está usando la lectura científica, análisis de contenido, fichaje. Para continuar con el estudio se utilizará la técnica estadística Modelo de Regresión Logística que permitirá identificar las variables que mejor predicen los Riesgos socioculturales, así también se calculará la regresión logística múltiple y se llevará a cabo mediante algunos métodos como producto de la evaluación e interacción de las variables, para el análisis de datos se recurrirá al paquete estadístico SPSS.

El cuestionario a utilizarse será el Communities that Care Youth Survey (CTCYS) (Arthur, Hawkins, Pollard, Catalano y Baglioni 2002; Glaser, Van Horn, Arthur, Hawkins y Catalano, 2005) será aplicado a los niños, niñas y adolescentes para determinar los factores de riesgos y protección en los grupos de iguales, familia, escuela y comunidad considerando las diferencias de acuerdo a la edad y sexo.

Resultados y Discusión

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Para el proceso de la investigación se procesó un resumen de los principales aspectos y características obtenidas durante el estudio, mencionando que aún este estudio es incipiente y lo que se va a presentar son datos empíricos obtenidos en una primera aproximación.

En el país Ecuador provincia de Manabí Portoviejo no presenta estudios relacionados a este objeto por lo que se considera que este problema aún no está lo suficientemente investigado revelando muy poca investigación en este contexto, cabe mencionar que en muchos países se ha realizado este estudio, siendo los factores de riesgos socioculturales o microsociales un problema fundamental que debe ser abordado desde las diferentes tramas sociales, fundamental para que se pueda suministrar alternativas orientadas a la prevención y que estén fundamentadas y encaminadas a un estudio para que se pueda ampliar en el futuro para todo el país, ante esta realidad se consideró necesario realizar un estudio exploratorio que lleve a un conocimiento riguroso que permita identificar relaciones potenciales entre variables predictoras de riesgos y establecer el alcance de la investigación, con el objetivo de analizar el problema desde los mismos actores sociales, una vez realizada la investigación exploratoria se obtuvo información suficiente para continuar con la investigación de mayor profundidad.

La fase exploratoria constituyó la primera aproximación al objeto de estudio, este primer acercamiento permitió obtener datos y elementos que conducen a conocer la realidad en que se enmarcan los sujetos de estudios que son parte del análisis ante la vulnerabilidad de la población de niños, niñas y adolescentes en edades comprendidas entre 10 a 15 años así como a las familias, docentes, personal de consejería, autoridades y líderes comunitarios, son ellos quienes dieron su valioso aporte a través de entrevistas no estructuradas que han permitido conocer las variables que influyen en el sujeto y objeto de estudio.

Dentro del marco espacial se seleccionaron niños y niñas a partir de los 10 hasta los 15 años de edad, familiares, profesores, líderes comunitarios, autoridades como Director del Consejo Nacional de Control de Sustancias Estupefacientes y Psicotrópicas (CONSEP), Directora del Distrito de Educación Portoviejo, Ministra de Salud Pública, Ministra de Justicia, Derechos Humanos y Cultos, para la recolección de datos se elaboró y aplicó una entrevista no estructurada considerando los ejes temáticos de acuerdo al objeto de estudio fundamentándolo en la familia, grupos de iguales, escuela, comunidad como un factor de riesgo dentro de los ejes temáticos tratados estuvo factores de riesgos, protección, familia, comunicación, valores, normas rígidas, actitudes, modelos autoritarios, leyes y normas, políticas sociales.

Las Unidades Educativas de Educación Básica más representativas del Centro de la Ciudad de Portoviejo, lugares que pertenecen a Andrés de Vera, San Pablo y 12 de Marzo lugares en el que se realizó la fase exploratoria, a continuación se expone las Unidades Educativas consideradas para el estudio:

- ✓ Unidad Educativa 18 de Octubre (10 niños, niñas y adolescentes de 10 a 15 años)
- ✓ Unidad Educativa Juan Montalvo San Pablo (10 niños, niñas y adolescentes de 10 a 15 años)
- ✓ Unidad Educativa Andrés de Vera (10 niños, niñas y adolescentes de 10 a 15 años)
- ✓ Unidad Educativa San Cristóbal (10 niños, niñas y adolescentes de 10 a 15 años)
- ✓ Unidad Educativa Naciones Unidad (10 niños, niñas y adolescentes de 10 a 15 años)
- ✓ Comunidades san Cristóbal (4 líderes comunitarios)
- ✓ San Pablo (4 líderes comunitarios)
- ✓ 12 de Marzo (4 líderes comunitarios)

En esta etapa se procedió a realizar esta fase exploratorio porque se evidencia el consumo y abuso de drogas y la reducida información del objeto de estudio en este contexto, es importante señalar que la prevención debe tener una base sólida e ir encaminada hacia los problemas, situaciones actuales y sujetos sociales que tengan mayor probabilidad de riesgos, sin embargo se puede manifestar que en este contexto se hace prevención sin tener un soporte técnico social del problema, ante lo expuesto se considera importante este aporte, la investigación permitirá evidenciar las variables probabilísticas que conducen al consumo de drogas, recalcando que lo que para unos es un problema y una probabilidad de consumo para otros no lo es.

Procedimiento:

El **primer paso** consistió en elaborar y revisar las entrevistas informales, consentimientos informados, cartas de autorización para el acceso a los centros educativos, autorización de los progenitores para mantener las entrevistas personalizadas con los niños, niñas y adolescentes en edades comprendidas entre 10 y 15 años, familias, autoridades, comunidad.

Como **Segundo paso** contactarse con las autoridades de instituciones públicas como; Directora/o de las Unidades Educativas, Director del Consejo Nacional de Control de Sustancias Estupefacentes y Psicotrópicas (CONSEP), Directora del Distrito de Educación Portoviejo, Ministra de Salud Pública, Ministra de Justicia, Derechos Humanos y Cultos. En este proceso se procedió a pedir autorización para realizar la

investigación en los Centros Educativos y para pedir una reunión con los familiares de los niños, niñas y adolescentes para que firmen los consentimientos informados.

En esta fase de acuerdo a las entrevistas a las autoridades indican en la P: ¿existe presupuesto y predisposición por el gobierno para apoyar a los niños, niñas y adolescentes con riesgos asociados al consumo de drogas? R: si que existe predisposición y presupuesto por el gobierno para apoyar a los niños y hacer prevención en forma constante a través de los diferentes organismos e instituciones públicas en la que estamos implícitos todos.[Instituciones públicas 2].

Una debilidad en la que debe fortalecerse y hacer investigación es en el diagnóstico de los factores de riesgos que son base para realizar prevención, no hay suficiente información relacionada a los factores de riesgos, por no decir que no se ha realizado ninguna [Miembro de instituciones públicas 3]

El **tercer paso** consistió en reunir a la familia en el Centro Educativo para cumplir y explicar el objetivo de la investigación, para que firme los consentimientos informados y para que sean partícipes del proceso de investigación.

Las entrevistas se realizaron en los mismos centros educativos tanto para los niños, niñas y adolescentes como a las familias en la que se buscó un lugar óptimo y confiable para los menores puedan mantener la entrevista con la mayor tranquilidad y sin distracción, al inicio de las entrevistas se leyó y se explicó a cada niño el objetivo de la investigación, es importante señalar que se realizó la entrevista en forma individual para que no exista interferencias, las entrevistas fueron realizadas por la doctoranda en la que se utilizó la grabadora, una vez obtenidas se procedió a la transcripción para ser analizadas y continuar en profundidad con la investigación.

En la intervención con los padres se obtuvo información valiosa, P: ¿Cuáles son los factores de riesgos dentro del hogar? R: mis hijos solo ven en mi casa maltrato borrachera de su padre y no sé qué hacer para que mis hijos no sean como él. [Madre de niño de 11].

En la comunidad que hace su hijo en su tiempo libre? R: Jugar pelota conversar con sus amigos y estar con un grupo que fuman drogas y eso me tiene preocupada le hablo y no me hace caso [Madre de niño de 10]

Preguntas a los niños ¿tienes amigos consumen drogas? R: si algunos y a mí me gustaría probar me gusta el olor [niño de 10]

P: ¿Sabes por qué consumen drogas tus amigos del barrio? R: si porque les gustas [niño de 11]

Último paso de trabajo de campo se entrevistó a los líderes comunitarios, ellos manifestaron que no tienen normas establecidas en la comunidad y que las drogas están al alcance de los niños, niñas y adolescentes.

P: A qué dedican el tiempo libre los menores? A jugar fútbol y tomar trago no todos si hay algunos que se reúnen en las cancha y es ahí donde fuman no hacen caso a nadie.[líder 1]

P:¿Existen políticas establecidas dentro de la comunidad para que no consuman drogas? R: No existe nada no hemos hecho eso porque pensamos que no nos harían caso [líder 3]

P: Alguna vez han realizado un programa de prevención en drogas para los menores? R: no nunca no se nos había ocurrido hacerlo ahora que Ud. lo menciona debemos pensarlo [líder 4]

Una vez realizada la fase exploratoria se continuará la investigación en la que se aplicará el Modelo de Regresión Logística Múltiple se va a determinar la probabilidad de que un niño, niña y adolescente corre un riesgo de caer en el consumo de drogas utilizando el cuestionario Communities that Care Youth Survey (CTCYS).

GRUPOS DE IGUALES

| Factores de riesgos (10-15 años) | Factores Protectores (10-15 años) |
|---|--|
| Amigos que consumen drogas | Capacidad de comunicación |
| Conducta antisocial | Realizan deporte |
| Deseo de experimentar con drogas | No tienen experiencias con el uso de drogas |

Tabla: 1

FAMILIA

| Factores de riesgos | Factores Protectores |
|---|--------------------------------------|
| Uso de drogas lícitas e ilícitas por parte de los padres sobre todo los de sexo masculino | Reconocimiento de logro de sus hijos |

| | |
|-------------------------------|---|
| Conflictos familiares | Tratan de mejorar sus problemas a través de la comunicación |
| Normas rígidas y/o permisivas | Necesidades básicas cubiertas |

Tabla: 2

ESCUELA

| Factores de riesgos | Factores Protectores |
|--|---|
| Actitudes tolerantes, permisivas o indiferentes | Fomentan las relaciones entre los estudiantes |
| Poca dedicación y bajo compromiso con los estudios | Metodología participativa |
| Dificultades en el rendimiento académico | |

Tabla: 3

★ **COMUNIDAD** ★
A I C E
 ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

| Factores de riesgos | Factores Protectores |
|---|-----------------------------|
| Disponibilidad de drogas | Líderes positivos |
| No existe normas y leyes dentro de la comunidad | |
| No existen programas de prevención | |

Tabla: 4

Conclusiones

Los niños, niñas y adolescentes están rodeados de grupos de iguales, familia, escuela, comunidad entorno en el que está implícito diversos problemas que interfieren en el normal desarrollo de los menores y que en muchos de los casos puede influir en el consumo de drogas.

Los programas de prevención deben tener como base un diagnóstico preliminar en el que estén determinados los factores de riesgos y protección con el fin de delimitar los problemas que rodean al infante y adolescente en el que intervengan instituciones u organismos locales con apoyo multidisciplinar de profesionales que permitan abordar el problema en su conjunto e integral.

Los niños, niñas y adolescentes sobre todo el de sexo masculino presentan problemas de conducta evidenciándolo dentro del centro educativo a través de los problemas con los compañeros, falta de respeto hacia los profesores, poco interés y atención por los estudios, bajo rendimiento académico.

La familia conoce los factores de riesgos y protección pero no la evidencia como factor influyente presentándose modelos de padres autoritarios y en otros casos permisivos siendo los comportamientos extremos y poco procedentes en el que las normas dentro del núcleo familiar no están establecidas.

Los padres sobre todo el de sexo masculino expresa consumir alcohol y ser violentos dentro del hogar indican ser modelos para sus hijos sobre todo en los varones ya que consideran que es correcto que los hombres consuman alcohol.

En los Centros Educativos a los hijos de padres alcohólicos le colocan apelativos (currincho) relacionados con el consumo del alcohol siendo agobiados constantemente en horas de descanso o receso por el grupo de iguales.

Las comunidades no presentan normas dentro del contexto social relacionadas a las drogas dentro del lugar se venden libremente drogas al alcance de los niños, niñas y adolescentes.

Referencias Bibliográficas

- Asamblea constituyente. (2008). *Constitución del Ecuador*. Constitución de la República del Ecuador.
- Arbex Sánchez, C. (2013). *Guía metodológica para la implementación de una intervención preventiva selectiva e indicada*. Madrid: ADI.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

- Arthur, M.W., Hawkins, J.D., Pollard, J.A., Catalano, R.F. y Baglioni, A.J. (2002). *Measuring risk and protective factors for substance use, delinquency and other adolescent problem behaviors*. The communities that care youth survey. *Evaluation Review*, 26 (6), 575-601.
- Bandura, A.(1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall (trad. cast.: Barcelona: Martinez-Roca, 1987).
- Becoña, E. (2001). *Bases Teóricas que sustentan los programas de prevención de drogas*. Madrid: Ministerio del Interior.
- Drogodependencias, I. D. de, Aróstegui, Santamaria, E., Markez, Alonso, I., & Laespada Martínez, M. (s. f.). *El papel de las instituciones Vascas respecto a los consumos de drogas de la adolescencia*. Recuperado a partir de http://www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/1_1871_3.pdf
- Glaser, R.R., Van Horn, M.L., Arthur, M.W., Hawkins, J.D y Catalano, R.F. (2005), *Measurement properties of the _Communities that Care Youth Survey across demographic groups*. *Journal of Quantitative Criminology*, 21,73-102.
- González, J. y Laespada, M. (2012). *La prevención selectiva en el ámbito educativo y las buenas prácticas*. Isorna, M. &Saavedra, D. (Ed.), *Prevención de drogodependencias y otras conductas adictivas* (pp. 319, 335-336).Madrid: Pirámide.
- Hopenhayn, M. (2002). *Droga y violencia: fantasmas de la nueva metrópoli latinoamericana*. *Polis. Revista Latinoamericana*, (3). Recuperado a partir de <http://polis.revues.org/765>
- López Larrosa, S., & Rodríguez-Arias Palomo, J. (2012). *Factores de riesgo y de protección en el consumo de drogas y la conducta antisocial en adolescentes y jóvenes españoles*. *International Journal of Psychological Research*, 5(1), 25-33.
- Negreiros, J. (2013). *Participación parental en intervenciones familiares preventivas de toxico dependencias acepciones de los padres sobre los problemas conductuales de los hijos;*(3) variables psicológicas de los hijos; y (4) percepciones de los padres sobre la intervención preventiva. 2013, *Tercera Época*, 21, 39-65.
- Observatorio de drogodependencias de Castilla-La Mancha (2009). *Cocaína*. Observatorio de drogodependencia de Castilla-La Mancha, (5), p 89
- Organización Mundial de la Salud. (2014). *WHO | Global status report on alcohol and health 2014* (p. 376). Ginebra. Recuperado a partir de http://www.who.int/substance_abuse/publications/global_alcohol_report/en/
- Sánchez, L. (2012). *Diseño, planificación, gestión y coordinación de los programas de prevención de drogodependencias*. Isorna, M. &Saavedra, D. (Ed.), *Prevención de drogodependencias y otras conductas adictivas* (pp.131-148).Madrid: Pirámide.

213 . CLAVES PARA LA PREVENCIÓN DEL CONSUMO DE DROGAS EN LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA.

Dra. M^a Carmen Bellver Moreno

m.carmen.bellver@uv.es

Resumen.

El consumo de drogas es un problema de relevancia actual, que no afecta tan sólo a nuestro país, sino que se ha convertido en un problema de primer orden a nivel mundial. Es un problema pluridimensional en el que intervienen tres elementos fundamentales: sustancia, individuo y contexto.

El modelo explicativo ecológico nos parece adecuado es adecuado como marco teórico de prevención del consumo de drogas puesto que ofrece una explicación amplia de los factores que intervienen en la base del consumo de drogas y los entornos inmediatos donde se mueven. Así se incluyen contextos más próximos tales como la familia, la escuela y el grupo de iguales.

Palabras clave: drogas, prevención, resiliencia, modelo ecológico

Introducción

El consumo de sustancias en la adolescencia tiene considerables implicaciones sociales y personales y constituye un problema de salud pública que genera gran preocupación social, lo que ha provocado en las últimas décadas una proliferación de estudios encaminados a determinar los factores de riesgo y protección que se relacionan con el consumo de drogas.

1. Prevalencia de consumo y patrones de consumo en la población adolescente.

Recientes estudios sitúan a España entre los países europeos con mayor consumo de drogas. Concretamente, en el informe del Observatorio Europeo de las Drogas y las Toxicomanías de 2011, en el que se hace un encuesta (EDADES) a los estudiantes de 14 a 18 años que cursan Enseñanzas Secundarias en España, con una muestra 31.967 alumnos, 857 centros y 1.730 aulas (Observatorio Español de la Drogas y las toxicomanías, 2011,p.55). Los resultados de este estudio muestran que las drogas más consumidas por los estudiantes de 14 a 18 años es el alcohol, el tabaco y el cannabis. Un 75,1% ha tomado bebidas alcohólicas alguna vez en la vida, un 39,8% ha probado el

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

tabaco y un 33% el cannabis. La proporción de consumidores actuales de estas sustancias, es decir aquellos que las han consumido en los 30 días previos a la entrevista, es de 63% en el caso del alcohol, 26,2% en el del tabaco y el 17,2% en el de cannabis. El resto de sustancias (cocaína, éxtasis, alucinógenos, anfetaminas, inhalantes volátiles, heroína...) es mucho más minoritario, situándose entre el 1% y el 3,9% los estudiantes que las han probado alguna vez y entre el 0,5% y el 1,5% su consumo actual (últimos 30 días).

De acuerdo a estos datos podemos concluir que el inicio del consumo de drogas se inicia a partir de los 11 años, antes de esta edad en la etapa infantil, es menor el riesgo de consumo. No obstante, como veremos posteriormente, al final de la comunicación, la etapa infantil se convierte en una etapa clave para ir formando la resiliencia de nuestros jóvenes hacia el consumo de drogas.



1.1. Perfil de los adolescentes consumidores

La adolescencia es una etapa de transformaciones psíquicas, físicas y sociales que pueden aumentar la vulnerabilidad del sujeto en relación al consumo de drogas. Algunos aspectos a atender serían: a) desconcierto por los grandes cambios físicos y psicológicos; b) búsqueda de experiencias placenteras, sin tener en cuenta los riesgos, c) atracción por lo ilegal y búsqueda de la aventura, d) aumento de la influencia de los compañeros y amigos y alejamiento del control paterno, e) curiosidad, f) necesidad de ser aceptado por el grupo, g) incremento de la conducta de conformidad con las normas del grupo, h) formación de una identidad personal, i) nuevas habilidades cognitivas, j) mayor grado de autonomía e independencia personal.

El inicio del consumo suele ser con drogas legales como alcohol, tabaco, café, tranquilizantes volátiles y los derivados del cannabis, y más tarde con un primer contacto con opiáceos, cocaína, psicoestimulantes y LSD.

Así, el perfil de riesgo de un adolescente tipo, en relación al consumo de drogas, sería: a) edad entre 11 y 13 años; b) vivir en un ambiente social que facilita el consumo de drogas; c) permisividad en el entorno hacia el consumo de drogas; d) altos ingresos semanales, e) valoración positiva de los efectos del tabaco; f) resistencia baja al estrés y a situaciones amenazantes; g) creencia de que el consumo de bebidas alcohólicas ayuda a resolver problemas personales; h) consumo de sustancias como tabaco, cerveza, vino, licores y cannabis; i) bajo nivel de autocontrol en las relaciones con los demás, manifestado con conductas agresivas, impositivas, de terquedad e indisciplina y j) fracaso escolar.

1.2. Patrones de consumo en la adolescencia.

El patrón de consumo de drogas de los adolescentes es necesario complementarlo con las motivaciones y formas de consumo de drogas de los mismos. Este patrón de consumo viene caracterizado por un “uso recreativo de las drogas” con las siguientes características (Peiró, et al., 2011): a) Se trata de un nuevo modelo de

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

consumo caracterizado por usos experimentales ligados a espacios de fiesta y diversión y que siguen fundamentalmente, un patrón de policonsumo; b) Este tipo de consumo está ligado a funciones socialmente positivas como las relaciones sociales, el uso del tiempo libre y la diversión; c) Constituye un auténtico fenómeno cultural: Este fenómeno ya no se centra en grupos bien acotados de jóvenes marginales, sino que ha supuesto en la práctica, un desplazamiento de las drogas desde los márgenes hacia el centro de la cultura juvenil provocando que, lo que hasta entonces se consideraba una conducta desviada, sea para muchos jóvenes una conducta casi normalizada. Un ejemplo muy claro es lo ocurrido con el cannabis que ha llegado a ser asumida con normalidad por amplios sectores juveniles; d) tiene una baja percepción de riesgo. Sin duda existe una mayor vulnerabilidad social *frente a estos nuevos patrones de consumo por una agudización de los factores de riesgo* ambientales tales como la disminución de la percepción del riesgo asociado al consumo de drogas: el riesgo percibido de estas sustancias de uso recreativo por parte de la población juvenil se ha reducido sensiblemente – especialmente cuando se trata del uso ocasional, independientemente de la intensidad del mismo-. Esta permisividad de las familias se manifiesta especialmente en el consumo de sustancias legales y más concretamente del alcohol; e) importancia de la presión del grupo de iguales: la afiliación al grupo y la presión que éste ejerce son básicas en estos consumos; f) edad de inicio e incorporación femenina. Entre los factores que más han contribuido a la expansión de estos consumos destacan la creciente incorporación de las mujeres y la precocidad en las edades de inicio al consumo de las distintas sustancias; g) es un fenómeno que afecta sobre todo a las sociedades desarrolladas y está vinculado a una industria del ocio poderosa y atractiva, resultaría ingenuo ignorar los importantes intereses económicos que acarrea este tipo de utilización del ocio y la potente presión que se ejerce sobre los jóvenes para ceñir su tiempo libre a determinados parámetros.

Nos enfrentamos, en consecuencia, a una moda nueva que afecta a la forma de consumir las drogas y a una forma distinta de vivir el ocio y de estar en sociedad en la que están involucrados grupos importantes de jóvenes que, sin embargo, se encuentran relativamente bien integrados en otras esferas de su vida familiar, escolar o laboral.

2. Los factores de riesgo hacia el consumo de drogas

El modelo ecológico nos parece adecuado para ofrecer una explicación amplia de los factores que intervienen en la base del consumo de drogas, puesto que sostiene que el desarrollo de las personas es el resultado de la progresiva acomodación entre éstas (que están en continua acción) y los entornos inmediatos donde se mueven. Así se incluyen contextos más próximos tales como la familia, la escuela y el grupo de iguales, donde los jóvenes tienen un contacto más directo, así como entornos más alejados tales como la comunidad o el barrio en el que viven, los medios de comunicación, etcétera.

La forma de interacción es bidireccional de tal modo que existe una dinámica bidireccional entre sujeto y ambiente, así a lo largo de todo su ciclo vital los jóvenes y adolescentes se van exponiendo a numerosas situaciones de riesgo y también de protección. Esta interacción compleja entre factores de riesgo y de protección es fundamental para la prevención del consumo de drogas puesto que una vertiente fundamental de la prevención de drogas está relacionada con averiguar con qué se relacionan los consumos, por tanto, los factores de riesgo y de protección. Los factores de riesgo son aquellos hechos o circunstancias cuya presencia aumenta las posibilidades de un individuo o grupo social de consumir drogas (Calafat, 1995). Hay un consenso en reconocer una tríada constituida por drogas/ambiente/personalidad, que englobaría el conjunto de los factores de riesgo. Los factores de protección al contrario serían aquellos que contrarrestan el efecto de los factores de riesgo. La interacción entre los factores de riesgo y de protección es doble (Robles et al., 1998; Martínez et al., 2001), en el mecanismo de “protección-protección” los factores de protección se potencian entre sí, y en el mecanismo “riesgo-protección” se “contrarresta” el riesgo.

2.1. Las condiciones de riesgo en el enfoque ecológico de la conducta

La psicología ecológica sobre las condiciones de riesgo y de protección en los múltiples niveles de interacción individuo/ambiente, constituye un referente teórico clave a partir del cual diseñar programas preventivos, incluyendo actividades destinadas a optimizar tanto el ambiente en el que está creciendo el menor o adolescente, como la representación que de él y de sus posibilidades tiene el mismo. La perspectiva multicausal parte de un complejo entramado de factores de riesgo y de protección de los diferentes contextos de desarrollo del adolescente. De hecho son numerosas las investigaciones (Hawkins et al., 2002; Hawkins et al. 1992, López et al., 2010; Bellver, 2013) que concluyen que el consumo de drogas se relaciona con factores de riesgo en la familia, la escuela, el individuo y los iguales y la comunidad.

Los más relevantes en los distintos contextos son los siguientes:

a) La familia. ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

La familia es primer contexto de socialización del individuo y un factor principal para comprender la drogodependencia, porque es decisivo para configurar su personalidad, sus actitudes, su autoconcepto y su forma de interrelacionarse con su medio social y cultural. Es fundamental para el ajuste psicológico y social de los hijos adolescentes y es decisivo para prevenir su implicación en conductas problemáticas, entre ellas el consumo de drogas.

Los factores que han correlacionado como condición de riesgo de drogodependencias son los siguientes: a) la calidad de las relaciones paterno-filiales: el modo en el que el adolescente se relaciona con los miembros de su familia y la percepción que tiene de la opinión y valoración que tienen de él, y las bajas expectativas paternas hacia el hijo/a, repercute en gran medida, en la imagen que elabora el

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

adolescente o joven de sí mismo (Parker et al., 2004); b) una pobre supervisión y disponibilidad familiar de los padres para atender psicológicamente al hijo/a, una comunicación negativa de los padres o falta de ella, y la falta de apoyo emocional (Musitu et al., 2003) ; c) unas pautas educativas inadecuadas, con deficientes habilidades educativas traducidas en carencia de habilidades para establecer una disciplina equilibradas, es decir, demasiado severa , fruto de un modelo educativo autoritario, o bien demasiado laxa o inconsistente, (Díaz-Aguado, et al., 2003); d) la disfuncionalidad familiar: situaciones de violencia y, en casos extremos, maltrato físico, emocional o psicológico y/o abusos sexuales (Muñoz-Rivas, 2000); e) actitudes positivas hacia el consumo de drogas por parte de los padres y uso de drogas por parte de los padres (Hawkins et al., 1992); f) los factores mencionados aumentan su relevancia y frecuencia cuando los hijos/as llegan a la adolescencia, sobre todo en su fase temprana y, especialmente, en relación a los conflictos relacionados con la autonomía y el control.

- *El contexto escolar:*

La escuela es otro ámbito fundamental y clave de desarrollo tanto personal como social para los adolescentes. Los factores de riesgo respecto al consumo de droga constatados son los siguientes (Muñoz-Rivas et al., 2000): a) pobre apego a la escuela, percibiéndola como un espacio coercitivo y de insatisfacción; b) falta de integración y de vinculación con las actividades académicas, al valorar poco el aprendizaje y los contenidos que se imparten en la escuela; c) bajo rendimiento académico y el absentismo escolar que pueden conducir al fracaso escolar; d) problemas de relación con el profesorado, las conductas conflictivas en el aula y en el centro, así como el abandono prematuro de la escuela.

- *Con relación al grupo de iguales o de amigos:*

Otro contexto de socialización que puede convertirse en factor de riesgo es el grupo de iguales. El grupo de iguales, según afirman modelos teóricos y estudios experimentales, supone una de las variables más influyentes a la hora de consumir sustancias. Este factor es un elemento clave en la socialización del individuo, ya que tiene la necesidad de ser aceptado y valorado por el grupo, y que ellos asumirán valores de los que todos intentarán ser partícipes. Otra de las funciones del grupo de amigos es ser fuente de información, donde se amplía el campo de interés del joven. Además, en el grupo también se aprenden comportamientos diferentes de los habituales en la escuela y la familia, porque se toman propias decisiones entre iguales y quieren diferenciarse de los mayores.

De este modo, se consideran factores de riesgo los siguientes factores (Muñoz Rivas *et al.*, 2000, Jessor 1992): a) presión de grupo; b) creencias y actitudes positivas hacia las drogas en el grupo de amigos/as y el consumo de sustancias en el mismo; c) adolescentes con conductas conflictivas en su niñez, y con una oposición a padres o a

otras figuras de autoridad, la atracción y el sentimiento de ser aceptado y comprendido por el grupo, puede llegar a todo tipo de conductas conflictivas grupales, entre las que se incluye el consumo de drogas como norma grupal. En estas circunstancias el grupo se constituye en “grupo refugio” y cohesionador teniendo a unirse a menores en su misma situación; d) ocio y tiempo libre relacionado con el consumo de drogas frente a un ocio más funcional y educativo. Otro aspecto importante es el tiempo que se dedica al ocio en la familia. Bofarrull (2005) diferencia claramente entre un ocio funcional y un ocio disfuncional. El ocio es funcional si se convierte en ocasión de encuentro, de reconocimiento, de diversión, en oportunidad educativa y también en descanso y autorrealización. Por el contrario se convierte en disfuncional si da lugar a situaciones de aislamiento, conflicto, satisfacción exclusivamente hedónica, de baja sensibilidad cultural, social, entre otros. Se caracteriza por la pasividad de sus miembros y no desarrolla las capacidades, talentos, valores, de los miembros de la familia.

- *Con relación a los medios de comunicación y la comunidad:*

Este eje hace referencia a los medios de comunicación, fundamentalmente la televisión, la publicidad, sobre todo las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC's) que fomentan valores consumistas y tendencias a buscar gratificaciones inmediatas, frente a otros valores, que pueden potenciar el consumo de drogas (Megías, 2000).

El barrio o comunidad puede convertirse en un factor de riesgo cuando actúan factores tanto urbanísticos (estructura de la calle, plazas, ausencia de zonas verdes), barrios deteriorados carentes de recursos básicos, como equipamientos deportivos, culturales, centros de encuentro juvenil, asociaciones juveniles, entre otros.

3. Claves la prevención del consumo de drogas en los ámbitos familiar, escolar y comunitario

3.1. ¿Qué es la prevención en drogodependencias?

Por *prevención de drogodependencias* se entiende “un proceso activo de implementación de iniciativas tendentes a modificar y mejorar la formación integral y la calidad de vida de los individuos, fomentando el autocontrol individual y la resistencia colectiva ante la oferta de droga” (Martín, 1995, p.55). Un programa preventivo es un conjunto de actuaciones con el objetivo específico de impedir la aparición del problema al que se dirige dicho programa preventivo. En el caso de las drogodependencias a impedir, o retrasar, la aparición de conductas de consumo, uso y abuso de las distintas drogas. Un programa puede ser global para toda la comunidad o específico para un subgrupo de personas, barrio concreto, grupo de edades, entre otros objetivos. (Becoña, 1995).

Sin embargo, en los últimos años una nueva terminología se ha ido imponiendo. Es la que diferencia la prevención en tres tipos: universal, selectiva e indicada. Por

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

ejemplo, si la prevención la dirigimos a adolescentes, la prevención universal se dirige a todos los adolescentes, beneficiándolos a todos por igual. Los programas universales son más amplios, menos intensos y menos costosos que los otros dos tipos. Se incluirían aquí la mayoría de los programas preventivos escolares, como los que tratan de fomentar habilidades y clarificar valores, habilidades para la vida, entre otros. La prevención selectiva es aquella que se dirige a un subgrupo de adolescentes que tienen mayor riesgo de ser consumidores que el promedio de los adolescentes. Se dirige a grupos de riesgo. Finalmente, la prevención indicada es más intensiva y más costosa. Se dirige a un subgrupo concreto de la comunidad que suelen ser consumidores o que ya tienen problemas de comportamiento, dirigiéndose tanto a los que ya son consumidores como a los que son experimentadores. Se dirige, por tanto, a individuos de alto riesgo.

3.2. Principios efectivos de la prevención de las drogodependencias: claves en el ámbito familiar, escolar y comunitario

A partir de los resultados obtenidos en las diversas investigaciones realizadas, desde el National Institute on Drug Abuse (NIDA, 1997) se han señalado cuáles son los principios que deben guiar la prevención en drogodependencias. En primer lugar, apuntan como conceptos clave los factores de riesgo y de protección. El objetivo es reducir los primeros e incrementar los segundos. La prevención debe abordar el consumo de todas las drogas y sus formas de abuso teniendo siempre en cuenta las características de la población objeto de la intervención. Además indican cuáles son los componentes que deben tener los programas preventivos comunitarios, familiares y escolares. Respecto a los principios a seguir en la implantación de los programas de prevención señalan que deben tener una continuidad en el tiempo. De nada sirve una intervención puntual en uno de los cursos de Educación Primaria, si en Educación Secundaria no se va a seguir abordando el tema. Además, desde la investigación se consideran más eficaces los programas preventivos basados en una metodología interactiva, junto con una mayor formación del profesorado en técnicas de manejo del alumnado que faciliten el refuerzo de aquellas conductas que son apropiadas en el ámbito escolar y que se consideran como factores de protección frente al consumo de drogas y por último, destacar que los programas que están basados en la evidencia científica pueden llegar a ser coste-efectivos.

Becoña et al. (2004) señalan que los componentes básicos que deben tener los programas de prevención y que hay considerarlos en el diseño de los mismos, son los siguientes:

- 1) *Cognitivo*: es la información que se le facilita al alumno sobre las consecuencias del consumo de drogas, sus efectos y los datos reales de prevalencia de consumo.
- 2) *Autoimagen y superación*: se basa en cómo el joven se va formando una imagen de sí mismo y el desarrollo de un proyecto de autosuperación.

- 3) *Solución de problemas y toma de decisiones*: habilidades sociales necesarias para abordar los problemas que se presentan a lo largo de la vida de una forma eficaz. Además se trabaja el pensamiento crítico e identificación de las distintas tácticas que se utilizan para influir sobre nuestras propias decisiones (publicidad, medios de comunicación, entre otros)
- 4) *Control emocional*: control de la ansiedad y en el manejo de la ira, trabajando distintas estrategias para afrontarlas.
- 5) *Entrenamiento en habilidades sociales*: se basa en el aprendizaje de habilidades generales para la vida (habilidades de comunicación y asertividad)
- 6) *Alternativas ocio saludable*: buscar alternativas de ocio y tiempo libre en dónde no se consuman drogas.
- 7) *Tolerancia y cooperación*: respeto y reconocimiento de las diferencias, unido a las ventajas del trabajo cooperativo dirigido a fomentar las actitudes prosociales.
- 8) *Intervención familiar*: se trabaja con las familias en el entrenamiento en habilidades de comunicación y en el establecimiento de normas y límites dentro del ámbito familiar.

3.3. La resiliencia como factor de protección hacia el consumo de drogas

La resiliencia, o adaptación exitosa lograda por un individuo a pesar de haber pasado por situaciones muy adversas o traumáticas durante su infancia, se ha convertido en los últimos años en un concepto de gran importancia tanto en el campo de la salud mental como en el de las drogodependencias. Comprender cómo estas personas logran un nivel de funcionamiento normal, sin desarrollar problemas personales o psicopatológicos en su adolescencia o adultez, es de gran relevancia tanto para la prevención como para el tratamiento de distintos trastornos.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Distintos estudios han mostrado claramente que la resiliencia es un elemento protector para que la persona no consuma o abuse de las distintas drogas. Se concluye que este concepto es de gran relevancia para el campo de las drogodependencias y, específicamente, para el desarrollo de programas preventivos basados en la resiliencia (Becoña, 2007).

La resiliencia en definitiva la entendemos como un proceso dinámico de maduración de la personalidad del niño y adolescente que consiste básicamente en potenciar los factores de protección, en este caso, hacia el consumo de drogas, y minimizar y/o eliminar el efecto de los factores de riesgo hacia el consumo. Destacando que la etapa infantil y preadolescencia es la etapa idónea para ir formando

lo que denominaríamos personalidad resiliente, que se iría reforzando durante la adolescencia y adultez.

Así la resiliencia en el ámbito familiar, debería potenciar los factores protectores como son: a) la presencia de adultos disponibles que acompañen el crecimiento del menor: factores como la supervisión y el seguimiento familiar, la atención de los padres/madres a las necesidades e inquietudes de los hijos/as, el acompañamiento en su desarrollo madurativo, orientándoles y transmitiéndoles valores, actitudes y conductas positivas, constituye unos rasgos protectores de primer orden (Díaz-Aguado et al., 2001). Además unas relaciones paterno-filiales cálidas, caracterizadas por la aceptación y la comunicación positiva, cumplen una función protectora clave; b) pautas educativas educativas y estilos educativos democráticos que transmiten referencias estables y orientación clara sobre los que es una conducta positiva o negativa; c) exposición a modelos adecuados de resolución de conflictos, de actitudes y conductas alejadas del consumo de drogas, de expresión de sentimientos y de comunicación asertiva.

Del mismo modo, Costa et al. (2008) destacan los siguientes factores de protección que potencian la fortaleza personal y la resiliencia de los menores, adolescentes y jóvenes: a) experimentar un apego emocional seguro, b) tener una relación cálida, positiva y continuada con un adulto que proporciona cuidados (padres u otro adulto significativo), c) disponer de modelos de identificación positivos y fuertes apoyos fuera de la familia, d) estilos educativos firmes con límites firmes y coherentes con una buena comunicación, e) tener padres con altas y reales expectativas de logro y de comportamiento respecto a sus hijos, f) tener padres que exhiben modelos de comportamiento positivos, g) desempeñar responsabilidades en la familia y h) pertenecer a una familia con fuertes tradiciones y que mantiene ciertos rituales y celebraciones conjuntas.

Desde la escuela los factores protectores que potencian la fortaleza personal y la resiliencia de los niños y adolescentes destacamos (Arbex, 2012, p. 21): buen rendimiento académico, b) apego e integración escolar, c) seguimiento y supervisión adecuada por parte del centro educativo, d) escuelas de calidad que supervisan, controlan, potencian la participación del alumnado en la dinámica del centro, ratio/alumnos equilibrado, e) comunicación asertiva entre profesores y alumnos, potenciación de inteligencias múltiples e intereses particulares.

Como factores de protección, respecto al consumo de drogas, en relación con el grupo de iguales destacamos (Arbex,2012): a) la integración en grupos de amigos heterogéneos y constructivos, donde las señas de identidad no estén sustentadas en el consumo de drogas, b) interés por otros patrones de conducta y obtención de reconocimiento personal por otras vías que no sean el consumo de drogas, c) ocio y tiempo libre funcional en el barrio o comunidad, d) actitud negativa hacia el consumo de drogas en el grupo de iguales, e) ocio enriquecedor y diferente al modelo cultural dominante que asocia salir, diversión y beber o consumir, potenciando las actividades

deportivas, culturales, en la naturaleza, voluntariado, religiosas, f) habilidades para resistir la presión del grupo y tomar decisiones autónomamente.

Respecto a la comunidad, los factores de resiliencia serían: a) fomentar en los adolescentes una actitud crítica frente a los estereotipos de los medios de comunicación, haciendo especial hincapié en los mensajes subliminales que se emiten sobre el alcohol asociado a juventud, ocio nocturno, traspasar, rebeldía, etc... b) dotar a los jóvenes de recursos personales positivos capaces de contrarrestar la influencia negativa de estos medios frente a la construcción de la identidad, c) desarrollo de autocontrol frente a impulsividad de tal modo que se pare, reflexione, sopesa pros y contras antes de actuar y decidir autónomamente, d) fomentar alternativas a las actividades de ocio y tiempo libre ligadas al consumo de alcohol y/o otras drogas.

Conclusiones

La resiliencia se ha mostrado como la línea más prometedora de protección de nuestros niños y adolescentes hacia el consumo de drogas. Esta adaptación exitosa lograda por un individuo debe favorecerse mediante la potenciación de los factores de protección hacia el consumo de drogas en la familia, escuela y comunidad y minimizando los factores de riesgo hacia estas conductas problemáticas y adversas hacia la salud de nuestros adolescentes.

Las futuras investigaciones científicas deben ir encaminadas a identificar los factores de resiliencia fundamentales en el ámbito del consumo de drogas.

Referencias Bibliográficas

- Arbex, C. (2012). *PAD. Servicio de Prevención de Adicciones*. Departamento de Prevención. Instituto de Adicciones de Madrid. Madrid: Ayuntamiento de Madrid.
- Becoña, E. (1995). La prevención de las drogodependencias. Introducción a algunas cuestiones actuales. En E. Becoña, A. Rodríguez e I. Salazar (coord.), *Drogodependencias. IV. Prevención* (pp.9-50), Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Becoña, E. y Martín, E. (2004) *Manual de intervención en drogodependencias*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Becoña, E. (2007) Resiliencia y consumo de drogas: una revisión, *Adicciones: revista de sociodrogalcohol*
- Becoña, E. y Cortés, M. (coord.) (2010). *Manual de adicciones para psicólogos especialistas en psicología clínica en formación*. Valencia: Sociodrogalcohol.
- Bellver, M^a.C. (2013) *Prevenir la exclusión social*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Bofarrull, I. (2005). *Ocio y tiempo libre: un reto para la familia*. Ediciones Universidad de Navarra. Pamplona.

- Calafat, A. (1995). Los factores de riesgo como fundamento de programas preventivos. En E. Becoña, A. Rodríguez e I. Salazar (coord.), *Drogodependencias. IV. Prevención* (pp.9-50). Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Santiago de Compostela
- Cava, M.J., Murgui, S., y Musitu, G. (2008). Diferencias en factores de protección del consumo de sustancias en la adolescencia temprana y media. *Psicothema*, 16 (4), 674-679.
- Costa, M. y López, E. (2008). Educación para la Salud. Guía práctica para promover estilos de vida saludables. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M.J. (2003). Educación intercultural y aprendizaje cooperativo. Madrid: Pirámide.
- Díaz Aguado, M.J., Martínez, R. (Dir.) (2001) Consumo de drogas en los adolescentes. Condiciones de riesgo y de protección contra el riesgo en San Lorenzo de El Escorial. Informe de Investigación inédito. Madrid: Agencia Antidroga.
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R. (Dir.) (2003) *Prevenir en Madrid. Programa de prevención de drogodependencias en contextos educativos*. (Vol. I) Ayuntamiento de Madrid: Investigación. Madrid: Ayuntamiento de Madrid.
- Hawkins, J.D.; Catalano, R.F.; y Miller, J.Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112, 64-105.
- Hawkins, J.D.; Catalano, R.F. y Arthur, M.W. (2002). Promoting science-based prevention in communities. *Addictive Behaviors*, 27, 951-976.
- Jessor, R. (1992). Risk behaviour in adolescence: A psychological framework for understanding and action. *Journal of Adolescence Health*, 12, 597-605.
- López Larrosa, S.; y Rodríguez-Arias, Palomo, J.L. (2010). Factores de riesgo y de protección en el consumo de drogas en adolescentes y diferencias según edad y sexo. *Psicothema*, Vol.22nº4, pp.568-573.
- Martín, E. (1995). De los objetivos de la prevención a la “prevención por objetivos”. En E. Becoña, A. Rodríguez e I. Salazar (coord.), *Drogodependencias. IV. Prevención* (pp. 51-74), Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Martínez, J.M. y Robles, L. (2001). Variables de protección ante el consumo de alcohol y tabaco en adolescentes. *Psicothema*, 13 (2), 222-228.
- Megías, E. (2000) *Los valores de la sociedad española y su relación con las drogas*. Colección Estudios Sociales nº2. Barcelona: Fundació La Caixa.
- Muñoz, J., Graña, J.L., Cruzado, J.A. (2000) *Factores de riesgo en drogodependencias: consumo de drogas en adolescentes*. Madrid: Sociedad Española de Psicología Clínica, Legal y Forense.
- Musitu, G. y Cava, M.J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocia* 12 (2) 179-192.

- NIDA – National Institute on Drug Abuse (1997). *Preventing drug use among children and adolescents. A research-based guide*. Rochville, MD: National Institute on Drug Abuse and National Institutes of Health.
- Observatorio Español de la Drogas y las toxicomanías (2011) *Informe 2011. Situación y tendencias de los problemas de drogas en España*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Parker, J.S. y Benson, M. J. (2004). Parent-adolescent relations and adolescent functioning : Self-esteem, substance abuse and delinquency. *Adolescence*, 39 (155), 519-530.
- Peiró,C.; Oliver,J. y Martín, P. (2011) *Redes familiares para la prevención . Manual-Guía de Formadores*. Madrid: Concapa.
- Robles, L. y Martínez, J.M. (1998) Factores de protección en la prevención de las drogodependencias. *IDEA Prevención julio/diciembre*, 17,58-70.



214. EVALUACIÓN DEL "PROGRAMA EDUCACIÓN PARA LA VIDA" EN LA PREVENCIÓN DE CONSUMO DE DROGAS EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

Fabio Bautista-Pérez

fabio.bautista@ues.edu.sv, fperez120@yahoo.com

Resumen.

Antecedentes. El objetivo del estudio fue evaluar los resultados del Programa Educación para la Vida en la prevención del consumo de drogas en estudiantes de secundaria (Tercer Ciclo y Bachillerato) en instituciones estatales. Metodología. La investigación fue descriptiva con diseño transversal y una muestra de 594 estudiantes provenientes de Centros Educativos de secundaria, que recibieron el programa y Centros que no lo recibieron, ciudad de San Salvador, El Salvador. Resultados. Mostraron que los estudiantes habían recibido información sobre prevención del consumo de drogas, pero no se encontraron diferencias significativas. En relación a las actitudes hacia las drogas la mayoría opinó que había aprendido a enfrentar el problema de las drogas. Conclusiones. Los hallazgos en este estudio sugieren una revisión sistemática de las políticas y estrategias de la intervención del Programa Educación para la vida por el Ministerio de Educación para un mejor aprovechamiento del programa entre los estudiantes de secundaria.

Palabras claves: Educación para la vida, prevención consumo de drogas, estudiantes de secundaria, El Salvador



Introducción

El fenómeno de las drogas es un problema de dimensiones mundiales, el cual se ha agudizado por la globalización, ya que a través de ella hay una progresiva difusión de hábito e ideas a través de redes y medios de comunicación masiva que incitan al consumo y tráfico de drogas (Castells, 1999; Ortiz Rebolledo y Silva Costa, 2005).

De acuerdo a Ortiz Rebolledo y Silva Costa (2005), el abuso de drogas abarca todos los ámbitos de la convivencia social, ya que su relación con las enfermedades, la violencia, la delincuencia y la pobreza es ampliamente reconocida. En este sentido la comunidad internacional desarrolla importantes esfuerzos por controlar su producción,

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

comercialización y consumo, además de intentar contener las graves repercusiones que tiene en la salud y su consiguiente costo social.

Para determinar si un programa o proyecto sobre prevención del consumo de drogas ha sido eficiente es necesario evaluarlo, con relación a esto Becoña Iglesias (2002), cita a Aguilar y Ander-Eggs (1993), que mencionan que “la evaluación es una forma de investigación social aplicada, sistemática, planificada y dirigida; encaminada a identificar, obtener y proporcionar de manera válida y fiable, datos e información suficiente y relevante, en que apoyar un juicio acerca del mérito y el valor de los diferentes componentes de un programa (tanto en la fase de diagnóstico, programación o ejecución), o de un conjunto de actividades específicas que se realizan, han realizado o realizarán, con el propósito de producir efectos y resultados concretos; comprobando la extensión y el grado en que dichos logros se han dado, de forma tal, que sirva de base o guía para una toma de decisiones racional e inteligente entre cursos de acción, o para solucionar problemas y promover el conocimiento y la comprensión de los factores asociados al éxito o al fracaso de sus resultados”.

De acuerdo a Alvira Martín (1997), el punto de arranque para una evaluación de resultados es la selección de valores/criterios de valor, pero hay que ver cómo se seleccionan estos valores, una vez se tenga analizado el problema de drogas en uno o varios programas de prevención que se desea evaluar. De acuerdo al mismo autor, hay que hacerse las preguntas ¿Por qué?, ¿para qué? y ¿cuándo evaluar programas de prevención? A las cuales les responde que “una evaluación bien hecha nos permite tomar decisiones sobre nuestras intervenciones preventivas de una manera racional y empírica; es decir, nos permite reducir la incertidumbre al tomar las decisiones sobre nuestros programas de prevención”. Además señala que “una toma de decisiones basada a la vez en la razón y en la realidad empírica permite mejorar la calidad de nuestras intervenciones, por lo que la evaluación es garantía de calidad de las mismas”.

Saenz Rojas (2001), evaluó el programa de prevención de consumo de drogas denominado "La Aventura de la Vida" y encontró que el programa era eficiente y efectivo en la escuela primaria, así como a una serie de características positivas que favorecen la mediación pedagógica en relación con la educación para la salud y la prevención del consumo de drogas.

Jiménez Fuensalida y Acero Achirica. (2004), evaluaron el programa de prevención de consumo de drogas denominado "Entre todos", encontrando que la intervención desarrollada a través del programa fue efectiva para incrementar los aprendizajes de variables propuestas como moduladoras del riesgo de consumir drogas. Además encontraron que existe constancia de que el grupo que realizó el programa se ha beneficiado de él, ejerciendo un efecto moderador en la tendencia negativa de descenso en las actitudes contrarias al uso de drogas y al aumento de la intencionalidad de consumirlas, que por razón de la edad y mayor contacto y acercamiento a las drogas, ha experimentado el conjunto de la población estudiada. El estudio también arrojó

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

evidencia de que el programa ha incidido significativamente en el incremento de la información sobre cannabis y en la no intención de consumo de esta droga, lo que indica la capacidad del programa para incidir positiva y anticipadamente sobre los consumos emergentes de esta droga.

Luengo y cols., (2000), citados por García Moreno (2002), evaluaron programas escolares de prevención de consumo de drogas en España, obteniendo que dichos programas pueden modificar las habilidades de competencia psicosocial, el consumo de drogas y la conducta antisocial, y otras conductas mediadoras como la intención de consumo y las actitudes sobre las drogas. El estudio fue llevado a cabo tres meses después de la aplicación del programa con una muestra de 4,895 adolescentes escolarizados, donde 2,567 era el grupo experimental y 2,328 como grupo control.

En un estudio sobre evaluación de dos programas de prevención de drogodependencias realizado por Antolín et al (2009), mencionan que el estudio identificó tanto aspectos positivos como negativos relacionados con la aplicación de los programas de prevención. Entre los puntos fuertes de la eficacia se destacaron la planificación previa, el horario en que se desarrollan las sesiones y su periodicidad, y los contenidos temáticos desarrollados; entre los puntos débiles se encontraron falta de una fase de evaluaciones previas, la formación y el perfil profesional poco adecuados de los responsables de los programas, limitada duración de los programas y la falta de participación de las familias en el desarrollo de dichos programas.

En El Salvador se ha generado un volumen considerable de información sobre prevalencia en consumo de drogas en estudiantes de primaria secundaria y universitaria Bautista-Pérez (2012), Comisión Nacional Antidrogas [CNA] (2008a, 2008b); así también se han implementado programas para prevenir el consumo de drogas como el desarrollado por el Ministerio de Educación (MINED) a través del “Programa Educación para la Vida”, que es un complemento al programa formal que desarrollan los docentes en escuelas con estudiantes de 10 a 15 años (Ministerio de Educación [MINED], 2008a y 2008b, 2010 y 2011).

De acuerdo a la Organización de los Estados Americanos y Comisión Interamericana para el Control del Abuso de Drogas [OEA/CICAD] (2006), en El Salvador no se cuenta con un mecanismo nacional para verificar el cumplimiento de las normas de atención en el tratamiento por consumo de drogas, o para evaluar la calidad de los servicios brindados, por lo que recomienda realizar una evaluación de resultados de los programas de prevención dirigido a la población de estudiantes de primaria y secundaria (OEA/CICAD, 2009).

Con este estudio se pretendió evaluar los resultados intermedios del “Programa Educación para la Vida” en 12 centros escolares, a través de identificar los cambios en actitudes y comportamiento de los estudiantes que han participado en acciones educativas de prevención. Los objetivos del estudio fueron: Evaluar los resultados o

efectos del programa sobre la prevención del consumo de drogas en estudiantes de Tercer Ciclo y Bachillerato

Metodología de la investigación

El estudio se realizó en 12 Centros Educativos (CE), ubicados en el área metropolitana de San Salvador, durante el período enero a agosto 2012.

La población del estudio estuvo constituida por estudiantes de Tercer Ciclo y Bachillerato que habían recibido el programa, comparado con un grupo que no lo había recibido. La muestra se calculó utilizando el programa Survey System Calculator. Este programa está basado en los intervalos de confianza al 95% de significancia (The Survey System, 2008). La muestra estaba constituida por 594 estudiantes, la que fue estratificada proporcionalmente de acuerdo al número de estudiantes de las escuelas donde se había impartido el programa (286 estudiantes) y Centros donde no se había impartido (308 estudiantes).

El estudio fue de tipo descriptivo con diseño transversal y prueba postest (Hernández Sampieri, 2006). Para la recolección de la información se utilizó un cuestionario elaborado considerando como base al utilizado por Sáenz Rojas (2001) en el estudio “Evaluación de proceso de un programa de prevención de drogas en la escuela primaria costarricense” y Lara et al. (2010), que evaluaron dos programas de prevención de consumo de drogas en Andalucía, España.

La base de datos y el análisis de la información se realizó en el “Programa Estadístico para las Ciencias Sociales” (SPSS, siglas en Inglés), Versión 15.0 para Windows (Guía Breve de SPSS 14, 2005). La información obtenida fue analizada descriptivamente, determinando frecuencias, intervalos de confianza, relaciones de género y grupos de edades con respecto a las variables en estudio. A estas relaciones se les aplicó la prueba de independencia Chi Cuadrado, considerando un nivel de significancia del 0.05.

Análisis y discusión de resultados

La distribución del género entre los estudiantes del “Programa Educación para la Vida” en escuelas que recibieron el programa y las no que la recibieron, fueron similares en ambos casos. La distribución de la muestra por edad mostró que los rangos 14 a 15 años y 16 a 17 años fueron los que presentaron la mayor frecuencia para los centros escolares con el programa y sin el programa de educación para la vida. El 50% de los estudiantes convive con su padre y madre, aunque existe un 36.7% que vive solo con su madre. Vivir con otros familiares como abuelos, tíos, hermanos u otros, resultó con bajos porcentajes.

El conocimiento del programa “Educación para la vida” por parte de los estudiantes de las escuelas que han recibido el programa fue 67.8% y en las escuelas

que no han aplicado el programa fue 45.8%, esto indica que podría deberse a que entre los estudiantes hay una comunicación muy activa.

La participación de los estudiantes en los talleres o jornadas de capacitación, se detectó que en ambos grupos de escuelas, los estudiantes habían participado, observando 53.1% para escuelas con el programa y 28.9% en las que no lo implementaron.

Al analizar las temáticas recibidas por los estudiantes de los Centros Educativos se notó que la prevención del consumo de drogas, proyecto de vida y educación en derechos humanos, fue mayor en las escuelas donde no se ha aplicado el programa en relación con las escuelas donde si han aplicado dicho programa, pero no se encontraron diferencias significativas (Tabla 1).

Tabla 1. Temas recibidos por los estudiantes en el programa “Educación para la vida”

| Temas | CE con el programa ¹ | CE sin el programa ² |
|---|---------------------------------|---------------------------------|
| Habilidades para la vida: autoestima, resolución de conflictos, manejo de emociones, comunicación asertiva, empatía, liderazgo, etc | 48.3% | 33.4% |
| Prevención del consumo de drogas | 58.4% | 76.3% |
| Prevención del VIH | 65.4% | 65.9% |
| Educación integral de la sexualidad | 57.7% | 50.3% |
| Equidad de género | 30.8% | 27.6% |
| Proyecto de vida | 41.6% | 44.5% |
| Educación en derechos humanos | 18.9% | 34.7% |
| Cultura de paz | 28.0% | 22.4% |
| Otras | 1.7% | 1.9% |

1 n=286, 2 n=308

Las actividades más frecuentes en que participaron los estudiantes de los C.E. que recibieron el programa, fueron capacitaciones 39.2%, recreos dirigidos 38.8%, talleres 30.4%, encuentros deportivos 21.7% y campamentos 19.2%; el resto de actividades como minicampamentos, verano aventura y conversatorios que se realizaron mostraron frecuencias bajas. En los C.E. sin el programa se encontraron porcentajes bajos, a excepción de los “encuentros deportivos” (33.8%), (Tabla 2).

Tabla 2. Actividades en que participaron los estudiantes en el programa “Educación para la vida”

| Temas | CE con el programa ¹ | CE sin el programa ² |
|-------------|---------------------------------|---------------------------------|
| Campamentos | 19.2% | 5.8% |

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

| | | |
|-----------------------|-------|-------|
| Minicampamentos | 8.4% | 2.6% |
| Talleres | 30.4% | 19.2% |
| Capacitaciones | 39.2% | 26.9% |
| Verano aventura | 11.9% | 2.9% |
| Recreos dirigidos | 38.8% | 34.7% |
| Encuentros deportivos | 21.7% | 33.8% |
| Conversatorios | 17.5% | 13.0% |
| Otras | 1.2% | 2.1% |

1 n=286, 2 n=308

Con relación a las acciones positivas de lo aprendido en el “Programa de Educación para la Vida”, la mayoría menciona “que ha aprendido a controlarse en cualquier circunstancia”, “no acudir a las drogas”, “saber llevar nuestros problemas”, “saber medir nuestra autoestima”, “le ha ayudado a comprender a los demás y tener confianza”, “me ha ayudado a conocerme interiormente, respetarme y quererme porque nadie me conoce mejor que yo”, también me ha ayudado a “convivir con las personas”, etc. Esto es para ambos grupos de CE, los que recibieron el programa y los que no lo recibieron.

Con relación al consumo de drogas como cigarrillos, alcohol y marihuana, se encontró que el ofrecimiento de cigarrillos por otras personas en centros que han recibido el programa fue mayor al 50%, el aceptar cigarrillos que le fueron ofrecidos fue hasta del 21.0% y fumarse el cigarrillo aceptado fue de hasta 20.6%; se observó que los resultados fueron similares para los centros que no recibieron capacitación sobre el programa.

En el caso del consumo de alcohol alguna vez en la vida, para ambos grupos de centros escolares fueron iguales, el no consumo fue mayor en los centros que no tuvieron el programa (Figura 1).



A I C E

 ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

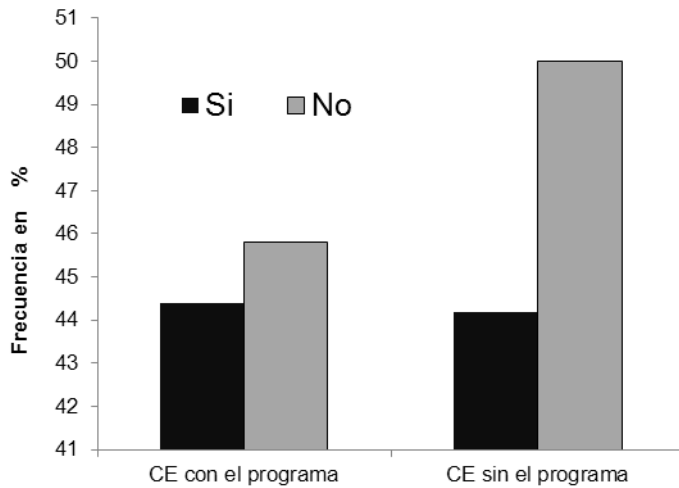


Figura 1. Prevalencia del consumo de alcohol

En relación al consumo de marihuana alguna vez en la vida, para ambos grupos de centros escolares, fueron similares entre sí (Figura 2). El consumo en los últimos 12 meses y últimos 30 días para ambos grupos de CE fue bajo; siendo ligeramente más elevado en los que no recibieron la capacitación.

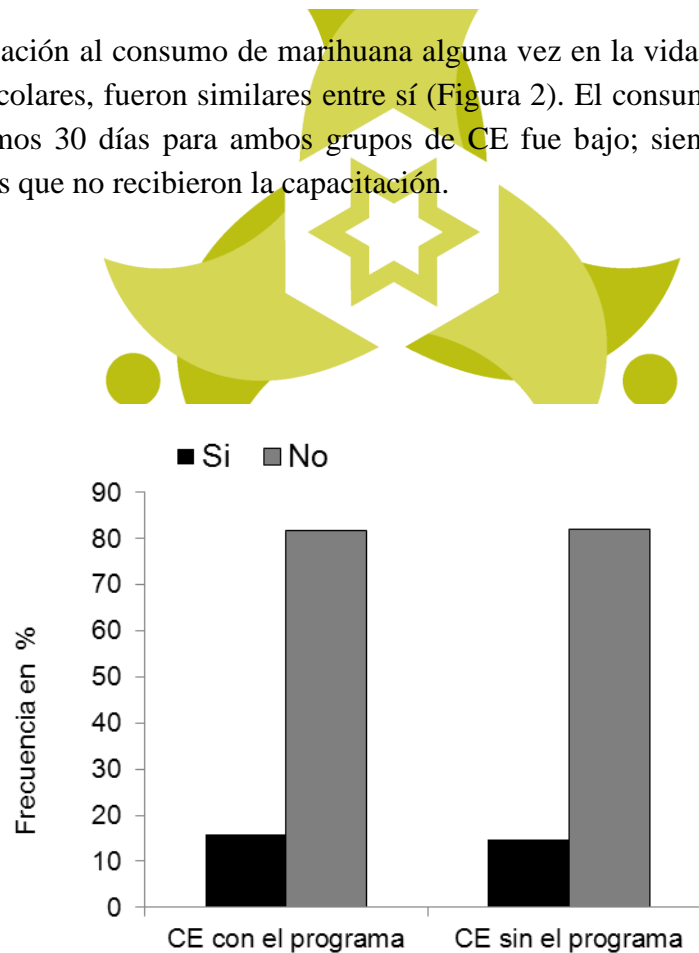


Figura 2. Prevalencia de consumo de marihuana una vez en la vida. CE= Centro educativo.

Discusión

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

En relación al programa “Educación para la Vida”, más del 50% de los estudiantes encuestados manifestó haber recibido información sobre prevención del consumo de drogas, prevención del VIH y educación integral de la sexualidad, no observando diferencias significativas entre los que recibieron dicho programa y los que no lo recibieron. Las temáticas concernientes a las habilidades para la vida, equidad de género, proyecto de vida, educación en derechos humanos y cultura de paz fueron menores al 50%, esto indica que la información brindada a los adolescentes y jóvenes no fue eficiente ya que hay falencias en estos conocimientos. Esto está de acuerdo con lo mencionado por Botvin (1995), quien después de revisiones de literatura sobre investigación en prevención y estudios meta-analíticos, muestra que muchas aproximaciones en prevención del consumo, cuyo empleo está ampliamente extendido, son ineficaces. El mismo autor menciona también que los enfoques preventivos más prometedores son aquellos que apuntan a los factores sociales y psicológicos que inducen al consumo temprano de drogas.

Las actividades del “Programa Educación para la Vida”, fueron levemente superiores en los CE que recibieron el programa, a excepción de los encuentros deportivos que fueron mayores en los CE que no habían recibido el programa, esto podría deberse a que los deportes son actividades que todo joven realiza como complemento de sus actividades diarias y de acuerdo a Fernández Nabot y Jané (2002), las intervenciones más efectivas abordan la influencia social del consumo, en este caso las actividades deportivas.

En general, al relacionar prevención de consumo de drogas con tabaco, entre los estudiantes de los CE, se observó que fueron similares tanto para los CE que recibieron la capacitación como en los que no la recibieron. En la relación, prevención de consumo de drogas con consumo de alcohol, se observó que fueron similares tanto para los CE que recibieron la capacitación, como en los que no recibieron, esto concuerda en parte con el estudio realizado por Jimenez Fuensalida y Acero Achirica (2004), que evaluaron un programa similar al “Programa Educación para la Vida” y encontraron que la intervención desarrollada a través del programa fue efectiva para incrementar los aprendizajes de variables propuestas como moduladoras del riesgo de consumir drogas.

Las actividades realizadas durante el desarrollo del programa en los CE, fueron porcentualmente menores en los que no recibieron la capacitación, pero la mayoría de los estudiantes mencionan que los temas recibidos eran interesantes e importantes, que les había ayudado a entender que el consumo de drogas es dañino para la salud y que había puesto en práctica lo aprendido en los talleres o jornadas de capacitación. La mayoría menciona que “ha aprendido a controlarse en cualquier circunstancia”, “no acudir a las drogas”, “saber llevar nuestros problemas, saber medir nuestra autoestima”, “le ha ayudado a comprender a los demás y tener confianza”, “me ha ayudado a conocerme interiormente, respetarme y quererme porque nadie me conoce mejor que yo”. También estaban de acuerdo o totalmente de acuerdo con las aseveraciones “he

aprendido a prevenir el consumo de drogas gracias a este programa”, “las jornadas fueron dinámicas y motivadoras”, “la duración de las jornadas fue adecuada” y otras más. Lo mencionado anteriormente fue expresado por los CE que recibieron la capacitación y entre los que no la recibieron.

Conclusiones

La muestra de estudiantes encuestados manifestó haber recibido información sobre prevención del consumo de drogas, prevención del VIH y educación integral de la sexualidad, con una frecuencia mayor al 50%, pero no se observó diferencias significativas entre los que recibieron el programa y los que no lo recibieron.

La información brindada a los estudiantes sobre las temáticas concernientes a las habilidades para la vida, equidad de género, proyecto de vida, educación en derechos humanos y cultura de paz, fue menor al 50%.

Las actividades del “Programa Educación para la Vida”, fueron levemente superiores en los centros que recibieron el programa en relación a los que no lo recibieron, a excepción de los encuentros deportivos.

No hubo diferencias estadísticas significativas en la prevención de consumo de alcohol, tabaco y marihuana entre Centros Educativos que recibieron el programa y los Centros que no lo recibieron. En los centros que recibieron el programa no hubo diferencias significativas entre el género y consumo de tabaco y alcohol, pero si se encontraron diferencias en los centros que no recibieron el programa.

Recomendaciones

El programa “Educación para la Vida” deberá replicarse en los próximos años incluyendo las recomendaciones sugeridas por los docentes.

En futuras evaluaciones del programa habrá que identificar de manera adecuada a los estudiantes que recibieron o no dicho programa.

Referencias Bibliográficas

- Alvira Martín, F. (1997). Manual para la elaboración y evaluación de Programas de Prevención del Abuso de Drogas. Recuperado 12 octubre 2011. Disponible en: http://personales.unican.es/salvadol/programas/materiales/Manual%20de%20evaluaci%C3%B3n%20de%20programas_Alvira.pdf
- Antolín, L., Hidalgo, M.V., Jiménez, L., Jiménez, A.M., Lorence, B., Moreno, M.C., Oliva, A. y Ramos, P. (2009). Dino y Prevenir para Vivir. Evaluación de dos programas de prevención de drogodependencias en el ámbito escolar. Recuperado el 8 de enero 2012. Disponible

- en:http://www.juntadeandalucia.es/igualdadybienestarsocialigualdadybienestarsocial/opencms/system/bodies/Drogodependencia/Publicacion/Evaluacion_Dino_PPV/libro_dino_ppv.pdf
- Bautista-Pérez, F. (2012). Policonsumo simultáneo de droga en estudiantes de pregrado del área de salud de una Universidad, San Salvador- El Salvador. *J Texto & Contexto Enfermería*. Brasil. N. especial (21): 56-62.
- Becoña Iglesias, E. (2002). Bases científicas de la prevención de las drogodependencias. Universidad de Santiago de Compostela. Plan nacional sobre drogas. España. Recuperado 16 de enero 2012. Disponible en: <http://www.unesu.org/far.AEE01%5Clectura.prev.pdf>
- Botvin G. J. (1995). Entrenamiento en habilidades para la vida y prevención del consumo de drogas en adolescentes: consideraciones teóricas y hallazgos empíricos. *Psicología conductual*. 3(3):333-356.
- Castells M. (1999). *O Poder da Identidade*. São Paulo (SP), Brasil. Paz e Terra
- Comisión Nacional Antidrogas. (2008). Segundo estudio nacional sobre consumo de sustancias psicoactivas en población escolar de El Salvador SIDUC 2008. San Salvador, El Salvador. CNA/MINED/DIGESTYC/MINEC. Informe final.
- Comisión Nacional Antidrogas. (2008). Informe de avances y cumplimientos de metas en el marco del Plan Nacional antidrogas 2002-2008. Área estratégica: prevención integral del consumo. Recuperado el 24 de enero 2012. Disponible en: <http://www.seguridad.gob.sv/observatorio/Informes/informePrevencionIntegral.pdf>
- Fernández, S., Nebot, M. y Jané, M. (2002). Evaluación de la efectividad de los programas escolares de prevención del consumo de tabaco, alcohol y cannabis: ¿Qué nos dicen los meta-análisis?. *Rev. Esp. Salud Pública* v. 76 n.3 Madrid mayo-jun.. 2002. Recuperada 12 de enero 2012. Disponible en: http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S113557272002000300002&script=sci_arttext&tlng=pt
- García Moreno, Ma. Del R. (2002). Consumo de drogas en adolescentes: Diseño y desarrollo de un programa de prevención escolar. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado: 16 de enero 2012. Disponible en: <http://www.ucm.es/BUCM/tesis/psi/ucm-t26731.pdf>
- Guía breve de SPSS 14. (2005). Chicago IL. EE.UU. 2005
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. 4ed. México. Mc Graw Hill.
- Jiménez Fuensalida, A., y Acero Achirica, A. (2004). Resultados de la evaluación del programa “Entre todos” del 2º de ESO en Madrid: Confirmación de evidencias metodológicas en la implementación de programas de prevención. Recuperado 13 de enero 2012. Disponible en: <http://www.atिकासerviciosdesalud.com/EVALUACIONENTRETODOS.pdf>

- Lara, B. L., Hidalgo García, Ma. V., Jiménez García, L. y Antolín Suárez, L. (2010). Evaluación de la implementación de dos programas de prevención de drogodependencias en el sistema educativo andaluz: Dino y Prevenir para vivir. Recuperado el 8 de febrero 2012. Disponible en:
http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/358_081.pdf
- Ministerio de Educación. (2010). Manual “Mi proyecto de Vida”. Jóvenes contra las drogas. San Salvador. MINED. Editor
- Ministerio de Educación. (2008a). Manual para la prevención del uso indebido de drogas. San Salvador. Poder, MINED. Autor.
- Ministerio de Educación. (2008b). Manual para promover y fortalecer la comunicación asertiva, entre los adolescentes y jóvenes. San Salvador. Poder. MINED. Autor.
- Ministerio de Educación. (2011). ¿Sabes que es un curso de educación para la vida?. Recuperado 24 enero 2012. Disponible en:
http://www.google.com.sv/#q=educaci%C3%B3n+para+la+vida+MINED&hl=es&prmd=imvns&psj=1&ei=jO4eT6vABsedgQeJ95WpDw&start=20&sa=N&ba v=on.2,or.r_gc.r_pw.,cf.osb&fp=8a6c7cf1bb722ac4&biw=1024&bih=549
- Organización de los Estados Americanos y Comisión Interamericana para el Control del Abuso de Drogas. (2009). El Salvador: Evaluación del Progreso de Control de Drogas, 2007-2009. Mecanismo de Evaluación Multilateral (MEM). Washington, EE.UU.: Autor.
- Organización de los Estados Americanos y Comisión Interamericana para el Control del Abuso de Drogas. (2006). El Salvador: Evaluación del Progreso de Control de Drogas, 2005-2006. Mecanismo de Evaluación Multilateral (MEM). Washington, EE.UU.: Autor.
- Ortiz Rebolledo, N. Silva Costa, M. A. (2005). Significados y contradicciones del fenómeno de las drogas: drogas lícitas e ilícitas en Chile. Rev. Latino-Am. Enfermagem v.13 n. esp.Riberao Preto Brasil. Recuperado 20 de octubre 2011. Disponible en:
http://www.sumarios.org/sites/default/files/pdfs/47909_5752.PDF
- Saenz Rojas, M. A. (2001). Evaluación de proceso de un programa de prevención de drogas en la escuela primaria costarricense. Adicciones 13(3):323-334. Recuperado 14 de abril 2012. Disponible en:
<http://www.adicciones.es/files/saez%20rojas.pdf>
- The Survey System. (2013). Sample Size Calculator. Creative Research System. Consultado: enero 2013. En Línea. Disponible en:
<http://www.surveysistem.com/sscalc.htm>

215. ESTADO ACTUAL DE LA PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN SOBRE EL CONSUMO ADOLESCENTE DE SUSTANCIAS PSICOACTIVAS

Pedro Luis Oliva Somé, Araceli López Ortega y Sheila Caballero García,
Pedro_oliva1987@hotmail.com

Resumen.

Se define por "Droga" a toda sustancia (natural o artificial) que, introducida en el organismo por cualquier vía de administración, produce una alteración del natural funcionamiento del sistema nervioso central del individuo y es, además, susceptible de crear dependencia, psicológica, física o ambas.

Actualmente, en nuestro país, nos encontramos ante un aumento del consumo de drogas. Además, tanto la Unión Europea como las Naciones Unidas expresan su preocupación por la situación actual. El objetivo principal de este estudio es analizar los programas de prevención e intervención que actualmente se están realizando en los centros sanitarios españoles.

Destacamos el papel crucial del personal de enfermería, puesto que son en numerosas ocasiones la puerta de entrada al conocimiento de las familias, del barrio y de los jóvenes.

Palabras clave: adolescentes, sustancias psicoactivas, conducta de riesgo, prevención e intervención.



Introducción

El consumo de sustancias psicoactivas es una problemática creciente en la población juvenil. Según el informe internacional de un grupo de estudio de la OMS acerca de los jóvenes y la "salud para todos en el año 2000" publicado en Ginebra en 1986. En los últimos 30 a 40 años, han aumentado los porcentajes de niños y adolescentes que consumen bebidas alcohólicas, incrementándose también la cantidad y la frecuencia del consumo en tanto que ha disminuido la edad a la cual los jóvenes empiezan a beber, igual ha ocurrido en el resto de sustancias psicoactivas (Moser J, 1983). Esta situación es inquietante porque jóvenes podrían correr mayores riesgos de tener problemas relacionados con estas sustancias en el futuro (OMS, 1986).

A nivel Nacional, destacar la encuesta realizada por el plan nacional sobre drogas en 2012-2013, con el objetivo de conocer la situación y las tendencias del consumo de drogas entre los estudiantes de 14-18 años que cursan Enseñanzas Secundarias. Estas encuestas han sido financiadas y promovidas por la Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas (DGPNSD) y han contado con la colaboración de los Gobiernos de las Comunidades Autónomas (Planes Autonómicos sobre Drogas y Consejerías de Educación) y del Ministerio de Educación de España.

Con respecto a los datos analizados, el alcohol era la sustancia cuyo consumo está más extendido en 2012-2013 entre los estudiantes de 14 a 18 años, a continuación del tabaco, cannabis y los hipnosedantes.

El consumo de drogas legales como tabaco, alcohol o hipnosedantes está más extendido entre las mujeres, por el contrario en referencia a las drogas ilegales está más extendido entre los hombres.

Otros datos de interés es que el porcentaje de consumidores de drogas aumenta con la edad, siendo la edad media de inicio entre los 13 y los 16 años. (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2013)

En cuanto a la comunidad autónoma de Andalucía, la consejería de igualdad y bienestar social publicaba un informe "La población joven andaluza ante las drogas" en 2009.

Este informe destaca que, mientras que el tabaco es la sustancia psicoactiva más consumida de manera diaria, el alcohol es la sustancia con un consumo general más extendido en nuestro entorno. En Andalucía, en 2009, más de la mitad de la población joven, de 14 a 29 años, había consumido alcohol.

Con respecto a 2002, se observa una tendencia descendente en el porcentaje de jóvenes que han consumido alcohol en el último año y en el último mes. Por contra el consumo de tabaco se mantiene estable (Fundación Pública Andaluza para la Atención a las Drogodependencias e Incorporación Social, 2009)

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Revisión bibliográfica de la literatura existente sobre la tematica.

MARCO TEORICO

Conceptos del marco teórico

En esta investigación es importante definir, conceptos, tales como, adolescencia, proceso de socialización, conductas de riesgo y drogas.

Concepto de Adolescencia/juventud/jóvenes

La definición de la adolescencia es un término cambiante, que ha variado a lo largo de la historia. No existe un consenso en cuanto al comienzo y termino de ésta, ya que dependen, de los criterios que las diversas disciplinas se plantean sobre su naturaleza (León J.C, 1999).

Es importante tener en cuenta que es un concepto complejo, que tiene que atender los distintos aspectos biológicos, intelectuales, emocionales o sociales que pueden tener distintos ritmos madurativos con avances y retrocesos, que en la mayoría de los casos suponen situaciones de estrés (Casas Rivero JJ, Ceñal González Fierro MJ, 2005).

La Organización Mundial de la Salud, la define como el periodo de transición de la niñez a la edad adulta. El periodo comprendido de los 10 a los 19 años. Que es el tiempo que transcurre del inicio de la pubertad hasta la mayoría de edad legal. Las Naciones Unidas definió juventud como el periodo que va de los 15 hasta los 24 años de edad. En conclusión, hay un conceso en subdividir este periodo en:

- Adolescencia Inicial o pubertad de los 10 a los 14 años aproximadamente.
- Adolescencia media de los 14 a 17 años y la adolescencia final de los 17 a los 20 años.
- Juventud, este periodo coincide en parte con la adolescencia media y final y comprende el periodo de los 20 a los 24 años de edad (OMS, 1986).

Proceso de socialización en la adolescencia

Otro aspecto de vital importancia en los adolescentes es el proceso de socialización, por el cual pasan en esta etapa. Según Arnett la socialización es el proceso por el que un niño se convierte en un miembro aceptado de su sociedad, aprende la lengua, las costumbres, las actitudes y las creencias prevalentes en la misma. Y define seis agentes socializadores: padres, pares/amigos, escuela, comunidad, sistema legal, medios de comunicación, y el sistema de creencias culturales. En la sociedad actual existe un cambio en la influencia que cada uno de estos factores, tiene sobre el proceso de socialización respecto a épocas anteriores (Arnett J, 1992, 1) (Arnett J, 1992,2).

Concepto de Conducta de riesgo

Las practicas de salud y/o riesgo no son conductas aisladas, ni aparecen sin orden ni concierto. Más bien, parecen formar parte de una determinada estructura de comportamientos organizados, complejos y coherentes, estables y duraderos, y todos ellos, directamente influidos por el entorno en el que viven los sujetos (Costa M, López E., 1996)

La OMS en 1998 definió, que las conductas de riesgo se relacionan con un incremento de las probabilidades de tener efectos negativos en el individuo, ya sea que deriven en una enfermedad o tengan consecuencias en la salud física o mental.

El concepto de riesgo en el periodo juvenil se ha destacado por la posibilidad de que las conductas o situaciones específicas conduzcan a daños en el desarrollo que pueden afectar tanto el conjunto de sus potencialidades como deteriorar su bienestar y salud (Costa M, López E., 1996).

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Las conductas de riesgo para la salud tienden a agruparse de forma previsible. En muchos casos emitir una conducta de riesgo particular incrementa la probabilidad de comenzar a emitir otros comportamientos arriesgados (León J.C, 1999) (Osgood DW, Johnston LD, O'Malley PM, Bachman JG, 1988).

La adolescencia es un periodo muy importante para el desarrollo de actitudes y conductas relacionadas con la dieta, el ejercicio, las prácticas sexuales, los hábitos de protección y seguridad, y el consumo de tabaco y alcohol. Las conductas de riesgo pueden comprometer esta transición (Irwin CEJR, Shafer MA, 1992).

Además de las consecuencias para la salud en etapas posteriores de la vida, en la adolescencia y juventud también se manifiestan los efectos de las conductas de riesgo en el aumento de las tasas de morbilidad y mortalidad. Las amenazas para la salud a las que están expuestos los adolescentes son bien conocidas: consumo de drogas, fumar, abuso en el consumo de alcohol, enfermedades de transmisión sexual (incluido SIDA), embarazos no deseados, déficit nutricionales, violencia, accidentes de tráfico, accidentes en el trabajo, en el propio domicilio, insuficiente horas de sueño, suicidio.etc (Erikson, E.H., 1992).

Concepto de droga

Según la OMS, se define por "Droga" a toda sustancia (natural o artificial) que, introducida en el organismo por cualquier vía de administración, produce una alteración del natural funcionamiento del sistema nervioso central del individuo y es, además, susceptible de crear dependencia, psicológica, física o ambas. La definición original de la OMS refleja un uso genérico, sin embargo, podemos concretar con una definición más específica. Sánchez Turet, M. indica que el término de droga sería más adecuado para referirse a sustancias que se usan sin fines terapéuticos. Estas drogas alteran aspectos afectivos, cognitivos y conductuales; pueden ser autoadministradas; y pueden inducir estados biológicos adaptativos en sus usuarios. (Sánchez Turet, M, 1991)

METODOLOGÍA **ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN**

Tras definir la pregunta de investigación y los términos que la componen, es necesaria la realización de una búsqueda bibliográfica para fundamentar el estudio. Las palabras clave del estudio son: adolescentes, jóvenes, juventud, prevención, intervención y drogas; y sus correspondientes traducciones al inglés.

Tras esto es necesaria la selección de las fuentes de búsqueda de información, las cuales se engloban en:

- Fuentes primarias: artículos científicos, borradores de artículos, actas de congresos, tesis y tesinas, y libros especializados.

- Fuentes secundarias, es decir, bases de datos, por tener un universo documental conocido y de calidad científica acreditada, así como por considerarse, al menos en parte complementarias, han sido:
- ISOC
- IME
- Scopus
- Medline/PubMed.

OBJETIVOS

Objetivo general:

- Conocer el estado actual de los modelos de prevención e intervención del consumo de sustancias psicoactivas.

Objetivos específicos:

- Conocer el significado de las palabras clave del estudio.
- Conocer el estado actual del consumo de sustancias psicoactivas en España.
- Conocer la legislación vigente.
- Conocer los problemas subyacentes del consumo de sustancias psicoactivas.

RESULTADOS

Para empezar con los resultados obtenidos en la búsqueda de referencias bibliográficas, comenzaremos por la legislación vigente en Andalucía. Esta se basa en la publicación de la Junta de Andalucía en su boletín oficial (BOJA), LEY 12/2003, de 24 de noviembre, para la reforma de la Ley 4/1997, de 9 de julio, de Prevención y Asistencia en materia de Drogas, modificada por la Ley 1/2001, de 3 de mayo (BOJA, 2003).

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Es importante conocer algunos de los problemas de salud y efectos negativos derivados del consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes, estos están recogidos en el informe sobre Alcohol en 2012 y en la guía sobre drogas publicadas en 2007 por el Ministerio de Sanidad y Consumos:

- Deterioro de las relaciones con la familia, los compañeros o los maestros.
- Daños y alteraciones en numerosas partes de organismo: sistema nervioso central (daños neuronales, alteraciones de comportamiento, aprendizaje y memoria), aparato digestivo (gastritis alcohólica, síndrome de Mallory-Wells o desgarro de la mucosa esofágica, úlcera gastrointestinal), cardiovascular y endocrino (arritmias cardíacas, miocardiopatía dilatada por consumo crónico, disminución de la hormona del crecimiento, descenso de testosterona en varones

- y aumento de testosterona en mujeres), hígado (alteraciones del funcionamiento del hígado, hepatitis alcohólica aguda) y metabolismo óseo (alteraciones de la densidad de los huesos), enfermedades pulmonares (Bronquitis crónica, Enfisema pulmonar)...etc.
- Bajo rendimiento escolar.
 - Agresiones, comportamientos violentos y alteraciones del orden público, psicosis y esquizofrenia. cambios bruscos de humor, depresión, irritabilidad, ansiedad, agresividad...
 - Alteraciones cognitivas: Problemas de memoria y aprendizaje.
 - Conductas de alto riesgo, como actividades sexuales de riesgo que conllevan embarazos no deseados y enfermedades de transmisión sexual (hepatitis B o C y sida).
 - Impotencia sexual, alteraciones menstruales, infertilidad.
 - Dependencia y adicción
 - Cáncer (Ministerio de Sanidad y Consumo. 2007 y 2012)

Para actuar sobre la problemática de consumo, España está sujeta al Plan europeo de actuación sobre el alcohol (PEAA): 2000-2005, cuyo objetivo para dicho período, consiste en prevenir y reducir el peligro que representa el alcohol en toda la Región Europea. Así, también en SALUD 21, el marco de la política "Salud Para Todos para la Región Europea de la OMS", se establecen 21 objetivos sanitarios. Así, por ejemplo, en el objetivo 12 encontramos que "para el año 2015, los efectos adversos para la salud derivados del consumo de sustancias adictivas, como el tabaco, el alcohol y las drogas psicoactivas, debieran haber sido ampliamente reducidos en todos los Estados miembros". En favor de todo esto, la Carta Europea sobre Alcohol establece diez estrategias que proporcionan el marco para el Plan de Actuación (Ministerio de sanidad y consumo, 2000).



En materia de salud, prevenir es concienciar, no imponer o meramente institucionalizar ciertas medidas de actuación. Se ha de intervenir capacitando, no simplemente marcando límites. Prevenir en materia de drogas, en fin, ha de ser un acto de mediación, más que de imposición y de persuasión represiva o de sanción correctiva. Prevenir es también intervenir, aun cuando no en toda intervención se plantea como fin último un acto preventivo.

Desde la perspectiva de la psicología de la salud, se propugna reducir la prevención sólo a la primaria (desde la que se trataría de conocer las relaciones entre el tipo de comportamiento y los efectos sobre la salud y la enfermedad) y la secundaria (se actuaría para cambiar los comportamientos no adaptativos), siendo consideradas las actuaciones de prevención terciaria y cuaternaria propiamente como intervenciones

psicológicas de tratamiento. (Moral Jimenez, M.V., Sirvent Ruiz, C., Ovejero Bernal, A. Rodriguez Díaz, F.J., 2004)

Modelos teóricos más utilizados en la prevención

José L. Arco Tirado y Antonio Fernández Castillo, en su trabajo “Porque los programas de prevención no previenen”, tratan que, el objetivo último de cualquier programa es el cambio o modificación de conductas no deseables en la población a intervenir, y que la Psicología es la ciencia que estudia el comportamiento humano. Es importante determinar qué teorías o modelos en Psicología han servido de guía de información y toma de decisiones a los distintos profesionales (educadores para la salud, enfermeras, médicos, trabajadores sociales) durante las distintas fases que comprende un programa (conceptualización, diseño, implementación y evaluación) (Arco Tirado J.L, Fernández Castillo, A., 2002).

Los tres modelos más utilizados en la prevención han sido el modelo de creencias en salud (Becker, 1974), la teoría de la acción razonada (Ajzen y Fishbein, 1980) y la teoría de la autoeficacia (Bandura, 1986)

Las ventajas asociadas a estos modelos son las siguientes: a) se centran en predecir y comprender la conducta, b) ofrecen una explicación de los eventos privados, c) han permitido analizar en gran medida la relación entre conducta encubierta y externa, y d) han permitido acumular datos relevantes en cuanto a actitudes, creencias, etc.; sin embargo, presentan algunos inconvenientes: a) no se centran en influenciar la conducta y la probabilidad de modificarla, b) seleccionan variables no manipulables, c) ignoran variables del contexto, d) no sugieren intervenciones específicas sobre la conducta, y e) ofrecen resultados poco productivos (Wulfert y Biglan, 1994).

En referencia a las estrategias de intervención mayoritariamente adoptadas. Los distintos programas se agrupan en función del conjunto dominante de variables objetivo de la intervención, según estuviesen relacionadas con el individuo, la familia, los compañeros, la escuela, la comunidad o el entorno social. Así hablaríamos de estrategias centradas a nivel individual, en la familia, grupos de compañeros, escuelas, comunidad y en el entorno social (Arco Tirado J.L, Fernández Castillo, A., 2002).

Lo anterior nos guía a que la Educación para la salud se convierta en una de las mejores respuestas para prevenir situaciones de desventaja y conflicto, posibilitando la intervención tanto en aras de la mejora de los procesos de tratamiento y reinserción para los que la Educación para la salud busca también dotarles de sentido, ofreciendo alternativas y modos de vida que permitan una vida más llevadera, que favorezcan la inclusión y combatan las diversas formas de marginación social (Soto, 2001). La

prevención de las drogodependencias tiene por consiguiente en la Educación para la salud un referente esencial y una herramienta de trabajo. Esta esta formada por un "conjunto de prácticas formativas" dirigidas a la promoción de la salud con el objetivo de capacitar a las personas para su adaptabilidad, o lo que es lo mismo, preparar a las personas para que adopten estilos sanos y para actuar sobre aquellos factores del medio que le son desfavorables como, por ejemplo, la dependencia. (Sánchez, A. L. & García, A. M. 2008)

Según Fiorentini, Pilati y Hillhouse (1999), las intervenciones con carácter preventivo terciario frente al consumo de drogas deben tener en cuenta algunas condiciones importantes:

- El nivel de conciencia que tenga la persona respecto al problema, y que quiera involucrase en el cambio.
- La necesidad de institucionalización de acuerdo al comportamiento de consumo, ya que es probable que se requiera de ello.
- La presencia de una relación de pareja (formalmente constituida) que aún no haya sido muy afectada por la problemática, el que la persona conserve su empleo, que su historia de uso de drogas sea corto y que no tenga antecedentes de comportamientos criminal.
- El apoyo y control sobre el entorno social y familiar de la persona, pues éstos pueden contener estímulos discriminativos para la conducta de consumo o elementos educativos o de medida y control sobre el consumo de las sustancias.
- La posibilidad de efectuar una intervención interdisciplinaria, desde la perspectiva médica y psicosocial, principalmente en instituciones que cuenten con respaldo profesional y científico.

Por último, es de resaltar que, en la página web del Ministerio de Sanidad y consumo, existen varios documentos en relación a la prevención del consumo, entre los cuales nos gustaría destacar, la Guía didáctica para el profesorado de primer ciclo de E.S.O; "Prevención de problemas derivados del alcohol"; y las actividades de prevención de alcohol en CC.AA y ciudades autónomas (Ministerio de Sanidad y Consumo, 2012).

Conclusiones

Las sustancias psicoactivas son sin duda una problemática creciente en nuestra sociedad. Esto afecta a los contextos familiares, sociales, económicos, políticos, educativos y sobre todo a la salud. La edad de inicio disminuye cada año en el consumo de sustancias. Destacan el alcohol y el tabaco, siendo estas las más comunes formando parte de la vida diaria de los jóvenes, sobretodo acompañando el proceso de socialización. Esto afecta a la salud y calidad de vida de los jóvenes, causando lentamente daños en su organismo y en contexto de su vida.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Es importante reflexionar sobre cuáles pueden ser las mejores intervenciones para favorecer factores de protección, para así evitar el inicio del consumo de sustancias psicoactivas, como intervenciones en diferentes contextos para extinguir el consumo. Es necesario continuar indagando sobre los modelos de prevención e intervención más eficaces a nivel internacional para mostrar su evidencia y plantear su implantación en los diferentes contextos.

Referencias Bibliográficas

1. Ajzen, I. y Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Behavior*. Englewood. Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
2. Arnett J. (1992) (1). Reckless behavior in adolescence: A developmental perspective. *Developmental Review*. Vol. 12, 339-73.
3. Arnett J. (1992) (2). Socialization and adolescent reckless behavior: A reply to Jessor. *Developmental Review*. Vol. 12, 391-409.
4. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood. Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
5. Becker, M.H. (1974). *The Health Belief Model and Personal Behavior*. Health Education Monograph, Vol. 2, 220-243.
6. BOJA 237 de 10/12/2003. LEY 12//2003 de 24 de noviembre, para la reforma de la Ley 4/1997, de 9 de julio, de Prevención y Asistencia en materia de Drogas, modificada por la Ley 1/2001, de 3 de mayo.
7. Casas Rivero JJ, Ceñal González Fierro MJ. (2005). Desarrollo del adolescente. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría integral*. Vol. 9(1): 20-24.
8. Costa M, López E. (1996). *Educación para la salud*. Madrid: Pirámide.
9. Erikson, E.H. (1992). *Identidad: Juventud y Crisis*. Madrid: Taurus Humanidades.
10. Fiorentini, R., Pilati, M., & Hillhouse, M. (1999). Drug treatment outcomes: Investigating the long-term effects of sexual and physical abuse histories. *Journal of Psychoactive Drugs*, 31 (4), 363-372.
11. Fundación Pública Andaluza para la Atención a las Drogodependencias e Incorporación Social. (2009). *La población joven andaluza ante las drogas*.
12. Irwin CEJR, Shafer MA. (1992). Adolescent sexuality: The problem of negative outcomes of a normative behavior. En D. Rogers y E. Ginzberg. *Adolescents ant risk medical and social perpectives*. Boulder, CO: Westville Press, 35-79.
13. José L. Arco Tirado1 y Antonio Fernández Castillo. (2002). Porque los programas de prevención no previenen. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*. Vol. 2, Nº 2, pp. 209-226.
14. León JC. (1999). *Análisis psicosocial de las conductas de riesgo de los adolescentes en España*. [Tesis doctoral]. Sevilla: Facultad de Psicología, Universidad de Sevilla.

15. Ministerio de sanidad y consumo. (2000). Madrid. OMS. Plan Europeo de actuación sobre Alcohol: 2000-2005.
16. Ministerio de Sanidad y Consumo. (2007). Guía sobre drogas.
17. Ministerio de Sanidad y Consumo. (2012). Prevención del consumo de alcohol.
18. Ministerio de Sanidad, servicios sociales e igualdad. 2012/2013. Plan nacional sobre drogas. Madrid: Observatorio español sobre drogas. Resultados encuesta estatal sobre uso de drogas en estudiantes de enseñanzas secundarias (ESTUDES).
19. Moral Jiménez, M.V., Sirvent Ruiz, C., Ovejero Bernal, A. Rodríguez Díaz, F.J.. (2004). Comparación de la eficacia preventiva de los programas de intervención psicosocial sobre las actitudes hacia el consumo juvenil de sustancias psicoactivas.. Trastornos adictivos. Vol. 6. Núm.4.
20. Moser J. (1983). Alcohol problems in children and adolescents: A growing threat. En Jeanneret O. Alcohol and youth, Basel, Karger, 42-53.
21. Organización Mundial de la Salud. (1986). La salud de los Jóvenes: un desafío para la sociedad. Informe de un Grupo de estudio de la OMS. Ginebra. Serie de informes Técnicos: 731.
22. Osgood DW, Johnston LD, O'Malley PM, Bachman JG. (1988). The generality of deviance in late adolescence and early adulthood. American Sociological Review. Volumen 53; 81-93.
23. Sánchez Turet, M. (1991). Drogodependencias: aspectos terminológicos y taxonómicos. Anuario de Psicología. Universidad de Barcelona, (49): pp.5-18.
24. Sánchez, A. L. & García, A. M. (2008). Prevención del abuso de drogas y promoción de la salud en los jóvenes. Revista de Estudios y Experiencias en Educación". Vol 7. num. 14.
25. Soto, J. (2001). Prevención en drogas. Vigo: ASETIL: Educación de calle.
26. Wulfert, E. y Biglan, A. (1994). A Contextual Approach to Research on AIDS Prevention. The Behavior Analyst, 17, 353-363.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

216. EL CONSUMO DE ALCOHOL EN LOS JÓVENES UNIVERSITARIOS

Carmen Azaustre Lorenzo, Sara Conde Vélez y José Antonio Ávila Fernández
carmen.azaustre@dedu.uhu.es

Resumen

El consumo responsable de alcohol constituye el eje de la responsabilidad corporativa, generando la necesidad de un diálogo con todos los grupos de interés implicados. Durante las tres últimas décadas, se han observado cambios en los patrones de consumo en los jóvenes, el más significativo que se ha dado desde el consumo de alcohol de forma más regular y de bebidas de poca graduación, ha sido el consumo de alcohol en grandes cantidades de bebidas de alta graduación y durante el fin de semana (Martín, 2002; Oteo, 2009). Esta investigación parte del estudio del consumo de alcohol en los estudiantes de la Universidad de Huelva. El modelo de investigación ha sido la aplicación de una metodología cuantitativa y el cuestionario como instrumento de información. La muestra elegida fue de 1165 sujetos y tenían que estar matriculados en alguna titulación de los tres Campus de la Universidad de Huelva.

Palabras clave: consumo de alcohol, metodología cuantitativa, cuestionario.

• Introducción

A lo largo de la historia, las bebidas alcohólicas han estado presentes en prácticamente todas las culturas y han sido consumidas con propósitos diferentes. Además de sus propiedades físicas (como sustancias psicoactivas, capaces de alterar el estado anímico; como líquidos, capaces de calmar la sed, etc.), las bebidas alcohólicas implican un conjunto de significados simbólicos positivos y negativos. En algunas sociedades, como la occidental, el consumo social de bebidas alcohólicas se suele asociar a la celebración; en varias culturas puede ser un símbolo de inclusión o de exclusión en determinados grupos sociales. Por otra parte, entre esta amplia gama de símbolos positivos asociados al consumo de alcohol, es habitual en prácticamente todas las culturas, que el abuso en el consumo suponga una estigmatización social negativa: entre un grupo de personas afectadas por diversos trastornos de la salud, una persona visiblemente ebria es una de las peor consideradas, según estudios de la Organización Mundial de la Salud (OMS) (Ustün, 2001).

El consumo de alcohol, en su aspecto más social y cultural, puede entenderse como el espacio entre dos extremos: el placer producido por el consumo moderado y

equilibrado, asociado a las relaciones sociales, eventos familiares, etc., y el sufrimiento individual y colectivo, que produce su abuso (Peele y Grant, 1999).

Los gobiernos, las organizaciones intergubernamentales, la comunidad de salud pública y los miembros de la industria del alcohol considerados individualmente y en cooperación con otros deberían tomar las medidas adecuadas para combatir el beber irresponsable y la incitación a tal modo de beber. Estas medidas podrían incluir investigación, educación y apoyo a los programas que tratan problemas relacionados con el alcohol. Siguiendo con los principios de Dublín, la industria de bebidas alcohólicas, los gobiernos y las organizaciones no gubernamentales deberían apoyar la investigación científica independiente que contribuye a la mejor comprensión del uso, mal uso, efectos y propiedades del alcohol y las relaciones entre el alcohol, la salud y la sociedad y además, las comunidades científica y académica deberían adherir a las más altas normas profesionales, científicas y éticas en la conducción y divulgación de las investigaciones relacionadas con el alcohol cualquiera que sea la fuente de su financiamiento (Principios de Dublín, 1997).

Según el Libro Blanco del consumo responsable de alcohol en España (2009), muchos de los programas, sobre todo en el ámbito comunitario, no tienen un marco teórico de referencia. La mayoría son actividades puntuales o folletos aislados, aunque destacan un número de programas, reducido todavía, preocupados por el rigor metodológico y que empiezan a ser referentes para otros muchos. Se asume implícitamente como marco teórico una relación directa entre información y prevención. Con frecuencia se mezclan dos planteamientos teóricos: la transmisión de información sobre la sustancia y su abuso, y la información sobre actividades alternativas, ambas como variables que previenen el abuso. Los modelos explicativos que establecen las variables sobre las que intervenir no especifican claramente los modelos teóricos de los que parten. Se confunden a su vez los modelos explicativos con los modelos descriptivos o de estilos de intervención. En los programas básicamente informativos se asumen implícitamente los postulados de la Teoría de la Acción Razonada, si bien se incorporan elementos de la Teoría del Aprendizaje Social.

El consumo de bebidas alcohólicas es un hábito ampliamente extendido y culturalmente aceptado en la mayoría de las sociedades occidentales. La protección de la salud de la población mediante la prevención y la reducción del uso nocivo del alcohol constituye una prioridad de salud pública (World Health Organization, 2010). Las bebidas alcohólicas aparecen en nuestra época como un factor más de aculturación (Daumer, 1985; Santo, 1990). La cultura del siglo XX ha añadido caracteres de universalización al consumo de bebidas alcohólicas y a los problemas derivados. Y no es porque en otras culturas no europeas, el alcohol no haya sido usado de manera habitual a lo largo de la historia, todas las culturas en todos los momentos de la historia han obtenido soluciones fermentadas con aquellos productos vegetales que tenían más

disponibles (Braudel, 1979), sino más bien se trata de una nueva ola de alcoholización universal, promovida en última instancia por intereses comerciales.

En España la concentración de grupos de jóvenes en ciertos espacios abiertos con el objeto de consumir alcohol se ha convertido en un fenómeno social, denominado botellón (Comisión Clínica, 2007; Oteo, 2009). Sin embargo, donde el alcohol está socialmente aceptado e integrado dentro de la vida familiar, en países del Mediterráneo como Francia, España e Italia (Engels y Knibbe, 2000), los jóvenes muestran niveles más bajos de consumo de alcohol en forma de atracón y de comportamiento antisocial relacionado con el alcohol que sus homólogos del norte, como el Reino Unido y los países escandinavos (Gabhain y François, 2000; Hibell, Andersson, Bjarnason, Ahlstrom, Balakireva, Kokkevi, y Morgan, 2004). El informe internacional de la OMS del año 2000, sobre las conductas de salud en los escolares, muestra importantes diferencias entre los países. Así, por ejemplo, en países como Lituania o Finlandia aproximadamente un 10% de los jóvenes de 15 años consumen alcohol semanalmente; en nuestro país, aproximadamente un 25% de los adolescentes de 15 años informa consumir alcohol todas las semanas, mientras que en el Reino Unido y Dinamarca el porcentaje se sitúa entre el 40% y el 50% (OMS, 2000).

El modelo de investigación adoptado ha sido mediante la aplicación de una metodología cuantitativa, el instrumento de medida para la obtención de la información fue el cuestionario y la captación de la información se realizó con la colaboración expresa de los individuos encuestados.

Cuerpo principal del trabajo

ESTUDIO DEL ALCOHOL EN LA UNIVERSIDAD DE HUELVA

La Universidad de Huelva, junto a la Universidad del Algarve y el Instituto Politécnico de Beja, a través de sus proyectos *StopDrog@*, *Drog@2* y *Drog@3*, desde el marco del programa comunitario *Interreg III-A* (España-Portugal) desde el año 2004 ha venido poniendo en marcha planes formativos para la prevención a través de pares en los ambientes universitarios (Tirado e Infante, 2005; Pérez y Tirado, 2006; Tirado, Méndez y Aguaded, 2008). Este proyecto consiste en la formación de dinamizadores juveniles para el desarrollo de acciones preventivas ante el consumo abusivo de drogas en los entornos universitarios.

El proyecto VIVE en su *Estudio Transfronterizo sobre comportamientos de riesgos para la salud en la Enseñanza Superior* (Méndez, Monescillo, Boza, Toscano, Tirado, Cardoso, Gonçalves y Azaustre, 2010), cuya finalidad fue la de profundizar sobre el conocimiento de los hábitos en el consumo de drogas y las adicciones a las nuevas tecnologías en todas sus variantes, incluyendo el ciber sexo y el ciber juego en los universitarios de Huelva, Algarve y Beja. El estudio comprobó mediante un

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

cuestionario pasado a 1.027 sujetos estudiantes de la Universidad de Huelva, la Universidad del Algarve y el Instituto Politécnico de Beja los factores que rodean el consumo de sustancias adictivas y se obtuvo que más de la mitad de los estudiantes consumen alcohol de alta graduación en algunos de estos tramos: *alguna vez al mes, 1-2 copas a la semana, 3-4 copas a la semana, 5-10 copas a la semana, más de 10 copas a la semana* estando muy igualadas las tres Universidades de la investigación.

La Universidad de Huelva también ha llevado una investigación enmarcada dentro del proyecto I2TEP (Investigación y Transferencia Tecnológica España-Portugal) sobre *Estudio y análisis de materiales, recursos y actividades formativas como herramientas imprescindibles en la prevención de riesgo para la salud en el alumnado de la Enseñanza Superior en las Universidades de Huelva (España), Algarve (Portugal) y el Instituto Politécnico de Beja (Portugal)* (Méndez, Monescillo, Boza, Toscano y Azaustre, 2012), cuyos objetivos, entre otros, fueron: *analizar las iniciativas y actuaciones (o carencias, en su caso) en las tres instituciones universitarias participantes en el Proyecto en materia de prevención de riesgo para la salud de los estudiantes en los ámbitos de las adicciones a las drogas, los nuevos medios tecnológicos y la prevención de las enfermedades de transmisión sexual; estudiar el nivel de repercusión en el alumnado de las medidas de prevención de las enfermedades de transmisión sexual; proponer medidas de mejora para el futuro y poner en marcha algunas iniciativas concretas de intervención. Se diseñó un Protocolo de observación, se analizó las Acciones de prevención, se elaboró un Guión de las entrevistas con responsables y se hicieron Grupos de discusión con el alumnado.*

La Delegación de Juventud del Ayuntamiento de Huelva creó una actividad denominada *Abierto hasta el amanecer* que se inició, coincidiendo con la puesta en marcha del botellódromo, tras la entrada en vigor de la Ley 7/2006. Esta actividad se consideró un conjunto de actividades lúdicas alternativas a la movida que se desarrolló en fines de semana y horarios nocturnos.

• **Justificación**

Nuestro tema de investigación surgió a partir del planteamiento inicial, la hipótesis, que defiende el consumo responsable de alcohol en el alumnado de la Universidad de Huelva.

El estudio parte de una investigación anterior donde se analizaban los comportamientos de riesgo para la salud en la Enseñanza Superior. Se profundizó en el conocimiento de hábitos en el consumo de drogas y las adicciones a las nuevas tecnologías en todas sus variantes y en las situaciones de riesgo para la salud en todo lo relativo a prácticas que incidieran en enfermedades de transmisión sexual. Una vez, analizados los datos, se comprobó que era necesario hacer una investigación sobre las causas que llevan al alumnado de la Universidad de Huelva al consumo de alcohol, el

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

riesgo que ese consumo, no controlado, les puede perjudicar y la urgencia de ofertar cursos, actividades y talleres para dar a conocer entre los universitarios el peligro de un consumo no responsable de bebidas alcohólicas.

Esta investigación es descriptiva, con elementos valorativos y prospectivos, dirigida al análisis de las causas y de los riesgos del consumo de alcohol en los/las universitarios/as de Huelva, así como a la prevención del consumo de bebidas alcohólicas. Se sitúa dentro de los parámetros de la investigación cuantitativa.

- **Etapas de la investigación**

Las etapas del proceso de investigación y las acciones que se realizaron fueron:

Tabla 1:

Etapas y acciones del proceso

| ETAPAS | ACCIONES |
|----------------------------------|--|
| Elaboración del proyecto | Planificación de la investigación: <ul style="list-style-type: none"> • Título • Introducción • Planteamiento del problema • Objetivos • Cronograma • Marco teórico • Metodología |
| Realización de la investigación | Recogida y análisis de los datos: proceso de recolección de datos, plan de análisis e interpretación de los datos |
| Comunicación de las conclusiones | Redacción del informe con las conclusiones, implicaciones, futuras líneas de investigación y limitaciones del estudio |

Fuente: elaboración propia

- **Metodología**

Se partió del análisis y de la reflexión de la prueba piloto. La prueba contaba con un universo inicial reducido pero sus resultados fueron suficientemente indicativos por lo que tomamos conciencia para realizar un trabajo que respondiera a los requisitos formales de toda investigación: validez y fiabilidad. Seguidamente, se nos planteó el problema de investigación: *analizar cuáles son los factores que generan el consumo de alcohol en los jóvenes universitarios de la Universidad de Huelva*. Seguidamente, esbozamos los siguientes interrogantes:

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

¿Cuáles son los motivos que inducen a consumir alcohol, la mayoría de las veces en exceso y en un porcentaje elevado, a los estudiantes de la Universidad de Huelva?

¿Determina la cultura el uso y abuso del alcohol en los jóvenes?

¿Qué riesgo puede sufrir el alumnado de la Universidad de Huelva que consume alcohol de manera no responsable?

¿Qué porcentaje de estudiantes de la Universidad de Huelva consume alcohol?

¿Hay o no diferencias entre hombres y mujeres respecto al consumo de alcohol?

¿Existe alguna relación entre el consumo de alcohol en el alumnado universitario de Huelva y su ambiente familiar y social?

¿Establecería la implantación de programas de prevención el consumo responsable de alcohol en los estudiantes de la Universidad de Huelva?

¿Qué opinión le merece a este colectivo de la muestra las campañas preventivas sobre el consumo de alcohol?

¿Serían efectivas determinadas estrategias (hacer fiestas sin alcohol, organizar rutas nocturnas culturales, organizar actividades deportivas en horas de botellón, diseñar carteles para promover el consumo responsable...) para reducir el consumo de alcohol entre los universitarios de Huelva?

• Finalidad

Es la de dar respuesta a los objetivos que nos proponemos examinar para conocer las razones por las que los universitarios de la Universidad de Huelva consumen alcohol.

• Objetivos



El objetivo general fue: *definir cuáles son las causas, los riesgos y la prevención del consumo de alcohol en los jóvenes universitarios de la Universidad de Huelva.*

Los objetivos específicos fueron:

- Conocer la frecuencia del consumo de alcohol en los jóvenes universitarios.
- Analizar las causas del consumo de alcohol en los estudiantes de de la Universidad de Huelva.
- Evaluar la influencia de los problemas familiares y sociales como riesgo en el consumo de bebidas alcohólicas.

- Conocer el consumo de alcohol del entorno más cercano del estudiante (familiares, amigos...).
- Indagar si los estudiantes de la muestra de la Universidad de Huelva, conocen las enfermedades producidas por el consumo continuado de alcohol.
- Profundizar en las actividades que realizan los estudiantes como alternativa a las fiestas y botellones y, por tanto, a la prevención.

- **Fases de la investigación**

Se ha tenido en cuenta las fases propuestas por Rodríguez, Gil y García (1996): fase preparatoria, trabajo de campo, fase analítica y fase informativa.

- **Población y muestra**

La población total ascendía a 10.849 alumnos que eran todos los matriculados en la Universidad de Huelva y la muestra elegida fue de 1.165 estudiantes perteneciente a las distintas titulaciones de los tres Campus Universitarios.

- **Recogida de datos: el cuestionario**

Se abordó esta investigación con la técnica del estudio de encuesta, basado en el cuestionario ya que fue el instrumento que se consideró más adecuado para conseguir los objetivos propuestos en esta investigación.

Para la ejecución del procedimiento metodológico, hemos aplicado la prueba piloto, validada por los expertos. Éstos estaban formados por profesores e investigadores pertenecientes a grupos de investigación de la Universidad de Huelva.

Para encontrar el coeficiente de confiabilidad, hemos procedido a la aplicación de la prueba piloto de alumnos no perteneciente a la muestra pero con características similares a la misma; a la codificación de las respuestas y su transcripción en una matriz del programa SPSS.20 y al cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach e interpretación de los valores, teniendo en cuenta la escala que propone Ruiz (1998):

Tabla 2:

Valores del coeficiente del Alfa de Cronbach

RANGO DE MAGNITUD

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

| | |
|------------|----------|
| 0,81-1,00 | Muy alta |
| 0,61-0,80 | Alta |
| 0,41-0,60 | Moderada |
| 0,21-0,40 | Baja |
| 0,001-0,20 | Muy baja |

Fuente: Instrumentos de investigación educativa.
Ruiz (1998).

Se obtuvo en nuestra investigación un coeficiente de confiabilidad 0,930. Se realizó un análisis de la fiabilidad del cuestionario a través del Alfa de Cronbach para ver la variabilidad de los ítems y se comprobó que la consistencia interna de las dimensiones era muy alta:

- Dimensión consumo de alcohol: 0,925.
- Dimensión causas posibles que originan el consumo de alcohol: 0,948.
- Dimensión riesgos en el consumo de alcohol: 0,920.
- Dimensión prevención: 0,930.

El orden y la disposición de las preguntas se presentaron de forma que para el encuestado fuese lógico, fácil y rápido de entender. Ese orden favorece una actitud positiva del informante ante la tarea de cumplimentar el cuestionario.

Tabla 3:

Ítems del cuestionario relacionados con los objetivos

| Ítems | Objetivos |
|--------------|---|
| Del 6 al 17 | Conocer la frecuencia del consumo de alcohol en los jóvenes universitarios. |
| Del 18 al 28 | Analizar las causas del consumo de alcohol en los estudiantes de de la Universidad de Huelva. |
| Del 13 al 17 | Evaluar la influencia de los problemas familiares y sociales como riesgo en el consumo de bebidas alcohólicas |
| Del 11 al 16 | Conocer el consumo de alcohol del entorno más cercano del estudiante (familiares, amigos...). |
| Ítem 30 | Indagar si los estudiantes de la muestra de la Universidad de Huelva, conocen las enfermedades producidas por el consumo continuado de alcohol. |
| Del 39 al 49 | Profundizar en las actividades que realizan los estudiantes como alternativa a las fiestas y, por tanto, a la |

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

| |
|-------------|
| prevención. |
|-------------|

Fuente: elaboración propia

El número de ítems, se definió según los objetivos de la investigación.

- **Análisis de los resultados**

Para realizar el análisis se tomaron las variables de los bloques del cuestionario pasados a los estudiantes de la Universidad de Huelva. El procesamiento de los datos se realizó con la ayuda del paquete estadístico SPSS PAWS Statistic 20, Excel y del programa informático Microsoft Word. Se examinaron los distintos bloques del cuestionario y los ítems del mismo realizados en la Universidad de Huelva, cuya muestra fue de 1.165 encuestados, de los cuales 760 son mujeres y corresponden a un 65,2 % y 404 son hombres y hace un porcentaje del 34,7%.

El número de mujeres supera al de hombres en un 30,55%, casi la mitad más de los varones encuestados. La razón de este porcentaje superior en las mujeres, estudiantes de la Universidad de Huelva que realizaron el cuestionario, es porque superan en número de matrículas en la mayoría de las titulaciones excepto en las carreras técnicas como las Ingenierías Técnicas en todas sus especialidades, Geología, Ingeniería Química, Ciencias Ambientales, Administración de Empresas, Magisterio en Educación Física y en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte que predomina en matriculación el estudiante universitario. La diferencia es significativa y las estudiantes cursan en su mayoría estudios relacionados con las diferentes especialidades de Magisterio, Psicología, Enfermería, Derecho, Humanidades, Trabajo Social, Psicopedagogía, Relaciones Laborales, Turismo, Educación Social y una Ingeniería Técnica Industrial en Química.


ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

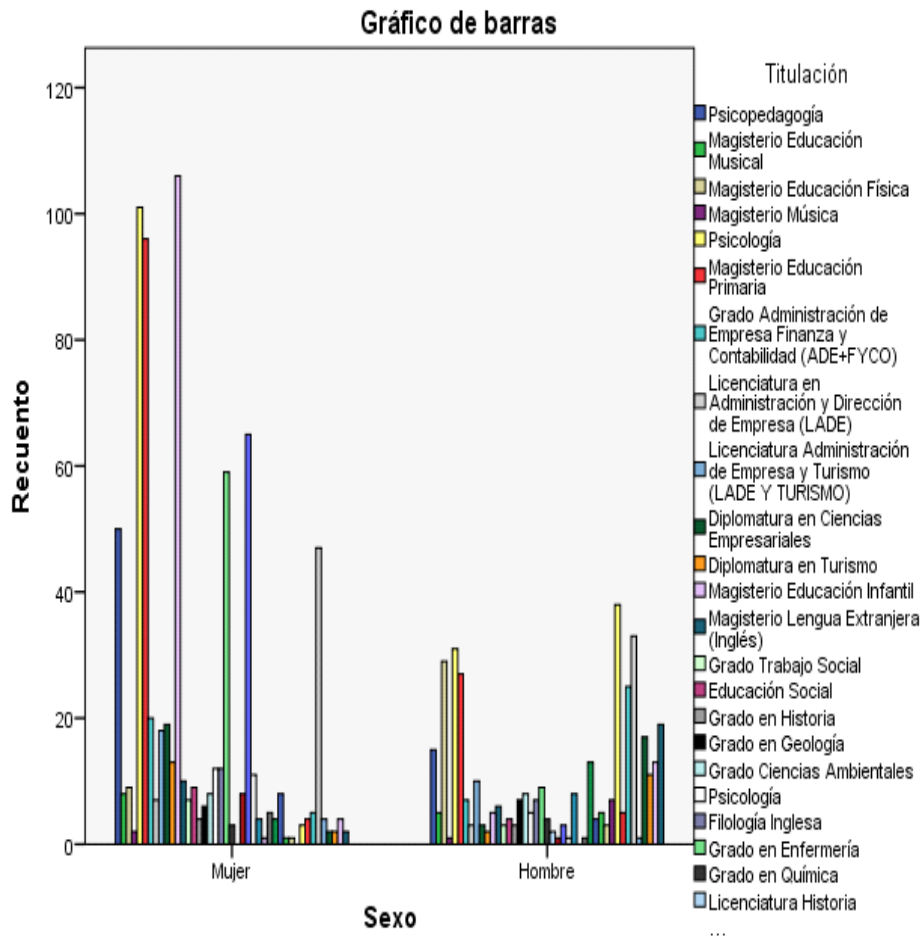


Figura 1. Frecuencia por sexo del alumnado encuestado en las diferentes titulaciones

Para contemplar el promedio de edad de los estudiantes de la Universidad de Huelva analizaremos los estadísticos descriptivos: mínimo, máximo, media, mediana, moda y desviación típica.

Tabla 4:

Estadísticos descriptivos de la variable edad

| | N | Mínimo | Máximo | Media | Mediana | Moda | Desv. típ. |
|------|-----|--------|--------|-------|---------|------|------------|
| Edad | 130 | 16 | 52 | 22.07 | 30,5 | 21 | 3.90 |

Fuente: programa de análisis estadístico

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Entre la diferencia mínima de edad y la máxima tenemos una amplitud de 36, lo que supone una dispersión de los valores de la variable edad y nos refleja el alejamiento de los elementos de la muestra.

La Tabla 5 nos muestra que los estudiantes de la muestra consumen alcohol en un 42,4%, *2-4 veces al mes* y consumen lo mismo *Una vez al mes* y *Alguna vez al año* en un 17,7%. Es muy significativo que los estudiantes que han realizado el cuestionario no consumen alcohol *diariamente*, tan sólo lo hacen 5 encuestados, lo que supone un 0,4%. De los interrogantes que nos planteamos hemos contestado al *¿Qué porcentaje de estudiantes de la Universidad de Huelva consume alcohol?*

Tabla 5:

Frecuencia en el consumo de bebidas alcohólicas

| | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------------------|------------|------------|
| Nunca | 114 | 9.8 |
| Alguna vez al año | 206 | 17.7 |
| 1 vez al mes | 206 | 17.7 |
| 2-4 veces al mes | 494 | 42.4 |
| Varias veces cada semana | 140 | 12.0 |
| Diariamente | 5 | .4 |
| Total | 1165 | 100.0 |



Fuente: programa estadístico

Los hombres y las mujeres se igualan en el consumo de alcohol de baja graduación en la variable *Más de 4 vasos al día*. En todas las variables, las mujeres consumen más alcohol de baja graduación pero en el tramo *2-3 vasos diarios* son los hombres quienes superan a las mujeres estudiantes de la Universidad de Huelva aunque el porcentaje no es muy significativo tan solo un .08%. En general, observamos que en la variable *Ninguno* del ítem *Indica tu nivel de consumo de alcohol de baja graduación: cerveza, vino...* destacamos que tanto los hombres como mujeres no beben nada de

alcohol en un porcentaje elevado diferenciándose del resto de las demás variables o niveles establecidos en el ítem.

Tanto hombres como mujeres beben alcohol de alta graduación en la variable *Alguna vez al mes*, siendo las mujeres universitarias las que superan en el doble a los estudiantes universitarios. En la variable *3-4 copas a la semana* también son las mujeres las que superan al varón en el consumo de alcohol de alta graduación. Destacamos que el varón supera a la mujer en *Más de 10 copas a la semana*, aunque la diferencia no es significativa tan solo el 0.17%. En términos generales, todos los encuestados beben alguna vez alcohol de alta graduación; el 17.1 por ciento de los encuestados consumen alcohol de alta graduación tres o cuatro copas a la semana y tan solo 20 encuestados de la muestra que ascendía a 1.158 que es el 99.5% de la totalidad (1.165) consumen más de 10 copas de alcohol de alta graduación a la semana.

Tabla 6:

Frecuencias y porcentajes general y por sexo del consumo de alcohol de baja graduación

| | Frecuencia | % | Hombre / % | | Mujer / % | |
|------------------------------|------------|-----|---------------|-----|--------------|-----|
| Ninguno | 559 | 4.8 | 1.1 | 4.5 | 3.9 | 3.4 |
| 1-3 vasos semanales | 385 | 3.3 | 1.3 | 1.5 | 2.1 | 1.5 |
| 4-5 vasos semanales | 184 | 1.6 | 0.8 | 0.7 | 1.0 | 0.8 |
| 1 vaso diario | 21 | 0.2 | 0.1 | 0.0 | 0.1 | 0.0 |
| 2-3 vasos diarios | 5 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 |
| Más de 4 vasos al día | 6 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 |
| Total | 1160 | 9.6 | 3.3 | 4.4 | 7.6 | 5.2 |

Fuente: elaboración propia

Tabla 7:

Frecuencias y porcentajes del consumo de alcohol de alta graduación por sexo

| Indica tu nivel de consumo de alcohol de alta graduación (solos o combinados con refrescos): whisky, ron, ginebra... | Sexo | | | | Total | |
|--|-----------------|------------------|----------------------|------------------|------------------|------------------|
| | Mujer F % | | Homb re F % | | F % | |
| Ninguno | 1 55 | 1 3.3 | 6 8 | 5 .83 | 2 23 | 1 9.2 |
| Alguna vez al mes | 3 24 | 2 7.8 | 1 56 | 1 3.3 | 4 80 | 4 1.2 |
| 1-2 copas a la semana | 9 3 | 8 | 4 7 | 4 .0 | 1 40 | 1 2.0 |
| 3-4 copas a la semana | 1 29 | 1 1.16 | 7 0 | 6 | 1 99 | 1 7.1 |
| 5-10 copas a la semana | 4 7 | 4 .0 | 4 9 | 4 .2 | 9 6 | 8 .2 |
| Más de 10 copas a la semana | 9 | . 77 | 1 1 | . 94 | 2 0 | 1 .7 |
| Total | 7 57 | 6 5.1 | 4 01 | 3 4.4 | 1 158 | 9 9.5 |

Fuente: elaboración propia

El Ron es la bebida que consideran como *muy importante*, le sigue la cerveza como la bebida que los estudiantes también consideran como *muy importante* y es primordial en su consumo. Consideran *importante* el consumo de vino con un 20.1 por ciento y del ron con un 20.8.

La mujer consume más cerveza que el hombre considerando que su consumo es *muy importante*. En el tramo *Importante* y *Poco importante* las mujeres consideran el consumo de cerveza más primordial con respecto al varón, es decir, son más consumidoras de cerveza en los tres tramos contemplados en el ítem.

Tabla 8:

Consumo de cerveza por sexo

| | |
|--|---|
| | ¿Qué tres tipos de bebidas alcohólicas consumes más |
|--|---|

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

| | | Muy importante | Importante | Poco importante | Total |
|-------|--------|----------------|------------|-----------------|-------|
| Sexo | Mujer | 179 | 108 | 105 | 398 |
| | Hombre | 130 | 71 | 60 | 263 |
| Total | | 309 | 179 | 165 | 661 |

Fuente: programa estadístico

Las universitarias superan a los universitarios en el consumo habitual del vino:

Tabla 9:

Consumo de vino por sexo

| | | ¿Qué tres tipos de bebidas alcohólicas consumes más? (Vino) | | | |
|-------|--------|---|------------|-----------------|-------|
| | | Muy importante | Importante | Poco importante | Total |
| Sexo | Mujer | 91 | 159 | 132 | 387 |
| | Hombre | 42 | 75 | 72 | 192 |
| Total | | 133 | 234 | 204 | 579 |

Fuente: programa estadístico

De los 1.165 encuestados entre hombres y mujeres, 834 son los que consumen alcohol de alta graduación en este tramo del ítem *Alcohol alta graduación (whisky, ron...)* que afecta a un 71,6% de la totalidad. 493 alumnos consumen alcohol de alta graduación en bares, cafeterías y discotecas, cuyo porcentaje es el 42,3.

Hay más mujeres que consumen alcohol de alta graduación en los botellones y fiestas que los hombres, así se tiene un promedio del 46,3% de mujeres que consumen alcohol de alta graduación en los botellones, por encima de los hombres participantes de la muestra. El porcentaje de los hombres que beben alcohol de alta graduación en los botellones es del 25,8%. Por tanto, las mujeres universitarias superan a los hombres estudiantes de la Universidad de Huelva en un 20,5% en beber bebidas alcohólicas en las fiestas y botellones.

Atendiendo a las opiniones sobre el consumo de bebidas alcohólicas de alta graduación sobre quiénes consumen más si los hombres o las mujeres estudiantes de la Universidad de Huelva, los hombres encuestados consideran en un 80% que sí son ellos los que más consumen alcohol de alta graduación.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Por el contrario, muestra la opinión de las mujeres encuestadas de la Universidad de Huelva sobre quienes de ambos sexos consumen más alcohol de graduación alta. Se observa que las mujeres opinan que no son ellas las que consumen alcohol de alta graduación como ron, whisky, etc. El 70% consideran que no beben alcohol de alta graduación.

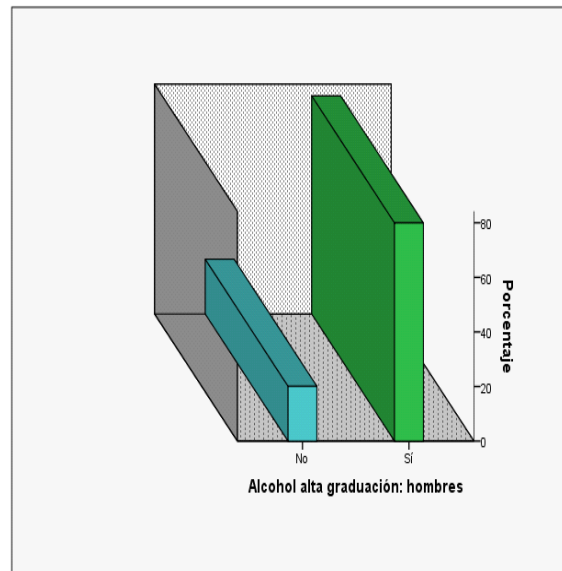


Figura 2: opinión de los hombres sobre quiénes consumen más alcohol de alta graduación

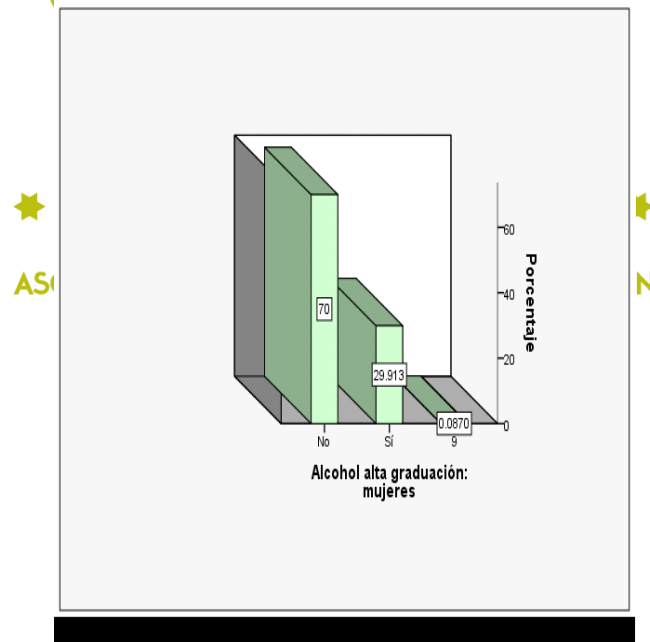


Figura 3: opinión de las mujeres sobre quiénes consumen más alcohol de alta graduación

La edad en el que el alumnado universitario empezó a beber alcohol tanto de alta o baja graduación y teniendo en cuenta el sexo, se refleja en la Tabla 10, que tanto las mujeres como los hombres empezaron a consumir bebidas alcohólicas de alta graduación entre 16 y 20 años.

Tabla 10:

¿A qué edad empezaste a consumir bebidas alcohólicas de alta graduación (whisky, ron, ginebra, coñac... solos o combinados)? * Sexo

| | | Sexo | | Total |
|---|----------------|-------|--------|-------|
| | | Mujer | Hombre | |
| ¿A qué edad empezaste a consumir bebidas alcohólicas de alta graduación (whisky, ron, ginebra, coñac...solos o combinados)? | A ninguna edad | 72 | 41 | 113 |
| | 10-12 años | 5 | 8 | 13 |
| | 13-15 años | 22 | 121 | 34 |
| | 16-20 años | 42 | 222 | 64 |
| | 20-30 años | 36 | 11 | 47 |
| | Otra edad | 1 | 0 | 1 |
| Total | | 75 | 403 | 1.157 |

Fuente: dato estadístico



Referente a los motivos por los que no consumen alcohol, las variables *Por temor a volverme dependiente*, *Por desaprobación familiar*, *Por desaprobación social*, *Por la información recibida* y *Por la formación recibida* son las que más porcentaje tienen.

Tabla 11:

| Correlación de Pearson para dos variables lineales | | | |
|---|--|---|---|
| | | Si consumes alcohol (de baja o alta graduación) | Si consumes alcohol (de baja o alta graduación) |
| | | no | no |

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

| | | | |
|---|------------------------|--|--|
| | | ¿por qué no lo haces?: porque no me gusta | ¿por qué no lo haces?: no me interesa |
| Si no consumes alcohol (de baja o alta graduación) ¿por qué no lo haces?: porque no me gusta | Correlación de Pearson | 1 | .101* |
| | Sig. (bilateral) | | .015 |
| | N | 571 | 571 |
| Si no consumes alcohol (de baja o alta graduación) ¿por qué no lo haces?: no me interesa | Correlación de Pearson | .101* | 1 |
| | Sig. (bilateral) | .015 | |
| | N | 571 | 572 |
| *. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral). | | | |

Fuente: datos estadísticos

Ambas variables tienen un grado de dependencia muy elevado. El valor de significatividad es 0,015 menor que 0,05.

Atendiendo a las causas del consumo de alcohol, los encuestados han coincidido en una gran mayoría que para ellos es muy importante el consumo de alcohol en la variable *Por no sentirme diferente* cuyo promedio es 2,08 y la desviación típica es 0,867 por encima y por debajo de la media, por lo que el dato es disperso ya que se distancia de la media. También en la variable *Por moda* el promedio de la media es 2,10 y la desviación típica es 0,903 también el dato es disperso ya que está distanciado de la media. La variable *Por estar con los compañeros* es la que mayor porcentaje presenta (22,8%), la de menor desviación típica (0,748) de todas las desviaciones de las variables del ítem *En tu caso personal ¿por qué has consumido o consumes alcohol?* y la de menor media (1,57). Le sigue la variable *Por curiosidad* con un 11,6% y cuya desviación típica es 0,884 agrupándose en torno a la media que es 1,81. La variable *Por experimentar placer* tiene un promedio de 1,82 equiparándose con las variables *Por curiosidad* y *Por deseo de sentir sensaciones nuevas*; la desviación típica es 0,841 unidades de desviación estándar o típica, cae dentro del rango y, por tanto, su distribución esta cerca del promedio de la variable, por lo que la predicción no contradice la hipótesis.

Las variables *sexo* y *problemas de salud* sólo comparten el 1,4% de su varianza lo que significa que ambas variables presentan un grado de independencia muy elevado y entre las variables *sexo* y *rendimiento académico*, comparten el 0,3% de su varianza quedando un 97,7% de independencia entre las dos variables.

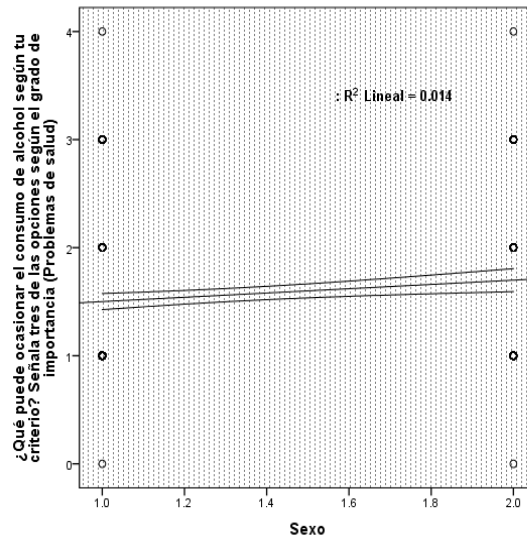


Figura 4: grado de dispersión de las variables sexo y problemas de salud

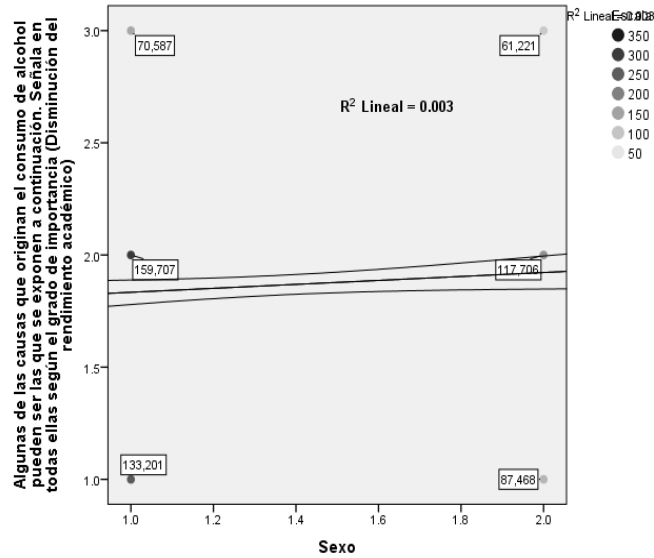


Figura 5: grado de dispersión de las variables sexo y rendimiento académico

En cuanto a los motivos para consumir alcohol, en los ítems *Ser joven y universitario aumenta mi probabilidad de consumir alcohol en exceso* y *Bebiendo*

alcohol me desinhibo y puedo hacer amigos más fácilmente son los que más porcentaje tienen en el tramo *De acuerdo* con un 29.9% y un 32.9% respectivamente.

Las circunstancias para consumir alcohol, que muchos de los encuestados consideran dentro del tramo *Más importante*, son por orden de mayor porcentaje: *Bajo coste económico* (19,7%); *Falta de responsabilidad en el consumo* (19,5%) y *Aprobación social como droga legal* (18,4%). En el tramo *Importante* con un 14,8%. El alumnado encuestado considera que los efectos negativos en el consumo de alcohol, diferenciándolos por sexos, según las mujeres y con el porcentaje mayor, es el *Desequilibrio emocional* con un 70,6%. Los hombres consideran que los efectos negativos se manifiestan en la *Depresión aguda* y en la *Agresividad* con un 42,4 y un 41,3 por ciento respectivamente.

Tabla 12:

Participar en algún botellón y ser estudiante te pone en riesgo de consumir alcohol

| | Valor | gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|----------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 245.923 ^a | 16 | .000 |
| Razón de verosimilitudes | 225.243 | 16 | .000 |
| Asociación lineal por lineal | 154.087 | 1 | .000 |
| N de casos válidos | 1150 | | |

Fuente: datos estadísticos

El grado de asociación de estos dos ítems es muy alto ya que tanto el Chi-cuadrado como la Razón de verosimilitudes es 0,000, por lo que las diferencias entre las frecuencias observadas y esperadas es 0, así como el cociente de estas diferencias también es cero; por tanto, rechazamos la hipótesis de independencia ya que la Significación es menor que 0,05. Ambas variables tienen un alto grado de dependencia la una con la otra.

En cuanto al fomento de la prevención, las variables más significativas son *Campañas*, *Oferta Cultural* y *Oferta Deportiva*. De forma general, los tramos *Muy importante* e *Importante* son los que tienen carácter de significatividad. La variable *Campañas*, es la que tiene el porcentaje más alto en los dos tramos anteriormente dichos con un 40% y un 37,4% respectivamente.

Conclusiones

La frecuencia del consumo de alcohol según las diferentes variables del ítem *Indica tu nivel de consumo de alcohol de baja graduación: cerveza, vino...* nos muestra que tanto los hombres como las mujeres de la muestra consumen alcohol de baja graduación solamente en 1-3 vasos semanales.

El alumnado considera que el consumo de alcohol de baja graduación en encuentros entre iguales, sí se produce y no creen que esta causa sea significativa para consumir alcohol de baja graduación. Atendiendo al consumo de alcohol de alta graduación en la misma variable, se tiene que un 63,8 por ciento no estima necesario el consumo para tener encuentros entre iguales y, por el contrario, creen que sí es necesario esos encuentros en un 34,7%. La mayoría del alumnado ha coincidido que para ellos es muy importante el consumo de alcohol en la variable *Por no sentirme diferente*.

El problema de salud no está relacionado con el rendimiento académico y no puede establecerse, pues, ningún tipo de relación. Ambas variables son independientes entre sí; la variación de una de ellas no influye para nada en la variación de la otra.

El alumnado que no trabaja, tanto hombre como mujer, son los que más importancia le dan al consumo de alcohol en la variable *Problemas familiares*.

Se afirma que tanto los padres como los hermanos y familiares más cercanos, beben alcohol tanto de alta graduación como de baja.

La mayoría de los estudiantes tienen poca información sobre las enfermedades producidas por el consumo continuado de alcohol. En un porcentaje mucho mayor que los hombres, las mujeres encuestadas *Sí conocen los riesgos para la salud* de la mayoría de las enfermedades.

Considera el alumnado que se debería tener un control legal del alcohol en locales públicos autorizados para prevenir el abuso continuado de éste. Las campañas informativas, las consideran importante en materia de prevención en el consumo de bebidas alcohólicas. También le dan mucha importancia a los programas para recibir información y formación sobre los efectos nocivos del alcohol.

Los hombres ven una alternativa en el deporte como prevención en el consumo de bebidas alcohólicas; por el contrario, las mujeres consideran que la práctica en Internet es una actividad para la prevención del consumo.

Las circunstancias que se dan para consumir alcohol son: el bajo coste económico, la falta de responsabilidad, la aprobación social y la accesibilidad en la venta. Estas circunstancias son afirmadas por ambos sexos

Referencias Bibliográficas

- Comisión Clínica para la Delegación del Gobierno (2007). *Plan Nacional sobre Drogas. Informe sobre Alcohol*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Braudel, F. (1979). *Civilisation matérielle, économie et capitalisme, XV-XVIII siècle. Les structures du quotidien, le possible et l'impossible*. Paris: Armand Colin.
- Daumer, J. (1985). Perte de la langue et réponses acculturatives: Le cas de la piste des bretons. *Inf. Psychiatr.* 61(10),1365-1372.
- Engels, R.C.M.E. y Knibbe, R.A. (2000). Alcohol use and intimate relationships in adolescence: when love comes to town. *Addictive Behaviors*, 25, 435-439.
- Gabhain, S.N. y Francois, Y. (2000). Substance use. In C. Curie, K. Hurrelmann, W. Settertobulte y otros (Eds.), *Health and health behaviour among young people: a WHO cross-national study (HBSC)*. (pp. 97-114). Copenhagen: WHO
- Hibell, B., Andersson, B., Bjarnason, T., Ahlstrom, S., Balakireva, O., Kokkevi, A. y Morgan, M. (2004). *Alcohol and other drug use among students in 35 european countries. The Swedish council for information on alcohol and other drugs and the Pompidou Group at the council of Europe*. Stockholm: CAN.
- Libro Blanco del Consumo Responsable de Alcohol en España (2009). *El consumo responsable como eje de la responsabilidad social corporativa del sector de bebidas alcohólicas*. Recuperado de http://www.iese.edu/es/files/diageo_libro_blanco.pdf.
- Martín, E. (2002). Situación actual de las drogas en España. *Farmacéuticos*, 262, 9-11.
- Méndez, J.M., Monescillo, M., Boza, A., Toscano, M.O., Tirado, R., Cardoso, A., Gonçalves, M.P. y Azaustre, C. (2010). *Estudio transfronterizo sobre comportamientos de riesgos para la salud en la Enseñanza Superior en universitarios de Huelva (España), Algarve e Instituto Politécnico Superior de Beja (Portugal)*. Huelva: Servicio de Publicaciones.
- Méndez, J.M., Monescillo, M., Boza, A., Toscano, M.O. y Azaustre, C. (2012). *Estudio y análisis de materiales, recursos y actividades formativas como herramientas imprescindibles en la prevención de riesgo para la salud en el alumnado de la Enseñanza Superior en las Universidades de Huelva (España), Algarve (Portugal) y el Instituto Politécnico de Beja (Portugal)*. Beja: Publicaciones Politécnico.
- Organización Mundial de la Salud (2000). *Mejorar el desempeño de los sistemas de salud*. Ginebra: Autor.
- Oteo, A. (2009). Tendencias en el consumo de drogas en la juventud española y efectos sobre su salud. *Revista de estudios de juventud*, 84, 155-77.
- Peele, S. y Grant, M. (Eds.) (1999). *Alcohol and pleasure: A health perspective*. Philadelphia: Brunner/Mazel.
- Pérez, A. y Tirado, R. (2006). *Stopdrogas. Prevención en la enseñanza superior. Investigación comparativa de universidades españolas y portuguesas*. Huelva: Universidad de Huelva. Departamento de Educación.

- Principios de Dublín (1997). *Principios de Cooperación entre la Industria de Bebidas Alcohólicas, los Gobiernos, los Investigadores Científicos y la Comunidad de Salud Pública*. Recuperado de http://www.icap.org/482_portals/0/download/all_pdfs/Spanish_content_pdf/Dublin_Principles_.Spanih.pdf
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Aljibe
- Ruiz, C. (1998). *Instrumentos de Investigación Educativa*. Lara (Venezuela): CIDEG.
- Santo, J. (1990). *No te rindas ante el alcohol*. Madrid: Rialp.
- Tirado, R. e Infante, A. (Coords.) (2005). *Actas del I Congreso Ibérico de Prevención de Drogodependencias en la Educación Superior*. Libro electrónico.
- Tirado, R.; Méndez, J.M. y Aguaded, J.I. (2008). El proyecto Droga. Comunidades virtuales de aprendizaje. *Comunicar*, 30, 165-169.
- Ustün, T.B. (2001). *Disability and culture: universalism and diversity*. Seattle: Published on behalf of the World Health Organization.
- World Health Organization (2010). *Estrategia mundial para reducir el uso nocivo del alcohol*. Ginebra: WHO



217. RELACIÓN ENTRE LA ACTITUD FAMILIAR ANTE LAS DROGAS Y EL CONSUMO POR PARTE DE LOS HIJOS MENORES

M^a Lidia Platas Ferreiro

lidia.platas@usc.es

Resumen.

La familia constituye el núcleo donde se fraguan los modelos y pautas a seguir por sus miembros, por lo que debería constituir un espacio privilegiado para los hijos/as en lo relacionado con la prevención del consumo de drogas, fomentando la comunicación, el respeto y un estilo de vida saludable.

Palabras clave: familia, menores, prevención, actitud, consumo.

Introducción

El objetivo principal es describir las relaciones entre el consumo de drogas en el ámbito familiar y el de los hijos menores analizando cómo la familia influye y determina el consumo y la actitud ante las drogas en sus propios hijos.

Desarrollo

El objetivo principal es describir las relaciones entre el consumo de drogas en el ámbito familiar y el de los hijos menores analizando cómo la familia influye y determina el consumo y la actitud ante las drogas en sus propios hijos. Para ello se ha elaborado una encuesta sobre hábitos, actitudes y conocimientos acerca de las drogas, y se ha analizado un total de 27.126 ítems. En total, 822 estudiantes de la capital lucense (398 niñas y 414 niños) que cursan 5º (373) y/o 6º (449) de primaria, han respondido a una encuesta que pretendía recoger información sobre los hábitos de consumo, la actitud y el conocimientos que estos menores de entre 10 y 12 años de edad, tienen hacia las drogas en general y cómo la actitud, el conocimiento y el consumo de sus padres y madres pueden influirles de una forma más o menos determinante.

Los resultados Los resultados encontrados confirman que 185 jóvenes han probado el alcohol (un 22,51% del total de los encuestados) y de ellos un 60% que cursan 5º de primaria y un 70% de los que cursan 6º de primaria, lo han hecho en sus propias casas. Se pudo constatar además, que se da un mayor consumo en menores de 10 años (el alumnado de 5º de primaria que ha “probado” el alcohol, casi duplica al de

6º). Además, un 90% lo ha hecho en compañía de sus familiares. El 65% de este grupo de jóvenes afirma también que el ocio de sus padres se centra en “salir a tomar algo”.

Con respecto al tabaco, del total de los encuestados, sólo un 3,9% de los menores han probado el tabaco en estas edades. Entre ellos, un 57% lo probó por primera vez en su propia casa y en compañía de sus familiares. Los datos muestran que el 100% de la población menor que ha probado el tabaco convive con algún fumador: en un 80% con padres y/o hermanos y en un 20% con otros familiares, siendo más influyentes en el inicio del consumo los hermanos/as, que los padres y madres. Entre un 70-80% del total de los encuestados, reciben de sus padres/madres una paga semanal de hasta 10 euros. El 85% de los menores de 10 a 12 años, estarían dispuestos a hablar con sus familiares de los peligros del consumo.

Conclusiones

Los resultados muestran como la permisividad, la banalidad, la aceptación familiar y el modelado pueden influir seriamente en las conductas y actitudes positivas ante el consumo de drogas por parte de los menores.

Referencias Bibliográficas

- Martínez, J y Robles, L. (2001): Valores de protección ante el consumo de alcohol y tabaco en la adolescencia. *Psicothema*, 13 (2)., 222-228
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava. M. J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid. Síntesis.



218. MENORES, ALCOHOL Y FAMILIA

M^a Lidia Platas Ferreiro

lidia.platas@usc.es

Resumen.

Conocer los tipos de consumo de los menores, el lugar en donde consumen, con quien, los conocimientos que tienen acerca del alcohol, sus actitudes y la de sus propios padres y madres, el dinero que manejan, los horarios permitidos, la percepción que tienen del alcohol como un problema o no... va a permitir a los especialistas y a las familias entre otros, saber por donde atajar y minimizar el problema.

Palabras clave: alcohol, menores, familia, prevención.

Introducción

Lo que se pretende con este estudio es determinar el nivel de información que tienen los menores entre 10 y 12 años sobre el alcohol, los hábitos de consumo y las actitudes frente a las drogas y verificar la influencia que el ambiente sociofamiliar tiene sobre el inicio de este consumo.

Desarrollo

Se ha elaborado una encuesta con 33 preguntas sobre hábitos, actitudes y conocimientos acerca de las drogas, y se ha analizado un total de 27.126 ítems. 822 estudiantes de la capital lucense que cursan 5^o y/o 6^o de primaria, han respondido a una encuesta que pretendía recoger información sobre los hábitos de consumo, la actitud y el conocimientos que estos menores de entre 10 y 12 años de edad, tienen hacia las drogas en general, y hacia el alcohol en particular. Ha participado el 100% de los centros de enseñanza de la capital lucense (33 en total). Se aplicó la encuesta previa elaboración de un calendario con los colegios e institutos lucenses; se creó una base de datos en la que se volcaron las respuestas y finalmente se analizaron los datos. Los resultados muestran que un 22,51% del total probaron el alcohol en edades inferiores o iguales a los 12 años, lo que equivale a decir que 1 de cada 5 han probado el alcohol. De estos 185 menores (en términos absolutos), el 50% lo ha hecho cuando era menor de 10 años, y atendiendo a la variable género los niños varones casi triplican a las mujeres. Además, el alumnado de 5^o duplica al de 6^o en su consumo experimental de alcohol. Los

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

resultados muestran además, que el 60% de los que cursan 5º y el 70% de los que cursan 6º de primaria lo han hecho en sus propias casas y el 90% afirma que lo han consumido en compañía de algún familiar. Tres de cada cuatro menores han escogido como primera bebida alcohólica el champán (se iguala entre niños y niñas), la cerveza o el vino (éstas últimas con mayor frecuencia en los varones). Se ha analizado también el tipo de ocio familiar y se encontró que de los 185 menores que han probado el alcohol antes de los 12 años, casi un 65% afirma que el ocio familiar más frecuente es salir a tomar algo.

Conclusiones

Los resultados deberían ser el punto de partida para que tanto los técnicos que trabajan en prevención, como las familias, la escuela y los propios jóvenes reflexionen sobre los peligros de la permisividad familiar, la aceptación social y la banalidad con que se presenta esta problemática.

Referencias Bibliográficas

- Pons, J. y Berjano, E. (1996). El inicio en el consumo de drogas en relación a las dimensiones del autoconcepto en adolescentes. *Revista Española de Drogodependencias*, 21 (3), 229-244.
- Pinazo, S. (1993). *Programa de prevención del consumo de drogas en niños en edad escolar, dirigido a padres*. Tesis Doctoral. Dirs.: E. Berjano y G. Musitu. Universitat de València.



219. MENORES Y TABACO

M^a Lidia Platas Ferreiro

lidia.platas@usc.es

Resumen.

Conocer la percepción, el hábito y la actitud que los menores tienen hacia el tabaco, va a permitir a los especialistas, a las familias, a los centros educativos y a la sociedad en general minimizar el problema.

Palabras clave: tabaco, menores, prevención.

Introducción

Este estudio pretende, por una parte definir las actitudes y el nivel de información así como los hábitos de consumo del tabaco en los menores entre 10 y 12 años y, por otra parte, determinar la influencia que el ambiente sociofamiliar tiene sobre el inicio de este consumo.

Desarrollo

Se ha elaborado una encuesta con 33 preguntas sobre hábitos, actitudes y conocimientos acerca de las drogas, y se ha analizado un total de 27.126 ítems. 822 estudiantes de la capital lucense que cursan 5º y/o 6º de primaria, han respondido a una encuesta que pretendía recoger información sobre los hábitos de consumo, la actitud y el conocimientos que estos menores de entre 10 y 12 años de edad, tienen hacia las drogas en general, y hacia el tabaco en particular.

Los datos muestran que un 14% de la población encuestada no sabe que el tabaco es una droga. Un 96,1% (787 de los 822 menores encuestados) afirman no haber probado el tabaco: 4 de cada 100 lo han probado de forma experimental (de ellos 3 eran niños y 1 era niña). De los que sí lo han probado, un 57% lo ha conseguido y lo ha consumido en su propia casa o en casa de algún amigo, un 25% en la calle y un 10% en un bar. La mitad lo ha hecho en compañía de sus familiares, la cuarta parte en la calle y el resto en otros lugares (bares, casa de amigos, etc). El 75% lo probó una única vez, un 12 % en fiestas y el resto de forma habitual. La principal razón que les ha llevado a probar por 1ª vez el tabaco ha sido la curiosidad, en el 100% de los casos. Motivaciones

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

secundarias han sido “por influencia de los demás”, sólo indicada por los menores varones y la justificación menos frecuente ha sido “por divertirse o por superar algún problema”. Del total de los encuestados, un 26% reconoce que ningún familiar con quien conviven fuma. Sin embargo, 1 de cada 4 menores tiene un padre o madre fumador/a. Lo más significativo en este punto es que el 100% de los menores de 12 años que han experimentado con el tabaco, tienen familiares que viven con ellos que son fumadores (siendo más influyentes los hermanos y hermanas cuando los hay, que los padres y madres)

Conclusiones

Los resultados muestran un exitoso descenso en el consumo de tabaco y apunta hacia intervenciones centradas en anticiparse a la curiosidad de los menores ante esta sustancia y en sensibilizar a las familias sobre su papel modelador de conductas en sus hijos.

Referencias Bibliográficas

- Salvador Llivina, T. (2000). Medios de comunicación y opinión pública. En: Villalbí, J.R. y Ariza, C. (Editores). *El tabaquismo en España: situación actual y perspectivas para el movimiento de prevención* (pp. 53-69). Barcelona: Sociedad Española de Salud Pública y Administración Sanitaria y Comité Nacional para la Prevención del Tabaquismo.
- Pérez Trullén A, Clemente Jiménez ML, Rubio E, Marrón R. Los escolares responden: ¿qué motivos te impulsaron a comenzar a fumar? *Int J Tuberc Lung Dis* 1999;9 (Suppl 1):151.



220. HABLEMOS CON LOS JÓVENES SOBRE EL ALCOHOL: ¿QUÉ OPINAN LOS ADOLESCENTES ACERCA DE CÓMO BEBEN LOS ADULTOS?

Cristian Suárez, Gonzalo Del Moral y Gonzalo Musitu

csuarel@upo.es

Resumen

El objetivo de este estudio es conocer la opinión de un grupo de adolescentes acerca del modelo de consumo de alcohol que sostienen los adultos de su entorno social. Se realizó una investigación cualitativa fundamentada en *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 1967) con información obtenida mediante 5 Grupos de Discusión. Participaron 40 adolescentes de ambos sexos entre 15 y 20 años pertenecientes a cuatro centros educativos de Sevilla. Según los adolescentes entrevistados, los adultos mantienen un “modelo tradicional” de consumo en el que la bebida está normalizada, se asocia a celebración y diversión, y es habitual el consumo abusivo e intensivo. Consideran además que su propio patrón de consumo se ajusta a este “modelo tradicional”. Estudios recientes contradicen esta percepción.

Palabras clave: adolescentes, adultos, alcohol, teoría fundamentada, modelo de consumo

Introducción

Tradicionalmente, el estilo de consumo de alcohol en España se ha identificado como un patrón de consumo “mediterráneo”, también característico de otros países del Sur de Europa (Grecia, Italia y Portugal) (Elzo, 2010). Este patrón se fundamenta en ingestas moderadas de cerveza y vino realizadas en reuniones familiares y de amigos, en las que adquiere gran importancia el componente gastronómico y social de la bebida (Elzo, 2010).

Según los estudios recientes, el “patrón mediterráneo” de consumo de alcohol sigue definiendo aún la forma de beber de la población española mayor de 15 años. Sin embargo, cuando se analizan los hábitos de consumo por edades se observan discrepancias entre adolescentes y adultos; mientras que en la población adulta se confirma la prevalencia de ese estilo (sobre todo, en mayores de 34 años), no ocurre lo mismo en el caso de la población adolescente (14-18 años) (Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas, 2009b; 2011; 2013). En particular, la forma de consumir de los adolescentes españoles se encuentra íntimamente ligada a la dimensión lúdica de la bebida y, sobre todo, al logro rápido de los efectos psicoactivos del alcohol mediante la ingesta de bebidas destiladas, de manera intensiva (“atacón” o *binge*

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

drinking) (Espejo, Cortés, Martín del Río, Giménez & Gómez, 2012; Salamó, Gras & Font-Mayolas, 2010). En otros términos, los adolescentes españoles parecen alejarse del estilo de consumo de alcohol predominante en España para adoptar un estilo denominado “patrón nórdico”, más común en países del Norte de Europa como, por ejemplo, Alemania, Dinamarca, Finlandia o Reino Unido (Comisión Europea, 2010; DGPNSD, 2011; Elzo, 2010; European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction, 2011; Organización Mundial de la Salud, 2011). En definitiva, los adolescentes parecen haber creado una cultura del consumo de alcohol que se distancia del modelo que caracteriza al resto de la población en su entorno, sobre todo a la que supera los 30 años, tanto en el uso habitual de la bebida como en la utilidad que le atribuyen (Pons & Buelga, 2011; DGPNSD, 2011; 2013).

¿A qué se puede atribuir esta diferencia en el patrón de consumo de alcohol entre adolescentes y adultos? Un posible motivo de este “gap” puede ser que los adolescentes no elijan como modelos para esta conducta a adultos de su entorno. Sin embargo, en investigaciones precedentes se ha constatado como los adolescentes reproducen en gran medida el modelo de consumo de alcohol que perciben en los adultos de su entorno social, sobre todo, en los de su entorno familiar, incluso cuando entran en acción los iguales como agente socializador en la bebida (Poelen, Scholte, Willemsen, Boomsma & Engels, 2007; Villarreal, Sánchez & Musitu, 2013).

Por lo tanto, si como se señala en los estudios previos, la forma de beber de los adolescentes se fundamenta en gran medida en la percepción acerca de cómo beben los adultos, es posible que el motivo para las diferencias encontradas entre los patrones de consumo de adolescentes y adultos pueda encontrarse al realizar un análisis en mayor profundidad de esa percepción, es decir, al indagar en cómo perciben los adolescentes el modelo adulto de consumo. Una posible explicación podría ser que, si a pesar de lo que dicen los datos sobre el “patrón mediterráneo” de consumo de alcohol en la población adulta, los adolescentes perciben que el uso habitual, normal o típico del alcohol en su entorno social adulto (la forma de beber de padres, hermanos mayores, etc.) se fundamenta en el uso de destilados, el consumo intensivo o el logro rápido de los efectos psicoactivos del alcohol, es probable que estén desarrollando y persistiendo en el patrón de consumo que creen normativo. Ante hipótesis como esta, puede resultar útil conocer desde el punto de vista de los adolescentes cuál es el modelo de consumo de alcohol que sostienen los adultos de su entorno social.

En la literatura previa pueden encontrarse estudios sobre consumo de alcohol en adolescentes españoles (ESTUDES 2008 y 2010), e interesantes trabajos que analizan la percepción de adolescentes, padres y docentes sobre el estilo de consumo de los jóvenes españoles y la educación en alcohol que reciben (véase Carreter et al. 2011; March, Prieto, Danet, Ruiz, García & Ruiz, 2010; March, Prieto, Danet, Escudero, López & Luque, 2010), aunque ninguno de ellos responde directamente a la cuestión que planteamos y que supone el objetivo principal de nuestra investigación: conocer la

opinión de un grupo de adolescentes españoles acerca de cuál es el modelo de consumo de alcohol en su entorno social adulto (mayor de 30 años).

Método

Diseño y Participantes

Metodología cualitativa fundamentada en la *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 1967) a partir de la información obtenida mediante grupos focales. La técnica de muestreo utilizada ha sido *intencional teórica* (Strauss & Corbin, 2007). El marco teórico general ha sido utilizado para definir los *criterios maestros de selección* (Suárez, Del Moral, Musitu & González, 2013; Valles, 2000) (tabla 1).

Tabla 1

El proceso de muestreo se ha realizado en dos fases. En la fase inicial se seleccionó y analizó la información de una muestra de cuatro grupos de adolescentes (4º de ESO, 1º Curso de Bachillerato, 2º Curso de Bachillerato y 1º Curso de Grado Universitario) en 3 centros educativos de la provincia de Sevilla. En la fase emergente del estudio se recurrió a un cuarto centro educativo para seleccionar a un grupo de estudiantes de 2º curso de Escuela Taller, con idea de favorecer la heterogeneidad de la muestra y alcanzar el punto de redundancia o saturación teórica de la información (Lincoln & Guba, 1985; Strauss & Corbin, 2007).

Los criterios de homogeneidad-heterogeneidad (Valles, 2000) en la composición de los grupos han sido aplicados tal y como se detallan a continuación: a) *Heterogeneidad Intergrupo*: edad, nivel educativo, estatus socioeconómico y área de residencia, b) *Homogeneidad Intergrupo*: sexo y nivel de consumo, c) *Heterogeneidad Intragrupo*: sexo y nivel de consumo y d) *Homogeneidad Intragrupo*: edad, nivel educativo, estatus socioeconómico y área de residencia. Todos los grupos han sido formados de manera mixta y compensada en relación al sexo de los participantes. En total, se utilizaron 5 grupos de discusión cada uno integrado por 8 personas, sumando un total de 40 adolescentes (tabla 2).

Estrategia de obtención de información y análisis de datos

La información se obtuvo mediante entrevista grupal Focus Group o Grupo de Discusión, dirigida por un único moderador (el investigador principal del estudio en todos los casos) siguiendo el formato de entrevista semiestructurada con un mismo guión en todos los grupos. Las entrevistas fueron llevadas a cabo en los mismos centros en los que estudiaban los jóvenes entre los meses de Octubre de 2010 y enero de 2011. Las preguntas utilizadas de acuerdo con los objetivos de la investigación fueron las siguientes: ¿Pensáis que beber alcohol es algo normal en los adultos de vuestro entorno (mayores de 30 años aprox.)? ¿Cuál es el motivo principal por el que beben los adultos (mayores de 30 años aprox.)? ¿Cómo describiríais la forma de beber alcohol de los adultos de vuestro entorno (mayores de 30 años aprox.)?

Se informó a todos los participantes del tratamiento de los datos anónimamente, la confidencialidad y la posibilidad de abandonar el estudio. En el caso de los adolescentes menores de edad se solicitó el permiso expreso de los tutores. La duración aproximada de las entrevistas fue de 1 hora y 30 minutos. Para el análisis de las transcripciones de los discursos se utilizó *Atlas ti 5.0*.

Para el análisis de la información recogida desde el enfoque de la *Grounded Theory*, se han realizado una serie de tareas fundamentales: a) *Codificación abierta*. Se identificaron y definieron fragmentos significativos del texto, los cuales fueron codificados de manera intuitiva, abierta y sin presupuestos teóricos prefijados; b) *Codificación axial*. Se analizaron relaciones entre conceptos que definían los vínculos entre categorías y subcategorías, para establecer categorías principales y secundarias; c) *Codificación selectiva*. Las categorías y subcategorías se redujeron e integraron en redes conceptuales descriptivas o explicativas con apoyo de la literatura previa. Para garantizar la validez de conclusiones y resultados se ha utilizado la *triangulación de datos o interfuerza* (Olsen, 2004), en la que se ha contrastado el esquema teórico con las definiciones y explicaciones relativas a los conceptos que aparecen en la investigación previa. También, mediante la *revisión por pares* (Thomas, 2006) con el resultado de acuerdo en el 90% aprox. de las categorías planteadas y su identificación en el texto, teniendo que ser consensuadas las denominaciones en algunos casos.

Resultados

El análisis del discurso de los adolescentes generó 6 subcategorías vinculadas en el esquema teórico general a la categoría *Modelo adulto de consumo*, son las siguientes:

a) *Consumo normalizado* b) *Componente lúdico* c) *Celebración* d) *Consumo abusivo* e) *Consumo Moderado* y f) *Modelo tradicional*.

En la Tabla 3 se presentan algunas de las citas o *incidentes* (Strauss & Corbin, 2007) más representativos de cada una de estas subcategorías y el porcentaje de adolescentes de la muestra que han participado en la formación de éstas.

Tabla 3

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Los resultados muestran que la mayor parte de los adolescentes entrevistados opina que la bebida está totalmente normalizada en la sociedad española (tabla 3, 1-5), haciendo referencia en algunos casos a las bebidas de alta graduación (“pelotazo”, “cubata”) como parte del consumo habitual en adultos. El consumo de alcohol en los adultos, según los adolescentes, está orientado principalmente hacia el componente lúdico de la bebida (“divertirse” “pasárselo bien”) (tabla 3, 6-10) y se vincula a actos de celebración o fiesta (tabla 3, 11-15). Por otro lado, una gran parte de los adolescentes cree que la ingesta abusiva o intensiva de alcohol ocupa un lugar importante en el patrón de consumo de los adultos (tabla 3, 16-20), mientras que un grupo menor de los entrevistados percibe un consumo moderado en el uso habitual del alcohol en su entorno social de mayor edad, asociando la moderación en el consumo con la “experiencia”

(años de consumo) del bebedor (tabla 3, 21-25). Finalmente, más de la mitad de los entrevistados cree que existe un modelo tradicional de consumo de alcohol en su entorno social que se mantiene desde hace décadas y que ahora, según manifiesta parte de los adolescentes, es continuado por ellos (tabla 3, 26-30).

Discusión y Conclusiones

El objetivo principal de este estudio ha sido conocer la opinión de un grupo de adolescentes españoles acerca de cuál es el modelo de consumo de alcohol en su entorno social adulto (mayor de 30 años).

Los resultados muestran que los adolescentes perciben que la forma de beber de los adultos en su entorno responde a un modelo “tradicional” cuyas características, según ellos, son las siguientes:

a) El consumo de alcohol está normalizado, se orienta hacia el componente lúdico de la bebida y supone la forma habitual de celebrar las cosas.

La percepción de los adolescentes coincide en este sentido con lo señalado por algunos autores, que indican además las razones de la normalización del consumo y de la existencia del binomio alcohol-celebración en el entorno social del adolescente. En primer lugar, la conceptualización del alcohol bajo el prisma de droga institucionalizada provoca que su consumo sea considerado socialmente como “normal” o “legítimo”, y que los adultos sean más permisivos y benevolentes con los jóvenes que consumen alcohol que con aquellos que utilizan otro tipo de drogas (cannabis, cocaína, heroína, etc.) (Elzo, 2010; Trujillo, Vargas & Martín-González, 2013). Además, con este comportamiento, la sociedad adulta traslada de forma indirecta al adolescente la idea de ausencia de riesgo en el consumo de alcohol (Lee, Geisner, Patrick & Neighbors, 2010; Trujillo, Pérez & Scoppetta, 2011).

En segundo lugar, lo cierto es que en muchos países y concretamente en España, el consumo de alcohol es legitimado socialmente por constituir la forma habitual de “celebrar las cosas” (Elzo, 2010). El problema en este caso no es sólo que el adolescente interiorice a muy temprana edad una norma social que entiende que le legitima a beber siempre que se vincule a una situación ritualizada de celebración, sino que, como perciben gran parte de los adolescentes del estudio, piensen además que el modo de consumir normativo en esas situaciones es el consumo abusivo o intensivo. Por otro lado, la idea de un comportamiento desinhibido con el alcohol socialmente aceptado siempre que pertenezca al binomio alcohol-celebración, tiene un doble riesgo. Primero, que la norma social de “beber para celebrar” pueda adaptarse (invertirse) hasta convertirse en “celebrar para beber”. Es decir, cualquier acontecimiento que se conceptualice dentro de la categoría “festejo o celebración” es un comodín para beber sin ser “contranormativo”, por lo que el adolescente puede tratar de transformar muchos de los acontecimientos sociales en “festejos” para legitimar el consumo: inicio del curso académico, equinoccio de primavera, final de curso, aprobar una asignatura, un día sin clase, inicio de las vacaciones, victoria en un acontecimiento

deportivo, etc. Segundo, que el modo de consumir que los adolescentes asocien al acto de celebrar un acontecimiento supuestamente significativo para el grupo, conlleve el atracón y que la costumbre sea la borrachera, como señalan gran parte de los jóvenes de nuestro estudio.

Un aspecto importante a tener en cuenta respecto a las normas culturales y sociales es que dificultan la tarea de prevención, pues es difícil desarrollar estrategias eficaces cuando los adolescentes se encuentran inmersos en un entorno social en el que, por un lado, se les advierte sobre los riesgos del consumo pero en el que, por otra parte, beber es normal, es aceptable emborracharse y el alcohol es de fácil acceso (Cicua, Méndez & Muñoz, 2010; Elzo, 2010). De hecho, mientras que por un lado las autoridades desarrollan medidas encaminadas a reducir el consumo en los adolescentes, las normas culturales permiten e incluso condonan el inicio en el consumo de alcohol en la adolescencia temprana y su evolución hacia un consumo abusivo en la adolescencia tardía (McMorris, Catalano, Kim, Toumbourou & Hemphill, 2011; Paschall, Grube & Kypri, 2009). En definitiva, no es de extrañar que, ante este conjunto de informaciones contradictorias que reciben por una u otra vía, los adolescentes se sientan confusos respecto a cuál es el uso habitual y adaptado del alcohol que define el modelo social que les rodea, y acaben desarrollando su propia cultura del alcohol.

b) El consumo abusivo e intensivo de alcohol es habitual entre los adultos, así como la presencia de destilados.

Es importante destacar que tan sólo un tercio de los entrevistados hablan de consumo moderado en los adultos, caracterizado por la ingesta de vino o cerveza. Es decir, según muchos de estos adolescentes, la forma de beber de los adultos de su entorno poseería algunas de las características fundamentales del denominado estilo “nórdico”, y no del “patrón mediterráneo”. En este caso, como mostramos a continuación, los estudios recientes contradicen esta percepción.

Si consultamos los últimos datos disponibles en las principales encuestas nacionales (ESTUDES 2008 y 2010 y EDADES 2009 y 2011) observamos que, aunque el consumo de bebidas alcohólicas se concentra para la población general en el fin de semana, el patrón de consumo difiere claramente según el grupo de edad en las características principales que definen uno u otro estilo: el tipo de bebida utilizada y la forma del consumo (DGPNSD, 2009b; 2011; 2013).

Por ejemplo, en cuanto al tipo de bebida alcohólica escogida, observamos que en 2009 el combinado/ cubata era consumido durante el fin de semana por el 39% de los españoles entre 15 y 34 años y tan sólo por el 14,6% de aquellos entre 34 y 64 años (DGPNSD, 2009b). El porcentaje más alto se encuentra en los consumidores entre 14 y 18 años, con un 54% en 2008 y un 50,3% en 2010 (DGPNSD, 2011). En los últimos años, las preferencias de los adolescentes, a diferencia de lo que ocurre en la población de mayor edad, se decantan hacia el combinado (en los que se utilizan bebidas destiladas), habiendo reducido sobre todo el consumo de bebidas de baja graduación durante los fines de semana (DGPNSD, 2009b; 2011; 2013). En 1996, el 46,9% de los

jóvenes españoles entre 14 y 18 años que bebió algún día durante los fines de semana en los últimos 30 días, consumió cerveza y el 32,8% vino, mientras que en 2010, el 30 % y el 17,3% de los adolescentes escogió estas bebidas respectivamente (DGPNSD, 2009a;2011).

Respecto al consumo intensivo, según los datos de EDADES 2011, el porcentaje de consumidores españoles que se habría emborrachado alguna vez durante 2011 fue del 32,4% en el grupo de edad de 15 a 34 años, y del 11,5% entre los de 34 a 65 años (DGPNSD, 2013). El porcentaje más alto lo encontraríamos de nuevo en los adolescentes entre 14 y18 años con un 47,1 en 2008, incrementándose hasta el 52,9% en 2010 (DGPNSD, 2011). Debe destacarse además que, el porcentaje de adolescentes entre 14 y 18 años que se emborracharon durante los 30 días previos a ser encuestados ha aumentado considerablemente, desde el 16,1% en 1994 hasta el 35,6% en 2010 (DGPNSD, 2011; Espejo et al. 2012).

En el caso de los consumos en atracón o *binge drinking* (consumir más de 5 copas en un intervalo aproximado de dos horas) también encontramos diferencias por edades. El 21,7% de los españoles entre 15-34 años reconoció haber realizado *binge drinking* durante el mes previo a ser encuestado en 2009, frente al 10, 3% en la población entre 35-64 años (DGPNSD, 2009b). El porcentaje asciende hasta el 66,5% en 2010, en el grupo de población entre 14 y 18 años, aumentando en dos puntos el porcentaje de 2008 (64,4%) (DGPNSD, 2011).

En resumen, si bien es cierto que como indican los adolescentes el patrón tradicional de consumo en España que sostienen los adultos incluye la normalización del consumo y el binomio alcohol-celebración entre sus características, no es verdad que dicho modelo se fundamente en consumos abusivos o intensivos y en el uso habitual de destilados como ellos perciben.

Un aspecto importante que queremos destacar es que una parte de los adolescentes entrevistados considera que su propio modelo de consumo se ajusta al modelo tradicional que describen, lo que podría indicar que estos jóvenes consideran que su propio patrón de consumo, supone un uso adaptado a la norma social y no un uso inapropiado (“es una tradición...y ahora bebemos nosotros”). En este sentido, como decíamos anteriormente en este mismo apartado, puede que muchos adolescentes ante las diferentes informaciones sobre cuál es el uso habitual del alcohol que reciben de los diversos agentes de socialización, hayan desarrollado su propia idea acerca de cuál es el modelo social de consumo de alcohol en su grupo sociocultural de referencia, adaptándolo finalmente a sus propias necesidades hedónicas y de socialización. Y lo más importante, cabe plantearse la posibilidad de que adolescentes y adultos no compartan la misma idea sobre cuál es el uso adaptado de la bebida en su entorno social, lo que podría explicar en parte las diferencias en los estilos de consumo de uno y otro sector de la población. Este hecho tendría implicaciones muy importantes de cara a la prevención puesto que este desencuentro entre el mundo adulto y el de los jóvenes,

tiene sin duda efectos en las políticas sociales y en la efectividad de las campañas de prevención, centradas en gran medida en el "atracción".

¿Cómo pueden los adolescentes percibir los riesgos del *binge drinking* si, muchos de ellos piensan que su patrón de bebida es similar al de su entorno adulto socialmente adaptado? Es más, si los adolescentes creen que los adultos de su entorno más cercano mantuvieron durante su adolescencia y juventud comportamientos relacionados con el alcohol basados en el "atracción", y en la actualidad son percibidos como personas saludables y socialmente integradas, es lógico que los adolescentes no adviertan el riesgo en su propia forma de consumir y que, además, se pregunten a quién van dirigidos los mensajes preventivos. De ahí que un primer paso esencial pueda ser el concienciar a los adolescentes actuales de que su patrón de consumo, basado en los atracones, no es parte de su propia cultura sino que ha sido importado y que el modelo de consumo "mediterráneo", el de sus padres y abuelos, está y ha estado siempre vinculado a la gastronomía y fundamentado en la moderación. Por otro lado, un mensaje preventivo menos agresivo y una regulación más estricta con la disponibilidad del alcohol posiblemente evitarían, no sólo el consumo de forma directa, sino la percepción de incoherencia entre el mensaje preventivo y la norma social percibida en el entorno por los adolescentes. También, sería interesante contemplar políticas de control que se centrasen en reducir el consumo en adultos, pues probablemente influirían indirectamente y de forma positiva en el consumo de los más jóvenes, a través de la educación normativa.

El consumo de alcohol en adolescentes representa un problema aún por resolver (Moral & Ovejero, 2010). La originalidad del presente estudio reside en ofrecer una imagen del modelo adulto de consumo desde el punto de vista de los adolescentes. En este sentido, no sólo se ofrecen resultados relevantes que profundizan en los factores asociados al consumo en los más jóvenes, sino también un enfoque que puede ser útil para complementar la investigación orientada hacia la prevención del consumo de alcohol en cualquier contexto sociocultural.

Por último, destacar que en nuestro estudio se ha utilizado una metodología cualitativa cuya pretensión es alcanzar la representatividad teórica que no estadística de la muestra. Esto implica limitaciones en la generalización de los resultados, a lo que se añade el efecto del carácter local del contexto geográfico concreto del estudio en el caso de los adolescentes. Aún así, hemos tratado de minimizar dicho efecto al máximo en el diseño general de la investigación, especialmente mediante los criterios de selección de la muestra utilizados que se han fundamentado en la información procedente de la literatura previa relativa al consumo de alcohol en adolescentes. Así, a la hora de seleccionar la muestra, se ha teniendo en cuenta que los datos para Andalucía sobre consumo de alcohol en adolescentes (14-18 años) que se muestran en ESTUDES 2008 y 2010 son equivalentes a la media nacional. Este posible sesgo se ha intentado minimizar además con el trabajo de elaboración de resultados y discusión de los mismos con la investigación previa.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Financiación

Este estudio ha sido elaborado en el marco del proyecto de investigación PSI2012-33464 “*La violencia escolar, de pareja y filio-parental en la adolescencia desde la perspectiva ecológica*”, subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España.

Conflicto de intereses

Los autores manifiestan no tener ningún conflicto de intereses que pudiera afectar a este trabajo.

Referencias

- Atay, S., & Spencer, G. A. (2002). Health risk behaviors among adolescents attending rural, suburban, and urban schools: a comparative study. *Family & Community Health, 25*(2), 53-64. dx.doi.org/10.1097/00003727-200207000-00007
- Carreter, J., García, O., Ródenas, J.L., Gómez, A., Bermejo, Y. & Villar, I. (2011). Estudio cualitativo sobre el consumo de tóxicos en adolescentes. *Atención Primaria, 43*(8), 435-439. dx.doi.org/10.1016/j.aprim.2010.08.003
- Cicua, D., Méndez, M., & Muñoz, L. (2010). Factores en el consumo de alcohol en adolescentes. *Pensamiento Psicológico, 4*(11). 115-134.
- Comisión Europea (2010). *EU citizens' attitudes towards alcohol. Informe especial Eurobarómetro 331*. Comisión Europea. Departamento de Salud Pública. Disponible en: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_331_en.pdf
- Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas (2009a). *Informe de la Encuesta Estatal sobre el Uso de Drogas en Estudiantes de Enseñanzas Secundarias (ESTUDES)*, 2008. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (MSC). Disponible en: <http://www.pnsd.msc.es/Categoria2/observa/pdf/Estudes2008.pdf>
- Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas (2011). *Informe de la Encuesta Estatal sobre el Uso de Drogas en Estudiantes de Enseñanzas Secundarias (ESTUDES)*, 2010. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (MSC). Disponible en: http://www.pnsd.msc.es/Categoria2/observa/pdf/ESTUDES_2010.pdf
- Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas (2009b). *Informe de la Encuesta Domiciliaria sobre Abuso de Drogas en España (EDADES)*, 2009. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (MSC). Disponible en: http://www.pnsd.msc.es/Categoria2/observa/pdf/EDADES_2009.pdf
- Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas (2013). *Informe de la Encuesta Domiciliaria sobre Abuso de Drogas en España (EDADES)*, 2011.

- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (MSC). Disponible en: <http://www.pnsd.msc.es/Categoria2/observa/pdf/EDADES2011.pdf>
- Donovan, J. E. (2004). Adolescent alcohol initiation: a review of psychosocial risk factors. *Journal of Adolescent Health, 35*(6), 529-537. doi.org/10.1016/j.jadohealth.2004.02.003
- Elzo, J. (2010). ¿Hay un modelo mediterráneo de consumo de alcohol? En J. Elzo (Ed.), *Hablemos de alcohol* (pp. 47-67). Madrid: Entinema.
- Espejo, B., Cortés, M.T., Martín del Río, B., Giménez, J.A., & Gómez, C. (2012). Traits that define the different alcohol intensive consume type during the practice of “botellón”. *The Spanish Journal of Psychology, 15*(1), 256-264. doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n1.37318
- European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction (2011). *European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs (ESPAD), 2011*. EMCDDA. Disponible en: <http://www.espad.org/en/Reports--Documents/ESPAD-Reports/>
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing.
- Lee, C. M., Geisner, I. M., Patrick, M. E. & Neighbors, C. (2010). The social norms of alcohol-related negative consequences. *Psychology of addictive behaviors, 24*(2), 342. doi.org/10.1037/a0018020
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc. doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8
- March, J. C., Prieto, M. A., Danet, A., Escudero, M., López, M., & Luque, N. (2010). El consumo de alcohol en los adolescentes: una aproximación cualitativa desde los docentes. *Trastornos adictivos, 12*(2), 65-71.
- March, J.C., Prieto, M.A., Danet, A., Ruiz, A., García, N. & Ruiz, P. (2010). Posicionamiento de padres y madres ante el consumo de alcohol en población de 12 a 17 años en el ámbito urbano de seis Comunidades Autónomas. *Gaceta Sanitaria, 24* (1), 53-58.
- McMorris, B. J., Catalano, R. F., Kim, M. J., Toumbourou, J. W., & Hemphill, S. A. (2011). Influence of family factors and supervised alcohol use on adolescent alcohol use and harms: similarities between youth in different alcohol policy contexts. *Journal of studies on alcohol and drugs, 72*(3), 418.
- Moral, M., & Ovejero, A. (2011). Consumo abusivo de alcohol en adolescentes españoles: tendencias emergentes y percepciones de riesgo. *Universitas Psychologica, 10*(1), 71-87.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M., & Cava, M. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- Olsen, W. (2004). Triangulation in Social Research: Qualitative and Quantitative Methods Can Really be Mixed. En M. Holborn (Ed.), *Development in Sociology*. Ormskirk: Causeway Press.

- Organización Mundial de la Salud (2011). *Global Status Report on Alcohol and Health*. Departamento de Salud Mental y Abuso de Sustancias. Organización Mundial de Salud (OMS). Disponible en: http://www.who.int/substance_abuse/publications/global_alcohol_report/msbgsreur.pdf
- Paschall, M., Grube, J. & Kypri, K. (2009). Alcohol control policies and alcohol consumption by youth: a multi-national study. *Addiction*, 104(11), 1849-55. dx.doi.org/10.1111/j.1360-0443.2009.02698.x
- Poelen, E., Scholte, R., Willemsen, G., Boomsma, D. y Engels, R. (2007). Drinking by Parents, Siblings, and Friends as Predictors of Regular Alcohol Use in Adolescents and Young Adults: A Longitudinal Twin-Family Study. *Alcohol and Alcoholism*. 42(4), 362-369. dx.doi.org/10.1093/alcalc/agm042
- Pons, J. Y Buelga, S. (2011). Factores Asociados al Consumo Juvenil de Alcohol: Una Revisión desde una Perspectiva Psicosocial y Ecológica. *Psychosocial Intervention*, 20(1), 75-94. dx.doi.org/10.5093/in2011v20n1a7
- Salamó, A., Gras, M. E., & Font-Mayolas, S. (2010). Patrones de consumo de alcohol en la adolescencia. *Psicothema*, 22(2), 189-195.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (2007). *Basics of qualitative research*, 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Suárez, C., del Moral Arroyo, G., & Fernández, M. T. (2013). Consejos prácticos para escribir un artículo cualitativo publicable en Psicología. *Psychosocial Intervention*, 22(1), 71-79.
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American journal of evaluation*, 27(2), 237-246. dx.doi.org/10.1177/1098214005283748
- Trujillo, A., Pérez, A. & Scopetta, O. (2011). Influencia de variables del entorno social sobre la ocurrencia de situaciones problemáticas asociadas al consumo de alcohol en adolescentes. *Adicciones*, 23(4), 349-35.
- Trujillo, H. M., Vargas, C. & Martínez-González, J. M. (2013). Relaciones asociativas entre las creencias acerca del uso social de las drogas y el consumo en estudiantes jóvenes. *Universitas Psychologica*, 12(3). dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY12-3.race
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Villarreal, M. E., Sánchez, J. C. & Musitu, G. (2013). Análisis psicosocial del consumo de alcohol en adolescentes mexicanos. *Universitas Psychologica*, 12(3). dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY12-3.apca
- Villarreal, M. E., Sánchez, J. C., Musitu, G., & Varela, R. (2010). El consumo de alcohol en adolescentes escolarizados: propuesta de un modelo sociocomunitario. *Psychosocial Intervention*, 19(3), 253-264.

Tablas**Tabla 1. Variable, fuente y criterio de selección. Adolescentes.**

| Variable | Fuente | Criterio |
|--|--|--|
| Edad | Etapas de la adolescencia (Musitu, Buelga, Lila & Cava, 2001) | <i>Etapas de la adolescencia:</i> Adolescencia temprana: 14 años. Adolescencia media: 15, 16, 17 años. Adolescencia tardía: 20 años. |
| Nivel de consumo | Datos sobre consumo de alcohol en adolescentes (14-18 años) recogidos en ESTUDES 2008 y 2010 (DGPNSD, 2009a; 2011) | <i>Nivel de consumidor^a:</i> N1= 0 (no consumidor) N2= 1-3 consumiciones en cada ocasión. N3= > 3 consumiciones en cada ocasión. |
| Nivel educativo, estatus socioeconómico y área de residencia | Factores sociodemográficos de protección y riesgo (Atav & Spencer, 2002; Donovan, 2004) | <i>Nivel educativo:</i> Enseñanza Secundaria Obligatoria. Bachillerato. Universidad. Escuela Taller (inserción de desempleados jóvenes menores de veinticinco años). <i>Área de residencia:</i> Urbana y Rural <i>Estatus:</i> M1= Nivel Medio-bajo: Barrio de residencia y Profesión de los padres (Peones, obreros de pequeñas y medianas empresas). M2= Nivel Medio: Barrio de residencia y Profesión de los padres (Empleados de empresas de servicios, trabajadores autónomos sin asalariados, Técnicos medios (peritos, oficios cualificados). M3= Nivel Medio-alto: Barrio de residencia y Profesión de los padres |

(Profesiones liberales o técnicos superiores, funcionarios con responsabilidad de dirección, pequeños empresarios, directivos o altos empleados bancarios).

Tabla 2. Estructura de los grupos de discusión según Sexo, Nivel de consumo, Edad, Nivel educativo, Estatus socioeconómico y Área de residencia. Adolescentes.

| Grupo | Sexo | Nivel de consumo ^a | Edad | Nivel educativo | Estatus socioeconómico ^b | Área de residencia |
|-------|-------|-------------------------------|----------------|-----------------------------|-------------------------------------|--------------------|
| A1 | H (4) | N1 (2) | 15 años (8) | 4º ESO (8) | M2 (8) | Urbana |
| | M (4) | N2 (4) | | | | |
| | | N3 (2) | | | | |
| A2 | H (4) | N1 (2) | 16 años (8) | 1º Curso Bachillerato (8) | M2 (8) | Urbana |
| | M (4) | N2 (2) | | | | |
| | | N3 (4) | | | | |
| A3 | H (4) | N1 (1) | 17 años (8) | 2º Curso Bachillerato (8) | M2 (8) | Rural |
| | M (4) | N2 (4) | | | | |
| | | N3 (3) | | | | |
| A3 | H (4) | N1 (1) | 18 años (8) | 1º Curso Grado Univ (8) | M3 (8) | Urbana |
| | M (4) | N2 (2) | | | | |
| | | N3 (5) | | | | |
| A5 | H (4) | N1 (2) | 20 años (8) | 2º Curso Escuela Taller (8) | M1 (8) | Rural |
| | M (4) | N2 (3) | | | | |
| | | N3 (3) | | | | |

^aNivel de consumo: *N1= No consumidor; N2 = 1-3 consumiciones en cada ocasión; N2= > 3 consumiciones en cada ocasión.*

^bEje socio-estructural: *M1= Nivel Medio-bajo; M2= Nivel Medio; M3= Nivel Medio-alto.*

Tabla 3. Subcategorías y citas para la categoría principal *Modelo adulto de consumo*.

a) Consumo normalizado (80%):

1. Yo he estado en Italia de viaje y la gente “mayor” no bebe tanto como aquí, aquí es más normal (A1_N2).
2. Es como lo típico ¿no? Yo siempre he escuchado en mi casa lo de un “pelotazo” (combinado) después de comer los fines de semana con mis tíos (A2_N1).
3. Es que aquí no está mal visto como en otros sitios, somos así, bebemos, fumamos (A4_N3).
4. Yo creo que beber es muy de los españoles y el “cubata” pues también tiene su sitio (A4_N2).
5. Es lo que vemos, lo normal: “¿Quieres una cerveza?” “Venga vamos a “echar” una cerveza” “¿Quieres tinto?” “Venga, tinto” “¿Un cubata?” “Un cubata” “¿Otro?”. (A5_N1).

b) Componente lúdico (70%):

6. Yo creo que en todos lados la gente bebe para pasárselo bien (A1_N3).
7. Es la forma de divertirse aquí, salir a beber (A2_N3).
8. Yo creo que hay muchas excusas para divertirse y coger la “papa” (A3_N1).
9. Es nuestra forma de ahogar las penas, la gente se ve “a gusto”, se ríe, se lo pasa bien y se alegra (A4_N2).
10. Más que nada se bebe por la diversión. Eso es lo que hace la gente cuando se quiere divertir, beber y fumar y todo eso (A5_N3).

c) Celebración (60%):

11. Da igual que sea la Feria o una comunión, beben siempre (A1_N1).
12. Que si el fútbol, salir con tus amigos, Navidad,... pero si se bebe hasta en Semana Santa (A2_N1).
13. Es lo que se hace ¿no? Tú vas a El Rocío y ¿qué ves? (A3_N2).
14. No me imagino la Feria o El Rocío sin alcohol (A4_N3).
15. Fiesta es igual a beber, es la forma de celebrar las “cosas” (A5_N3).

d) Consumo abusivo-intensivo (55%):

16. Los mayores son peor (A1_N3).
17. Están los que cogen el puntillo y los que se ponen “ciegos” hasta caerse, según

aguanten el alcohol (A2_N3).

18. Yo escucho anécdotas de mis padres con los amigos ya “mayorcitos” y bueno, son “bestias”, hasta borrachos con el coche, uno que “potó”. (A4_N3).
19. Yo siempre veo a los “poretas” cogerse unos buenos “ciegos” en fin de año o en Feria (A4_N1).
20. En mi barrio hay un sitio en el que ponen los cubatas a 3 € y los “viejos” se ponen ciegos (A5_N2).

e) Consumo moderado (32,5%):

21. Yo creo que la gente cuanto más mayor, bebe menos (A1_N3).
22. Son más de cervecita o el vinito en las comidas (A1_N2).
23. Los “padres” beben más cerveza por eso no se cogen “ciegos” (A3_N1)
24. Beber con moderación lo hace la experiencia (A4_N3).
25. Si bebes con moderación no es malo, nuestros padres, sus amigos, muchos “mayores” beben y no están mal porque se beben una copita, que no es malo (A5_N3)

f) Modelo tradicional (60%).

26. Yo creo que antes era igual (A1_N3).
27. Se bebe igual que antes, incluso antes se bebía más, era peor (A3_N1)
28. Es que es una tradición ¿no? Nuestros abuelos lo hacían y nuestros padres bebían con nuestra edad, es algo que siempre se ha dado igual, y ahora bebemos nosotros (A4_N2).
29. Lo llevamos en los genes, no es nuevo, somos una cultura en la que el alcohol ha tenido siempre un sitio importante, en todas las épocas (A4_N3)
30. Siempre se ha bebido igual, siempre “han estado” los que controlan más o menos,... lo único que cambia es que mis padres cuando “chicos” bebían en un sitio y nosotros en otro (A5_N3).

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA



★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

221. EN BUSCA DEL SABER PEDAGÓGICO Y EL EPISTÉMICO FUNDANTE DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: IDEAS SOBRE UN ENFOQUE PARADIGMÁTICO EN EVOLUCIÓN

Aldo Ocampo González

aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com

Resumen:

Esta investigación expone un marco comprensivo que permita abordar las dificultades epistemológicas que hoy enfrenta el enfoque de Educación Inclusiva a la luz del discurso de igualdad de oportunidades. Se observa un cierto vacío epistémico al interior de las ciencias de la educación, y por tanto, un saber pedagógico incoherente, respecto de los desafíos y dilemas que enfrenta la inclusión de todos los estudiantes al interior del sistema educativo en general. Se concluye ofreciendo un marco de reivindicación pedagógica y epistémica capaz de considerar los desafíos necesarios para re-significar la inclusión como parte de las características centrales que la educación de la post-modernidad debiese considerar en términos mas centrales y abarcadores.

Palabras clave: epistemología, ciencia educativa postmoderna, educación inclusiva.

Introducción

Gran parte de los debates, tendencias y discusiones en materia de educación en América Latina, otorgan un lugar especial al paradigma de educación inclusiva. Se reconoce la presencia del paradigma en todos los niveles y tramos del sistema educativo en general en nuestra región, con especial énfasis, en el sistema de educación superior durante los últimos años.

Las disposiciones del paradigma de educación inclusiva, a la fecha escasamente pre-construido y en desarrollo, justifican sus intenciones mediante un sistema de innovación capaz de brindar mayores espacios de accesibilidad y participación a estudiantes en situación de discapacidad a la gran variedad de ofertas formativas que hoy las instituciones de Educación Superior presentan.

El desafío que hoy cruza a la ciencia educativa desde la educación inclusiva, es asumir éstas ideas como parte *central* de la educación en términos más generales y abarcadores, evitando la oficialización de nuevos *sistemas de diferenciación paradigmáticos*, por sobre la necesidad de *re-pensar la educación* y contribuir a la

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

actualización de sus campos de operativización con foco en la diversidad, la equidad y la igualdad, cumplimentando el sentido de potenciación y de aumentatividad que la educación de la post-modernidad requiere en todos sus ámbitos de desempeño.

Cuestionar la eficacia discursiva que adoptan dichas acciones, especialmente, en sus campos de gestión y desarrollo al interior de este nivel, nos invita a revisar la efectividad de dichas prácticas y contextos como espacio de re-significaciones necesarias para avanzar sobre la consolidación de una educación más justa y oportuna a las necesidades todos nuestros ciudadanos.

Gran parte de las consciencias axiológicas que sustentan el desarrollo actual del enfoque, demuestran un cierto grado de contradicción en cuanto a los desafíos que hoy se buscan superar bajo el lema de la educación para todos, siendo uno de ellos la tan anhelada y cuestionada igualdad de oportunidades³¹⁷ (Dubet, 2012). Resulta entonces necesario analizar los límites y las limitaciones de éstas construcciones a la luz de una justicia social más coherente con un paradigma de base post-modernista.

Durante los últimos años, múltiples gobiernos a nivel mundial, han incorporado como parte de sus agendas políticas, la necesidad de desarrollar sistemas educativos cada vez más justos, equitativos e igualitarios, como parte de una transformación de mayor amplitud, especialmente de tipo modernista, cuyo sujeto-objeto de significación, queda definido y materializado como sujeto de derecho (Míguez, 2009). La necesidad está en avanzar cualitativamente hacia una concepción de *sujeto en derecho y de posibilidades*.

La concepción de sujeto como *sujeto de derecho*, adscribe a una aspiración modernista, productora de alteridades, cuya lógica binaria contribuye a poner en tensión las formas de opresión del Otro y la Otra, bajo la oficialización de un conjunto de códigos de ordenación (Foucault, 1998), destinados a evitar que las personas caigan en situación de exclusión, vulnerabilidad o desventaja social.

Hasta ahora, el discurso promocional de la educación inclusiva, describe una cierta *pre-ocupación* incesante por legitimar sin re-posicionar a los sujetos que intenta construir como parte de una totalidad, cuya eficacia discursiva entra en tensión bajo los desafíos del nuevo siglo.

Si bien la oficialización de ciertos códigos de ordenación, leyes y decretos según Tomasevski (2009) han contribuido a sentar las bases de una nueva jurisprudencia capaz de visibilizar, sensibilizar y operacionalizar ciertas formas de reconocimiento o reparación. Sin embargo, la necesidad de avanzar sobre los desafíos, que la construcción y problematización paradigmática, en materia de inclusión, supone bajo los replanteamientos de la justicia social post-modernista, invitándonos a asumir éstos dilemas como parte de la educación en general y evitando la caer en viejos apriorismos teórico-metodológicos que avalan la emergencia de un sistema de diferenciación paradigmática.

³¹⁷ Según Dubet (2012) existen posiciones estructuradoras del derecho y una igualdad discursiva amparada bajo los lineamientos de un modelo neoliberal.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Frente a éstos desafíos de tipo estructurales e ideológicos, sería relevante preguntarnos, ¿qué eficacia simbólica y discursiva adquiere hoy, el discurso de la educación para todos?, ¿será el levantamiento de una posible epistemología de la educación inclusiva capaz de avanzar en la articulación de una sociedad más justa y efectivamente equitativa para todos sus ciudadanos?

El desafío de hoy, es avanzar sobre la promoción de un sistema educativo general capaz de llegar a todos sus ciudadanos, reduciendo las faltas de consciencia insertas en prácticas y contextos concretos (Kaplan, 2007), en ocasiones impertinentes epistemológicamente a los desafíos, imperativos e intereses de las sociedades latinoamericanas postmodernistas. La necesidad primaria es entonces, hacer *visible el sujeto* en el discurso educativo actual (Zemelman, 1998).

En este artículo se analizan los sistemas de sustentación epistemológicas gravitantes en la materia y sus repercusiones en la oficialización de un saber pedagógico capaz de contribuir a sentar las bases de una nueva visión paradigmática coherente con los desafíos actuales en materia de educación. Se discute sobre los aportes de la modernidad y su estancamiento en la producción de diferencias y las tensiones emergentes neutralizadoras de la diversidad en sus referencias ontológicas y epistemológicas (Thomas y Loxley, 2007).

En sus dimensiones fundantes, este modelo ha justificado su existencia por brindar respuesta ajustadas a la diversidad y a la discapacidad preferentemente (Unesco, 2009), lo que contribuye a demarcar un campo de lógicas posibles basadas en los universalismos clásicos negadores de las diferencias (Míguez, 2009), esencialmente, bajo un discurso esperanzador, pero escasamente coherente con los desafíos reales del nuevo siglo en materia de educación.

Por lo que hoy, dicha construcción paradigmática reafirma la necesidad de: 1) *avanzar* hacia la oficialización un modelo paradigmático en materia de educación inclusiva, cada vez más coherente con los desafíos fundacionales del mismo y del nuevo siglo, 2) constituye uno de los *enigmas* clásicos de la ciencia educativa de la post-modernidad, pues asume las tensiones vigentes sobre las que se vertebran sus conceptos fundacionales, 3) *recoge* casi la totalidad de desafíos que hoy cruzan la ciencia educativa en general y 4) se vislumbra como el *principal paradigma* educativo del siglo XXI, pues reafirma la necesidad de contribuir y avanzar sobre nuevas formas de problematización capaz de llegar a todos los estudiantes desde la consideración de sus diferencias, posicionamientos e intereses.

Todo ello exige sin duda, la capacidad promover nuevas posibilidades de gestión y problematización en sus dimensiones didácticas, curriculares, evaluativas capaces de valorar la heterogeneidad de sus estudiantes (Ocampo, 2014) versus un análisis oportuno de la calidad de la respuesta educativa otorgada a los mismos. Será entonces necesario, establecer nuevas formas de entender la gestión y sus repercusiones en lo institucional, organizacional y estructural de nuestros sistemas educativos.

Gran parte de la literatura científica a nivel internacional (Arroyo, 2008; Parilla, 2008), describe que la situación actual de la educación inclusiva en sus campos de gestión del currículo y la enseñanza, abordan esta complejidad desde una perspectiva psicopedagógica y diferencialista de la educación (Bertoldi y Vercellino, 2013). Es importante, reconocer los aportes que ambas perspectivas teóricas y metodológicas han realizado, especialmente, en la capacidad de disponer de procesos formativos a colectivos de estudiantes que antes no eran objeto de escolarización.

En la actualidad se reconocen tres perspectivas asociadas a la problematización de lo curricular, lo didáctico y lo evaluativo en materia de educación inclusiva, estos son: 1) los modelos didácticos de la educación especial (particularmente de tipo normalizadores), 2) el papel de las adaptaciones (Puidellívol, 2002) y 3) los criterios de flexibilización del currículo y las dimensiones promotoras de un diseño universal del aprendizaje (Rose, 2006).

Se hace necesario avanzar hacia la construcción de un currículo (Brown, 1989) y un sistema didáctico (Pujolás, 2009) capaz de asumir la complejidad de la cognición humana como algo inherente a la producción del aprendizaje y a la experiencia educativa. Si obviamos éste factor, es probable que la necesidad de gestión de la igualdad al interior de las prácticas de enseñanza continúe negada y permanezca indiferente ante la necesidad de desarrollo de un sistema educativo más horizontal (Skocpol, 2007), puesto que la operacionalización de un sistema con dichas características introduce desafíos que hoy escasamente en nuestro continente hemos comenzado a discutir.

Se concluye reconociendo por parte de todos los sectores sociales, políticos y económicos, que la educación inclusiva sería una de las posibilidades más reales y efectivas para superar los ya clásicos sistemas de segregación, exclusión y segmentación, tan característicos de nuestra región. Éstas reflexiones nos invitan a reflexionar: ¿de qué inclusión hablamos?, ¿a quiénes intentamos significar? o bien, ¿qué posibilidades o limitantes de transformación supone este enfoque, si efectivamente se pretende consolidar un sistema educativo y social coherente con las necesidades del nuevo siglo?

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Educación Inclusiva: el desafío de nuestro siglo.

El enfoque de educación inclusiva tiene su origen en Europa durante década de los años 50. Se inicia con el reconocimiento de múltiples sistemas de violenciación³¹⁸ que experimentaban numerosos colectivos de personas en situación de discapacidad preferentemente (Danel y Katz, 2011). El reclamo constante de sus familias y el reconocimiento por parte de diversos sectores de la sociedad contribuyo a sentar las

³¹⁸ Describe aquellas situaciones de violencia estructural que inhabilitan a cada sujeto de ejercer sus derechos fundamentales en libertad.

bases promocionales de un nuevo sistema social y educativo capaz de suprimir éstas y otras miserias de mundo (Bourdieu, 2000).

Inicialmente, países como Inglaterra, Suiza y Dinamarca, contribuyeron develar esta situación. El desarrollo del enfoque a nivel mundial, queda definido como un sistema innovaciones destinadas a evitar que las personas caigan en situación de exclusión, direccionando preferentemente su foco atención, hacia las personas en situación de discapacidad y posicionándose en los imaginarios colectivos a raíz de este fenómeno.

En sus orígenes la educación inclusiva, definió cuatro áreas prioritarias de trabajo según Ainscow (1999) entre las que figuran: 1) la atención a las necesidades educativas especiales³¹⁹ y la discapacidad, 2) la exclusión disciplinada (actualmente retomada bajo las investigaciones de segundas oportunidades), 3) el desarrollo de una escuela para todos y 4) la necesidad de disponer un modelo de educación para todos amparado a la luz del discurso de igualdad de oportunidades, tal como es el caso de la educación latinoamericana de fines del siglo XX.

Si observamos en detalle los énfasis de las construcciones teóricas que sustentan las dimensiones fundacionales del enfoque, se concluye la necesidad de contribuir a la actualización discursiva de tales dispositivos, pues en gran parte, la eficacia simbólica de lo que se espera significar (Kaplan, 2006), en el marco de desarrollo de las sociedades post-modernas, demuestra un cierto vacío o imprecisión epistémica en la materia (Ocampo, 2014).

El carácter discursivo que estructura el enfoque de educación inclusiva, se muestra híbrido, en cuanto su sistema de sustentación (Glasser y Strauss, 1967). Particularmente, aborda fenómenos del tipo transdisciplinarios, como parte de la ciencia educativa actual, lo que en ocasiones ha contribuido a desvirtuar su real objeto de interpretación, develando un status científico impreciso en la materia y por tanto, incapaz de abordar oportunamente los dilemas del nuevo siglo (Ocampo, 2014).

Numerosas investigaciones a nivel internacional (Unesco, 2004, 2009), reconocen la importancia de este enfoque y lo sitúan como el paradigma rector de la educación del siglo XXI. Se reconoce ausencia en la intencionalidad del modelo y ante todo, un precario desarrollo teórico y epistemológico en la materia, respecto de los dilemas fundacionales que éste busca resolver.

De acuerdo con esto, la ciencia educativa de la post-modernidad, refleja un cierto margen de desactualización en casi todos sus campos de aplicación (Lopes, 2012), por lo que no resulta sorprendente, evidenciar un escaso nivel de problematización desde la ciencia educativa sobre los desafíos más estructurales de este modelo.

La escases de desarrollo teórico en la materia, describe un modelo paradigmático pre-construido y en desarrollo, lo que *"promociona un modelo de desplazamiento de*

³¹⁹ Según la visión actual de las necesidades educativas especiales de tipo *interactiva*, las NEE dependen del contexto/situación de enseñanza y no dependen únicamente de los factores cognitivos de los estudiantes, como tradicionalmente ha sido estudiado. Esta mirada resulta más coherente con las barreras a la inclusión y las nuevas formas de exclusión descritas por Borland (1999).

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

avanza constantemente hacia un tratamiento sobre el objeto de estudio por encima de problemáticas de mayor relevancia para la epistemología contemporánea, considerando la situación de su status epistemológico o cuáles son las razones que lo han conducido a la situación en que se encuentra, ya sean éstas razones de orden teórico, histórico, político, económico, ideológico, etc., y si, como postulamos, se ha alcanzado recientemente a construir un objeto u enfoque teórico-epistemológico específico, debemos preguntarnos, cuáles son las condiciones que lo han hecho posible o bien, han imposibilitado su restricción" (Martín, 2006:47).

Para Glaser y Strauss (1967) explican que la ausencia de un sistema de sustentación, imposibilitaría la instauración de un campo científico coherente para discutir sobre el objeto, especialmente, sobre la constructividad de las bases epistémicas que sustentan en el enfoque de Educación Para Todos (EPT). Lo que resulta en la articulación de ciertos cuerpos de conocimientos desajustados o híbridos para abordar una perspectiva y un posicionamiento incoherente a las reales problemáticas de un enfoque prometedor (Ocampo, 2012) en materia de educación y derechos humanos.

Es, en esta ausencia, de tipo epistemológica, que las disposiciones sobre un cierto nivel de constructividad de un posicionamiento ideológico en la materia, operaría como una construcción simbólica externa a la ciencia educativa actual, condicionando los posicionamientos subjetivos de quienes habitan el sistema educativo en general y, perpetuando nuevos marcos de resistencias y relegamientos instruidos bajo el discurso de la supuesta igualdad de oportunidades (Dubet, 2012).

La educación inclusiva o educación para todos (E.T.P.), cobra gran relevancia en gran parte de los discursos, prácticas y imaginarios sociales del nuevo siglo, pues nos invita a cuestionar los sistemas de segregación (académica o económica), exclusión (como objetivo típico de la acción social) y las dinámicas de poder que intencionalmente o no, han sido instaladas en cada uno de los sistemas educativos de Latinoamérica.

Es importante comprender que el enfoque de educación inclusiva frente a los desafíos sociales, educativos, políticos, económicos y culturales del siglo XXI, no busca únicamente legitimar a los ya tradicionales colectivos de estudiantes o grupos sociales excluidos, marginados o discriminados del sistema social. Sino que se orienta preferentemente al desarrollo de una visión paradigmática que cruza intencionalmente a todos los tramos, niveles y ciclos de todo sistema educativo, cuya finalidad es, legitimar y re-posicionar a todos quienes participan de él, independientemente de sus posicionamiento que estructuran su ejercicio del derecho (Dubet, 2012).

El enfoque de educación inclusiva es hoy, uno de los modelos más atractivos y enigmáticos que se observan durante los últimos años en materia de educación. La educación del siglo XXI, en todos sus campos de desempeño y promoción debe ser inclusiva, ya que tradicionalmente las prácticas de enseñanza, estructuradas en base a patrones culturales evidencian la heterogeneidad de nuestros estudiantes.

Sería burdo pensar que la heterogeneidad es algo nuevo, pues Arendt (1970), en gran parte de producción científica deja en claro la existencia histórica de sistemas de homogenización y alineación social, destinados a reducir las diferencias y a uniformar a cierto grupos que escapan de los convencional. Se observa así, la *negación histórica* de la diversidad y las diferencias según los aportes otorgados por el campo de estudio de las representaciones epistemológicas (Marková, 2006).

Asimismo, pensar que la educación inclusiva supone el trabajo pedagógico de la diversidad es en gran parte de su literatura internacional fuente de error, pues la diversidad es una propiedad inherente a lo humano y no un parte de un sistema de diferenciación propio sociedades modernas (Geertz, 1999).

Actualmente, los discursos de la pedagogía de la diversidad a nivel mundial, exponen un cierto grado de contradicción en su oficialización práctica, debido en parte por concebir un discurso encubierto de la diversidad como *lo diferente* (Strauss, 1998).

Esta situación, ha contribuido a avanzar hacia el replanteamiento de los sistemas de enseñanza, ha evidenciado una limitante de mayor amplitud, dedicada a demarcar las diferencias en la gestión de la enseñanza, limitando el pleno desarrollo del estudiantado y las gestión de respuestas oportunas a sus intereses, motivaciones y necesidades. Lo relevante es entonces, gestionar instancias curriculares que integren las diferencias.

Como vemos, la dificultad de la educación inclusiva no sólo radica en la generación de discursos disonantes, sino que en la escasas de desarrollo de un modelo teórico y metodológico en la materia capaz de avanzar hacia el aseguramiento de un sistema de enseñanza más coherente con las necesidades de transformación que exigen hoy las gran parte de nuestras ciudadanías han decidido reclamar.

La escasas de desarrollo teórico en la materia, no sólo devela ausencia sistema de sustentación coherente con las necesidades socioeducativas y socio-políticas del nuevo siglo, sino sus definiciones en lo conceptual y procedimental no logran avanzar en la gestión de las instituciones y de la enseñanza; demostrando un escaso grado de problematización didáctica, curricular y evaluativa en la materia, temas que dentro de este artículo serán abordados en mayor especificidad.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Hacia un análisis epistemológico de la educación inclusiva y sus efectos en la construcción de saberes pedagógicos oportunos.

Construir un sistema epistemológico a luz de los desafíos de la ciencia educativa de la post-modernidad, a simple vista resulta complejo pero imperioso. La necesidad de contribuir al desarrollo de un sistema de sustentación capaz de avanzar en materia de educación inclusiva, representa un desafío relevante en la materia, pues contribuye a desarrollar nuevas formas de entender los procesos pedagógicos, institucionales, organizativos, culturales e ideológicos sobre los que esto operará.

El desafío no sólo está en avanzar hacia la construcción de sistemas educativos cada vez más justos, oportunos y pertinentes, sino que, la capacidad de unificar las

diversas disciplinas que componen la ciencia educativa actual a fin de trazar nuevas formas de promover una nueva forma de construcción de lo curricular, lo didáctico y lo evaluativo.

La necesidad de avanzar sobre éstos dilemas, es compartida por múltiples marcos de referencia, donde se entiende que la heterogeneidad y la complejidad de asumir la diversidad como parte inherente de lo humano, implica necesariamente avanzar en la búsqueda de nuevas formas para llegar a todos nuestros estudiantes.

De este modo, sentar las bases sobre la posición científica de la educación inclusión al interior de la ciencia educativa, implica necesariamente avanzar sobre el desarrollo de nuevas miradas sobre el currículo, la enseñanza, la evaluación, la gestión de la escuela y por sobre todo, de *nuestros estudiantes*.

Un sistema epistemológico de carácter educativo con énfasis en la inclusión, debe plantear la pregunta: ¿cómo especificar conceptos que no parezcan atractivos pero a la vez vacíos de sustancias teóricas ajustadas a la realidad social de nuestro tiempo?, o bien, ¿qué concepciones o visiones permiten pensar una transformación legítima a favor de un real paradigma de educación inclusiva capaz de significar sus problemáticas y en ellas, re-significar a todos sus sujetos?

Tradicionalmente, la epistemología ha sido entendida como un campo dedicado a la interpretación sobre la naturaleza científica de los hechos que tienen lugar en la realidad social y educativa (Bertoldi y Vercellino, 2010). En sus orígenes se observa el surgimiento de una aproximación positivista, cuya lógica explicativa se define a partir de la objetividad, como elemento incuestionable en la construcción de la realidad, reconociendo que esta mirada devela parte de un sistema de control del conocimiento, oficializando nuevos saberes que sólo son legitimados al interior de ciertos grupos y prácticas concretas (Marková, 2006).

En la actualidad la comprensión epistemológica ha transitado hacia un modelo comprensivo de la realidad, otorgando nuevas posibilidades de progresión a los sujetos y a sus contextos. Esta nueva mirada tiende a posicionar a sus sujetos/objetos en un discurso que demarca las resistencias del pensamiento versus la necesidad de minimizar la oficialización de las tradicionales formas de aproximarnos a la realidad (Orlandi, 2012).

Avanzar asumiendo teóricamente los desafíos del nuevo siglo, especialmente en materia de educación inclusiva, nos invita a analizar detalladamente los significados que gravitan en este tema y a su vez, delimitan ciertas prácticas, contextos y sujetos.

La actualización discursiva, ideológica y epistemológica en materia de educación inclusiva, es algo que a la fecha no ha sido considerado y por ende, las intenciones fundacionales del enfoque se han visto delimitadas en gran parte de sus estrategias de acción. Todo ello describe un avance significativo destinado a tensionar la clásica visión epistemológica de la respuesta por sobre un de la construcción, tal como

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

lo exigen las necesidades sociales, políticas y educativas en materia de educación y en especial, de educación inclusiva.

El hecho y la naturaleza científica que describe la construcción incipiente del paradigma de educación inclusiva, describe un posicionamiento al interior de las ciencias de la educación de tipo híbrido o un estatus científico poco preciso (Martín, 2006). Este carácter de impresión científica en la materia se debe a la amplitud de disciplinas y sub-disciplinas que han contribuido a explicar este enfoque. El desafío en la actualidad, recae sobre la necesidad de avanzar hacia una auténtica pedagogía capaz de incorporar estos valores desde un punto de vista más amplio y progresista.

Un factor clave puede hallarse en la articulación de su saber pedagógico fundante. En sus orígenes la educación inclusiva, experimenta una evolución cualitativa de las dimensiones cualitativas propuestas por la educación especial. Esta mirada más cercana a la concepción de sujeto en omisión de derecho, sentó las bases de nueva perspectiva pedagógica destinada desarrollar estrategias capaces de habilitar en dignidad y derechos a dichos colectivos de estudiantes, promoviendo modelos curriculares y didácticos específicos, según las necesidades de los estudiantes.

Este marco de referencia sostiene la necesidad que la educación sea una de las formas claves para reducir las diversas formas de injusticia de la que eran parte múltiples colectivos de ciudadanos. Todo ello, oficializó una mirada sobre los procesos pedagógicos basados en modelos neo-conductuales destinados a superar las dificultades que las personas experimentaban, de modo que sus campo de construcción curricular y didáctica entran en contradicción, evidenciando límites y limitaciones al interior de un sistema de enseñanza destinado a abordar las *diferencias*, la *heterogeneidad* y la *diversidad* como parte oficial en la redefinición de las problemáticas actuales de la educación.

Una de las principales limitaciones de la educación inclusiva a la luz de la igualdad de oportunidades, reside en la capacidad de gestionar sistemas de enseñanza y evaluación que oportunamente valoren cualitativamente las posiciones que inscriben a todos los estudiantes al interior del sistema educativo en general.

Si observamos éstas limitantes desde la problematización evaluativa en materia de inclusión, se concluye a la fecha la necesidad de disponer un mecanismo de evaluación capaz de considerar la complejidad de la cognición humana versus la estratificación y clasificación que los dispositivos de evaluación tienden a reproducir.

Evaluar bajo el paradigma de educación inclusiva supone desarrollar nuevas reflexividades sobre el acto mental y el desempeño activo del estudiantado (Stone Wiske, 2006). Se reconoce ausencia de un sistema de sustentación en la materia capaz de asumir coherentemente los desafíos que la evaluación de este paradigma requiere.

Actualmente, evaluar desde una perspectiva de educación inclusiva implica recurrir a una mirada normativa, estandarizada y psicopedagógica de la evaluación,

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

especialmente dirigida a identificar las dificultades que restringuen el pleno desarrollo del estudiante respecto de su construcción de aprendizajes. Evaluar desde los desafíos fundacionales de este paradigma, implica la desarrollar un binomio capaz de apuntar a la *evaluación de la calidad de la práctica de enseñanza* del profesorado y monitorear el *desempeño del estudiante en función de su perfil cognitivo*.

Promover de este modo un sistema de evaluación en la materia, implicaría mover los códigos que justifican la necesidad de evaluación al interior de las prácticas educativas y apostar por estrategias alternativas de comprensión sobre lo que hace, comprende o produce el aprendizaje *in situ*.

Curricularmente, el enfoque de educación inclusiva ha adoptado el papel de las adaptaciones y ajustes del currículo a las necesidades, intereses y motivaciones de todos los estudiantes. Es importante reconocer que el papel del currículo en la gestión de la enseñanza y del aprendizaje, pues sin él, no seríamos conscientes de los principales marcos de referencia que debemos seguir. Lo cuestionable del desarrollo curricular en materia de educación inclusiva, es la necesidad de reconocer colectivamente la ausencia de un modelo de construcción curricular destinado a integrar la diversidad de todos los estudiantes. Hoy, un currículo inclusivo queda definido por un cierto grado de adaptaciones y sistemas de flexibilización, los que en su nivel concreción práctica no van más allá de la simple reducción de ciertos contenidos a las características de nuestros estudiantes, por sobre la consideración de criterios de aumentatividad y centralidad de los contenidos de enseñanza, los mecanismos de accesibilidad cognitiva que estos deben suponer y el poder relacional del tipo funcional que requieren.

En este sentido, la propuesta de enseñanza para la comprensión, desarrollada por la Universidad de Harvard, plantea la necesidad de pensar el currículo a partir de sus disciplinas, es decir, desde la consideración oportuna y consciente de aquellos contenidos que representan mayor funcionalidad para la vida de nuestros estudiantes. Este campo de problematización nos exige la capacidad de pensar la enseñanza mediante la identificación de cuáles serán los temas centrales que tendremos que considerar al momento de desarrollar nuestra progresión curricular.

Se integra desde esta perspectiva, la necesidad de problematizar un nuevo campo de la enseñanza a partir de marcos de referencia que consideren al sujeto, a sus contextos y a la funcionalidad de los saberes culturales con los que tendrá que interactuar.

Estas ideas enfatizan sobre la necesidad de avanzar hacia el aseguramiento de un sistema didáctico capaz de promover aprendizajes efectivos y múltiples zonas de desarrollo próximo en todos nuestros estudiantes. Por tanto, el desafío recae hoy sobre la necesidad de avanzar desde las clásicas adaptaciones y formas de disponer de un currículo capaz de llegar a todos, por sobre nuevos repertorios didácticos y

metodológicos que consideran la complejidad de la diversidad y la cognición de cada estudiante (Perkins, 2006).

Como respuesta a estos desafíos, se plantea muy humildemente considerar oportunamente una sistema de coherencia entre las concepciones que fundan el currículo, la didáctica y la evaluación desde un enfoque de educación para todos. Se sigue de este modo, introducir los principios de aumentatividad, re-organización, totalidad y potenciación.

Éstas reflexiones destinadas inicialmente a reflexionar sobre la necesidad de sustentación de un paradigma en materia de inclusión, implica considerar las dimensiones ontológicas, epistemológicas, metodológicas y éticas como parte de la educación en general y no, como un mero sistema de diferenciación, por lo que las características de una educación inclusiva y de su posible marco epistémico, se visualizan como ejes claves para avanzar en la potenciación del sujeto en todas sus áreas.

Asimismo, la escasa claridad de un saber epistémico y pedagógico en la materia nos invita a reconocer un conjunto de articulaciones que originan y ponen en tensión sus causas y efectos en cuanto a la oficialización de un conocimiento empírico capaz de significar la génesis del conocimiento, la justificación y validez del conocimiento que hasta ahora hemos entendido y reproducido sin un análisis más detallado y oportuno a la luz de las problemáticas vigentes.

Sin duda, definir las posiciones de relación con ciertos temas específicos vinculados al desarrollo del paradigma y sus efectos en la materialización de ciertas prácticas educativas más allá de dominios específicos de cada disciplina, nos invitan sospechar sobre un momento histórico de profunda crisis (Marková, 2006). De lo contrario al existir un quiebre entre ambos paradigmas de base (modernidad y postmodernidad) el objeto de la inclusión y sus posicionamientos al interior de la ciencia educativa se visualizan como desajustados y escasamente oportunos a los desafíos del tiempo actual.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Promover el esclarecimiento de cuestiones que vayan fuera de su disciplina en cuanto a reflexión filosófica aborden en materia de profundidad del enfoque de educación inclusiva, puesto que *"nuestra cultura ha entrado, desde hace algunos años, en una profunda crisis de sentido que compromete muy radicalmente nuestros presupuestos filo-antropológicos esenciales"* (Echeverría, 2008:18).

Estas reflexiones, sin pretensión alguna se orientan a una nueva forma de interpretar la naturaleza de los hechos educativos en un nuevo paradigma de base de tipo post-modernista, lo que en ocasiones pueden exceder sus contenidos y desbordar los límites y las limitaciones de sus significados (Navia, 2006). Hasta ahora lo que hemos explicado como parte de la diversidad y su relación con la inclusión, deriva en recortes de la realidad que nos ayudan a movernos y ubicarnos en el mundo, al margen

de un cierto marco de ampliación de la ciencia en pos los horizontes teóricos que efectivamente debemos considerar.

De alguna manera todas las reflexiones aportadas en este trabajo apuntan a considerar el estatus ontológico del enfoque, pues sin él, no sería posible avanzar sobre la profundización del mismo, sin actividades automáticas de producción y reciclaje inherentes a todo sistema de pensamiento. Si realmente hoy, aspiramos a un sistema más equitativo, igualitario y oportuno debemos apostar por "*fundirnos plenamente en el disfrute del otro, identificándose con él, pero a la vez, permanecer indiferente*" (Geertz, 1999:201).

Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M. (1999). Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes. Algunos retos y oportunidades. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urriés Vega (1999). *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca: Amaru.
- Arendt, H. (1970). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arroyo, R. (1997). Encuentro de culturas en el sistema educativo de Melilla: hacia un currículum intercultural. Melilla: Consejería de Cultura, Educación, Juventud y Deportes, Servicio de publicaciones.
- Bertoldi, S., Vercellino, S. (2010). Complejidad de lo interdisciplinar en las prácticas técnico-profesionales en el campo de la educación. una mirada epistemológica. *Aula*, 18, 97-110.
- Bertoldi, S., Vercellino, S. (2013). Reflexión epistemológica en psicopedagogía: relevancia y condiciones de posibilidad. *Revista Pilquen*, 10, (1), 1-9.
- Bourdieu, P. (2000). *La Miseria del Mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Brown, L. (1989). *Criterios de funcionalidad*. Barcelona: Edit. Milán.
- Danel, P., Katz, S. (2011). El campo de la discapacidad, en *Hacia una universidad accesible*. Editorial de la Universidad de La Plata; Buenos Aires. 79-98.
- Dubet, F. (2012). *Repensar la Justicia Social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Echeverría, J. (2008). *En las fronteras de la ciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Foucault, M. (1998). *Los Anormales*. Ciudad de México: Fondo Cultura Económica.
- Geertz, C. (1999). *Los usos de la diversidad*. Barcelona: Paidós.
- Glaser, B., Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine publishing.
- Kaplan, C. (2007). *La inteligencia escolarizada. Representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: OEI.

- Lopes, M. (2012). A contemporaneidade do pensamento de Paulo freire e a complexidade demorin no formação do professor. En A esperanza da pedagogia. Liver Libro: Brasilia. 53-66.
- Marková, I. (2006). En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales. En Teoría sociocultural y la psicología social actual. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje. 163-182.
- Martín, A. (2006). El status epistemológico y el objeto de la ciencia de la Educación. Tesis Doctoral. Programa de Doctorado en Filosofía mención en Epistemología de las Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile, Chile. [Consultado: 08.11.2013] <<http://www.tesis.uchile.cl/bitstream/handle/2250/113590/cs39-martina284.pdf?sequence=1> >
- Míguez, M. (2009). *Del dicho al hecho. Políticas sociales y discapacidad en el Uruguay progresista*. Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora.
- Navia, C. (2006). *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, experiencia e interacción formativa*. Durango: Pomares.
- Orlandi, E. (2012). *Análisis de Discurso: procedimientos y principios*. Santiago: LOM.
- Ocampo, A. (2014). Inclusión, Universidad y Discapacidad: una complejidad epistémica más allá de la igualdad. *Revista Temas en Educación*. 19, (2), 55-68. [Consultado: 22.06. 2014] Disponible en: <http://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/447>
- Ocampo, A. (2012). *Mejorar la Escuela Inclusiva*. Madrid: EAE.
- Parilla, A. (2008). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva?. *Revista Educación*, 349, 101-117. [Consultado: 19.06.2014] Disponible en: http://books.google.es/books?hl=en&lr=lang_en|lang_es&id=ANm9NiVLnMAC&oi=fnd&pg=PA101&dq=epistemolog%C3%ADa+de+la+educaci%C3%B3n+in+clusiva&ots=uFmPlaty_d&sig=ldlgg_q9BP5gnkeTARxMLjwPYXE#v=onepage&q&f=false
- Perkins, D. (2006). *La escuela inteligente. Del adiestramiento memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Pujolás, P. (2009). *9 ideas claves. El aprendizaje cooperativo*. Graó: Barcelona.
- Puigdelívol, I. (2009). *Programación de aula y adecuación curricular. El tratamiento de la diversidad*. Madrid: Graó.
- Rose, D. (2006). *Guía para el Diseño Universal de Aprendizaje*. Cast: New York. [Consultado: 09.08.2014] Disponible en http://web.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCENCIA/ASIGNATURA%20BASES/LECTURAS%20ACCESIBLES%20Y%20GUIONES%20DE%20TRABAJO/Diseno%20Universal%20de%20Aprendizaje.pdf
- Skocpol, T. (2007). *The missing middle class: working families and the future of american policy*. Nueva York: W.W. Norton.

- Stone Wiske, M. (2006). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la teoría y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Thomas, G., Loxley, A. (2007). *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*. New York: Mc-GrawHill Education.
- Tomasevski, K. (2009). Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH*, 40, 341-388.
- Unesco. (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva*. Santiago: Unesco.
- Unesco. (2009). *SIRIED*. Santiago: Unesco.
- Zemelman, H. (1998). *Sujeto, existencia y potencia*. Barcelona: Anthropos.



222. PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES

Coral Vargas Osorio

coralvargasosorio@gmail.com

Resumen:

La investigación vinculada a la acción ha adquirido relevancia en el campo educativo en los últimos años, debido a series de circunstancias que le proporcionan un mejor y más rápido desarrollo, al aportar elementos importantes no sólo para el cambio social sino también para el cambio personal. Se aplican cinco instrumentos básicos: un formulario de datos socio personales, las observaciones y los diarios, entrevistas, datos fotográficos y video. En una muestra de 31 estudiantes de 5to grado del sector educativo público de la República Dominicana con fin de mejorar sus habilidades sociales. Las reflexiones y propuesta de cambio incluyeron tanto al personal docente como discente de dicha comunidad educativa en márgenes de comportamiento, compromiso, valores, autodisciplina y solidaridad con los demás. Puesto a que la persona no es una realidad ya hecha que debe sujetarse a un patrón preestablecido, debe descubrir los principios que le permitirán construirse a sí mismo.

Palabras clave: Habilidades sociales, Implementación, Investigación-Acción.

Introducción

El ser humano no es sólo efecto de su cultura y de su biología, de lo que le provoca su medio social y le ocasiona el deterioro de sus funciones, sino que, al mismo tiempo, es un sujeto pro-activo, constructor de su cultura, de su cuerpo, de su historia, su futuro.

La práctica de las habilidades sociales permite al individuo un desarrollo integral positivo en el medio en que se desenvuelve, generando dicha práctica una comunidad segura y de campo abierto en todos los aspectos.

Para obtener un buen resultado en el desarrollo de las habilidades sociales, es imprescindible contar con la buena práctica de las relaciones interpersonales por ser ésta la base fundamental de los Programa de Habilidades Sociales.

Cada generación es una expresión biopsico-sociocultural que se expresa como producto de los factores, o de las circunstancias que inciden en su época: Modelo económico, sistema político, tipo de sociedad, circunstancias globales, religión, tipo de familia, modelo de escuela, etcéteras

La sociedad dominicana vive en estos momentos una situación muy desagradable, poco esperanzadora, la corrupción en nuestros gobernantes, la doble moral, la violencia, la delincuencia y la drogadicción, se han extendido de manera asombrosa por todo el territorio nacional. El desempleo, la pobreza y la exclusión social, el alza de los precios de los combustibles, la inconsistencia del fluido eléctrico, entre otros males, llenan de angustia a los hogares dominicanos.

El ser humano no es sólo efecto de su cultura y de su biología, de lo que le provoca su medio social y le ocasiona el deterioro de sus funciones, sino que, al mismo tiempo, es un sujeto pro-activo, constructor de su cultura, de su cuerpo, de su historia, su futuro.

La práctica de las habilidades sociales permite al individuo un desarrollo integral positivo en el medio en que se desenvuelve, generando dicha práctica una comunidad segura y de campo abierto en todos los aspectos.

Para obtener un buen resultado en el desarrollo de las habilidades sociales, es imprescindible contar con la buena práctica de las relaciones interpersonales por ser ésta la base fundamental de los Programa de Habilidades Sociales.

Mediante datos suministrados por las psicólogas del Departamento de Orientación y Psicología de la escuela y algunas observaciones directa en alumnos/as, identificamos la necesidad de implementar reglas de convivencia escolar en el salón de clases de uno de los 5tos. grados. Consideramos entonces favorable desarrollar un programa para instaurar normas de disciplina y convivencia escolar a través de una Investigación Acción, mediante el dialogo, manejo de autoestima, autoconocimiento, control de sus propias emociones, y valores que se reflejen en habilidades sociales.

El programa de Habilidades Sociales que se impartirá propone traer resultados tales como: autoconocimiento, empatía y mejora de las relaciones interpersonales, con un estilo comunicativo asertivo, por la necesidad de un ambiente intrafamiliar que brinde seguridad afectiva. Pues al implementar programas dirigidos a la prevención de violencia y aplicación de las habilidades sociales en el contexto de desarrollo de cada individuo, puede prevenir y contrarrestar las acciones negativas y lograr incorporar innovaciones educativas basadas en la práctica de habilidades sociales, a través de la Investigación Acción tomando en cuenta los Indicadores Psicosociales en la escuela y la comunidad, tales como: Indicadores de riesgos dentro de la escuela o factores protectores: (La elección y acceso al tipo de escuela, la actitud del facilitador de la

enseñanza, disponibilidad al acceso de contenido, tecnología e idiomas, facilitación en el desarrollo de las aptitudes y habilidades psicosociales para la vida).

Indicadores personales y grupales de riesgo psicosocial: (Déficit cognitivo, pocas habilidades sociales, baja autoestima, pobre identidad psicosocial, ser influenciable, elección de pares riesgosos, vivir en inequidad social).

Indicadores socio-económicos y socio-culturales de riesgos: (Pobre acceso a los servicios, exclusión social, hacinamiento poblacional, mucho tiempo libre, disfunción familiar, presencia de pandillas, delincuencia, violencia social en la comunidad, vivir la inequidad social).

Esta investigación es de sumo interés, ya que con el aporte de datos relevantes contribuiríamos, de algún modo, a la creación de programas que ayuden a mejorar la agresividad en el ambiente escolar.

El desarrollo económico y social, aunque ha beneficiado a la población en algunos aspectos, también ha impuesto condiciones negativas, muchas de orden psicosocial: los riesgos mentales, los estilos de vida inadecuados, los hábitos nocivos como el consumo de sustancias tóxicas, el estrés, el deterioro ambiental, e incluso la inequidad en el acceso a las oportunidades de realización personal, las diferencias cada vez más agudas entre ricos y pobres son aspectos que coexisten con el desarrollo de nuestras sociedades. En este sentido nuestros niños y niñas no están exentos de las consecuencias desencadenadas, tales como intolerancia, agresión verbal y física, emocional, psicológica, falta de afecto, irresponsabilidad paterna/materna, irrespeto a las normas sociales y autoridades, maltrato infantil, familiar, intrafamiliar, y todo tipo de manifestación conductual que denota un mal manejo de las habilidades sociales. Así mismo nuestros niños/as manifiestan muchas conductas inadecuadas en el salón de clase.

Cabe destacar que la familia como institución social básica ya no ejerce tanto poder sobre el ser humano, en relación con el efecto que tienen en nuestros niños/as la televisión, la informática, etc. Lo mismo pasa con la escuela, la comunidad, la iglesia y el Estado; pues es un mundo segmentado, fragmentado con tendencia a centrar todos los problemas en el individuo, mientras se debilita el papel de la familia, las instituciones y el Estado.

La educación es un medio poderoso para disminuir la pobreza y la desigualdad social. Es por esta razón que asumimos como viable la aplicación de un proceso de cambio de actitud ante situaciones del diario vivir para los sujetos de nuestra investigación, desde el modelo metodológico de Investigación Acción, dado que la misma es inherente a la enseñanza y al aprendizaje; y en ella la práctica educativa es un

espacio permanente de reflexión, interpretación, observación, crítica y escritura. Es una forma de entender la enseñanza, no sólo de investigar sobre ella.

Motivadas a contribuir con mejorar el desempeño escolar de los alumnos/as y desarrollar habilidades tales como: responsabilidad, respeto, autonomía, tolerancia, para que asuman una actitud positiva de aceptación a la diversidad y la comprensión del otro, para así propiciar una mejora en nuestra realidad social, y en el futuro tendríamos una mejor sociedad.

Por medio de una metodología dialógico-cooperativa, reflexiva y activa, nos proponemos que los/as alumnos/as aprendan actitudes, acciones y comportamientos que se priorizan en el fomento de habilidades sociales, acerca del autoconocimiento, la autoestima, autocontrol, empatía, asertividad y otros temas que serán de ayuda en su superación como entes sociales. Esto se reflejará de manera muy positiva en su entorno escolar, específicamente en su rendimiento académico y su relación con otros.

No nos planteamos plazos rígidos, no reportamos a nadie, tan sólo pretendemos estudiar el problema educativo que nos preocupa o que nos sorprende por su aparición, por su progresiva gestación o por su importancia. Respecto a las normas, las marcan las diferentes circunstancias del aspecto estudiado. Los resultados se plasmarán tal cual.

Planteado el problema, nos hacemos las siguientes interrogantes:

1. ¿Cómo fomentar la práctica de habilidades sociales para la mejora de la convivencia escolar del alumnado del 5to.C ¿Cómo sensibilizar con relación a la necesidad de introducir mejoras en la convivencia escolar mediante el fomento de habilidades sociales?
2. ¿Cuáles factores y cualidades facilitan la comunicación en la interacción social para la mejora de la disciplina del alumnado?
3. ¿Por qué es importante conocer y comprender nuestros estados emocionales y el de los demás?

Generales

- Diseñar e Implementar un programa para el manejo de habilidades sociales en alumnos de 5to. grado
- Mejorar las habilidades requeridas para un desarrollo de las relaciones interpersonales.

Específicos:

- Fomentar la práctica de habilidades sociales para la mejora de la convivencia escolar en el alumnado del 5to.C de la establecer las reglas de la comunicación y participación.
- Establecer diálogos que permitan la reflexión con los/as alumnos/as para detectar dificultades que lo aquejan, y enseñarle estrategias que le permitan superar la deficiencia.
- Mejorar las habilidades de comunicación tanto verbales como no verbales que permitan a la persona expresarse, comprender y responder las expresiones de otros.
- Establecer vínculos de amistad que les haga sentir confiados y aceptados por sus compañeros/as.

Conclusiones

La población objeto de estudio oscila entre los 11 a 14 años de edad, siendo el sexo masculino el prevaleciente aunque no con diferencias significativas; en su gran mayoría viven con ambos padres seguido por los que viven solo con la madre; un 45.1% de los padres tienen nivel de estudio de bachillerato, seguido por el nivel de básica con un 25.8%. Tienen más hermanos casi en su totalidad, y el tiempo que tienen en esa escuela oscila entre 5 y 8 años, porque realizaron el período de Preescolar. Todo esto nos indica que debemos trabajar con estos niños/as integrando la familia ya que es el núcleo principal de cada sociedad.

Podemos observar que en su mayoría estos chicos/as están en la edad de la Pubertad / adolescencia, siendo este período de desarrollo considerado como crítico por todos los cambios que se producen; por tanto en la formación como en la prevención y en la regulación de normas de convivencia, se debe tener en cuenta la etapa del ciclo vital en el que se encuentran los estudiantes. El desarrollo del pensamiento y del juicio moral nos ayudan a precisar cómo debemos formar, prevenir y regular según las diferentes edades, y recordando que la disciplina no es otra cosa que el respeto al estado de derecho tanto de parte de los estudiantes como de parte de los docentes. En la medida en que el estudiante va conociendo las normas y aprende a respetarlas, va llegando a la autodisciplina. A los estudiantes se les debe formar en el conocimiento y cumplimiento de esas normas.

El estudiante debe aprender que su comportamiento puede hacer que la convivencia en su aula y en su centro educativo propicie una mayor calidad de vida. La persona no es una realidad ya hecha que debe sujetarse a un patrón preestablecido, debe descubrir los principios que le permitirán construirse a sí mismo en el respeto y la solidaridad con los demás.

Es preciso que:

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

- Las normas de comportamiento sean claras y que todos/as las conozcan.
- Hacer partícipe a los alumnos/as en la elaboración de las normas y que se sientan responsables de la marcha del salón.
- Las normas de Convivencia Escolar tienen que establecerse teniendo en cuenta los valores fundamentales de Libertad, Justicia, Respeto y Solidaridad. Deben tener en cuenta los otros valores que el Proyecto Educativo Institucional asume, tales como la honestidad y la sinceridad entre otros. Pero también tienen que tener en cuenta una serie de acuerdos que garanticen la convivencia armoniosa.
- Favorecer la participación de los/as alumnos/as en la vida del aula, en las clases y en las actividades que se dan dentro del ámbito escolar.

Es necesario implementar en docentes y cuerpo administrativo de dicho centro la intervención sobre la práctica de habilidades sociales enfocada desde el ámbito personal y grupal para mejores cambios.

Organizar la Escuela de Padres en este Centro e incluir en el programa de Escuela de Padres propuesto por la Secretaría de Estado de Educación, varios módulos sobre práctica de habilidades sociales en el ámbito familiar. Pues aunque SEE, a pesar de propugnar como uno de los fines de la educación el desarrollo integral, los aspectos interpersonales se dejan en un plano secundario. Además, trabajar con las familias, ya que es adecuado establecer sistemas de información, coordinación y trabajo compartido escuela-familia respecto a la conducta interpersonal.

Sugerimos que el tema de las habilidades sociales sea incluido formalmente como contenido curricular de todos los niveles de la Educación Dominicana, pues la conducta interpersonal o, más concretamente, determinadas conductas de relación interpersonal han sido descuidadas e ignoradas y no se enseñan directamente en la escuela o se dejan merced al criterio de cada profesor o profesora, formando parte del currículum oculto, de los contenidos de aprendizaje no explícitos que están determinados por la filosofía de cada centro y concretamente de cada docente en particular.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

La enseñanza de las habilidades sociales es una competencia y responsabilidad clara de la institución escolar junto a la familia y en coordinación con ella. La escuela se ve como una importante institución de socialización proveedora de comportamientos y actitudes sociales. El aula, o la escuela, es el contexto social en el que los/as niños/as pasan gran parte de su tiempo relacionándose entre sí y con los adultos; la escuela constituye, pues, uno de los entornos más relevantes para el desarrollo social de los/as niños/as y por tanto para potenciar y enseñar habilidades sociales a los/as alumnos/as.

Es necesario que en la escuela las habilidades sociales se enseñen directa y sistemáticamente. Se debe buscar un lugar dentro del currículum escolar, ya que deben formar parte del currículum formal y es preciso hacer explícitas las intenciones

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

educativas a este respecto. Todo esto implica asumirlo y contemplarlo explícitamente y desarrollar acciones concretas respecto a:

- Proyecto Educativo de Centro, donde se debe reflejar el tipo de persona que queremos formar, y por tanto debe de quedar constancia de la dimensión interpersonal de la educación de nuestros alumnos/as.
- Proyectos Curriculares donde el área interpersonal ha de estar presente en las decisiones que se tomen respecto al qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar.
- Organización escolar, delimitando y señalando un tiempo en el horario, planificando recursos o estableciendo espacios.
- El trabajo con las familias, ya que es adecuado establecer sistemas de información, coordinación y trabajo compartido escuela/colegio-familia respecto a la conducta interpersonal.

Referencias bibliográficas

- Altrichter, H. Posch, P. & Somekh, B. (1993). *Teachers Investigate their Work. An introduction to the methods of action research*, Londres: Routledge.
- Bartolomé, M. (1999). *La investigación cualitativa orientada al cambio y a la toma de decisiones*. España. Tucumán: (s/e).
- Bartolomé Pina, M. (1992). *Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar?.* Revista de Investigación Educativa, 20, 7 – 36.
- Bartolomé Pina, M.(1986). *La Investigación Cooperativa en Educar* No. 10. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Basagoiti, M & Bru, P. (2000). *Mira quien habla: El trabajo con grupo en la IAP*. En Villalsante, T., Montañez, M. & Martí, J. *La investigación social participativa: Construyendo ciudadanía I*. Madrid: El Viejo Topo, pp. 119-136.
- Blández, J. (1996). *La investigación-acción: un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Barcelona: INDE.
- Brito, B., Garcia, A., Jiménez, P. y Martínez, J. (2002). *Mejorando la Práctica de Formación en Valores en una Escuela de Educación Básica*. Tesis de maestría. Universitat de Barcelona.
- Buendía Eisman, L. & Salmerón Pérez, H. (1994). Intervención cooperativa a través de la investigación cooperativa. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 226 – 231.
- Bunge, M. (2001). *El método científico*. En Andrés Molina . Ciencia, Tecnología y Sociedad. Selecciones de Textos de Quehacer Científico I. Santo Domingo: Instituto Tecnológico de Santo Domingo.
- Caballo, V.E (1993): Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta. España. Siglo XXI
- Craig, G. (2005). *Desarrollo Psicológico*. Novena edición. México: Prentice Hall.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

- Cerviño, C. y Meléndez, J. C. (2001). Influencia de los contextos en la formación de la Autoestima. <http://kilimanjar.uv.es:8900/SCRIPT/3AutoEst/contenido3>
- Colas Bravo, M^a. P. (1994). *La investigación - acción*. En Colás, E. & Buendía, L. (391 – 315). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Contreras, A., De La Rosa, O., Domingo, M., Molina, C: (2002). *El aprendizaje cooperativo y dialógico en la carrera de educación de la UASD*. Tesis de maestría. Universitat de Barcelona.
- Contreras Domingo, J. (1994). *¿Qué es?*. *Cuadernos de Pedagogía*, 224, 8 - 14.
- Cook, T. y Reichardt, Ch. (1997). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativo*. Madrid: Morata.
- Corey, S.M. (1953): *Action Research to Improve School Practice*. New York. Columbia University Press.
- Delors, Jacques (1997). *La Educación encierra un Tesoro*. México: Ediciones UNESCO.
- De Tezanos, A. (1998). *Una etnografía de la etnografía; aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo en la investigación social*. Santafé de Bogotá: Antropos.
- Elliot, J. (1986). *Investigación-acción en la Escuela*. Valencia, Generalitat Valenciana.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid: Morata
- Elliot, J. (1994). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (1996). *El cambio educativo desde la investigación acción*. 2da. Edición Madrid: Morata, S. L.
- Gonzalez, B. (2009) *Aula Socrática: Una metodología potente para nuestro hacer pedagógico*. Chile. Atinachile.
- Goyette, G. & Lessard – Herbert, M. (1988). *La investigación – acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Alertes.
- Habermas, J. (1999): *Teoría de la acción comunicativa I y II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- Jaramillo E., L.G. (2004): La controversia Kuhn – Popper en torno progreso científico y sus posibles aportes a la enseñanza de la ciencia. *Cinta de Moebio No. 20, Septiembre*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Kemmis, S. & Mc Taggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona: Laertes.
- Kerlinger, F.N. & Howard, B. L. (2000): *Investigación del comportamiento*. 4ta. Edición. Mexico: McGraw Hill.
- Kuhn, T. S. (1983): *La estructura de las revoluciones científicas*. México. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- León, O. y Montero, I. (1997). *Diseño de investigaciones: introducción a la lógica de la investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill.

- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2 (4), pp. 34-46.
- Lewin, K. (1973). Action research and minority problems. En K. Lewin (201 – 216): *Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics* (ed. G. Lewin). London: Souvenir Press.
- López Górriz, I. (1993). La investigación – acción como metodología de teorización y formación del profesor desde su práctica. *Revista de Investigación Educativa*, 71 – 92.
- Luciano, R, y Antonio, N. (2006): *Escuela y Comunidad Experiencia en el Liceo Nocturno Profesora María Batista de Juma Adentro, Bonao*. República Dominicana. Tesis de maestría. Universitat de Barcelona.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.
- Martí, J (2000). Investigación-acción-participativa: Estructura y fases. En Villasante, T., Montañez, M. & Martí, J. *La investigación social participativa: Construyendo ciudadanía I*. Madrid: El Viejo Topo, pp. 73-117.
- Martínez, M. (1996): *Comportamiento Humano: Nuevos métodos de investigación*. 2da.Edición. Mexico: Trillas.
- Martínez, M. (1997). *Comportamiento Humano: Nuevos métodos de investigación*. Mexico: Editorial Trillas.
- Martínez Salvá, F. A. (2002). “Paradigmas de investigación de la Psicología de la Educación”. En F.A. Martínez Salvá, Proyecto Docente. Psicología Educativa aplicada a la Educación Social. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Valencia.
- Montero, M. (2005). *La investigación acción*. (<http://bugs.invest.uv.mx>).
- Navarro, J. (2005): *Karl Popper, un filósofo 'con los pies en el suelo*. Universidad de Navarra.
- Muñoz, Quintero y Munévar: *Experiencias en investigación...* 
Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol. 4, No. 1, 2002
- Muñoz, J. F., Quintero, J., Munévar, R. A. (2001). *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Olson, M. W. (1991). *La investigación-acción entra al aula*. Argentina: AIQUE.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes II. Técnicas y Análisis de Datos*. Madrid: La Muralla.
- PNUD (2008): *Informe sobre Desarrollo Humano Rep. Dom. Desarrollo Humano una Cuestión de poder*. Oficina de Desarrollo Humano. Sto. Dgo. Rep. Dom. Editora Taller
- Popkewitz, T. (1984). *Paradigm and ideology in educational research: Social functions*

of the intellectual. London. Falmer.

Rincón Igea, D. (1997). Investigación acción – cooperativa. En MJ. Gregorio.

Rincón Igea, D. & Rincón Igea, B. (2000). Revisión, planificación y aplicación de mejoras. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 39, 51 – 73.

Rivas H, P (1997): *Kühn El Gran Revolucionario: Las revoluciones científicas de Kühn y la teoría moderna de la evolución. Una analogía más allá de la casualidad.* Cinta de Moebio No.2. Diciembre. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.

Rodríguez, M., Rosa, L. (2004). *Diseño e Implementación de un Programa de Formación de Valores, con Estudiantes de 7mo. Curso en la Escuela Salomé Ureña*, Santiago de los Caballeros. República Dominicana.

Schön, D. A. (1994). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Barcelona: Paidós.

Saocha, J.M. (2001): *Actitudes en ciencias experimentales y la investigación en Educación.* Disponible en: <http://www.sappiens.com/html/ejemplos/economia1/>

Shaffer, D.R. (2000): *Psicología del Desarrollo: Infancia y Adolescencia.* Mexico. Editora Thomson.

Trujillo M, H. M. (2001): *Metodos y técnicas de investigación en psicología.* Terorías. Granada: Reprografia Digital. (ANUIES, 1985).

Villasante, T. (2000). *La Investigación social participativa: construyendo ciudadanía 1.* Madrid: El Viejo Topo.

Villasante, T. (2001): *Prácticas locales de creatividad social: construyendo ciudadanía 2* Madrid: El Viejo Topo.

Wartofsky, M. (2001): *Ciencia y filosofía. Ciencia, Tecnología y Sociedad.* Selección de Textos de Quehacer científico I. Santo Domingo: Instituto tecnológico de Santo Domingo, pp. 41-62.

Winter, R. (1989). *Learning from experience*, Londres: Falmer Press.

★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

223. "SER NIÑA... SER NIÑO... UN ASUNTO DIFÍCIL EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN INICIAL"

Luzmila Mendívil Trelles

lmendiv@pucp.edu.pe

Resumen.

Estudio de caso en una institución educativa caracterizada por comportamientos estereotipados que remarcan la inequidad de género. Al articular las acciones docentes con las canciones que docentes y niños cantan, cuyos contenidos son sexistas, es posible afirmar que se reproduce la desigualdad de géneros.

En una sociedad como la peruana caracterizada por las brechas y estereotipos sexistas estas acciones poco aportan a la convivencia institucional, tanto como a la convivencia social. El estudio pone en evidencia como los discursos y acciones docentes no se dirigen hacia una distribución más equitativa de roles e igualdad de oportunidades para niños y niñas, por el contrario, estos marcan tempranas diferencias asociadas a atributos externos y arbitrarios. De este modo, niños y niñas crecen al margen del necesario respeto, rodeados de discursos que enfatizan las inequidades entre uno y otro sexo.

Palabras clave: discriminación, género, niños y niñas

Introducción

Se presenta un fragmento de un estudio doctoral donde se analizan las interacciones educativas que median las relaciones entre docentes y niños de educación inicial, particularmente aquellas vinculadas a las canciones que entonan durante la jornada diaria. Cabe destacar que en el Perú, las canciones constituyen el recurso metodológico más empleado por las docentes de este nivel educativo.

El estudio se realizó en una institución educativa pública de educación inicial ubicada en el distrito de San Juan de Lurigancho, distrito más populoso de Lima Metropolitana, que alberga un gran número de población migrante. La vulnerabilidad económica y social de este grupo humano constituyen los rasgos más destacados. Los nombres han sido cambiados a fin de proteger la confidencialidad de los protagonistas.

El análisis de las interacciones lleva a constatar como “la educación es uno de los espacios de socialización donde se reproduce la discriminación de género” (Tovar, 2013), hecho que no es advertido por las docentes quienes naturalizan e inculcan una

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

serie de comportamientos sexistas. Los resultados tienen como referentes algunas canciones seleccionadas del repertorio infantil acopiado y muestras de las interacciones comunicativas entre niños, niñas y docentes.

Como resultado se desprende la necesidad de interpelar la práctica cotidiana a fin de evitar la perpetuación de conductas que contravienen el desarrollo humano.

Roles sexuales y primeros aprendizajes en educación inicial

Aun cuando todos los documentos orientadores y de política, DCN (2009), el PNAIA (2012) y las propias Rutas del Aprendizaje (2013), responden a un enfoque de equidad de género, se ha encontrado que los textos de las canciones, tanto como la práctica discursiva demuestran que este es un aspecto poco logrado en la práctica.

En primer lugar, se advierte la ausencia de un lenguaje inclusivo, que visibilice a las niñas en cada enunciación. Todas las menciones son de carácter grupal y frecuentemente se expresan en masculino. Asimismo se advierte que para aludir a roles domésticos, roles tradicionales femeninos o pasivos, o para ridiculizar a algún niño, se recurre al uso del femenino.

Con frecuencia las docentes hacen constantes llamadas de atención dirigidas a los niños varones tal como lo evidencian el siguiente diálogo

| Docente | Niños |
|---|--|
| <i>D4: Las niñas van a jugar vóley</i> | <i>Niño 1: “Yo voy a jugar vóley (nombre de la docente)”</i> |
| <i>D4: (con voz firme y fuerte) “usted vaya a jugar fútbol... los niños juegan fútbol americano”...</i> | |

El sistema de restricciones se haya vinculado al sexo de este modo niños y niñas aprenden que el sexo marca preferencias de todo orden, incluso de elección deportiva. El control del deseo es una de las funciones que la docente ejerce. A través de una prohibición se naturaliza y enmascara una realidad, y se presenta el fútbol como exclusivo de niños y el vóley como el deporte de niñas. Una vez más la docente afirma su conocimiento y su poder.

Un segundo aspecto hace alusión a cómo las docentes conciben “lo femenino”

| Docente | Niños |
|---|-------|
| <i>D3: “Ahora vamos a jugar ¿Quién está (Melanie se acerca imitando a una que empuja? ¡Carlos!... ya ven Oscar... modelo, esto es caminando y exagerando ¡Ya!... ven ¡Carlos! (regañándolo) Rosita el movimiento de caderas)... ...viene Melanie, a ver Melanie, ... a ver la</i> | |

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

modelo ¿cómo va a venir la modelo?

D3: ...“ven Carmencita ¿quieres venir (Carmencita se acerca imitando ser una modelando? modelo)

D3: La vuelta Carmencita... ¡beso volado!... ¡beso!... ¡beso!...¿ya?

C.O. Continúa alentando a las niñas para que se acerquen modelando, dando besitos, y las anima aprobando sus acciones “¡Muy bien!... ¡Muy bien!...”, mientras lo hace aplaude y se ríe.

Este pasaje podría pasar inadvertido pues podría ser sólo un juego de roles sin mayor resonancia, sin embargo se destaca porque en este caso no es la niña la que tiene la iniciativa de modelar³²⁰, por el contrario, es la docente, símbolo de autoridad y conocimiento, la que la anima y alimenta esta imitación. La construcción social de lo femenino se proyecta en el modo de andar, sonreír, dar besitos, ser “bonita”.

Cabe señalar que esto podría pasar inadvertido, sino fuera porque se presenta en un contexto social y cultural en el que aspiración de llegar a ser artista de televisión está muy difundida en el imaginario popular. Muchas jóvenes de sectores populares anhelan ser modelos y trabajar en la televisión³²¹. Ser modelo por tanto representa una potencial salida a las condiciones de pobreza, así como también la posibilidad de un ascenso social rápido y no tan complicado. Asimismo, en el imaginario la modelo es quien reúne una serie de atributos corporales femeninos³²². Se afirma de este modo, la validez de un discurso que circula como un recurso potencial para el ascenso social.

De otro lado, la construcción social de lo masculino se da en el sentido contrario:

| Docente | Niños |
|--|---|
| D5A: “Un cóndor grande... majestuoso... hermoso!” | Niño 1: Un cóndor papá |
| D5A: “Un cóndor papá...un cóndor enorme... a ver ¿Cómo?” | Niña: gracias dijo por traer a mi hijita... |
| D5A: ¿Con quién más se reunió la | |

³²⁰ Es el caso tanto de Gisella Valcárcel, y Tula Rodríguez, quienes proviniendo de sectores populares, ingresaron a diversos programas televisivos que las catapultó a la fama. Actualmente son íconos de la emergencia social en el sector popular.

³²¹ Cabe destacar que en el imaginario nacional y a diferencia de otros países, las modelos y más específicamente las vedettes peruanas que participan de programas televisivos con alto rating, se caracterizan por su exuberancia corporal y actuaciones exageradas.

³²² A diferencia de las otras canciones, se trata de una canción que en los ochentas fue popularizada por Yola Polastri, y como consecuencia, muy difundida en medios en la década de los ochenta.

estrellita?

Lo masculino se presenta como equivalente a grande y majestuoso, más aún, se hace uso de aumentativos como grandote, enorme, mientras que lo femenino, representado por la estrellita, aparece como lo frágil. El uso de diminutivos subraya esta debilidad. La agencia es representada por el cóndor, símbolo de masculinidad, mientras el rol paciente, es representado por la estrellita, símbolo de feminidad.

El uso de los símbolos empleados en el siguiente diálogo refleja los atributos que se asignan a niños y niñas según el sexo. De esta manera, el “juego fuerte” se ve representado por la pelota, la cual es asociada a los niños, mientras que en la construcción social de lo femenino se destaca la fragilidad y la afectividad. De esta manera, los niños y niñas aprenden a identificarse como antagónicos.

Diariamente las docentes registran la asistencia de los niños a través de una secuencia en la que invitan a un niño a contar a los niños, y luego a una niña a hacer lo propio con sus pares. Este es un patrón que comparten todas las aulas. Las docentes de modo reiterado dividen a los niños en grupos según el sexo, haciendo que cada quien se refiera exclusivamente al propio sexo. Adicionalmente, al momento de contar a los asistentes, siempre son los varones los que tienen el primer turno, y después las niñas. Esto da cuenta de un orden, pero sobretodo de una falta de equidad pues siempre se privilegia a los niños sobre las niñas.

| Docente | Niños |
|---|---|
| C.O. Juanito va contando a cada uno de los niños varones, el grupo lo acompaña contando en voz alta. Juanito regresa donde la docente y le dice: ¡Once niños! La profesora le pide que dibuje once pelotitas en la pizarra. | |
| D5B: <i>¿Quién va a contar a las niñas?</i> Jenny: ¡Once! (Mientras llama a una niña que cuenta a las niñas y le responde) | |
| D5B: <i>¿Qué va a dibujar Jenny?</i> | Niños: (responden con entusiasmo) “¡Mariposas!... ¡Corazones!” |
| C.O. la docente llama la atención al niño que estaba distraído. | |
| D5B: <i>¿Tú eres Jenny? ¡Su faldita le vamos a poner a Manuel!</i> | |

Nótese que en la frase final la docente llama la atención a un niño haciendo uso de una burla: ponerle una falda (símbolo de niña) por haber estado distraído. De este modo los niños van asociando lo femenino, como un rasgo externo y negativo. Asimismo aprenden que si alguien quiere ridiculizar a un niño, basta que lo compare

con una niña, ese es el aprendizaje de una ofensa que luego el niño replicará ante una situación similar.

También en esta interacción es clara la relación entre saber y poder. La situación surgió como respuesta a una iniciativa de participación de Manuel. Lo errado fue pedir participar siendo él un niño, y no una niña, por eso es que él no podía cumplir el rol de Jenny, la niña designada por la profesora. Esta es la situación que desencadena el conflicto.

Una vez más la docente es quien decide la participación de los niños. Se confirma así un modelo adulto céntrico que reafirma la voluntad docente sobre la de los niños. Adicionalmente y de modo tajante queda claro que niños y niñas no son iguales y que cada uno tiene un campo de acción, y de relación, diferente.

Las canciones y la construcción social de género

Uno de los momentos del ritual diario del aula de inicial es el momento donde se identifica los días de la semana. Una de las canciones acopiadas es La semana³²³, la cual registra varias estrofas, y posee una estructura rimada. Asimismo, la melodía y el ritmo de la canción hacen que esta sea fácil de aprender. Con frecuencia, al cantar esta canción los propios niños proponen las acciones, las cuales son acompañadas de la mímica correspondiente, lo que genera movimiento en el grupo y el desarrollo de un clima de algarabía. El texto de la canción es

*Lunes antes de almorzar,
una niña fue a pasear
Pero no pudo pasear
Porque tenía que limpiar*

*Así limpiaba así, así
Así limpiaba así, así
Así limpiaba así, así
Así limpiaba que yo la vi*

★ **A I C E** ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

La canción va discurriendo sustituyéndose el día y las acciones correspondientes a cada día:

Martes: saltar;

Miércoles: comprar;

Jueves: bañarse;

Sábado: tejer;

Domingo: rezar.

El texto desarrolla una idea clave: la niña, personaje central de la canción, siempre está ocupada y aunque sea así, ella siempre tendrá tareas pendientes que

³²³ Al entonar esta canción la docente por algún motivo obvió el día viernes, por eso no figura ni el día, ni la acción correspondiente

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

cumplir sea mediante trabajo doméstico, realización de actividades de aseo personal o realización de actividades de consumo. Ante la indiscutible omnipresencia femenina en el trabajo doméstico se desarrolla la lógica de la división social del trabajo. El corolario fija la noción que el domingo es el día dedicado al culto, por eso la niña tiene que rezar. La construcción de “lo femenino” incluye el rezo como propio de la población femenina. Religiosidad, emotividad y derroche de virtudes son características demandadas a las niñas desde muy temprana edad.

Desde un enfoque de género, el texto refiere como roles femeninos limpiar-saltar-comprar-bañarse (ser limpia)-tejer-rezar, formando una secuencia semántica caracterizada por los roles domésticos tradicionales, en este sentido, la canción aporta a la construcción de la identidad de género, por asociación en el caso de las niñas, y por contraposición en el caso de los niños. Estas identidades son construidas al margen de un enfoque de equidad de género, aspecto también encontrado en estudios previos realizados por Fernández (2005) y Fernández (2006).

Otro componente de la rutina diaria se manifiesta a través de las canciones religiosas. Cabe destacar que aun cuando se trata de una institución educativa pública, además de ser reconocida mediante un código numérico, la institución estudiada lleva el nombre de una Virgen, lo cual es explicable debido a la gran influencia de la religión católica en la realidad peruana. A ello se agrega el hecho que todas las docentes son católicas.

El repertorio institucional religioso considera canciones que abordan cinco temáticas específicas:

1. Dios: “Demos gracias al Señor”, “El amor de Dios”, “El granito de mostaza”, “La creación del mundo”, “Himno al Señor de los Milagros”
2. Jesús: “Palomita blanca, palomita azul”, “Si Jesús te satisface”, “Tú tienes un amigo que te ama”
3. Niño Jesús: “Jesusito de mi vida”, “Somos soldaditos del Niño Jesús”
4. Virgen María: “El trece de mayo”, “María tú eres mi madre”, “Todos los niños cantando vamos”
5. Santos: “Santa Rosa”

La temática más recurrente es la relativa a Dios, que cuenta con cinco canciones, aun cuando es la más etérea de las categorías. En importancia le siguen las canciones que nombran a Jesús, las que en total suman tres canciones. Adicionalmente, se consideran dos canciones dirigidas al Niño Jesús, que aporta más elementos para la identificación de los niños. No menos importantes son las canciones dirigidas a la Virgen María, una de las cuales es una canción bastante antigua. Se trata de la canción española “El trece de mayo”, que evoca la aparición de la Virgen de Fátima en Portugal.

La temática que registra menos atención es la relativa a los santos. Sólo se ha encontrado una canción (Santa Rosa) que aborde esta temática. Se trata de una

transformación textual y melódica realizada por Alicia Macuri³²⁴. Ella toma como referencia el conocido vals “Alma, corazón y vida” del compositor Adrián Flores Albán y a través de un préstamo melódico compone el texto que destaca las características de bondad y pureza de la santa. Llama la atención la estrofa final de la canción

*Por tener mucha pureza
Y por ser tan bondadosa
Santa Rosa era la amante del Señor*

De esta manera, se registra un uso lingüístico atípico, que consiste en asociar la imagen de pureza y bondad a una amante, que además es santa. La construcción de sentidos no va alineada al uso contextualizado de las palabras, no obstante, cabe acotar que la palabra amante en su real significación, remite a la persona a quien se ama, aunque este no coincida con el uso generalizado en el contexto peruano. El texto una vez más reitera la condición de bondad y pureza asociada al rol femenino.

En los textos de las siguientes canciones se aprecia el uso de un lenguaje que invisibiliza la presencia de las niñas, hecho que es coherente con las interacciones comunicativas establecidas entre la docente y los niños y niñas

*Si tuviera fe como un granito de
mostaza
uh, uh, uh, eso dice el Señor
yo le diría a las montañas
¡muévanse, muévanse, muévanse!
Y las montañas se moverán,
se moverán, se moverán*

*Si tuviera fe como un granito de
mostaza
uh, uh, uh, eso dice el Señor
yo les diría a mis niñitos
¡ámense, ámense, ámense!
Y mis niñitos se amarán,
se amarán, se amarán
Y mis niñitos se amarán,
se amarán, se amarán*

*Todos los niños cantando vamos
A ti María, madre de Dios
Madre del mundo, que ha traído
Mucha ternura podemos dar*

*El mundo entero hoy te aclama
Por tu pureza y tu bondad
Y desde el cielo hoy nos ofreces
Tu santa mano, tu bendición*

*Todos los niños cantando vamos
Con alegría y devoción
A ti María, mi madre mía
Que nos proteges de corazón
Que nos proteges con mucho amor*

Cabe destacar que las canciones “El granito de mostaza” y “Si Jesús te satisface” conllevan la realización de acciones vinculares (abrazarse, tocar la barriguita, acariciar),

³²⁴ Docente y compositora de música para niños cuya producción es muy consumida en sectores populares

es decir, estas canciones se acompañan de contactos corporales que trascienden la mímica, propiciando un clima particularmente lúdico y acogedor. Aun cuando la canción “El granito de mostaza” no alude directamente al contacto corporal, la canción ha sido enseñada de modo que los niños asocien las consignas “¡ámense!” y “se amarán” a la acción de abrazarse fuertemente, lo cual es alentado por las docentes. La creación de este clima afectivo es fortalecida por el uso del posesivo asociado a diminutivos. De esta manera, mientras se entonan estas canciones, los niños juegan, se ríen, se abrazan fuertemente, asociando el canto a una situación de bienestar afectivo.

Otras canciones, poseen estructuras cortas, de una o como máximo dos estrofas. En el caso de la canción “María tú eres mi Madre”, siguiendo la tradición católica, se asocia la canción a la figura maternal de la Virgen, que como tal es símbolo de amor filial e incondicional, bendiciones y protección. Como contenido esta canción comparte la misma temática y el mismo enfoque que la canción “Todos los niños cantando vamos”

*María tú eres mi madre
María tú eres mi amor
María madre mía
Yo te doy mi corazón*

*Todos los niños cantando vamos
A ti María, madre de Dios
Madre del mundo, que ha traído
Mucha ternura podemos dar*

*El mundo entero hoy te aclama
Por tu pureza y tu bondad
Y desde el cielo hoy nos ofreces
Tu santa mano, tu bendición*

*Todos los niños cantando vamos
Con alegría y devoción
A ti María, mi madre mía
Que nos proteges de corazón
Que nos proteges con mucho amor*


ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Atención especial merecen el texto de las canciones “Somos soldaditos del niño Jesús” y “Palomita blanca, palomita azul”.

*Somos soldaditos
Del niño Jesús
Aunque pequeñitos
Llevamos la cruz*

*Palomita blanca, palomita azul,
Llévame en tus alas a ver a Jesús
Si mi niño bueno yo te llevaré
Porque en tu clase
¡Te has portado ¡Bien!*

En el caso de la canción “Somos soldaditos del Niño Jesús”, se recurre a la metáfora del soldado, buscando desarrollar por asociación, una función de resguardo, vigilia, y servicio asociado al género masculino. Esto podría interpretarse como una

suerte de eco de una institución socialmente caracterizada por la jerarquía y la obediencia absoluta. Implícitamente se recurre a la condición de niño y con ello se desarrollan más elementos de identificación, acrecentando la expectativa social: los niños deben ser como soldaditos, esto es obedientes. En esta misma línea, se halla el ritmo marcial de la canción el cual estimula la realización de acciones con firmeza. El uso de los diminutivos “soldaditos y pequeñitos”, no es excusa para cargar simbólicamente una cruz.

Otra canción que favorece la identificación de los niños varones con el Niño Jesús, es la canción “Jesusito de mi vida”, donde las frases aluden directamente a elementos básicos de la identidad infantil: “Jesusito de mi vida, eres niño como yo”. Esa frase desencadena una secuencia de manifestaciones de afecto “por eso te quiero tanto y te doy mi corazón; tómalo, tómalo, tuyo es y mí no”. Como se aprecia las proposiciones iniciales concluyen en metáforas que simbolizan el afecto del niño, hacia el personaje de la canción.

*Jesucito de mi vida
Eres niño como yo
Por eso te quiero tanto
Y te doy mi corazón
Tómalo, tómalo,
Tuyo es y mío no*

Lo femenino es representado por personajes que evocan fragilidad, tal es el caso de la canción “Palomita blanca, palomita azul” donde es la clara relación de causalidad al establecer concordancia entre las dos primeras frases y la consecuencia. En esta canción la palomita representa el puente de bondad que conduce a Jesús, y a la par es quien regula el acceso a este estableciendo condiciones, tal es el caso del buen comportamiento. La asociación con la figura maternal es en este caso inevitable: madre-bondad- Jesús, buen comportamiento. Del análisis se desprende que la identidad docente cumple un rol mediador entre lo que simbólicamente es el cielo (Dios-bondad), y la tierra (institución educativa que construye niños buenos).

Analizando la intertextualidad de las canciones religiosas es posible sostener que los textos de las diversas canciones comparten unidad de criterios. Las diversas canciones destacan la religión y la religiosidad como un valor importante. Los textos aluden a la imagen de seres divinos y protectores caracterizados por la bondad, que son ejemplos de los cuales hay que aprender y, por ende, imitar. Asimismo, manifiestan un énfasis en los roles de género, roles maternales asociados a la Virgen María quien simbólicamente representa a la madre de todos. No menos importante es la enunciación de la Virgen María y Santa Rosa como modelos de bondad, y por extensión, la construcción social de lo femenino, como señala Fernández (2006). De esta manera las docentes van construyendo socialmente la idea de lo que significa ser buena niña y ser

buen niño, el que por añadidura, es buen alumno, y a su vez, es obediente, contribuyendo a la constitución de otra cadena semántica.

Los contenidos de estas canciones refuerzan roles sociales tradicionales, motivan la formación de hábitos y habilidades sociales, y progresivamente van instituyendo un orden ideológico de la realidad, donde la religiosidad tiene un lugar preponderante. Desde una perspectiva de género, estas canciones poco contribuyen a un trato respetuoso y equitativo, más bien representan la concepción social más conservadora. Muchos textos asocian la idea del “buen niño” a la de “buen cristiano”. De modo reiterado presentan una perspectiva idealizada de la institución escolar y de las relaciones maestra-alumno. Asimismo se aprecia una división clara y jerarquía de roles, donde el alumno está ubicado al final. Entendidas así, las canciones de rutina constituyen una estrategia de control simbólico y de mantenimiento del status quo y lo que es más naturaliza los estereotipos de género y un trato sin equidad.

Conclusiones

Como se ha podido evidenciar en todos los casos ejemplificados se comprueba que las acciones docentes no se dan a nivel individual, sino más bien forman parte de una cultura institucional que puede tener repercusiones tanto a nivel del desarrollo individual de los niños, como del desarrollo colectivo del grupo, así como también, en la constitución de las identidades profesionales en tanto estas establecen lo que es o no legítimo (De Paula e Silva, 2011, pág. 214).

Como se ha constatado, en la institución educativa estudiada, la participación infantil es instrumental a los propósitos de las docentes. Los niños aprenden conductas dependientes de la voluntad docente. Aprenden que los alumnos no tienen iniciativa, que la conducta que se espera de un alumno es el silencio, aprenden que los alumnos tienen que agrandar a las docentes, aprenden a depender en todos los sentidos y aprenden que el sistema escolar obedece a jerarquías, con roles claros de quién ordena y quién obedece.

Estas son las identidades que de manera sostenida van desarrollando los estudiantes. Pero este aprendizaje no es exclusivo de los niños. Las docentes afirman su identidad mediante el ejercicio de permanente control sobre el grupo de niños, ellas aprenden a ingeniarse recursos para que les presten atención, y aprenden a pensar cada detalle de la acción educativa. Como resultado aprenden a centrar todo en ellas con el consiguiente abatimiento. De este modo, docentes y niños son producto de aprendizajes identitarios complementarios y muchas veces insatisfactorios para unos y otros.

Subyace una concepción minusvalorada que asume al niño como un receptor de sentidos y no como productor de ellos.

Las alusiones a los comportamientos estereotipados son una constante al momento de trabajar con los niños, especialmente cuando se toma asistencia, momento en el cual se reafirman símbolos que remarcan la inequidad de género. Al articular estas

acciones a las canciones con contenidos sexistas es posible afirmar que se reproduce la desigualdad de géneros.

En una sociedad como la peruana caracterizada por las brechas y estereotipos sexistas estas acciones poco aportan a la convivencia institucional, tanto como a la convivencia social. Por lo tanto, los discursos y acciones docentes no se dirigen hacia una distribución más equitativa de roles e igualdad de oportunidades para niños y niñas, por el contrario, estos marcan tempranas diferencias asociadas a atributos externos y arbitrarios. De este modo, niños y niñas crecen al margen del necesario respeto, rodeados de discursos que enfatizan las inequidades entre uno y otro sexo.

En este contexto, los procesos de construcción social de género se gestan en un clima conflictivo de lucha y resistencia, y con ello como sostiene Paniagua (2012), se puede perjudicar el nivel de seguridad básica. Esto es particularmente importante pues como se sabe, el nivel inicial, es el primer nivel del sistema educativo donde como sostiene Didonet (2012), el niño empieza a construir su ser niño o niña, tanto como su ser de alumno o alumna.

Referencias Bibliográficas

- Becerra, S. (2013). *Rutas del Aprendizaje ¿Qué y cómo deben aprender nuestros niños? Fascículo 1. Desarrollo personal, social y emocional. Ciclo II. 3,4 y 5 años de educación inicial*. Obtenido de Ministerio de Educación: <http://www.cambiemoslaeducacion.pe>
- De Paula e Silva, J. M. (2011). A construção da identidade de diretores: Discurso oficial e prática. *Educação em Revista*, 211-230.
- Didonet, V. (2012). Educación infantil en Perú y América: un desafío ante múltiples infancia. *Educación Vol. XXI, N° 40*, 27-39.
- Fernández Poncela, A. (2005). *Canción infantil: discurso y mensajes*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Fernández, A. (2006). *Género y canción infantil*. Obtenido de Política y Cultura, Número 26- Universidad Autónoma Metropolitana- Xochimilco: <http://www.redalyc.uaemex.mx>
- Kramer, S. (2013). Por una educación infantil de calidad. *Nuevamérica N° 138*, 4-22.
- MINEDU. (2009). *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular- Segunda edición*. Lima: Ministerio de Educación- Vice Ministerio de Gestión Pedagógica, Dirección General de Educación Básica Regular.
- Paniagua, G. (2012). El aporte de buenas interacciones en educación infantil. En M. Peralta, & L. Hernández, *Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana* (págs. 21-37). Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores de cooperación AECID; BBVA.
- PNAIA. (2012). *Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia 2012-2021*. Lima: Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables.

Rivero, M. d., Villalobos, R. E., & Valdeiglesias, G. (2008). *Propuesta Pedagógica de Educación Inicial- Guía Curricular*. Lima: Ministerio de Educación- Dirección de Educación Inicial.

Tovar, T. (2013). *Recomendaciones de Política de Género en Educación*. Lima: Red Nacional de Educación de la Niña Rural FLORECER.



224. REFLEXIONES SOBRE LA INTERVENCIÓN EN VIOLENCIA FILIO-PARENTAL

Francisca M. Urbaneja Millán y Sandra M. Serrano Nieto.
imeris.paquium@gmail.com

Resumen.

La intervención en violencia filio-parental se caracteriza por ser una intervención compleja (Pereira 2006). Desde la Asociación Imeris hemos querido analizar qué tipo de relaciones familiares se producen en este tipo de casos y cómo podemos acercarnos a ellas para transformarlas desde la intervención familiar. El protocolo creado parte de una evaluación inicial, que nos permite establecer hipótesis de trabajo relacionales sobre la conducta violenta, donde debemos tener en cuenta en qué áreas de la estructura familiar se encuentra la disfunción, además de desvelar el juego familiar y el significado de la conducta violenta, pues esta se mantiene por los beneficios que aporta al agresor, de consecución de objetivos o mantenimiento de la homeostasis familiar. La intervención familiar se debe hacer de forma secuencial y global; Las estrategias de intervención en violencia filio-parental tienen que poner el acento en la importancia de la palabra como alternativa a la actuación.

Palabras clave: violencia filio-parental, familia, adolescentes, jerarquía, vinculación familiar

Introducción



La definición que nosotros entendemos de Violencia Filio-parental se refiere a todo acto perjudicial reiterado, ya sea físico, psicológico o económico que los hijos realizan contra sus padres o cualquier otra figura (familiar o no) que ocupe su rol. La Violencia Filio-Parental “está relacionada como toda violencia con el Control y el Poder. La violencia implica diferencia de poder o intención de dominar o dañar al otro, el uso de la fuerza como modo de resolver conflictos y de conseguir objetivos. Con el paso del tiempo, el hijo violento se orienta gradualmente hacia el poder, las relaciones parento-filiales son cada vez más escasas y de peor calidad. Los padres aprenden a ignorar las conductas negativas del hijo para evitar la confrontación, por lo que éste necesita respaldar su poder con comportamientos cada vez más extremos. Las metas del hijo agresor acaban siendo las mismas que las de la violencia social y política:

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

dominación por el miedo que produce, utilizando de manera repetitiva acciones violentas con incremento progresivo del nivel de amenaza, lo que según el esquema de violencia social y política de Sluzki (2002), acaba produciendo en sus víctimas una reacción de embotamiento y sumisión” (Pereira 2006).

De esta constatación partimos, pero para poder intervenir terapéuticamente, es decir reduciendo el sufrimiento de los agentes implicados, tenemos que tomar un acercamiento más comprehensivo que incluya todos los factores asociados.

Desde esta perspectiva y siguiendo las corrientes teóricas de corte sistémico-relacional, se entiende que la conducta violenta forma parte de una comunicación, es decir, que está inscrita en una relación. Como parte de esta relación “necesita de una respuesta, iniciándose así un proceso de comunicación, respuesta, comunicación en la cual para entender el significado de la conducta es imprescindible observar todo el juego relacional, es decir, recoger y analizar las respuestas. Las respuestas a la conducta violenta se dan en diferentes sistemas: la familia, la escuela, los grupos de iguales, diferentes contextos sociales, la respuesta penal y la respuesta clínica.” (J.A. Abeijón 2006).

Es importante abordar las respuestas en el sistema familiar ya que se entiende que la violencia filio-parental es una disfunción familiar, no es una disfunción del adolescente ni de la madre o el padre, sino de la familia en su conjunto, de la familia como sistema. La violencia filio-parental es el resultado de la interacción entre los diferentes miembros del sistema familiar, la interacción entre el temperamento, los estilos educativos y los modelos de apego. Lo que no significa que no exista responsabilidad en la utilización de la violencia, que es del que la ejerce. Como dice Pereira (2006) si no comprendemos la dinámica relacional de las familias, nos va a resultar difícil entender las conductas, aparentemente contradictorias, que se producen en estos casos.

Relaciones familiares e intervención familiar en casos de Violencia Filioparental

En violencia filio-parental observamos disfunción en la estructura familiar. Entendemos estructura familiar como el entramado de interacciones relativamente duraderas que se producen dentro del sistema familiar, las cuales ordenan y organizan los subsistemas familiares (parental, conyugal, filial, etc.) en relaciones más o menos constantes entre la proximidad y la distancia (alianzas y coaliciones) que cambian paulatinamente según el momento vital en el que se encuentre la familia (I.Ochoa de Alda). Y además es necesario evaluar las interacciones con el exterior.

Esta disfunción está relacionada con tres áreas que son (Pereira 2011):

- a. **La Organización Jerárquica y de Señalamiento de Normas.** Alguno de los padres o los dos han dejado de lado el ejercicio del rol paterno poniendo la

responsabilidad de la educación de los hijos en otros profesionales, esto favorece la parentalización del hijo o hija, en quien se delega la escasa autoridad.

- b. **La protección de la imagen familiar y mantenimiento del mito de la paz familiar y la armonía familiar.** En la violencia filio parental, la imagen de la familia se encuentra deteriorada, ya que el fracaso o la vergüenza de que este tipo de violencia se esté dando, hace que se minimice la problemática y se dificulte su detección y/o intervención. Por otro lado, En este tipo de violencia se potencia el mito de Paz y Armonía familiar y genera que poco a poco se vaya construyendo un “secreto”, en el que se evita hablar de ciertos temas y eludir aquellas situaciones que puedan poner en peligro el mito familiar; por no perder la relación admiten conductas que reprobarían si las vieran hacer a otros, se someten a la tiranía del hijo o hija con la fantasía de que de esta forma no se van a separar.
- c. **Separación y Fusión.** En la mayoría de las familias en las que se da este tipo de violencia, existe una fusión emocional entre el agresor y el progenitor agredido, donde por fusión emocional se entiende una relación muy cercana que no permite a los que participan en ella tener emociones o intereses diferentes. Esta relación, que en un principio puede ser de utilidad para los que forman parte de ella entra en crisis cuando el crecimiento hace que el hijo comience a orientarse hacia el exterior. Por lo que en este vínculo tan cercano, es decir fusional, el comienzo de la violencia puede entenderse como un primitivo intento de distanciamiento, y tras esto aparecen los beneficios secundarios de la violencia, como el control y el poder que contribuyen a su mantenimiento.

Estas tres áreas de la dinámica disfuncional de las familias como vemos no se presentan de forma aislada, sino interrelacionadas la mayoría de las veces. Estas dinámicas van a ser objeto principal de la intervención familiar.

Pero las dinámicas no se observan por sí solas, es necesario hacerlo a través del proceso de relación familiar en el que se desencadena la conducta violenta. Los procesos de desencadenamiento y mantenimiento de la violencia se pueden resumir en los juegos familiares:

En familias multiviolenca. Donde la violencia aparece como consecuencia casi natural del tipo de relación familiar. Es el medio en el que se afrontan y resuelven los conflictos, con la utilización de la violencia.

En las familias con los dos progenitores, aparece una fusión emocional previa entre el hijo con conducta violenta y el progenitor agredido. Este juego familiar se asemeja a la triangulación descrita por Selvini en *Los Juegos Psicóticos*. El juego relacional tendría el siguiente proceso: se produce un conflicto de pareja sin solución que se alarga en el tiempo, no solucionan el conflicto pero están embrollados y no pueden retirarse generando un impasse en la relación, para intentar salir de esta situación buscan alianza con el hijo, produciendo una intromisión de éste en el juego

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

relacional conyugal. Esta posición del hijo le supone un gran desgaste ya que obtiene favores de uno a costa del distanciamiento del otro. El siguiente paso será pedir al progenitor aliado que se defina, con el cónyuge o conmigo. En los casos de violencia filio-parental, el progenitor elige al hijo, quedando el otro progenitor en una posición periférica en la familia. El hijo ocupa el lugar del cónyuge. Con el paso del tiempo, esta relación dificulta el desarrollo de los miembros, especialmente del hijo. Que empieza a demandar más espacio. La violencia aparece como un intento de alejarse.

En las familias monoparentales, es probable que exista el mismo proceso anterior solo que la triangulación y el conflicto pueda verse como algo lejano en el tiempo y ya olvidado. En estas familias la fusión emocional es más evidente, ante la ausencia del otro progenitor. La dificultad para la separación y la autonomía es la que lleva al conflicto y produce la conducta violenta.

En todos estos juegos familiares la conducta violenta se mantiene por los beneficios que aporta al agresor, de consecución de objetivos o mantenimiento de la homeostasis familiar.

De ello, se desprende que en la intervención es muy importante desvelar el juego familiar y el significado de la conducta violenta.

Circunstancias familiares presentes en casos de Violencia Filio-parental

La clasificación que exponemos a continuación, podría entenderse como una tipología de familias en las que se están presentando casos de violencia filio-parental. Entendemos sin embargo que hay que ser minuciosos y no simplificar, aportamos esta clasificación para acercarnos comprensivamente al fenómeno pero cada caso ha de ser estudiado en sus singularidades y tener en cuenta todos los sistemas interrelacionados y la capacidad de cambio de cada uno.

Para la clasificación hemos recogido los factores familiares que resaltan diferentes autores y nuestra propia experiencia desde la Asociación Imeris. Los autores citados son Roberto Pereira y Nuria Manzano.

- **Experiencias previas de violencia familiar** (Pereira)

Desde la explicación básica de la imitación o aprendizaje de resolución de conflictos.

En este aspecto podemos distinguir dos tipos de violencia intrafamiliar: de género y maltrato infantil.

A nivel general, entre las explicaciones más frecuentes para la violencia filio parental destaca la experiencia previa de violencia en el seno familiar. El hecho de

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

haber presenciado violencia en la familia o entre los cónyuges se ha relacionado directamente con un aumento en la violencia filio-parental. Los niños que han vivido en sus hogares una forma de resolución de conflictos basada en la violencia y en la confrontación tienen mayor probabilidad de emplearla para la resolución de sus propios conflictos. Sin embargo esta experiencia no determina la utilización de la violencia.

Cuando se trata de maltrato infantil, la conducta violenta de los adolescentes se entiende como una respuesta al daño sufrido, como una forma de imponerse a los padres o de rechazar el rol en el que se les ha puesto.

En cuanto a la violencia género, según las investigaciones realizadas se produce con mayor frecuencia en hijos que en hijas. Lo que es importante señalar es que en la dinámica relacional de los hijos varones con conductas de violencia filio-parental hacia sus madres está presente la relación con el género, ya sea desde la explicación que ofrecen las madres o desde la justificación que emplean los hijos.

- **Padres excesivamente permisivos.** (Pereira).

Padres y madres con un sistema no normativos, que explican que educan a sus hijos democráticamente, todas las normas se negocian y la opinión de todos tiene el mismo valor y establecen una relación simétrica con sus hijos. El deseo de educar de forma democrática en no pocas ocasiones se traduce en unos padres excesivamente permisivos y desbordantes de amor, que imponen pocas normas y límites a sus hijos. Las conductas violentas no se generan por poner en práctica una educación democrática, sino por una mala interpretación de este estilo educativo, con la incongruencia como constante. Esta ausencia de reglas crea a su vez un entorno poco seguro para los hijos/as, que obtienen una pseudoautonomía y desarrollan conductas violentas en búsqueda de unos límites que no encuentran. Se trata de la búsqueda de límites no de autonomía porque la ruptura con sus progenitores mediante el empleo de la violencia no permite a estos chicos/as desvincularse afectivamente de ellos. Las continuas escaladas simétricas y peleas perpetúan una relación basada en la dependencia de estos chicos/as con respecto a sus padres/madres y viceversa.

La funcionalidad del síntoma violencia en la familia puede así entenderse como un intento de sustitución de unos padres ineficaces o de censura por la abdicación de sus funciones parentales. La historia personal de muchos padres y madres que ponen en práctica estas pautas educativas revela con frecuencia una educación excesivamente normativa en sus familias de origen, que les condujo a adoptar un estilo educativo diametralmente opuesto.

- **Padres sobreprotectores.** (Pereira).

Algunos padres por múltiples razones (un niño/a muy deseado/a, o tardío/a, frágil o adoptado/a) están dispuestos a satisfacer todos los deseos de los hijos. Sus deseos se llevan a cabo sin la menor dilación, cualquier tarea que le suponga un

esfuerzo o perturbación se realiza en su lugar; en definitiva se evita cualquier acontecimiento que le pueda suponer frustración, por mínima que sea. El riesgo en estas situaciones es que el niño/a demanda cada vez más de sus padres, desarrollando un comportamiento tirano, a la vez que pierde la ocasión de desarrollar aprendizajes para afrontar el mundo extrafamiliar. La llegada al mundo exterior sin las necesarias capacidades genera en los hijos miedo, inseguridad y ansiedad, y la omnipotencia que ha desarrollado con respecto a sus progenitores necesita de la presencia constante de éstos para mantenerse.

En definitiva, esta forma de educar crea niños dependientes, por lo que la violencia filio-parental en estos contextos se entiende como un intento de adquirir un espacio propio, de autonomía, o como una forma de expresar la ira hacia unos padres que han fomentado, por interés propio, una dependencia de estas características.

- **Padres insatisfechos con sus roles,** (Pereira)

Que expresan con frecuencia que sus vidas están vacías, carentes de sentido, y que no saben por qué siguen viviendo. Progenitores que han tenido a sus hijos accidentalmente o en contra de su voluntad y manifiestan su disgusto.

- **Padres que mantienen una relación excesivamente próxima, fusional, con uno de los hijos.** (Pereira).

Generalmente se trata de familias monoparentales, o bien con uno de los progenitores “ausente”, frío o distante. Esta característica es central en la aparición Violencia Filio-Parental, en la mayoría de los casos al inicio de la conducta violenta.

- **Padres que mantiene una relación muy conflictiva y suelen atacarse mutuamente delante de los hijos.** (Pereira).

El conflicto puede llevar a una triangulación, en la que se utiliza al menor para atacar al cónyuge, buscando su alianza. Para ello no se duda en descalificar al otro progenitor, en especial si este ha puesto algún límite: se quitan los castigos, se desvaloriza lo que hace el otro o se le ridiculiza y desacredita. Lo que conduce a la inconsistencia y el desacuerdo sobre cómo educar a los hijos o respecto a la inadecuación de los medios utilizados: las mismas conductas llevan a castigos desproporcionados en algunos casos y pasan desapercibidas en otros. La arbitrariedad se convierte en la norma y desacredita cualquier intento de marcar unos límites consistentes.

- **Menores con adicción a determinados tóxicos.** (Manzano).

Este es el detonante más perceptible. La conducta problemática se inicia en la adolescencia, con cambio radical de comportamiento. La conducta transgresora del

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

menor aumenta a la vez que las figuras parentales pierden autoridad. Suelen ser chicos-as que no han aprendido la capacidad de espera y la demanda de satisfacción, demandan mágica y urgentemente las soluciones y la satisfacción inmediata. Adolescentes que huyen hacia delante con características de omnipotencia y narcisismo. Suelen presentar otros comportamientos disociales en otros ámbitos.

- **Menores con dinámica relacional conflictiva de larga trayectoria.** (Manzano).

El entorno familiar aparece saturado de conflictos, con violencia entre los progenitores, posible separación/divorcio, situaciones repetidas de riesgo y desprotección para el menor,... El conflicto de los progenitores se caracteriza por la desautorización y desvalorización mutua sobre las responsabilidades parentales. Los menores que han padecido violencia intrafamiliar no han podido desarrollar figuras internas de seguridad y satisfacción y puede que respondan con violencia como forma de protección ante su propia inseguridad. En muchas ocasiones la conducta violenta aparece tras separaciones conflictivas, excesivamente judicializadas.

- **Familias con figuras de autoridad desdibujadas.** (Manzano).

Los niños y niñas en estas familias han vivido con carencias de pautas y límites claros. Figuras parentales asustadas y frágiles, con confusión de roles y falta de competencia para colocar al menor frente a la norma. Padres y madres que confunden la autoridad con el ejercicio del autoritarismo, desprotegiendo al menor con una permisividad complaciente y dañina. Niños arraigados al logro inmediato de satisfacciones infantiles, con un movimiento adolescente regresivo.

- **Menores adoptados en los que la adopción emocional no parece estar adecuadamente elaborada y presentan problemas de vinculación emocional.** (Manzano).

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Niños y niñas que en la adolescencia, si no antes, se revelan y entran en conflicto con sus figuras parentales. En estos adolescentes la separación de sus padres, propia de esta etapa se presenta con una radicalidad desestabilizadora en todo el sistema familiar. Aparecen problemas de vinculación afectiva, reproches y rechazo de los adoptantes como figuras emocionales y normativas, sentimientos de impotencia de los padres.

- **Menores que presentan dificultades o trastornos psicológicos desde la primera infancia.** (Manzano).

También hijos nunca queridos que no han tenido una figura familiar que ofreciera cariño y afecto. Adolescentes con características de personalidad con hiperactividad, impulsividad, con deficiencias de control de conductas y con problemas

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

de atención. Menores que a pesar de haber recibido atención por estas dificultades, irrumpen en la adolescencia con un plus de intensidad de las conductas transgresoras y violentas hacia sus padres.

- **Menores que no aceptan las limitaciones o reducciones de bienes materiales y de servicios impuestos por las familias.** (Defensor del Pueblo Andaluz y del Menor).

En épocas anteriores, estos niños y jóvenes estaban acostumbrados a una serie de comodidades y a un nivel de vida que han debido ser reducidos drásticamente por la merma de los ingresos familiares. Pero ocurre que estas restricciones no siempre son bien aceptadas, y son fuentes de importantes conflictos familiares que, en ocasiones, llegan a desembocar en agresiones hacia los progenitores. Unos padres que castigados por la coyuntura económica se encuentran en la encrucijada de hacer frente a otro nuevo problema familiar, sintiéndose desbordados e incapaces de afrontar esta nueva dura realidad cual es que sus hijos los maltraten.

- **Familias en las que falta un progenitor.**

Podría ser por suicidio, accidente, muerte repentina,...; o porque ha desaparecido o está ausente por ingreso en prisión por ejemplo. En estas familias en las que se ha producido la muerte o desaparición de un progenitor generalmente el que ostentaba la autoridad, nos encontramos con duelos mal elaborados, chicos que se culpan de la muerte o que culpan al otro progenitor. Desencadenándose agresiones hacia el progenitor que vive o está presente.

Circunstancias familiares presentes en casos de Violencia Filio-parental

Las estrategias de intervención en violencia filio-parental tienen que poner el acento en la importancia de la palabra como alternativa a la actuación. La palabra como herramienta de intervención y como resultado final. Para ello existen una serie de estrategias básicas, como son:

- **Abrir el foco.** La conducta violenta absorbe tanta energía que fija la mirada de los miembros de la familia en un solo punto, atrapando al individuo y al contexto en el espacio ligado a los hechos de la conducta violenta. El primer trabajo a realizar será, sin dejar de dar importancia a los hechos (o tras o la par de haber intervenido conteniendo la conducta violenta) abrir el foco y situarlos en su contexto, no dejarnos atrapar tampoco nosotros mismos por los hechos y sin dejarnos ver con qué están relacionados.

- **Buscar funcionalidad.** Buscar la funcionalidad de la conducta violenta abrirá las capacidades comprensivas y facilitará el paso del acto a la palabra, se podrá hablar de lo funcional y no actuarlo.
- **Aceptar el desafío-El vínculo.** Crear un espacio donde se sienta confiado y considere como propio. El desafiar es una de las características más frecuentes en la petición de ayuda de adolescentes y supone una trampa que hay que resolver creando vinculación.
- **Expresar el sufrimiento.** La conducta violenta expresa un mecanismo de defensa ante las dificultades en el proceso de construcción de la identidad. Estas dificultades tienen un importante contenido de sufrimiento personal y temor ante sí mismo y el mundo que le rodea. Identificar el miedo permite que se exprese, este será otro trabajo importante.
- **Trabajar por etapas.** La terapia es la capacidad de organizar y estructurar determinadas interferencias de forma consentida por el terapeuta y su paciente. Estas interferencias induce las posibilidades de cambio. Y lo importante no es el cambio del síntoma, sino los cambios sucesivos al primer cambio. Esto solo es posible por etapas, con momentos de retroceso que son parte del camino general. El control de la conducta violenta no es inmediato, es un proceso. Tenemos que introducir fases de control parcial y aceptar etapas de descontrol. (Abeijón 2011).

La intervención familiar en violencia filio-parental

La intervención en violencia filio-parental como se viene diciendo es un proceso complejo, en el que nos vemos inmersos y en muchas ocasiones nos enmarañamos. Para evitar esto y hacer una intervención eficiente es necesario dedicar tiempo a pensar, establecer los objetivos de forma clara y seguir una serie de pasos que nos guíen en el proceso.

En la Asociación Imeris se lleva realizando este esfuerzo desde la aparición del fenómeno en nuestra entidad, aproximadamente en el año 2003. A partir de ahí, se han ido actualizando nuestras intervenciones y los marcos de actuación, desde las medidas judiciales de Medio Abierto a una intervención ambulatoria con el Programa HERA.

La Asociación Imeris cuenta con un Protocolo de Intervención en Violencia Filio-Parental. Este protocolo se fundamenta en nuestra experiencia, la teoría sistémica y tiene como referente el modelo de intervención de Euskarri (www.euskarri.es).

El protocolo se diseña para aportar homogeneidad a la intervención, aunque adaptándonos a las características de cada situación, siguiendo el principio de individualización de la intervención.

Este protocolo es el que en la actualidad seguimos en el Programa HERA. Conflictividad en familias con adolescentes, tratando el conflicto desde la familia.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

El programa HERA

Se trata de un servicio prestado desde la Asociación Imeris, de prevención e intervención en violencia filio-parental y conflictos intergeneracionales en familias con adolescentes, a través de una metodología que incluye orientación familiar, mediación intergeneracional y tratamiento familiar.

El Programa Hera está cofinanciado por el Ayuntamiento de Granada, Área de Familia, Bienestar Social e Igualdad de Oportunidades y La Obra Social de la Fundación La Caixa.

Las familias acceden al programa mediante derivación desde los Servicios Sociales, entidades del ámbito de la infancia y familia o a demanda propia.

Para poder abordar este tipo de situaciones es necesario **estructurarse en fases**, que delimiten la intervención y la organice. El programa HERA se estructura en las siguientes fases: derivación, primera entrevista-encuadre de la intervención, evaluación diagnóstica, intervención, seguimiento y cierre.

Deteniéndonos en la evaluación y la intervención:

1. Evaluación

La evaluación diagnóstica se llevará a cabo a través de sesiones individuales y familiares, en ellas se recogerán los datos personales y relacionales necesarios para establecer una hipótesis de trabajo.

A nivel general y según las bases teóricas en las que sustentamos nuestra intervención, es importante recoger información en las siguientes áreas:

- ✓ Análisis relacional de la dinámica de violencia.
- ✓ Búsqueda de otras personas importantes implicadas en la dinámica familiar.
- ✓ Explorar soluciones intentadas.
- ✓ Explorar límites.
- ✓ Búsqueda de pautas repetidas.
- ✓ Evaluar las habilidades de resolución de conflictos.
- ✓ Evaluar la conyugalidad y parentalidad.
- ✓ Explorar el tipo de respuesta de los padres ante la violencia.

La profundidad de la evaluación va a depender de la situación que se presente, planteamos de 2 a 5 sesiones, siendo menos intensa en los casos en los que se está

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

iniciando la conflictividad o se haya producido de forma puntual, teniendo además los miembros de la familia habilidades para ir resolviendo sus problemas. La evaluación será más profunda en los casos donde la dinámica y la estructura familiar estén más afectadas por la conducta violenta.

Con estos datos se puede establecer una o varias hipótesis de trabajo relacionales sobre la conducta violenta. A través de las siguientes intervenciones se irán verificando o descartando las hipótesis que nos van a servir de guía en toda el proceso.

2. La intervención individual-familiar

La intervención familiar en nuestro Protocolo de intervención en Violencia Filio-Parental tiene cuatro áreas que son: Contención de la violencia, intervención con los menores, intervención con los padres, intervención familiar.

En las siguientes tablas se recogen el contenido principal a trabajar en cada una de estas áreas.

CONTENCIÓN DE LA VIOLENCIA

- No mantener escaladas
- No perseguir
- Establecimiento de límites en la estructura familiar
- Co-responsabilidad
- Evitar que los padres sean derrotados
- Alternativas a la conducta violenta

INTERVENCIÓN FAMILIAR

- Identificar las áreas disfuncionales
- Trabajar la separación-fusión
- Trabajar las secuencias de conductas repetidas
- Trabajar la red social
- Vínculo familiar
- Focalizar sobre las interacciones familiares actuales
- Supervisar las soluciones aplicadas

INTERVENCIÓN CON MENORES

- Identificar situaciones externas e internas
- Reconocimiento de la ira
- Competencias Prosociales
- Control de Impulsos
- Habilidades de resolución de conflictos
- Habilidades de negociación
- Adecuada expresión emocional
- Explorar áreas de sufrimiento
- Educación en valores: tolerancia, responsabilidad, respeto, no violencia

INTERVENCIÓN CON PADRES Y MADRES

- Explorar áreas de sufrimiento
- Sentimientos de culpa y fracaso
- Reparto de responsabilidades
- Conocimiento de la etapa evolutiva y del ciclo vital familiar
- Aspectos conyugales que interfieren en la parentalidad

Conclusiones

La violencia Filioparental es un fenómeno complejo, global, que genera un gran sufrimiento y que implica a toda la familia.

La intervención debe tener en cuenta a toda la familia, trabajando con ellos desde la intervención familiar.

Para realizar una intervención eficaz es necesario trabajar desde un buen marco teórico y un protocolo de actuación que delimiten la intervención y la organice, siendo muy eficaz el trabajo por fases.

La intervención familiar en nuestro Protocolo de intervención en Violencia Filioparental, utilizado en el Programa HERA tiene cuatro áreas de intervención, que son: Contención de la violencia, intervención con los menores, intervención con los padres, intervención familiar.

Referencias Bibliográficas

- Abeijón, J.A. (2009). ¿Es necesaria la confrontación entre el hijo adolescente con trastornos de conducta y el adulto significativo? Ponencia. EVNTF. Bilbao.
- Aniorte (2013). Introducción a la Sistémica y terapia familiar: Disponible en: http://www.aniorte-nic.net/progr_asignat_terap_famil.htm.
- Asociación Imeris. (2008). Material Experto Universitario en Menores en Riesgo Social. Aspectos Teóricos y Metodológicos en la Intervención. Universidad de Granada. Sin publicar.
- Asociación Imeris (2012). Protocolo de Intervención en Violencia Filio-Parental. Granada. Sin publicar.
- Cyrułnik, B. (2006) *El amor que nos cura*. Gedisa: Barcelona.
- Euskarri. Centro de intervención y formación en violencia filio-parental. www.euskarri.es
- Fundación Meniños. (2011). *Adolescentes y Familias en conflicto. Terapia familiar centrada en la alianza terapéutica. Manual de Tratamiento*. Disponible en: www.meniños.org
- González Álvarez, M. (2012). Violencia intrafamiliar: características descriptivas, factores de riesgo y propuesta de un plan de intervención. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <http://eprints.ucm.es/16421/1/T33906.pdf>

- Ochoa de Alda, I. (2005). Terapia familiar y adolescencia. Un enfoque estratégico-estructural. *Cuadernos de Terapia Familiar* (59): 31-50, 15 Ref.
- Lamas C. (2007, diciembre) Para comprender la adolescencia problemática. *Redes*.63-85. Disponible en: <http://www.revistaredes.es/imagenes/pdf/Para%20comprender%20la%20adolescencia%20problem%C3%A1tica.%20C.%20Lamas.pdf>.
- Minuchin, S. y Fishman, HC. (1983) *Técnicas de terapia familiar*. Editorial Paidós: Barcelona.
- Navarro Góngora, J. (1992) *Técnicas y programas de terapia familiar*. Editorial Paidós: Barcelona.
- Pereira, Bertino, Romero, Llorente. (2006). Protocolo de intervención en Violencia Filio-Parental. *Revista Mosaico*. Nº36. Disponible en http://www.robertopereiratercero.es/articulos/Protocolo_de_intervenci%C3%B3n_en_VFP.pdf
- Pereira, R. (coord.).(2011). *Psicoterapia de la violencia filio-parental. Entre el secreto y la vergüenza*. Editorial Morata: Madrid.
- Pereira, R. (coord.). (2011). *Adolescentes del Siglo XXI. Entre impotencia, resiliencia y poder*. Editorial Morata: Madrid.
- Pittman F.S. (1990). III. *Momentos decisivos. Tratamiento de familias en situaciones de crisis*. Ed. Paidós: Barcelona.
- Sánchez Heras, J. (2008). Análisis y puesta en práctica en un centro de menores de un programa de intervención con familias y menores que maltratan a sus padres. Tesis Doctoral Universidad de Valencia. Disponible en: <http://www.surgam.org/articulos/507/02.%20Análisis%20y%20puesta%20en%20práctica%20en%20un%20Centro%20de%20Menores%20de%20un%20programa%20de%20intervención%20con%20familias%20y%20menores%20que%20maltratan%20a%20sus%20padres.pdf>
- SEVIFIP. Sociedad Española para el Estudio de la Violencia Filio-Parental. www.sevifip.org

225. CIUDAD DE LOS NIÑOS: FORJANDO JÓVENES CON FUTURO

Lucía Panedas Ubierna
luciapanedas@gmail.com

Resumen.

La Ciudad de los Niños es una institución privada de bienestar social sin fines de lucro según ley de la Asamblea Legislativa de Costa Rica del 07 de Septiembre de 1990, cuyo principal objetivo es contribuir con el desarrollo socioeconómico y la formación integral de jóvenes bajo la metodología de “aprender haciendo”.

El proyecto se dirige, por tanto, a la adaptación e integración de las personas provenientes de diferentes áreas geográficas que se encuentran en situación de riesgo social. Para ello, hace uso de prácticas inclusivas, en donde la totalidad del alumnado tenga una formación en todas sus dimensiones: desarrollo emocional, personal, cognitivo, social, entre otros, con el objetivo de mejorar las condiciones y la calidad de vida de los jóvenes internados en dicho centro educativo. Todo ello desde un enfoque de derechos y bajo la pedagogía agustiniana-constructivista.

Palabras clave: Educación, Inclusión, Valores.

Introducción

En el presente documento se muestra el modelo de atención integral de la organización privada Ciudad de los Niños (CDN), la cual se sitúa en Costa Rica y aboca al desarrollo y formación integral de jóvenes, en riesgo de exclusión, desde un enfoque constructivista y bajo valores agustinianos.

El contexto en el que se enmarca la Ciudad de los Niños, es sin duda, incomparable. Costa Rica, República centroamericana que limita, al norte con Nicaragua y al sur con Panamá, cuenta con una población superior a los cuatro millones de habitantes, incluyendo a la fuerte recepción de migrantes procedentes de Nicaragua, Colombia y la República Dominicana, entre otros.

Costa Rica es una de las democracias más consolidadas de América y ocupa el lugar 62 en el Índice de Desarrollo Humano del PNUD. Aún así, a nivel social persiste una creciente desigualdad, donde el 20,7% de los hogares se encuentra en condición de pobreza.

Cabe destacar que el país tiene una distinción ejemplar, ya que su ejército fue abolido en 1948. La partida presupuestaria con la que éste se mantenía, fue destinada al gasto social y más concretamente a la educación y salud universal, sin embargo, aún hoy no se ha logrado disminuir la deserción en la educación secundaria, la cual es obligatoria hasta tercer ciclo (equivalente secundaria obligatoria en España).

La falta de eficiencia en las leyes que regulan la educación y un alto porcentaje del presupuesto dedicado al pago de salarios e infraestructuras, tienen como consecuencia la baja calidad y formación académica que impide, a los jóvenes, su integración al mundo socio-laboral, provocando que esta población sea vulnerable y expuesta a condiciones de exclusión, explotación, delincuencia y marginalidad.

Según encuesta a los hogares (INEC, 2012), los motivos por los que no se finalizan los estudios son: Deficiente calidad de la educación primaria, desinterés inclinado a una inmadurez por parte de los jóvenes y falta de apoyo en el núcleo familiar, ausencia de recurso económico y acceso precoz al mundo laboral. Todas estas condiciones se suman a los factores de riesgo que aumentan aún más la exclusión social.

Ciudad de los Niños. Forjando jóvenes con futuro.

Con el propósito de comprender la dinámica bajo la cual opera la institución a investigar, hemos de valorar el papel que juegan las Organizaciones No Gubernamentales en los procesos de desarrollo social.

Según plantea Drucker (2001), en América Latina las ONG con un objetivo educativo, tienen un auge en la década de 1950, como respuesta a una misión donde las organizaciones provenientes principalmente de la Iglesia Católica, vienen a contribuir con el desarrollo socioeconómico mediante la formación de personas de forma integral. Bajo este esquema, las organizaciones de carácter civil, tendrán la potestad de autoregularse sin depender de los gobiernos de turno. Para ese efecto adoptan estatus, esquemas de trabajo y ejecutan medidas en aras de lograr los objetivos propuestos, de igual forma se hacen de personal técnico y administrativo remunerado para el desarrollo de tareas, dándoles capacitación para el mejoramiento de las habilidades e instruir de mejor manera a los estudiantes.

La Ciudad de los Niños es una institución privada de la Iglesia católica de Costa Rica fundada en 1958 y encomendada a la Orden Agustino-Recoleta (OAR) desde 1965.

Su actividad se centra en “brindar atención integral de adolescentes y jóvenes, desde la pedagogía agustiniana, y la metodología de “aprender haciendo”, promoviendo en ellos el autodescubrimiento de actitudes y aptitudes en su dimensión psicosocial, académica y técnica, como la interiorización de valores y principios cristianos, humanistas y trascendentes que les permita realizarse como personas”. (Misión CDN). Bajo la modalidad de internado, ofrece formación integral a jóvenes varones, en situación de riesgo social, que comprenden edades entre los 12 y los 23 años.

El programa formativo de Ciudad de los Niños, es un modelo preventivo. Aún cuando los jóvenes candidatos presentan factores que lo ubican en situación de vulnerabilidad, su condición de riesgo social es de leve a moderada. Sin embargo, más que rehabilitar jóvenes con parámetros de alto riesgo social, se busca fortalecer sus factores protectores para que aumenten sus oportunidades de superación, adquieran una mejor condición de vida además de una formación técnico-vocacional.

En CDN el enfoque educativo está centrado en la enseñanza de valores como factores dinámicos que determinan las actitudes y desencadenan el comportamiento de las personas.

Desde hace seis años, con la fundación del Colegio Técnico Profesional San Agustín (CTSA), el modelo se afianzó aún más en sus fundamentos humanísticos y espirituales, para ofrecer oportunidades educativas a un mayor número de jóvenes dentro de los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Pública (MEP), sin embargo, los altos índices de deserción y fracaso escolar han hecho que se establezca un plan de trabajo cuyo objetivo fundamental es: adoptar un modelo de inclusión socio-educativa mediante la intervención y el desarrollo de competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas.

El modelo de intervención, previsto para su aplicación en el próximo año lectivo, se centra en brindar la atención a los estudiantes de los dos primeros años de secundaria facilitando su proceso de adaptación a la institución. Para ello, la institución contará con un elenco de recurso humano especializado que trabajará en aras de potenciar el aprendizaje, los valores cívicos, métodos de socialización que generen en los jóvenes atención, percepción, concentración y disciplina.

Las generalidades del plan se basan en la pedagogía agustiniana la cual se centra en mantener un diálogo permanente entre fe y cultura para llevar a los alumnos a la búsqueda de Dios desde la propia interioridad; el modelo de inclusión con una adecuada flexibilidad del sistema educativo, de modo que sea posible una cultura comunitaria, todo ello bajo el enfoque constructivista.

La pedagogía constructivista tiene mucho que ver con la identidad de un centro educativo agustiniano. El constructivismo tratará de equiparar el aprendizaje con la creación de significados a partir de experiencias. El aprendizaje humano será una actividad que el sujeto realiza a través de su experiencia con el entorno, aplicando así la teoría de Piaget (cognitivismo psicológico) y la de Vygotsky (constructivismo social).

La inclusión se representa como un derecho humano basado en un modelo socio comunitario en el que el centro educativo y la comunidad, están fuertemente implicados en la mejora de la calidad educativa para todos (as) los alumnos (as). Se trata, por tanto, de una organización en si mismo inclusiva, en la que los miembros están capacitados para atender la diversidad cultural. Para ello, se propone una metodología que no se debe entender como la oportunidad de que cada estudiante aprenda cosas diferentes, sino más bien que aprenda de diferente manera para generar su adaptación social. En este sentido, la necesidad proviene de la comunidad y vuelven a ella en un ciclo

continuo en el que los cambios sociales generan nuevos cambios educativos para una sociedad más equitativa.

Más allá del ámbito académico, los jóvenes reciben atención e intervención psicosocial en aras de su desarrollo integral como seres humanos capaces de desenvolverse en la sociedad.

Conclusiones

La Ciudad de los Niños es, por tanto, un proyecto que adopta un modelo inclusivo que ofrece la oportunidad real a los excluidos, aceptar la diversidad socio-cultural como una fortaleza, además de promover una educación de calidad respetando las diferencias.

No es más que el derecho de los niños y jóvenes de acceder a la educación y de vivir experiencias de aprendizaje de calidad, estimulándolos a la creatividad y a la capacidad de abordar y resolver sus problemas.

La Institución cuenta con tiempos a corto, medio y largo plazo, los cuales están circunscritos a cubrir las necesidades básicas (salud, educación, alimentación y vivienda); la enseñanza de valores como factores dinámicos que determinan el fortalecimiento de actitudes, responsabilidades y habilidades; así como el adecuar a los jóvenes como personas libres, responsables, solidarias y capaces de convivir y respetar tanto a los demás como a sí mismos siendo miembros de una sociedad humana.

Referencias Bibliográficas

- Drucker. P (2001). Dirección de las Instituciones sin fines de lucro. Editorial El Ateneo, Buenos Aires. Argentina.
- Elaboración Institucional (2012). Modelo de Atención Integral, Cartago. Costa Rica.
- INEC. Instituto Nacional de Estadística y Censo (2012). Encuesta Nacional de Hogares. San José. Costa Rica.
- Piaget, J (1965) La construcción de lo real en el niño. Editorial Proteo, Buenos Aires. Argentina.
- PNUD. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2014). Reducir la Pobreza en Costa Rica es posible. Propuestas para la acción, San José. Costa Rica.
- Vargas, G (2008). Ciudad de los Niños. 50 Aniversario, Cartago. Costa Rica.
- Vygotsky, L (1985) Pensamiento y Lenguaje. Editorial Pléyade, Buenos Aires. Argentina.

226. PROFESORADO Y TÉCNICAS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

M^a Ángeles Hernández Prados y Rita Ros Pérez-Chuecos

mangeles@um.es, rita.ros@um.es

Resumen

El aumento en los últimos años de las situaciones conflictivas ha puesto de manifiesto la necesidad de intervenir en las aulas a través de las técnicas de resolución de conflictos. Las respuestas ofrecidas por las Administraciones y por los centros docentes están orientadas más a la creación de programas educativos sobre prevención de la violencia que al desarrollo de los aspectos favorecedores de la convivencia escolar, entre ellos la capacitación en la gestión saludable del conflicto.

El conflicto es esencial en el proceso de la convivencia educativa. Su existencia no sólo es natural y necesaria si no que contribuye al desarrollo personal y social de las personas. La importancia del mismo nos lleva a realizar este trabajo. Los avances de la sociedad han llevado a la necesidad de que los docentes estén formados inicialmente en la resolución de conflictos a través de técnicas tales como la mediación y el trabajo cooperativo.

Palabras clave: convivencia, conflictos, docentes, técnicas y formación docente.

- El papel del profesorado en la resolución de conflictos

Parece que los conflictos ponen en crisis la convivencia escolar. Se parte de un concepto de convivencia escolar que implica compartir un espacio habitable en compañía de otro u otros, siendo necesario un mínimo de dos personas. La convivencia encierra un bien común, requiere del respeto de los derechos de cada uno, sin discriminación o distinción por razones personales, de clase o grupo; e incluye el reconocimiento del otro como semejante y diferente al mismo tiempo (Ortega, 2006). La convivencia es entendida como la calidad de las relaciones interpersonales que se han construido en la institución y que dan lugar a un determinado clima escolar que a su vez influye sobre éstas, constituye una meta esencial de la educación que contempla el aprendizaje de las normas, así como el desarrollo de las capacidades sociales y emocionales y morales, y no una reacción ante la aparición de determinados conflictos (Martín, 2006). Se trata de un constructo dinámico formado colectivamente por el conjunto de actores de la comunidad educativa, cuya influencia traspasa los límites del espacio escolar, ya que se refiere a las relaciones interpersonales que se establecen entre

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

sí y con el propio medio, en el marco de unos derechos y deberes (García & López, 2009).

Sin embargo, creer que la convivencia puede estar exenta de conflicto es vivir en una utopía inalcanzable, en un imposible, ya que éstos constituyen parte esencial del desarrollo humano, forman parte de su propia naturaleza. Este planteamiento equivoco radica de la confusión entre violencia y conflictos, tratados comúnmente como sinónimos. En palabras de Pareja (2011) “Esta dispersión conceptual se explica teniendo en cuenta el boom mediático -y pedagógico- que sufre en la actualidad y, como en los casos que comparten esta emergencia, la constante aparición de enfoques que acuñan nuevas tipologías fomentando, así, una base teórica dispersa -de lo más variopinta- que da la sensación de un vacío conceptual importante, cuando la realidad es otra” (p.3). De ahí la necesidad de clarificar la red nomenclológica entorno al concepto de violencia escolar, conflictos, disciplina, bullying, convivencia escolar, etc., pero especialmente entre los dos primeros.

Comúnmente se presenta el conflicto como la cara opuesta de la convivencia. Son muchos los autores que defienden que la mejor manera de prevenir conflictos es enseñar a todos los que forman parte de la comunidad escolar a convivir (Martín, 2006), evidenciando una vez más la percepción negativa que existe sobre los conflictos escolares. Si bien es cierto que un conflicto definido como una situación de confrontación de dos o más personas, entre las cuales existe un antagonismo motivado por una confrontación de intereses (Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, 2006) cuando es mal gestionado puede derivar en problemas de convivencia dando lugar al fenómeno de la violencia escolar. También lo es que el conflicto es considerado como un instrumento que posibilita la transformación social, pertenece a la naturaleza humana, indispensable para el desarrollo y crecimiento de las personas y las sociedades, por eso, la praxis de la educación para la paz requiere aprender a descubrir y a gestionar los conflictos de manera no violenta (León, 2010). Por tanto, una convivencia invadida de conflictos no conlleva inevitablemente a la destrucción de la misma, sino a la necesidad de diálogo y entendimiento entre las partes implicadas.

Los niveles y modos de afrontar los conflictos son aspectos vinculantes al modelo antropológico imperante en la sociedad. En función de esto, los niveles de conflictividad en la sociedad moderna en la que la verdad era universal, totalizante y totalizadora, dejaba poco margen a la diversidad, y por tanto, a la conflictividad. Sin embargo, la postmodernidad caracterizada por el desencanto de la razón y la apertura a la ambigüedad, incertidumbre y diversidad, revaloriza la pregunta como apertura al conocimiento, y con ello, a la conflictividad. “Los conflictos se extienden no sólo al campo del conocimiento sino también al de las relaciones internacionales, sociales y personales. Se podría afirmar, que la conflictividad se ha incrementado en todos los ámbitos de la vida, por lo que la institución escolar debe preparar a los sujetos para aprender a convivir de forma pacífica” (Pérez, 2011, 7).

Se percata una tendencia a estudiar la convivencia desde el contravalor. Ello implica adoptar una postura de erradicación del problema, evitando la presencia de conductas distorsionantes de la misma. Se trata pues de evitar cualquiera de las manifestaciones que adopta la violencia escolar. Desde este posicionamiento los esfuerzos docentes se destinan en establecer un clima escolar exento de conflictos, en vez de desarrollar las capacidades para poder afrontar los mismos de forma saludable. De igual modo, que consideramos contraproducente mostrar cierta permisividad o tolerancia hacia conductas violentas, también consideramos un error abordar los conflictos desde la negatividad y anulación de los mismos.

La negación del contravalor conlleva a su vez la anulación de su antónimo, el valor. Ambos son, en palabras de Ortega y Mínguez (2001), las dos caras de una misma moneda. Vivimos en un mundo lleno de paradojas, donde coexisten manifestaciones del valor y del contravalor. Un mundo donde el egoísmo y la solidaridad caminan de la mano. Querer hacer una escuela sólo desde una de las vertientes es actuar contra el criterio de equilibrio del concepto de educación, dejando al ser humano desarmado frente a la violencia, y perdido ante el conflicto. La sobreprotección extrema de las nuevas generaciones en la educación ha contribuido a hacer ciudadanos inútiles para la convivencia, ya que se les ha educado en una situación idílica de la humanidad ignorando el contexto y la propia realidad, que como hemos mencionado, está llena de desfortunios. Por tanto, la creación de las capacidades que favorezcan la convivencia no debe partir de la negación de la violencia y los conflictos, sino desde el diálogo y reflexión de los mismos, así como de las fortalezas humanas que nos permiten hacerle frente.

En definitiva proponemos otro modo de educar en el que, partiendo de la no imposición de los valores que favorecen la convivencia escolar, y la necesidad de compromiso de actuación de los educandos en el aprendizaje de los mismos, los docentes no sólo actúen como modelo a seguir de gestión del conflicto, sino que además promueva las condiciones que favorece el desarrollo humano de sus alumnos. Esto supone abandonar el papel pasivo del docente, para instaurarse en una relación responsable en la que el otro, es decir, el alumno, está necesitado de ayuda en su desarrollo. En relación con lo expuesto, Albaladejo et al (2013) propone que los docentes deben contribuir por un lado, a desmitificar el conflicto, considerando éstos como algo natural en el ámbito escolar y necesario para el desarrollo integral de los alumnos, y por otro, a educar a los alumnos para gestionarlos creativa y eficazmente.

No cabe duda que entre la pluralidad de competencias profesionales que se les encomiendan al docente, se encuentra generalmente incluida la capacidad de gestionar los conflictos. Al respecto, Valdés & Bolívar (2014) señala como una competencia básica adquirir en el Máster de Formación del Profesorado en Educación Secundaria la siguiente: “Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el espacio docente, así como abordar problemas de disciplina y

resolución de conflictos” (p. 164). La escuela necesita ciudadanos capacitados con, al menos, las competencias clave necesarias para desenvolverse en las situaciones problemáticas que le depara la vida, resolviendo los conflictos a través del diálogo, la democratización, el respeto, el reconocimiento mutuo o la participación en donde la cohesión e inclusión sea un hecho latente.

Sin embargo el estudio de Gázquez et al (2011) pone de manifiesto la percepción que tienen los alumnos del grado de implicación de sus profesores en la resolución de conflictos en distintos países, concluyendo que los alumnos austriacos se sitúan en primer lugar, seguidos de los húngaros y checos, mientras que en el último eslabón se encuentran, los alumnos españoles, indicando una menor frecuencia de intervención de sus profesores y buscando ayuda entre sus compañeros.

En esta misma línea, las autoras de este trabajo, han realizado un estudio exploratorio por los contenidos de las guías docentes del grado de Educación Infantil de la Universidad de Murcia, y hemos podido comprobar que la gran mayoría no incluyen temas vinculados directamente con las técnicas de resolución de conflictos, ni indirectamente con la convivencia escolar. De igual modo, el estudio realizado por Iglesias, Lozano & Martínez (2012) en el Grado de educación Infantil de la Universidad de Alicante sobre innovación docente, concluyen que las telecomunicaciones digitales son imprescindibles en la formación inicial y permanente del docente y, fundamentales, para mejorar el trabajo colaborativo y la resolución de conflictos.

Por todo ello, consideramos esencial el desarrollo de experiencias de formación del profesorado en las técnicas de resolución de conflictos, con una doble finalidad, la de adquirir la competencia que le permita intervenir en las situaciones conflictivas que se dan en el centro escolar, y la de poder educar a sus alumnos en una gestión adecuada de los mismos.

- **Técnicas de resolución de conflictos**

Actualmente la educación se considera un elemento clave para mejorar las relaciones y favorecer la calidad de vida de las personas. La formación del profesorado en la resolución de conflictos en las aulas es una de las tareas clave del Sistema Educativo, de ahí la importancia e implantación del proceso de Bolonia. En la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo de Educación (LOE), en su artículo 91 se recogen las funciones del profesorado. A nivel general, algunas de sus principales tareas que se deben de llevar a cabo son; la planificación de la actividad docente, la tutoría, dirección y orientación del proceso educativo en relación con las familias, la programación y enseñanza de las áreas, entre otras funciones. Por tanto, se puede considerar al docente como un mediador del conocimiento, en donde a través de sus funciones acerca y despierta el interés del alumnado por el saber (Boix, 2008).

En este sentido un posicionamiento claro a tener en cuenta para la resolución de conflictos es la educación a través de los valores. Tener definidos unos valores previos

hace que sea más fácil intervenir en los conflictos a través de las diversas técnicas. El valor se define como algo ligado a la experiencia de la persona que afecta a su conducta, configura y modela sus ideas y condiciona sus sentimientos y actuaciones. El valor es dinámico, ligado al desarrollo de la personalidad, considerado trascendente y que se ve influido por lo interiorizado a través de los procesos de socialización. Su descubrimiento se produce a menudo mediante experiencias significativas (Chacón, 2010). Por tanto, la educación a través de los valores es una técnica de prevención de conflictos. Los alumnos deben de entender los problemas cruciales y elaborar un juicio crítico frente a ellos, siendo capaces de adoptar actitudes y comportamientos basados en valores racionales y libremente asumidos.

El valor integro en la resolución de conflictos es una construcción cultural entre el desarrollo personal del individuo y la influencia de los canales de socialización. Rayabal & Sanz (1995) recogen que hay que quitarse de la cabeza que la educación puede ser neutra en cuanto a valor. Educar no es sólo instruir, sino transmitir unas certezas, unas ideas o unas maneras de ser en el ser humano.

La finalidad de la educación en valores es presentar un sistema capaz de formar a ciudadanos y ciudadanas con plenos derechos y deberes. En el ámbito educativo Herrera de la Torre (2008) establece que sólo es posible si el centro educativo educa desde tres vertientes: 1. *educar en valores*, que significa colocar en el aula contenidos básicos de axiología y ética; 2. *educar con valores*, que implica transmitir en la labor pedagógica y la relación entre sujetos de la comunidad educativa modelos de relación en el respeto, la justicia, reglas de comportamiento... y 3. *educar desde los valores*, lo que supone centrar los contenidos educativos en una perspectiva donde el bien común y el deber esté presente.

Posicionados y vistos los aspectos necesarios para poder intervenir el conflicto, el docente debe tener claros sus propios valores para poder poner en marcha la intervención sobre las técnicas y dinámicas relacionadas con la resolución de conflictos. Como venimos explicando con anterioridad existen infinidad de técnicas y dinámicas necesarias para que el docente actúe como mediador de los conflictos. Antolín y colaboradores (2012) recogen cinco técnicas educativas para intervenir el conflicto; mediación, rol-playing, aprendizaje cooperativo, socialización y educación en valores. La última de ellas ya ha sido expuesta como eje vertebrador y posicionamiento teórico de las técnicas de resolución de conflictos, por eso a continuación detallaremos dos de ellas, concretamente, la mediación y el trabajo cooperativo.

10. La mediación

La mediación educativa como técnica de intervención nace en los años 80 en Estados Unidos. Debido al aumento de la violencia y los conflictos en las aulas se

decide poner en marcha políticas educativas de mediación y resolución de conflictos. A nivel nacional las primeras intervenciones datan de la mitad de la década de los 90. La mediación comienza de mano de profesores pioneros con conocimientos de otras lenguas o por las experiencias llevadas a cabo en otros países, como es el caso del centro de resolución de conflictos de Gernika Gogoratuz (País Vasco), cuyo objetivo es abordar todos aquellos aspectos que hacen negativas o destructivas las situaciones de conflicto eliminando la violencia (Viana-Orta, 2014). Seguidamente Cataluña, Madrid o las Canarias fueron las comunidades autónomas que implementaron programas de mediación, extendiéndose en unos años por el resto del territorio nacional.

La mediación es entendida como una técnica para resolver los conflictos en donde la escucha activa y el diálogo son las principales herramientas. El mediador como tercera persona imparcial entre ambas partes en conflicto, ayuda a insertar y facilitar la discusión y por consiguiente a la resolución de la disputa. Ponce (2008) define la mediación como una oportunidad que se brinda a personas en conflicto ayudados de una tercera parte neutral al hablar de su problema e intentar llegar a un acuerdo neutral entre ambas partes siempre de forma positiva y neutral. La finalidad educativa es la mejora real de la convivencia. En otras palabras Sánchez & Chávez (2011) lo definen como un acuerdo mutuo y aceptable, en donde su función principal es acercar las partes utilizando múltiples procedimientos, a través de la figura del mediador.

La mediación como tal se centra más en la resolución del conflicto generalmente a través de una negociación, que en el análisis del mismo. Desde esta perspectiva no sabemos hasta qué punto esta técnica de resolución de conflictos es efectiva en el ámbito escolar. Autores como Varat (2000) definen la mediación como un auto composición en la toma de decisiones, es decir, son las partes en conflictos las que acuerdan ser comprometidas en el conflicto asumiendo el riesgo de las decisiones. En este caso el docente, asume un carácter asambleario en donde el profesor no es juez sino un moderador del diálogo en donde las preguntas les ayudan a pensar y a buscar puntos en común.

Los centros escolares no quedan ajenos a toda la expectativa causada por la mediación. En el ámbito educativo la mediación debe de estar sustentada en valores positivos. La solidaridad, la participación y el compromiso invitan a la ilusión del cambio social constituyendo un imaginario social, como el lugar en el que los cambios han de darse (Schvarstein, 2004).

Entre las ventajas de la mediación encontramos infinidad de cuestiones. Lo que se pretende es a través de la intervención favorecer el autoconocimiento y el autocontrol de emociones, fomentar la autonomía personal y preparando a los alumnos a resolver por sí mismos sus propios conflictos. El objetivo principal es educar a través de la tolerancia y el respeto, desarrollando una cultura participativa en donde el diálogo prime por encima de todo. Autores como Meseguer & Soler (2007) elaboraron a través de la Consejería de Educación, Formación y Empleo materiales docentes para la formación de la convivencia. A través del “Programa 10.01: convivencia escolar” recogen una

material didáctico para el uso de la mediación escolar dirigido a toda la comunidad educativa. Entre las principales ventajas que ofrecen recogen el desarrollo de actitudes de interés y respeto por otros, el aumento de la capacidad de resolución de conflictos, el fomento de la capacidad para el dialogo, crear un ambiente relajado y productivo, reducir el número de sanciones y expulsiones de los centros, entre otros.

En menor medida nos encontramos con algunas desventajas. Uno de los problemas es que el mediador debe de estar muy bien formado, con preparación previa, para ser neutral entre ambas partes. Otro de los temas es que la mediación educativa es un tema limitado, es decir, no todos los conflictos pueden ser mediados es necesario un estudio previo en donde se valore la mejor de las intervenciones.

Existen infinidad de investigaciones sobre la mediación escolar. La tesis doctoral de Sinchi (2014) bajo el título *“La mediación escolar dirigida a la formación de docentes para prevenir el acoso escolar”* establece que a través de las técnicas de resolución de conflictos que contiene la mediación se construye un clima pacífico y de cultura de la paz. Los diez docentes que formaron parte de la investigación cuando acabaron reconocieron tener mayor sensibilidad ante el acoso escolar, mayor asertividad y fluidez comunicativa por lo que se asegura el aumento del desarrollo de habilidades docentes previniendo el aumento de la violencia escolar. Debido al gran aumento de situaciones de violencia escolar en las aulas la Administración ofrece respuestas educativas a los centros generalmente orientadas a la creación de programas de prevención de la violencia y a la concepción de la Escuela como una organización que convive con el conflicto. Rodríguez (2008) en su estudio *“Los docentes ante las situaciones de violencia escolar”* ante dicha complejidad ofrece la mediación como un recurso viable que facilita la convivencia y la tutoría individual.

1.2. El aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo es una técnica educativa que se puso en marcha a mediados de los años 90. Hasta ese momento el aprendizaje tradicional e individualista era el que se llevaba a cabo en las aulas. A raíz del proceso de Bolonia es cuando ha tenido en cuenta el aumento del aprendizaje cooperativo en el contexto escolar. Como método de aprendizaje y resolución de conflictos es una técnica eficaz en donde se trabaja conjuntamente para lograr unos objetivos comunes a todo el grupo.

En palabras de Antolín y colaboradores (2012) el aprendizaje cooperativo no es una actividad si no una metodología educativa en donde los alumnos trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje y resolver los conflictos. Se trata de una tarea realizada junto a otros, en la que la acción individual se ve integrada y adquiere sentido en la acción desempeñada por los otros. En consonancia con lo expuesto, entendemos el aprendizaje cooperativo como aquella situación en la que en la que los miembros del

grupo pueden conseguir sus objetivos si y sólo si los demás, con los que se trabaja cooperativamente, consiguen también los suyos (Aguilar, 1995).

En el ámbito educativo es una técnica eficaz puesto que el alumno es el que construye su propio conocimiento manteniendo el control sobre las ideas y las estructura de las interacciones a las que hace referencia. Por tanto, posee una doble función; por un lado la mejora de la socialización y por otro la utilización del conflicto como una herramienta educativa. A través de esta técnica se resuelven los conflictos de forma constructiva mejorando la convivencia y previniendo la violencia escolar. En palabras de Díaz-Aguado (2002) el modo adecuado para ello es creando contextos educativos en los que el aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos sea una realidad común, favoreciendo una educación integral que revalorice los valores, y promoviendo la colaboración entre familia, escuela y el resto de la sociedad. "

Es importante resaltar que sólo hay aprendizaje cooperativo si hay dialogo autentico, un dialogo con vocación de convencer en donde los argumentos posean validez en función de las ideas planteadas por los miembros del grupo. En este sentido, es necesario que el docente no de respuestas en función de su posición de poder sino que ayude en los procesos de tomas de decisiones dejando la última palabra al grupo (Casey, 2010). Por tanto, la docencia pasa de estar centrada en la enseñanza a basarse en el aprendizaje cooperativo fomentando los procesos y entendiendo que los caminos para lograrlos de cada persona son diferentes. En palabras de González (2002) el profesor es un facilitador del aprendizaje. Este pasa de ser una figura autoritaria que impone el conocimiento y decide qué y cómo aprender a conducir y guiar el conocimiento del alumno.

El aprendizaje cooperativo posee efectos positivos en el rendimiento académico de los alumnos. Se pasa de un aprendizaje individualista, el cual no se debe de menospreciar a un aprendizaje grupal. Entre las ventajas que podemos destacar es el valor de la cooperación, mejora de la autoestima y actitudes hacia la escuela, el desarrolla el sentimiento de comunidad, enseña habilidades básicas (escucha, organización, responsabilidad, gestión de conflictos, toma de decisiones,...), modera los aspectos negativos de la competición y rivalidad, mejora el rendimiento académico, entre otros. En este sentido Bará, Domingo y Valero (2011) destacan que el aprendizaje cooperativo favorece la implicación y participación de un mayor porcentaje de los estudiantes y la reducción del número de abandonos; mayor satisfacción de los estudiantes y actitud más positiva y activa hacia las asignaturas; mejores resultados académicos; mejora de la capacidad para razonar de forma crítica; facilita al docente la observación del proceso de aprendizaje, así como la mejora de la interrelación entre estudiantes y entre estos y los profesores.

Entre sus limitaciones resulta importante tener planificado con anterioridad los recursos necesarios para el desarrollo de las habilidades interpersonales adaptados a las capacidades y necesidades de los alumnos. La resistencia al cambio

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

en los paradigmas tradiciones a los emergentes hace de un hándicap la implantación o puesta en marcha de esta técnica educativa y de intervención en la resolución de conflictos.

El eje central de la formación docente no debe de ser como formar a los docentes, si no el qué y para qué de los docentes. Algunos autores recogen entre sus investigaciones la importancia del aprendizaje cooperativo en sus investigaciones. León y colaboradores (2011) recogen que el aprendizaje cooperativo es un contenido esencial en su formación inicial, “no sólo por los efectos positivos sobre variables académicas, afectivas y sociales del aprendizaje cooperativo, sino también porque supone una alternativa metodológica a modelos más directivos e individualistas, que generan deficiencias formativas entre los alumnos, como dependencia intelectual, inseguridad en la solución de situaciones, nula participación y escasa capacidad crítica y de reflexión” (p.717). Así algunos autores recogen en sus trabajos las técnicas de aprendizaje cooperativo.

Ovejero (2000) recoge en su trabajo las técnicas de aprendizaje cooperativo como la mejor vía para prevenir la xenofobia y los problemas de desintegración social, y para alcanzar una alta cohesión grupal en el aula, tan necesaria para un buen trabajo escolar. Estas técnicas de aprendizaje cooperativo se basan en la participación de todos los estudiantes, pero para que tal participación sea realmente eficaz, los estudiantes deberán poseer un status social similar.

A modo de conclusión....

Educar diferente requiere de una remodelación en la estructura organizativa de la escuela y en el modelo de educación. Esta necesita otro punto de partida, otros presupuestos antropológicos y éticos que hagan posible entender y hacer la educación de “*otra manera*” (Ortega & Hernández 2008). Al considerar el conflicto como una regresión en el tiempo estamos ante un error. El conflicto es necesario en la naturaleza humana. Las personas aprendemos de las disputas o discrepancias con los demás. Nos equivocamos al pensar que las aulas deben de estar como una balsa de aceite, es necesario para el desarrollo del aula y como tal del centro que existan conflictos. Lo que es importante es la forma de resolverlos. Para ello los docentes deben de estar preparados, no sólo en como intervenir si no en cómo proceder para guiar al alumno a que este construya su propio conocimiento a través de la convivencia. Por tanto, convivir es educar en valores éticos y democráticos demandados por la sociedad. Al respecto, Funes & Saint (2001) recogen que educar para la convivencia requiere de participación, diálogo, negociación y compromiso, pues implica haber “*tomado de conciencia*” por parte de la persona que ha “*dañado*” a la comunidad educativa, de su responsabilidad y de su implicación en la reparación del daño.

Referencias

- Aguilar, M. (1995) Aprendizaje cooperativo. Elementos prácticos aplicados al aula. Puerta Nueva, p. 56-66.
- Albaladejo, N; Ferrer, R; Reig, A. & Fernández, D. (2013) ¿Existe Violencia Escolar en Educación Infantil y Primaria? Una propuesta para su evaluación y gestión. *Revista anales de Psicología*, 29, 1-10.
- Antolín, A.; Martín, G & Barba, J. (2012) El aprendizaje cooperativo para la mejora de la socialización y la educación a través del conflicto. *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, 7, 3-11.
- Bará, J.; Domingo, J. y Valero, M. (2011): *Técnicas de Aprendizaje Cooperativo*. Universidad de Cantabria, 5 y 6 de Mayo de 2011.
- Boix, J. L (2008). Nuevo profesorado de educación secundaria para nuevas realidades. Formación inicial y período umbral. *REIDE:Revista d Innovació i Recerca en Educació*, 1, 31-50. Disponible: <http://www.raco.cat/index.php/REIRE>. Consultado en fecha 29/06/2010.
- Casey, A. (2010) El aprendizaje cooperativo aplicado a la enseñanza del atletismo en la escuela secundaria. *Aprendizaje cooperativo en Educación Física: fundamentos y aplicaciones prácticas*, 3, 187-200.
- Chacón, M.D. (2010) La educación en valores como eje metodológico en la intervención social y educativa. *Revista digital Innovación y Experiencias Innovativas*, 28, 1-11.
- Defensor del Pueblo (2006). *Violencia Escolar: El maltrato entre Iguales en la Educación Obligatoria Secundaria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Díaz- Aguado, M^oJ y (2002) *Convivencia escolar, prevención de la violencia*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Centro Nacional de Educación y Comunicación Educativa. Madrid.
- Funes, S. & Saint-Mezard D. (2001) *Conflicto y resolución de conflictos escolares: La experiencia de mediación escolar en España*, XXIII Escuela de verano del Concejo Educativo de Castilla y León.
- García, L. & López, R (2009) Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de educación*, 356, 531-555.
- Gázquez, J; Pérez, M.C & Carrión, J. (2011) Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, 16, 1-20.
- González, V. (2002) El profesor universitario: ¿un facilitador o un orientador en la educación de valores? *Revista Pedagogía Universitaria*, 7, 1-12.
- Herrera de la Torre, A.M. (2008) Educar en valores. *Revista Digital Transversalidad Educativa*, 3, 74-149.
- Iglesias, M.J.; Lozano, I. & Martínez, M.A. (2012) La utilización de herramientas digitales en el desarrollo del aprendizaje colaborativo: análisis de una experiencia en Educación Superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 11, 3-20.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

- León, J.C. (2010) Convivencia escolar y resolución de conflictos. *Revista Digital Transversalidad Educativa*, 48, 49-114.
- León, B.; Felipe, E.; Iglesias, D. y Latas, C. (2011) El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 354, 715-729.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE 4-5-2006).
- Martín, E. (2006) *Convivencia y conflictos en los centros educativos*. Instituto de evaluación y Asesoramiento Educativo. País Vasco: Ararteko.
- Meseguer, E. y Soler, P. (2007) Materiales docentes para la formación de la convivencia. Consejería de Educación, Formación y Empleo. Disponible: <http://teleformacion.carm.es/moodle/file.php/3/MaterialesDocentesParaLaFormacióndeLaConducta.pdf> (10-07-2014).
- Ortega, P. & Mínguez, R. (2004) Familia y transmisión de valores. *Revista teoría de la Educación*, 15, 33-56.
- Ortega, P. & Hernández Prados, M.A. (2008) Lectura, narración y experiencia en la educación en valores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 1-5.
- Ortega, R. (2006) *La convivencia: un modelo de prevención de la violencia*. Universidad de Córdoba.
- Ovejero, A. (2012) Aprendizaje cooperativo: un eficaz instrumento de trabajo en las escuelas multiculturales y multiétnicas del siglo XXI. *Psicothema*, 5 (Suplemento, 373-391).
- Pareja, J.A. (2011) Conflicto, comunicación y liderazgo escolar: Los vértices de un triángulo equilátero. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 11, 1-19.
- Pérez, G & Pérez, M.V. (2011) *Aprender a convivir. El conflicto como oportunidad de crecimiento*. Ediciones Narcea.
- Ponce, T. (2008) La mediación escolar en los Centros Educativos. *Revista Digital, Innovación y experiencias educativas*, 13, 1-6.
- Reyábal, M. V. & Sanz, A. I. (1995). *La transversalidad y la educación integral, en Los ejes transversales, aprendizaje para la vida*. Madrid: Escuela Española.
- Rodríguez, J.M. (2008) Los docentes ante las situaciones de violencia escolar. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 3, 1-7.
- Schvarstein, L. (2004) La mediación escolar en el contexto. *Revista electrónica de Psicología Social (FULAM)*, 7, 3-14.
- Sánchez, M. & Chávez, W. (2011) Mediación educativa como estrategia para la resolución de conflictos en el aula. *Revista electrónica REDINE*, 2, 1-23.
- Sinchi, C. Y. (2014) *Mediación escolar dirigida a docentes para prevenir el acoso escolar*. Tesis de Pregrado de Psicología Educativa en Educación Básica, 185.
- Valdés, R. & Bolívar, A. (2014) La experiencia española de formación del profesorado: el máster de educación secundaria. *Revista Ensino Em*, 1, 159-173.

Varat, L. A (2000) Mediación, derecho fuera de las normas: para una teoría no normativa del conflicto. *Revista Escientia Iuris*, 4, 2-16.

Viana-Ort, M.I.(2014) La mediación escolar en los planes y programas institucionales de convivencia en España. *Revista complutense de Educación*, 25, 1-13.



227. EL VALOR DE LA CONVIVENCIA EN LAS NORMATIVAS EDUCATIVAS**M^a Ángeles Hernández Prados y Rita Ros Pérez-Chuecos**mangeles@um.es, rita.ros@um.es**Resumen**

En este trabajo se hace una breve exposición de la situación del sistema escolar en un contexto social en permanente transformación, ofreciendo, desde una perspectiva crítico-analítica, unas pinceladas de las controversias por las que atraviesa. Se evidencia el deterioro del clima escolar, de las relaciones interpersonales, entre otros aspectos, justificando la necesidad de definir el concepto de convivencia escolar como la vida en comunidad, superando la coexistencia y revalorizando la necesidad de compartir algo que nos une y favorece el encuentro con el otro. Este análisis conceptual contribuye a delimitar las señas de identidad o rasgos característicos de la convivencia escolar, lo que facilitará el análisis de contenido de las distintas normativas educativas del territorio español. Los resultados evidencian la necesidad que han tenido las administraciones educativas de adaptar las normativas educativas a la sociedad en la que nos encontramos. Desde que se creara la primera ley de Educación en los años 70, han pasado ya casi cuarenta y cuatro años. En este tiempo se denota claros indicios de reestructuración de las leyes en relación a los aspectos que atañan a la convivencia educativa.

Palabras clave: convivencia escolar, análisis de legislación, educación, sistema educativo.

A I C E
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

tt. Introducción.

Afirmar que actualmente vivimos en una sociedad en constante y acelerada transformación que afecta a todos los sectores de la misma, no es ninguna novedad. Pero no es menos obvio, la necesidad de reflexión crítico-analítica de los mismos, al menos con la finalidad de descubrir hacia donde nos llevan. Lejos de convertirse en mero contemplador de los cambios experimentados, el ser humano va adaptándose a las transformaciones a través de procesos de toma de decisiones, reestructuración de los proyectos vitales y estilos de vida. La sociedad que nos ha tocado vivir se caracteriza por la diversidad, más que ninguna otra precedente, ofreciendo diferentes alternativas

vitales, así como la libertad y mecanismos necesarios para poder delimitar nuestro propio itinerario de vida.

El sistema educativo no ha quedado exento de los vaivenes de la sociedad. Las leyes educativas españolas han ido cambiando para mejorar la educación y los resultados escolares, conseguir el éxito de todos en la educación obligatoria, aumentar la escolarización en infantil, en bachillerato y en ciclos formativos, aumentar las titulaciones en bachillerato y en formación profesional, educar para la ciudadanía democrática, fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida, reforzar la equidad del sistema educativo y converger con los países de la UE. De igual modo tampoco ha quedado inmune a la diversificación de las alternativas educativas, ya que existe la posibilidad de transitar por los centros escolares, ya sean públicos, concertados y privados, se puede elegir un macro/microcentros, se puede cursar la etapa de infantil o no,...pero también cabe la posibilidad de la “*education at home*”, entendida como la educación que le dan los padres a los hijos en las casas. Algunos padres sostienen que educar a sus hijos en el seno familiar del hogar ayuda a preservar su propia intimidad y favorece el aprendizaje personalizado atendiendo a las peculiaridad y ritmos de aprendizaje de los niños, además de evitar la exposición a posibles climas y relaciones adversos. Según Soberanes & Trejo (2011) esta práctica educativa, denominada con el nombre de *homeschooling*, contribuye a que los hijos sean autónomos e independientes en base al modo general de pensar de la sociedad.

Aunque para algunos autores la escuela ha sido considerada una institución conservadora (Mercurios, 2004), para otros, el hecho de que en España hayamos tenido seis leyes orgánicas sobre educación en 44 años, es prueba más que suficiente, de que la rapidez en ocasiones puede ser inapropiada. Consideramos que un mayor número de reformas no es indicador de la calidad de los centros escolares. Por el contrario, evidencia la falta de acuerdo, meditación y consistencia de las reformas a los que son sometidos. En relación con otros países como Finlandia, valorado como uno de los sistemas educativos más exitosos de Europa según el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), las leyes han sido más conservadoras y han perdurado por acuerdos políticos durante más tiempo. Quizás entre las divergencias más significativas de ambos países podemos destacar la centralización del sistema finlandés, donde el Ministerio de Educación (*Opetusministeriö*) es el responsable máximo de la enseñanza financiada con fondos públicos, frente al modelo descentralizado de España, en el que las competencias en materia de educación se distribuye entre el Estado, las Comunidades Autónomas (CC.AA.), las administraciones locales y los centros docentes, con la intención de promover la democrátización, pero contribuyendo también a diluir responsabilidades.

La época de mayor aceleración en las reformas educativas fue en los años 90, introduciendo cambios sustantivos que han afectado directamente al modelo de educación. Hasta el momento la escuela se centraba exclusivamente en la transmisión

de los saberes académicos e instrumentales, a partir de la LOGSE los centros escolares abren sus puertas, con dificultades, debate y duras reticencias, a otro tipo de aprendizajes necesarios también en la educación de los alumnos: la transmisión de valores. Los centros dejan de ser fuente del saber enciclopédico, para convertirse en centros de vida. La escuela se ha visto involucrada en la labor educativa de ayudar a los alumnos adaptarse a la sociedad en la cual están inmersos, promoviendo aquellas actitudes y valores que favorezcan una convivencia pacífica y democrática. En conexión con lo expuesto, Tejada (2001) afirma que educar hoy “exige adaptarse cultural, social, laboral, profesional y personalmente al ritmo del cambio y su velocidad, cifrado en claves de nuevas concepciones culturales, de producción, de relaciones sociales, económicas e industriales, etc.”(p.1).

Por tanto, no cabe duda de que relaciones interpersonales valiosas derivan en un clima escolar positivo y satisfactorio para sus miembros, produciendo la mejora de la convivencia. Pero la desmotivación, el excesivo individualismo, la desconfianza en la educación, la falta de formación pedagógica en algunos docentes, el maltrato entre iguales, entre otros, muestran un clima escolar poco favorable. Entre los principales efectos del deterioro de la convivencia escolar aparecen conductas diversas como: conductas disruptivas, la violencia en las aulas, el fracaso educativo, la precariedad laboral, vandalismo, acoso, buylling, abandono o absentismo escolar, los modos de enseñanza y de aprender...

Desde el punto de vista del profesorado, los docentes manifiestan disconformidad ante los problemas en las aulas, las diversas situaciones de indisciplina y los conflictos en las aulas hace que los docentes se encuentren en situación de indefensión. Estudios como los de Cerezo & Ortega en Zabalza (2002); Melero (1993) o CIDE (1995) evidencian este hecho. Estos datos se asemejan a los presentados en el primer estudio nacional de convivencia escolar con el fin de identificar la opinión tanto de docentes como de estudiantes, en él se aprecia el 28% de los alumnos considera haber recibido insultos y maledicencia a menudo, el 9% señala ser golpeado con frecuencia, el 67% de los docentes identifican en los alumnos que la conducta más frecuente es faltarles el respeto. (Ministerio de Educación y UNESCO, 2005).

Desde el punto de vista del alumnado, los estudios no hacen más que clarificar la necesidad de intervenir en los efectos de la convivencia educativa. Ramírez y Justicia (2006) realizan un estudio sobre el maltrato entre escolares y otras conductas problemáticas para la convivencia donde el 57,6% de escolares afirman haber sufrido, al menos en una ocasión, algún tipo de agresión física, verbal o psicológica durante el primer trimestre del curso. En esta misma línea Vieira, Fernández y Quevedo (1991), realizaron un estudio con una muestra de 1200 alumnos, de edades comprendidas entre ocho y doce años, donde se recogen datos tan significativos como: el 17,3% del alumnado declaró intimidar a sus compañeros/as, mientras que el 17,2% de los alumnos que afirmaron haber sido intimidados en el último trimestre. Albaladejo et al (2013)

analiza la violencia escolar en los primeros años de escolarización para diseñar programas de prevención eficaces. La muestra fueron 195 niños de Educación Infantil y Primaria. Los resultados ponen de manifiesto que el comportamiento violento está presente desde los primeros años de escolarización, siendo éste de baja o moderada frecuencia e intensidad.

Los nefastos efectos que las situaciones de violencia y deterioro de la convivencia escolar provocan en la comunidad escolar demandan respuestas urgentes y eficaces, lo que ha impulsado con frecuencia iniciativas de índole correctivas-administrativas que, a nuestro parecer, quedan muy alejadas de la solución a la problemática, ya que no promueven aprendizajes vinculados a la forma de atender los conflictos, ni la adquisición de los valores asociados a la convivencia. Por todo ello, proponemos una revisión normativa de las leyes educativas sobre educación. En ellas analizaremos en avance progresivo que ha tenido el término convivencia en las diversas normativas, unidas directamente con los cambios sociales que venimos abordando.

uu.El valor de la convivencia en la educación escolar.

Según el Diccionario de la Real Academia Española la palabra convivir significa vivir en compañía de otro u otros (RAE, 2014). Los seres humanos necesitamos convivir con los demás, aprender a relacionarnos y a compartir la vida con otros, por tanto, convivir es un ejercicio de generosidad. Murillo (2011) lo define como un ejercicio permanente de gratuidad, donde cada miembro aprende de lo propio y de lo propio de los otros.

En consonancia, la convivencia escolar queda definida como la construcción entre las relaciones de la comunidad, sustentada por el respeto mutuo y la solidaridad recíproca en forma de interrelación armoniosa y sin violencia entre los diferentes miembros de la comunidad educativa. Para que esto suceda, desde las familias ya se debe de enseñar y aprender unos conocimientos, habilidades y valores que permitan vivir en paz y armonía. Destrezas que en el centro escolar deben de desarrollarse en forma de conocimientos, habilidades y actitudes para que permitan formar a personas autónomas, con capacidad de autocrítica y capaces de anticiparse a situaciones que alteren el aprendizaje de la convivencia escolar.

Ortega (2006), recoge que la convivencia encierra un bien común; requiere del respeto de los derechos de cada uno, sin discriminación o distinción por razones personales, de clase o grupo; e incluye el reconocimiento del otro como semejante y diferente al mismo tiempo. La convivencia puede ser entendida como un proceso en donde se debe de favorecer los valores como respeto ante las divergencias, aceptación hacia el otro, participación, educación dialógica, educación inclusiva, entre otros. Autores como Díaz- Aguado (2002) establece 11 principios básicos necesarios para desarrollar una cultura de la convivencia democrática y prevenir así la violencia desde

la escuela. Entre ellos; luchar contra la exclusión, superar el curriculum oculto, prevenir la violencia reactiva y la instrumental, distribuir el poder/la disciplina, utilizar los medios de comunicación en la educación en valores, ayudar al docente a desarrollar una convivencia democrática y pacífica...

En la medida que la convivencia escolar es considerada comunión, se debe hacer mención necesariamente a las interrelaciones personales como aspecto favorecedor o inhibitorio de la convivencia, dependiendo del tipo de relaciones que se implante en el centro escolar. En este sentido, la convivencia escolar es considerada como una construcción colectiva de las formas de relación entre los diferentes estamentos de la comunidad educativa, cuya responsabilidad, independientemente de cómo se distribuyan, debe ser de todos los miembros y actores de la comunidad educativa (Ministerio de Educación, 2002, p.7)

La cantidad de matices y aspectos que engloba el término convivencia escolar, junto a la diversidad de experiencias y prácticas escolares que se recogen con la finalidad de la mejora de la convivencia en los centros escolares, tampoco contribuye a clarificar y unificar un corpus de conocimiento desde el cual proceder.

No podemos buscar recetas que erradiquen por completo los elementos que perturban la convivencia haciendo de esta una meta algo deseable, pero inalcanzable. Lira y colaboradores (2012) hablan de normas básicas de convivencia, en donde se prevenga la aparición de conflictos, o la evitación de su escalada cuando éste ya se han producido. Somos conscientes de que la convivencia como todo valor presenta una doble cara, el valor y el contravalor, desencadenando una realidad paradójica en la que conviven experiencias de ambos tipos. En la convivencia cada sujeto pone en práctica sus valores, creencias, sus reflexiones, las interrelaciones personales. Los valores no son realidades meramente contemplativas, ni tampoco conocimientos que se tienen, los valores son un ingrediente esencial del ser humano que nos define como somos. Desafortunadamente, la violencia como contravalor de la convivencia, por escasa que sea su presencia en la sociedad o en la escuela, siempre es alarmante y preocupante, dado los crueles efectos que presenta. De igual modo, el aprendizaje del valor requiere de una elección personal de vivir, ya que se opta por el valor/contravalor, y comportarse acorde con el mismo.

vv. Resultados del análisis del contenido de las normativas españolas.

Una vez expuesto el contexto social, y enmarcada teóricamente el tema que nos ocupa, procedemos a analizar brevemente los mandatos constitucionales y normativos vinculados con la convivencia escolar. En la actualidad, la educación constituye una de las claves del sistema social. Desde hace un tiempo atrás, hablar de reformas en el sistema educativo significa hablar de un nuevo paradigma de la educación. Los cambios sociales y políticos han sido los causantes de las transformaciones en materia educativa.

La educación es un derecho de todos, tiene por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales (art. 27, Constitución Española 1978). Derecho que se ha ido recogiendo en las diversas Leyes Orgánicas sobre Educación.

Es a mediados de los años 70 cuando se pone en marcha la primera Ley General de Educación (LGE), 14/1970, de 4 de agosto, la cual regula y estructura por primera vez en este siglo, todo el sistema educativo español. Más tarde, en los años 80 se implanta la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE), 8/1985, de 3 de julio. En el decenio de los noventa, se implanta la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), 1/1990, de 3 de octubre, tras la cual se comienza con otra serie de reformas entre las que se encuentran la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), no fue llevada a efecto sino reemplazada por la Ley Orgánica de Educación (LOE), 2/2006, de 3 de Mayo y la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), 8/2013, de 9 de diciembre, que entrara en vigor en el curso que viene 2014/2015.

La secuencia de reformas LGE- LODE- LOGSE- LOCE- LOE- LOMCE han afrontado los continuos problemas que se encontraban el sistema educativo. Reformas que no sólo afectan al sistema, sino que también implican cambios en relación al profesorado, al alumnado y a las normas de convivencia de los centros. En este sentido, una de las etapas que más se ha visto afectada ha sido la Educación Secundaria. La ampliación de la educación obligatoria hasta los 16 años y el progresivo acceso creciente del alumnado procedente de la inmigración han marcado un largo periodo de intervención educativa, dando lugar a un aumento de los conflictos escolares, fracaso escolar y violencia en los centros. Cualquier cambio educativo viene marcado por una serie de vivencias y experiencias de los sujetos implicados. En este sentido, es esencial conocer el contexto en el que se encuentra el alumnado así como los elementos que intervienen en la alteración de la convivencia en los centros.

Antes de hacer un recorrido retrospectivo en las normativas educativas en relación a la convivencia escolar, que nos ayudará a conocer el progreso en la problemática planteada, conviene recordar que, nos entramos ante un Estado descentralizado, cuyas competencias viene delimitadas por el marco de la Constitución española de 1978 y delimitadas en tres niveles de poder político: el estatal, el autonómico y el local. En esta ocasión nos vamos a limitar al primero de estos niveles, dejando un análisis más pormenorizado para posteriores ocasiones. A continuación se presentan los resultados obtenidos tras el análisis del contenido de la convivencia en las Leyes Orgánicas mencionadas, siguiendo la estructura de las leyes educativas: preámbulo, ordenación de las enseñanzas, y participación, autonomía y gobierno de los centros.

a) Preámbulo

Existen diferentes denominaciones en cuanto al *título*, de modo que en la Constitución Española de 1978 se recoge como preámbulo, al igual que en la LOE y LOMCE, mientras que en la LOGSE queda denominado como Título Preliminar. En la LGE no aparece ninguna catalogación de esta sección y no hemos encontrado nada sobre convivencia escolar. Veamos cada una de ellas.

En la Constitución Española de 1978 se recoge que la educación debe de “Garantizar la convivencia democrática dentro de la Constitución y de las leyes conforme a un orden económico y social justo”. En definitiva se proclama que el cumplimiento de las normas marcadas en la constitución garantizan la convivencia democrática de forma global del país, y por ende del los centros escolares. No existe una mención especial a la convivencia escolar, al menos en esta sección. Al respecto, Jauregui (2003) afirma que a lo largo de estos años, desde que la Constitución Española se creara, se ha consolidado el respeto y la valoración del derecho como un instrumento de convivencia y regulación de las relaciones sociales entre los ciudadanos.

Es en la LOGSE donde se expresa en el apartado b) La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia. Hasta este momento ninguna Ley Orgánica había hecho mención al concepto de convivencia, es a finales de los años 90 cuando empieza a poner en auge la importancia de la resolución de conflictos, empiezan aparecer los primeros casos de *bullying* en nuestro país, acoso escolar, violencia... Los primeros estudios al respecto aparecieron en Suecia y Gran Bretaña a finales de los años 70, más tarde en Noruega se dieron los primeros casos de adolescentes suicidados. En nuestro país aunque muchas las investigaciones realizadas, Polo y colaboradores (2013) recogen que son tres los principales estudios a nivel nacional sobre la dinámica del *bullying* y el clima de la convivencia en el aula. Estos son: el publicado por la oficina del Defensor del Pueblo (1999 y 2006), el Estudio Cisneros X, “Violencia y Acoso Escolar” en 2006 (Piñuel & Oñate, 2007) y el Informe del Centro Reina Sofía titulado “Violencia entre compañeros en la escuela” (Serrano & Iborra, 2005). **ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN**

La LOE, unos años después le añade al apartado b de la LOGSE, que se debe de fomentar la convivencia democrática, el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. En definitiva, se propone el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia y la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos. Es a través de esta normativa cuando se incluyen los términos de prevención de conflictos y resolución pacífica de los mismos, ya que hasta el momento no se habían mencionado.

Más tarde con la LOMCE (2013) se incluye que es importante elevar los niveles de educación actuales para favorecer la convivencia pacífica y el desarrollo cultural de la sociedad. Por ello, la mejora de la calidad democrática de una comunidad pasa

inexorablemente por la mejora de la calidad de su sistema educativo (Sección II). Aspectos generales que quedan indefinidos. No se especifican al menos en este apartado las actuaciones o acciones a llevar a cabo. Veamos más adelante que aspectos aborda esta nueva normativa.

b) Ordenación de las enseñanzas

La ordenación de las enseñanzas es denominada de diversas formas en las normativas analizadas. La LGE lo denomina como niveles educativos, la LOGSE, enseñanzas de régimen general y en la LOE Y LOMCE, las enseñanzas y su ordenación. A continuación analizamos el avance paulatino en relación a la convivencia escolar en las etapas educativas en las que se refleja.

En la LGE, recoge dentro del apartado Educación General Básica lo siguiente: “La formación se orientará a la adquisición, desarrollo y utilización funcional de los hábitos y de las técnicas instrumentales de aprendizaje, al ejercicio de las capacidades de imaginación, observación y reflexión a la adquisición de nociones y hábitos religioso morales, al desarrollo de aptitudes para la convivencia y para la paz”. En esta etapa la convivencia está más relacionada con la adquisición de nociones y hábitos religiosos. Lo legal no es lo mismo que lo moral, ni lo cultural. Es por ello que este apartado sobre convivencia queda relacionado principalmente con los dos últimos, ya que hace referencia a la capacidad de reflexión y a la adquisición de hábitos religiosos y morales. Al respecto, Mockus (2002) recoge que abordar el respeto y adquirir aptitudes para la convivencia y para la paz es necesaria la diferenciación entre las reglas legales, reglas morales y reglas culturales, entre la ley, la cultura y lo moral.

Es a mediados de los 90 con la LOGSE donde se diferencian en etapas educativas. En la etapa de Educación Infantil se menciona: “En el primer ciclo de la educación infantil se atenderá al desarrollo del movimiento, al control corporal, a las primeras manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de la convivencia y relación social y al descubrimiento del entorno inmediato”. A lo que en el 2006 con la Ley Orgánica de Educación (LOE) se le añade que los alumnos de Educación Infantil deben de relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos. “En ambos ciclos de la educación infantil se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio en el que viven.” (Artículo 14, ordenación y principios pedagógicos). En la etapa de educación Infantil los hábitos de convivencia están relacionados con adquirir hábitos elementales de convivencia más que para la resolución de los mismos. Las experiencias que los niños aprendan en esta etapa serán las que se propicien en etapas posteriores. Autores como Albaladejo y colaboradores (2013) realizan una

investigación con 195 niños del último curso de educación infantil y primer ciclo de educación primaria en donde pretenden a través del Cuestionario de Evaluación de Violencia Escolar en Infantil y Primaria (CEVEIP) evaluar siete tipologías de violencia que se dan en el contexto escolar en edades tempranas desde tres perspectivas: violencia observada, vivida y realizada. Los resultados obtenidos indican que existen diferencias estadísticamente significativas tanto en las Situaciones de Violencia Escolar Presenciadas, Vividas y Realizadas, como en los factores violencia física y verbal presenciada, violencia directa vivida y violencia directa realizada; siendo en todos los casos los escolares del último curso de educación infantil quienes presentan mayores niveles que los de primer ciclo de primaria.

Respecto a la Educación Primaria se recogen las normas de convivencia más centradas en los valores educativos y democráticos. En concreto en la LOGSE en su artículo 13 se recoge que es necesario apreciar los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos, a lo que la LOE le añade en su artículo 17: a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

Es en esta etapa donde se revaloriza la importancia de la adquisición de valores y normas de convivencia del centro docente. Los niños a edades tempranas ya entienden lo que está bien y lo que está mal. Es en estas edades donde tienen que reforzar los valores y derechos humanos. La educación para la convivencia se está convirtiendo en una tarea prioritaria para los centros docentes. Es necesario que los docentes se doten de nuevos métodos y técnicas para abordar el problema de modo general y preventivo. Pérez (2006) recoge en su estudio que la educación para la convivencia constituye un contenido, o un grupo de contenidos de tipo actitudinal que debe ser objeto de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Para ello propone cuatro grandes ámbitos de intervención por parte del centro y de los docentes: Proyecto Educativo, Clima de Participación Democrática, Asambleas de Aula y Aprendizaje de Normas.

Para finalizar, la LOMCE añade a lo expuesto en la LOE por un lado que, la educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar; y por otro, el desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género. Hasta el momento sólo se había hablado de convivencia democrática, es en 2013 con esta Ley Orgánica cuando se incluyen conceptos como resolución pacífica de conflictos o la prevención de la violencia de género. Conceptos entrelazados debido a los problemas actuales que nos encontramos en la educación familiar y la escolar.

La tendencia a adoptar un planteamiento culpabilizador de la familia y la escuela como únicos responsables de los problemas de convivencia promueve una negación de

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

la responsabilidad amparándose en la culpabilización del otro. La familia es reconocida por todas las áreas del saber como el papel fundamental y protagonista en la educación de los hijos. Por ello, en la LOMCE se ha incluido un punto denominado h, bis) “El reconocimiento del papel que corresponde a los padres, madres y tutores legales como primeros responsables de la educación de sus hijos” No debemos de dejar la educación de los niños a la escuela es una tarea que compete a las familias. En palabras de Mínguez (2013) la experiencia de la acogida se convierte en cuidado responsable de los padres hacia sus hijos; el cuidado responsable es la actitud ética fundamental de los padres para que los hijos puedan aprender valores morales dentro de la vida familiar. Es el deber de los padres, madres o tutores legales dar a conocer a los alumnos los valores desde la experiencia de acogida, de la donación y del acompañamiento de los adultos.

c) Participación, autonomía y gobierno de los centros.

Este título es otorgado a partir de la LOE. Hasta el momento en ninguna de las normativas anteriores (LGE, LODE, LOGSE, LOCE,), se había recogido nada al respecto. Bajo esta denominación se han incluido las competencias relacionadas con el consejo escolar, el claustro de profesores, las competencias del director, las normas de organización y funcionamiento del centro, entre otras.

Entre las competencias del Claustro de Profesores, se muestran coincidencias entre la LOE y la LOMCE, recogiendo que han de “Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro” (artículo 129), mientras que difieren en lo que respecta a las competencias del Consejo Escolar (artículo 127). Por su parte, la LOE establece que el Consejo Escolar debe de “Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social”. Así mismo, en lo que respecta a las competencias de Consejo Escolar, la LOMCE, mantiene lo anterior, pero añade que deben favorecer “la igualdad de trato y la no discriminación por las causas a que se refiere el artículo 84.3 de la presente Ley Orgánica, la resolución pacífica de conflictos, y la prevención de la violencia de género”.

La LOMCE También, incluye dentro del mismo apartado que el Consejo Escolar debe “Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y velar por que se atengan a la normativa vigente. Cuando las medidas disciplinarias adoptadas por el director correspondan a conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia del centro, el Consejo Escolar, a instancia de padres, madres o tutores legales, podrá revisar la decisión adoptada y proponer, en su caso, las medidas oportunas”. Por primera vez, se incluye en una normativa educativa que el Consejo Escolar pueda a petición de los padres revisar la decisión que el centro e haya interpuesto al alumno con problemas de conductas y como tales interfieran en el desarrollo y convivencia del centro docente.

Este poder que se le otorga al Consejo es algo novedoso, que confiere mayor implicación de los padres en la educación de sus hijos.

Respecto a las competencias del director sucede lo mismo. En el artículo 132 de la LOE se recoge que se debe de “Favorecer la convivencia en el centro, garantizar la mediación en la resolución de los conflictos e imponer las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos, en cumplimiento de la normativa vigente sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Escolar”. A lo que la LOMCE le añade que se deben de “Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y velar por que se atengan a la normativa vigente. Cuando las medidas disciplinarias adoptadas por el director correspondan a conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia del centro, el Consejo Escolar, a instancia de padres, madres o tutores legales, podrá revisar la decisión adoptada y proponer, en su caso, las medidas oportunas”. No sólo es importante que el director del centro favorezca la convivencia del centro, garantizando la mediación y resolución de conflictos, sino que vele por la normativa vigente, de un modo más preventivo que curativo. Al mismo tiempo se le sigue proporcionado a los padres o tutores legales el poder de revisar las decisiones adoptadas. Es en este nuevo periodo educativo donde los tutores legales obtienen mayor protagonismo.

Otro aspecto importante a destacar es que en el artículo 119 de la LOE, denominado como la “Participación en el funcionamiento y el gobierno de los centros públicos y privados concertados” no se recoge nada en relación con la convivencia de los centros. Sin embargo, la LOMCE amplía este artículo en el apartado 4 donde se expone que “los centros, en el ejercicio de su autonomía, pueden adoptar experimentaciones, planes de trabajo, formas de organización, normas de convivencia y ampliación del calendario escolar o del horario lectivo de áreas o materias, en los términos que establezcan las Administraciones educativas y dentro de las posibilidades que permita la normativa aplicable, incluida la laboral, sin que, en ningún caso, se impongan aportaciones a las familias ni exigencias para las Administraciones educativas”.

Lo mismo sucede con el artículo 124 “Normas de organización y funcionamiento”. En la LOE se recogen dos apartados a los que la LOMCE le añade aspectos relacionados con la convivencia de los centros.

El primero en la LOE hace referencia a que los centros deben de garantizar el cumplimiento del plan de convivencia, elaborar sus propias normas, su organización y su funcionamiento. Con la LOMCE sucede lo mismo aunque le añade que los centros elaborarán un plan de convivencia que incorporarán a la programación general anual y que recogerá:

- Actividades que fomenten el buen clima de convivencia dentro del centro escolar.

- Las medidas correctoras aplicables en caso de su incumplimiento con arreglo a la normativa vigente, tomando en consideración la situación y condiciones personales de los alumnos y alumnas.
- Y la realización de actuaciones para la resolución pacífica de conflictos con especial atención a las actuaciones de prevención de la violencia de género, igualdad y no discriminación.
- La concreción de los derechos y deberes de los alumnos y alumnas.

El segundo apartado del artículo 124 de de la LOE se centra en que las Administraciones educativas faciliten a los centros, en el marco de su autonomía que puedan elaborar sus propias normas de organización y funcionamiento. La LOMCE amplía con que se debe de hacer de obligado cumplimiento, concretando los derechos y deberes de los alumnos junto con las medidas correctoras aplicables en caso de incumplimiento, tomando en consideración su situación y condiciones personales.

Estos derechos y deberes del alumnado son concretados por los centros docentes. Cada uno de ellos dispone de autonomía en la realización del Reglamento de Régimen Interior (RRI). Este reglamento es el conjunto de normas relativas a la organización y funcionamiento del centro, que surgen de la participación y el consenso de la propia comunidad escolar. En él se recoge aquellas actitudes o actos contrarios a la norma en base al Decreto que los regula. Todas ellas derivan del artículo 2, derechos y deberes de los alumnos (tabla 1), de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de Diciembre, de Calidad de la Educación por la que los centros docentes deben de regirse para hacer su propio Reglamento de Régimen Interior adecuándose a las características del centro docentes, al contexto y al alumnado que en él se encuentra. EL RRI constituye una parte esencial en el Plan de Atención a la Convivencia. Plan que se concreta a nivel particular en las aulas de convivencia. En esta aula se atiende aquellos alumnos donde sus conductas son contrarias a las recogidas en el RRI. Es el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica del centro educativo el encargado de establecer los criterios pedagógicos para atender al alumnado en el Aula de Convivencia (Castillo, 2010).

En este sentido, el Plan de Atención a la diversidad recogido en la Programación General Anual contiene las normas de convivencia del centro. Aquellos alumnos que no cumplan con estas normas de convivencia serán enviados generalmente al aula de convivencia. En la mayoría de los centros el procedimiento para enviar al alumno al aula de convivencia es sencillo y con escasos trámites burocráticos, dependiendo de las circunstancias por la cual el alumno sea enviado a la misma. Cada centro tiene su propio protocolo a seguir para su utilización, no existe un modelo óptimo. Reina (2009) recoge dos procedimientos a llevar a cabo en las aulas de convivencia. En el primero se refiere aquel en el que el alumno comete una falta tipificada en las normas de convivencia y como tal es invitado abandonar el aula, junto con un parte de falta redactado por el

profesor. El alumno en este caso deberá realizar tareas que el profesor que le ha expulsado le exige realizar. El segundo procedimiento recae sobre el docente, el cual hecha al alumno de clase para asistir a la sala de convivencia, previa visita por jefatura. Es en este caso cuando el alumno realiza un trabajo impuesto de acuerdo con su expulsión.

Tabla 1. Derechos y deberes de los alumnos en el ámbito del centro educativo.

| | |
|----------|---|
| Derechos | recibir una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad. |
| | que se respete su libertad de conciencia, sus convicciones religiosas y sus convicciones morales, de acuerdo con la Constitución. |
| | que se respeten su integridad y dignidad personales. |
| | la protección contra toda agresión física o moral. |
| | participar en el funcionamiento y en la vida del centro, de conformidad con lo dispuesto en las normas vigentes. |
| | recibir las ayudas y los apoyos precisos para compensar las carencias y desventajas de tipo personal, familiar, económico, social y cultural, especialmente en el caso de presentar necesidades educativas especiales, que impidan o dificulten el acceso y la permanencia en el sistema educativo, y |
| | la protección social, en el ámbito educativo, en los casos de infortunio familiar o accidente. |
| Deberes | el estudio es un deber básico del alumno. |
| | respetar la libertad de conciencia y las convicciones religiosas y morales. |
| | respetar la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa. |
| | respetar las normas de organización, convivencia y disciplina del centro educativo. |
| | conservar y hacer un buen uso de las instalaciones del centro y materiales didácticos. |

Fuente: Elaboración propia basado en la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de Diciembre, de Calidad de la Educación.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

- **Conclusiones.**

Hasta el momento la organización escolar no está funcionando como se esperaba. Los cambios en los centros docentes son precedidos o generados por las circunstancias que se generan en el día a día. Los continuos casos de fracaso escolar, acoso, violencia, buylling... han propiciado innovaciones en las normativas educativas establecidas por las administraciones y en los propios centros. Es necesario implantar políticas eficaces que favorezcan la convivencia escolar y que ayuden a solucionar aquellos parches aislados a los que venimos acostumbrándonos.

La convivencia, como tal es un factor clave en todo proceso educativo. Lo que sí está claro es que cada centro posee su propia ergonomía en base a las leyes orgánicas establecidas por las administraciones centrales. El análisis de la convivencia educativa en las diferentes leyes estatales se ha implantado en España desde la década de los setenta hasta la actualidad. Los resultados del análisis realizado han puesto de manifiesto el avance que han tenido las legislaciones respecto a la convivencia escolar. La necesidad de ir incluyendo aspectos como la resolución de conflictos y la igualdad de sexo en la LOE o la prevención de la violencia en la LOMCE, evidencia la necesidad que tienen los centros educativos de trabajar estos temas en base a una prevención de la convivencia democrática y pacífica.

Por otra parte, estamos convencidas de que la convivencia mejora cuando el centro cuenta con un plan de intervención global, fundamentado en los valores y en los objetivos de cada institución educativa. La puesta en marcha de los planes de mejora de los centros debe de contar con personas comprometidas y con capacidad de liderazgo en el centro. Es necesario el desarrollo de un plan global que desempeñe funciones relacionadas con la orientación y la dirección general de la convivencia del centro. Estudios como los de Torrego & Martínez (2014), en Madrid, recogen la importancia de un modelo integrado para el desarrollo del Plan de Convivencia en los centros educativos. Desde nuestro punto de vista es necesario abordar la convivencia desde una perspectiva integral acorde con las características del contexto, que contemple aspectos curriculares, estructuras específicas para la mejora de la convivencia y que promueva la participación democrática de la comunidad educativa; además se evidencia la necesidad de una formación específica en convivencia, el papel central de la acción tutorial y de las metodologías cooperativas. Entre los aspectos que precisan de un mayor desarrollo son: la generalización de la formación en convivencia a todo el alumnado, la profundización en las medidas curriculares, la mejora de la acción tutorial y la generación de recursos adecuados para intervenir en los casos del alumnado con más dificultades.

Por tanto, se puede concluir recogiendo que el desarrollo de las actuaciones en el campo de la convivencia necesita de una formación específica que atienda a la normativa vigente. Las Administraciones educativas se están adaptando a través de las nuevas legislaciones educativas a los cambios generados por la sociedad. Estamos ante el camino de construir una cultura escolar que promueva una convivencia justa y

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

democrática, con una serie de creencias y valores que requieren de una formación y preparación específica.

Referencias.

- Albaladejo, N; Ferrer, R; Reig, A. & Fernández, D. (2013) ¿Existe Violencia Escolar en Educación Infantil y Primaria? Una propuesta para su evaluación y gestión. *Revista anales de Psicología*, 29, 1-10.
- Castillo, E (2010) El aula de convivencia como alternativa a la expulsión del centro educativo. *Revista Digital Transversalidad Educativa*, 42, 19-57.
- CIDE (1995): *Evaluación del profesorado de Educación Secundaria. Análisis de tendencias y diseño de un plan de evaluación*. Ministerio de Educación y Ciencia. Constitución Española de 1978.
- Defensor del pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo. Recuperado el 20 de Febrero de 2014 en: http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/contenido_1261583505460.html
- Díaz-Aguado, M.J (2002) Por una cultura de la convivencia democrática. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 44, 55-78.
- Jauregui, G. (2003) Un nuevo Pacto Político para la Convivencia: algunas reflexiones desde la perspectiva jurídico-constitucional. *Institut de Ciències Polítiques i Socials*, 225, 1-33.
- Ley General de Educación, 14/1970, de 4 de agosto.
- Ley Orgánica, 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del derecho a la Educación.
- Ley Orgánica General, 3/1990, de 3 de octubre, del Sistema Educativo.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa.
- Lira, L.; Barrios, C. & Barbosa, E. (2012) La convivencia escolar, un análisis desde la exclusión e inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7, 115-134.
- Mínguez, R. (2013) Ética de la vida familiar y transmisión de valores morales. *Revista de Educación*, 363, 210-229
- Mockus, A. (2002) La educación para aprender a convivir juntos. Convivencia como Armonización de Ley, Moral y Cultura. *Revista Perspectivas*, 1, 1-19.
- Pérez, C. (1999) Educación para la convivencia como contenido curricular: Propuestas de intervención en el aula. *Estudios Pedagógicos*, 25, 113-130
- Melero, J.(1993) *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid: Siglo XXI.

- Mercurios, N. (2004) Reseña *¿Por qué es difícil lograr escuelas buenas?* De Larry, Cuban (2003). Grupo CHHES - BIOGÉNESIS, Universidad de Antioquia, 4, 1-2.
- Ministerio de Educación (MINEDUC) (2002). Política de convivencia escolar. Recuperado de http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Politica_Convivencia.pdf.
- Murillo, J. (2011). *Gestión educativa para el mejoramiento de la convivencia escolar en la unidad educativa*. Tesis de grado. Universidad Estatal de Bolívar.
- Ortega, R (2006) *La convivencia: un modelo de prevención de la violencia*. En A. Moreno & M. P. Soler (Eds) *La convivencia en las aulas, problemas y soluciones*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Polo, M.I.; León, B.; Gómez, T. Palacios, V. & Fajardo, F. (2013) Estilos de socialización en víctimas de acoso escolar. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3, 41-49.
- RAE (2014). *Diccionario esencial de la lengua española*, Madrid: España.
- Ramírez, S y Justicia, F (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas-problema para la convivencia. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 4 (2), 265-290.
- Reina, J (2009) El aula de convivencia, propuestas de mejora y optimización. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 25, 1-9.
- Soberanes, J.M. & Trejo, L.A. (2011) Educación escolarizada vs. Educación en casa. Reflexiones sobre la sentencia Homeschooling del Tribunal Constitucional Español. *Revista Mexicana de Derecho Constitucional*, 25, 1-13.
- Tejada, J. (2001). La Educación en el marco de una sociedad global: Algunos principios y nuevas exigencias. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 4, 1.
- Torrego, J.C. & Martínez C. (2014) Claves para el desarrollo del Plan de Convivencia en los centros Educativos desde una Perspectiva Integral. *Revista Qualitative Research in Education*, 3, 83-111.
- Viera, Fernández, L. & Quevedo, (1989). *Violence, bullying and counseling in the Iberian Peninsula*. En E. Roland & E. Munthe (eds.). *Bullying and international perspective*. Londres, David Fulton.
- Zabalza, M (2002) Situación de la convivencia escolar en España: Políticas de intervención. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 139-174.

228. ESTRATEGIAS DE PROMOCIÓN DE LA CONVIVENCIA

Jasone Mondragón Lasagabaster

jasone.mondragon@ua.es

Resumen.

El Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia en los centros escolares, ha sido concebido para dar respuesta a las necesidades referentes a problemas de convivencia, detectadas por la propia comunidad educativa, en él se incluyen diferentes medidas y actuaciones.

Palabras clave: convivencia, promoción, centros escolares.

Introducción

En España, la preocupación por preservar a los menores de la violencia en aquellos contextos donde proliferan las conductas y relaciones violentas han llevado al desarrollo de Planes de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia en los centros escolares. Las medidas que en ellos se contemplan están encaminadas tanto a actuar a nivel preventivo, con toda la comunidad educativa (sociedad, progenitores, docentes y estudiantes), como a nivel de intervención, con medidas dirigidas a la población en riesgo. Se explican las medidas que contienen estos Planes y se da detalle de su implementación.

Desarrollo

El Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia en los centros escolares, ha sido concebido para dar respuesta a las necesidades referentes a problemas de convivencia, detectadas por la propia comunidad educativa. Contempla tres tipos de medidas:

- Medidas de prevención dirigidas al Sistema Educativo para que se pueda intervenir con instrumentos sencillos y operativos y lograr que todos se sientan seguros. Entre estas medidas cabe destacar la existencia de diferentes protocolos propuestos desde la Administración Educativa, para detectar e intervenir en distintos tipos de conflictos desde el centro escolar y para la detección de circunstancias o situaciones que se observen en las proximidades del centro

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

educativo y que puedan estar relacionadas con algunos problemas de convivencia entre miembros de la comunidad educativa. Esta notificación se traslada a las fuerzas de seguridad, mejorando así la coordinación para prevenir incidentes en los alrededores de los centros.

- Medidas de prevención concretas dirigidas a la población en riesgo. Con ellas se pretende que todo alumno que pueda sufrir alguna situación de violencia se sienta inmediatamente atendido. Por ejemplo, a través del desarrollo de una Web para informar, orientar y asesorar al profesorado, al alumnado y a las familias sobre líneas de actuación y de prevención ante situaciones conflictivas, con recomendaciones a padres y madres que tienen por objeto ayudar y orientar a reconocer si sus hijos son víctimas o generadores de violencia escolar. También a través de la creación de las Unidades de Atención e Intervención que realizan funciones de recogida de información, análisis, sensibilización e intervención y asesoramiento ante situaciones de posible violencia en el ámbito educativo; y de la aplicación de procedimientos de resolución de conflictos y medidas disciplinarias cuando las conductas de los alumnos son consideradas como conductas gravemente perjudiciales para la convivencia.
- Medidas de prevención y sensibilización dirigidas a toda la sociedad ya que toda ella ha de verse implicada. La creación del Observatorio para la convivencia escolar, como instrumento de carácter consultivo que la Administración pone al servicio de la Comunidad Educativa, cuya misión es contribuir a la mejora del clima escolar, y el reconocimiento a las buenas prácticas con la convocatoria de premios a las buenas prácticas, iniciativas y planes de convivencia para el desarrollo de la convivencia y prevención de la violencia escolar.

Referencias Bibliográficas

- BALLESTER, Francisco y CALVO, Angel R. (2007). Cómo elaborar planes para la mejora de la convivencia. EOS.
- FERNÁNDEZ, Isabel (coord). (2003). Guía para la convivencia en el aula. Madrid: Praxis.
- ORTEGA, Rosario, DEL REY, Rosario. (2004). Construir la convivencia. Barcelona: Edebé.
- TORREGO, Juan Carlos (coord), et al. (2006). Modelo integrado de mejora de la convivencia. . Barcelona: Graó.

229. CONDUCTAS DE RIESGO EN ADOLESCENTES. DIFERENCIAS ENTRE CHICOS Y CHICAS.

Marta Ruiz-Narezo, Manuel González de Audikana, Ianire Fonseca, y Rosa Santibáñez.

marta.ruiznarezo@deusto.es, manu.audikana@deusto.es,
ianire.fonseca@deusto.es, rosa.santibanez@deusto.es

Resumen

El objetivo de esta comunicación es presentar los resultados de un estudio empírico transversal descriptivo realizado con una muestra de N = 393 adolescentes y jóvenes de 12 a 19 años, procedentes de cuatro centros educativos de Educación Secundaria Obligatoria e Iniciación Profesional de un municipio del Bilbao Metropolitano de 25.000 habitantes. Se ha recogido información relativa a las tres conductas de riesgo siguientes: conducta antisocial e infractora o delictiva, consumos de sustancias y trastornos de alimentación. Dichas conductas se analizarán en base a la variable sexo, lo que nos permite presentar las diferencias existentes entre ambos grupos en cuanto a la incidencia y a los tipos de conducta de riesgo que desarrollan, y así establecer las bases para futuras intervenciones socio-educativas adaptadas a las necesidades de cada grupo.

Palabras clave: Adolescencia/ Conductas de Riesgo/ Factores de Riesgo/ Sexo



Introducción y justificación

La adolescencia es un periodo vital complejo, porque en él convergen cambios en tres sistemas; el fisiológico, el psicológico y el psico-social, lo cual influye en la relación que esa persona, que abandona la niñez, va a establecer con los subsistemas que le rodean, principalmente la familia, la escuela, el grupo de iguales y la comunidad más próxima, el barrio o el pueblo.

Musitu, Martínez y Varela (2011) indican que la relación entre adolescencia y conflicto está tan interiorizada socialmente, que parece inevitable que los adolescentes desarrollen algún tipo de problemática a la que padres, profesores y la sociedad en su conjunto no deban hacer frente. La adolescencia tiene un componente objetivo en

cuanto que obedece a cambios fisiológicos y mentales, que son comunes a todos los adolescentes, pero a su vez, es una construcción subjetiva y social, en cuanto que cada cultura y cada momento histórico hace de ella una interpretación distinta, de manera que el componente psicosocial, fundamentalmente el rol social asignado, varía y la de nuestra sociedad no es algo objetivo sino que tiene sus propias peculiaridades y serán estos parámetros los que generarán un tipo de análisis u otro en relación a esta etapa vital (Moratalla, 2011). La imagen actual de la adolescencia parece ser la de un grupo con una importante presencia en la sociedad y con numerosos problemas que desconciertan y sobrepasan los límites del control desde la perspectiva de los adultos.

Las conductas de riesgo adolescente, en las diversas vertientes en que vamos a mencionar en esta comunicación, se ven condicionadas por diversos factores que impulsan o favorecen la aparición de las mismas: factores personales, familiares, de relación con el grupo de iguales, factores relativos al centro escolar y, factores relacionados con los medios de comunicación que, según Goldstein, (1999), podrían influir en el incremento de imitaciones de conductas violentas, del temor, la desconfianza y la búsqueda de autoprotección y de la despreocupación por los hechos violentos que contemplamos. Añadir también la importancia de los factores contextuales y los factores culturales.

Las diferentes conductas de riesgo asociadas a la adolescencia y las motivaciones que propician que éstas aparezcan son diferentes entre chicos y chicas. Así por ejemplo, de manera habitual, se suele prever que las chicas obtengan mejores resultados académicos y una mayor implicación social, unida a la menor presencia de actitudes y comportamientos antisociales o delictivos, y teniendo mayor peso en las conductas alimentarias de riesgo. Del mismo modo, y a nivel general, es posible indicar que los chicos suelen tener mayor prevalencia con respecto al consumo de drogas³²⁵, la pertenencia a grupos o bandas y la realización de comportamientos antisociales o delictivos (Frías, 2006; INE, 2012; Meneses, Gil y Romo, 2010; Moreno, 2013; Muñoz-Rivas, Graña, Peña y Andreu, 2002).

La edad de inicio de las *conductas antisociales e infractoras o delictivas*, por ejemplo, suelen tener lugar entre los 10 y 14 años, aunque en esa etapa únicamente aparecen las primeras manifestaciones violentas. Según Frías (2006), un 63,2% de los adolescentes con algún tipo de historial violento, ya había protagonizado algún episodio de este tipo, antes de cumplir los 15 años. Aunque es remarcable que algunos jóvenes inician estas conductas antisociales entre los 15 y 19 años, en torno a un 30% (de los adolescentes con historial violento). En los últimos tiempos, destaca el aumento de la violencia y la comisión de infracciones, así como la mayor implicación de mujeres y la existencia de un adelanto en la edad, pasando de una adolescencia más tardía, entre los 16-18 años, a una adolescencia media con edades entre los 14-16 años (Moreno, 2013).

³²⁵ Las chicas están superando a los chicos en el consumo de algunas drogas, como por ejemplo el tabaco.
Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Centrándonos en las infracciones cometidas por menores, indicar que el número de chicas adolescentes infractoras (2.828) es muy inferior al de los chicos (13.344) en cualquiera de las franjas de edad comprendidas entre los 14 y 17 años según los datos aportados por el INE (2012) y derivados del Registro Central de Sentencias de Responsabilidad Penal de los Menores. Los tipos más habitualmente cometidos son los delitos contra el patrimonio y el orden socioeconómico y los delitos de robos. En relación a las medidas impuestas con respecto al tratamiento de los adolescentes infractores, las cifras más elevadas se sitúan tanto en chicos como en chicas en la libertad vigilada (34,8% de chicos frente a un 34,9% en chicas), seguida por la prestación de servicios en beneficio de la comunidad (21,5% de chicos frente a un 20,1% en chicas) según el INE (2012).

En relación a los *consumos de sustancias* indicar que, como ya sabemos, las drogas pueden producir un estado de dependencia (psicológica y biológica) pero eso no significa que todos los adolescentes (o personas adultas) que consuman drogas lo hagan convirtiéndose en personas dependientes de las sustancias. Es necesario comprender que muchos adolescentes prueban o consumen alguna sustancia como parte de su desarrollo. Constituye su forma de revelarse contra la situación que viven y de ayudar a forjar su propia identidad, pero en la mayoría de los casos, dichos consumos suelen tener un carácter exploratorio y son abandonados una vez superada la adolescencia. Por grupos, se observa que las chicas tienden a consumir más alcohol, tabaco y psicofármacos, mientras que los chicos las superan en el consumo del resto de las sustancias (ESTUDES, 2013; Meneses, Gil y Romo, 2010).

En relación a la tercera y última conducta de riesgo de esta comunicación, los *problemas de alimentación* se han considerado como enfermedades desde la vertiente médica y como trastorno mental desde la vertiente psicológica. Sea como sea, parece necesario aproximarse a los trastornos de la conducta alimentaria desde una perspectiva biopsicosocial y comprenderlos como consecuencia de múltiples causas que interactúan entre sí tal como indican Estévez y Santirso (2013). Los llamados trastornos de la conducta alimentaria (TCA) suelen presentarse con mayor frecuencia en las mujeres (Alaez, Martínez-Arias y Rodríguez-Sutil, 2000), y el propio condicionante de género es considerado en muchas ocasiones como un factor de riesgo en sí mismo. Además, los factores de riesgo en los trastornos de la conducta alimentaria según Sánchez Sosa (2009) son aditivos y sus efectos varían de un periodo de desarrollo a otro. En definitiva, es posible indicar que pese a que la adolescencia es una etapa vital compleja, son principalmente factores de riesgo tales como la baja autoestima, la pérdida de control, la distorsión de la imagen de uno mismo y la ansiedad o depresión los factores que favorecen la aparición de trastornos de la conducta alimentaria.

A partir de esta breve justificación y fundamentación, se realizará un breve repaso a las tres conductas de riesgo analizadas con la herramienta que hemos utilizado

para nuestra investigación; conductas violentas, dentro de las cuales se enmarcan las conductas antisociales, infractoras o delictivas, los consumos de sustancias así como a los trastornos de la conducta alimentaria por parte de los adolescentes. El objetivo es presentar los resultados y utilizarlo como un primer contraste de la hipótesis según la cual, las conductas de riesgo tienen una mayor presencia e incidencia en la edad adolescente, por cuestiones propias del momento evolutivo, pero además se manifiestan de manera diferencial en el grupo de las chicas que en de los chicos.

Estudio empírico

Los datos que aparecen en esta comunicación han sido extraídos de una investigación más amplia realizada por el Equipo INTERVENCIÓN: Calidad de Vida e Inclusión Social de la Universidad de Deusto en el proyecto Bizkume³²⁶ (Umearen Etorkizuna eraikitzen) en colaboración con la Diputación Foral de Bizkaia. Se trata de un estudio empírico realizado a través de un cuestionario anónimo y de auto-registro, constituido por preguntas cerradas y pre-codificadas, aplicado al alumnado de ESO e Iniciación Profesional (entre 12-19 años) en cuatro centros educativos de un municipio de la comarca del Gran Bilbao de 25.000 habitantes. La investigación consta de cuatro pasaciones dirigidas a todo el alumnado de los cuatro centros en cuatro momentos: en el primer trimestre del curso 2012-13 (diciembre de 2012), al finalizar el curso (junio de 2013), en el primer trimestre del siguiente curso 2013-14 (diciembre de 2013), y al finalizar el curso (junio de 2014).

En las cuatro ocasiones se ha aplicado a todo el alumnado de todos los cursos, que se encontraban en el centro el día de aplicación del cuestionario. Una vez cumplimentadas las encuestas fueron revisadas antes y después de ser introducidas en la base de datos y se eliminaron aquellas que no estaban debidamente cumplimentadas. Para el análisis que presentamos a continuación se han utilizado los datos recogidos en junio de 2013, en el que hemos obtenido un total de 393 cuestionarios válidos.

El cuestionario consta de 40 preguntas que agrupaban 288 ítems con los que se controlaban variables; descriptivas (sexo, edad, procedencia...), resultados y rendimiento académico (número de suspensos o repeticiones de curso), relaciones y actitudes hacia el centro (con los compañeros, los profesores, el ambiente en clase...), la participación en la vida escolar y comunitaria (actividades extra-escolares, deportivas...), relaciones familiares (convivencia, comunicación...), consumo de drogas (tabaco, alcohol y drogas ilegales), conducta anti-social y delictiva, acoso escolar, malos tratos en las parejas, conductas sexuales de riesgo y problemas alimenticios. De todas estas variables, se han seleccionado tres para esta comunicación; la conducta anti-social

³²⁶ Se trata de un juego de palabras entre los dos términos en euskera *Bizkaia* y *Umea* (niño/a). La explicación que le sigue, *Umearen etorkizuna eraikitzen* (construyendo el futuro del niño/a), pretende subrayar el espíritu o la filosofía del proyecto.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

e infractora o delictiva (preguntas 30 y 31), el consumo de drogas (preguntas 26 a 29) y hábitos y trastornos de la conducta alimenticia (preguntas 36 y 37).

Los ítems referidos a estas variables estaban formulados en el cuestionario en forma de escala relativa al número de ocasiones en las que se había realizado alguna de las prácticas mencionadas en la pregunta, sin embargo, y con el fin de proporcionar una visión más nítida, hemos recodificado los ítems de forma dicotómica, distinguiendo sólo si habían realizado o no la acción en alguna ocasión. Se han eliminado las ausencias de contestación, por lo que los cálculos se refieren a los respondidos. Finalmente y utilizando el paquete estadístico 20.0, hemos establecido comparación entre ambos sexos, calculando el Ji cuadrado (χ^2) para mostrar si las diferencias entre los alumnos y las alumnas eran o no significativas.

Resultados y discusión

A continuación, se mostrarán los datos relativos a las conductas antisociales, el consumo de drogas y los datos obtenidos relativos a los trastornos de alimentación (Tabla 1), junto a una breve discusión de los mismos.

Tabla 1. Distribución de las conductas de riesgo: conducta anti-social e infractora, consumo de drogas y trastornos alimenticios, según sexo.

| | Total (n=393) | ChicO (GO) (n=213) | ChicA (GA) (n=180) | Prueba de Contraste χ^2 | p |
|--|------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------------------|------|
| Conducta anti-social e infractora n (%) | | | | | |
| Hacer botellón | 203 (52,2) | 106 (50,5) | 97 (54,2) | ,534 | ,465 |
| Fumar porros en la calle | 96 (24,7) | 59 (28,1) | 37 (20,8) | 2,764 | ,096 |
| Armar jaleo con los amigos | 91 (23,3) | 68 (32,2) | 23 (12,8) | 20,329 | ,000 |
| Amenazar a alguien para conseguir algo | 44 (11,3) | 31 (14,6) | 13 (7,3) | 5,179 | ,023 |
| Usar algún tipo de arma como navajas, porras | 29 (7,5) | 25 (11,9) | 4 (2,2) | 13,097 | ,000 |
| Vender hachís | 42 (10,8) | 33 (15,6) | 9 (5,1) | 11,003 | ,001 |
| Conducir sin carnet | 41 | 36 | 5 (2,8) | 20,957 | ,000 |

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

| | | | | | |
|---|-----------|-----------|----------|--------|------|
| | (10,5) | (17,1) | | | |
| Conducir bajo los efectos del alcohol | 19 (4,9) | 17 (8,1) | 2 (1,1) | 10,128 | ,001 |
| Robar en grandes almacenes o hipermercados | 48 (12,3) | 34 (16,1) | 14 (7,8) | 6,170 | ,013 |
| Robar objetos en lonjas, trasteros y garajes | 28 (7,2) | 24 (11,5) | 4 (2,2) | 12,408 | ,000 |
| Robar objetos del interior de un coche | 26 (6,7) | 24 (11,4) | 2 (1,1) | 16,375 | ,000 |
| Problemas con la Policía | 70 (18,4) | 60 (29,7) | 10 (5,6) | 36,804 | ,000 |
| Problemas con la Justicia | 35 (9,6) | 28 (14,7) | 7 (4,0) | 11,999 | ,001 |
| Cumplimiento de medida de responsabilidad penal | 24 (11,8) | 20 (16,5) | 4 (4,8) | 6,503 | ,011 |
| Consumo de drogas n (%) | | | | | |

| | | | | | |
|--------------|------------|------------|------------|--------|------|
| Tabaco | 182 (47,4) | 99 (48,1) | 83 (46,6) | ,078 | ,780 |
| Alcohol | 269 (69,9) | 140 (68,0) | 129 (72,1) | ,767 | 381 |
| Borrachera | 168 (46,5) | 88 (45,1) | 80 (48,2) | ,338 | ,561 |
| Marihuana | 118 (31,4) | 73 (36,5) | 45 (25,6) | 5,195 | ,023 |
| Anfetaminas | 30 (7,8) | 23 (11,0) | 7 (3,9) | 6,724 | ,010 |
| Cocaína | 26 (6,8) | 22 (10,6) | 4 (2,3) | 10,504 | ,001 |
| Éxtasis | 25 (6,5) | 20 (9,7) | 5 (2,8) | 7,402 | ,007 |
| Alucinógenos | 24 (6,3) | 20 (9,7) | 4 (2,3) | 8,922 | ,003 |
| Heroína | 16 (4,2) | 15 (7,2) | 1 (0,6) | 10,736 | ,001 |
| Inhalables | 15 (3,9) | 12 (5,8) | 3 (1,7) | 4,360 | ,037 |

Conducta alimenticia n (%)

| | | | | | |
|--|-----------|-----------|-----------|--------|------|
| Preocupación diaria por lo que se va a comer | 78 (20,7) | 37 (18,0) | 41 (23,8) | 1,901 | ,167 |
| Sentirse gordo/a | 70 | 19 (9,3) | 51 | 26,002 | ,000 |

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

| | | | | | |
|---|-----------|----------|-----------|-------|------|
| | (18,6) | | (29,8) | | |
| Saltarse una comida cada vez que se pueda | 47 (12,6) | 18 (8,8) | 29 (17,2) | 5,832 | ,016 |
| Pesarse varias veces al día | 33 (8,8) | 14 (6,9) | 19 (11,2) | 2,145 | ,143 |
| Preferir comer solo/a | 33 (8,8) | 14 (6,8) | 19 (11,1) | 2,178 | ,140 |
| Tomar o haber tomado laxantes o adelgazantes | 13 (3,5) | 10 (4,9) | 3 (1,8) | 2,692 | ,101 |
| Comer y después provocarse el vomito | 9 (2,4) | 6 (2,9) | 3 (1,8) | ,549 | ,459 |
| Sospechar o padecer algún trastorno alimenticio | 14 (3,7) | 6 (3,0) | 8 (4,5) | ,609 | ,435 |

χ^2 Prueba de Ji cuadrado; p: valor de probabilidad

Conducta antisocial e infractora o delictiva

Tal como se puede observar en la tabla 1, *hacer botellón* (50,5% chicos y 54,2% chicas; $\chi^2 = ,534$; $p = ,465$) y *fumar porros en la calle* (28,1% chicos y 20,8% chicas; $\chi^2 = 2,764$; $p = ,096$) son los dos únicos aspectos en los que no existen diferencias significativas en función del sexo, entre el grupo de chicos (GO) y el de las chicas (GA). En cambio, el resto de conductas denominadas antisociales e infractoras o delictivas que se han planteado al alumnado objeto de estudio nos indica la existencia de una alta significación. Así por ejemplo, podemos encontrar diferencias significativas, todas ellas con mayor incidencia en el grupo masculino (GO), en las siguientes conductas: *vender hachís* (GO=15,6% vs. GA=5,1%; $\chi^2 = 11,003$, $p < ,001$), *armar jaleo con los amigos*, rompiendo mobiliario urbano etc., (GO=32,2% vs. GA=12,8%; $\chi^2 = 20,329$; $p < ,000$), *robar objetos del interior de un coche* (GO=11,4% que reconocen haberlo hecho frente a GA= 1,1%; $\chi^2 = 16,375$; $p < ,000$), *robar algún objeto de lonjas, trasteros o garajes* (GO=11,5% vs. GA= 2,2%; $\chi^2 = 12,408$; $p < ,000$), *amenazar o asustar a alguien con la intención de conseguir algo* (GO=14,6% vs. GA= 7,3% chicas; $\chi^2 = 5,179$; $p < ,023$), *robar en grandes almacenes o hipermercados* (GO=16,1% vs. GA=7,8%; $\chi^2 = 6,170$; $p < ,013$), *usar algún tipo de navaja, porra o cadena* en el que se sitúa un 11,9% del grupo de los chicos frente a un 2,2% del de chicas ($\chi^2 = 13,097$; $p < ,000$). Por último y relacionado con la conducción temeraria podemos situar los actos de *conducir sin carnet* (GO=17,1% vs. GA= 2,8%; $\chi^2 = 20,957$; $p < ,000$) así como la *conducción bajo los efectos del alcohol* con un 8,1% de incidencia entre los chicos frente a un 1,1% en el grupo de las chicas ($\chi^2 = 10,128$; $p < ,001$).

En resumen, tal como muestran estos datos existe una alta prevalencia de chicos que cometen conductas de corte antisocial e infractor o delictivo, por orden de

aparición: *armar jaleo, conducir sin carnet, robar en grandes almacenes o hipermercados, vender hachís, amenazar a alguien para conseguir algo, usar algún tipo de arma, robar en lonjas, trasteros y garajes, robar objetos en el interior de un coche y conducir bajo los efectos del alcohol.*

En esta misma línea de resultados, y como consecuencia de la realización de este tipo de conductas, cabe añadir además que un 29,7% de chicos y un 5,6% de chicas reconocen haber tenido algún tipo de *problema con la policía* ($\chi^2= 36,804$; $p< ,000$); un 14,7% de chicos y un 4% de chicas que reconocen haber tenido algún *problema con la justicia* ($\chi^2= 11,999$; $p< ,001$); y finalmente, un total del 16,5% de chicos y un 4,8% de chicas reconocían haber tenido que *cumplir alguna medida de responsabilidad penal* (internamiento en centros, tratamiento, libertad vigilada...) como consecuencia de estos problemas de conducta ($\chi^2= 6,503$; $p< ,011$).

Tal como se muestra en los datos expuestos anteriormente, diversas investigaciones manifiestan la prevalencia de los chicos frente a las chicas en el desarrollo de este tipo de conductas antisociales e infracciones o delictivas (Sanabria y Uribe, 2007) elevándose aún más en el caso de las conductas más graves (Rechea, 2008). En relación a las conductas anti sociales analizadas, indicar que otros autores como el equipo de investigación de Meneses (Meneses et al., 2009; Meneses, Gil y Romo, 2010) y que analizan datos de adolescentes en autonomías como Madrid, Andalucía y País Vasco, señalan que las chicas tienden a consumir más tabaco, alcohol y psicofármacos, mientras que los chicos destacan en conductas violentas y de inseguridad vial. Muñoz-Riva, Graña, Peña y Andreu (2002:318) indican “se ha evidenciado que aquellos adolescentes que muestran una frecuencia de consumo mayor de cualquiera de las drogas analizadas (cannabis, derivados morfínicos, cocaína o drogas de síntesis), también obtienen mayores puntuaciones en conducta antisocial”.

Consumos de sustancias.

Los datos relativos al consumo de drogas que aquí se presentan, muestran que el grupo de los chicos adolescentes (GO) son en términos generales más tendentes también a la experimentación y el consumo de sustancias que el grupo de las chicas (GA), mostrando datos similares entre ambos sexos en relación al *tabaco* (GO= 48,1% vs. GA= 46,6%; $\chi^2= 0,780$; $p= ,078$) y al *alcohol* (GO= 45,1% vs. GA= 48,2%; $\chi^2= 0,767$; $p= ,381$) siendo éstos las únicas sustancias cuyas diferencias no son significativas. En cambio, es posible indicar que sí existen diferencias significativas en algunos casos respecto a los consumos del resto de drogas que se han planteado en esta investigación; *marihuana* (GO= 36,5% vs. GA=25,6%; $\chi^2= 5,195$; $p< ,023$), *anfetaminas* (GO= 11% vs. GA= 3,9%; $\chi^2= 6,724$; $p< ,010$), *éxtasis* (GO= 9,7% vs. GA= 2,8%; $\chi^2= 7,402$; $p< ,007$), *cocaína* (GO= 10,6% vs. GA= 2,3%; $\chi^2=10,504$; $p< ,001$), *alucinógenos* (GO= 9,7% vs. GA= 2,3%; $\chi^2= 8,922$; $p< ,003$), así como *inhalables* (GO= 5,8% vs. GA=

1,7%; $\chi^2= 4,360$; $p< ,037$) y *heroína* con 7,2% de chicos frente a un 0,6% de chicas ($\chi^2= 10,736$; $p< ,001$).

Los datos recogidos en ESTUDES (2010) indican que un 20,7% de los adolescentes entre 15-18 años fumaban diariamente, la cifra descendía al 17,6% en el caso de las chicas adolescentes. El 71,6% de los encuestados en el informe realizado por Sánchez Pardo (s.f.) afirma haber consumido bebidas alcohólicas alguna vez en su vida, las chicas (76,9%) y los chicos de 17 años (94,3%). Las drogas más consumidas continúan siendo el alcohol y el tabaco, seguidas por el cannabis. El resto de sustancias son consumidas de manera mucho más minoritaria, situándose según indican los datos por debajo del 4%. En relación a las diferencias por sexo en ESTUDES (2013) se puede observar que a nivel estatal el porcentaje de mujeres que consumen tanto alcohol (82,9% chicas y 80,9% chicos) como tabaco (37,5% chicas y 33,1% chicos) e hipnosedantes (14,9% chicas y 8,4% chicos), son superiores a las de los chicos, mientras que el resto de sustancias ilícitas son más consumidas por chicos adolescentes que por chicas de la misma edad.

Por último, y en otra línea diferente a la de la violencia adolescente y los consumos de sustancias (íntimamente relacionados entre sí en multitud de ocasiones) podemos situar las conductas asociadas a los trastornos alimenticios.

Conducta alimenticia y trastornos

Los datos recogidos muestran que únicamente son significativos los ítems “*Me siento gordo/a aunque mi entorno me diga que no es así*”, en el que existe mayor prevalencia de chicas (GA= 29,8%) frente a chicos (GO= 9,3%) ($\chi^2= 26,002$; $p< ,000$), así como en el ítem “*Cada vez que puedo me salto alguna comida*” en el que las chicas alcanzan un 17,2% mientras que los chicos se sitúan en un 8,8% ($\chi^2=5,832$; $p< ,016$). Aunque no exista significación en el resto de ítems, las chicas superan a los chicos en todos ellos.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

La preocupación por la imagen corporal ha ido descendiendo en los últimos años, y en la actualidad se encuentra entre los 8-9 y los 12-13 años, es decir, en la preadolescencia según De Gracia, Marcó y Trujano (2007). El estudio realizado por estos autores mostraba que las preadolescentes objeto de su estudio mostraban preocupación relativa a estar gordas o al sentimiento de sobrepeso, así como a la ansiedad provocada por los efectos de una determinada alimentación, el deseo de estar delgadas y además manifestaban con mayor frecuencia encontrarse a dieta.

Algunos autores indican que los chicos se preocupan más por tener una imagen corporal en la que predomine la musculación mientras que las chicas mantienen los ideales de belleza asociados a la delgadez (De Gracia, Marcó y Trujano, 2007; McArthur, Holbert y Peña, 2005; Merino, Pombo y Godás, 2001).

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Conclusiones

La adolescencia es una etapa del ciclo vital complicada, en la que existen diversas dificultades ya sea por los cambios personales, físicos, sociales, familiares y de roles que se van produciendo. Tal vez por ello sea necesario ampliar la visión, adquirir una perspectiva global, no basada únicamente en el propio adolescente sino en las influencias externas que ejercen tanto de factores de protección como de factores de riesgo instigadores para que tengan lugar determinados comportamientos o conductas problemáticas.

Resulta necesario recalcar el hecho de que los adolescentes en general son responsables y conscientes de los riesgos asociados a la realización de las conductas de riesgo. Los datos indican que en gran medida los adolescentes realizan únicamente experimentaciones con las conductas de riesgo aquí presentadas, principalmente con los consumos de drogas y con las transgresiones de norma (conductas antisociales e infractoras), además de tener una gran preocupación por su forma física y por el cómo les ven los demás. Si bien es cierto, algunas experimentaciones deben ser especialmente controladas para que sean asociadas a una etapa vital puntual no se extienda en el tiempo y no acarree otro tipo de consecuencias. Recalcar que prevalecen los adolescentes chicos en las conductas de corte anti-social o infractor así como en el consumo de sustancias, excepto en lo relativo al alcohol y al tabaco; en las que se equiparan los datos tanto en chicas como en chicos, y existiendo mayor prevalencia de adolescentes chicas en las conductas relacionadas con posibles trastornos de alimentación. Por tanto, parece que en este estudio se confirma la tendencia de conductas de riesgo diferencial en función del sexo.

Desde una perspectiva socioeducativa indicar que es necesario estar disponibles y mostrarnos presentes como profesionales y como personas que acompañan en el proceso además de tratar de lograr que los agentes externos principales dentro de su sistema (familia, escuela, comunidad y grupo de iguales) sean integrados en la intervención con el menor, así como tratar de favorecer una vida saludable y que las conductas de riesgo, en caso de que aparezcan se entiendan como ya hemos dicho con anterioridad como parte de una experimentación que debe finalizar y no permitir que derive en situaciones de corte “crónico”.

Referencias Bibliográficas

- Alaéz, M.; Martínez-Arias, R.; y Rodríguez-Sutil, C. (2000). Prevalencia de trastornos psicológicos en niños y adolescentes, su relación con la edad y el género. *Psicothema*, 12, 4, 525-532.
- De Gracia, M.; Marcó, M. y Trujano, P. (2007). Factores asociados a la conducta alimentaria en preadolescentes. *Psicothema*, 19, 4, 646-653.

- Estévez, E. y Santirso, W. (2013). Problemas de alimentación. En E. Estévez (coord.), *Los problemas en la adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- ESTUDES (2010). Encuesta estatal sobre el uso de drogas en adolescentes de educación secundaria, 1994-2010. [Disponible en:] http://www.pnsd.msc.es/Categoria2/observa/pdf/ESTUDES_2010.pdf
- ESTUDES (2013). Observatorio Español sobre Drogas. DGPNSD-MSSSI. [Disponible en:] http://www.pnsd.msc.es/Categoria2/observa/pdf/PresentESTUDES2012_2013.pdf
- Frías, A. (2006). La cultura y las conductas de riesgo en adolescentes. Tesis doctoral. Granada.
- Goldstein, A. (1999). Aggression reduction strategies: effective and ineffective. *School psychology Quarterly*, 14 (1), 40-58.
- INE, Instituto Nacional de Estadística (2012). Informe de Seguridad y Justicia. Estadística de Menores. Madrid. [Disponible en:] <http://www.ine.es/jaxi/tabla.do>
- McArthur, L., Holbert, D. y Peña, M. (2005). An exploration of the attitudinal and perceptual dimensions of body image among male and female adolescents from six latinamerican cities. *Adolescence*, 40 (160), 801-817.
- Meneses, C.; Gil, E.; y Romo, N. (2010) Adolescentes, situaciones de riesgo y seguridad vial. *Atención primaria*. 42, 9, 452-458.
- Meneses, C.; Romo, N.; Uroz, J.; Gil, E; Markez, I.; Gimenez, S. y Vega, A. (2009). Adolescencia, consumo de drogas y comportamientos de riesgo: diferencias por sexo, etnicidad y zonas geográficas en España. *Trastornos Adictivos*, 11, 1, 51-63.
- Merino, H., Pombo, M.G., y Godás, A. (2001). Evaluación de las actitudes alimentarias y la satisfacción corporal en una muestra de adolescente. *Psicotherma*, 13(4), 539-545.
- Moratalla, T. (2011). El abordaje familiar en el trabajo con adolescentes: un ejercicio de equilibrios. En R. Pereira (Comp.), *Adolescentes en el siglo XXI. Entre impotencia, resiliencia y poder* (pp. 558-572). Madrid: Morata.
- Moreno, D. (2013). La cultura y las conductas de riesgo en adolescentes. Tesis doctoral. Granada. En Estévez, E. (2013). (Coord.) *Los problemas en la adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- Muñoz-Rivas, M.J.; Graña, J.L.; Peña, M.E. y Andreu, J.M. (2002) Influencia de la conducta antisocial en el consumo de drogas ilegales en población adolescente. *Adicciones*, 14, 3, 313-320.
- Musitu, G., Martínez, B. y Varela, R. (2011). El ajuste en la adolescencia: las rutas transitorias y persistentes. En R. Pereira (Comp.), *Adolescentes en el siglo XXI. Entre impotencia, resiliencia y poder* (pp. 109-128). Madrid: Morata.

- Rechea, C. (2008). *Conductas antisociales y delictivas de los jóvenes en España*. Castilla- La Mancha: Universidad de Castilla- La Mancha, Centro de Investigación en Criminología.
- Sanabria, A.M. y Uribe, A.F. (2007). Prevalencia de la delincuencia juvenil en Santiago de Cali. *Pensamiento Psicológico*, 3, 111- 122.
- Sánchez Pardo, L. (s.f.) El impacto de la publicidad en los hábitos de consumo de bebidas alcohólicas de los adolescentes. Junta de Castilla y León. Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades. Comisionado Regional para la Droga. [Disponible en:] http://www.pnsd.msssi.gob.es/Categoria2/publica/pdf/Result_Invest_Impacto_ConsumoalcoholAdolesc_CYL.pdf
- Sánchez Sosa, J.C. (2009). Tesis doctoral: Un modelo estructural de conducta alimentaria de riesgo en adolescentes escolarizados. Monterrey. Nuevo León. [Disponible en:] <http://www.uv.es/lisis/sosa/tesis-sanch-sosa.pdf>



230. EL MÉTODO SCOUT UNA RESPUESTA A LA INFANCIA EN CONTEXTOS DE RIESGO

Manuel Antonio Conde del Río
manuelantonioconde@gmail.com

Resumen.

En esta comunicación vamos a conocer una investigación sobre como la organización juvenil, Organización Mundial del Movimiento Scout, una de las mayores del mundo y con presencia en prácticamente todos los países del mundo, con una amplia representación y penetración en la sociedad en regiones del mundo menos desarrolladas, como en África, Asia y sudamerica, a través de su método educativo, y en colaboración con UNICEF pone en funcionamiento diversos programas y proyectos para dar una respuestas a los menores y jóvenes en contextos de riesgo.

Palabras clave: Menores, jóvenes, educación, Scout, riesgo

Introducción

En un mundo globalizado como en el que vivimos actualmente, las actuaciones sobre los menores en contextos de riesgo, posiblemente necesiten una intervención que parta desde lo global para aterrizar en lo local, y poder ofrecer respuestas adecuadas en cada uno de esos contextos.

De igual forma, quizás, también es necesario que esa intervención desde lo global, nazca de organizaciones internacionales y de organizaciones no gubernamentales, que puedan ofrecer una respuesta a las necesidades de los menores y jóvenes, más allá de las respuestas que puedan ofrecer los propios Estados, pero entendiendo que las respuestas globales necesitan una concreción en respuestas locales, más cercanas a los individuos que puedan interiorizar las distintas problemáticas y buscar sus propias respuestas de los problemas analizados.

Las Naciones Unidas marcó las que podríamos denominar las reglas de actuación con los menores en todo el mundo, plasmó dichas reglas y normas en el texto de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), reglas que cerca de tres décadas después están igual de vigentes que el primer día, pero que desafortunadamente se siguen incumpliendo en muchos Estados y en diversos contextos.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Las organizaciones internacionales, como es el caso de las Naciones Unidas, y su organización dedicada a la infancia y la juventud, UNICEF, llegaron a la conclusión de que por sí solas no eran capaces de dar respuesta a los distintos problemas que tiene que enfrentar, y producir resultados significativos de forma aislada, es por lo que se hacía necesario crear alianzas con otras organizaciones no gubernamentales presentes en distintos países, con las que puedan colaborar para que sus objetivos sean compartidos, y con ello obtener unos mejores resultados.

La Organización Mundial del Movimiento Scout (OMMS) tiene el Estatus Consultivo General en el consejo Económico y Social de las Naciones Unidas desde su fundación, y de igual forma mantiene diversos acuerdos de cooperación en distintos proyectos con UNICEF en muchos países del mundo, lo que la convierte en un socio extraordinario para unificar proyectos y programas con el objeto de alcanzar a un número mayor de menores y jóvenes en contextos de riesgos, en los estados en los que ambas organizaciones están presentes.

El Movimiento Scout, es una de las mayores organizaciones juveniles del mundo con una amplia presencia en prácticamente todos los países de todos los continentes, con millones de miembros y con un índice de penetración en la sociedad muy importante. Es una organización educativa, voluntaria y apartidista que colabora con la juventud para que a través de la autoeducación desarrollen completamente su potencial emocional, intelectual, físico y social como individuos, ciudadanos miembros de sus comunidades locales, nacionales e internacionales.

El Movimiento Scout se convierte en una potente organización que puede influir en la ciudadanía de cada uno de los países donde tiene implantación, con el fin de posibilitar las herramientas necesarias para que los jóvenes construyan programas atractivos para ellos mismos donde puedan “**construir un mundo mejor**”, donde los jóvenes se autorealicen como individuos y jueguen un papel constructivo en una sociedad donde la justicia social sea el eje de la misma.

La alianza de UNICEF con el Movimiento Scout para la inclusión de menores y jóvenes en contextos de riesgo

Para comenzar a hablar de menores o niños, es necesario comenzar citando a la Organización de las Naciones Unidas (ONU), que fue fundada en 1945 por 51 países con el objeto de mantener la paz y la seguridad internacional, fomentar entre las naciones relaciones de amistad y promover el progreso social, la mejora de la vida y los derechos humanos. Las Naciones Unidas puede adoptar decisiones sobre muchas materias, en el caso que nos interesa, trabaja de una manera especial el tema de los

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

niños a través de un organismo creado por la Asamblea General de las Naciones Unidas, llamado Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) el cual, es la organización internacional líder y más conocida, dedicada a promover los derechos de los niños y niñas en más de 190 países.

El 20 de noviembre de 1989, la Asamblea General de las Naciones Unidas, aprobó la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), primer instrumento internacional que reconoce a los niños y niñas como agentes sociales y como titulares activos de sus propios derechos. (UNICEF)

De manera general y para entender desde un punto de vista global o universal, es necesario citar inicialmente la Convención sobre los Derechos del Niño, para llegar a entender cómo se reconoce y considera al niño en la misma. En su artículo primero, y cito textualmente “... se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad.” (UNICEF COMITÉ ESPAÑOL, 2006). Nos deja claro de una forma universal que a todo ser humano menor de 18 años es aplicable el término de niño o niña, y por ello es aplicable los términos de la Convención de los Derechos del niño a todos.

Con respecto al articulado de la primera parte de la Convención sobre los Derechos del niño, y basado en el resumen del Informe del Comité Español de UNICEF de 2006, citado con anterioridad, quiero destacar los siguientes puntos de máximo interés: nos indica la definición del niño, la obligación del Estado a tomar medidas para que no exista discriminación, la consideración del interés superior del niño, la aplicación de los derechos, la obligación del Estado de adoptar las medidas necesarias, la dirección y orientación de padres y madres, el derecho a la vida y obligación del Estado a garantizar la supervivencia y el desarrollo del mismo, el derecho del niño a expresar su opinión y que ésta se tenga en cuenta, la libertad de expresión, la libertad de pensamiento, conciencia y religión; y el derecho que tiene todo niño a la libertad de asociación y de celebrar reuniones, derecho que trataremos con más detenimiento más adelante. Continúo destacando otros puntos como el acceso a una información adecuada, la protección contra los malos tratos, la protección de los niños privados de su medio familiar, el derecho a la salud y servicios médicos, el derecho a beneficiarse de un nivel de vida adecuado para su desarrollo, el derecho a la educación y la obligación del Estado a proporcionársela en su etapa primaria, el derecho a tener su propia vida cultural, el derecho al esparcimiento, al juego y a participar en las actividades artísticas y culturales.

Todo el trabajo que UNICEF realiza en favor de los niños y niñas, se ve plasmado anualmente en el “Informe Anual” que dicha organización elabora y presenta

a su Junta Ejecutiva con los datos estadísticos del propio UNICEF y de otros organismos de las Naciones Unidas. (UNICEF, Informe Anual 2013, 2014). En el último informe UNICEF destaca *“los esfuerzos que se han realizado para beneficiar a los niños y niñas desatendidos, y para lograr cambios en favor de los más vulnerables, excluidos y desfavorecidos”*.

En el Informe 2013, UNICEF, destaca que *“UNICEF no puede producir resultados significativos para los niños de una manera aislada: las alianzas facilitan la puesta en práctica de nuestra misión para llegar a todos los niños en todas partes. Debido a que somos los principales defensores mundiales de la infancia, compartimos con aliados mundiales, regionales y nacionales nuestros conocimientos especializados en el seguimiento y la evaluación, la promoción y la programación, y nuestros aliados comparten con nosotros sus propias experiencias”*. De esa declaración que realiza UNICEF, nace desde sus orígenes al igual que en los orígenes de las Naciones Unidas la necesidad de realizar alianzas con organizaciones no gubernamentales que apoyen el trabajo de las mismas y posibiliten unas mejoras significativas en los programas.

Las Naciones Unidas para lograr sus fines buscan socios no gubernamentales en los que apoyar sus acciones, y que mantengan una misma línea de trabajo y compromiso con la humanidad. Poco tiempo después de la creación de las Naciones Unidas, ésta nombró en 1947 a la Organización Mundial del Movimiento Scout (OMMS) como organización con Estatus Consultivo General ante el Consejo Económico y Social. La Organización Mundial del Movimiento Scout es una de las 130 organizaciones no gubernamentales con Estatus Consultivo General. Los objetivos de la OMMS y la ONU coinciden en querer crear un mundo mejor, por lo que de una forma u otra las dos organizaciones trabajan para construir la paz mundial, el desarrollo, los derechos humanos y la educación de los jóvenes. (OMMS)

De igual forma, la Organización Mundial del Movimiento Scout y UNICEF colaboran desde los años 80 en múltiples proyectos en el desarrollo de los niños y niñas a nivel mundial. El interés de colaboración entre ambas organizaciones se materializó con la suscripción de un acuerdo de cooperación en Terapia de Rehidratación Oral en 1994 y un Memorando de Entendimiento en 2005 que cubrió las actividades conjuntas en todo el mundo con motivo del Centenario del Movimiento Scout. El Movimiento Scout y UNICEF han trabajado conjuntamente en multitud de proyectos, de los que destaco la campaña de vacunación en África, y el proyecto de agua limpia y saneamiento en África y Sudán de 1990 a 2002. (OMMS, Organización Mundial del Movimiento Scout).

El Movimiento Scout, tal como se define en su artículo primero de su Constitución es *“un movimiento educativo para los jóvenes, de carácter voluntario; es un movimiento no político, abierto a todos sin distinción de origen, raza o creencia,*

conforme a los fines, principios y método...”. Tiene entre sus fines el de “contribuir al desarrollo de los jóvenes, ayunándoles a realizar plenamente sus posibilidades físicas, intelectuales, sociales y espirituales, como persona, como ciudadanos responsables y como miembros de comunidades locales, nacionales e internacionales” (OMMS, Organización Mundial del Movimiento Scout).

El Método Scout es un sistema de autoeducación progresiva para niños y jóvenes que está basado en los distintos puntos desarrollados en su Constitución, de los que destacamos los siguientes:

- *“Una educación por la acción”*

- *“Los programas progresivos y atrayentes de actividades variadas basadas en los centros de interés de los participantes, que incluyen los juegos, las técnicas útiles, y el asumir servicios a la comunidad; estas actividades se realizan principalmente al aire libre, en contacto con la naturaleza”*

Misión, Visión y Estrategia, son tres palabras con las que el Movimiento Scout se define, y que vamos a analizar brevemente en este documento, según las fuentes obtenidas de su documento para la Estrategia del Movimiento Scout. (Organización Mundial del Movimiento Scout, La estrategia para el Movimiento Scout, 2009)

La Misión del Movimiento Scout fue adoptada en la Conferencia Scout Mundial en Durban (Sudáfrica), y se define de la siguiente forma:

“Contribuir a la educación de la gente joven, a través de un sistema de valores basado en la Promesa y la Ley Scout, para ayudar a construir un mundo mejor donde las personas sean autónomas como individuos y desempeñen un papel constructivo ante la sociedad. Esto se consigue a través de:

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

- *involucrándolos en sus años de formación en un proceso de educación no formal.*

- *usando métodos específicos que hacen de cada individuo el principal agente de su propio desarrollo como una persona autónoma, solidaria, responsable y comprometida.*

- *apoyándolos para establecer un sistema basado en principios espirituales, sociales y personales expresados en la Promesa y Ley” (Organización Mundial del Movimiento Scout)*

Y por otro lado la Visión del Movimiento Scout fue adoptada en la Conferencia Mundial Scout de 2002 en Tesalónica (Grecia), y se define de la siguiente forma:

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

“Como Movimiento global, hacer una contribución real para Crear un Mundo Mejor.

Habiendo entrado en su segundo centenario de vida, vemos al Movimiento Scout, como un Movimiento Educativo e influyente, basado en valores y centrado en alcanzar su misión, involucrando a los jóvenes a trabajar juntos para desarrollar su potencial al máximo, apoyados por adultos, dispuestos y capaces de desempeñar su papel educativo.

Vemos el Movimiento Scout Mundial como atrayente y reteniendo a más jóvenes de ambos géneros y que vienen de sectores más amplios de la sociedad.

Vemos al Movimiento Scout atractivo para adultos, hombres y mujeres, de todas las culturas, un Movimiento a través del cual pueden hacer una contribución significativa a la sociedad mediante el trabajo con jóvenes.

Vemos al Movimiento Scout como un Movimiento dinámico e innovador con recursos adecuados, estructuras simples y procesos democráticos de toma de decisión en el que la organización, la gestión y la comunicación son efectivos en todos los niveles”.

Y por último la Estrategia del Movimiento Scout, la cual fue aprobada en la Conferencia Mundial Scout de 2002 celebrada en Tesalónica (Grecia), la cual estaba basada en la Misión y la Visión, de los que se han identificado siete estrategias prioritarias: Participación de los jóvenes; Adolescentes; niñas y niños, mujeres y hombres; llegar a todos; voluntarios en el Movimiento Scout; una organización para el Siglo XXI, y Perfil del Movimiento Scout. (Organización Mundial del Movimiento Scout)

“El Movimiento Scout es un Movimiento educativo basado en valores y dirigido a la gente joven. Cuenta con una membresía de alrededor de 28 millones de jóvenes, sin hacer distinción de origen, creencias religiosas o procedencia social. Ofrece la oportunidad a adultos, hombres y mujeres de todas las culturas para apoyar a los/las jóvenes durante el proceso de desarrollo personal”. (Organización Mundial del Movimiento Scout, La estrategia para el Movimiento Scout, 2009)

Con ese parrafo, comienza el documento (La estrategia para el Movimiento Scout, 2009). Un texto que además de ofrecernos una definición clara de lo que es la Organización Mundial del Movimiento Scout, nos indica un primer dato, que a priori puede parecer poco significativo, pero que sin duda es un dato importante, pues nos ayudará a comprender el alcance que tiene la organización en el mundo y el que tendrá

en el futuro. En el documento de estrategia publicado en el año 2009, nos indica que la organización tiene una membresía de alrededor de “28 millones de jóvenes”, dato que contrasta con lo publicado en su último informe de membresía de 2013 (European Scout Region, 2013), y observo que en el transcurso del periodo de 2009 a 2012, el Movimiento Scout ha crecido en cerca de 10 millones más de miembros, una cifra muy significativa, pues supone un crecimiento de cerca del 30% de sus miembros.

Membership development 1991-2012

Absolute numbers

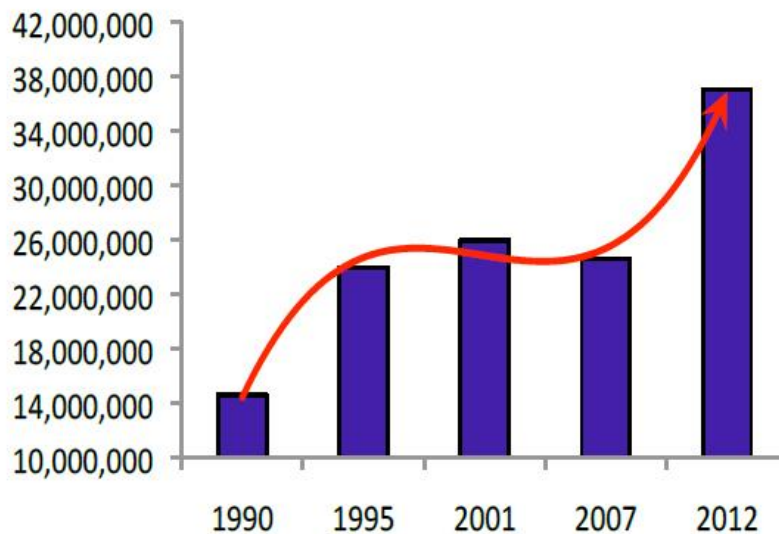


Tabla 1: Miembros de la Organización Mundial del Movimiento Scout. Origen de la tabla. (European Scout Region, 2013)



En cuanto a lo referente a esos cerca de 38 millones de miembros, tenemos que tener presente donde están implantados para comprender el alcance que puede tener la organización y el impacto que puede significar en cada una de las zonas donde tienen implantación.

“La Organización Mundial del Movimiento Scout (OMMS) es una organización independiente sin fines de lucro, la cual está al servicio del Movimiento Scout. Consiste en una red global de 160 Organizaciones Scouts Nacionales (OSN) ubicadas en 156 países o territorios”. (Organización Mundial del Movimiento Scout, La estrategia para el Movimiento Scout, 2009)

La implantación según el informe de estrategia es en 160 países o territorios, ofreciendo el dato en su web que en la actualidad es en 162 países (Organización

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Mundial del Movimiento Scout, www.scout.org), y que en otros 26 territorios existe el Movimiento Scout como una ramificación de una Organización Scout Nacional (Anguilla, Antártida, Aruba, Bermuda, Islas Caimán, Islas Cocos, Isla Cook, Islas Malvinas, Islas Feroe, Guyana Francesa, Polinesia francesa, Gibraltar, Groenlandia, Guadalupe, Martinica, Montserrat, Nueva Caledonia, Isla Norfolk, Puerto Rico, Reunión, Santa Helena, San Pedro y Miguelón, Islas Turcas y Caicos, Islas Vírgenes Británicas, Islas Virgenes EEUU; y Wallis y Futuna). También existe el Movimiento Scout en otros 19 países en fase de formación o disperso, pero que no es aún miembro de la OMMS (Afganistan, República Centroafricana, Congo Djibouti, Timor del Este, Guinea Ecuatorial, Eritrea, Guinea-Bissau, Irán, Irak, Kirguistán, Malí, Nauru, Palau, Samoa, Somalia, Turkmenistán, Uzbekistán y Vietnan) . Y de todos los países y territorios del mundo tan solo no se tiene implantación en 6 países (Andorra, República Popular China, Cuba, República Popular Democrática de Corea, República Democrática Popular de Lao y Myanmar).

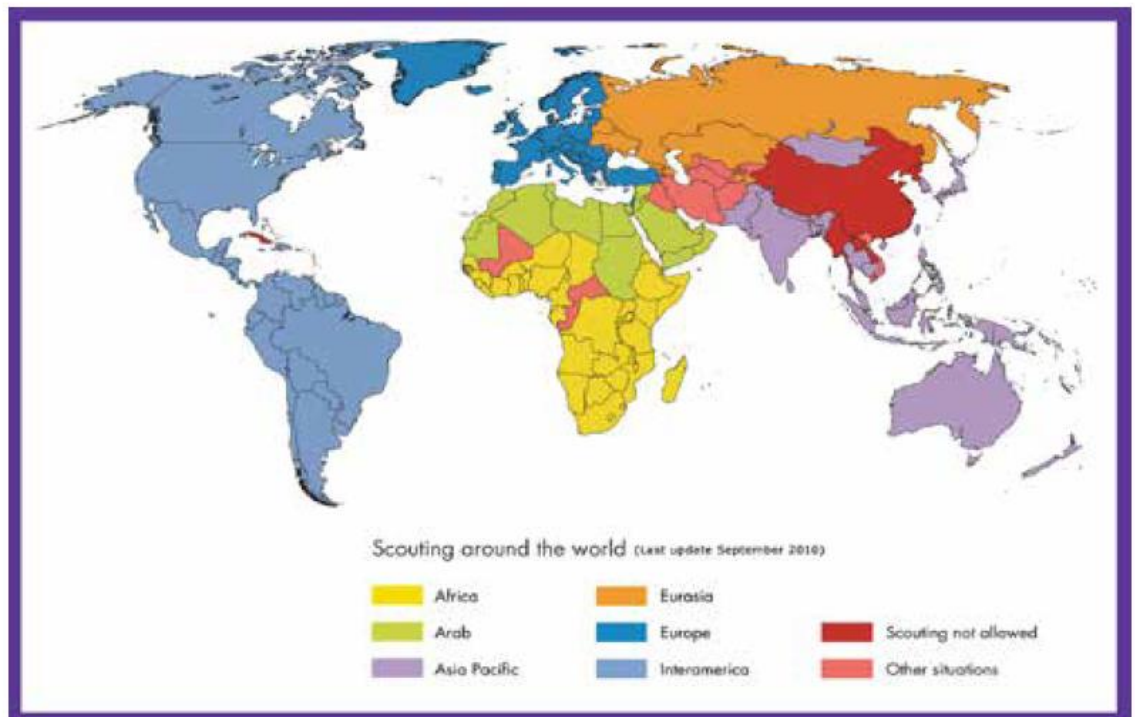


Tabla 2: Países con implantación del Movimiento Scout. Origen de la tabla. (European Scout Region, 2013)

En la Tabla 2 está representada la implantación del Movimiento Scout en el Mundo, según la división en regiones que hace la organización para una mejor gobernanza, las cuales son según datos de su web: Región África, Región Árabe, Región Asia-Pacífico, Región Euroasia, Región Europa y Región Interamericana. (Organización Mundial del Movimiento Scout, www.scout.org)

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Vamos a centrarnos en una de las regiones de la OMMS, en este caso la Región África, que aunque prácticamente coincide con el continente africano, no recoge a todos los estados, pues algunos de ellos están incluidos en la Región Árabe. En el caso de la Región África, los estados son: Angola, Benín, Bostwana, Burkina Faso, Burundi, Camerún, Cabo Verde, Chad, Comoras, Republica Democrática del Congo, Costa de Marfil, Etiopía, Gabón, Gambia, Ghana, Guinea, Kenia, Lesoto, Liberia, Madagascar, Malawi, Mauricio, Mozambique, Namibia, Níger, Nigeria, Ruanda, Senegal, Seychelles, Sierra Leona, Sudáfrica, Sudán del Sur, Suazilandia, República Unida de Tanzania, Togo, Uganda, Zambia y Zimbabwe.

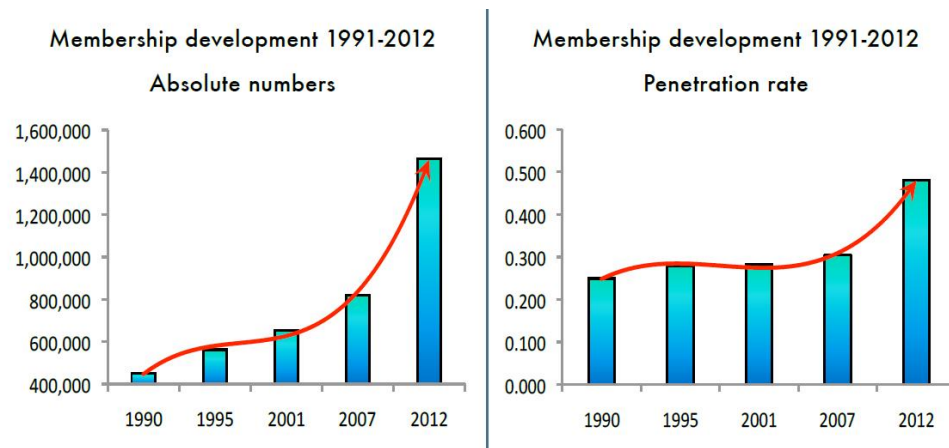
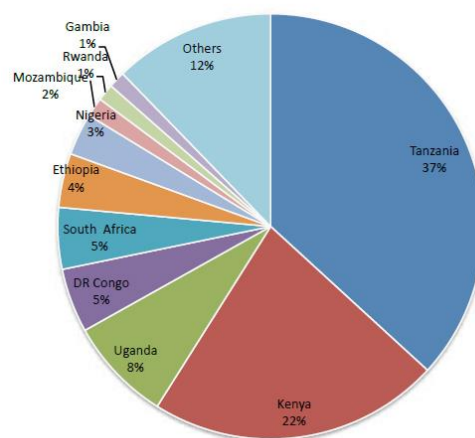


Tabla 3: Miembros y penetración de la Organización Mundial del Movimiento Scout en la Región de África. Origen de la tabla. (European Scout Region, 2013)

En la Tabla 3, observamos los datos de crecimiento en la Región de África, que en un periodo de tan solo 5 años prácticamente ha duplicado el número de miembros, estando en estos momentos en torno a 1,5 millones de miembros, con un índice de penetración bastante significativo en su crecimiento.

ASOCIACIONES Proportions of the 10 largest associations in the region



Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Tabla 4: Porcentaje de miembros de las 10 Asociaciones más grandes africanas de la Organización Mundial del Movimiento Scout en la Región de África. Origen de la tabla. (European Scout Region, 2013)

Es importante también observar como más del 50% de los miembros de la Región de África se concentran en tan solo dos países (Tanzania y Kenya), estando la oficina de la Región en Nairobi (Kenya)

Es en África, donde el Movimiento Scout está tomando un protagonismo importante entre la juventud, quizás gracias a los programas que este ha lanzado en esa región del mundo. Programas que desarrolla y pone en práctica en colaboración con UNICEF y otras organizaciones internacionales con las que mantienen estrechas relaciones de colaboración, o comparten sus fines educativos, o intereses en la región, con lo que las organizaciones se convierten en socios colaboradores para desarrollar la estrategia de acción educativa.

“La Educación, tal como la entiendo, no consiste en introducir en el cerebro del niño una cierta dosis de conocimiento, sino en despertarle el deseo de conocer e indicarle el modo de estudiar. Además de la formación puramente escolar, la educación moderna procura desarrollar el carácter, la habilidad técnica y la salud corporal. Ese desarrollo podrá ser alcanzado por medio de las actividades arriba mencionadas, después de que se elabore un sistema inteligente y hábil”. (Organización Mundial del Movimiento Scout, La educación por el amor en sustitución de la educación por el temor, 2007), en esta cita del fundador del Movimiento Scout, Robert Baden-Powell, reeditada en este libro, nos indica que a través de la autoeducación voluntaria del carácter es posible la educación para la juventud, y que la misma puede ser dada fuera del sistema escolar, saliendo de las paredes de las aulas y acercando la educación a todos los jóvenes, una educación por el amor en sustitución por una educación por el temor. Un nuevo método educativo que procurase formar a los jóvenes desde el amor, con el objeto de que se aboliesen las diferencias de clase y que contribuyesen de forma importante a la desaparición de las guerras, donde la paz y la buena voluntad entre los hombres y mujeres fuese el centro del programa educativo.

“El escultismo define tres áreas para involucrar a la gente joven en la toma de decisiones: en la unidad (involucrándoles en darle forma a sus experiencias y en evaluarlas), institucionalmente (incluyéndoles en los órganos donde se toman decisiones) y en la comunidad (ayudando a crear un mundo mejor a través de una ciudadanía activa y proyectos comunitarios).” (Organización Mundial del Movimiento Scout, Un mejor Escultismo para más gente joven. Acción para el Crecimiento, 2009), Involucrar a la gente joven es un desafío del Movimiento Scout, de igual forma que es una oportunidad para desarrollar sus proyectos, posicionando a los jóvenes más cercanos a los mismos e interiorizándolos como suyos. *“Un programa para jóvenes que*

sea relevante a nivel social no puede estar divorciado del mundo en el que la gente joven vive” (Organización Mundial del Movimiento Scout, Un mejor Escultismo para más gente joven. Acción para el Crecimiento, 2009), efectivamente, los programas tienen que dar respuesta a las necesidades reales de los jóvenes, y tienen que ayudar a los jóvenes a abordar sus problemas y buscar soluciones a los mismos.

“En África, en la región de los grandes lagos, las y los Scouts han desarrollado un programa de educación para la paz, capacitando a la gente joven para ser mediadores de paz en sus comunidades. Esto ha alentado a que más gente joven se una al Escultismo para desarrollar habilidades y así contribuir a la paz duradera en sus países.” (Organización Mundial del Movimiento Scout, Un mejor Escultismo para más gente joven. Acción para el Crecimiento, 2009). Es un ejemplo práctico de como ofreciendo un programa relevante para los jóvenes, donde exista un empoderamiento real de los jóvenes, una autoeducación, se desarrollen habilidades de liderazgo y se les procure herramientas, contribuye enormemente a trabajar por la paz en los países donde se desarrolla, en la región y en el mundo.

El Movimiento Scout da responsabilidades a los jóvenes, y de igual forma hace suyo los cuatro pilares del Informe Delors (Delors, 1996): aprender a convivir, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a aprender. “Aprender a Convivir”, supone una oportunidad para descubrir a los otros y definir unas metas comunes, una manera efectiva de evitar los conflictos y posiblemente resolver los conflictos actuales. “Aprender a Ser”, supone un compromiso por desarrollar la creatividad y la imaginación, y promocionar la cultura del conocimiento a partir de las experiencias. “Aprender a Hacer”, supone que los jóvenes necesitan una capacitación adecuada para el trabajo, que necesitan de unas destrezas específicas, de asumir competencias personales, en definitiva en convertir a los jóvenes en agentes activos del cambio social de sus comunidades. Y “Aprender a Aprender”, esto implica aprender cómo aprender, desarrollando en los jóvenes la concentración, la memoria y el pensamiento. Proceso que puede tomar diferentes formas en la vida de los jóvenes, como juegos, programas de trabajo, viajes, actividades prácticas, etc.

El Movimiento Scout, como una organización sensible a las necesidades de los niños, niñas y jóvenes, desarrolla en el Informe “Líneas Directrices: Escultismo para niños en situación especialmente difícil”, una definición de quienes son los niños en situación especialmente difícil. *“Niños en situación especialmente difícil son aquellos que, durante periodos más o menos largo de su vida, están expuestos a riesgos múltiples y violentos a causa de su salud física o mental. Una característica de estos niños es que están faltos de la atención y protección necesarias por parte de los adultos y que viven apartados del marco de la sociedad tradicional”* (Organización Mundial del Movimiento Scout, Líneas Directrices: Escultismo para niños en situación

especialmente difícil, 2010). Estos niños marginados socialmente, según la organización scout tienden a aumentar en número, y son las organizaciones scouts nacionales las que trabajan éste aspecto y lo implementan en sus programas de acción. “... *con comunidades étnicas minoritarias, con niños trabajadores y con aquellos que viven y trabajan en la calle, para mejorar su calidad de vida y ayudarles a dominar competencias socialmente aceptables para que puedan encontrar un puesto significativo en el seno de sus comunidades locales*”.

El informe citado es especialmente práctico, pues combina las líneas estratégicas con los relatos de motivación de ejemplos prácticos desarrollados por las organizaciones scouts nacionales, a modo de ejemplo, el de Peter Kariuki de Kenya,

“Peter Kariuki sólo tenía 6 años, cuando se vió obligado a abandonar a su familia, a vivir en una chabola y a robar comida por la calle. A los 9 años se convirtió en el líder de una banda callejera, y cuyos principales miembros sobreviven mendigando y robando. A los 10 años, Peter estaba mendigando a la puerta de una escuela local cuando miembros de los “Scouts de la calle” de Kenya, hoy conocidos bajo la denominación de “Extensión del Programa Scout” (EPS) (Programa de desarrollo del escultismo), se dieron cuenta de ello.

Desde entonces, Peter ha vuelto a la escuela y actualmente estudia 2º año de Desarrollo comunitario en la Universidad de Nairobi. Gracias a su capacidad de innovación, ha podido crear una pequeña empresa de venta de carbón de madera y puede, a partir de ahora, ayudar a su madre y a sus hermanos, Es responsable del Grupo Scout Muthurwa, que es una de las unidades pioneras en el Programa de Desarrollo del Escultismo. Su sueño es ayudar a otros jóvenes que se encuentran en la misma difícil situación que él vivió” (Organización Mundial del Movimiento Scout, Líneas Directrices: Escultismo para niños en situación especialmente difícil, 2010)

En este relato y otros que podemos leer en el informe, son posibles ejemplos de buenas prácticas que realiza el Movimiento Scout y que le permite abrirse a los jóvenes socialmente marginados. Descubrimos porque el trabajo con éstos jóvenes es tan importante para el escultismo, pues para el Movimiento Scout, como hemos citado a lo largo del documento, la creación del un mundo mejor, no solamente es su lema, sino también su razón de ser. La creación de un mundo mejor se convierte en la visión y la misión del Movimiento Scout.

Para el Movimiento Scout, el método scout se basa en “*la convicción de que todos los jóvenes tienen un potencial y que la finalidad del escultismo es revelarlo y animar a su desarrollo. Esto se realiza situando a cada joven en el centro de su desarrollo y ayudando a los jóvenes a trabajar en equipo para desarrollar todo su*

potencial,” (Organización Mundial del Movimiento Scout, Líneas Directrices: Escultismo para niños en situación especialmente difícil, 2010)

El Movimiento Scout, pretende ayudar a los niños en situación especialmente difícil a ser resistentes “*La resistencia es una característica importante a desarrollar en los jóvenes con necesidades especialmente difíciles y el método scout ofrece numerosas posibilidades para hacerlo. La resistencia es la capacidad de renacer frente a la adversidad y de superar las influencias nefastas que a menudo impiden el éxito. La búsqueda de la resitencia se concentra en los rasgos del carácter, las competencias para hacer frente y en el apoyo que ayuda a los jóvenes a sobrevivir o incluso a destacar en un ambiente adverso*” (Organización Mundial del Movimiento Scout, Líneas Directrices: Escultismo para niños en situación especialmente difícil, 2010)

Con el objeto de concretar la acción del método scout, vamos a citar otro ejemplo práctico de como a través de los programas el Movimiento Scout favorece la integración en la sociedad a jóvenes gracias a la potenciación de los “factores de protección”, este caso, es el de Mustafa Khamis Mohamed, un joven de Alejandría (Egipto).

“Mustafa nació en una familia de 7 hijos. Su padre trabajaba como carpintero y cobraba un jornal y su familia vivía en el AL LABAN, uno de los barrios más pobres de Alejandría. Mustafa dejó el colegio muy pronto y empezó a trabajar en un taller de herrajes para ayudar a alimentar a su familia.

Cuando los scouts marinos de Alejandría anunciaron este proyecto, Mustafa decidió sin embargo, adherirse a pesar de una actitud lunática y pesimista, un comportamiento difícil y una falta cruel de esperanza y ambición por su futuro. Empezó mostrando interés por las actividades físicas como la natación y el tenis de mesa pero aprendió la base de la música. Lo que le transformó fue descubrir el kárate (arte marcial) en el ámbito del proyecto scout. Sus progresos en kárate se suman a la mejora considerable de su comportamiento. Pronto llegó a ser cinturón negro el grado más elevado en el kárate.

El propietario del taller, sorprendido por la clara mejoría en la puntualidad de Mustafa y de su manera de tratar a los clientes, les animó a seguir con los scouts. Convencido por sus responsables, empezó entonces a realizar cursos de alfabetización y aprobó los exámenes realizados en la campaña de erradicación del analfabetismo. Por ello, las autoridades locales le concedieron un certificado.

Mustafa tiene hoy un taller y es profesor de kárate en un centro de juventud.”
(Organización Mundial del Movimiento Scout, Líneas Directrices: Escultismo para niños en situación especialmente difícil, 2010)

También podemos conocer otras concreciones prácticas de los distintos programas que el Movimiento Scout tiene en funcionamiento en sus organizaciones scouts nacionales a través del Programa “Scouts in Action” en su canal oficial en Youtube³²⁷, donde podemos encontrar programas dirigidos para niños en situación especialmente difícil en países como: Kenya, Burundi, Sierra Leona, Sudafrica, Haití, Arabia Saudi, El Salvador y Eslovaquia.

En uno de los vídeos, podemos visualizar la narración de como el Movimiento Scout pone en funcionamiento el Programa “Ticket for Life”, un programa puesto en funcionamiento por líderes scouts en los barrios bajos de Nairobi, donde viven los niños en los basureros, con miles de niños de la calle a los que se le brindan una oportunidad de tener una educación. El programa "Ticket for Life" ofrece a los jóvenes una nueva esperanza, la de un mundo mejor. Como los casos de Patrick, Stephanie o Paul, que tras su paso por el programa desarrollado por el Movimiento Scout de Kenya, 10 años después el primero tiene una empresa de música, la segunda es profesora de baile, y el último es un pastor que continúa sus estudios en la Universidad St Paul en Nairobi. Este es sólo uno de los ejemplos prácticos que podemos ver en su canal de vídeos en la famosa red social.

Conclusiones

Podemos observar como los esfuerzos conjuntos entre distintas organizaciones mejoran los resultados, y hacen que estos sean mucho más significativos que si los esfuerzos se realizan de forma aislada. Las Naciones Unidas y UNICEF facilitan las alianzas necesarias con otras organizaciones con las que compartir sus objetivos, programas y proyectos, con el fin de producir mejores resultados y llegar a un número mayor de niños y niñas en todo el mundo.

Naciones Unidas y UNICEF, mantienen desde hace décadas unas relaciones de socios en su acción en favor de la mejora de las condiciones de vida de la personas en todo el mundo, y de una forma especial de la vida de los menores, ya que tanto UNICEF como la OMMS son organizaciones donde su público objetivo son los niños, niñas y jóvenes, lo que favorece que los proyectos y programas que ambas organizaciones desarrollan se puedan cruzar, e incluso involucrarse mutuamente en sus programas y proyectos.

³²⁷ Canal oficial de YouTube de la Organización Mundial del Movimiento Scout
<https://www.youtube.com/user/WorldScouting/videos>

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

La Organización Mundial del Movimiento Scout, es una organización que promueve el desarrollo sostenible, donde el bienestar de la ciudadanía es lo primero, y está comprometida con un modelo de desarrollo que equilibre lo material, el medio ambiente y lo social, que proporcione puntos de vista originales ante los problemas que tiene que enfrentar la sociedad y que afectan a los jóvenes de hoy en día: como la educación, el empleo, la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, el empoderamiento, el medio ambiente, la paz, la justicia y el desarrollo sostenible.

El Movimiento Scout cuenta con una extensa infraestructura presente en prácticamente todos los países del mundo, con millones de voluntarios locales con la formación necesaria para desarrollar sus funciones con los menores y jóvenes. Son millones de jóvenes en todo el mundo los que participan del programa scout, y este programa scout se adapta a cada uno de los estados, regiones, zonas geográficas, culturas, etnias, ... en definitiva, un programa que le puede servir a las naciones como una herramienta para la búsqueda de la Paz Mundial.

La Paz Mundial, no sólo entendida como la ausencia de guerras, sino como la necesidad de comunicación, respeto y tolerancia entre todas las culturas, religiones y Estados. Una Paz Mundial, que entienda que la misma comienza a través de la puesta en funcionamiento de Programas que ayuden a los jóvenes a encontrarse a sí mismos para construir su propio futuro.

El Movimiento Scout ofrece una oportunidad para romper las barreras y fronteras que nos imponen los Estados, crear un nuevo diálogo intercultural, intergeneracional e interreligioso que nos permita romper esas fronteras, y crear una ciudadanía mundial.

En definitiva, podríamos resumir, que las alianzas entre UNICEF y el Movimiento Scout, generan proyectos y programas dirigidos a los menores y jóvenes en contextos de riesgos, con mucha credibilidad y legitimidad, y por consiguiente son proyectos que ofrecen una mayor proyección social a ambas organizaciones, y de igual forma facilitan que los objetivos que ambas organizaciones persiguen, se desarrollen presentando unos resultados realmente significativos.

Bibliografía

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO.
- European Scout Region. (2013). *Membership Report 2013*. Geneva: World Scout Bureau.
- OMMS. (s.f.). *Organización Mundial del Movimiento Scout*. Recuperado el 7 de Julio de 2014, de <http://scout.org/node/9708?language=es>

- OMMS. (s.f.). *www.scout.org*. Recuperado el 7 de Julio de 2014, de http://scout.org/node/9708?language=es#about_270?language=es
- ONU. (s.f.). *ONU*. Recuperado el 7 de Julio de 2014, de <http://www.un.org/es/aboutun/>
- Organización Mundial del Movimiento Scout. (2007). *La educación por le amor en sustitución de la educación por el temor*. Geneva: World Scout Bureau.
- Organización Mundial del Movimiento Scout. (2009). *La estrategia para el Movimiento Scout*. Geneva: Oficina Scout Mundial.
- Organización Mundial del Movimiento Scout. (2009). *Un mejor Escultismo para más gente joven. Acción para el Crecimiento*. Geneva: Oficina Scout Mundial.
- Organización Mundial del Movimiento Scout. (2010). *Líneas Directrices: Escultismo para niños en situación especialmente difícil*. Geneva: Oficina Scout Mundial.
- Organización Mundial del Movimiento Scout. (s.f.). *www.scout.org*. Recuperado el 8 de Julio de 2014, de www.scout.org: <http://scout.org/node/139?language=es>
- UNICEF. (2014). *Informe Anual 2013*. Nueva York: UNICEF.
- UNICEF COMITÉ ESPAÑOL. (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Madrid.
- UNICEF. (s.f.). *UNICEF*. Recuperado el 7 de Julio de 2014, de <http://www.unicef.es/conoce>
- UNICEF. (s.f.). *UNICEF*. Recuperado el 7 de Julio de 2014, de <http://www.unicef.es/infancia/derechos-del-nino/convencion-derechos-nino>
- World Organization of the Scout Movement. (2011). *Constitution of the World Organization of the Scout Movement*. Geneve: World Scout Bureau.



231. ADOLESCENTES VIOLENTOS CON SUS IGUALES EN LA ESCUELA, CON SUS PADRES Y CON LA PAREJA: UNA ANÁLISIS DEL ROL DE LA FAMILIA

Pepa Cuesta Roldán, María Muñiz Rivas, Amapola Povedano Díaz y Gonzalo del Moral Arroyo
Pepacr13@gmail.com

Resumen.

Con el presente trabajo se pretende realizar un análisis de la violencia en la adolescencia en tres de sus expresiones: escolar, de pareja y filio-parental desde el contexto familiar. Consideramos que las tres son motivo de preocupación e interés tanto para los investigadores como para los profesionales del ámbito escolar y comunitario, al mismo tiempo que son escasos los trabajos que han analizado de forma integral la problemática de la violencia en adolescentes. Desde el punto de vista teórico, se asume como guía y orientación el modelo ecológico del desarrollo humano, pero nos centraremos en concreto en la familia entendiéndola como el agente de socialización primario más relevante para los niños y niñas. El objetivo de este trabajo es analizar los principales factores de riesgo y de protección que aporta la familia para el ajuste psicosocial de los chicos y chicas en el contexto escolar, en las relaciones de pareja y en las paterno-filiales.

Palabras clave: Adolescencia, Violencia y Familia.



El período adolescente constituye una importante etapa de cambio en el curso del desarrollo humano que se ha calificado como una transición vital, ya que implica el paso progresivo de la infancia a la edad adulta. La adolescencia está marcada tanto por cambios biológicos, es decir, por los cambios físicos asociados a la pubertad que transforman el cuerpo infantil en cuerpo adulto con plena capacidad reproductiva, como por cambios en el desarrollo psicológico y social de chicos y chicas.

Desde el enfoque del ciclo vital, una de las teorías más completas para explicar el polifacético proceso de la violencia en adolescentes es el modelo ecológico de Urie Bronfenbrenner (1979). Según este modelo el desarrollo humano supone la progresiva acomodación mutua entre el ser humano activo en el proceso de desarrollo y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que esa persona vive. La

acomodación ocurre a través de un proceso continuo que se ve afectado por las relaciones entre los distintos entornos en los que participa el individuo y los contextos más amplios en los que se enmarcan los entornos inmediatos. Entre ellos se encuentran: la escuela, los iguales, la pareja, la comunidad y la familia.

La escuela constituye la primera institución formal de la que niños, niñas y adolescentes forman parte, así como el contexto donde las personas aprenden importantes pautas de relación con su grupo de iguales y establecen vínculos de amistad (Fernández Ríos y Rodríguez, 2002; Gracia y Musitu, 2000; Musitu, 2002; Ovejero, 2002; Palacios, 1999). En este sentido, la incorporación de los niños y niñas al sistema educativo proporciona la posibilidad de tomar contacto con otros adultos de referencia (profesorado) y también con los iguales lo que contribuye al aprendizaje de patrones de interacción en sus relaciones sociales. La educación formal tiene como función, la transmisión de habilidades y la creación de procesos de andamiaje a partir de los cuales el sujeto se comporta de un modo competente en ambientes significativos.

Durante la adolescencia, la escuela es el contexto en el que los jóvenes pueden establecer relaciones sociales con sus iguales que son percibidas como muy relevantes. En estas relaciones pueden ocurrir antagonismos entre individuos o grupos de individuos, que pueden dar lugar a conflictos. Los adolescentes pueden gestionar sus conflictos con los pares de forma adaptativa, utilizando la comunicación y la negociación, o bien de forma disruptiva, utilizando la violencia física o relacional. En este sentido, es fundamental que los adolescentes tengan conciencia sobre la gestión de los conflictos que utilizan, los pensamientos que generan o la influencia y/o presión de los amigos que pueden vivir en esta etapa de la vida (Compas, Hinden y Gerhardt, 1995).

La adolescencia es el punto de inflexión en el que las conductas típicas de exploración también atañen al inicio de las primeras relaciones sentimentales y de pareja. Los chicos y chicas desarrollan nuevas habilidades orientadas a tener los primeros contactos sexuales y sentimentales, creando expectativas acerca de qué es una relación de pareja y aprendiendo a comportarse como miembro de una pareja. Las principales fuentes de aprendizaje son los medios de comunicación, las relaciones de pareja de los pares y, fundamentalmente, las relaciones de pareja que ocurren en su familia.

Según la investigación llevada a cabo por el Defensor del Pueblo (1999) existen tres factores sociales de riesgo para el desarrollo de problemas de conducta en la adolescencia: (1) la influencia de los medios de comunicación y especialmente de la televisión, que se ha convertido en un contexto educativo informal de enorme importancia en el aprendizaje de niños y adolescentes, (2) los recursos comunitarios como las opciones de participación e integración de los adolescentes en actividades del barrio o en los servicios sociales comunitarios, por tratarse de servicios de especial relevancia en el aspecto preventivo, y (3) las creencias y valores culturales en el entorno

social al que pertenece el adolescente. En este sentido, el contexto comunitario es un importante factor de socialización y de desarrollo psicosocial de los adolescentes (Hull, Kilbourne, Reece y Husaini, 2008).

Por último, es muy probable la familia sea que el contexto más impactante para los adolescentes ya que puede considerarse como el principal agente de socialización primaria. La familia tiene un papel muy importante en el proceso mediante el cual las personas adquieren los valores, creencias, normas y formas de conducta apropiados en la sociedad a la que pertenecen (Navarro, Musitu y Herrero, 2007). De esta manera, la socialización familiar durante la adolescencia incide directamente en la formación de las primeras disposiciones mentales, conductuales y actitudinales que son como referente en el desarrollo y ajuste psicosocial de los jóvenes (Lahire 2007)

El objetivo del presente trabajo es analizar los principales factores de riesgo y de protección que aporta la familia para el ajuste psicosocial de los chicos y chicas en el contexto escolar, en las relaciones de pareja y en las paterno-filiales. Para conseguir este objetivo, a continuación se analizan los factores que influyen en el desarrollo de comportamientos violentos de chicos y chicas adolescentes en los tres contextos objeto de interés de este estudio: escolar, de pareja y filio-parental, atendiendo especialmente a la influencia de la familia, como agente socializador primario y, muy probablemente, el más importante.

1. El adolescente violento en la familia

La literatura científica recoge y describe el fenómeno de la violencia filio-parental (VFP) entre las décadas de los 50 y 80 del siglo pasado, donde empezó a mostrarse preocupación sobre la violencia física que los hijos ejercían sobre sus madres y padres (Barcai y Rosenthal, 1974; Gelles y Straus, 1988; Harbin y Madden, 1979; Sears, MacCoby y Levin, 1957; Steinmetz, 1978). La VFP es un tipo de violencia que los hijos ejercen de forma intencional y conscientemente, con el deseo de causar daño, perjuicio y/o sufrimiento en sus progenitores, de forma reiterada, a lo largo del tiempo, y con el fin inmediato de obtener poder, control y dominio sobre ellos para conseguir lo que desea, por medio de la violencia psicológica, económica y/o física (Aroca, 2010). Los hijos que maltratan a sus padres pueden utilizar tres tipos de conductas violentas: la psicológica (verbal, no verbal y emocional); la económica referidas a conductas que restringen las posibilidades de ingresos/ahorro de los progenitores por medio de robos, venta o destrucción de objetos; y la física como el conjunto de conductas que pueden producir daño corporal causando heridas por medio de objetos, armas o partes del cuerpo para propinar patadas, bofetones, golpes y empujones. En definitiva, podemos considerar la VFP como cualquier acto de violencia por parte de los hijos hacia los padres, ya sea de naturaleza física, emocional o psicológica, verbal o financiera, y que genera en éstos un miedo intenso a sufrir una agresión más grave (Tobeña, 2012).

Características familiares

Respecto a los factores familiares que inciden en la violencia filio-parental, se observa que se tratan de familias con una ausencia de estructura jerárquica entre padres e hijos, lo que dificulta el establecimiento claro y coherente de normas y límites (Pérez y Pereira, 2006). Los progenitores proporcionan una guía parental y una supervisión sobre los hijos inadecuada donde el adolescente tiene que asumir un papel de excesiva autonomía respecto a sus padres para la que aún no tiene la madurez cognitiva, social y emocional suficiente. Algunos adolescentes, ante esta situación, responden ejerciendo violencia hacia sus padres.

Como se ha comentado anteriormente la familia es una de las fuentes más importante para el bienestar y ajuste psicosocial del adolescente, pero también puede ser un contexto que implica factores de riesgo. Por ejemplo, la calidad de las relaciones entre padres e hijos constituye una de las variables predictoras más importantes de la conducta antisocial del hijo adolescente (Musitu, Martínez y Murgui, 2006). De hecho, se ha constatado la relación existente entre los problemas de comportamiento violento durante la adolescencia y la presencia de conflictos familiares frecuentes e intensos (Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007; Gámez y Calvete, 2012; Ibabe y Jaureguizar, 2011; Tobeña, 2012). Se ha observado que la comunicación deficiente y la baja cohesión afectiva entre los miembros de la familia, se relacionan también significativamente con la conducta violenta (Tobeña, 2012). Además, el ajuste psicosocial del adolescente y el clima familiar mantienen una relación bidireccional, de tal forma que, por ejemplo, un clima familiar conflictivo influye en el desarrollo de problemas de conductas de los hijos, lo que se convierte a su vez en un elemento de estrés en la familia, ante el cual los padres suelen reaccionar agravando el patrón de interacciones familiares negativas (Eisenberg et al., 1999). Así, el clima familiar negativo incide en el desarrollo de factores individuales como los síntomas depresivos, el estrés y la ansiedad en los hijos, problemas que, a su vez, producen una influencia negativa en el sistema de relaciones familiares (Begotti et al., 2004) y en las relaciones de los adolescentes con sus iguales o con la pareja.

2. El adolescente violento en la escuela contra sus iguales

En el entorno formal de la escuela, los adolescentes adquieren una serie de valores y normas y crean lazos con sus compañeros, estableciendo relaciones de amistad. Pero a su vez la escuela también puede convertirse en un escenario idóneo para la aparición de comportamientos desajustados como, por ejemplo, la violencia contra los iguales.

La violencia escolar es un tipo de comportamiento que perjudica las relaciones entre alumnos y profesores, ejerciendo un triple impacto en el funcionamiento y funciones de la escuela: desmoralizando y desmotivando laboralmente a los docentes,

produciendo en la institución escolar un abandono de sus objetivos prioritarios de enseñanza, y provocando el abandono de los objetivos de formación humana del alumno, ya que recae la atención en los adolescentes que muestran más problemas de disciplina (Trianes, Sánchez y Muños, 2001).

Este tipo de violencia presenta las características propias de todo comportamiento violento, con la particularidad de que acontece en escuelas e institutos, donde los actores son niños y adolescentes que comparten una gran cantidad de horas juntos. Además, los comportamientos disruptivos llevan consigo el incumplimiento de la norma que regulan los intercambios sociales en este escenario, pudiendo estar dirigidos contra objetos y demás actos vandálicos, o contra personas, como el profesorado o los compañeros, a través de agresiones físicas y verbales, e implicando faltas de disciplina escolar.

Características familiares

En relación con los factores familiares, son numerosos los trabajos que asocian la violencia escolar con relaciones negativas entre los miembros del núcleo familiar e, inversamente, la calidad de las interacciones entre los miembros de la familia protege al adolescente de implicarse en conductas violentas en la escuela (Estévez, Murgui, Musitu y Moreno, 2008; Lila, Herrero y Gracia, 2008). Se ha constatado que el clima familiar, integrado por las dimensiones de vinculación afectiva de los miembros de la familia, la comunicación familiar, el conflicto y la cohesión familiar, ejerce un efecto protector de la violencia escolar, puesto que potencia la adaptación social contra los adolescentes y permite la transmisión de pautas y normas culturales de padres a hijos (Ostrov y Bishop, 2008).

En cuanto a los factores de riesgo, en un trabajo de Navarro, Musitu y Herrero (2007) se confirma que la desorganización familiar (problemas de comunicación, vínculo emocional y capacidad de adaptación) tiene repercusiones muy significativas en el ajuste (delincuencia, violencia, victimización y sintomatología depresiva) en los hijos e hijas adolescentes. Además se da una relación bidireccional entre el clima familiar y los problemas conductuales en los adolescentes, de forma que los conflictos familiares predicen el desarrollo de problema de conducta en los hijos, convirtiéndose estos problemas en un estresor, ante el que los padres reaccionan negativamente (Eisenberg y cols., 1999). Los padres que presentan dificultades para mantener el equilibrio afectivo y que son emocionalmente inmaduros, transmitirán a sus hijos pautas de conducta desajustadas, que pueden llevar al desarrollo de conductas violentas contra sus iguales.

3. El adolescente violento en la pareja

En 1957 Kanin alertó, por primera vez, sobre la existencia de conductas violentas en las relaciones de pareja de los jóvenes. No obstante, no sería hasta la década de los años ochenta cuando este fenómeno de naturaleza social comenzó a ser visto como tal por la comunidad científica. Desde entonces se ha asistido a un considerable incremento de estudios sobre esta población y se han producido avances muy significativos al respecto.

La violencia en las relaciones de noviazgo o *dating violence*, se define como el comportamiento abusivo que un hombre ejerce de forma reiterada contra una mujer con la que mantiene o ha mantenido una relación sentimental con el objetivo de ejercer control y dominio (poder) sobre la mujer y la relación (Povedano, 2013). Este tipo de violencia puede tomar muchas formas: abuso emocional, psicológico, físico o sexual, que pueden coexistir, o que puede caracterizarse por uno solo de ellos; la violencia puede ocurrir tanto si ha transcurrido mucho como poco tiempo desde el comienzo de la relación (Center for Disease Control and Prevention, 2006). Este tipo de violencia se produce además en un periodo de transición crítica y estresante, que conlleva nuevas presiones y nuevas responsabilidades en el manejo de los conflictos y las emociones en contextos que van más allá del ámbito familiar (Conolly, Furman y Konarski, 2000; Irwin, Burg y Uhler Cart, 2002; Wolfe, Jaffe y Crooks, 2006).

Su estudio e intervención es crucial, ya que es en esas primeras relaciones amorosas dónde se van a formar sus ideas iniciales sobre qué esperar de una relación de pareja y cómo comportarse en la intimidad, repercutiendo en su vivencia de la etapa adulta (Dion y Dion, 1993; Furman y Flanagan, 1997), y convirtiéndose en un posible precursor de la violencia de pareja en este período (Centers for Disease Control and Prevention, 2006).

En cuanto a los motivos que chicos y chicas exponen para justificar la violencia existe una gran variedad, desde chicos que agreden a su pareja principalmente con el objetivo de dominarla, es decir, para ejercer un control sobre ella; a chicas, que por el contrario, la violencia suele ser un acto de autodefensa, un desahogo en un momento emocional de intensa ira o una respuesta ante una acción inadecuada por parte del chico. Ahora bien, los hombres, a diferencia de las mujeres, tienden a infravalorar su propia agresión, mientras que las mujeres suelen sobrevalorar lo ocurrido y sentirse, por ello, más culpables (Foshee, Bauman, Linder, Rice y Wilcher, 2007).

Por último, es importante analizar las creencias que tienen los adolescentes sobre sus relaciones de pareja ya que existe la creencia, sobre todo en los chicos, de que el uso de la violencia (amenazas, empujones, humillaciones...) es algo aceptable y esperable en la resolución de los conflictos interpersonales (Muñoz Rivas et al., 2007),

justificándolas y aprobando su uso contra sus parejas. En cambio las chicas tienden a rechazar en mayor medida el uso de la violencia. Estas creencias y actitudes más tolerantes hacia la violencia contra las mujeres constituyen uno de los factores de riesgo para la ocurrencia del maltrato en la pareja.

Características familiares

El proceso de socialización a través del cual las personas asumen reglas y normas de comportamiento tiene lugar, fundamentalmente, en el contexto de la familia. Y son los padres y las madres los agentes de socialización universales, al establecer un filtro de la experiencia de los hijos en otros contextos importantes para su desarrollo.

Las relaciones de pareja que establecen los padres y las madres, van a suponer el primer modelo de relación que tengan los niños, y si este tipo de relación es conflictiva y violenta, existe una alta probabilidad de que los chicos y chicas al estar expuestos, creen sus primeras relaciones de manera poco adecuada. Así, el maltrato en el noviazgo parece estar relacionado con haber presenciado o haber sido objeto de violencia en la familia de origen. La experiencia de malos tratos en la familia de origen normaliza el uso de la violencia para resolver los conflictos.

Estas experiencias iniciales de aprendizaje por observación son de gran importancia, ya que adolescentes que provienen de un círculo familiar frío y distante, son capaces de implicarse en relaciones amorosas desbordantes (controladoras, celosas e intensas) en una especie de “acción compensatoria”. Sin embargo, un estilo parental que establece límites claros a los jóvenes, combinado con unas relaciones entre padres e hijos marcadas por la cercanía afectiva y la comunicación abierta y positiva parece tener una función protectora para los adolescentes ante la violencia en sus relaciones de pareja (Vézina y Hébert, 2007).

Además de lo descrito, existen otros factores de riesgo en la familia que se pueden relacionar con el maltrato: las prácticas parentales punitivas, la falta de cohesión afectiva, los frecuentes conflictos, los patrones inadecuados de comunicación familiar, las relaciones maritales violentas y los malos tratos y el abuso sexual de los hijos por parte de los padres.

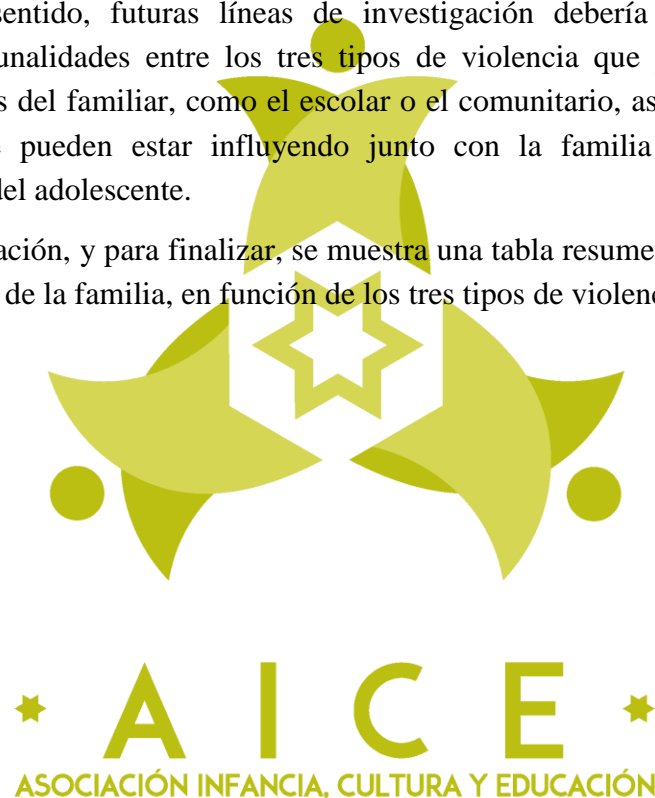
Conclusiones

El objetivo de este trabajo es analizar los principales factores de riesgo y de protección que aporta la familia en el ajuste psicosocial de los chicos y chicas en el contexto escolar, en las relaciones de pareja y en las paterno-filiales. Una vez analizados cada uno de ellos, es posible encontrar una serie de comunalidades en relación a los factores de riesgo que se producen en la familia, y que tienen que ver fundamentalmente con patrones de comportamiento violentos en los padres, una pobre comunicación familiar y un clima familiar carente de afecto y cohesión.

Partiendo de la base de que la familia es el agente de socialización primario en la infancia y adolescencia y donde se forman las primeras disposiciones mentales y conductuales. Un adolescente que forma parte en una familia donde la comunicación entre sus miembros es deficiente o nula, con una carencia de vinculación afectiva y donde las agresiones y violencia sea la manera natural de relacionarse, probablemente desarrollará un patrón de comportamiento y de esquemas mentales desajustados en los que imperará la violencia como modo de relación. El adolescente que ha aprendido estos patrones de comportamientos, pensamientos y actitudes en su familia, posiblemente los desarrolle en todos sus contextos cercanos como en la propia familia, convirtiéndose en un miembro más que ejerce violencia; en la escuela, al carecer de habilidades sociales adecuadas para resolver conflictos; o en las relaciones de pareja.

En este sentido, futuras líneas de investigación debería desarrollarse para analizar las comunalidades entre los tres tipos de violencia que proporcionan otros contextos, además del familiar, como el escolar o el comunitario, así como los factores individuales, que pueden estar influyendo junto con la familia en este desajuste comportamental del adolescente.

A continuación, y para finalizar, se muestra una tabla resumen de los principales factores de riesgo de la familia, en función de los tres tipos de violencias.



| FACTORES DE RIESGO EN LA FAMILIA | |
|---|--|
| VIOLENCIA FILIO-PARENTAL | <ul style="list-style-type: none"> - Falta de establecimiento claro de normas y límites. - Conflictos familiares. - Comunicación deficiente. - Baja cohesión afectiva entre los miembros de la familia. |
| VIOLENCIA ESCOLAR | <ul style="list-style-type: none"> - Desorganización familiar. - Problemas de comunicación familiar, de vínculo emocional y de adaptación. - Clima familiar conflictivo. - Problemas de equilibrio afectivo. |
| VIOLENCIA DE PAREJA | <ul style="list-style-type: none"> - Conflictos y violencia en la pareja. - Círculo familiar frío y distante. - Prácticas parentales primitivas. - Falta de cohesión afectiva. - Patrones inadecuados de comunicación familiar. |

Referencias Bibliográficas

- Aroca, C. (2010). “*Dalla pedagogia familiare: consigli per l'appoggio e la consulenza per genitori del XXI secolo*”. Comunicación presentada en el VIII Congreso Internacional ARFREF 2010: Educazione familiare e servizi per l'infanzia. Firenze (Italia) (en prensa).
- Barcai, A. y Rosenthal, M. (1974). *Fears and tyranny*. Arch Gen Psychiatry, 30, 392-395.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Center for Disease Control (2006). *Dating abuse fact sheet*. Recuperado el 15 de enero de 2008, desde <http://www.cdc.gov/ncipc/dvp/DatingViolence.htm>.
- Compas, B. E., Hinden, B. R. y Gerhardt, C. A. (1995). *Adolescent development: Pathways and processes of risk and resilience*. Annual Review of Psychology, 46, 265-293.
- Conolly, J., Furman, W. y Konarski, R. (2000). *The role of peers in the emergence of heterosexual romantic relationships in adolescence*. Child Development, 71, 1395-1408.

- Dion, K.K. y Dion, K.L. (1993). *Individualistic and collectivistic perspectives on gender and the cultural context of love and intimacy*. Journal of Social Issues, 49, 53-69.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C. y Reiser, M. (1999). *Parental reactions to children's negative emotions: longitudinal relations to quality of children's social functioning*. Child Development, 70, 513-534.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. y Musitu, G. (2007). *Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela*. Psicothema, 19, 108-113.
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. y Moreno, D. (2008). *Adolescent aggression: effects of gender and family and school environments*. Journal of Adolescence, 31, 433-450.
- Fernández Ríos, L. y Rodríguez, F. J. (2002). *La prevención de la violencia: Hechos y mitos*. Psicothema, 14 (supl.), 147-154.
- Foshee, V.A., Bauman, K.E., Linder, F., Rice, J. y Wilcher, R. (2007). *Typologies of adolescent dating violence*. Journal of Interpersonal Violence, 22, 498-519.
- Furman, W. y Flanagan, A.S. (1997). *The influence of earlier relationships on marriage: An attachment perspective*. En W.K. Halford y H.J. Markman (dirs.), Clinical handbook of marriage and couples interventions (pp. 179-202). Chichester: Wiley.
- Gámez, M. y Calvete E., (2012). *Violencia Filio-parental y su asociación con la exposición a la violencia marital y la agresión de padres a hijos*. Psicothema, 24, 277-283.
- Gelles, R. J. y Straus, M. A. (1988). *Intimate violence: The causes and consequences of abuse in the American family*. Nueva York: Simon&Schuster.
- Gracia, E. y Musitu, G. (2000). *Psicología Social de la familia*. Barcelona: Paidós.
- Harbin, H. T. y Madden, D. J. (1979). *Battered Parents: A New Syndrome*. American Journal Psychiatry, 136 (10), 1288-1291.
- Health Canada (1995). *Dating violence. National Clearinghouse on Family Violence*. En <http://www.hcsc.gc.ca/hppb/familyviolence/wifeabus.htm>
- Hull, P., Kilbourne, B., Reece, M. y Husaini, B. (2008). *Community involvement and adolescent mental health: Moderating effects of race/ethnicity and neighborhood disadvantage*. Journal of Community Psychology, 36 (4), 534 -551.
- Ibabe, I. Y Jaureguizar, J. (2011). *¿Hasta qué punto la violencia filio-parental es bidireccional?* Anales de Psicología, Vol.27, nº2 (mayo), 265-277.
- Irwin, C. E. Jr., Burg, S. J. y Uhler Cart, C. (2002). *America's adolescents: where have we been, where are we going?* Journal of Adolescent Health, 31, 91-121.
- Jiménez, T. I., Musitu, G. y Murgui, S. (2008). *Funcionamiento familiar y consumo de sustancias en adolescentes: el rol mediador de la autoestima*. International Journal of Clinic and Health Psychology, 8 (1), 139-151.

- Kanin, E.J. (1957). *Male Aggression in Dating-Courtship Relations*. The American Journal of Sociology, 63(2), 197-204.
- Lahire, B. (2007). *Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples*. Revista de Antropología Social 2007, 16, 21-38.
- Lila, M., Herrero, J. y Gracia, E. (2008). *Multiple victimization of Spanish adolescents: A multilevel analysis*. Adolescence, 43, 333-350.
- Muñoz-Rivas, M.J., Graña, J.L., O'Leary, K.D. y González, M.P. (2007). *Aggression in adolescent dating relationships: prevalence, justification, and health consequences*. Journal of Adolescent Health, 40, 298-304.
- Musitu, G. (2002). *Las conductas violentas de los adolescentes en la escuela: El rol de la familia*. Aula Abierta, 79, 109- 138.
- Musitu, G., Martínez, B., y Murgui, S. (2006). *Conflicto marital, apoyo parental y ajuste escolar en adolescentes*. Anuario de Psicología, 37(3), 247-258.
- Navarro, I., Musitu, G. y Herrero, J. (2007). *Familias y Problemas*. Madrid: Síntesis.
- Ostrov, J. M. y Bishop, C. M. (2008). *Preschoolers' aggression and parent-child conflict: A multiinformant and multimethod study*. Journal of Experimental Child Psychology, 99, 309-322.
- Ovejero, A. (2002). *Cultura de la pobreza: violencia, inmigración y fracaso escolar en la actual sociedad global*. Aula Abierta, 79, 71-84.
- Palacios, J. (1999). *La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social*. En F. López, I. Etxebarria, M. J. Fuentes y M. J. Ortiz (Comps.), *Desarrollo afectivo y social* (pp. 267-284). Madrid: Pirámide.
- Pérez, T. y Pereira, R. (2006): *Violencia filio-parental: revisión de la bibliografía*. Rev. de la FEATF "Mosaico", Monográfico: Violencia filio-parental: padres maltratados por sus hijos. (36), 10-17.
- Povedano, A.: *Violencia de género en el noviazgo*. En E. Estévez (Coord.), *Los problemas en la adolescencia*. Madrid: Síntesis, 2013.
- Sears, R., Maccoby, E. y Levin, H. (1957). *Patterns of child rearing*. Row & Peterson: Illinois.
- Steinmetz, S. K. (1978). *Battered parents*. Society, 15, 54-55.
- Tobeña R. (2012). *Tesis Doctoral: Niños y adolescentes que agreden a sus padres: Análisis descriptivo*. Universidad de Zaragoza.
- Trianes, M. V., Sánchez, A. y Muños, A. (2001). *Educación la Convivencia como prevención de la Violencia Interpersonal: Perspectiva de los Profesores*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº 41, (pp. 73-93).
- Vézina, J. y Hébert, M. (2007). *Risk factors for victimization in romantic relationships of young women. A review of empirical studies and implications for prevention*. Trauma, Violence, and Abuse, 8(1), 33-66.
- Wolfe, D. A., Jaffe, P. G. y Crooks, C. V. (2006). *Adolescent risk behaviors: why teens experiment and strategies to keep them safe*. New Haven CT.: Yale University Press.

232. LA FORMACIÓN INICIAL EN TÉCNICAS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS DEL PROFESORADO EN EL GRADO DE EDUCACION INFANTIL

M^a Ángeles Hernández Prados y Rita Ros Pérez-Chuecos
mangeles@um.es, rita.ros@um.es

Resumen

El aumento en los últimos años de las situaciones conflictivas ha puesto de manifiesto la necesidad de intervenir en las aulas a través de las técnicas de resolución de conflictos. Las respuestas ofrecidas por las Administraciones y por los centros docentes están orientadas más a la creación de programas educativos sobre prevención de la violencia que al desarrollo de los aspectos favorecedores de la convivencia escolar, entre ellos la capacitación en la gestión saludable del conflicto.

El conflicto es esencial en el proceso de la convivencia educativa. Su existencia no sólo es natural y necesaria si no que contribuye al desarrollo personal y social de las personas. La importancia del mismo nos lleva a realizar este trabajo. Los avances de la sociedad han llevado a la necesidad de que los docentes estén formados inicialmente en la resolución de conflictos a través de técnicas tales como la mediación y el trabajo cooperativo.

Palabras clave: convivencia, conflictos, docentes, técnicas y formación docente.

- El papel del profesorado en la resolución de conflictos

Parece que los conflictos ponen en crisis la convivencia escolar. Se parte de un concepto de convivencia escolar que implica compartir un espacio habitable en compañía de otro u otros, siendo necesario un mínimo de dos personas. La convivencia encierra un bien común, requiere del respeto de los derechos de cada uno, sin discriminación o distinción por razones personales, de clase o grupo; e incluye el reconocimiento del otro como semejante y diferente al mismo tiempo (Ortega, 2006). La convivencia es entendida como la calidad de las relaciones interpersonales que se han construido en la institución y que dan lugar a un determinado clima escolar que a su vez influye sobre éstas, constituye una meta esencial de la educación que contempla el aprendizaje de las normas, así como el desarrollo de las capacidades sociales y emocionales y morales, y no una reacción ante la aparición de determinados conflictos (Martín, 2006). Se trata de un constructo dinámico formado colectivamente por el

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

conjunto de actores de la comunidad educativa, cuya influencia traspasa los límites del espacio escolar, ya que se refiere a las relaciones interpersonales que se establecen entre sí y con el propio medio, en el marco de unos derechos y deberes (García & López, 2009).

Sin embargo, creer que la convivencia puede estar exenta de conflicto es vivir en una utopía inalcanzable, en un imposible, ya que éstos constituyen parte esencial del desarrollo humano, forman parte de su propia naturaleza. Este planteamiento equivoco radica de la confusión entre violencia y conflictos, tratados comúnmente como sinónimos. En palabras de Pareja (2011) “Esta dispersión conceptual se explica teniendo en cuenta el boom mediático -y pedagógico- que sufre en la actualidad y, como en los casos que comparten esta emergencia, la constante aparición de enfoques que acuñan nuevas tipologías fomentando, así, una base teórica dispersa -de lo más variopinta- que da la sensación de un vacío conceptual importante, cuando la realidad es otra” (p.3). De ahí la necesidad de clarificar la red nomológica entorno al concepto de violencia escolar, conflictos, disciplina, bullying, convivencia escolar, etc., pero especialmente entre los dos primeros.

Comúnmente se presenta el conflicto como la cara opuesta de la convivencia. Son muchos los autores que defienden que la mejor manera de prevenir conflictos es enseñar a todos los que forman parte de la comunidad escolar a convivir (Martín, 2006), evidenciando una vez más la percepción negativa que existe sobre los conflictos escolares. Si bien es cierto que un conflicto definido como una situación de confrontación de dos o más personas, entre las cuales existe un antagonismo motivado por una confrontación de intereses (Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, 2006) cuando es mal gestionado puede derivar en problemas de convivencia dando lugar al fenómeno de la violencia escolar. También lo es que el conflicto es considerado como un instrumento que posibilita la transformación social, pertenece a la naturaleza humana, indispensable para el desarrollo y crecimiento de las personas y las sociedades, por eso, la praxis de la educación para la paz requiere aprender a descubrir y a gestionar los conflictos de manera no violenta (León, 2010). Por tanto, una convivencia invadida de conflictos no conlleva inevitablemente a la destrucción de la misma, sino a la necesidad de diálogo y entendimiento entre las partes implicadas.

Los niveles y modos de afrontar los conflictos son aspectos vinculantes al modelo antropológico imperante en la sociedad. En función de esto, los niveles de conflictividad en la sociedad moderna en la que la verdad era universal, totalizante y totalizadora, dejaba poco margen a la diversidad, y por tanto, a la conflictividad. Sin embargo, la postmodernidad caracterizada por el desencanto de la razón y la apertura a la ambigüedad, incertidumbre y diversidad, revaloriza la pregunta como apertura al conocimiento, y con ello, a la conflictividad. “Los conflictos se extienden no sólo al campo del conocimiento sino también al de las relaciones internacionales, sociales y personales. Se podría afirmar, que la conflictividad se ha incrementado en todos los

ámbitos de la vida, por lo que la institución escolar debe preparar a los sujetos para aprender a convivir de forma pacífica” (Pérez, 2011, 7).

Se percata una tendencia a estudiar la convivencia desde el contravalor. Ello implica adoptar una postura de erradicación del problema, evitando la presencia de conductas distorsionantes de la misma. Se trata pues de evitar cualquiera de las manifestaciones que adopta la violencia escolar. Desde este posicionamiento los esfuerzos docentes se destinan en establecer un clima escolar exento de conflictos, en vez de desarrollar las capacidades para poder afrontar los mismos de forma saludable. De igual modo, que consideramos contraproducente mostrar cierta permisividad o tolerancia hacia conductas violentas, también consideramos un error abordar los conflictos desde la negatividad y anulación de los mismos.

La negación del contravalor conlleva a su vez la anulación de su antónimo, el valor. Ambos son, en palabras de Ortega y Mínguez (2001), las dos caras de una misma moneda. Vivimos en un mundo lleno de paradojas, donde coexisten manifestaciones del valor y del contravalor. Un mundo donde el egoísmo y la solidaridad caminan de la mano. Querer hacer una escuela sólo desde una de las vertientes es actuar contra el criterio de equilibrio del concepto de educación, dejando al ser humano desarmado frente a la violencia, y perdido ante el conflicto. La sobreprotección extrema de las nuevas generaciones en la educación ha contribuido a hacer ciudadanos inútiles para la convivencia, ya que se les ha educado en una situación idílica de la humanidad ignorando el contexto y la propia realidad, que como hemos mencionado, está llena de desfortunios. Por tanto, la creación de las capacidades que favorezcan la convivencia no debe partir de la negación de la violencia y los conflictos, sino desde el diálogo y reflexión de los mismos, así como de las fortalezas humanas que nos permiten hacerle frente.

En definitiva proponemos otro modo de educar en el que, partiendo de la no imposición de los valores que favorecen la convivencia escolar, y la necesidad de compromiso de actuación de los educandos en el aprendizaje de los mismos, los docentes no sólo actúen como modelo a seguir de gestión del conflicto, sino que además promueva las condiciones que favorece el desarrollo humano de sus alumnos. Esto supone abandonar el papel pasivo del docente, para instaurarse en una relación responsable en la que el otro, es decir, el alumno, esta necesitado de ayuda en su desarrollo. En relación con lo expuesto, Albaladejo et al (2013) propone que los docentes deben contribuir por un lado, a desmitificar el conflicto, considerando éstos como algo natural en el ámbito escolar y necesario para el desarrollo integral de los alumnos, y por otro, a educar a los alumnos para gestionarlos creativa y eficazmente.

No cabe duda que entre la pluralidad de competencias profesionales que se le encomiendan al docente, se encuentra generalmente incluida la capacidad de gestionar los conflictos. Al respecto, Valdés & Bolívar (2014) señala como una competencia básica adquirir en el Máster de Formación del Profesorado en Educación Secundaria la siguiente: “Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar

destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el espacio docente, así como abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos” (p. 164). La escuela necesita ciudadanos capacitados con, al menos, las competencias clave necesarias para desenvolverse en las situaciones problemáticas que le depara la vida, resolviendo los conflictos a través del diálogo, la democratización, el respeto, el reconocimiento mutuo o la participación en donde la cohesión e inclusión sea un hecho latente.

Sin embargo el estudio de Gázquez et al (2011) pone de manifiesto la percepción que tienen los alumnos del grado de implicación de sus profesores en la resolución de conflictos en distintos países, concluyendo que los alumnos austriacos se sitúan en primer lugar, seguidos de los húngaros y checos, mientras que en el último eslabón se encuentran, los alumnos españoles, indicando una menor frecuencia de intervención de sus profesores y buscando ayuda entre sus compañeros.

En esta misma línea, las autoras de este trabajo, han realizado un estudio exploratorio por los contenidos de las guías docentes del grado de Educación Infantil de la Universidad de Murcia, y hemos podido comprobar que la gran mayoría no incluyen temas vinculados directamente con las técnicas de resolución de conflictos, ni indirectamente con la convivencia escolar. De igual modo, el estudio realizado por Iglesias, Lozano & Martínez (2012) en el Grado de educación Infantil de la Universidad de Alicante sobre innovación docente, concluyen que las telecomunicaciones digitales son imprescindibles en la formación inicial y permanente del docente y, fundamentales, para mejorar el trabajo colaborativo y la resolución de conflictos.

Por todo ello, consideramos esencial el desarrollo de experiencias de formación del profesorado en las técnicas de resolución de conflictos, con una doble finalidad, la de adquirir la competencia que le permita intervenir en las situaciones conflictivas que se dan en el centro escolar, y la de poder educar a sus alumnos en una gestión adecuada de los mismos.

- Técnicas de resolución de conflictos

Actualmente la educación se considera un elemento clave para mejorar las relaciones y favorecer la calidad de vida de las personas. La formación del profesorado en la resolución de conflictos en las aulas es una de las tareas clave del Sistema Educativo, de ahí la importancia e implantación del proceso de Bolonia. En la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo de Educación (LOE), en su artículo 91 se recogen las funciones del profesorado. A nivel general, algunas de sus principales tareas que se deben de llevar a cabo son; la planificación de la actividad docente, la tutoría, dirección y orientación del proceso educativo en relación con las familias, la programación y enseñanza de las áreas, entre otras funciones. Por tanto, se puede considerar al docente como un mediador del conocimiento, en donde a través de sus funciones acerca y despierta el interés del alumnado por el saber (Boix, 2008).

En este sentido un posicionamiento claro a tener en cuenta para la resolución de conflictos es la educación a través de los valores. Tener definidos unos valores previos hace que sea más fácil intervenir en los conflictos a través de las diversas técnicas. El valor se define como algo ligado a la experiencia de la persona que afecta a su conducta, configura y modela sus ideas y condiciona sus sentimientos y actuaciones. El valor es dinámico, ligado al desarrollo de la personalidad, considerado trascendente y que se ve influido por lo interiorizado a través de los procesos de socialización. Su descubrimiento se produce a menudo mediante experiencias significativas (Chacón, 2010). Por tanto, la educación a través de los valores es una técnica de prevención de conflictos. Los alumnos deben de entender los problemas cruciales y elaborar un juicio crítico frente a ellos, siendo capaces de adoptar actitudes y comportamientos basados en valores racionales y libremente asumidos.

El valor integro en la resolución de conflictos es una construcción cultural entre el desarrollo personal del individuo y la influencia de los canales de socialización. Rayabal & Sanz (1995) recogen que hay que quitarse de la cabeza que la educación puede ser neutra en cuanto a valor. Educar no es sólo instruir, sino transmitir unas certezas, unas ideas o unas maneras de ser en el ser humano.

La finalidad de la educación en valores es presentar un sistema capaz de formar a ciudadanos y ciudadanas con plenos derechos y deberes. En el ámbito educativo Herrera de la Torre (2008) establece que sólo es posible si el centro educativo educa desde tres vertientes: 1. *educar en valores*, que significa colocar en el aula contenidos básicos de axiología y ética; 2. *educar con valores*, que implica transmitir en la labor pedagógica y la relación entre sujetos de la comunidad educativa modelos de relación en el respeto, la justicia, reglas de comportamiento... y 3. *educar desde los valores*, lo que supone centrar los contenidos educativos en una perspectiva donde el bien común y el deber esté presente.

Posicionados y vistos los aspectos necesarios para poder intervenir el conflicto, el docente debe tener claros sus propios valores para poder poner en marcha la intervención sobre las técnicas y dinámicas relacionadas con la resolución de conflictos. Como venimos explicando con anterioridad existen infinidad de técnicas y dinámicas necesarias para que el docente actúe como mediador de los conflictos. Antolín y colaboradores (2012) recogen cinco técnicas educativas para intervenir el conflicto; mediación, rol-playing, aprendizaje cooperativo, socialización y educación en valores. La última de ellas ya ha sido expuesta como eje vertebrador y posicionamiento teórico de las técnicas de resolución de conflictos, por eso a continuación detallaremos dos de ellas, concretamente, la mediación y el trabajo cooperativo.

11. La mediación

La mediación educativa como técnica de intervención nace en los años 80 en Estados Unidos. Debido al aumento de la violencia y los conflictos en las aulas se decide poner en marcha políticas educativas de mediación y resolución de conflictos. A nivel nacional las primeras intervenciones datan de la mitad de la década de los 90. La mediación comienza de mano de profesores pioneros con conocimientos de otras lenguas o por las experiencias llevadas a cabo en otros países, como es el caso del centro de resolución de conflictos de Gernika Gogoratuz (País Vasco), cuyo objetivo es abordar todos aquellos aspectos que hacen negativas o destructivas las situaciones de conflicto eliminando la violencia (Viana-Orta, 2014). Seguidamente Cataluña, Madrid o las Canarias fueron las comunidades autónomas que implementaron programas de mediación, extendiéndose en unos años por el resto del territorio nacional.

La mediación es entendida como una técnica para resolver los conflictos en donde la escucha activa y el diálogo son las principales herramientas. El mediador como tercera persona imparcial entre ambas partes en conflicto, ayuda a insertar y facilitar la discusión y por consiguiente a la resolución de la disputa. Ponce (2008) define la mediación como una oportunidad que se brinda a personas en conflicto ayudados de una tercera parte neutral al hablar de su problema e intentar llegar a un acuerdo neutral entre ambas partes siempre de forma positiva y neutral. La finalidad educativa es la mejora real de la convivencia. En otras palabras Sánchez & Chávez (2011) lo definen como un acuerdo mutuo y aceptable, en donde su función principal es acercar las partes utilizando múltiples procedimientos, a través de la figura del mediador.

La mediación como tal se centra más en la resolución del conflicto generalmente a través de una negociación, que en el análisis del mismo. Desde esta perspectiva no sabemos hasta qué punto esta técnica de resolución de conflictos es efectiva en el ámbito escolar. Autores como Varat (2000) definen la mediación como un auto composición en la toma de decisiones, es decir, son las partes en conflictos las que acuerdan ser comprometidas en el conflicto asumiendo el riesgo de las decisiones. En este caso el docente, asume un carácter asambleario en donde el profesor no es juez sino un moderador del diálogo en donde las preguntas les ayudan a pensar y a buscar puntos en común.

Los centros escolares no quedan ajenos a toda la expectativa causada por la mediación. En el ámbito educativo la mediación debe estar sustentada en valores positivos. La solidaridad, la participación y el compromiso invitan a la ilusión del cambio social constituyendo un imaginario social, como el lugar en el que los cambios han de darse (Schvarstein, 2004).

Entre las ventajas de la mediación encontramos infinidad de cuestiones. Lo que se pretende es a través de la intervención favorecer el autoconocimiento y el autocontrol de emociones, fomentar la autonomía personal y preparando a los alumnos a resolver por sí mismos sus propios conflictos. El objetivo principal es educar a través de la tolerancia y el respeto, desarrollando una cultura participativa en donde el diálogo prime

por encima de todo. Autores como Meseguer & Soler (2007) elaboraron a través de la Consejería de Educación, Formación y Empleo materiales docentes para la formación de la convivencia. A través del “*Programa 10.01: convivencia escolar*” recogen una material didáctico para el uso de la mediación escolar dirigido a toda la comunidad educativa. Entre las principales ventajas que ofrecen recogen el desarrollo de actitudes de interés y respeto por otros, el aumento de la capacidad de resolución de conflictos, el fomento de la capacidad para el dialogo, crear un ambiente relajado y productivo, reducir el número de sanciones y expulsiones de los centros, entre otros.

En menor medida nos encontramos con algunas desventajas. Uno de los problemas es que el mediador debe de estar muy bien formado, con preparación previa, para ser neutral entre ambas partes. Otro de los temas es que la mediación educativa es un tema limitado, es decir, no todos los conflictos pueden ser mediados es necesario un estudio previo en donde se valore la mejor de las intervenciones.

Existen infinidad de investigaciones sobre la mediación escolar. La tesis doctoral de Sinchi (2014) bajo el título “*La mediación escolar dirigida a la formación de docentes para prevenir el acoso escolar*” establece que a través de las técnicas de resolución de conflictos que contiene la mediación se construye un clima pacífico y de cultura de la paz. Los diez docentes que formaron parte de la investigación cuando acabaron reconocieron tener mayor sensibilidad ante el acoso escolar, mayor asertividad y fluidez comunicativa por lo que se asegura el aumento del desarrollo de habilidades docentes previniendo el aumento de la violencia escolar. Debido al gran aumento de situaciones de violencia escolar en las aulas la Administración ofrece respuestas educativas a los centros generalmente orientadas a la creación de programas de prevención de la violencia y a la concepción de la Escuela como una organización que convive con el conflicto. Rodríguez (2008) en su estudio “*Los docentes ante las situaciones de violencia escolar*” ante dicha complejidad ofrece la mediación como un recurso viable que facilita la convivencia y la tutoría individual.

1.2. El aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo es una técnica educativa que se puso en marcha a mediados de los años 90. Hasta ese momento el aprendizaje tradicional e individualista era el que se llevaba a cabo en las aulas. A raíz del proceso de Bolonia es cuando ha tenido en cuenta el aumento del aprendizaje cooperativo en el contexto escolar. Como método de aprendizaje y resolución de conflictos es una técnica eficaz en donde se trabaja conjuntamente para lograr unos objetivos comunes a todo el grupo.

En palabras de Antolín y colaboradores (2012) el aprendizaje cooperativo no es una actividad si no una metodología educativa en donde los alumnos trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje y resolver los conflictos. Se trata de una tarea realizada junto a otros, en la que la acción individual se ve integrada y adquiere sentido en la acción desempeñada por los otros. En consonancia con lo expuesto, entendemos el aprendizaje

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

cooperativo como aquella situación en la que en la que los miembros del grupo pueden conseguir sus objetivos si y sólo si los demás, con los que se trabaja cooperativamente, consiguen también los suyos (Aguilar, 1995).

En el ámbito educativo es una técnica eficaz puesto que el alumno es el que construye su propio conocimiento manteniendo el control sobre las ideas y la estructura de las interacciones a las que hace referencia. Por tanto, posee una doble función; por un lado la mejora de la socialización y por otro la utilización del conflicto como una herramienta educativa. A través de esta técnica se resuelven los conflictos de forma constructiva mejorando la convivencia y previniendo la violencia escolar. En palabras de Díaz-Aguado (2002) el modo adecuado para ello es creando contextos educativos en los que el aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos sea una realidad común, favoreciendo una educación integral que revalorice los valores, y promoviendo la colaboración entre familia, escuela y el resto de la sociedad. "

Es importante resaltar que sólo hay aprendizaje cooperativo si hay dialogo autentico, un dialogo con vocación de convencer en donde los argumentos posean validez en función de las ideas planteadas por los miembros del grupo. En este sentido, es necesario que el docente no de respuestas en función de su posición de poder sino que ayude en los procesos de tomas de decisiones dejando la última palabra al grupo (Casey, 2010). Por tanto, la docencia pasa de estar centrada en la enseñanza a basarse en el aprendizaje cooperativo fomentando los procesos y entendiendo que los caminos para lograrlos de cada persona son diferentes. En palabras de González (2002) el profesor es un facilitador del aprendizaje. Este pasa de ser una figura autoritaria que impone el conocimiento y decide qué y cómo aprender a conducir y guiar el conocimiento del alumno.

El aprendizaje cooperativo posee efectos positivos en el rendimiento académico de los alumnos. Se pasa de un aprendizaje individualista, el cual no se debe de menospreciar a un aprendizaje grupal. Entre las ventajas que podemos destacar es el valor de la cooperación, mejora de la autoestima y actitudes hacia la escuela, el desarrolla el sentimiento de comunidad, enseña habilidades básicas (escucha, organización, responsabilidad, gestión de conflictos, toma de decisiones,...), modera los aspectos negativos de la competición y rivalidad, mejora el rendimiento académico, entre otros. En este sentido Bará, Domingo y Valero (2011) destacan que el aprendizaje cooperativo favorece la implicación y participación de un mayor porcentaje de los estudiantes y la reducción del número de abandonos; mayor satisfacción de los estudiantes y actitud más positiva y activa hacia las asignaturas; mejores resultados académicos; mejora de la capacidad para razonar de forma crítica; facilita al docente la observación del proceso de aprendizaje, así como la mejora de la interrelación entre estudiantes y entre estos y los profesores.

Entre sus limitaciones resulta importante tener planificado con anterioridad los recursos necesarios para el desarrollo de las habilidades interpersonales adaptados a las capacidades y necesidades de los alumnos. La resistencia al cambio en los paradigmas tradiciones a los emergentes hace de un hándicap la implantación o puesta en marcha de esta técnica educativa y de intervención en la resolución de conflictos.

El eje central de la formación docente no debe de ser como formar a los docentes, si no el qué y para qué de los docentes. Algunos autores recogen entre sus investigaciones la importancia del aprendizaje cooperativo en sus investigaciones. León y colaboradores (2011) recogen que el aprendizaje cooperativo es un contenido esencial en su formación inicial, “no sólo por los efectos positivos sobre variables académicas, afectivas y sociales del aprendizaje cooperativo, sino también porque supone una alternativa metodológica a modelos más directivos e individualistas, que generan deficiencias formativas entre los alumnos, como dependencia intelectual, inseguridad en la solución de situaciones, nula participación y escasa capacidad crítica y de reflexión” (p.717). Así algunos autores recogen en sus trabajos las técnicas de aprendizaje cooperativo.

Ovejero (2000) recoge en su trabajo las técnicas de aprendizaje cooperativo como la mejor vía para prevenir la xenofobia y los problemas de desintegración social, y para alcanzar una alta cohesión grupal en el aula, tan necesaria para un buen trabajo escolar. Estas técnicas de aprendizaje cooperativo se basan en la participación de todos los estudiantes, pero para que tal participación sea realmente eficaz, los estudiantes deberán poseer un status social similar.

Conclusiones

Educar diferente requiere de una remodelación en la estructura organizativa de la escuela y en el modelo de educación. Esta necesita otro punto de partida, otros presupuestos antropológicos y éticos que hagan posible entender y hacer la educación de “otra manera” (Ortega & Hernández 2008). Al considerar el conflicto como una regresión en el tiempo estamos ante un error El conflicto es necesario en la naturaleza humana. Las personas aprendemos de las disputas o discrepancias con los demás. Nos equivocamos al pensar que las aulas deben de estar como una balsa de aceite, es necesario para el desarrollo del aula y como tal del centro que existan conflictos. Lo que es importante es la forma de resolverlos. Para ello los docentes deben de estar preparados, no sólo en como intervenir si no en cómo proceder para guiar al alumno a que este construya su propio conocimiento a través de la convivencia. Por tanto, convivir es educar en valores éticos y democráticos demandados por la sociedad. Al respecto, Funes & Saint (2001) recogen que educar para la convivencia requiere de participación, diálogo, negociación y compromiso, pues implica haber “*tomado de*

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

conciencia” por parte de la persona que ha “*dañado*” a la comunidad educativa, de su responsabilidad y de su implicación en la reparación del daño.

Referencias

- Aguilar, M. (1995) Aprendizaje cooperativo. Elementos prácticos aplicados al aula. Puerta Nueva, p. 56-66.
- Albaladejo, N; Ferrer, R; Reig, A. & Fernández, D. (2013) ¿Existe Violencia Escolar en Educación Infantil y Primaria? Una propuesta para su evaluación y gestión. *Revista anales de Psicología*, 29, 1-10.
- Antolín, A.; Martín, G & Barba, J. (2012) El aprendizaje cooperativo para la mejora de la socialización y la educación a través del conflicto. *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, 7, 3-11.
- Bará, J.; Domingo, J. y Valero, M. (2011): *Técnicas de Aprendizaje Cooperativo*. Universidad de Cantabria, 5 y 6 de Mayo de 2011.
- Boix, J. L (2008). Nuevo profesorado de educación secundaria para nuevas realidades. Formación inicial y período umbral. *REIDE:Revista d Innovació i Recerca en Educació*, 1, 31-50. Disponible: <http://www.raco.cat/index.php/REIRE>. Consultado en fecha 29/06/2010.
- Casey, A. (2010) El aprendizaje cooperativo aplicado a la enseñanza del atletismo en la escuela secundaria. *Aprendizaje cooperativo en Educación Física: fundamentos y aplicaciones prácticas*, 3, 187-200.
- Chacón, M.D. (2010) La educación en valores como eje metodológico en la intervención social y educativa. *Revista digital Innovación y Experiencias Innovativas*, 28, 1-11.
- Defensor del Pueblo (2006). *Violencia Escolar: El maltrato entre Iguales en la Educación Obligatoria Secundaria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Díaz- Aguado, M^oJ y (2002) *Convivencia escolar, prevención de la violencia*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Centro Nacional de Educación y Comunicación Educativa. Madrid.
- Funes, S. & Saint-Mezard D. (2001) *Conflicto y resolución de conflictos escolares: La experiencia de mediación escolar en España*. XXIII Escuela de verano del Concejo Educativo de Castilla y León.
- García, L. & López, R (2009) Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de educación*, 356, 531-555.
- Gázquez, J; Pérez, M.C & Carrión, J. (2011) Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, 16, 1-20.
- González, V. (2002) El profesor universitario: ¿un facilitador o un orientador en la educación de valores? *Revista Pedagogía Universitaria*, 7, 1-12.
- Herrera de la Torre, A.M. (2008) Educar en valores. *Revista Digital Transversalidad*

- Educativa*, 3, 74-149.
- Iglesias, M.J.; Lozano, I. & Martínez, M.A. (2012) La utilización de herramientas digitales en el desarrollo del aprendizaje colaborativo: análisis de una experiencia en Educación Superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 11, 3-20.
- León, J.C. (2010) Convivencia escolar y resolución de conflictos. *Revista Digital Transversalidad Educativa*, 48, 49-114.
- León, B.; Felipe, E.; Iglesias, D. y Latas, C. (2011) El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 354, 715-729.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE 4-5-2006).
- Martín, E. (2006) *Convivencia y conflictos en los centros educativos*. Instituto de evaluación y Asesoramiento Educativo. País Vasco: Ararteko.
- Meseguer, E. y Soler, P. (2007) Materiales docentes para la formación de la convivencia. Consejería de Educación, Formación y Empleo. Disponible: <http://teleformacion.carm.es/moodle/file.php/3/MaterialesDocentesParaLaFormaci3ndelaConducta.pdf> (10-07-2014).
- Ortega, P. & Mínguez, R. (2004) Familia y transmisión de valores. *Revista teoría de la Educación*, 15, 33-56.
- Ortega, P. & Hernández Prados, M.A. (2008) Lectura, narración y experiencia en la educación en valores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 1-5.
- Ortega, R. (2006) *La convivencia: un modelo de prevención de la violencia*. Universidad de Córdoba.
- Ovejero, A. (2012) Aprendizaje cooperativo: un eficaz instrumento de trabajo en las escuelas multiculturales y multiétnicas del siglo XXI. *Psicothema*, 5 (Suplemento, 373-391).
- Pareja, J.A. (2011) Conflicto, comunicación y liderazgo escolar: Los vértices de un triángulo equilátero. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 11, 1-19.
- Pérez, G & Pérez, M.V. (2011) *Aprender a convivir. El conflicto como oportunidad de crecimiento*. Ediciones Narcea.
- Ponce, T. (2008) La mediación escolar en los Centros Educativos. *Revista Digital, Innovación y experiencias educativas*, 13, 1-6.
- Reyábal, M. V. & Sanz, A. I. (1995). *La transversalidad y la educación integral, en Los ejes transversales, aprendizaje para la vida*. Madrid: Escuela Española.
- Rodríguez, J.M. (2008) Los docentes ante las situaciones de violencia escolar. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 3, 1-7.
- Schvarstein, L. (2004) La mediación escolar en el contexto. *Revista electrónica de Psicología Social (FULAM)*, 7, 3-14.
- Sánchez, M. & Chávez, W. (2011) Mediación educativa como estrategia para la resolución de conflictos en el aula. *Revista electrónica REDINE*, 2, 1-23.

- Sinchi, C. Y. (2014) *Mediación escolar dirigida a docentes para prevenir el acoso escolar*. Tesis de Pregrado de Psicología Educativa en Educación Básica, 185.
- Valdés, R. & Bolívar, A. (2014) La experiencia española de formación del profesorado: el máster de educación secundaria. *Revista Ensino Em*, 1, 159-173.
- Varat, L. A (2000) Mediación, derecho fuera de las normas: para una teoría no normativa del conflicto. *Revista Escientia Iuris*, 4, 2-16.
- Viana-Ort, M.I.(2014) La mediación escolar en los planes y programas institucionales de convivencia en España. *Revista complutense de Educación*, 25, 1-13.



BULLYING Y CIBERBULLYING



★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

233. DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DEL GÉNERO Y EL CURSO EN LA CIBERVICTIMIZACIÓN ENTRE ADOLESCENTES

Carmen Rodríguez Domínguez

carmen.rd@hotmail.es

Resumen.

En los últimos años se está desarrollando una línea de investigación sobre uno de los riesgos potenciales a los que están expuestos/as los/as adolescentes en su relación con las Tecnologías de la Información y la Comunicación: el Ciberacoso. El objetivo de este estudio fue analizar la prevalencia de victimización a través de Internet y la telefonía móvil en una muestra de adolescentes españoles. Además, se estudió la existencia de diferencias de género y de diferencias con respecto al curso escolar. La muestra constaba de 368 adolescentes de entre 13 y 19 años de edad, estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de diversos centros educativos de Huelva. Los principales resultados ponen de manifiesto un alto porcentaje de adolescentes cibervictimizados/as, así como diferencias significativas en función del género. Estos hallazgos subrayan la necesidad de incidir en el análisis y comprensión del fenómeno del Ciberacoso entre adolescentes con la finalidad de optimizar los esfuerzos preventivos.

Palabras clave: ciberacoso, victimización, adolescentes, género, curso.



Introducción.

El establecimiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en nuestra sociedad está creando transformaciones continuadas en la misma, introduciendo nuevos entornos de comunicación que aportan diferentes posibilidades en las relaciones interpersonales (Malo, 2006). En los últimos años, diversas tecnologías han adquirido una enorme importancia, especialmente en los y las adolescentes, como es el caso de Internet y la telefonía móvil (Bringué y Sádaba, 2009). A pesar de proporcionar oportunidades a nivel educativo, participativo, de conexión social e identidad, creativo y autoexpresivo, su uso también conlleva una serie de riesgos, entre ellos, el ciberacoso (Livingstone y Haddon, 2009).

El fenómeno del ciberacoso podría ser definido como “aquella conducta intencionada con la que se causa un daño o un perjuicio a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, principalmente el teléfono móvil e Internet” (Álvarez-García et al., 2011, pp. 222). No obstante, existen diferentes enfoques de estudio sobre el ciberacoso según el contexto en el que se produce, siendo el más habitual el entorno escolar, en el que ha llegado a considerarse una evolución del acoso escolar tradicional o bullying (Smith, 2006).

Las investigaciones sobre ciberacoso tienen un origen reciente (e.g. Defensor del Pueblo, 2007; Finkelhor, Mitchell y Wolak, 2000; Ybarra y Mitchell, 2004) aunque cada vez en mayor medida la comunidad científica presta atención a este fenómeno. No obstante, resulta complicado estipular su tasa de prevalencia debido a la incidencia de diversos factores (país, edad, nivel educativo, intervalo temporal, metodología, etc.), por lo que se puede observar una gran disparidad de resultados (Álvarez García et al., 2011; Avilés, Iruña, García-López y Caballo, 2011). En España, cabe citar la investigación de Calmaestra (2011), quien estudió el ciberacoso en 1671 adolescentes cordobeses/as y halló una prevalencia en cibervictimización del 4.3% (teléfono móvil) y del 7.5% (Internet), así como una prevalencia en ciberagresión del 5.1% (teléfono móvil) y del 4.6% (Internet). Asimismo, Garaigordobil y Aliri (2013), desde el País Vasco, hallaron que el 30.2% de los/as adolescentes participantes en su estudio habían sufrido una o más conductas de ciberacoso, el 15.5% habían ejercido dichas conductas, el 10.3% podían ser considerados agresores/as victimizados/as (tanto agresores como víctimas) y el 65.1% habían sido espectadores de situaciones de este tipo. Las chicas fueron fundamentalmente víctimas (17.6% vs. 12.5%) y observadoras (38% vs. 27.1%) y, en cuanto a la intensidad del ciberacoso, los chicos informaron de medias más elevadas en perpetración y las chicas en observación.

Un variable comúnmente estudiada en el ciberacoso es el género de las personas involucradas en el mismo. A la luz de los resultados publicados al respecto, se observa una falta de consenso entre los y las profesionales que estudian la relación entre género

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

y ciberacoso. Algunos trabajos señalan a las chicas como las principales víctimas (e.g., Buelga, Cava y Musitu, 2010; Burgess-Proctor, Patchin e Hinduja, 2009; D'Ovidio y Doyle, 2003; Garaigordobil y Aliri, 2013; Kowalski y Limber, 2007), mientras que otros muestran una prevalencia de ciberacoso mayor en los chicos (e.g., Finkelhor, Mitchel y Wolak, 2000). Finalmente, algunos estudios apuntan a la inexistencia de diferencias entre ambos géneros (Álvarez-García et al., 2011; Beran y Li, 2007; Hemphill et al., 2012; Hinduja y Patchin, 2008).

De igual forma, también ha sido objeto de interés la relación entre el ciberacoso y el nivel educativo. Ciertos hallazgos apoyan la existencia de diferencias significativas relacionadas con la edad (Finkelhor *et al.*, 2000; Görzig, 2011; Hinduja y Patchin, 2008; Kowalski y Limber, 2007), mientras que otros datos señalan lo contrario (Juvonen y Gross, 2008; Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán, 2008). Algunos autores (Álvarez-García et al., 2011; Calvete, Orue, Estévez, Villardón, y Padilla, 2010; Tokunaga, 2010) apoyan la existencia de una relación curvilínea entre ciberacoso y nivel educativo, de tal forma que, en un principio, se observaría un aumento del fenómeno según incrementa el acceso de los menores a las TICs y, posteriormente, se produciría un descenso en el nivel del mismo.

La importancia de este reciente fenómeno y de sus repercusiones tanto en los/as adolescentes implicados/as como en su contexto inmediato, requieren que la comunidad científica se centre en mayor medida en su estudio. De este modo, se planteó como principal objetivo en este trabajo analizar el fenómeno del ciberacoso en una muestra de estudiantes adolescentes de educación secundaria obligatoria y bachillerato de diferentes centros educativos de Huelva, pretendiendo alcanzar, asimismo, una serie de objetivos específicos:

12. Analizar la prevalencia de victimización en ciberacoso, a través del teléfono móvil e Internet, en una muestra de adolescentes, así como los niveles de intensidad padecidos. **ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN**
13. Investigar las diferencias de género y de curso escolar en las conductas de victimización en ciberacoso.

Asimismo, se establecieron las siguientes hipótesis de investigación:

Hipótesis 1. En base a la literatura revisada, se espera encontrar niveles medios-altos de adolescentes implicados/as en el fenómeno del ciberacoso como víctimas.

Hipótesis 2. Diferencias de género en la victimización en ciberacoso, tanto en prevalencia como en intensidad. Las chicas, en comparación con los chicos, serán las principales víctimas de este fenómeno, tanto en frecuencia como intensidad.

Hipótesis 3. Diferencias en función del curso escolar atendiendo a la prevalencia de victimización en ciberacoso así como a la intensidad del mismo. El nivel más elevado de cibervictimización se encontrará en el curso inferior (3º E.S.O) y el más bajo en el curso superior (1º Bachillerato).

Método

Participantes

Formaron parte del estudio 368 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (3º y 4º curso) y de 1º de Bachillerato de tres institutos de Huelva, de entre 13 y 19 años de edad ($M = 15.93$; $DT = 1.11$). De ellos, 179 (48.6%) eran chicas y 189 (51.4%), chicos.

Instrumentos

Se utilizaron los siguientes instrumentos para la recogida de información:

Escala de victimización a través del teléfono móvil e Internet. A partir de los ítems de las escalas de Buelga y colaboradores (2010), una referida a victimización a través de internet y otra específicamente a través del teléfono móvil, se elaboró una única escala que medía la experimentación de ciberacoso a través de ambas tecnologías. Este nuevo instrumento constaba de 10 ítems (e.g., “Me han insultado o ridiculizado por internet y/o por móvil”, “Han publicado mentiras o rumores sobre mí en internet y/o por móvil”), los cuales presentaban una escala de respuesta de 5 puntos, siendo 1 “nunca” (cero veces), 2 “pocas veces” (1 – 2 veces), 3 “algunas veces” (3 – 5 veces), 4 “bastantes veces” (6 – 10 veces), y 5 “muchas veces” (más de 10 veces). Las escalas originales de Buelga y colaboradores presentaban coeficientes de fiabilidad alfa de Cronbach de $\alpha = .76$ en el caso de victimización a través del teléfono móvil, y de $\alpha = .84$ en el caso de victimización a través de internet. En este estudio, esta escala presentó una fiabilidad de $\alpha = .74$.

Cuadernillo de información sociodemográfica. Se creó un cuadernillo de elaboración propia para recabar información de tipo sociodemográfico de la muestra de estudio: sexo, edad, curso y nacionalidad.

Procedimiento.

El procedimiento de recogida de datos se realizó según los estándares de voluntariedad, anonimato e independencia de los/as participantes. Para la correcta cumplimentación del cuestionario, se realizó una presentación del mismo, explicando pormenorizadamente cada apartado del que constaba y resolviendo posibles dudas al

respecto. Una vez recabados los datos pertinentes, se les agradeció la participación en el estudio, se explicó el objetivo del mismo y se procedió al análisis estadístico de los mismos mediante el programa SPSS (versión 18).

Resultados

Para analizar la prevalencia de victimización se llevaron a cabo análisis de frecuencias. Los resultados de estos análisis indican que el 87.5% ($n = 322$) de los/as participantes han padecido al menos una acción de ciberacoso de las 10 indicadas, frente al 12.5% ($n = 46$) que declara no haber padecido en ninguna ocasión alguna de estas acciones. Analizando estos datos en función del género, se obtuvo que un 91.1% ($n = 163$) de las chicas afirmaba haber sido víctima de al menos una acción de ciberacoso, mientras que en el caso de los chicos este porcentaje descendía hasta el 84.1% ($n = 159$). Estos resultados indican diferencias significativas ($p < .05$), en función del género de los/as adolescentes. En este sentido, las chicas participantes informaban haber sido victimizadas con una mayor frecuencia que los chicos (Tabla 1).

Tabla 1. Prevalencia de Cibervictimización a través del teléfono móvil e Internet ($N = 368$).

| | TOTAL ($N = 368$) | CHICAS ($n = 179$) | CHICOS ($n = 189$) | Sig. |
|---|------------------------|-------------------------|-------------------------|------|
| CIBERVÍCTIMAS *Han padecido al menos una de las acciones de Cibervictimización. | 322 (87.5%) | 163 (91.1%) | 159 (84.1%) | (*) |
| NO CIBERVÍCTIMAS *No han padecido nunca ninguna de las acciones de Cibervictimización | 46 (12.5%) | 16 (8.9%) | 30 (15.9%) | |

N = Total de Participantes; n = Participantes según el género; % = Porcentaje de participantes según el total (N) o según el género (n); Sig.= Significación (bilateral).
(*) $p < .05$.

Centrándonos en la frecuencia de las respuestas sobre cibervictimización, es decir, las ocasiones en que los/as participantes han seleccionado cada una de las opciones de respuestas posibles, se observó que el 55.96% de las puntuaciones se referían a padecer alguna de las acciones de ciberacoso “*pocas veces*” (1-2 veces), el 24.7% “*algunas*

veces” (3-5 veces), el 9.95% “*bastantes veces*” (5-10 veces) y el 9.39% “*muchas veces*” (más de 10 veces). Es decir, la mayoría de los y las adolescentes declararon haber padecido estas acciones pocas veces, existiendo un porcentaje inferior al 10% de aquellos/as que lo han padecido en más de 10 ocasiones (Tabla 2).

Atendiendo al género, las chicas señalaron que en el 28.64% de las ocasiones habían padecido agresiones “*pocas veces*”, en el 12.86% “*algunas veces*”, en el 4.88% “*bastantes veces*” y en el 3.94% “*muchas veces*”. Porcentajes similares se observaron en las respuestas de los chicos (27.32% “*pocas veces*”, las 11.83% “*algunas veces*”, 5.07% “*bastantes veces*” y 5.45% “*muchas veces*”). No obstante, estas diferencias, entre chicos y chicas en la frecuencia con la que habían sufrido las acciones de ciberacoso no alcanzaron la significación estadística ($p > .05$).

Tabla 2. Frecuencia de Cibervictimización de la muestra total y por Género.

| | RESPUESTA S CHICAS | RESPUESTAS CHICOS | RESPUEST AS TOTALES | Sig. |
|--|--------------------------|----------------------|---------------------------|------|
| POCAS VECES (1-2 veces) | 28.64% (56.9%) | 27.32% (55.01%) | 55.96% | (-) |
| ALGUNAS VECES (2-5 veces) | 12.86% (25.56%) | 11.83% (23.82%) | 24.7% | (-) |
| BASTANTES VECES (5-10 veces) | 4.88% (9.7%) | 5.07% (10.21%) | 9.95% | (-) |
| MUCHAS VECES (Más de 10 veces) | 3.94% (7.84%) | 5.45% (10.96%) | 9.39% | (-) |
| TOTAL | 50.32% (100%) | 49.67% (100%) | 100% | |

% = Porcentaje de respuestas dentro de “Opciones de Cibervictimización”; (%) = Porcentaje de respuesta dentro de “Género”; (-) $p > .05$.

Por otro lado, se examinó el porcentaje de cibervictimización por cada curso académico. Como se observa en la Tabla 3, el 33.9% (n = 109) de los/as participantes que declararon haber sufrido al menos una ciberagresión cursaban tercero de secundaria obligatoria, el 28.9% (n = 93) cuarto de secundaria obligatoria y el 37.3% (n = 120) primero de bachillerato. Las diferencias halladas en estas variables no alcanzaron la significación estadística ($p > .05$), por lo que la cibervictimización estaría presente en los/as adolescentes con independencia del curso académico en el que se encuentren.

Tabla 3. Cibervictimización según el Curso Académico.

| CURSO | CIBERVÍCTIMAS | NO CIBERVÍCTIMAS | Sig. |
|-----------------|----------------------|---------------------|------|
| 3º E.S.O | 109 33.9% (89.3%) | 13 28.3% (10.7%) | (-) |
| 4º E.S.O | 93 28.9% (82.3%) | 20 43.5% (17.7%) | |
| 1º BACH. | 120 37.3% (90.2%) | 13 28.3% (9.8%) | |

% = Porcentaje dentro de "Cibervictimización"; (%) = Porcentaje dentro de "Curso Académico"; Sig.= Significación (bilateral); (-) $p > .05$.

Según la frecuencia de las respuestas sobre cibervictimización por cada curso académico, se observó en tercero de secundaria obligatoria que el 16.62% de las puntuaciones se referían a padecer alguna de las acciones de ciberacoso “*pocas veces*”, el 8.07% “*algunas veces*”, el 3.10% “*bastantes veces*”, y el 2.72% “*muchas veces*”. En cuarto de educación secundaria se señaló el 18.59% de las ocasiones “*pocas veces*”, el 6.67% “*algunas veces*”, el 3.19% “*bastantes veces*”, y el 1.78% “*muchas veces*”. Por último, en primero de bachillerato, el 20.75% de las respuestas recaían en la opción “*pocas veces*”, el 9.95% “*algunas veces*”, el 3.66% “*bastantes veces*”, y el 4.88% “*muchas veces*”. Como se observa, los y las participantes, con independencia del curso escolar en el que se encuentren, afirmaban mayoritariamente haber padecido acciones de ciberacoso pocas veces y escasamente en muchas ocasiones (Tabla 4). Respecto a la intensidad con la que han padecido ciberacoso, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p > .05$) según el curso académico.

Tabla 4. Frecuencia de Cibervictimización de la muestra total y por Curso Académico.

| | RESPUESTAS 3º E.S.O | RESPUESTAS 4º E.S.O | RESPUESTA S 1º BACH. | RESPUESTAS TOTALES | Sig. |
|---|------------------------|------------------------|----------------------------|-----------------------|------|
| POCAS VECES (1-2 veces) | 16.62% (54.46%) | 18.59% (61.49%) | 20.75% (52.87%) | 55.96% | (-) |
| ALGUNAS VECES (2-5 veces) | 8.07% (26.46%) | 6.67% (22.05%) | 9.95% (25.36%) | 24.7% | (-) |
| BASTANT ES VECES (5-10 veces) | 3.10% (10.15%) | 3.19% (10.60%) | 3.66% (9.33%) | 9.95% | (-) |
| MUCHAS VECES (Más de 10 veces) | 2.72% (8.92%) | 1.78% (5.9%) | 4.88% (12.44%) | 9.39% | (-) |
| TOTAL | 30.52% (100%) | 30.23% (100%) | 39.25% | 100% | |

(100%)

% = Porcentaje de respuestas dentro de “Opciones de Cibervictimización”; (%) = Porcentaje de respuesta dentro de “Curso académico”; (-) $p > .05$.

Conclusiones

El objetivo principal de este estudio fue analizar el fenómeno del ciberacoso en una muestra de estudiantes adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de diferentes centros educativos de la ciudad de Huelva, investigando, por un lado, las posibles diferencias de género en los niveles de cibervictimización y, por otro lado, la existencia de diferencias según el curso académico de los/as participantes.

En primer lugar, los resultados apoyan la Hipótesis 1. Esperábamos hallar niveles de prevalencia medios-altos de cibervictimización en la muestra. En efecto, se observa que el ciberacoso es una práctica bastante extendida entre los/as adolescentes, ya que un amplio porcentaje de los/as participantes ha sufrido al menos una acción de este tipo (frecuencias cercanas al 90%). Por otro lado, la intensidad de la cibervictimización es baja, siendo el ciberacoso en la mayoría de ocasiones sufrido pocas veces (1 - 2 veces).

El obtener una prevalencia de cibervictimización algo más elevada que la documentada por Calmaestra (2011) y Garaigordobil y Aliri (2013), puede deberse a que en este trabajo se han tenido en cuenta también aquellas situaciones en las que se ha padecido en una sola ocasión una acción de intimidación electrónica. Entendemos que existen determinados tipos de conductas que, aún realizadas en una sola ocasión (e.g. publicación de una imagen humillante en la red), debido a las propias características de las TICs (amplitud de la audiencia, anonimato, rapidez, etc.), serían suficientes para producir por sí mismas una situación de ciberacoso y, en su caso, de cibervictimización.

Con relación a la Hipótesis 2, los resultados relativos a las diferencias de género mostraron apoyo en lo referente a la prevalencia de cibervictimización pero no a la intensidad del ciberacoso sufrido. Así, las chicas estarían involucradas como principales víctimas en situaciones de ciberacoso frente a los chicos, tal y como apuntan las investigaciones de Buelga y colaboradores (2010), Burgess-Proctor y su equipo (2009), D’Ovidio y Doyle (2003), Garaigordobil y Aliri (2013) o Kowalski y Limber (2007). Sin embargo, estas diferencias de género desaparecen cuando nos centramos en la intensidad con la que han sufrido la cibervictimización, por lo podemos concluir que tanto los chicos como las chicas victimizadas experimentan este fenómeno con igual intensidad.

En lo que respecta a la Hipótesis 3 de este trabajo que hacía referencia a la existencia de diferencias según el curso escolar de los participantes, los resultados

obtenidos no sustentan dicha hipótesis. Este resultado iría en la misma línea que los informados por Juvonen y Gross (2008) así como por Ortega y colaboradores (2008). Parece ser que la presencia de cibervictimización entre los/as adolescentes así como el nivel de intensidad con el que sufren la misma es independiente del nivel escolar en el que se encuentren.

Los resultados de nuestro trabajo advierten de la presencia del ciberacoso en la población adolescente, realidad que debe impulsar, por un lado, a la comunidad científica a continuar con los esfuerzos por comprender el fenómeno y aquellas variables que pueden estar incidiendo en éste, y por otro lado, a la comunidad educativa en general, que ha de encontrar en evidencias de este tipo la motivación suficiente para seguir con su trabajo de prevención y atención a las víctimas, fundamental para disminuir los niveles de este problema social que acontece hoy en día entre nuestros jóvenes.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez-García, D., Núñez, J.C., Álvarez, L., Dobarro, A., Rodríguez, C. y González-Castro, P. (2011). Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria. *Anales de Psicología*, 27(1), 221-231.
- Avilés, J. M., Irurtia, M. J., García-López, L. J. y Caballo, V. E. (2011). El maltrato entre iguales: "Bullying". *Psicología Conductual*, 19(1), 57-90.
- Beran, T. y Li, Q. (2007). The relationship between cyberbullying and school bullying. *Journal of Student Wellbeing*, 1(2), 15-33.
- Bringué, X. y Sádaba, C. (2009). *La generación interactiva en España. Niños y adolescentes antes las pantallas*. Ariel y Fundación Telefónica (Eds.), Foro Generaciones Interactivas. Recuperado el día 20 de Enero de 2014 desde <http://www.generacionesinteractivas.org/upload/libros/La-Generaci%C3%B3n-Interactiva-en-Espa%C3%B1a.pdf>
- Buelga, S., Cava, M. J. y Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psicothema*, 22(4), 784-789.
- Burgess-Proctor, A., Patchin, J. W. e Hinduja, S. (2009). Cyberbullying and online harassment: Reconceptualizing the victimization of adolescent girls. En V. García, y J. Clifford, *Female Crime Victims: Reality Reconsidered*, (pp. 162-176). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Calmaestra, J. (2011). *Cyberbullying: Prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Córdoba, España.
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L. y Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1128-1135,

- D'Ovidio, R. y Doyle, J. (2003). Cyberstalking: Understanding the Investigative Hurdles". *FBI Law Enforcement Bulletin*, 72(3), 10-17.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- Garaigordobil, M. y Aliri, J. (2013). Ciberacoso (cyberbullying) en el País Vasco: Diferencias de sexo en víctimas, agresores y observadores. *Behavioral Psychology*, 21(3), 461-474.
- Hemphill, S. A., Kotevski, A., Tollit, M., Smith, R., Herrenkohl, T. I., Toumbourou, J. W. y Catalano, R. F. (2012). Longitudinal predictors of cyber and traditional bullying perpetration in Australian secondary school students. *Journal of Adolescent Health* 51(1), 59-65.
- Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior*, 29(2), 129-156.
- Juvonen, J., y Gross, E. F. (2008). Extending the School Grounds? -Bullying Experiences in Cyberspace. *Journal of School Health*, 78(9), 496-505.
- Kowalski, R. M. y Limber, S. P. (2007). Electronic Bullying Among Middle School Students. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), S22-S30.
- Livingstone, S. y Haddon, L. (2009). *EU Kids online: Final report*. Recuperado el día 18 de Enero de 2014 desde [http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20I%20\(2006-9\)/EU%20Kids%20Online%20I%20Reports/EUKidsOnlineFinalReport.pdf](http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20I%20(2006-9)/EU%20Kids%20Online%20I%20Reports/EUKidsOnlineFinalReport.pdf)
- Malo, S. (2006). Impacto del teléfono móvil en la vida de los adolescentes entre 12 y 16 años. *Revista Comunicar*, 14(27), 105-112.
- Ortega, R., Calmaestra, J. y Mora-Merchán, J. A. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 183-192.
- Smith, P. K. (2006). *Ciberacoso: Naturaleza y extensión de un nuevo tipo de acoso dentro y fuera de la escuela*. Trabajo presentado en el Congreso de Educación de Palma de Mallorca, Palma de Mallorca, España. Recuperado el día 25 de Junio de 2013 desde http://observatorioperu.com/lecturas/ciberacoso_pSmith.pdf
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school. A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277-287.

234. BÚSQUEDA DE AYUDA EN SITUACIONES DE CIBERVICTIMIZACIÓN

Carmen Rodríguez Domínguez

carmen.rd@hotmail.es

Resumen.

La búsqueda de ayuda es una de las estrategias de afrontamiento a la que pueden recurrir las víctimas de ciberacoso. Este trabajo analiza si los/as adolescentes víctimas de ciberacoso comunican a su entorno dicha experiencia. Asimismo, se analizan diferencias de género, es decir, se estudia si esta estrategia es más utilizada por chicos o por chicas, y las personas a las que se revelan la situación de ciberacoso. La muestra estaba formada por 295 estudiantes de diversos centros educativos de Huelva, de entre 13 y 19 años de edad. Los resultados mostraron que aproximadamente la mitad de las cibervíctimas habían informado del abuso sufrido a personas cercanas, principalmente a amigos y escasamente al profesorado. Las chicas presentaban una mayor probabilidad de utilizar esta estrategia que los chicos. Estos resultados reflejan una baja confianza de los/as adolescentes en el profesorado, aspecto que han de considerar los centros educativos en su esfuerzo por mitigar la incidencia del fenómeno y reducir su impacto.

Palabras clave: ciberacoso, victimización, adolescentes, comunicación, género.

Introducción.

Cada vez se hace un mayor uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs), como es el caso de la telefonía móvil e Internet, lo que supone un importante aumento del tiempo dedicado a la interacción con estas tecnologías (Bringué y Sádaba, 2011). A pesar de aportar numerosos beneficios (Livingstone y Haddon, 2009) y ser potentes herramientas de socialización (Bernete, 2010), también son medios utilizados, especialmente entre adolescente, para intimidar a otros mediante acciones hostiles e intencionadas (Ybarra y Mitchell, 2004). De esta forma, pueden dar lugar a situaciones de ciberacoso, fenómeno definido en la literatura como “aquella conducta intencionada con la que se causa un daño o un perjuicio a través de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación principalmente el teléfono móvil e Internet” (Álvarez-García et al., 2011, pp. 222).

El ciberacoso puede llegar a suponer en quienes lo padecen importantes problemas físicos, sociales y psicológicos (Dehue, Bolman y Völlink, 2008), sobre todo

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

si se prolonga en el tiempo (Tokunaga, 2010). Ansiedad, depresión, ideación suicida, estrés, miedo, baja autoestima, ira o frustración serían algunas de las principales consecuencias de esta forma de maltrato (Garaigordobil, 2011). No obstante, parece ser que los/as adolescentes son reacios a comunicar que están sufriendo abusos de este tipo, tanto a las autoridades como a las personas adultas en general (Agatston, Kowalski y Limber, 2007; Alexy, Burgess, Baker y Smoyak, 2005; Finkelhor, Mitchell y Wolak, 2000; Dooley, Gradinger, Strohmeier, Cross y Spiel, 2010; Juvonen y Gross, 2008), entre otros motivos, por temor a represalias, a perder privilegios o por la necesidad de gestionar por ellos mismos estas situaciones (Agatston et al., 2007; Hoff y Mitchell, 2009; Jovonen y Gross, 2008).

La literatura apunta a la escasa búsqueda de ayuda por parte de los/as adolescentes cuando sufren ciberacoso (e.g. Dooley et al., 2010; *National Children's Home*, 2005; Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán, 2008; Slonje y Smith, 2008; Smith et al., 2008). De este modo, Slonje y Smith (2008) observaron que el 50% de las víctimas de ciberacoso no contaron a nadie su vivencia, el 35.7% se lo comunicó a un/a amigo/a, el 8.9% a un/a padre/madre o tutor/a, el 5.4% a otra persona y en ningún caso a un/a profesor/a. Los propios adolescentes participantes reconocían que el ciberacoso era más difícil de identificar por las personas adultas en comparación con el acoso tradicional. Asimismo, los resultados de la investigación realizada en Reino Unido por la *National Children's Home* (2005) señalaban que el 28% de las víctimas no habían contado a nadie que habían sido acosadas, el 41% confió esta experiencia a un/a amigo/a, el 24% a padres y/o madres y el 14% al profesorado. Asimismo, en España, Ortega y colaboradores (2008) advirtieron que la preferencia de los/as jóvenes víctimas de ciberacoso era comunicar su experiencia a amigos/as principalmente y en menor medida a padres y/o madres. La última opción era buscar ayuda del profesorado.

De igual forma, existen datos que sugieren la existencia de diferencias de género en el afrontamiento del ciberacoso. El estudio de Dooley y colaboradores (2010), así como el de Li (2006) señalan que las chicas presentan una mayor probabilidad de buscar ayuda que los chicos ante situaciones de este tipo. Igualmente, las chicas se inclinan más por elegir formas de respuesta asertivas (De la Caba y López, 2011) y conductas más pasivas y verbales, mientras que los chicos tienden a la represalia más activa y física (Hoff y Mitchell, 2009).

El objetivo general que persigue este estudio es analizar la búsqueda de ayuda como estrategia de afrontamiento de los/as adolescentes víctimas de ciberacoso. Este propósito se concretaría en los siguientes objetivos específicos:

- a) Conocer la prevalencia de víctimas de ciberacoso que comunican su experiencia a otras personas.

- b) Analizar diferencias de género en la estrategia de búsqueda de ayuda ante situaciones de ciberacoso.
- c) Conocer a qué personas en concreto recurren las cibervíctimas para compartir su experiencia e indagar si se establecen diferencias de género a este respecto.

Ante estos objetivos específicos, se establecieron las siguientes hipótesis de investigación:

Hipótesis 1. Atendiendo a la literatura revisada, se espera encontrar que, aproximadamente la mitad de las víctimas de ciberacoso, comunican su experiencia a otras personas.

Hipótesis 2. Diferencias de género en la comunicación de ciberacoso. Las chicas víctimas buscaran la ayuda de otras personas en mayor medida que los chicos víctimas.

Hipótesis 3. Las víctimas de ciberacoso contarán su experiencia preferentemente a sus amistades y escasamente al profesorado. Esta preferencia será observada por igual tanto en chicos como en chicas, por lo que no se observarán diferencias de género al respecto.

Método

Participantes

Formaron parte del estudio 295 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato de tres institutos de Huelva, quienes informaron haber experimentado situaciones de ciberacoso. Los/as participantes tenían entre 13 y 19 años de edad ($M = 15.98$; $DT = 1.14$), 150 (50.8%) eran chicas y 145 (49.2%), chicos.

Instrumentos

Se utilizaron los siguientes instrumentos para la recogida de información:

Cuadernillo de información sociodemográfica. Se creó un cuadernillo de elaboración propia para recabar información de tipo sociodemográfico de la muestra de estudio: sexo, edad, curso y nacionalidad.

Búsqueda de ayuda en cibervictimización. Este instrumento estaba formado por dos ítems. El primero hacía referencia a la búsqueda de ayuda de las víctimas de ciberacoso (“¿le has contado a alguien tu experiencia de ciberacoso?”) e incluía dos opciones de respuesta posibles (“He contado a alguna persona mi experiencia de ciberacoso”, “No he contado a nadie mi experiencia de ciberacoso”). El segundo ítems trataba de precisar a qué persona o personas se había comunicado la cibervictimización (“¿A quién comunicaste esta experiencia de ciberacoso?”) y se ofrecían varias

opciones de respuesta no excluyentes entre sí, es decir, era posible seleccionar varias opciones a la vez (“familia”, “amigos/as”, “profesorado”, “otra/s persona/s”).

Procedimiento.

Se realizó una presentación a los/as participantes de los instrumentos del estudio para su correcta comprensión y cumplimentación. Una vez recabada la información necesaria, se les agradeció la participación en el estudio, se explicó el objetivo del mismo y se procedió con el análisis estadístico de los datos mediante el programa SPSS (versión 18). Todo el proceso se realizó de acuerdo a los estándares de voluntariedad, anonimato e independencia de los/as participantes.

Resultados

En primer lugar, se examinó la prevalencia de víctimas de ciberacoso que buscaban ayuda comunicando a otras personas su experiencia de abuso. Como se observa en la tabla 1, el 52.2% ($n = 154$) de participantes informó a alguna persona que era víctima de ciberacoso. En cambio, el 47.8% ($n = 141$) no contó a nadie lo sucedido. En el caso de las chicas cibervíctimas, el 60% ($n = 90$) comunicó la situación a alguna persona y el 40% ($n = 60$) restante no confió este asunto a nadie. En el caso de los chicos cibervíctimas, el 44.1% ($n = 64$) comunicó lo sucedido y el 55.9% ($n = 81$) no contó a nadie su experiencia. Estos resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) en función del género de los/as adolescentes en la conducta de comunicar el ciberacoso sufrido. En este sentido, las chicas cibervíctimas comunicaban a otras personas su experiencia en mayor medida que los chicos cibervíctimas.

Tabla 1. Búsqueda de ayuda en Cibervictimización.

| | TOTAL ($N = 295$) | CHICAS ($n = 150$) | CHICOS ($n = 145$) | Sig. |
|------------------------|------------------------|-------------------------|-------------------------|------|
| COMUNICACIÓN | 154 (52.2%) | 90 (60%) | 64 (44.1%) | (*) |
| NO COMUNICACIÓN | 141 (47.8%) | 60 (40%) | 81 (55.9%) | |

N = Total de Participantes; n = Participantes según el género; % = Porcentaje de participantes según el total (N) o según el género (n); Sig. = Significación (bilateral).

(*) $p < .05$.

En segundo lugar, se investigó a qué personas en concreto recurrían las víctimas de ciberacoso (Tabla 2). Así, una mayoría de adolescentes informaba a sus amigos/as de esta experiencia abusiva (39.6%), mientras que un menor porcentaje informaba a su familia (22.2%) y a otras personas (2.4%) como por ejemplo la pareja actual o la ex pareja. Por último, un mínimo porcentaje de los y las adolescentes informaba que lo había comunicado al profesorado (1.7%).

Respecto a las diferencias por género (Tabla 2), las chicas víctimas confiaban este asunto especialmente a sus amigos/as (47.3%) y a su familia (26%) y en menor medida a otras personas (3.3%) y al profesorado (2%). Igualmente, los chicos víctimas comunicaban la experiencia de abuso sobre todo a amigos/as (31.5%) y a la familia (18.2%), siendo poco habitual que informaran a otras personas (2%) o al profesorado (2%). Las diferencias halladas según el género de los/as participantes a este respecto no alcanzaron la significación estadística ($p > .05$), por lo que chicos y chicas informaban por igual del ciberacoso padecido preferentemente a amigos/as y a familia, y escasamente al profesorado y a otras personas.

Tabla 2. ¿A quién se comunica el ciberacoso?

| | FAMILIA | AMIGOS/AS | PROFESORADO | OTRAS PERSONAS |
|-------------------------------------|---------------|----------------|-------------|----------------|
| CHICAS (<i>n</i> = 150) | 39 (26%) | 71 (47.3%) | 3 (2%) | 5 (3.3%) |
| CHICOS (<i>n</i> = 143)* | 26 (18.2%) | 45 (31.5%) | 2 (1.4%) | 2 (1.4%) |
| Sig. | (-) | (-) | (-) | (-) |
| TOTAL (<i>N</i> = 295) | 65 (22.2%) | 116 (39.6%) | 5 (1.7%) | 7 (2.4%) |

N = Total de Participantes; *n* = Participantes según el género; % = Porcentaje de participantes según el total (*N*) o según el género (*n*); Sig. = Significación (bilateral); (-) $p > .05$.

*2 valores perdidos.

Conclusiones

El objetivo principal de este estudio fue analizar la búsqueda de ayuda como estrategia de afrontamiento utilizada por los y las adolescentes víctimas de ciberacoso, examinando, por un lado, a qué personas específicamente informan de dicha experiencia y, por otro, las posibles diferencias de género a este respecto.

Los resultados obtenidos muestran que la mitad de las víctimas de ciberacoso, participantes en este estudio, habían comunicado dicha experiencia a alguna persona, apoyando con ello la Hipótesis 1 planteada en este trabajo. Estos hallazgos se encuentran en la misma línea que los obtenidos en investigaciones anteriores, como el estudio de Slonje y Smith (2008) y el de *National Children's Home* (2005).

Igualmente, los resultados muestran apoyo a la Hipótesis 2 de nuestro estudio relativa a las diferencias de género en la estrategia de búsqueda de ayuda. Así, en línea con la literatura previa, las chicas víctimas parecen ser más proclives que los chicos víctimas a comunicar la situación de ciberacoso, tal y como apuntaron con anterioridad la investigación de Dooley y colaboradores (2010), así como la de Li (2006).

Por último, los resultados obtenidos respaldan la Hipótesis 3. Los y las adolescentes víctimas, con independencia de su género, comparten principalmente con sus amistades las experiencias de ciberacoso sufridas. Por el contrario, eligen en último lugar al profesorado para confiar dicha experiencia. Estos resultados irían en la misma línea que lo apuntado por la literatura científica previa (*National Children's Home*, 2005; Ortega et al., 2008; Slonje y Smith, 2008).

En definitiva, los resultados de nuestro trabajo contribuyen al abordaje del fenómeno del ciberacoso en la adolescencia aportando ciertas claves sobre una de las estrategias de afrontamiento que las cibervíctimas utilizan ante situaciones de intimidación electrónica: la búsqueda de ayuda. En este sentido, la comunicación del hecho es fundamental para poder hacerle frente, mitigando los efectos negativos asociados a la vivencia de la experiencia así como sentando las bases para el tratamiento judicial de estos delitos.

Los profesores y profesoras forman parte de la vida de los/as adolescentes ya que, además de la convivencia diaria en la jornada escolar, prestan una labor fundamental en el desarrollo personal y social de los/as mismos/as. Por esta razón, deberían ser considerados/as por el alumnado como figuras de referencia a las que poder comunicar tales vivencias, sabiendo que les ayudarán a poner fin a estas situaciones. No obstante, resultados como los hallados en este estudio nos deben hacer reflexionar a nosotros como profesionales de la psicología y a los propios docentes sobre las causas de esta falta de confianza del alumnado, ya que a nadie se le escapa la labor del profesorado

como agente clave tanto en la prevención como en la intervención en situaciones de ciberacoso.

Referencias Bibliográficas

- Agatston, P. W., Kowalski, R. M. y Limber, S. P. (2007). Students' perspectives on cyber bullying. *Journal of Adolescent Health, 41*(6), S59-S60.
- Alexy, E. M., Burgess, A. W., Baker, T. y Smoyak, S. A. (2005). Perceptions of cyberstalking among college students. *Brief Treatment and Crisis Intervention, 5*(3), 279-289.
- Álvarez-García, D., Núñez, J.C., Álvarez, L., Dobarro, A., Rodríguez, C. y González-Castro, P. (2011). Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria. *Anales de Psicología, 27*(1), 221-231.
- Bernete, F. (2010). Usos de las TIC, Relaciones sociales y cambios en la socialización de las y los jóvenes. *Revista de Estudios de juventud, (88)*, 97 -114.
- Bringué, X. y Sádaba, C. (2011). *Menores y redes sociales*. Foros Generaciones Interactivas – Fundación Telefónica (Eds.). Recuperado el día 20 de Enero de 2014 desde http://www.generacionesinteractivas.org/upload/libros/Libro-Menores-y-Redes-Sociales_.pdf
- Dehue, F., Bolman, C. y Völlink, T. (2008). Cyberbullying: Youngsters' experiences and parental perception. *CyberPsychology & Behavior, 11*(2), 217-223.
- De la Caba, M. A. y López, R. (2011). La agresión entre iguales en la era digital: estrategias de afrontamiento de los estudiantes del último ciclo de Primaria y del primero de Secundaria. *Revista de Educación, (362)*, 247-272.
- Dooley, J. J., Gradinger, P., Strohmeier, D., Cross, D. y Spiel, C. (2010). Cyber-victimisation: The association between help-seeking behaviours and self-reported emotional symptoms in Australia and Austria. *Australian Journal of Guidance & Counselling, 20*(2), 194–209.
- Finkelhor, D., Mitchell, K. y Wolak, J. (2000). *Online victimization: A report on the nation's youth*. Crimes against Children Research Center National Center for Missing and Exploited Children. Recuperado el día 1 de Febrero de 2014 desde <http://www.unh.edu/ccrc/pdf/jvq/CV38.pdf>
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 11*(2), 233-254.
- Hoff, D. L. y Mitchell, S. N. (2009). Cyberbullying: Causes, effects, and remedies. *Journal of Educational Administration, 47*(5), 652-665.
- Juvonen, J. y Gross, E. F. (2008). Extending the School Grounds? -Bullying Experiences in Cyberspace. *Journal of School Health, 78*(9), 496-505.
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in Schools: A Research of Gender Differences. *School Psychology International, 27*(2), 157-170.

- Livingstone, S. y Haddon, L. (2009). *EU Kids online: Final report*. Recuperado el día 18 de Enero de 2014 desde [http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20I%20\(2006-9\)/EU%20Kids%20Online%20I%20Reports/EUKidsOnlineFinalReport.pdf](http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20I%20(2006-9)/EU%20Kids%20Online%20I%20Reports/EUKidsOnlineFinalReport.pdf)
- National Children's Home (2005). *Putting U in the picture -Mobile phone bullying survey 2005*. Recuperado el día 18 de Febrero de 2014 desde http://www.avaproject.org.uk/media/28482/mobile_bullying_report.pdf
- Ortega, R., Calmaestra, J., y Mora-Merchán, J. A. (2008). Estrategias de afrontamiento y sentimientos ante el cyberbullying. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2, 123-132.
- Slonje, R. y Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147-154.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277-287.
- Ybarra, M. J. y Mitchel, K. J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45(7), 1308-1316.



235. LA VIOLENCIA ESCOLAR EN PARAGUAY DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO SE NIVEL MEDIO

Carlina E. Vega Duette y Tomás J. Campoy Aranda

carlivedu@hotmail.com, tjcampoy@gmail.com

Resumen.

La presente investigación estudia la violencia escolar en Paraguay desde la perspectiva del alumnado. La muestra representativa ha estado formada 399 sujetos pertenecientes a los diecisiete Departamento en que se divide el país, que realizan estudios en el grado medio, en centros públicos. El método aplicado ha sido la “investigación evaluativa”. Las principales conclusiones muestran que en cuanto a los puntos fuertes el alumnado se siente bien en el colegio y piensan que los conflictos se resuelven mediante el diálogo. En cuanto a aspectos a mejorar, hay que reducir el alto nivel de violencia verbal que se da entre compañeros y la necesidad de reforzar la autoridad del profesorado. Por otro lado, hay un porcentaje reducido de alumnos que no participan en la vida escolar, que no respetan las normas, que se sienten discriminados, que pertenecen a familias desestructuradas, que están faltos de diálogo y afecto con profesores y padres, etc.

Palabras clave: violencia escolar, investigación evaluativa, nivel medio.

Introducción

La investigación que se presenta estudia el tema de la violencia escolar en Paraguay desde la percepción del alumnado. El estudio pretende dar a conocer, en profundidad, la realidad sobre el clima de relaciones en los colegios, al objeto de realizar propuestas que mejoren la convivencia escolar.

El fenómeno del maltrato físico y verbal, la intimidación, la exclusión social y, en general, el abuso del poder sostenido, despótico y cruel de unos sobre otros es un problema social que afecta a todos los escenarios en los que tienen lugar relaciones interpersonales estables y obligatorias, como es la institución escolar. No se trata de un fenómeno masivo –aunque está en aumento– sino de un suceso que acontece a un reducido número de escolares conocido como *bullying* que está presente en todos los centros públicos, concertados, privados, pequeños, grandes, rurales y urbanos, mediante manifestaciones de burlas (a veces crueles), agresiones verbales y, en ocasiones, físicas,

amenazas, intimidaciones, que alargados en el tiempo conducen a verdaderos procesos de victimización.

Tanto víctimas como agresores, en la medida que son niños y jóvenes, tienen un alto riesgo de verse afectados en su desarrollo evolutivo, rendimiento académico y relaciones sociales. De igual manera, pueden verse afectados en el disfrute de los derechos que como persona les corresponde y que la sociedad debe proporcionarles a través de las instituciones educativas.

En consecuencia, estamos hablando de un problema profundo y complejo que hay que abordar con conocimiento real del mismo y con las intervenciones socioeducativas necesarias. Problema que hay que abordar desde enfoques tanto preventivos, principalmente, como paliativos.

El problema no es nuevo. Lo que sí es nueva la forma de ver el problema. Es el momento en que todos los organismos, instituciones y sectores implicados para abordarlo y tratarlo de forma adecuada a sus características diferenciales.

La escuela cristaliza las tensiones de nuestras sociedades y, a veces, las exagera, y a las que ningún país del mundo está exento. Ciertamente hay dificultad en formular un concepto de violencia escolar (“agresión”, “comportamiento agresivo”, “intimidación”, “*bullying*”, etc.), pero sean cual fuera el origen de la misma, la violencia escolar se ha constituido en uno de los problemas más serios a los que se enfrenta el sistema educativo de cualquier país en el momento actual. Sírvanos de ejemplo algunos de los comentarios extraídos de la prensa latina: En Guatemala, los niños son más violentos... En Colombia, los niños en edad escolar representan el 70% de los tres millones de personas desplazadas por el conflicto armado... En México, el 52% de los alumnos sufre o ejerce violencia... En Bolivia, los dos lugares más peligrosos para la integridad de los niños son la familia y la escuela... En Brasil, la violencia incide en el abandono y exclusión escolar.

En palabras de Abramobay (2005), a lo largo de las últimas décadas, América Latina está siendo identificada como un ejemplo de los fenómenos de desigualdad y de exclusión social que se dan en el mundo. Los jóvenes constituyen el segmento de población que más expuesto está a la violencia, ya sea como víctimas, ya sea como agentes. La violencia afecta de modo especial al ambiente escolar, en sus distintos ámbitos.

En la “Declaración en Buenos Aires sobre la violencia contra niños, niñas y adolescentes” (Pinheiro, 2005), se establece que América Latina es una de las regiones más violentas del mundo y las personas menores de edad y las mujeres son las principales víctimas. Millones de niños viven bajo el temor de ser víctimas de violencia en la casa, en la escuela y en la calle. Asimismo, sigue diciendo este informe, existe una preocupante tolerancia social a la violencia contra los niños. Estas conclusiones son

recogidas en el “Informe de América Latina en el marco del Estudio Mundial de las Naciones Unidas” (2006).

Analizar las investigaciones realizadas en los distintos continentes sobre acoso entre escolares entraña cierta dificultad, pues la tarea es compleja al no existir un término en común y consensuado entre los distintos países, a lo que viene a unirse la diversidad de metodologías empleadas en su estudio.

El Instituto Europeo Campus Stellae (2010) da a conocer un breve recorrido histórico del fenómeno de la violencia escolar en los distintos continentes.

En Europa, en los países escandinavos, serán en los años setenta cuando se realicen los primeros estudios debido a Olweus (1978). Los resultados a grosso modo indicaban que un 15% de estudiantes participaban en el acoso escolar, como víctimas o como agresores, y un 5% estaban involucrados en un maltrato de frecuencia semanal. Los agresores, sobre todo de sexo masculino, solían ser los propios compañeros de clase.

En el Reino Unido e Irlanda, los primeros estudios se realizan a finales de los años ochenta. Éstos revelaban que el 10% del alumnado había sido maltratado de vez en cuando y el 4% una vez por semana. Las víctimas de agresiones físicas directas eran más frecuentemente los chicos y el escenario más común el recreo. En Irlanda, los adolescentes discapacitados o desfavorecidos se convirtieron en víctimas de compañeros, además se constató absentismo escolar entre los agresores.

En Francia, el tema no empieza a preocupar hasta los años ochenta, y es en los noventa cuando se va tomando conciencia de la necesidad de tomar medidas a causa de la inseguridad en las escuelas. En este contexto aparecen las primeras investigaciones sobre micro-violencias y clima escolar, se crea el Observatorio Europeo de Violencia Escolar y un registro anual de cifras sobre violencia escolar.

En Alemania, la violencia escolar no cobra importancia para la opinión pública hasta los años 90, y cuando se aborda, se analiza la violencia desde sus múltiples facetas, por ello sus estudios no son aptos para hacer comparativas. Los resultados más destacados indican que el insulto es la acción violenta más común, seguida de mentir sobre los compañeros, peleas, vandalismo e insultos a profesores, quedando relegado a un plano de excepcionalidad el acoso sexual o las amenazas con armas.

En Italia, no hay estudios hasta finales de los años 90, en los que se pone de manifiesto que las conductas agresivas que más se dan son de tipo verbal, aunque también con frecuencia la física. El escenario solía ser la clase.

En Portugal, los primeros estudios datan de mediados de los 90 y arrojan los siguientes datos: el 73% de los niños entre 7 y 12 años eran agredidos de vez en cuando y el 5% muchas veces, las niñas participaban en menor medida en situaciones de maltrato, el tipo de maltrato más frecuente era el maltrato verbal directo y la agresión

física directa, seguida de la indirecta, el escenario solía ser el recreo, seguido del aula y los pasillos y los agresores solían ser de la misma clase o de clases superiores.

Con respecto a España, existen diversos estudios desde finales de los ochenta. Se suele referir que el primer estudio sobre acoso escolar se realiza en el año 1989, por Vieira, Fernández y Quevedo. Este trabajo pone de relieve que el 17,3% de los alumnos había intimidado a sus compañeros, el 17,2% había sido víctima de intimidaciones y el 3% habría sufrido tales intimidaciones de forma frecuente. El lugar elegido solía ser el recreo, el tipo de agresión la verbal, y en cuanto a la comunicación, mientras las chicas preferían comunicarlo tanto a padres como profesores, los chicos preferían devolver la agresión. Se manifestó también que había un descenso de la violencia con el aumento de la edad y el curso.

En Norteamérica, en EE.UU. y Canadá, existe una creciente preocupación por el *bullying*. En concreto, en EE.UU., la opinión pública centra su interés en este tipo de fenómenos por la cantidad de casos que se dan desde la década de los noventa. Los estudios que se van realizando analizan todo tipo de violencia en el entorno escolar y revelan una prevalencia muy alta de victimización entre escolares.

En Latinoamérica, la preocupación se extiende a la violencia en general. Se estudia y se interviene sobre ella a partir de los años noventa. En concreto, en los países del Cono Sur, así como el resto de Latinoamérica, han mantenido una evolución paralela y tardía en relación a lo hecho en otros países del mundo.

En palabras de Salama (2008:81):

En la mayoría de los países de América Latina, la intensidad de la violencia es mayor que en Europa, Estados Unidos y Canadá. Sus historias son diferentes. Además, las desigualdades sociales son más profundas. Los medios para contener o disminuir la violencia no pueden entonces ser idénticos.

En este contexto, aparecen los primeros programas nacionales, contando con el apoyo de la UNESCO. Sin embargo, Guajardo García (2008:95-97):

No es posible saber cuál es el impacto efectivo de estas políticas, y desde ya se asoman a nivel social y académico, críticas apuntando a la insuficiencia de éstas para abordar un problema creciente en complejidad. Los programas de intervención específicos han cursado al mismo terreno, y siendo pocos, carecen de sistematizaciones científicas y de evaluaciones efectivas que indiquen su grado de impacto real, quedando solamente, la mayor parte de ellas en las buenas intenciones.

La investigación sobre la violencia en las escuelas en Argentina es aún incipiente y aún no ha logrado estructurar un campo propio de investigación. Predomina

fuertemente un componente teórico conceptual en ellas y la utilización de metodologías de corte comprensivo-cualitativo, más que cuantitativas (Madriaza, 2008). Los estudios que se llevan a cabo siguen tres líneas principales: por un lado, resaltan estudios de *percepción de estudiantes*, donde predomina la pregunta por *el sentido y manifestaciones de la violencia*; en segundo término, se pueden encontrar investigaciones ligadas al campo de la *convivencia y el clima escolar*; por último se puede observar una línea de investigación que establece un vínculo entre violencia escolar y delincuencia.

Entre los temas pendientes se pueden observar dos líneas importantes. Por un lado, se hace necesario diversificar tanto las metodologías de investigación como los tipos de estudios realizados, para dar respuesta a problemas específicos de la realidad nacional. Por otro lado, existen pocos modelos de intervención específicos y existe escasa difusión de ellos, así como evaluaciones que indiquen el grado de efectividad que tienen.

Al igual que en la mayoría de los países de la región, la violencia escolar como problema surge en Chile a mediados de los años 90, tras la caída de la dictadura militar, en un contexto donde el tema de la violencia en general, empieza a ser materia de análisis y preocupación a nivel social, mediático y académico (Madriaza, 2008). Este autor pone de manifiesto que la investigación es una de las tareas pendientes y que se han realizado pocos estudios sobre el tema. En efecto, a nivel de *investigación* existe muy poca variedad de estudios y en su mayoría han mantenido preferencia por metodologías cualitativas, que impide la posibilidad de generalización de estos datos. Por su parte, la investigación cuantitativa existente aun está focalizada en la prevalencia y poco en la relación entre variables. A nivel de *modelos de intervención*, éstos siguen siendo restringidos y sólo unos pocos han podido ser sistematizados y difundidos.

La situación en Paraguay no es diferente en relación a los países que lo circundan, sólo destacar el meritorio trabajo sobre el maltrato infantil en el ámbito familiar (Gaona, 2009) y (Fernández, 2012). A falta de más investigaciones, la información de la que se dispone llega a través de los comentarios del profesorado, familias y alumnado, así como a través de las noticias que aparecen en los medios de comunicación. Así el 28 de abril de 2001, el diario ABC Color³²⁸, en su edición digital, comentaba “Pelear injustificadas y violencia desmedida son etiquetas que podrían describir la situación actual de algunos estudiantes de varios centros educativos de Paraguay y de la misma Sudamérica... Los enfrentamientos entre alumnos de colegios y entre compañeros de una misma institución educativa siguen dándose en forma frecuente. Las insistencias por recabar estadísticas oficiales del Ministerio de Educación y Cultura fueron infructuosas, puesto que el Gabinete, la dirección de Educación Media, la Asesoría Jurídica y la Dirección de Estadísticas no poseen cifras concretas sobre violencia en los colegios”. En esta misma noticia se dice que “la gran mayoría de los

³²⁸ <http://www.abc.com.py/nota/violencia-estudiantil-tiene-al-silencio-como-principal-enemigo/>
Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

jóvenes que son víctimas de maltrato optan por no comentar a sus padres acerca del hecho y esconden las secuelas alegando de que son a causa de actividades deportivas o caídas accidentales. Ante esta situación, tanto el personal administrativo del colegio como los padres de familia no pueden enterarse de estos hechos; ya que los alumnos temen a eventuales represalias de los agresores... En ocasiones, la violencia ya proviene de la misma familia, donde se van perdiendo los valores educativos que ofrecen cierto equilibrio emocional a los estudiantes”. Entre los motivos se citan las rivalidades y las acusaciones. Si bien no hay un horario específico para que se den estas luchas, existen espacios preferidos como el sanitario del colegio, las aulas que no se utilizan y los mismos patios de las instituciones educativas en momentos de desatención.

Ante esta situación, diversas instituciones públicas y organizaciones, así como directores de instituciones educativas, vienen teniendo contactos con el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), para tratar juntos el problema de la violencia en el sector juvenil. Para las autoridades educativas, se trata de un problema que corresponde a todos los sectores de la sociedad.

En estos encuentros se pretende elaborar estrategias consensuadas que orienten la discusión sobre el tema de la violencia como un problema estructural, a fin de generar pautas de convivencia a través del respeto y la comunicación.

Entre las organizaciones involucradas se encuentran Unicef, Plan Paraguay, la Fundación Dequení, Fe y Alegría, Amnistía Internacional, El Centro de Estudios Judiciales, entre otras, así como representantes de centros de estudiantes de distintos colegios.

En resumen, en relación a la situación en Paraguay, podemos afirmar que se están llevando algunas iniciativas, desde el marco de la prevención, pero como se ha destacado, estas iniciativas se aplican de forma aislada. Asimismo, no tenemos constancia de haberse realizado alguna investigación y menos, a nivel nacional, a lo que viene a unirse el hecho de no disponer ningún Ministerio de bases de datos de estudios, relacionados con este tema, donde se recojan todas las iniciativas, actuaciones o investigaciones que se lleven a cabo, en este ámbito.

Marco metodológico

Propósito del estudio

El estudio trata de conocer el clima escolar desde la perspectiva del alumnado mediante la determinación de las conductas violentas que se dan entre compañeros, los comportamientos violentos que el alumnado recibe por parte del profesorado y del profesorado por parte de los estudiantes, así como determinar las causas que derivan en conductas violentas, a fin de realizar propuestas de mejora de la convivencia en los centros educativos.

Método

Desde el paradigma pragmático (Carr y Kemmis, 1983; Morin, 1985; Nisbet, 1988), y a través del método investigación evaluativa trata de ofrecer soluciones a problemas concretos, desde una posición pragmática y contextualizada. El propósito fundamental de la investigación evaluativa consiste en informar a la acción, apoyar la toma de decisiones y aplicar el conocimiento para tratar de resolver problemas humanos y sociales (Patton, 1990).

Participantes

Se realizó una encuesta al alumnado perteneciente a 1º, 2º y 3º año de Educación Media de los 17 Departamentos, en que está dividido Paraguay, todos pertenecientes a colegios públicos. La muestra representativa estuvo formada por 399 alumnos. Los sujetos fueron asignados a los departamentos de forma aleatoria proporcional.

Instrumento

Se elaboró el Cuestionario para alumnos sobre las relaciones de convivencia en los colegios de Paraguay. El cuestionario consta de dos partes: la primera es una escala de 20 preguntas; la segunda es un cuestionario de 17 preguntas de elección múltiple.

Variables

Las dos variables empleadas se agrupan en torno al “clima” y “causas” de los conflictos, por un lado, y caracterizar las conductas violentas, por otro.

| VARIABLES | TIPO |
|---|-----------------------|
| Sexo | 1 pregunta cerrada |
| Edad | 1 pregunta cerrada |
| Preguntas tipo escala | |
| Clima en el colegio | 11 preguntas cerradas |
| Causa de los conflictos y formas de resolverlos | 9 preguntas cerradas |
| Preguntas de elección múltiple | |
| Conductas violentas entre compañeros | |
| Cuando se recibe | 6 preguntas |
| Cuando se realiza | 6 preguntas |
| Conductas violentas profesorado/alumnos | 5 preguntas |

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Resultados

En los ítems donde ha habido mayor grado de acuerdo son que el alumnado se siente bien en el colegio (estos datos coinciden con el estudio de Martín, Rodríguez y Marchesi, 2003), las relaciones entre alumnos y profesores deben mejorar y señalan que en el colegio se realizan actividades para relacionarse con los demás. Por el contrario, muestran mayor grado de desacuerdo en que no consideran que en los últimos años se haya reducido el grado de violencia, que los alumnos tengan conductas violentas hacia sus profesores y los padres colaboran en las tareas escolares.

El alumnado de nuestra investigación considera que hay que reforzar la autoridad del profesorado. En este sentido, para Espost (2010) reforzar la autoridad se ha convertido en un gran reto. Superar ese reto pasa por la implicación de los padres en la educación de sus hijos.

Coincidiendo con los resultados de nuestra investigación hay un sentimiento generalizado de que la violencia escolar ha aumentado en los últimos años (Cid, Díaz, Pérez, Torruella y Valderrama, 2008; Noel, D'Ángelo y Fernández, 2009; Chávez Rodríguez, 2012).

Una de las conductas que enrarece el clima de aula, tal y como recogemos en nuestra investigación, es la violencia verbal entre estudiantes y de estudiantes hacia el profesorado. Los diferentes estudios destacan el predominio de la violencia verbal por parte del alumno por encima de cualquier otro tipo de violencia verbal, constituida fundamentalmente por insultos, burlas, descalificaciones, gritos y rumores (Guerra, Álvarez-García, Dobarro, Núñez, Castro y Vargas, 2011). En el estudio que realizan Oliva y Cervantes (2011) firman que la violencia verbal es la que presenta un mayor número de incidencia. Las burlas fueron mencionadas por los niños como el tipo de agresión más común y cotidiana. Hay que poner de manifiesto lo que detectamos en nuestra investigación: se trata del llamado “acoso silencioso” que sufren algunos alumnos. Es ese tipo de violencia que no se manifiesta para los demás y que sufren determinados alumnos por parte de sus agresores. Es lo que Cerezo (2006) llama “conflictos silenciosos”: se está viviendo en las escuelas el fenómeno llamado *bullying*, o agresiones sistemáticas entre compañeros en las aulas. Esta dinámica de agresión y victimización no se lleva a cabo delante de los adultos y sólo se hace visible cuando constituye un problema mayor.

Conclusiones

Las principales conclusiones a las que llega el estudio son:

- En relación al “clima del colegio”, en general, los alumnos se sienten bien en su colegio, siendo esta percepción mayor en las mujeres.
- Un tercio del alumnado piensa que hay violencia entre compañeros y que no se respeta la autoridad. Las principales conductas violentas consisten en insultos e

ignorar al compañero; las agresiones físicas son poco frecuentes. La edad donde se dan más conflictos es la comprendida entre 16 y 17 años.

- Los conflictos se resuelven con el diálogo, por eso hay que abordar el tema de la violencia de acuerdo con la importancia que tiene.
- Hay que mejorar el nivel de participación del alumnado en la vida del colegio, además de resolver los problemas de forma más justa, evitando los favoritismos.
- La principal conducta violenta que se recibe por parte del compañero es amenazar y la que menos romper cosas.
- Las conductas violentas que se dan entre compañeros, cuando son ellos las que las aplican a otros, se distribuyen de la siguiente forma: insultar (39,7%), ignorar (33,3%), amenazar (9,9%), pegar (7,1%), quitar (5,3%) y romper (4,7%).

Respecto a la causa de los conflictos éstas son las siguientes:

- Hay una percepción en el alumnado de que han aumentado las conductas violentas, así como el reconocimiento de que hay alumnos conflictivos en los colegios (las mujeres son más conscientes de esta situación).
- No son relevantes las conductas violentas de los profesores hacia sus alumnos, quedando reducidas a ignorar y ridiculizar. Las conductas disruptivas del alumnado consisten en impedir dar la clase, ignorar al profesor y la falta de respeto. Las agresiones al profesor se reducen al 4,9%.
- Para cambiar esta situación, Los alumnos consideran que deben mejorar las relaciones con los profesores. Tanto profesores como alumnos estiman que hay que fomentar el diálogo, así como generar lo que se conoce como “pedagogía del amor”. Las sanciones para los alumnos que comenten actos violentos deberían ser más duras.
- Entre las causas más importantes hay que encontrarlas, especialmente, en la familia, sobre todo en familias desestructuradas, bien por divorcio bien porque la madre trabaja en otro país.
- En la resolución de los conflictos, deben intervenir todas las partes implicadas. Hay que potenciar la importancia de la asesoría, en concreto, así lo considera el profesorado.
- Las conductas violentas más frecuentes de los profesores a los alumnos son intimidar con amenazas y ridiculizar, las que menos insultar e ignorar.
- Las conductas más frecuentes de los alumnos hacia los profesores son comportamientos que impiden dar la clase y no hacer caso, las que menos quitar el material del colegio y agredir.

Referencias Bibliográficas

- Abramobay, M. (2005). Violencia en la escuela: Un gran desafío. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, pp. 53-66.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1983). *Becoming Critical: Knowing through action-research*. Victoria: University Press.
- Cid, P., Diaz, A., Perez, Ma V., Torruella, M., y Valderrama, M. (2008). Agresion y violencia en la escuela como factor de riesgo de aprendizaje escolar. *Ciencia y Enfermería*, XIV (2), pp. 21-30.
- Espot, Ma R. (2010). Reforzar la autoridad del profesor. *La Vall*, 14, pp. 31-32.
- Fernandez, D. (2012). *El acoso escolar, Ley nº 4633/12 contra el acoso escolar en instituciones educativas públicas, privadas y subvencionadas*. Paraguay. Edicion propia.
- Gaona, O. (2009). *Estudio sobre el maltrato infantil en el ámbito familiar (Paraguay)*. BECA-UNICEF.
- Guerra, C., Alvarez-Garcia, D., Dobarro, A., Nulez, J. C., Castro, L., Vargas J. (2011). Violencia escolar en estudiantes de educacion secundaria de Valparaiso (Chile): Comparacion con una muestra española. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2(1), pp. 75-98.
- Madriaza, P. (2008). Violencia escolar en Argentina. En C. Guajardo Garcia (ed.). *Seguridad y Prevención: La situación en Argentina, Chile y Uruguay durante 2007*. Chile: Valente, pp. 97-113.
- Martin, E., Rodriguez, V., y Marchesi, A. (2003). *Encuesta sobre las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia*. FUHEM/IDEA.
- Morin, J. (1985). *L'excellence technologique*. Paris: Editions Jean Picollec.
- Nisbet, R. (1988). *The Present Age*. New York: Harper & Row, Publishers.
- Noel, G., D'Angelo, L., y Fernández, D. (coords.) (2009). *Estudio sobre las situaciones conflictivas y de violencia en escuelas secundarias de gestión pública y privada del área metropolitana de Buenos Aires*. FLACSO/SSA/ARGA.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the Schools : Bullies and Whipping boys*. Washington, D. C., Hemisphere (Wiley).
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation Methods*. Newbury Park, Sage.
- Pinheiro, P. S. (2005). *Informe de América Latina en el Marco del Estudio Mundial de las Naciones Unidas sobre Violencia contra niños, niñas y adolescentes*. Secretaria Regional de America Latina-UNICEF.
- Salama, P. (2008). Informe sobre la violencia en America Latina. *Revista de Economía Institucional*, 10(18), pp. 81-102.

Vieira, M. Fernandez, I., y Quevedo, G. (1977). Violence, Bullying and Counselling in the Iberican Peninsula. En E. Roland y E. Munte (eds.), *Bullying: an International Perspective*, pp. 4-51. Londres: David Fulton.



236. LA VIOLENCIA 2.0: CIBERBULLYING EN EL ÁMBITO ESCOLAR.

Coral Álvarez Álvarez y Clara Isabel Fernández Rodicio.

cirodicio@uvigo.es

Resumen.

Las formas tradicionales de maltrato están cambiando poco a poco, apareciendo otras más específicas que se sirven de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Esta nueva forma de maltrato se denomina ciberbullying. El ciberbullying es una acción agresiva e intencional, que se lleva a cabo por un grupo o un individuo, empleando formas electrónicas de contacto repetidas veces a lo largo del tiempo contra una víctima que no se puede defender fácilmente.

El objetivo de esta investigación es conocer la prevalencia de este fenómeno en los adolescentes, además de averiguar el sexo de la víctima y del agresor. Los datos obtenidos nos muestran que las chicas son la víctima mayoritaria, mientras que los chicos son los agresores.

Palabras clave: Ciberbullying, adolescencia, ciberacoso, móvil, internet.

Introducción.

La mayoría de los adolescentes poseen un teléfono móvil y muchos de estos con acceso a internet, lo que le facilita la descarga de distintos programas de mensajería instantánea, correo, redes sociales, y que les sirve para conocer a gente nueva o a consolidar las relaciones ya existentes. El interés que manifiestan los adolescentes por las nuevas tecnologías genera un riesgo pasivo del uso de la tecnología, por el mero hecho de estar conectados a Internet o poseer teléfono móvil (del Río, Sádaba y Bringué, 2010). Todo ello está provocando que las formas tradicionales de maltrato entre iguales *bullying* cambien hacia una nueva forma de acoso y maltrato que se denomina *cyberbullying*.

Los jóvenes utilizan estos medios de forma lúdica y educativa, pero también pueden ser utilizados para que el agresor goce de un anonimato que en el *bullying* tradicional no tendría. Slonje y Smith (2008) afirman que la invisibilidad del agresor es una de las características que diferencia el *cyberbullying* del *bullying*, además de que hay mayor número de personas implicadas y las víctimas no dejan de recibir mensajes difamatorios mientras están conectados.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

En cuanto a la incidencia del *cyberbullying* en España, los primeros datos provienen del Informe *Violencia Escolar: El maltrato entre iguales en la educación secundaria* del Defensor del Pueblo (2007) en donde el 5,5% de los estudiantes, se reconoce como víctima, e identifican las nuevas tecnologías como instrumento para los abusos que reciben y en el caso de los agresores, la incidencia es del 4,8%. En la Comunidad de Valencia han estudiado los casos del Registro Central de incidencias durante el año 2008 sobre cualquier tipo de violencia, hay una prevalencia del 3% de casos de *cyberbullying* de los cuales el 74% son sms de contenido vejatorio, violento y un 26% incluye imágenes sobre las que se hacían comentarios, o mostraban violencia verbal, física o sexual (Félix-Mateo, Soriano-Ferrer, Godoy-Mesar y Sancho-Vicente, 2010)

Según los datos facilitados por Injuve (2007), el 10,5% de los adolescentes se ven implicados en estas actividades de *cyberbullying* vía mensajería instantánea, el 4,6% a través del Chat, el 4,3% a través de sms por móvil, el 2,8% vía correo electrónico, el 2,7% por teléfono y o el 1% a través de fotografía y vídeos.

Los principales estudios realizados en España consideran como roles principales del *cyberbullying*: agresor y víctima (Ortega et al., 2008; Buelga, Cava y Musito, 2010; Giménez y Maquilán, 2010; Calvete, Orue, Estévez, Villardón y Padillas, 2010). En los resultados destacan que el género de la víctima es principalmente femenino como se refleja en el estudio de Ortega et al. (2008) que se realizó con una muestra de 830 escolares de educación secundaria con edades comprendidas entre 12-18 años, mediante una encuesta específica adaptada sobre *cyberbullying*, en lo que se tienen en cuenta dos niveles de gravedad: moderado u ocasional y severo, y dos formas de ejercer la violencia: a través del teléfono móvil y por internet. Encontraron una prevalencia general del 26,6%, siendo de carácter severo en el 3,8% de los participantes y de forma moderada en el 22,8% de los casos. Se encontraron diferencias significativas por sexo, siendo las chicas las principales víctimas.

El estudio llevado a cabo por Buelga et al. (2010), con una muestra de 2101 estudiantes de la E.S.O. de entre 11-17 años a través de la *Escala de Victimización a través del teléfono móvil e de internet* se obtuvo que el 24,6% fueron acosados por el móvil en el último año y el 29% fueron intimidados por internet. Entre los acosados destacan las chicas y el alumnado de primeros cursos.

Las chicas muestran mayor predisposición a participar como víctimas y los chicos como agresores. Giménez et al. (2010) reunieron una muestra de 700 alumnos de diferentes niveles educativos desde primaria a bachillerato, empleando una encuesta de elaboración propia, encontraron que el 10,7% acosara a otra persona, por lo menos una vez mediante las TIC. Encontraron mayor proporción de acosadores entre los chicos y entre los motivos, los agresores aseguraban: “porque me provocan”. El alumnado de 5º de primaria destacaba como acosadores. En el mismo año, Calvete, Orue, Estévez, Villardón y Padilla (2010) llevan a cabo un estudio con una muestra de 1431 escolares

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

de entre 12 y 17 años mediante una encuesta sobre *cyberbullying*, y encontraron que el 44,4% de los adolescentes respondieron afirmativamente, por lo menos a uno de los ítems; es decir, por lo menos una vez a la semana ejercen algún tipo de violencia a través del móvil o de internet, siendo la prevalencia mayor entre los chicos. Las diferencias son especialmente significativas con respecto a las acciones de carácter severo, es decir, cuando aumenta la frecuencia de aparición. Cabe señalar que los escolares de entre 13 y 15 años son los que presentan mayor índice de agresividad.

Hinduja y Patchin (2008) han identificado algunas señales de alerta para poder identificar a las víctimas y a los acosadores en el *ciberbullying*. En el caso de las víctimas dejan de forma inesperada de utilizar el ordenador, muestran inquietud o nerviosismo cuando aparece un mensaje, texto, sms, e-mail; muestra rechazo a ir al colegio o salir a la calle; se muestra enfadado, depresivo o frustrado tras utilizar el ordenador; evita discusiones sobre el uso que realiza del ordenador; se muestra inusualmente tímido con amigos y miembros de la familia. En cuanto al acosador: cambia rápidamente de pantalla o cierra programas q están utilizando cuando alguien se acerca; utilizan el ordenador hasta altas horas de la madrugada; ríe de forma excesiva y continúa cuando está ante el ordenador; evita conversaciones en torno a qué hace con el ordenador; utiliza múltiples cuentas de correo electrónico con nombres falsos.

Un elemento importante a tener en cuenta es que los padres pueden convertirse en un factor protector ante el *ciberbullying* ya que existe una estrecha relación entre una baja supervisión paterna y mayor vulnerabilidad ante los iguales (Gage, Overpeck, Nansel y Kogan (2005). Aftab (2005) ofrece una serie de los consejos a los padres: tener el ordenador en la sala, la cocina, no en la habitación de los hijos; los hijos no deben pasar un tiempo fuera de lo normal ante el ordenador; averigua qué cuentas de correo y mensajería tiene y pregunta las claves; los hijos no deben utilizar chats y canales IRC que no estén monitorizados; enséñales qué datos pueden compartir en la red y cuáles no.

A pesar de las diversas investigaciones llevada a cabo y que confirman la prevalencia del *ciberbullying* son escasas las iniciativas para incorporar en el currículum escolar las consecuencias y riesgos de enfrentarse a Internet y las redes sociales. Del Rey, Casas y Ortega (2012) que los adolescentes y jóvenes “necesitan soporte y control en los procesos psicosociales que se activan en la socialización que se despliega a través de la actividad digital” (p. 131). Es por ello que llevan a cabo un programa de intervención para el buen uso de Internet y redes sociales: ConRed ha obtenido como resultado un descenso de la prevalencia del *cyberbullying* y la realización de un uso abusivo de internet.

Objetivo de la investigación. Conocer la prevalencia del fenómeno *cyberbullying* en adolescentes, las vías por las cuales se lleva a cabo para poder llevar a cabo una intervención.

Participantes.

La población de esta investigación son alumnos y alumnas de la E.S.O. La muestra está constituida por 73 estudiantes de los cuatro cursos de 4º E.S.O procedentes do instituto I.E.S Eduardo Blanco Amor de Ourense. El número de participantes está determinado por el número de alumnos/as matriculados en el curso académico 2012/2013.

Metodología.

Esta investigación en una primera parte será exploratoria ya que se orienta a obtener información de la prevalencia del *cyberbullying*, el género de la víctima y del agresor, así como otros aspectos tales como la ubicación del ordenador y la pertenencia de móvil.

Además esta investigación es descriptivo comparativa, trata de describir el *cyberbullying* desde la perspectiva de género y así conocer las modalidades más utilizadas, las vías por las que más se ejerce el acoso, los sentimientos que provocan las acciones del *cyberbullying* en la víctima.

Instrumentos.

Cuestionario de Cyberbullying (Ortega, Calmaestra e Mora-Merchan 2007), que está basado en el cuestionario diseñado por Smith et al. (2006) y al que le realizaron modificaciones significativas. Las preguntas abarcan dos modalidades: situaciones de *cyberbullying* a través del teléfono móvil y a través de Internet. Sobre el cuestionario original se añadieron preguntas que hacen referencia a las vías por las que se ejerce el acoso, la comparación del *cyberbullying* con maltrato tradicional, los sentimientos que provocan las acciones del *cyberbullying* tanto en la víctima como los agresores.

Análisis de datos.

Se realizaron los análisis que se detallan a continuación, para esclarecer se as hipótesis planeadas se confirman. Para ello se utilizó el programa estadístico SPSS (StatisticalPackagefor Social Sciences) para Windows, versión 19.0.

La muestra está constituida por 73 estudiantes de los cuatro cursos de 4º E.S.O procedentes do instituto I.E.S Eduardo Blanco Amor de Ourense y siendo el porcentaje

de alumnos con teléfono móvil es del 94,29%, mientras que el 5,71% reconoce no tenerlo.

Tabla 1. Ubicación ordenador en casa por sexos.

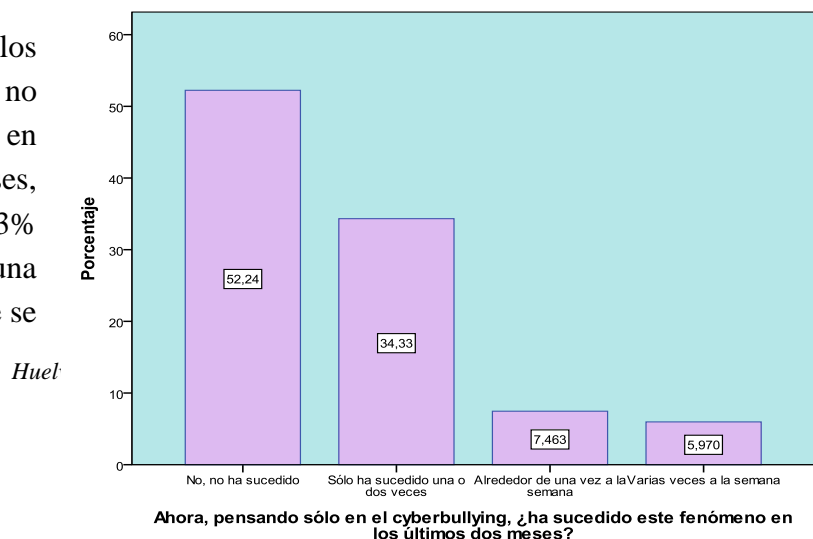
| ¿Dónde está el ordenador que hay en tu casa? * Sexo | | Sexo | | Total |
|---|----------------------------|-------|-------|-------|
| | | Chico | Chica | |
| ¿Dónde está el ordenador que hay en tu casa? | No tengo ordenador en casa | ,6% | 5,9% | 4,1% |
| | En mi cuarto | 41,0% | 32,4% | 37,0% |
| | En el salón | 30,8% | 35,3% | 32,9% |
| | En otro sitio | 25,6% | 26,5% | 26,0% |

Un 37,0% del total de los encuestados afirma que tiene ubicado su ordenador en su habitación, mientras que si realizamos una distinción por sexos, tendríamos un porcentaje mayor en los chicos 41,0% y el 35,3% de las chicas.



Gráfico 1. Prevalencia del cyberbullying.

Un 52,2% de los encuestados, afirma que no se produjo *cyberbullying* en los últimos dos meses, mientras que el 34,3% afirma que sólo sucedió una o dos veces, el 7,46% que se



Huel

Ahora, pensando sólo en el *cyberbullying*, ¿ha sucedido este fenómeno en los últimos dos meses?

llevó a cabo con una frecuencia de una vez a la semana y el 5,9% afirma que varias veces a la semana.

Tabla 2. Porcentaje víctimas a través del móvil e internet.

| | | Sexo | | Total | |
|--|----------------------------------|------------------|-------|-------|-------|
| | | Chico | Chica | | |
| ¿Cuántas veces se han metido contigo o te han acosado a través de tú móvil en los últimos dos meses? | Ninguna, no ha sucedido | % dentro de Sexo | 86,8% | 85,3% | 86,1% |
| | Sólo ha sucedido una o dos veces | % dentro de Sexo | 10,5% | 11,8% | 11,1% |
| | Varias veces a la semana | % dentro de Sexo | 2,6% | 2,9% | 2,8% |

| | | Sexo | | Total | |
|--|----------------------------------|------------------|-------|-------|-------|
| | | Chico | Chica | | |
| ¿Cuántas veces se han metido contigo o te han acosado a través de Internet en los últimos dos meses? | Ninguna, no ha sucedido | % dentro de Sexo | 94,9% | 70,6% | 83,6% |
| | Sólo ha sucedido una o dos veces | % dentro de Sexo | 5,1% | 23,5% | 13,7% |
| | Alrededor de una vez a la semana | % dentro de Sexo | ,0% | 2,9% | 1,4% |
| | Varias veces a la semana | % dentro de Sexo | ,0% | 2,9% | 1,4% |

Un 10,5% de los chicos y un 11,8% de las chicas sufrieron *cyberbullying* una o dos veces a través del móvil (siendo un total del 11,1 % de la muestra). Mientras que han sido más acosados por internet las chicas (23,5%) que los chicos (5,1%) con una frecuencia de una o dos veces. En el caso de las chicas un 2,9% manifiesta ser acosadas una vez a la semana y otro 2,9% de chicas manifiesta que son acosadas varias veces por semana, y no sucede lo mismo con los chicos.

Tabla 3. Porcentajes de agresor a través de móvil e internet.

| | Sexo | Total |
|--|------|-------|
|--|------|-------|

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

| | | Chico | Chica | |
|--|----------------------------------|-------|-------|-------|
| ¿Te has metido tú con alguien o has acosado a través del móvil, a otras personas en los últimos dos meses? | No, no ha sucedido | | | |
| | % dentro de Sexo | 89,5% | 94,1% | 91,7% |
| | Sólo ha sucedido una o dos veces | | | |
| | % dentro de Sexo | 5,3% | 2,9% | 4,2% |
| Sí, alrededor de una vez a la semana | | | | |
| | % dentro de Sexo | ,0% | 2,9% | 1,4% |
| Sí, varias veces a la semana | | | | |
| | % dentro de Sexo | 5,3% | ,0% | 2,8% |

| | | Sexo | | Total |
|---|----------------------------------|-------|-------|-------|
| | | Chico | Chica | |
| ¿Te has metido tú con alguien o has acosado, a través de Internet, a otras personas en los últimos dos meses? | No, no ha sucedido | | | |
| | % dentro de Sexo | 87,2% | 94,1% | 90,4% |
| | Sólo ha sucedido una o dos veces | | | |
| | % dentro de Sexo | 5,1% | 5,9% | 5,5% |
| Sí, alrededor de una vez a la semana | | | | |
| | % dentro de Sexo | 5,1% | ,0% | 2,7% |
| Sí, varias veces a la semana | | | | |
| | % dentro de Sexo | 2,6% | ,0% | 1,4% |

A través del móvil el 5,3% de los chicos afirman que sí acosaron a alguien una o dos veces y varias veces a la semana, mientras que el 2,9 % de las chicas lo hicieron una o dos veces por semana y el mismo porcentaje (2,9%) afirma que una vez a la semana. Mientras que el 5,3% de los chicos afirman hacerlo varias veces a la semana.

Por internet las chicas sólo lo hicieron una o dos veces (5,9%), y los chicos sucede una o dúas veces (5,1%), una vez a semana (5,1%) y varias veces a semana (2,6%).

Tabla 4. Sentimientos de cara al acoso a través del móvil e internet.

| | | Sexo | | Total |
|-------------------------|-------------------------|-------|-------|-------|
| | | Chico | Chica | |
| ¿Cómo te sientes cuando | No me ha pasado nada de | | | |

| | | % dentro de Sexo | Sexo | | Total |
|---|---|------------------|-------|-------|-------|
| | | | Chico | Chica | |
| otra persona se mete contigo o te acosa a través del móvil? | eso | 64,9% | 66,7% | 65,7% | |
| | Me siento mal | 13,5% | 12,1% | 12,9% | |
| | Me siento triste | 2,7% | 9,1% | 5,7% | |
| | Indefenso/a, nadie puede ayudarme | 5,4% | 6,1% | 5,7% | |
| | Me siento enfadado | 8,1% | 6,1% | 7,1% | |
| | No me afecta, no siento nada | 2,7% | ,0% | 1,4% | |
| | Me preocupa lo que los demás puedan pensar o hablar de mí | 2,7% | ,0% | 1,4% | |
| | | | | | |
| ¿Cómo te sientes cuando otra persona se mete contigo o te acosa a través de Internet? | No me ha pasado nada de eso | 74,4% | 61,8% | 68,5% | |
| | Me siento mal | 7,7% | 20,6% | 13,7% | |
| | Me siento triste | 2,6% | 5,9% | 4,1% | |
| | Indefenso/a, nadie puede ayudarme | ,0% | 2,9% | 1,4% | |
| | Solo, aislado | 2,6% | ,0% | 1,4% | |
| | Me siento enfadado | 7,7% | 8,8% | 8,2% | |
| | No me afecta, no siento nada | 5,1% | ,0% | 2,7% | |
| | | | | | |

En el acoso por el móvil, los chicos se sienten mal (13,5%), triste (2,7%), indefensos (5,4%) y enfadados (8,1%), y el 2,7% no sienten nada o les preocupa lo que

los demás piensen de él. Las chicas también se sienten mal (12,1%), tristes (9,1%) e indefensas y enfadadas (6,1%).

En cuanto al acoso a través de internet, los chicos se sienten mal 7,7%, sólo y asilado (2,6%) y enfadado (7,7%). En el caso de las chicas se siente mal (13,7%), triste (4,1%), indefensa y sola (2,7%) y enfadada (8,2%).

Tabla 5. Ubicación del agresor.

| | | Sexo | | Total | |
|---|--|------------------|-------|-------|-------|
| | | Chico | Chica | | |
| ¿En qué clase está la persona o personas que se meten contigo o te acosan a través del móvil? | En ninguna, no ha sucedido este fenómeno | % dentro de Sexo | 81,1% | 79,4% | 80,3% |
| | En mi clase | % dentro de Sexo | 5,4% | 2,9% | 4,2% |
| | En otra clase pero de mi mismo curso | % dentro de Sexo | 5,4% | ,0% | 2,8% |
| | En otros cursos | % dentro de Sexo | 2,7% | 2,9% | 2,8% |
| | Lo conozco, pero no es de mi centro | % dentro de Sexo | 5,4% | 11,8% | 8,5% |
| | No sé quién me acosa a través del móvil | % dentro de Sexo | ,0% | 2,9% | 1,4% |
| ¿En qué clase está la persona o personas que se meten contigo o te acosan a través de Internet? | En ninguna, no ha sucedido este fenómeno | % dentro de Sexo | 84,6% | 70,6% | 78,1% |
| | En mi clase | % dentro de Sexo | 7,7% | 5,9% | 6,8% |
| | En otra clase pero de mi mismo curso | % dentro de Sexo | ,0% | 2,9% | 1,4% |
| | Lo conozco, pero no es de mi centro | % dentro de Sexo | 5,1% | 17,6% | 11,0% |
| | | | | | |

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

| | | | | |
|---|------------------|------|------|------|
| No sé quién me acosa a través de Internet | % dentro de Sexo | 2,6% | 2,9% | 2,7% |
|---|------------------|------|------|------|

Las chicas afirman que tanto a través del móvil 11,8% como de internet 17,6% conocen a persona que las acosa pero no es del mismo centro. En menor porcentaje la persona que te acosa es de su clase y la acosa a través del móvil 2,9% y a través de internet 5,9%; de otra clase pero de su mismo curso, a través del móvil 2,8% y 1,4%. No sabe quién le acosa 2,9%.

En el caso de los chicos, tanto a través del móvil 5,4% de otra clase pero de su mismo curso y de su clase a través del móvil 5,4% y 7,7% por internet.

Tabla 6. Duración del acoso.

| | | Sexo | | Total | |
|---|--|------------------|-------|-------|-------|
| | | Chico | Chica | | |
| ¿Cuánto tiempo duró o dura el meterse contigo o el acosarte a través del móvil? | No se han metido conmigo usando el móvil | % dentro de Sexo | 86,8% | 79,4% | 83,3% |
| | Duró más de un año | % dentro de Sexo | ,0% | 5,9% | 2,8% |
| | Duró más de seis meses | % dentro de Sexo | ,0% | 5,9% | 2,8% |
| | Duró dos o tres semanas | % dentro de Sexo | 5,3% | 2,9% | 4,2% |
| | Una semana o menos | % dentro de Sexo | 7,9% | 5,9% | 6,9% |
| ¿Cuánto tiempo duró o dura el meterse contigo o el acosarte a través de Internet? | No se han metido conmigo usando internet | % dentro de Sexo | 87,2% | 64,7% | 76,7% |
| | Duró más de un año | % dentro de Sexo | ,0% | 5,9% | 2,7% |
| | Duró más de seis meses | % dentro de Sexo | ,0% | 8,8% | 4,1% |

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

| | | | | | |
|-------|-------------------------|------------------|--------|--------|--------|
| Total | Duró dos o tres semanas | % dentro de Sexo | 2,6% | 8,8% | 5,5% |
| | Una semana o menos | % dentro de Sexo | 10,3% | 11,8% | 11,0% |
| | | % dentro de Sexo | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

El acoso a través del móvil, en el caso de los chicos duró 2 o 3 semanas (5,3%), o 1 semana o menos (7,9%). En cuanto a las chicas, la intensidad del acoso fue mayor con duración de 1 año (5,9%) y duración de 6 meses (5,9%), 2 o 3 semanas (2,9%) y 1 semana o menos (5,9%). A través de internet, los chicos manifiestan haber sido acosados durante 2 o 3 semanas (8,8%) y 1 semana o menos (10,3%). En cuanto a las chicas, manifiestan haber sido acosadas durante más de 1 año (5,9%), durante 6 meses (8,8%), durante 2 o 3 semanas (8,8%) y 1 semana o menos (10,3%).

Tabla 7. Vías de acoso.

| | | Sexo | | Total |
|---|------------------------------------|-------|-------|-------|
| | | Chico | Chica | |
| ¿Cómo se meten contigo o te acosan a través del teléfono móvil? | Nadie se mete conmigo de esa forma | | | |
| | % dentro de Sexo | 84,2% | 79,4% | 81,9% |
| | A través de sms | | | |
| | % dentro de Sexo | 7,9% | 8,8% | 8,3% |
| | Mensajes MMS | | | |
| | % dentro de Sexo | ,0% | 2,9% | 1,4% |
| A través de llamadas | | | | |
| % dentro de Sexo | ,0% | 5,9% | 2,8% | |
| De otra forma | | | | |
| % dentro de Sexo | 7,9% | 2,9% | 5,6% | |

| | | Sexo | | Total |
|--|--|-------|-------|-------|
| | | Chico | Chica | |

| ¿Cómo se meten contigo o te acosan a través de Internet? | | | | |
|--|------------------|-------|-------|--|
| | % dentro de Sexo | | | |
| Nadie se mete conmigo de esa forma | 76,9% | 67,6% | 72,6% | |
| A través de e-mail | 2,6% | 5,9% | 4,1% | |
| A través de salas de chat | 7,7% | 8,8% | 8,2% | |
| Mensajería inmediata | 5,1% | 8,8% | 6,8% | |
| A través de páginas web | 2,6% | 2,9% | 2,7% | |
| De otra forma | 5,1% | 5,9% | 5,5% | |

Los chicos manifiestan que les acosan a través del móvil con sms y de otra forma (7,9%), mientras que las chicas son acosadas a través de sms (8,8%), mensajes MMS (2,9%), llamadas (5,9%) y de otra forma (2,9%). A través de internet, los chicos son más acosados vía chat (7,7%), mensajería instantánea y de otra forma (5,1%), mientras que a través de email y páginas web (2,6%). En el caso de las chicas, manifiestan ser acosadas principalmente vía chat y mensajería instantánea (8,8%), seguido del email y otra forma (5,9%) y páginas web (2,9%).

Discusión de resultados.

Los adolescentes participantes en esta investigación presentan una alta accesibilidad a las nuevas tecnologías de la comunicación y la información: el 94,29% tiene teléfono móvil, y el 95,9% tiene ordenador en su casa. De éstos el 37% en la habitación, el 32,9% en el salón y el 26% en otro sitio.

En cuanto a la prevalencia del ciberbullying en los últimos dos meses el 47,66% afirma que si sucede este fenómeno, estos datos son bastante preocupantes ya que casi la mitad de los encuestados afirma que sí existe este fenómeno en su instituto.

Según los resultados de ésta investigación, el 27,8% fueron acosados por el móvil y el 34,4% por internet. Éstos datos son muy parecidos a los recogidos en el estudio sobre Victimización en Adolescentes a través del Teléfono Móvil y de Internet llevado a cabo por Buela, Cava y Musito en 2010 en el que el 24,6% fue acosado por el teléfono móvil y el 29% por internet.

Entre los estudiantes acosados destacan las chicas al igual que en el estudio anterior y en la investigación de Ortega, Calmaestra y Mora-Merchan (2008). En cuanto a los agresores de este fenómeno, el 16,4% afirma que acosó a alguien a través del móvil mientras que a través de internet un 18,7%. Estos datos son muy elevados comparados con los del Defensor del Pueblo del año 2007 en el que el 5,4% de los encuestados se proclaman agresores.

Cabe señalar que en esta investigación destacan los chicos como agresores principales tanto a través del móvil como de internet al igual que el estudio de Gimenez y Maquilán, 2010 en el que existe mayor proporción de acosadores entre los chicos.

Los sentimientos que provoca en las víctimas este tipo de acoso no es muy variado ya que tanto las chicas como los chicos acosados dicen sentirse mal cuando son acosados a través del móvil en un 12,1%, y las chicas en un 13,5%. El acoso por internet también provoca el mismo sentimiento tanto por parte de las chicas como de los chicos, éstos dicen sentirse mal pero también enfadados cuando son acosados.

En esta investigación la ubicación del agresor es más heterogénea, ya que los chicos acosados a través del móvil manifiestan que son de su clase, de otra clase pero mismo curso, que conoce a su acosador pero que no es de su mismo centro, en un 5,4% en cada una de ellas. En cuanto a las chicas, reconocen que su agresor es conocido pero no es del centro.

En cuanto al acoso a través de internet, los chicos acosados saben que su agresor/a está en su misma clase (7,7%), mientras que las chicas conocen a su agresor/a pero no es de su centro.

Es importante recalcar que todas las personas acosadas que manifiestan conocer a su agresor/a son un 50%, datos que coinciden con el estudio de Mora-Merchán (2008).

La duración del acoso para los chicos acosados a través del móvil como de internet duró una semana o menos, mientras que para las chicas el acoso a través del móvil duró una semana o menos, más de seis meses hasta un año. En cuanto a internet el acoso duró entorno a una semana.

La duración del acoso es muy variada dependiendo de si lo sufre un chico o una chica. En cuanto a las vías de acoso de este fenómeno, tanto los chicos como las chicas a través del móvil fueron acosados a través de sms el 7,9% de ellos y el 8,8% de ellas. Por internet ambos son acosados a través de salas de chat, ellos en un 7,7% y ellas un 8,8% y las chicas también son acosadas vía internet a través de mensajería instantánea. Estos datos están en la línea del informe InJuve en el que el 10,5% es acosado vía mensajería instantánea; el 4,6% a través de salas de chat y el 4,3% a través de sms.

Referencias Bibliográficas.

- A.A.V.V. (2007). *Violencia Escolar. El Maltrato entre iguales en la ESO*. Madrid: Informe de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Álvarez, D., Núñez, J.C., Álvarez, L., Dobarro, A., Rodríguez, C. y González, P. (2011). Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria. *Anales de Psicología*, 27 (1), 221-231.
- Aftab, P. (2005). Internet con los menores riesgos. Guía práctica para madres y padres. Ed. Edex.
- Buelga, S., Cava, M.J. e Musito, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet. *Psicothema*, 27 (4), 784-789.
- Cabra, F. y Marciales, G.P. (2012). Comunicación Electrónica y Cyberbullying: temas emergentes para la investigación e intervención socioeducativa. *Psicología desde el Caribe*, 29 (3).
- Calmaestra, J., Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (2008). Las TIC y al Convivencia. Un estudio sobre formas de Acoso en el Ciberespacio. *Investigación en la Escuela*, 64, 93-103.
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L. & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26, 1128-1135.
- Cerezo-Ramírez, F. (2012). Psique: Bullying a través de las TIC. *Boletín Científico Sapiens Research* 2 (2), 24-29.
- Cerezo, F. y Ato, M. (2010). Estatus Social, Género, Clima del aula y Bullying entre estudiantes adolescentes. *Anales de Psicología*, 26 (1), 137-144.
- Del Barrio, V. y Aluja, A. (2009). STAXI-NA. Inventario de Expresión de ira estado-rasgo en niños y adolescentes: manual/C.D. Spielberg. Madrid: Tea.
- Del Rey, R.; Casas, J.A. y Ortega, S. (2012) El Programa ConRed, una práctica basada en la evidencia. *Comunicar*, 39, 129-138.
- Félix-Mateo, V.; Soriano-Ferrer, M.; Godoy-Mesar, C. y Sancho-Vicente, S. (2010). El ciberacoso en la enseñanza obligatoria. *Aula Abierta*, 38, 1, 47-58.
- Gage, J.C.; Overpeck, M.D.; Nansel, T.R. y Kogan, M.D. (2005). Peer activity in the evenings and participation in aggressive and problema behaviors. *Journal of Addescent Health*, 37, 517-523.
- Giménez, A.M. y Maquillón, J.J. (2010). Incidencia del cyberbullying en los centros educativos de la región de Murcia. Comunicación presentada al I Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado. Murcia, 2010.
- Menesini, E. & Nocentini, A. (2009). Cyberbullying definition and measurement. Some critical considerations. *Journal of Psychology*, 217 (4), 230-232.
- Moya, M. (2004). Actitudes sexistas y nuevas formas de sexismo. En E. Barberá y I. Martínez-Benlloch (Eds), *Psicología y Género* (271-294). Madrid: Pearson.

- Moure, E. (2011). De padres que no educan y educadores que no son padres. Responsabilidad de padres y educadores ante las conductas de ciberacoso. *Revista de Responsabilidad Civil y Seguro*, 38, 9-21.
- Nocentini, A., Calmaestra, J., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Ortega, R. & Menesini, E. (2010). Cyberbullying: Labels behaviours and definition in three European Countries. *Australian Journal of Guidance an Counselling*, 20 (2), 129-142.
- Olweus, D. (1998). Conductas de Acoso y Amenaza entre Escolares. Madrid: Morata.
- Ortega, R., Calmaestra, J. y Mora-Merchan, J. (2007). *Cuestionario Cyberbullying*. Documento no publicado: Universidad de Córdoba.
- Ortega, R., Calmaestra, J. & Mora-Merchan, J. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (2), 183-192.
- Slonje, R. y Smith, P.K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology* 49, 147-154.
- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M. & Tippett, N. (2006). *An investigación into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in Cyberbullying* (Research Brief No. Brief No: RBX03-06): Anti-Bullying Alliance.
- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49 (4), 376-385.
- Willard, N. (2005). Educator's guide to cyberbullying and cyberthreats. Extraído el 20/3/2013, desde (www.accem.org/pdf/cbcteducator.pdf)



237. CIBERBULLING. REVISIÓN CONCEPTUAL Y EFECTOS COLATERALES

M^a Ángeles Hernández Prados y Ana M^a Giménez Gualdo
mangeles@um.es; am.gimenez@um.es

Resumen.

En este trabajo se parte de la relación entre modernidad y violencia para subrayar una de las dimensiones menos atendida de la violencia escolar: el *ciberbullying*. Fruto de una cultura que ha justificado el abuso del ser humano bajo el paraguas del progreso y el bienestar, emana una nueva generación en la que la violencia gratuita se ha instaurado como habitual y consentida. Sin caer en la demonización de las TIC, se lleva a cabo un análisis, desde un planteamiento ético-moral, de los interrogantes que se desprenden del uso hacen que las nuevas generaciones, acercándonos a la actual problemática del *ciberbullying* y a los efectos colaterales en distintas parcelas del ser humano, especialmente en el escolar y el familiar.

Palabras clave: *ciberbullying*, efectos colaterales, impacto, prevención psicoeducativa

★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

1. Introducción. Violencia justificada

No cabe duda de que las nuevas tecnologías de la información y comunicación han contribuido a la transformación de las barreras espacio-temporales de forma inimaginable, contribuyendo en gran medida a la “mundialización de la información”. La información se ha hecho extensible y posible a todos, salvando las dificultades de accesibilidad de algunas zonas, convirtiendo a las personas en ciudadanos del mundo. En este sentido, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han posibilitado que lo local se abra directamente a lo mundial. Sin menospreciar las posibilidades que brinda para los distintos sectores de la sociedad (educación, economía, medicina,...) esta apertura, queremos resaltar, ya que ha sido un aspecto menos tratado que el anterior, las responsabilidades que conlleva su uso, y especialmente, la que se deriva del uso malévolo por parte de los menores. Al respecto, Cabero (2005) señala la necesidad de formar a los ciudadanos en el respeto cultural, en la diversidad ideológica, evitando la supremacía de unas sobre otras, ya que al romper las barreras espacio-temporales se amplifica el espacio sociocultural de interacción.

A su vez, dicha globalización ha promovido la universalización de la modernidad como modelo de sociedad. Si algo ha caracterizado la sociedad moderna ha sido la confianza ciega en la razón y la técnica como mecanismos de desarrollo y progreso. “Basados firmemente en la racionalidad, el hombre de la modernidad ha tratado de construir un mundo más próspero y más justo. Sin embargo, la ilusión puesta durante la modernidad en la razón y en el conocimiento científico como el gran constructor-salvador del mundo ha defraudado” (Ruiz, 2010, p. 176). Derivados tanto del progreso tecnológico como de la complejidad de su organización social, se ha favorecido en la modernidad la proliferación de riesgos, que si bien algunos son arrastrados de sociedades precedentes, otros son emergentes. Para Giddens (2000) existen dos tipos de riesgos: el externo que emana de la tradición o de la naturaleza, y el manufacturado que deriva del impacto de la acción del hombre sobre el mundo y de los cuales se tiene poca experiencia de cómo afrontarlos.

Esta concepción endiosada del ser humano, hecho a imagen y semejanza de Dios, considerado el eslabón superior de la cadena alimenticia, y el único ser vivo con capacidad de razonar, de narrar sus propias vivencias y reinventarse, lo ha empujado a un desarrollo sin límites, sin cuestionamiento de los devastadores efectos que dicha prosperidad conlleva. Baste mencionar la tirana relación que éste ha mantenido con la naturaleza, sometiéndola a sus propios intereses, e ignorando su destrucción. En palabras de Alfonso (1999, p. 178), “el hombre, al transformar la naturaleza violentó la interacción entre sociedad y naturaleza y creó el problema ecológico”.

Son muchos los que califican las acciones propias de la modernidad de violentas. Ya en 1994, Dussel ponía de manifiesto el “Mito de la Modernidad”, situando su inicio en 1492, y señalando la paradoja de la modernidad, que encierra a la vez el concepto emancipador de lo racional y la irracionalidad de la justificación de la violencia.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Por motivos de extensión y ajuste a la temática que nos ocupa, no podemos abordar la multitud de aspectos que engloba la modernidad y los nuevos interrogantes que ésta abre. Sin embargo, con estas pinceladas hemos querido dejar constancia de la relación que existe entre la modernidad y la violencia como forma de vida justificada.

La negación de otros discursos, nos referimos especialmente al discurso del desarrollo ético-moral y emocional del ser humano, en detrimento de la razón, ha contribuido a dicha justificación. La modernidad ha engendrado analfabetos morales e insensibles al sufrimiento del otro. Bajo estas premisas la violencia se instaura sin limitación alguna en la ciudadanía. Prueba de ello, son la diversidad de formas que esta ha adquirido en los últimos años: violencia de género, maltrato infantil, *bullying*, síndrome del emperador, y *ciberbullying* entre otros. De todos ellos nos centraremos en este trabajo en el último, pero antes de adentrarnos en su conceptualización y los efectos del mismo, se considera esencial resaltar el papel que la tecnología ha tenido y tiene en la sociedad, como la base desde la que emana este tipo de violencia.

2. Cotidianidad y TIC. El uso de los adolescentes

Tecnológicamente los hogares españoles han experimentado no solo un incremento en el número de aparatos existentes, sino también en la diversificación de los mismos, distribuyéndose la equitación tecnológica de la siguiente manera (Instituto Nacional de Estadística -INE, 2013): el 99.4% de los hogares posee televisión, el 78% teléfono fijo, un 73.4% ordenador, un 70.3% posee DVD, el 43.5% mp3 y mp4 y el 16.3% *tablet*, llegando a superar, en ocasiones, al número de miembros que componen la unidad familiar. La integración de las TIC en todas las parcelas de la sociedad, militar, empresarial, educativo y familiar, entre otros, han propiciado la cotidianidad de las mismas en nuestras vidas, moldeando nuestras vidas, a la par que generando nuevas formas de comunicación y relación interpersonal en un escenario de infinitas posibilidades (Malo, Navarro, y Casas, 2012).

Si bien es cierto, que para aquellos que dicha generalización de las TIC nos ha pillado con una edad avanzada y hemos tenido que aprender su dominio por presiones laborales y sociales, para las nuevas generaciones éstas han sido integradas en sus vidas de forma natural y habitual. Ello denota la existencia de una brecha generacional entre padres e hijos que evidencia la diferencia de valores y actitudes hacia las TIC. Hasta tal punto que cuando los hijos alcanzan la juventud, inician a sus padres en el uso de Internet y otras herramientas, rompiendo con la tradicional forma de entender la estructura educativa familiar unidireccional de padres a hijos (Miranda de Larra, 2005).

Estudios a nivel europeo (Ólafsson, Livingstone, Haddon y EU Kids Network, 2013) confirman el uso cada vez mayor, y en ocasiones excesivo, de la telefonía móvil, el ordenador, los videojuegos o la televisión entre los menores. En España, Garmendia, Garitaonandía, Martínez y Casado (2011), encuentran que un 56% de los escolares entre

los 9-16 años accede de forma asidua a internet, cifra que supera el 80% entre los adolescentes de 15-16 años, con una media de dedicación de más de 70 minutos. En otro estudio similar, Ochaita, Espinosa y Gutiérrez (2011) encuentran un 37.3% de adolescentes entre los 12-18 años con una dedicación media entre una y horas diarias a internet, y un 21.3% que ya afirma dedicar diariamente más de tres horas.

Sin embargo, esta dedicación temporal a las TIC, no siempre está ligada al aprovechamiento académico de las mismas, aunque los resultados a este respecto son un tanto contradictorios. Mientras que Ólafsson et al. (2013) señalan que entre los jóvenes europeos destaca el uso de internet para la realización de tareas escolares (85%), jugar (83%) y el visionado de vídeos (76%); estudios con muestras españolas indican la preferencia de nuestros jóvenes por los usos lúdicos y de comunicación como las redes sociales y la descarga de música y películas frente a los usos de índole académica como la búsqueda de información relacionada con los estudios (Almansa, Fonseca y Castillo, 2013; Ochaita et al., 2011; Rial, Gómez, Braña y Varela, 2014). En otro estudio con adolescentes españoles, García y García (2013) analizan los patrones de uso de la Web 2.0 resultando ser las herramientas de entretenimiento tipo Youtube y las redes sociales las que más se utilizan (90%), seguidas de Google Maps (80%9 y la visita de blogs (66%). Con menor preferencia aparecen las herramientas de naturaleza más educativa como Moodle, las wikis o Google Docs.

Un aspecto a debate en relación con el patrón de uso de las TIC, ha sido la existencia de diferencias por género. Aunque estudios como los de Li y Kirkup (2007) no encuentran diferencias significativas entre chicos y chicas (Gross, Juvonen y Gable, 2002; Li y Kirkup, 2007), otros apuntan a que ellos se decantan más por aplicaciones de naturaleza lúdica como los juegos *online* y la descarga de música, mientras ellas hacen un uso más funcional de las tecnologías como complemento al estudio y para establecer y mantener las relaciones sociales (García y García, 2013; Garmendia et al., 2011; Volman, van Eck, Heemskerk y Kúper, 2005). Incluso a nivel específico de medios electrónicos se mantiene esta tendencia, observándose en los chicos un uso del móvil para jugar, mientras las chicas lo emplean para los mensajes de texto. En el caso del ordenador sucede de forma similar, siendo ellos los que prefieren el juego, y ellas las que lo utilizan para estudiar, buscar información y conectarse a las redes sociales (Giménez, Maquilón y Arnaiz, 2014).

Es precisamente en estas aplicaciones de mensajería instantánea, chats y las redes sociales donde los jóvenes muestran un “yo” a veces real, otras veces distorsionado, o la combinación de ambos, aprovechando el anonimato que ofertan las TIC. Además a través de sus perfiles comparten gran cantidad de información, sobre todo personal a través de fotos dirigidas a una audiencia de “amigos” cada vez más amplia y heterogénea (Almansa et al., 2013). Ello va unido a la necesidad, en esta etapa adolescente, de sentirse aceptado por un grupo, ya no tanto físico en el banco de un parque o en el patio de un colegio, sino de un grupo virtual. El problema comienza

cuando, bajo la necesidad descontrolada de compartir y recibir aceptación de los demás a partir de “me gusta” o “comentarios”, se va erosionando lo que hasta ahora venía siendo el yo íntimo y personal dando paso a la extimidad” (Tello, 2013).

En otro trabajo Hernández, López y Sánchez (en prensa) se cuestionan la percepción que tiene los adolescentes de la comunicación familiar a través de las TIC, concluyendo que éstos prefieren utilizar las tecnologías para comunicarse con otros familiares y el grupo de iguales, antes que con sus padres. Esto evidencia una vez más el desfase generacional no sólo en el uso y dominio de las TIC, sino en las posibilidades de relaciones sociales y familiares. Este modelo de comunicación mediatizada por las TIC, propia de las nuevas generaciones, está introduciendo controversias en la comunicación familiar, ya que los padres contemplan como sus hijos son capaces de exponer públicamente sus vidas en las redes, en ocasiones ante desconocidos, pero incapaces de comunicarse con ellos. Todo ello demanda de nuevos análisis de la comunicación familiar, y del impacto que las TIC están teniendo en las mismas.

Bajo el supuesto de que las TIC no son ni buenas ni malas, sino que dependen del uso que las personas hagan de ellas, el avance tecnológico no siempre ha ido acompañado del análisis ético-moral del mismo. En efecto, como afirma Buxarrais (2011, p. 8):

Aún estamos inmersos en un torrente de cambios tecnológicos que impiden tener una interpretación comprensiva y de largo alcance sobre las consecuencias que tendrá la influencia de las TIC en la vida cotidiana y los valores de los jóvenes, pero sí estamos en posición de explorar qué opinión tienen las familias y los propios adolescentes sobre el grado de influencia que se está fraguando al respecto.

Ya va siendo hora de invertir esfuerzos en la evaluación del impacto que las TIC están teniendo en los distintos sectores de la sociedad. Estamos convencidas de que en el contexto empresarial se valoran las tasas de rendimiento, eficacia y eficiencia en función de la incorporación de nuevos avances tecnológicos, sin embargo, en educación, especialmente en el ámbito escolar y familiar, no podemos afirmar lo mismo.

La cotidianidad de las TIC adquirida en estas dos últimas décadas, ha supuesto cambios significativos a nivel social (Sánchez, 2008), generando necesidades hasta ahora inexistentes. La acogida incondicional de las TIC en la Sociedad de la Información, según unos autores, o del Conocimiento, para otros, está siendo cuestionada a raíz de los cambios experimentados, de las nuevas necesidades engendradas y de los riesgos que conllevan. La sociedad no estaba preparada para usar y manejar de forma adecuada las nuevas tecnologías, sucumbiendo al atractivo de su uso, pero sin valorar las dificultades y los obstáculos que estas podían llegar a producir, siendo los niños y los adolescentes los más vulnerables.

A la par que todo lo anterior, se ha venido investigando sobre los efectos y múltiples riesgos a los que niños y jóvenes se enfrentan en su relación con las TIC (Finkelhor, Mitchell y Wolak, 2000; Garmendia et al., 2011; Garmendia, Garitaonandia, Martínez y Casado, 2012; Guan y Subrahmanyam, 2009; Ólafsson et al, 2013). Ello ha estado ligado al incremento en la preocupación desde instancias como la familia y la escuela sobre el impacto negativo que las tecnologías tienen para el desarrollo personal, psicológico y social de los usuarios jóvenes. A este respecto, Jackson, Zhao, Fitzgerald, von Eye y Harold (2006) mencionan la teoría del sistema ecológico de Brongenbrenner por el cual determinados contextos de mayor a menor proximidad con el sujeto interactúan entre sí condicionando el desarrollo evolutivo y la conformación del yo personal, y donde las tecnologías se erigen como un elemento condicionador importante a considerar. Igualmente se ha constatado la influencia negativa que sobre el bienestar psicológico tiene el uso de internet entre los menores sobre todo en relación con los usos de las redes sociales y los juegos online (Devine y Lloyd, 2012).

En relación a los riesgos a los que los menores se enfrentan en su relación con las TIC, nuestro discurso centra la mirada en el *ciberbullying*, también conocido como “ciberacoso”, “cibermanotismo” o “acoso cibernético” (Félix, Soriano, Godoy y Sancho, 2010; Mendoza, 2012), pero sobre todo, en las consecuencias y efectos colaterales que se derivan de su ejecución y padecimiento.

3. Delimitando el *ciberbullying*

Siempre que emerge una nueva problemática socioeducativa existe una inquietud inicial en delimitar qué es. Mucho ha evolucionado el estudio del “*ciberbullying*”, terminología anglosajónica, o del “ciberacoso”, traducción al español, desde que en el año 2005, en el congreso de Educared apareciera la primera referencia en nuestro país sobre esta temática. Concretamente estamos haciendo mención al trabajo de la profesora Hernández-Prados titulado “Prevenir el acoso en red. Propuestas educativas familiares y escolares”

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Aunque no existe un consenso establecido sobre la definición de *ciberbullying*, principalmente porque se trata una problemática relativamente reciente, de naturaleza poliédrica, con una diversidad de características a contemplar, variadas formas de presentación y multitud de medios, además de estar sometida a la influencia del contexto, la cultura y a la disparidad de métodos de medición e instrumentos, existe bastante afinidad. Entre las definiciones más aceptadas sobre el *ciberbullying* destaca la propuesta por Smith et al. (2008, p. 376) que la entienden como “una acción agresiva e intencional, desarrollada por un grupo o un individuo, usando formas electrónicas de contacto, repetidas veces a lo largo del tiempo contra una víctima que no puede defenderse fácilmente”.

A pesar de ser un fenómeno emergente recientemente, el volumen de definiciones que existen es numeroso. La mayoría de ellas tienden a enfatizar la presencia de las TIC y el carácter de hostigamiento de estos sucesos. En esta línea se encuentran la definición de Willard (2005) quien sostiene que *ciberbullying* es la participación en la difusión de un discurso dañino y cruel contra otra persona a través de Internet u otras tecnologías de la información y comunicación. De igual modo, Patchin y Hinduja, (2006) enfatizan que el daño ocasionado a través de medios electrónicos como teléfonos móviles o Internet debe ser repetido e intencionado. En definitiva, el *ciberbullying* supone un acto cruel, deliberado y premeditado por el cual aprovechando las potencialidades que ofertan las tecnologías, se violenta, humilla y se veja a una víctima considerada más débil (Patchin y Hinduja, 2006; Willard, 2006).

Desde estas definiciones, cualquier forma de acoso en la red puede ser considerada como *ciberbullying*. Dado que no toda la violencia en la red es sinónimo de *ciberbullying*, se hace necesaria una mayor concreción de estas primeras definiciones. Tras la revisión de diversos estudios nacionales e internacionales sobre esta temática, Garaigordobil (2011) concluye que el *ciberbullying* consiste en utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, principalmente Internet y el teléfono móvil, para hostigar y acosar a los compañeros. El rasgo diferenciador en este caso, respecto a las anteriores definiciones, radica en centrar el acoso entre escolares. Aspecto éste que también ha sido señalado por el Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación (INTECO, 2009), al referirse al *ciberbullying* como una conducta de acoso entre iguales en el entorno TIC, esto es, una extensión del *bullying* tradicional al ámbito del ciberespacio (Patchin y Hinduja, 2006).

Hasta el momento, las definiciones de *ciberbullying* son claramente dependientes de la definición de *bullying*, de ahí que su terminología incluya dicho término. Numerosas investigaciones sobre esta temática sostienen el nexo de unión del *ciberbullying* respecto al *bullying* tradicional (Beran y Li, 2007; Erdur-Baker, 2010; Smith et al., 2008; Slonje, Smith y Frisé, 2013; Tokunaga, 2010), apoyándose en el hecho de que ambas problemáticas comparten las siguientes características: presencia de agresividad, mantenimiento en el tiempo de las agresiones y desequilibrio de poder entre las partes. Sin embargo, el *ciberbullying* presenta, a la vez, otras particularidades que le confieren entidad propia. Entre éstas, Kowalski, Limber y Agatston (2008) señalan: a) el anonimato que implica que en ocasiones la víctima no sepa de quién recibe el acoso, b) mayor perpetuidad en el tiempo de las agresiones estando accesible el acoso las 24h del día/7 días de la semana, c) miedo al castigo por lo que las víctimas silencian aún más las agresiones por temor a sufrir restricciones en el uso de las tecnologías e internet, y d) audiencia más universal que se traduce en numerosos espectadores (muchas veces pasivos) de la violencia electrónica.

El *ciberbullying* se presenta de múltiples formas, desde el hostigamiento y la denigración con mensajes insultantes reiterados, amenazas directas, llamadas, creación

de páginas webs o blogs personalizados de la víctimas donde a partir de votos y comentarios se veja a la víctima, suplantación de la identidad, robo de contraseñas y perfiles para violentar a las amistades de la víctima logrando su rechazo y aislamiento, comentarios ofensivos en foros, difundir rumores falsos e información personal, etc. Algunas definiciones como la de Belsey (2005) se centran en señalar, además del uso difamatorio y vejatorio de las TIC deliberadamente contra un individuo o grupo de forma repetida, la diversidad de medios que se emplean en el mismo: el correo electrónico, los mensajes del teléfono móvil, la mensajería instantánea y los sitios personales. Entre los medios utilizados se encuentran: mensajes de texto –SMS, mensajes multimedia –MMS, llamadas de voz, WhatsApp, correos electrónicos, Messenger, blogs, foros, juegos multiplataforma, y las redes sociales (MySpace, Tuenti, Facebook). Entre las manifestaciones más graves del *ciberbullying*, en los últimos años se ha proliferado el *sexting* y el *happy slapping*. El *sexting* supone la toma de imágenes en desnudo o bastante sugerentes y su posterior envío a la víctima a modo de amenaza o chantaje (Choo, 2009; Fajardo, Gordillo y Regalado, 2013). El segundo caso se refiere a la grabación y posterior difusión en la red de imágenes y vídeos en las que la víctima es violentada a partir de peleas, insultos, amenazas o humillaciones (Smith et al., 2008).

La investigación y el conocimiento en torno al fenómeno del *ciberbullying* se viene desarrollando desde sus primeros indicios a primeros de la década pasada (Finkelhor et al., 2000), situándose ya su prevalencia en un 6% entre los menores americanos entre los 10-17 años. Investigaciones posteriores como las de Beran y Li (2005) con jóvenes canadienses sitúan las cifras de victimización en la red en el 21%, de agresión en un 3% y de ciberstigos en un 69%. En España las cifras son bastante inferiores a las encontradas en diferentes países europeos (Álvarez et al., 2011; Calmaestra, 2011; Garaigordobil, 2011; García, 2013; Giménez, Arnaiz y Maquilón, 2013a, 2013b; Maquilón, Giménez, Hernández y García, 2011; Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán, 2008a) aunque también se encuentran diferencias notables en la precisión final de su incidencia. En la revisión sobre el estado de la cuestión realizada por Tokunaga (2010) se señala una incidencia entre el 20-40%, resaltando que tal oscilación y diferencias entre países se debe a no contar con una definición unificada sobre este fenómeno como también a la multiplicidad de instrumentos utilizados para su medición.

3. Efectos adversos del *ciberbullying*

Como adelantábamos en el discurso anterior, las consecuencias que se derivan de la ejecución (agresores, agresores victimizados) y padecimiento (víctimas) del ciberacoso son perjudiciales para cualquiera de sus implicados, afectando al ámbito personal, escolar, familiar y social de los menores (Hoff y Mitchell, 2009; Schneider, O'Donnell, Stueve y Coulter, 2012). Previamente a reflexionar en torno al impacto y efectos colaterales que se suceden de este fenómeno, es interesante por lo menos,

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

mencionar algunos de los factores que pueden predisponer a determinados sujetos a convertirse en víctimas y agresores en el ciberespacio, y que habría que tomar en consideración para las propuestas de actuaciones de prevención e intervención psicoeducativa. García et al. (2012), señalan como como factores de riesgo:

- El miedo a convertirse en víctima
- Sensación de inseguridad en la escuela
- La experiencia previa de *bullying* tradicional (ya sea manteniendo el rol de agresor o el de víctima)
- Uso prolongado y excesivo de las tecnologías, que a su vez puede derivar en conductas adictivas o “ciberadicción” (Llinares y Lloret, 2008)
- Tener uno o varios perfiles en las redes sociales (sobre todo si en ellos se comparte demasiado información de carácter muy personal)
- Las edades comprendidas entre los 14-17 años de edad
- Bajos niveles de autoestima y empatía, tendencia a la depresión, aislamiento y ansiedad
- Inestabilidad emocional
- Presencia de trastornos de tipo TDAH

A este respecto, el grupo EMICI (2011) añade además los siguientes comportamientos e indicadores que nos pueden hacer sospechar de posible implicación en *ciberbullying*:

Agresores

- No estar controlado de forma continua por ningún adulto durante la conexión a internet (sobre todo por parte de los progenitores)
- No comunicar las actividades que se desarrollan en internet o si sucede algún acontecimiento desagradable
- La disposición de numerosas tecnologías y en concreto de un ordenador personal en la habitación propia
- Manifestar diversas actitudes ligadas a conductas de dependencia a las tecnologías tales como ansiedad, irritabilidad por la no desconexión, agresividad por las interrupciones, desligarse de actividades cotidianas relacionadas con la familia, las amistades, los estudios y el deporte por preferir estar con el móvil, la consola o el ordenador
- Normalizar y minimizar las expresiones de violencia ejercidas por el propio sujeto o por otros (ej.: “no pasa nada”, “es normal”, “son bromas”, etc.)
- Cambios bruscos de humor
- Escasa tolerancia a la frustración, impulsividad y carencia de habilidades sociales (empatía, asertividad, etc.)

Víctimas

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

- Compartir las contraseñas con los amigos ofertándoles la posibilidad de que puedan manejar sus cuentas y perfiles a su antojo
- Utilizar la misma contraseña para varias aplicaciones
- Compartir gran cantidad de información personal a través de los perfiles de las redes sociales
- Haber sido o ser víctima de *bullying* tradicional
- Cambios de humor y de comportamientos normalizados relacionadas con actitudes hacia la comida, la escuela o las relaciones interpersonales
- Tendencia al aislamiento e intraversión
- Mostrar inquietud y molestia ante preguntas directas
- Baja autoestima e inseguridad

Investigaciones relacionadas con los factores intervinientes en dinámicas de *bullying* y *ciberbullying*, confirman precisamente que bajos niveles de empatía emocional predispone a niños y niñas a verse envueltos en estas dinámicas, sobre todo bajo el rol de agresores (Ang y Goh, 2010; Steffgen, König, Pfetsch y Melzer, 2011). Igualmente, también influyen otros elementos como la ya comentada aprobación de la violencia personal y ejecutada por otros, o la percepción negativa del clima escolar y el no contar con respaldo y ayuda de los compañeros (Vandebosch y Van Cleemput, 2009; William y Guerra, 2007).

En relación propiamente con los efectos directos e indirectos que trae consigo la implicación en el *ciberbullying*, como ya se ha comentado en líneas anteriores, todos sus participantes padecen de una u otra forma las consecuencias de la participación en *ciberbullying*, sobre todo y de forma más perniciosa los sujetos que se ven envueltos como víctimas de las agresiones electrónicas, afectando a su equilibrio psicológico, físico y social.

A nivel más personal, estos efectos van en colación con la inestabilidad emocional y psicológica, mostrándose efectos directos como trastornos del sueño, enuresis, vulnerabilidad, depresión, ansiedad, fobias, aislamiento, soledad, y en los casos más graves tentativas suicidas consumadas (Bauman, Toomey y Walker, 2013; Erdur-Baker, 2010; Hinduja y Patchin, 2010; Hoff y Mitchell, 2009; Schneider et al., 2012). Patchin y Hinduja (2012) encuentran que un 45% de las cibervíctimas mostraba síntomas de enfado, 28% se sentían frustradas y un 27% tristes, mientras que un 30% confirmaba no sentirse incomodadas por la experiencia de haber sido cibervictimizados. Entre adolescentes españoles, el estudio de Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán (2008b), distinguen entre las principales emociones sentidas por las víctimas según el medio por el cual se produce el *ciberbullying*. Cuando reciben el acoso vía teléfono móvil afirman sentirse mal (58.3% víctimas moderadas, 60% víctimas severas), enfadadas (41.7% víctimas moderadas, 40% víctimas severas) y preocupadas por lo que los demás puedan pensar o hablar de ellas (37.5% víctimas moderadas, 20% víctimas

severas). Cuando lo son a través del ordenador, de nuevo el sentirse mal aparece como la emoción más reportada (41% víctimas moderadas, 60% víctimas severas), enfadadas (31.1% víctimas moderadas, 60% víctimas severas) o con mayores porcentajes que en el caso del móvil, muestran más actitudes de pasotismo y no afectación (21.3% víctimas moderadas, 10% víctimas severas).

En relación con el contexto escolar, aunque los efectos han sido más estudiados al nivel del *bullying* tradicional, son varias las investigaciones que ponen de manifiesto la reducción en el rendimiento académico, sobre todo de las víctimas, el aumento en la sensación de inseguridad escolar (Feinberg y Robey, 2008; García et al., 2012; Glew, Fan, Katon, y Rivara, 2008) e incluso la no protección por parte del profesorado (Sourander et al., 2010). A nivel del rendimiento académico, se encuentra que las cibervíctimas y ciberagresores victimizados obtienen peores logros académicos que aquellos otros que no se encuentran envueltos en estas dinámicas (Avilés, 2010; Beran y Li, 2007; Giménez, Maquilón y Arnaiz, 2014; Schneider et al., 2012).

En relación con la familia, los estudios se centran en los aspectos de este contexto que pueden contribuir a la mayor o menor presencia de sucesos de ciberbullying. En este sentido Hernández (2004) realiza un análisis de los conflictos escolares y del bullying desde la perspectiva familiar, concluyendo que las expectativas, el clima familiar, el diálogo, la relación paternofilial y el modo que emplean los padres para gestionar los conflictos, tienen un mayor peso estadístico en la frecuencia con la que se producen una gestión violenta del conflicto, que las variables estructurales.

En menor medida encontramos estudios referidos a los efectos del ciberbullying en el contexto familiar. Cabe suponer que la implicación en dinámicas de acoso desde uno u otro rol afecte al clima familiar, debilitando las relaciones entre los miembros por los propios efectos que se han ido comentando anteriormente. Por otro lado, la exposición a la violencia en el contexto social cercano del menor, e incluso la vivencia de situaciones violentas intrafamiliares entre los progenitores o dirigidas a su persona, se constituyen como elementos altamente influyentes en la posterior manifestación de conductas violentas de los menores, ya sea en el ámbito escolar o a través de las tecnologías (Santos y Romera, 2013). Aparte de que el menor pueda estar condicionado por la vivencia de violencia dentro de la estructura familiar, también son los propios estilos educativos y de crianza de los hijos los que pueden tener un efecto negativo en la configuración de la personalidad y habilidades del menor, y que puede derivar en futuras conductas de agresión a otros iguales.

Incluso la propia estructura familiar puede tener un efecto adverso en el comportamiento agresivo de los hijos. El estudio de Palacios, Polo, Felipe, León y Fajardo (2013) así lo confirma al encontrar una relación entre los participantes que se confirmaron como agresores y víctimas quienes pertenecían en su mayoría a familias extensas (monoparentales, reconstituidas, crianza por parte de los abuelos...), y aquellos otros no implicados que pertenecían a familias nucleares.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

En última instancia, y en relación a los efectos que sobre la propia configuración de la personalidad tiene el consumo de los contenidos que se derivan de las tecnologías, Hurtado, Segarra y Ramírez (2013) predicen que determinados contenidos violentos influyen positiva o negativamente en las conductas posteriores de los menores. Generalmente, el visionado donde aparezca una violencia no moralizada tenderá a aumentar el comportamiento agresivo y más si ello conlleva el logro de objetivos previos que satisfacen a la persona, mientras que aquellos otros donde aparece el castigo como reprimenda al acto violento tenderán a disminuir la posible puesta en práctica de conductas agresivas. También es cierto que no sólo son influyentes los contenidos que los menores consuman, sino también el grado de consumo que realicen de las tecnologías, la programación y los horarios. Aunque se ha avanzado en el control de las programaciones por parte de las cadenas televisivas, aún nos encontramos con cantidad de programas donde el enfrentamiento verbal, los insultos y otros comportamientos que infieren agresión se encuentran en horario en que los menores pueden acceder, unidos también a una ineficiente supervisión parental. Estos contenidos pueden ser más controvertidos en horario nocturno.

Aparte de la imitación de la violencia observada, otros efectos es la propia identificación del menor con distintos caracteres como objetos de modelaje, como también la propia asunción de la agresividad y la violencia como medio a través del cual conseguir objetivos personales, tornarse inmunes ante ella (Aldea, 2004). Este panorama incluso se acrecienta en el contexto del ciberespacio e internet al que los menores cada vez están más conectados, complementando lo que visionan y aprenden de la televisión y los videojuegos, y en muchas ocasiones sin una debida supervisión parental.

A modo de conclusión no cabe más que reiterar la necesaria importancia de que desde la escuela y la familia se abra a la conciencia de la existencia de esta problemática cada vez más extendida entre los menores, a la vez que silenciada y desapercibida. A partir de la educación en prevención en riesgos para con el uso de las TIC, didácticas específicas que acerquen a los menores al conocimiento de los mismos y cómo actuar ante su posible implicación, como una mayor concienciación de los menores desde los hogares y su correspondiente supervisión familiar, se pueden paliar experiencias traumáticas en los escolares, cuyas efectos como ya se ha visto, son altamente destructivos en este ciclo vital tan influyente como es la etapa de la adolescencia y la juventud. Avilés (2013), hace un llamamiento a la necesaria educación moral sobre todo desde el ámbito de lo educativo a partir de técnicas referidas al manejo de las emociones, la empatía, el análisis positivo de los conflictos o estrategias de afrontamiento eficaces. En este sentido, el profesorado consciente de la existencia de estas situaciones, y por su propia obligación ético-profesional, debe formarse en resolución de conflictos, estrategias de mediación específicas antes situaciones de acoso escolar y contenidos afines a la tarea de prevenir la violencia entre los menores, en pro de aulas y discentes comprometidos con una sociedad más tolerante y pacífica.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Referencias

- Aldea, S. (2004). La influencia de la nueva televisión en las emociones y en la educación de los niños. *Revista Internacional de Psicología*, 5(2), Recuperado de <http://www.revistapsicologia.org/index.php/revista/article/view/28>
- Alfonso, P. (1999). Algunas consideraciones sobre los impactos ambientales de los modelos de desarrollo actuales. En, Colectivo de Autores, *Tecnología y Sociedad* (pp. 178-184). La Habana: Editorial Félix Varela.
- Almansa, A., Fonseca, O. y Castillo, A. (2013). Redes sociales y jóvenes. Uso de Facebook en la juventud colombiana y española. *Comunicar*, 40(20), 127-135.
- Álvarez, D., Núñez, J. C., Álvarez, L., Dobarro, A., Rodríguez, C. y González, P. (2011). Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria. *Anales de Psicología*, 27, 221-231.
- Ang, R. P. y Goh, D. H. (2010). *Cyberbullying* among adolescents: The role of affective and cognitive empathy, and gender. *Child Psychiatry and Human Development*, 41, 387-397.
- Avilés, J. M. (2010). Éxito escolar y cyberbullying. *Boletín de Psicología*, 98, 73-85.
- Avilés, J. M. (2013). Análisis psicosocial del cyberbullying: Claves para una educación moral. *Papeles del Psicólogo*, 34(1), 65-73.
- Bauman, S., Toomey, R. B. y Walker, J. L. (2013). Associations among *bullying*, *cyberbullying*, and suicide in high school students. *Journal of Adolescence*, 36, 341-350.
- Belsey, B. (2005). *Cyberbullying: An emerging threat to the "always on" generation*. Recuperado de http://www.cyberbullying.ca/pdf/Cyberbullying_Article_by_Bill_Belsey.pdf
- Beran, T. y Li, Q. (2005). Cyber-harrasment: a study of a new method for an old behaviour. *Journal of Educational Computing Research*, 32(3), 265-277.
- Beran, T. y Li, Q. (2007). The relationship between *cyberbullying* and school *bullying*. *Journal of Student Wellbeing*, 1, 15-33.
- Buxarrais, M (2011). *La influencia de las TIC en la vida cotidiana de las familias y los valores de los adolescentes*. Universitat de Barcelona. Observatorio de Educación Digital
- Cabero, J. (2005). Las TICs y las universidades: retos, posibilidades y preocupaciones. *Revista de la Educación Superior*, 34(3), 77-100.
- Calmaestra, J. (2011). *Cyberbullying: Prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto* (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba, Córdoba.
- Choo, K-K. R. (2009). *Online child grooming: a literatura review on the misuse of social networking sites for grooming children for sexual offences*. Canberra, Australia: Australian Institute of Criminology.
- Devine, P. y Lloyd, K. (2012). Internet use and Psychological well-being among 10-year-old and 11-year-old children. *Child Care in Practice*, 18(1), 5-22.
- Dussel, E. (1994) 1492. *El encubrimiento del Otro*. Antropos, Bogotá.

- Erdur-Baker, O. (2010). *Cyberbullying* and its correlation to traditional *bullying*, gender and frequent and risky usage of internet-mediated communication tools. *New Media & Society*, 12(1), 109-125.
- Fajardo, M. I., Gordillo, M., y Regalado, A. B. (2013). Sexting: Nuevos usos de la tecnología y la sexualidad en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 521-533.
- Félix, V., Soriano, M., Godoy, C. y Sancho, S. (2010). El ciberacoso en la enseñanza obligatoria. *Aula Abierta*, 38(1), 47-58.
- Feinberg, T. y Robey, N. (2008). Cyberbullying. *Principal Leadership*, 9, 10-14.
- Finkelhor, D., Mitchell, K. J. y Wolak, J. (2000). *Online victimization: A report on the Nation's Youth*. Virginia, EEUU: National Center for Missing & Exploited Children.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del *ciberbullying*: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11, 233-254.
- García, C. M. (2013). *Acoso y ciberacoso en escolares de primaria: Factores de personalidad y de contexto entre iguales* (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba, Córdoba.
- García, G., Martínez, G. J., Saldívar, A. H., Sánchez, R., Martínez, G. M. y Barrientos, M. C. (2012). Factores de riesgo y consecuencias del *ciberbullying* en un grupo de adolescentes. Asociación con *bullying* tradicional. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 69(6): 463-474.
- García, J. y García, J. N. (2013). Patterns of Web 2.0 tool use among young Spanish people. *Computers & Education*, 67, 105-120.
- Garmendia, M., Garitaonandia, C., Martínez, G., y Casado, M. A. (2011). *Riesgos y seguridad en internet: Los menores españoles en el contexto europeo*. LSE, London: EU Kids Online.
- Garmendia, M., Garitaonandia, C., Martínez, G., y Casado, M. A. (2012). Los menores en internet. Usos y seguridad desde una perspectiva europea. *Quaderns del Cac*, 38, 37-44.
- Giménez, A. M., Arnaiz, P., y Maquilón, J. J. (2013a). Causas, medios y estrategias de afrontamiento en la agresión online en escolares de Murcia (España). *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 6. Recuperado de <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/4905>
- Giménez, A. M., Arnaiz, P., y Maquilón, J. J. (2013b). *Cyberbullying, la nueva cara de la violencia escolar. Experiencias en una muestra de estudiantes de Educación Primaria de la Región de Murcia*. Alemania: Editorial Académica Española.
- Giménez, A. M., Maquilón, J. J. y Arnaiz, P. (2014). Acceso a las tecnologías, rendimiento académico y *ciberbullying* en escolares de secundaria. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 5(2), 119-133.
- Glew, G. M., Fan, M.-Y., Katon, .W. y Rivara, F. (2008). Bullying and school safety. *The Journal of Pediatrics*, 152(1), 123-128.

- Gross, E. F., Juvonen, J. y Gable, S. (2002). Internet use and well-being in adolescence. *Journal of Social Issues*, 58(1), 75-90.
- Guan, S.-S. A. y Subrahmanyam, K. (2009). Youth internet use: risk and opportunities. *Current Opinion in Psychiatry*, 22, 351-356.
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus.
- Hernández Prados, M. A., López, P. y Sánchez, S. (en prensa). La comunicación en la familia a través de las TIC. Percepción de los adolescentes. *Revista Pulso*
- Hernández Prados, M. A. (2005). Los conflictos escolares desde la perspectiva familiar. Tesis doctoral, Universidad de Murcia.
- Hernández Prados, M. A. (2005). *Prevenir el acoso en red. Propuestas educativas familiares y escolares*. Comunicación presentada en el III Congreso de EducaRed, Madrid.
- Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of Suicide Research*, 14, 206–221.
- Hoff, D. L. y Mitchell, S. N. (2009). Cyberbullying: causes, effects, and remedies. *Journal of Educational Administration*, 47(5), 652-665.
- Hurtado, L., Segarra, E. y Ramírez, P. (2013). Influencia de la violencia televisiva en la agresividad de los niños. *Revista de Fundamentos de Psicología*, 5(1), 93-104.
- Instituto Nacional de Estadística (2013). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los hogares*. Recuperado de <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft25%2Fp450&file=inebase&L=0>
- Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación (2009). *Estudio sobre hábitos seguros en el uso de las TIC por niños y adolescentes y e-confianza de sus padres*. Madrid: Observatorio de Seguridad de la Información.
- Jackson, L. A., Zhao, Y., Fitzgerald, H. E., von Eye, A. y Harold, R. (2006). The impact of Information Technology (IT) use on children's cognitive, social, psychological and moral development. *WIT Transactions on Information and Communication Technologies*, 36, 23-31.
- Kowalski, R. M., Limber, S. P. y Agatston, P. W. (2008). *Cyberbullying: Bullying in the digital age*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Li, N. y Kirkup, G. (2007). Gender and cultural differences in Internet use: A study of China and the UK. *Computers & Education*, 48, 301-317
- Llinares, M. C. y Lloret, M. (2008). Ciberadicción: Los riesgos de internet. *Revista de Análisis Transaccional y Psicología Humanista*, 59, 267-296.
- Malo, S., Navarro, D., y Casas, F. (2012). El uso de los medios audiovisuales en la adolescencia y su relación con el bienestar subjetivo: Análisis cualitativo desde la perspectiva intergeneracional y de género. *Athenea Digital*, 12(3), 27-49.
- Maquilón, J. J., Giménez, A. M., Hernández, F. y García, A. (2011). La victimización en las dinámicas de cyberbullying en centros educativos de la Región de Murcia.

- International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 265-275.
- Miranda de Larra, R. (2005). *Los menores en la Red: comportamiento y navegación segura*. Madrid: Ed.Fundación AUNA.
- Mendoza, E. (2012). Acoso cibernético o *ciberbullying*: Acoso en la tecnología electrónica. *Pediatría de México*, 14(3), 133-146.
- Ochaita, E., Espinosa, M. A., y Gutiérrez, H. (2011). Las necesidades adolescentes y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. *Revista de Estudios de Juventud*, 92, 87-110.
- Ólafsson, K., Livingstone, S., Haddon, L., y EU Kids Online Network (2013). *Children's use of online technologies in Europe*. LSE, London: EU Kids Online.
- Ortega, R., Calmaestra, J. y Mora-Merchán, J. A. (2008a). *Ciberbullying*. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (2), 183-192.
- Ortega, R., Calmaestra, J. y Mora-Merchán, J. A. (2008b). Estrategias de afrontamiento y sentimientos ante el *cyberbullying*. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 123-132.
- Palacios, V., Polo, M. I., Felipe, E., León, B. y Fajardo, F. (2013). Tipología familiar y dinámica *bullying/ciberbullying* en Educación Secundaria. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(2), 161-170.
- Patchin, J. W. y Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at *ciberbullying*. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4, 148-169.
- Rial, A., Gómez, P., Braña, T. y Varela, J. (2014). Actitudes, percepciones y uso de Internet y las redes sociales entre los adolescentes de la comunidad gallega (España). *Anales de Psicología*, 30(2), 642-655.
- Rojas, V. (2008). Influencia de la televisión y videojuegos en el aprendizaje y conducta infanto-juvenil. *Revista Chilena de Pediatría*, 79(1), 80-85.
- Ruiz, C. (2010). La Educación en la sociedad postmoderna: Desafíos y oportunidades. *Revista Complutense de Educación*, 21, 173-188.
- Santos, A. y Romero, E. M. (2013). Influencia de la exposición a la violencia en conductas de agresión en *ciberbullying*. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 225-235.
- Schneider, S. K., O'Donnell, L., Stueve, A., y Coulter, R. W. S. (2012). *Ciberbullying*, school *bullying*, and psychological distress: A regional census of high school students. *American Journal of Public Health*, 102, 171-177.
- Slonje, R., Smith, P. K. y Frisén, A. (2013). The nature of *ciberbullying*, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, 29, 26-32.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., y Tippett, N. (2008). *Ciberbullying*; its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-385.
- Sourander, A., Brunstein, A., Ikonen, M., Lindroos, J., Luntamo, T., Koskelainen, M., Ristkari, T. y Helenius, H. (2010). Psychosocial risk factors associated with

- cyberbullying among adolescents. A population-based study. *Archives of General Psychiatry*, 67, 720–728.
- Steffgen, G., König, A., Pfetsch, J. y Melzer, A. (2011). Are cyberbullies less empathic? Adolescent's *ciberbullying* behavior and empathic responsiveness. *Cyberpsychology & Behavior*, 14(11), 643-648.
- Tello, L. (2013). Intimidad y “extimidad” en las redes sociales. Las demarcaciones éticas de Facebook. *Comunicar*, 41(21), 205-213.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on *ciberbullying* victimization. *Computers in Human Behavior*, 26, 227-287.
- Vandebosch, H. y Van Cleemput, K. V. (2009). *Ciberbullying* among youngsters: profiles of bullies and victims. *New Media & Society*, 11(8), 1-23.
- Volman, M., van Eck, E., Heemskerk, I. y Kuiper, E. (2005). New technologies, new differences. Gender and ethnic differences in pupils' use of ICT in primary and secondary education. *Computers & Education*, 45, 35-55.
- Willard, N. (2005). *Ciberbullying and Cyberthreats*. Comunicación presentada al OSDFS National Conference, Washington. Recuperada de <http://bcloud.marinschools.org/SafeSchools/Documents/BP-CyberBandT.pdf>
- Willard, Nancy (2006) (2006). *Ciberbullying and Cyberthreats. Effectively managing internet use risks in schools*. Recuperado de <http://new.csriu.org/cyberbully/docs/cbctpresentation.pdf>
- William., K. R. y Guerra, N. G. (2007). Prevalence and predictors of internet *bullying*. *Journal of Adolescent Health*, 41, S14-S21.

238. REVISIÓN DE LAS TESIS DOCTORALES REALIZADAS EN UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS SOBRE BULLYING, CIBERBULLYING, ACOSO Y MALTRATO ENTRE IGUALES

Juan Patricio Sánchez-Claros

jpsc@uma.es

Resumen.

El fenómeno del acoso y maltrato entre iguales (bullying) constituye un tópico de investigación que ha suscitado un creciente interés en la comunidad científica, generando una gran cantidad de literatura que atiende a las variables que influyen en su aparición, sus consecuencias personales y sociales, y las intervenciones y programas que pueden implementarse en orden a su tratamiento. Este trabajo analiza, de entre la producción científica que aborda el tema, su tratamiento por parte de las tesis doctorales defendidas en las universidades españolas. Para ello se ha atendido a la base de datos Teseo y TDR, constatándose una presencia creciente. Las universidades de origen, los directores de tesis, la estructura de la misma, la incorporación de programas de intervención o el carácter disciplinar del departamento en la que la tesis se gestó son, entre otras, variables objeto de un análisis comparativo.

Palabras clave: bullying, cyberbullying, tesis doctoral, acoso escolar

Introducción

La violencia escolar entre iguales ha sido objeto de numerosas investigaciones en los últimos 30 años desde la perspectiva de la Psicología y de la Educación. Sin embargo, a pesar de este interés científico en el estudio y la prevención y el gran número de programas y protocolos desarrollados para intervenir en los centros educativos, el problema sigue estando presente con su correlativa demanda de atención.

El primer paso estriba en definir este tipo de violencia, diferenciándola con respecto a otros tipos de violencia escolares en la que los protagonistas no son iguales adolescentes. Del mismo modo es importante distinguir entre diferentes categorías de la propia violencia escolar entre iguales, siendo quizás la más conocida el *bullying*. El objetivo final es doble: por un lado, incorporar nuevas variables a los modelos explicativos existentes y, por otro, desarrollar herramientas preventivas que supongan un puente entre lo investigado y el contexto donde la violencia se produce.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

El bullying: breve aproximación conceptual

Las investigaciones sobre el acoso escolar tuvieron sus inicios en los países escandinavos, y de allí se extendieron a otros países como Japón, Reino Unido e Irlanda. En la actualidad, estos estudios son comunes en los países europeos, así como en Australia, Nueva Zelanda, Canadá y Estados Unidos. En consonancia, los informes producidos por organismos internacionales, estatales e institucionales destacan que el bullying es un problema de implantación global.

En el intento de traducir el término bullying al castellano, nos encontramos con una amplia terminología para referirse al mismo. De este modo, es común hablar de "acoso escolar", "abuso entre escolares", "intimidación" o "victimización". Sin embargo, el término "bullying" es el término utilizado internacionalmente y aceptado en la investigación sobre el tema, para referirse a estas conductas agresivas (físicas, verbales o psicológicas) que un alumno/a, de forma hostil y abusando de un poder real o ficticio, dirige contra un compañero de forma repetida y duradera con la intencionalidad de causarle daño (Olweus, 1998). El mismo autor señala que también se puede dar la figura del agresor pasivo, que es aquél que participa de las intimidaciones pero que normalmente no toma la iniciativa. En el caso del maltrato entre iguales, se produce un contagio social que inhibe la ayuda. Asimismo, el miedo a ser incluido dentro del círculo de victimización y convertirse en blanco de agresiones, impide la dispensación de ayuda por parte de alumnos aunque sientan que deberían hacer algo.

El bullying se asocia con el contexto escolar, una connotación que se debe principalmente a las edades de los que lo protagonizan. La socialización es un factor importante en este contexto, por lo que funciona como un campo de pruebas de las actitudes sociales y psicológicas que los seres humanos desarrollarán en el futuro. De ahí la preocupación que suscitan los comportamientos disruptivos, la violencia y los problemas de convivencia.

Es posible identificar y clasificar los tipos de roles sociales desempeñados por los agentes del escenario bullying. Así, la víctima típica, la que sirve de chivo expiatorio para un grupo; la víctima provocadora, que suscita reacciones adversas y carece de habilidades para enfrentarse a ellas; la víctima agresora, que reproduce los malos tratos que ha sufrido; el agresor que ataca a los más débiles; o el observador que es testigo del abuso, pero que ni lo sufre directamente ni lo práctica.

En España, hacia el año 2000, el único estudio que se encontraba a nivel estatal sobre la violencia en el ámbito escolar era el realizado por el Defensor del Pueblo del año 1999 ("Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar"). Hoy día, la mayoría de las Comunidades Autónomas han realizado estudios sobre el tema en cuestión y también han establecido medidas para combatirlo. En el informe del Defensor del Pueblo "Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006" se constata la multiplicidad de estudios aparecidos.

Del conjunto de estudios que se relacionan en España, se pueden extraer una serie de puntos en común que se destacan a continuación (Barros Ventura, 2011):

1. La preocupación creciente por la temática de la convivencia que lleva a estudiar el tema desde las más diferentes ópticas: alumnado, profesorado, familias, AMPAS, etc.

2. La multicausalidad en las dificultades de convivencia: en diferentes estudios se habla de causas personales, sociales, culturales, familiares, escolares...

3. La percepción de que en los centros de Primaria el nivel de conflictividad es relativamente bajo en referencia a conflictos graves, mientras que se identifican un gran número de conflictos de baja intensidad, y ue el nivel de convivencia es más satisfactorio.

4. La constatación de que en Secundaria el nivel de conflictividad es mayor que en Primaria.

5. Que el nivel de conflictividad entre las niñas es menor que entre los niños.

6. La necesidad de participar en planes de mejora e introducir estas mejoras en los centros.

7. La necesidad formativa del profesorado para afrontar las dificultades de convivencia que pueden ocurrir, así como prevenirlas.

8. Se destaca que el aula es el lugar de la escuela donde menos situaciones de falta de convivencia se produce, mientras que el patio es el lugar donde hay más conflictos.

9. Se destaca también la necesidad del trabajo en red, aprovechando los diferentes agentes educativos del territorio.

Diseño de la revisión de tesis doctorales sobre bullying

El objeto del presente trabajo es ofrecer una panorámica de las tesis doctorales realizadas acerca del bullying -en sus diferentes acepciones- en las universidades españolas. Se ha utilizado para ello dos fuentes principales: la información que sobre tesis doctorales ofrecen la bases de datos Teseo completada con los datos de la base de datos TDR. Se ha elaborado con esta información una base de datos en la que se recoge el año de defensa, autor/a, director/a, codirectores/as, Universidad, Departamento, título, y otros datos referidos a si el texto de la tesis es accesible o sólo podemos consultar su resumen, el ciclo educativo a que atiende, si la investigación empírica realizada ha sido desarrollada en España o en otros países, o si atiende de forma determinada al fenómeno del cyberbullying.

El abordaje de las tesis doctorales entre el conjunto de la producción científica obedece a dos motivos fundamentales: En primer lugar, porque el conocimiento de las tesis doctorales que se han realizado en torno a un determinado tema es relevante para conocer el estado de la investigación sobre el mismo, y el interés que despierta entre los investigadores que se plantean la realización de su tesis. La realización de la tesis doctoral se corresponde con un período muy significativo de la trayectoria investigadora por lo que el tema elegido, sea por iniciativa propia o a sugerencia del director de la misma, consideramos que puede ser considerado como un indicador válido del interés que en cierto momento hay sobre un tema.

La base de datos Teseo recoge las tesis doctorales leídas en España desde 1976 hasta la actualidad. En cuanto a Tesis doctorales en Red (TDR), permite acceder a los repositorios que usan el protocolo OAI-PMH. Este esfuerzo para dotar de visibilidad a este sector tan importante de la producción científica no garantiza, sin embargo, una total transparencia de esta denominada *literatura gris*, que abarca documentos con características tales como ediciones cortas, estándares variables de producción y edición, escasa o nula publicidad, circulación en ámbitos muy limitados, información muy especializada o útil para un número limitado de personas, o rápida obsolescencia (García Santiago, 1999). Esta situación de opacidad ha tendido a revertirse durante los últimos años en consonancia con un interés generalizado en la difusión del conocimiento, la mejora y extensión de los dispositivos de comunicación, la facilidad en el acceso a la información y la atención hacia las actividades de divulgación científica. Desde un punto de vista normativo, el Real Decreto 99/2011, que regula las enseñanzas de doctorado, señala en su art. 14 n° 5 la inclusión en un repositorio institucional de las tesis doctorales aprobadas, circunstancia que supone una significativa mejora en la visibilidad de estos documentos. Sin embargo, aún se está lejos de una total transparencia y accesibilidad al *patrimonio histórico doctoral*, lo que hace que cualquier búsqueda en este ámbito deba venir acompañado de las correspondientes prevenciones en cuanto a sus limitaciones. Un ejemplo de esta circunstancia es que de los resultados obtenidos en nuestra búsqueda en la base Teseo, tan sólo se pueda disponer de los textos de un 28% de las tesis de nuestro interés. de modo que para el 72% restante hemos de conformarnos con los resúmenes que Teseo incluye; resúmenes que, a su vez, alcanzan distintos grados de integridad, estando por lo tanto la información proporcionada sujeta a graves limitaciones.

La búsqueda en Teseo se realizó a través del descriptor *bullying*, pues constituye un término lo suficientemente extendido en la literatura como para haberse erigido en sinónimo útil que lleva tras de sí el resto de conductas relacionadas (acoso, maltrato, etc.). La base de datos devuelve aquellas tesis que incluye el descriptor empleado en alguno de los campos a cumplimentar en la ficha de registro. Se obtuvieron 60 resultados. Se efectuó la misma búsqueda en TDR para completar el listado original. En este segundo caso se obtuvo un número menor, aunque la representación de las

universidades catalanas fue en este caso sensiblemente superior. En función de la constitución de cada repositorio, los resultados obtenidos difieren entre sí, con algunas coincidencias puntuales. La consulta en TDR arrojó 14 nuevas tesis, con lo que el total recopilado fue de 74 Tesis, que cubrían un espectro temporal desde el año 1991 al 2014.

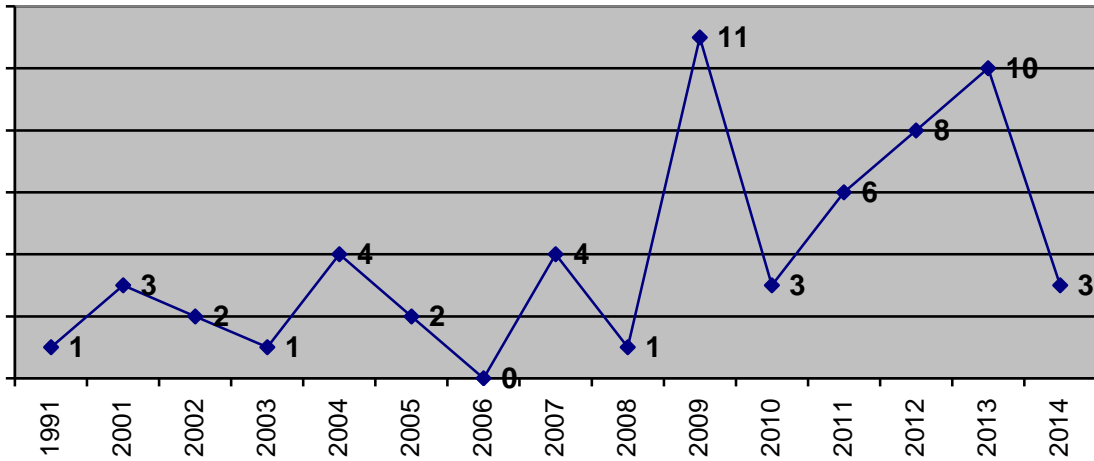
Dadas las características de los motores de búsqueda de cada repositorio, estos 74 resultados devueltos no siempre se adecuaban al objeto de nuestro estudio -el bullying o maltrato entre iguales en contexto escolar-, a pesar de que el descriptor utilizado es lo suficientemente explícito como para recoger los distintos usos y sinónimos del término. En consecuencia, una primera criba consistió en la revisión de los resúmenes disponibles y de los textos completos en aquellos casos en que se pudo disponer de ellos, para desechar los resultados que no se adecuasen a nuestro objeto de estudio.

Se eliminaron siete tesis cuya temática era el acoso laboral. Otras cuatro trataban temas diferentes: familias homoparentales, violencia de género, propuesta de creación de una asignatura acerca del buen uso y de los riesgos de las TIC, y depresión en adolescentes. Tres más tenían como tema la violencia escolar y juvenil, pero lo hacían desde una perspectiva muy amplia y genérica que no atendía a un tratamiento específico del bullying; se mantuvieron, en cambio, otras en las que, aun tratándose los problemas de convivencia como tema central, el bullying sí era objeto de una atención particularizada dentro del estudio. Por último, se suprimió una tesis que aparecía dos veces, cada una de ellas individualizada según su versión en inglés y en español; mantuvimos, por tanto, una de las versiones para evitar la duplicidad. El total de registros eliminados fue de 15, con lo que nuestra base de trabajo quedó constituida por 59 tesis doctorales

Análisis

1. Año de defensa

Los resultados obtenidos señalan a la tesis doctoral "La agresividad social entre escolares. La dinámica bullying" de Fuensanta Cerezo Ramírez como la primera en abordar nuestro fenómeno. Fue defendida en 1991 en la Universidad de Murcia, institución que, como comprobaremos en breve, presenta una cierta tradición en el tratamiento del acoso escolar en sus propuestas de doctorado. Tras esta tesis pionera, habrá que esperar hasta el año 2001 para atender a las siguientes tesis sobre el tema. Desde entonces, su presencia ha sido continua, a excepción del año 2006, que carece de representación. El tope máximo se sitúa en el año 2009 con un total de 11 tesis doctorales; bajó a sólo 3 en 2010, pero desde entonces ha entrado en crecimiento hasta alcanzar las 10 tesis en 2013. La búsqueda realizada para este trabajo cubre únicamente el primer trimestre del año 2014, en el que pueden contabilizarse 3 tesis defendidas.



Número de tesis por años

| 2009 | 2013 | 2012 | 2011 | 2004 | 2007 | 2001 | 2014 | 2002 | 2005 | 1991 | 2003 | 2008 | 2006 |
|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 11 | 10 | 8 | 6 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 |

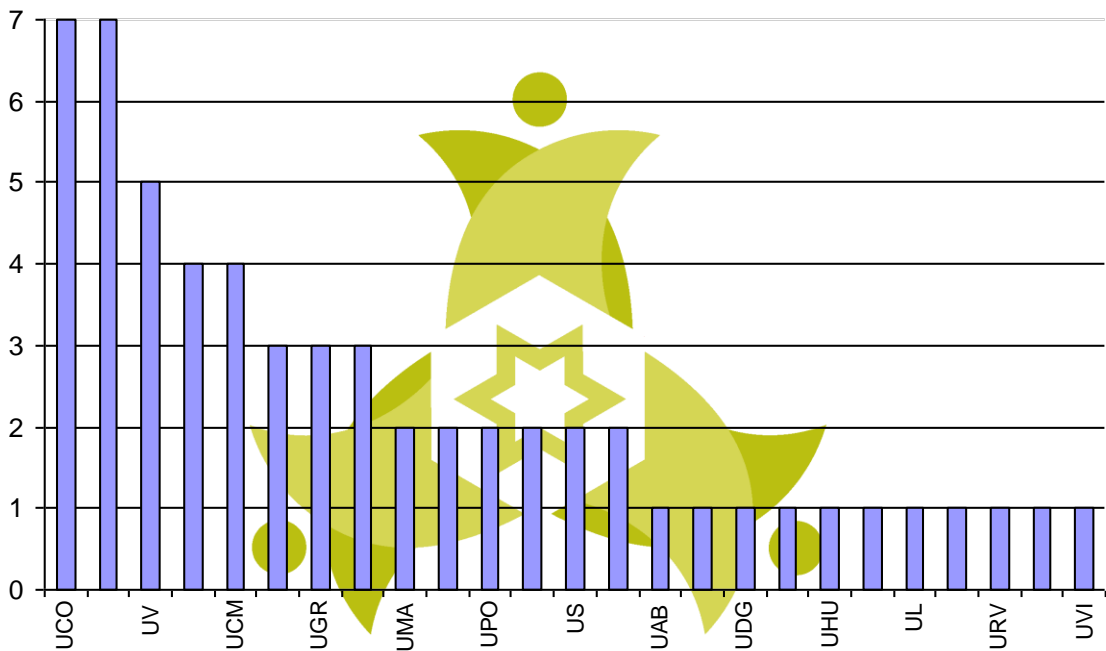
Número de tesis por años

2. Universidades

| Número de tesis por Universidad | | | |
|---------------------------------|---|------------------------------|---|
| U. de Córdoba | 7 | U. de Santiago de Compostela | 2 |
| U. de Murcia | 7 | U. Autónoma de Barcelona | 1 |
| U. de Valencia | 5 | U. de Cádiz | 1 |
| U. Autónoma de Madrid | 4 | U. de Girona | 1 |
| U. Complutense de Madrid | 4 | U. de Extremadura | 1 |
| U. de Castilla-La Mancha | 3 | U. de Huelva | 1 |
| U. de Granada | 3 | U. Jaime I | 1 |
| U. de Salamanca | 3 | U. de León | 1 |
| U. de Málaga | 2 | U. Pública de Navarra | 1 |
| U. Nacional Educación Distancia | 2 | U. Rovira i Virgili | 1 |
| U. Pablo de Olavide | 2 | U. de Valladolid | 1 |
| U. del País Vasco | 2 | U. de Vigo | 1 |
| U. de Sevilla | 2 | | |

Número de tesis por universidad

El bullying ha sido objeto de atención para la elaboración de tesis doctorales de 25 universidades españolas. Destacan entre ellas la Universidad de Córdoba y la Universidad de Murcia, con 7 tesis defendidas en cada una de ellas, seguidas de la Universidad de Valencia (5), la Autónoma de Madrid y la Complutense (4) y Castilla-La Mancha, Granada y Salamanca (3). Puede considerarse una extensión en cierto modo escasa, si atendemos a la importancia concedida por los medios de comunicación y la opinión pública al problema de la convivencia escolar, del cual el bullying es una manifestación importante.



Número de tesis por universidad



3. Adscripción departamental

El cómputo de la adscripción departamental se efectúa sobre 56 tesis, ya que en tres de los resultados totales no se detalla el departamento en el que se realizaron, por ser un dato no incluido en el registro de su resumen en Teseo.

La variedad de denominaciones para los distintos departamentos da lugar a una gran dispersión en la nomenclatura. Es constatable cómo ciertos departamentos con distintos nombres pueden compartir contenidos, metodologías y paradigmas de investigación. Esta dispersión puede subsanarse atendiendo con posterioridad a la distribución de los departamentos en campos disciplinares más amplios; pero, en una primera aproximación, los departamentos a los que se adscriben las tesis defendidas sobre bullying se ordenan del siguiente modo, en función del número de tesis:

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

| Adscripción departamental | |
|---|----|
| Psicología | 11 |
| Psicología evolutiva y de la educación | 11 |
| Personalidad, evaluación y tratamientos psicológico | 4 |
| Didáctica y organización escolar | 3 |
| Métodos de investigación y diagnóstico en educación | 3 |
| Pedagogía | 3 |
| Educación | 2 |
| Psicobiología y psicología social | 2 |
| Teoría e historia de la educación | 2 |
| Análisis e intervención psicosocioeducativa | 1 |
| Ciencias sociosanitarias | 1 |
| Derecho del trabajo y trabajo social | 1 |
| Didáctica de la expresión musical, plástica y corporal | 1 |
| Educación y psicología social | 1 |
| Enfermería | 1 |
| Metodología de las ciencias del comportamiento | 1 |
| Psicología de la educación | 1 |
| Psicología de la personalidad, evaluación y tratamiento psi | 1 |
| Psicología evolutiva, educativa, social y metodología | 1 |
| Psicología social, básica y metodológica | 1 |
| Psicología y Pedagogía | 1 |
| Psicología y sociología de la educación | 1 |
| Psicología, sociología y filosofía | 1 |
| Trabajo social y servicios sociales | 1 |

De acuerdo con este listado, los departamentos de "Psicología" y "Psicología evolutiva y de la educación" recogen, con 11 tesis cada uno, situándose de manera destacada con respecto a los demás. Esto ya nos proporciona una cierta idea de la tendencia general en cuanto a la aproximación disciplinar hacia nuestro tema de estudio. Pero, tal como ha sido indicado, es posible afinar algo más este listado categorizando los departamentos obtenidos por áreas disciplinares y permitiendo de este modo que los departamentos con contenidos e intereses semejantes queden agrupados.

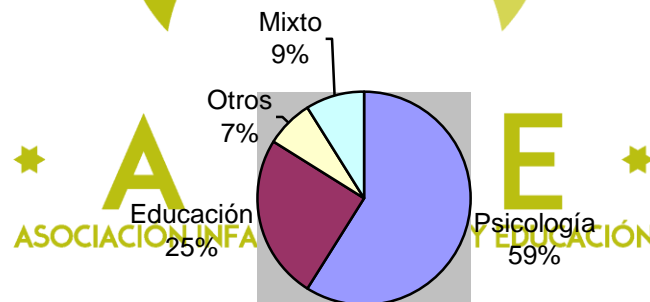
En consecuencia, podemos realizar cuatro agrupaciones: Un primer apartado que reúna todos los departamentos pertenecientes al área de la Psicología (Psicología evolutiva, Psicología de la personalidad, Psicología social, etc.); un segundo apartado que reúna todos los departamentos pertenecientes al área de la Educación (Didáctica y organización escolar, Teoría de historia de la educación, etc.); un tercer apartado que podemos denominar Mixto (Psicología y Pedagogía, Análisis e intervención psicosocioeducativa, etc.); y un último apartado, Otros, en el que situaríamos a aquéllos

departamentos de áreas disciplinares ajenas a los apartados anteriores (Ciencias sociosanitarias, Derecho del trabajo, Enfermería, etc.). Es necesario precisar que esta clasificación deriva de la propia caracterización del problema objeto de estudio: el bullying como comportamiento de acoso en un determinado contexto que es el escolar; por ello, los factores psicológicos y educativos priman a la hora de establecer los agrupamientos.

Hay que tener en cuenta además que, en gran medida, el apartado "departamentos mixtos" presenta un fuerte componente de participación disciplinar psicológica. Si consideramos esta adscripción como una extensión del campo propio de la psicología, el apartado "departamentos de psicología" vería aún más aumentada su participación. Entiéndase el apartado "mixto" tanto con autonomía propia, o bien como formando parte del apartado "psicología", éste último presenta en cualquier caso un dominio claro en el tratamiento del tema bullying.

Así agrupados, el nuevo reparto departamental quedaría así configurado, según sus áreas disciplinares:

| Área disciplinar | Porcentaje de tesis defendidas |
|------------------|--------------------------------|
| Psicología | 58,9 |
| Educación | 25 |
| Mixto | 8,9 |
| Otros | 7,1 |



Adscripción departamental por áreas disciplinares

Hay que tener en cuenta además que, en gran medida, el apartado "departamentos mixtos" presenta un fuerte componente de participación disciplinar psicológica. Si consideramos esta adscripción como una extensión del campo propio de la psicología, el apartado "departamentos de psicología" vería aún más aumentada su participación. Entiéndase el apartado "mixto" tanto con autonomía propia, o bien como

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

formando parte del apartado "psicología", éste último presenta en cualquier caso un dominio claro en el tratamiento del tema bullying.

Queda claro, por tanto, que las tesis doctorales procedentes de los departamentos del área de la Psicología son las que en mayor número tratan del tema del bullying. Desde este punto de vista, podríamos afirmar por tanto que, atendiendo a este tipo de investigación, el bullying es por encima de todo un problema psicológico o, al menos, una preocupación psicológica. Podríamos preguntarnos las razones por las que un problema que se localiza en el contexto escolar y al que han de hacer frente en la vida cotidiana del aula los profesionales de la educación, reúne una atención experta tan numerosa por parte de un colectivo profesional cuya relación con los centros educativos se encuentra fundamentalmente en los departamentos de orientación y no tanto en las aulas. Este interés psicoeducativo, al relacionarlo con el campo de la orientación, resulta comprensible y es legítimo, pero tal vez se echaría de menos una mayor implicación desde el terreno de la Pedagogía y de los diferentes ámbitos de la educación, que permitiera vincular de manera más estrecha los resultados de las investigaciones con el trabajo docente de maestros y profesores. Esta preponderancia de una *visión psicológica* sobre el problema del bullying lleva aparejada la presencia de una determinada metodología de investigación a la que posteriormente se hará mención, metodología cuya lógica tiende a apartarse de los modelos cualitativos generalmente adoptados en el terreno pedagógico.

4. Dirección de las tesis

La siguiente tabla relaciona los directores que han dirigido el mayor número de tesis a lo largo de los años, con indicación de su número y el año en que ejercieron la tutoría:

| Directores con mayor número de tesis dirigidas | | | |
|---|--------------------|-----------------|------------------|
| Nombre | Universidad | Nº tesis | años |
| Fuensanta Cerezo Ramírez | UM | 3 | 2009, 2010, 2012 |
| Gonzalo Musitu Ochoa | UPO, UV | 3 | 2005, 2012, 2014 |
| M ^a José Díaz-Aguado Jalón | UCM | 2 | 2001, 2005 |
| Rosario Ortega Ruiz | UCO, US | 2 | 2001, 2009 |
| Santiago Yubero Jiménez | UCLM | 2 | 2009, 2012 |

Esta relación puede completarse, no obstante, atendiendo no sólo a las funciones de dirección, sino también a las de codirección. De las 59 tesis recolectadas, 32 de ellas cuentan con la figura del codirector, y 3 añaden incluso un segundo codirector. Teniendo en cuenta esta figura de la codirección, podemos modificar la tabla anterior,

para incluir ambas funciones, con lo que el listado de directores quedaría del siguiente modo:

| Directores con mayor número de tesis dirigidas (dirección + codirección) | | | |
|---|--------------------|-----------------|-----------------------------------|
| Nombre | Universidad | Nº tesis | años |
| Rosario Ortega Ruiz | UCO, UHU, US | 8 | 2001, 2009, 2010, 2011, 2013,2014 |
| Gonzalo Musitu Ochoa | UPO, UV | 4 | 2005, 2009, 2012, 2014 |
| Fuensanta Cerezo Ramírez | UM | 3 | 2009, 2010, 2012 |
| Mª José Díaz-Aguado Jalón | UCM, UEX | 3 | 2001, 2004, 2005 |
| Santiago Yubero Jiménez | UCLM | 2 | 2009, 2012 |
| Fernando Justicia Justicia | UGR | 2 | 2009, 2012 |
| Juan Herrero Olaizola | UV | 2 | 2005, 2009 |
| Elisa Larrañaga Rubio | UCLM | 2 | 2009, 2012 |

.Conviene indicar cómo ciertos tópicos de investigación como el presente se constituyen en líneas de investigación en las carreras científicas de los autores de las tesis, que pasan de ser doctorandos a ser directores de tesis en años posteriores a lo largo de su carrera académica, manteniendo el tema de investigación en sus discípulos.

Entre estos supuestos de mantenimiento del tema bullying podemos señalar a Eva María Romera Félix (UCO), autora en 2009 de la tesis "Convivencia escolar en los sistemas educativos de países pobres", que posteriormente dirigió en 2013 la tesis "Acoso y ciberacoso en escolares de Primaria: factores de personalidad y de contexto entre iguales"; Joaquín Antonio Mora Merchán, autor en 2001 de la tesis "El fenómeno bullying en las escuelas de Sevilla" (US), y posteriormente director en 2011 en la UCO de la tesis "Cyberbullying: prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto"; Héctor Gutiérrez Rodríguez (UAM), autor en 2001 "El maltrato entre iguales por abuso de poder en ámbitos educativos: las aportaciones de la entrevista semiestructurada", que posteriormente dirigió en 2009 de la tesis "Maltrato entre iguales por abuso de poder (bullying): buscando las raíces"; y por último Fuensanta Cerezo Martínez (UM), autora de la pionera tesis de 1991 "La agresividad social entre escolares: la dinámica bullying", quien posteriormente dirigió las tesis "Características de las relaciones familiares y escolares y roles en la dinámica bullying en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria" de 2010, y "Variables de conducta, factores de riesgo para la salud y adaptación integral relacionados con la problemática bullying en estudiantes de Educación Secundaria" de 2012.

5. Metodologías de estudio

Tal como se ha tenido ocasión de señalar con anterioridad, la adscripción mayoritaria de estas tesis doctorales al campo de la Psicología ha supuesto en ellas el empleo prioritario de un tipo de metodología de estudio fundamentalmente cuantitativo basado en la utilización de procedimientos estadísticos. Así, podemos encontrar el empleo del Cuestionario DAPHNE, (Calmaestra Villén, 2011), el Cuestionario Multidimensional de Autoinforme para la Evaluación del Acoso entre Iguales CAI (Magaz Muñoz, 2012), el Test BULL-S (Piñero Ruiz, 2010), el Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales CIMEI (Avilés Martínez, 2002), el Cuestionario de Cyberbullying CBQ, el Cuestionario de Cyberbullying-Victimización CBQ-V, el Cuestionario de Acoso Escolar CAME, el Loneliness Scale UCLA, el Rosenberg Self-Esteem Scale RSE, el Cuestionario de Evaluación de la Comunicación Familiar CA-M/CA-P, la Escala de Mediación Parental, el Cuestionario de Percepción Psicológica de Integración Escolar PSS (Velázquez Escutia, 2012), el Cuestionario de Problemas de Conducta ABC, la Escala de Perfeccionismo para Adolescentes, la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido MSPSS, EPQ-J, la Escala de Soledad para Adolescentes o la Escala de Acoso Escolar Percibido EAP (Galvao Miranda, 2008)

En este conjunto metodológico, destaca como contraste alguna tesis que, como la de Gutiérrez Rodríguez (2001) plantea el empleo de otras aproximaciones y perspectivas diferentes, como la que proporciona la entrevista semiestructurada mediante la que se procura dotar de voz propia a la experiencia de los protagonistas.

6. Lugar de realización del estudio

Todas las tesis doctorales recopiladas han realizado su investigación empírica en el territorio español, a excepción de 7: 1 en Chile (Garretón Valdivia, 2014), 1 (Romera Félix, 2009) en Nicaragua, 1 en Brasil (Brito Aquino, 2001) y 4 en Portugal (Barros Ventura, 2011; Das Dores Martins, 2004; Ferreira Pinto, 2009; Maria Rodrigues, 2013).

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

7. Ciclos educativos tratados

Se constata una importante atención al período temporal de la ESO, en consonancia con las dificultades que con respecto al bullying son características de esta etapa de la adolescencia.

| Ciclos educativos | Nº de tesis | Porcentaje |
|---------------------------|-------------|------------|
| ESO | 29 | 49,15 |
| Primaria + ESO | 3 | 5,08 |
| Infantil + Primaria + ESO | 1 | 1,69 |

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

| | | |
|-----------|----|-------|
| Primaria | 7 | 11,86 |
| Sin datos | 19 | 32,2 |

Se considera en número de tesis y en porcentaje del total de tesis. "Sin datos" significa que no se aportan datos, o que la información proporcionada no es concluyente. Destaca la tesis de González Moreno (2013), muy interesante por tratarse de un estudio que abarca factores comparativos a lo largo del tiempo y entre ellos se encuentran factores involucrados en el desarrollo de las conductas de maltrato; y para ello atiende a los tres ciclos sucesivos: Infantil, Primaria y Secundaria.

8. Contenido

Las tesis recopiladas cubren una amplia variedad de perspectivas acerca del fenómeno del acoso escolar, aunque podemos establecer algunas regularidades. Entre ellas, la necesidad de efectuar un diagnóstico previo, de donde deriva la utilidad de los instrumentos metodológicos anteriormente citados. Igualmente, la atención a las diferentes variables implicadas en el bullying. En este sentido pueden distinguirse entre las tesis distintas tendencias según que prioricen o atiendan con especial énfasis a alguno de los siguientes factores:

VARIABLES FAMILIARES Y ESCOLARES: Lucena Ferrero (2004) distingue entre variables socio-familiares, propias del contexto socio-económico que apuntan a las relaciones que se dan en el seno de la familia, o las actitudes y actividades educativas que realizan los estudiantes con sus padres; y variables escolares que apuntan a las características básicas del centro (titularidad y tamaño), contexto socio-cultural medio del alumnado, actitudes del profesorado, satisfacción del conjunto de alumnos con el colegio/instituto, transmisión de valores que se realiza en el mismo, etc. Sánchez Lacasa (2009), Del Moral (2014), Piñero Ruiz (2010), Hernández Prados (2004), Das Dores Martins (2004) o Estévez López (2005) serían ejemplos de este conjunto de tesis que apuntan a precisar estas variables.

VARIABLES PERSONALES DE RIESGO. Son las que señalan al individuo, independientemente de cuál sea el rol que cumpla en la relación de acoso y maltrato (Cruces Montes, 2012; Méndez Mateo, 2012; Allen, 2005; González Moreno, 2013; Galvao Miranda, 2008; Gutiérrez Valero, 2012; Caurcel Cara, 2009; Górriz Plumed, 2009). Próxima a esta perspectiva se encontrarían las tesis que enfocan el problema atendiendo particularmente a aspectos relacionados con violencia sexual, o el género (Vega Gea, 2014; Carrera Fernández, 2010; Navarro Olivas, 2009), y también algún acercamiento al problema desde la perspectiva LGTB (Marchueta Pérez, 2012).

Otras tesis enfatizan el aspecto propio de la convivencia escolar y la violencia en las aulas. Por término general, su perspectiva abarca no sólo al bullying, sino al

conjunto de factores implicados, tratando de ofrecer un panorama amplio desde el que poder abordar el tratamiento global de la conflictividad en los centros educativos (Garretón Valdivia, 2014; Varela Garay, 2012; Romera Félix, 2009; Brito Aquino, 2011; Cerezo Ramírez 1991; Yuste Andrinal, 2007; Martínez Ferrer, 2009), en algún caso centrándose particularmente en el componente étnico-cultural (Rodríguez Hidalgo, 2010). En ciertas ocasiones, esta preocupación se centra en aspectos concretos como el papel desempeñado por el bullying en el fracaso escolar (Rizo Aleas, 2013) o en las conductas de absentismo escolar (Martínez Pérez, 2009).

Por término general, las tesis desarrollan propuestas de intervención, que pueden tender a propiciar mejoras en los planes de convivencia: (Rodríguez Hidalgo, 2010) o en la propuesta de programas concretos o sugerencias de intervención (Díaz Dopico, 2009; Estévez Román, 2013; Andrés Gómez, 2004; Yuste Andrinal, 2007; Jiménez Vázquez, 2007; Negrillo Falcó, 2002). Las tesis de Lucena Ferrero (2004) o Jiménez Barbero (2013) incluyen desarrolladas revisiones de distintos programas puestos en marcha.

Un aspecto muy interesante es el propiciado por las tesis doctorales que no se limitan a analizar la situación desde la perspectiva del alumno, sino que inciden en el papel que debe jugar el profesorado en la prevención y el tratamiento y en la implementación de los programas de intervención. La participación del profesorado y su consecuente formación en la problemática del bullying no es sólo un tópico de investigación interesante (Rodríguez Hidalgo, 2010; Serrano Sobrino, 2013; Lucio López, 2004; Badía Martín, 2001) sino que abre las puertas a un diálogo fructífero en el seno de la comunidad educativa y a la implicación de los docentes en un problema en el que -aun con razón- tantas veces se enfatiza la dinámica de victimización. Este énfasis en la participación del profesorado, así como de la implicación de las familias, permite contemplar el problema del bullying como un tema común que requiere para su prevención y tratamiento de la participación de todos los agentes implicados en la relación educativa, dentro y fuera de los centros docentes.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

9. Cyberbullying

El cyberbullying se ha manifestado como la extensión del tradicional fenómeno del bullying a la esfera de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Constituye un nuevo fenómeno en crecimiento que comparte características con el bullying. Las tesis centradas en el tema del cyberbullying comienzan en 2011 (Calmaestra Villén, 2011; Barros Ventura, 2011) y desde entonces suman un total de 7 (Varela Garay, 2012; Velázquez Escutia, 2012; García Fernández, 2013; Casas Bolaños, 2013; Irazábal Zuazua, 2013), siendo previsible un incremento en su número a medida que los dispositivos móviles y la conectividad ubicua va formando parte de la vida cotidiana de los alumnos y alumnas.

Conclusiones

El estudio realizado pretende únicamente una aproximación panorámica a la investigación que sobre el fenómeno del bullying se ha realizado en España a través del formato de tesis doctoral. Las limitaciones derivadas del estado de los repositorios y de la disponibilidad de información pertinente han sido discutidas en su lugar. Ello hace que la exhaustividad no haya sido considerada como uno de los objetivos del presente trabajo. La imposibilidad de acceder a los textos completos impide un análisis riguroso de contenido, y la información proveída por los repositorios conduce a un acercamiento epidérmico y meramente descriptivo. Esto no obstante, es posible extraer de la revisión efectuada una impresión ajustada sobre la importancia que el fenómeno del bullying tiene para la investigación doctoral. Se ha constituido como un tópico fecundo capaz de crear tradiciones en el seno de los departamentos. El interés no ha decaído con el paso de los años, sino que se ha incrementado, y la irrupción de la modalidad del cyberbullying hace pronosticar un futuro propicio para su investigación, debido a la implantación que previsiblemente tendrá en las comunidades educativas. Esta presencia no debería alegrarnos, pues es índice de que el problema en sí persiste y que las medidas adoptadas no acaban de dar todos los frutos deseados. Si bien es cierto, por otra parte, que las intervenciones puntuales dan lugar a mejoras, el énfasis debe establecerse en las actividades de prevención. El fenómeno del bullying ha de ser entendido como parte de una dinámica que involucra a agentes diversos de la comunidad educativa, con una profunda repercusión social y personal. No es meramente un problema interno del alumnado, y por ello es positiva cuanto atención pueda prestarse a la formación y a la participación de educadores y familias. Es necesario insistir, por último, en la mencionada presencia dominante del ámbito disciplinar de la Psicología. Sería deseable una mayor participación de la investigación educativa procedente del ámbito de la Pedagogía, que podría traer al conocimiento sobre este tema otra mirada, otras metodologías y otras propuestas que, en diálogo con la investigación existente, completarían el panorama en una esfera de proximidad a la cultura docente que toma cuerpo en las relaciones de aula y de centro educativo, en beneficio del alumnado y en constante interacción con él.

Referencias Bibliográficas

- García Santiago, L. (1999): *Manual básico de literatura gris: el lado oscuro de la documentación*. Gijón: Trea.
- Olweus, D. (1998): *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. BOE 10 de febrero de 2011.

Anexo: tesis doctorales

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

- Allen, S. (2005): *Inteligencia emocional y bullying*. Universidad Complutense de Madrid.
- Andrés Gómez, M. S. (2007): *Los sistemas de ayuda entre iguales como instrumentos de mejora de la convivencia en la escuela. Evaluación de una intervención*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Avilés Martínez, J. M. (2002): *La intimidación entre iguales (bullying) en la Educación Secundaria Obligatoria. Valoración del cuestionario CIMEI y estudio de incidencia*. Universidad de Valladolid.
- Badia Martín, M. M. (2001): *Las percepciones de profesores y alumnos de ESO sobre la intervención en el comportamiento disruptivo. Un estudio comparativo de los IES y escuelas de Enseñanza Secundaria de la comarca de Bagés*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Barros Ventura, P. M. (2011): *Incidencia e impacto do cyberbullying nos alunos do terceiro ciclo do ensino público português*. Universidad de Granada.
- Brito Aquino, C. R. (2011): *Acoso escolar, violencia entre iguais versus alunos em 4 escolas municipais de Salvador-Ba Brasil*. Universidad de Salamanca.
- Calmaestra Villén, J. (2011): *Cyberbullying: prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto*. Universidad de Córdoba.
- Carrera Fernández, M. V. (2011): *Maltrato entre iguales en Educación Secundaria Obligatoria. Prácticas de género y control heteronormativo*. Universidad de Vigo.
- Casas Bolaños, J. A. (2013): *Convivir en redes sociales virtuales. Diseño, desarrollo y evaluación del programa Conred, una intervención psicoeducativa basada en la evidencia*. Universidad de Córdoba.
- Caurcel Cara, M. J. (2009): *Estudio evolutivo del maltrato entre iguales desde la percepción y el razonamiento sociomoral de los implicados*. Universidad de Granada.
- Cerezo Ramírez, F. (1991): *La agresividad social entre escolares: la dinámica bullying*. Universidad de Murcia.
- Cruces Montes, S. J. (2012): *Análisis integral de comportamientos de riesgo en población adolescente en Andalucía*. Universidad de Cádiz.
- Das Dores Martins, M. (2004): *Agressao e vitimação entre adolescentes em contexto escolar: variáveis sociodemográficas, psicossociais y sociodognitivas*. Universidad de Extremadura.
- Del Moral, G. (2014): *El significado de la violencia escolar entre iguales en los diferentes escenarios de socialización del adolescente: un estudio cualitativo*. Universidad Pablo de Olavide.
- Díaz Dopico, J. (2009): *El maltrato entre iguales en la escuela: incidencia, diseño, implementación y eficacia de un programa de intervención*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Estévez López, E. (2005): *Violencia, victimización y rechazo escolar en la*

- adolescencia*. Universidad de Valencia.
- Estévez Román, M. (2013): *La convivencia escolar en los centros educativos. Diseño de un programa de intervención a partir del sistema preventivo Don Bosco*. Universidad de Sevilla.
- Felip i Jacas, N. (2012): *La convivència escolar a Primària: Anàlisi de les dificultats de convivència i identificació de les iniciatives de millora als centres escolars de Primària de Catalunya*. Universidad de Girona.
- Ferreira Pinto Segueira, P. (2009): *Acoso moral y estatuto de pares en la escuela*. Universidad de Málaga.
- Galvao Miranda Reis, H. (2008): *Perfeccionismo y sentimiento de soledad en adolescentes: relación con características de personalidad, problemas de conducta y rendimiento académico*. Universidad de León.
- García Fernández, C. (2013): *Acoso y ciberacoso en escolares de Primaria: factores de personalidad y de contexto entre iguales*. Universidad de Córdoba.
- Garretón Valdivia, P. (2014): *Estado de la convivencia escolar, conflictividad y su forma de abordarla en establecimientos educacionales de alta vulnerabilidad social de la provincia de Concepción, Chile*. Universidad de Córdoba.
- González Moreno, P. (2013): *Maltrato entre iguales por abuso de poder (bullying). Buscando las raíces: un estudio comparativo de las representaciones mentales de los alumnos de 3º de Educación Infantil, 1º, 2º y 3º de Educación Primaria*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Górriz Plumed, A. B. (2009): *Roles implicados en el acoso escolar. Comprensión de la mente, maquiavelismo y evitación de responsabilidad*. Universidad Jaume I.
- Gutiérrez Rodríguez, H. (2001): *El maltrato entre iguales por abuso de poder en ámbitos educativos (bullying): las aportaciones de la entrevista semiestructurada*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Gutiérrez Valero, R. (2012): *Actitudes emocionales y atribuciones morales en relación con conductas agresivas en el contexto escolar en alumnos de 10 a 17 años, utilizando el cuestionario Scan-Bullying*. Universidad de Granada.
- Hernández Prados, M. A. (2004): *Los conflictos escolares desde la perspectiva familiar*. Universidad de Murcia.
- Irazábal Zuazua, I. (2013): *Evaluación de la eficacia de un programa de prevención de conductas de riesgo en internet. Un estudio con preadolescentes navarros de 6º de Educación Primaria*. Universidad Pública de Navarra.
- Jiménez Barbero, J. A. (2013): *Influencia de la socialización familiar y de las actitudes hacia la violencia sobre los problemas de conducta en el ámbito escolar en una muestra de adolescentes*. Universidad de Murcia.
- Jiménez Vázquez, A. (2007): *El maltrato entre escolares (bullying) en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria: valoración de una intervención a través de medios audiovisuales*. Universidad de Huelva.
- Lucena Ferrero, R. (2004): *Variables personales, familiares y escolares que influyen en*

- el maltrato entre iguales*. Universidad Complutense de Madrid.
- Lucio López, L. A. (2004): *La violencia escolar en los centros educativos del nivel medio superior. Análisis y proyección hacia los docentes*. Universidad Complutense de Madrid.
- Magaz Muñoz, A. M. (2012): *El maltrato entre iguales (bullying). Epidemiología y características psicológicas y sociodemográficas*. UNED.
- Marchueta Pérez, A. (2012): *Claves para entender la diversidad afectivo-sexual en el contexto educativo*. Universidad del País Vasco.
- Maria Rodrigues, A. (2013): *(In)disciplina e convivencia. Um estudo em quatro escolas de 2º e 3º ciclo de Ensino Básico no distrito do Porto*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Martín Bararro, J. (2011): *Sociometría y exclusión en la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Universidad Complutense de Madrid.
- Martínez Ferrer, B. (2009): *Ajuste escolar, rechazo y violencia en adolescentes*. Universidad de Valencia.
- Martínez Pérez, J. L. (2009): *El absentismo en la escolarización obligatoria. Etiología del problema y caracterización socio-educativa del alumno absentista*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Méndez Mateo, M. I. (2012): *Variables de conducta, factores de riesgo para la salud y adaptación integral relacionados con la problemática bullying en estudiantes de Educación Secundaria*. Universidad de Murcia.
- Mora Merchán, J. A. (2001): *El fenómeno bullying en las escuelas de Sevilla*. Universidad de Sevilla.
- Muñoz Prieto, M. M. (2009): *Incidencia del acoso escolar en alumnos de 4º y 6º de Educación Primaria en colegios de la ciudad de Vigo*. Universidad de Salamanca.
- Navarro Olivas, R. (2009): *Factores psicosociales de la agresión escolar: la variables género como factor diferencial*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Negrillo Falcó, C. (2002): *Intervenció educativa vers els problemes de convivència als centres d'ESO*. Universidad Rovira i Virgili.
- Oñederra Ramírez, J. A. (2007): *Bullying: estudio epidemiológico de la violencia entre iguales en la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Universidad del País Vasco.
- Piñero Ruiz, E. (2010): *Características de las relaciones familiares y escolares y roles en la dinámica bullying en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria..* Universidad de Murcia.
- Postigo Zegarra, S. (2011): *"Esto no es América" (Identidad y migración en el contexto del acoso entre iguales)*. Universidad de Valencia.
- Ranf, K. M. (2011): *Estresores en la escuela, personalidad y repercusiones para la salud mental de los niños*. Universidad de Valencia.
- Rizo Aleas, L. J. (2013): *Análisis de las percepciones de la comunidad educativa en la provincia de Salamanca respecto al currículo en la ESO ante la desafección y el fracaso escolar*. Universidad de Salamanca.

- Rodríguez Hidalgo, A. (2010): *Violencia escolar en sociedades pluriculturales: bullying y victimización entre escolares de carácter étnico-cultural*. Universidad de Córdoba.
- Romera Félix, E. V. (2009): *Convivencia escolar en los sistemas educativos de países pobres. Estudio sobre violencia escolar y bullying en escuelas de primaria de Nicaragua*. Universidad de Córdoba.
- Sánchez Arroyo, J. F. (2009): *Análisis del clima de aula en Educación Física. Un estudio de casos*. Universidad de Málaga.
- Sánchez Hernández, E. (2013): *Factores de riesgo y protección relacionados con la agresión escolar en adolescentes de la región de Murcia*. Universidad de Murcia.
- Sánchez Lacasa, C. (2009): *Nivel de implicación en bullying entre escolares de Educación Primaria. Relación con el estatus sociométrico y la percepción del clima social, familiar y escolar*. Universidad de Murcia.
- Serrano Sobrino, M. (2013): *Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y bullying: prevención e intervención educativa*. Universidad de Valencia.
- Van der Meulen, K. (2003): *Cuentos de miedo en la escuela: buscando el sentido del maltrato entre iguales en la niñez, adolescencia y edad adulta*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Varela Garay, R. M. (2012): *Violencia, victimización y cyberbullying en adolescentes escolarizados/as. Una perspectiva desde el trabajo social*. Universidad Pablo de Olavide.
- Vega Gea, E. M. (2014): *La violencia escolar en la adolescencia: naturaleza del fenómeno y factores asociados*. Universidad de Córdoba.
- Velázquez Escutia, C. (2012): *Del acoso al ciber acoso: un estudio de las variables relacionadas con los procesos de violencia en adolescentes*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Yuste Andrinal, J. (2007): *La violencia en los institutos de Educación Secundaria: una propuesta de intervención*. UNED.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

239. CONOCIMIENTO, DETECCIÓN Y PREVENCIÓN DEL CIBERBULLYING

Juana María Hijano Muñoz, Antonio Ruiz Cazorla y Antonia Muñoz Salido
juana.hijano@gmail.com

Resumen.

El ciberacoso o ciberbullying se define como la intimidación psicológica u hostigamiento que se produce entre pares, frecuentemente dentro del ámbito escolar pero no siempre, sostenida en el tiempo y cometida con cierta regularidad, utilizando como medio las tecnologías de la información y la comunicación (móviles, internet, correo electrónico, redes sociales...).

El ciberacoso produce un efecto psicológico devastador en sus víctimas, vulnerando su bienestar psíquico y su salud emocional.

El Ciberbullying resulta relevante por la gravedad de sus consecuencias, la dificultad de prevención y el alto grado de prevalencia. Por ello deben implicarse conjuntamente tanto adolescentes, familia, educadores, profesionales sanitarios y la sociedad, en general, para no dar la espalda a un problema que ocasiona un grave desequilibrio emocional y mental a los que lo padecen.

Hemos realizado una revisión bibliográfica para obtener los datos necesarios que nos permitan detectar, identificar, prevenir y controlar este fenómeno.

Palabras clave: Ciberbullying, menores, acoso, intimidación, redes sociales.

• **Introducción** ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Se define al Bullying a cualquier forma de maltrato psicológico, verbal o físico producido entre menores de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado.

Cuando se utilizan las redes sociales como medio para la agresión, el fenómeno se denomina Ciberbullying.

El ciberacoso o ciberbullying puede ser definido pues, como la intimidación psicológica u hostigamiento que se produce entre pares, frecuentemente dentro del ámbito escolar, pero no siempre, sostenida en el tiempo y cometida con cierta regularidad, utilizando como medio las tecnologías de la información y la comunicación (móviles, internet, correo electrónico, redes sociales...)

La violencia no es algo nuevo, ha existido desde siempre, aunque sus manifestaciones han ido evolucionando, sirviéndose de las posibilidades o los mecanismos que los avances tecnológicos les ofrece en la actualidad.

Para que se considere ciberbullying tiene que haber menores en ambos extremos del ataque: si hay algún adulto, entonces estamos ante algún otro tipo de ciberacoso.

Tampoco se trata de adultos que engatusan a menores para encontrarse con ellos fuera de la red o explotar sus imágenes sexuales. Aunque hay veces en que un/a menor comienza una campaña de ciberbullying que puede acabar implicando a adultos con intenciones sexuales.

El ciberacoso produce un efecto psicológico devastador en sus víctimas, vulnerando su bienestar psíquico y su salud emocional.

El anonimato, la no percepción directa e inmediata del daño causado y la adopción de roles imaginarios en la red convierten al ciberbullying en un grave problema.

La población más vulnerable son los jóvenes de entre 12 y 17 años edad, de nivel socioeconómico medio-alto y que cuentan con dispositivos móviles y acceso abierto a redes sociales y correo electrónico. La adolescencia es una etapa de numerosos cambios, que se aceleran y que pueden desestabilizar el frágil equilibrio emocional que se experimenta durante esta etapa previa a la edad adulta.

Según los especialistas en salud mental, el abuso sexual y el acoso escolar son las agresiones más severas para los niños, está claro que resulta de vital importancia que los padres presten especial atención a posibles síntomas que puedan estar mostrando que sus hijos sufren algún tipo de acoso o si ellos acosan a algún otro. La conducta típica del acosador suele responder a las siguientes características: es intencional, persistente y agresiva. Se señala como elemento característico lo que se llama “la intención de daño”, es decir, la evidencia de que existe un definido propósito de perjudicar a la víctima, que puede terminar sufriendo un deterioro en su autoestima, y padeciendo efectos en su personalidad, como una mayor tendencia a la introversión, angustia, depresión, pérdida de interés en el aprendizaje, fracaso social, miedos de diversa naturaleza, cefaleas, náuseas, vómitos, adicciones, episodios psicóticos y pensamientos o intentos de suicidio, en los casos más dramáticos.

Este fenómeno, afecta a millones de jóvenes alrededor del mundo, y preocupa a profesionales de la salud, padres y docentes.

El Ciberbullying resulta relevante por la gravedad de sus consecuencias, la dificultad de prevención y el alto grado de prevalencia.

• Desarrollo del Trabajo

• Objetivos

Conocer, detectar, prevenir el ciberbullying dando a conocer las herramientas necesarias a adolescentes, padres, educadores y profesionales de la salud para poder abordarlo adecuadamente.

- **Metodología**

Se ha realizado una revisión bibliográfica en las distintas bases de datos Cochrane, Medline, Cuiden, completando con una búsqueda manual a partir de distintas referencias bibliográficas.

Para lo cual nos planteamos una serie de cuestiones a las que fuimos dando respuesta. Estas se basaron en definir cuáles son las características, cómo se manifiesta, cómo afrontarlo y cuál sería la forma de prevenir y controlar este fenómeno de maltrato o acoso entre jóvenes.

- **Resultados**

Una vez definido el problema y diseñada nuestra línea de trabajo los resultados se englobaron en dar respuesta a una serie de cuestiones planteadas previamente para identificar, las características, manifestaciones y prevención del ciberbullying, así como, saber enfrentarse a él, desde la familia, la escuela y los profesionales de la salud.

¿Cómo se manifiesta el ciberbullying?

Las formas que adopta son muy variadas y sólo se encuentran limitadas por la pericia tecnológica y la imaginación de los menores acosadores. Algunos ejemplos concretos podrían ser los siguientes:

- Colgar en Internet una imagen comprometida (real o efectuada mediante fotomontajes) datos delicados, cosas que pueden perjudicar o avergonzar a la víctima y darlo a conocer en su entorno de relaciones.
- Dar de alta, con foto incluida, a la víctima en un web donde se trata de votar a la persona más fea, a la menos inteligente... y cargarle de *puntos* o *votos* para que aparezca en los primeros lugares.
- Crear un perfil o espacio falso en nombre de la víctima, en redes sociales o foros, donde se escriban a modo de confesiones en primera persona determinados acontecimientos personales, demandas explícitas de contactos sexuales...
- Dejar comentarios ofensivos, intimidatorios, denigrantes ofensivos o en foros o participar agresivamente en chats haciéndose pasar por la víctima de manera que

las reacciones vayan posteriormente dirigidas a quien ha sufrido la usurpación de personalidad.

- Dando de alta la dirección de correo electrónico en determinados sitios para que luego sea víctima de spam, de contactos con desconocidos...
- Usurpar su clave de correo electrónico para, además de cambiarla de forma que su legítimo propietario no lo pueda consultar, leer los mensajes que a su buzón le llegan violando su intimidad.
- Provocar a la víctima en servicios web que cuentan con una persona responsable de vigilar o moderar lo que allí pasa (chats, juegos online, comunidades virtuales...) para conseguir una reacción violenta que, una vez denunciada o evidenciada, le suponga la exclusión de quien realmente venía siendo la víctima.
- Hacer circular rumores en los cuales a la víctima se le suponga un comportamiento reprochable, ofensivo o desleal, de forma que sean otros quienes, sin poner en duda lo que leen, ejerzan sus propias formas de represalia o acoso.
- Enviar mensajes amenazantes por e-mail, *whatsapp* o sms, perseguir y acechar a la víctima en los lugares de internet en los se relaciona de manera habitual provocándole una sensación de completo agobio.

¿Cuáles son sus características?

- Debe existir un hostigador y un hostigado.
- El bullying y el ciberbullying son contra una persona concreta y no contra un grupo.
- El que ejerce el hostigamiento generalmente es un grupo, dirigido por un líder quien idea las acciones. Aunque no siempre sea él el que las ejecuta.
- Tiene que haber un desequilibrio de poder o de fuerza.
- El hostigamiento tiene que ser continuo y sostenido en el tiempo.
- El niño hostigado tiene más riesgo de padecer enfermedades psíquicas y físicas tales como depresión, fobia escolar, ansiedad, trastornos de aprendizaje, cefalea, dolor abdominal, etc.
- El hostigador suele presentar trastornos de personalidad y baja autoestima.

¿Qué hacer frente a casos de ciberbullying?

Recomendaciones a los jóvenes en caso de ser víctima de ciberacoso:

- No contestes a mensajes que traten de intimidar o hacer sentir mal. Con ello probablemente se conseguiría animar al acosador en su tarea.

- Guardar el mensaje: no tienes por qué leerlo, pero guárdalo como prueba del hostigamiento. Es vital tener registro del incidente en caso de que busques ayuda o tengas intención de denunciarlo.
- Cuéntaselo a alguien en quien confíes. El hablar con tus padres, amigos, un profesor, o a alguna organización que te pueda ayudar, es el primer paso que deberías dar.
- Bloquea al remitente. No tiene que aguantar a alguien que te está hostigando.
- Bloquea a los remitentes no deseados.
- Denuncia los problemas a la gente que pueda hacer algo al respecto. Puedes tomar el control de la situación no soportando contenidos ofensivos.
- Respeta a los demás y respétate a ti mismo, el estar conectado en la red supone que estas en un lugar donde la información se hace pública, aunque no siempre parezca así. Conoce tus derechos y hazlos valer.

Con estos consejos se podrá ayudar a los jóvenes a manejar y evitar situaciones de acoso. El apoyo de la familia es clave para mantener una comunicación fluida con los adolescentes y conocer su entorno para poder enfrentar juntos una situación de este tipo.

La intervención de los padres, tanto del acosado como del acosador, frente a la ocurrencia de este fenómeno es fundamentalmente necesaria. En el caso de que los padres sospechen que su hijo es un acosado o víctima de bullying, es sumamente positivo que establezcas un canal de comunicación y de confianza con tu hijo para que él se sienta cómodo en hablar contigo acerca de todo lo bueno y lo malo que esté viviendo. Si su hijo es una víctima, hable con él, y se comprometa a ayudarlo a resolver este problema. Dígame que él no es el culpable de esta situación. No le haga sentirse culpable ni lo abandone. Intente siempre mantenerse junto a él, apoyándole y haciéndole ver que no está solo.

Junto a su hijo, hable del tema. Hágale sentir arropado, sin estimular la dependencia.

Implique a tanta gente como sea posible y siga estos consejos:

- Investigue en detalle lo que está ocurriendo. Escuche a su hijo y no lo interrumpa. Deje que desahogue su dolor.
- Póngase en contacto con el profesor de su hijo, con la dirección del colegio y con el jefe de estudios para alertarlos acerca de lo que ocurre, y pida su cooperación en la investigación y en la resolución de los hechos.
- No estimule a su hijo a que sea agresivo o tome venganza. Empeoraría más la situación.
- Discuta alternativas asertivas para responder a los acosadores y practique respuestas con su hijo.

- En el caso de que el acoso continúe, prepárate para ponerse en contacto con un abogado.
- Dependiendo del grado de ansiedad y de miedo que esté envuelto su hijo, búscale un psicólogo para ayudarlo a que supere este trauma. Pero jamás te olvides que la mejor ayuda, en esos casos, es la de la familia.
- Mantenga la calma y no demuestre toda su preocupación. Demuestre determinación y positivismo.

Prevención del acoso, desde la familia, la escuela y las instituciones.

Tanto la familia como la escuela pueden establecer reglas para evitar el acoso escolar.

Existen algunas pautas que pueden ayudar tanto a la familia como a los docentes y a la sociedad de un modo general, a prevenir este fenómeno. Luchar contra el bullying es una responsabilidad de todos. Cada parte implicada debe cumplir su papel:

- **La familia:**

Educar es una tarea muy difícil ya que los padres ni las madres son expertos en pedagogía o han nacido ya preparados para educar a sus hijos. Pero la familia se construye y su estado es considerado esencial para la socialización de los niños, a través de la transmisión de valores, normas, comportamientos, etc. La familia es la que tiene que establecer lo que es reprochable y lo que es aceptable, en casa y en las relaciones sociales.

Según los expertos en acoso escolar, la ausencia de reglas, la falta de supervisión y de control razonables de la conducta de los hijos fuera del colegio, de lo que hacen y con quién van, una disciplina demasiado dura, la falta de comunicación y la ocurrencia de tensiones y de peleas en la familia, pueden llevar a que los hijos adquieran conductas agresivas.

¿Qué puede hacer la familia?

Existen cursos y reuniones de escuela de padres y madres que pueden orientar a los progenitores acerca de lo que puede hacer para mantener alejados a sus hijos del bullying. Se basan, normalmente, en reglas básicas como:

- Preocuparse, interesarse y hablar con sus hijos se crea un canal de diálogo con ellos. Eviten los monólogos. Se aprende y se conoce mejor los hijos oyéndoles.
- Estar pendiente de los posibles síntomas como nerviosismo, falta de apetito, insomnio, bajo rendimiento escolar, fobia escolar, etc.

- Controlar y supervisar las conductas de sus hijos, observando qué hace, a dónde va, con quién juega, cuáles son sus intereses, proyectos, etc.
 - Determinar los límites y las normas. Exigir el cumplimiento de las elementales.
 - Educar para controlar las emociones, para comportarse con los demás, para convivir con otros.
 - Observar los comportamientos, estados de ánimo, y los cambios en los hábitos de los niños.
- **La escuela**

El tipo de disciplina que haya en el aula y en el centro es de fundamental importancia en la construcción de una buena conducta. La constante supervisión en las aulas y en el patio, así como en el comedor, también cuenta a la hora de detectar si está o no ocurriendo algún acoso escolar. Personal docente y cuidadores deben estar presentes, siempre.

¿Qué deben hacer las escuelas?

En un principio, no cerrar los ojos a la realidad y enfrentarse a ella, es la máxima que se debe seguir en este asunto.

Además establecer reglas para evitar el bullying:

- Mantener un buzón de sugerencias y de quejas siempre abierto.
- Tratar el tema a través de cursos, conferencias o tutorías.
- Poner a cuidadores o vigilantes en el comedor, en el recreo, y en otras zonas de riesgo.
- Introducir y mantener asignaturas de educación en valores.
- Intervenir de una forma rápida, directa y contundente en el caso de haya alguna sospecha de acoso escolar.

En complicidad con el centro escolar, los profesores deben colaborar en la identificación de algún caso, o simplemente estableciendo con sus alumnos unas normas de no agresión.

- **Instituciones**

¿Qué pueden hacer las instituciones y los medios de comunicación?

- Crear y mantener un teléfono público para los niños es una forma de abrir una puerta a sus posibles conflictos.
 - -Las campañas anuales de sensibilización también pueden funcionar para prevenir el acoso escolar.
 - En cuanto a los medios de comunicación sería interesante y muy viable que controlasen más los contenidos que emiten o publican.
 - La sociedad en general debe prevenir, controlar y atajar posibles brotes de acoso.
- Es necesario estar atento y no dejar pasar nada o pensar que todo es normal o se trata de una broma. Cuando un niño se burla, amenaza o avergüenza a otro niño, se debe intervenir para que eso no se repita.

• Conclusiones

Una implicación real tanto de la familia ,adolescentes como educadores y personal socio-sanitario en cuantos a la prevención y afrontamiento del ciberbullying harán que las consecuencias o repercusiones tanto psíquicas, emocionales , académicas o de otra índole de los que lo padecen, sean menores.

Es por tanto importancia enfrentarse al problema para poder atajarlo, no mirar para otro lado y así dar una respuesta adecuada a esta problemática.

Referencias Bibliográficas

- Voors, W. (2005). Bullying. El acoso escolar. Barcelona: Oniro.
- Aftab, P. (2006). Ciberbullying. Guía práctica para madres, padres y personal docente. Bilbao: Fundación Edex.
- Avilés Martínez, J.M. (2000). Bullying. Intimidación y maltrato entre el alumnado. Bilbao: Stee-cilas.
- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Madrid: Síntesis.
- Díaz-Aguado, M.J., y otros. (2004). Prevención de la violencia y la lucha contra la exclusión social. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Madrid: Injuve.
- Fernández García, I. (2001): Prevención de la violencia y resolución de conflictos. Madrid.: Narcea.
- Fernández García, I.; Villoslada, E.; Funes, S. (2002). Conflicto en el centro escolar: El modelo de alumno ayudante como estrategia de intervención educativa. Madrid: Catarata.

240. DIFERENCIAS Y COMUNALIDADES ENTRE CHICOS Y CHICAS AGRESORES EN LA ESCUELA.

Samuel Crespo, Alejandro Bahena, Reyes Sánchez, y Belén Martínez

bmarfer2@upo.es

Resumen.

El objetivo del presente estudio fue analizar las diferencias entre chicos y chicas agresores en los ámbitos individual (autoestima general, académica y social, soledad, satisfacción con la vida, estrés, ánimo depresivo y empatía), familiar (comunicación y clima familiar), escolar (clima escolar y aceptación social) y comunitario (integración, participación y apoyo formal e informal). Participaron 1723 adolescentes de 12 a 18 años ($M = 15.01$, $DT = 1.73$) de 4 Centros de Enseñanza Secundaria de Andalucía. La muestra final estuvo compuesta por 348 adolescentes con altas puntuaciones en violencia escolar (70% chicos y 30% chicas). Se realizaron MANOVAS y ANOVAS para los distintos ámbitos. Los resultados muestran diferencias entre chicos y chicas agresores en los ámbitos individual (empatía y autoestima académica), familiar (comunicación positiva con el padre), escolar (aceptación y relación social) y comunitario (participación). Finalmente, se discuten los resultados y sus implicaciones.

Palabras clave: violencia escolar, agresores, género, modelo ecológico.

Introducción

La Organización Mundial de la Salud (1996) define la violencia como el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. Desde una perspectiva psicosocial, para la delimitación de la violencia y la victimización escolar es necesario considerar, además, la interacción entre agresores y víctimas (Olweus, 1993) y las consecuencias de este estilo de interacción para el ajuste psicosocial de agresores y víctimas (Guterman, Hahn y Cameron, 2002). Uno de los marcos teóricos que posibilitan la investigación e intervención en violencia escolar desde esta perspectiva es el modelo ecológico (Espelage y Swearer, 2004, 2010). Desde este enfoque, la conducta violenta es el resultado de la interacción entre las

características individuales y los contextos de desarrollo psicosocial de agresores y víctimas (Benbenishty y Astor, 2005; Swearer, Espelage, Vaillancourt y Hymel, 2010).

Respecto a los factores individuales se ha observado que los adolescentes violentos informan de una mayor sintomatología depresiva y de una autoestima más baja que el resto de adolescentes (Castellón-Mendoza, 2010). De hecho, se ha observado que cuando coexisten la sintomatología depresiva y los problemas de conducta es más probable que los adolescentes tengan problemas familiares y una red social pobre en la escuela, así como bajos niveles de apoyo social en la comunidad (Dumont, Leclerc y Deslandes, 2003; Estévez, Martínez y Jiménez, 2009). En relación con los factores familiares, son numerosos los trabajos que asocian la violencia escolar con relaciones negativas entre los miembros del núcleo familiar e, inversamente, la calidad de las interacciones entre los miembros de la familia protege al adolescente de implicarse en conductas violentas en la escuela (Estévez, Murgui, Musitu y Moreno, 2008; Lila, Herrero y Gracia, 2008). Se ha constatado que el clima familiar, integrado por las dimensiones de vinculación afectiva de los miembros de la familia, la comunicación familiar, el conflicto y la cohesión familiar, ejerce un efecto protector de la violencia escolar, puesto que potencia la adaptación social contra los adolescentes y permite la transmisión de pautas y normas culturales de padres a hijos (Ostrov y Bishop, 2008).

En el medio escolar se ha observado que el fracaso escolar, las relaciones negativas con los compañeros y los profesores o la pobre implicación en el aula se relacionan con comportamientos violentos de los adolescentes en la escuela (Martínez-Ferrer, Musitu, Amador y Monreal, 2010). También el apoyo y la amistad de los iguales y las relaciones con el profesorado parecen ser determinantes para que los adolescentes presenten un adecuado ajuste emocional y conductual (Oliva, Antolín, Estévez y Pascual, 2012). En el ámbito comunitario, la implicación y participación en la comunidad parece ser una variable que presenta un rol importante en el ajuste psicológico y social de los adolescentes y desempeña un papel activo en la creación de normas aceptadas en la comunidad, por lo que su incumplimiento se percibe como una falta de lealtad individual y grupal (Antolín, 2011).

Finalmente, con respecto a las diferencias en función del sexo, en estudios previos se sugiere que los chicos tienden a ser más violentos en la escuela de forma directa –física y verbal– que las chicas (Bettencourt y Miller, 1996; Povedano, Hendry, Ramos y Varela, 2011). Sin embargo, no existe un consenso claro acerca de las diferencias de sexo en las formas de violencia indirecta o relacional, por ejemplo difundir rumores para dañar a otras personas o excluirlas socialmente. La mayoría de los estudios se han centrado en las diferencias entre chicos y chicas en prevalencia y frecuencia de las

distintas formas de agresión, en detrimento de analizar las variables asociadas con la violencia en ambos grupos (Povedano, Estévez, Martínez y Monreal, 2012).

En síntesis, se ha constatado que los ámbitos familiar, escolar y comunitario se encuentran relacionados con la violencia escolar (Martínez, Murgui, Musitu y Monreal, 2008). Sin embargo, los estudios que analizan las diferencias inter-sexos en la violencia escolar desde el marco teórico del modelo ecológico son todavía incipientes. En consecuencia, el propósito general del presente estudio es analizar las diferencias entre chicos y chicas agresores en los ámbitos individual (autoestima general, académica y social, soledad, satisfacción con la vida, estrés, ánimo depresivo y empatía), familiar (comunicación y clima familiar), escolar (clima escolar y aceptación social) y comunitario (integración, participación y apoyo formal e informal).

Método

Muestra

Participaron 1723 adolescentes de ambos sexos (51.8% varones y 48.2% mujeres) con edades comprendidas entre los 12 a 18 años ($M = 15.01$, $DT = 1.73$) de 4 Centros de Enseñanza Secundaria de Andalucía. La muestra es representativa de esta Comunidad, que tiene un universo poblacional de 838.926 estudiantes de ESO y bachillerato. La muestra final estuvo compuesta por 348 adolescentes con altas puntuaciones en violencia escolar (70% chicos y 30% chicas).

Instrumentos

Escala de Autoestima de Rosenberg (RSE; Rosenberg, 1965). Consta de 10 ítems que hacen referencia al sentimiento de valía. En cada ítem se ofrecen 4 opciones de respuesta, desde 1 (muy en desacuerdo) hasta 4 (muy de acuerdo). La consistencia interna de la escala, medida con el alfa de Cronbach, toma valores comprendidos entre .74 y .88.

Cuestionario de Evaluación del Autoconcepto en Adolescentes (AFA5; García y Musitu, 2009). Este instrumento se compone de 30 ítems, con cinco opciones de respuesta que van de 1 (nunca) a 5 (siempre). Para el presente estudio se utilizaron las subescalas académica y social. Los coeficientes de fiabilidad, medidos con el alfa de Cronbach obtenidos en el presente estudio fueron de .86 y .78 respectivamente.

Escala de Soledad de la UCLA (Russell, Peplau y Cutrona, 1980). Esta escala consta de 20 ítems que evalúan, con un rango de respuesta de 1 a 4 (nunca, pocas veces, muchas veces y siempre), los sentimientos de soledad. El coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach en el presente estudio fue de .89.

Escala de Satisfacción con la Vida (Diener, Emmons, Larsen y Grif fin, 1985; versión española de Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita (2000)). Este instrumento está formado por 5 ítems que proporcionan un índice

general de bienestar subjetivo que el adolescente percibe. El rango de respuesta oscila entre 1 (muy en desacuerdo) y 4 (muy de acuerdo).

Cuestionario de Evaluación de la Sintomatología Depresiva (CESD; Radloff, 1977). Es un cuestionario adaptado del original de 22 ítems por Herrero y Gracia (2007), que evalúan de 1 (nunca o muy rara vez) a 4 (siempre o la mayoría de veces) la presencia de sintomatología depresiva en el último mes. El CESD proporciona un índice general de ánimo depresivo, que es el que se utiliza en la mayoría de las investigaciones y también el referente del presente estudio. Este índice general no evalúa la depresión en sí misma sino la sintomatología que habitualmente va asociada a ella. La fiabilidad del instrumento obtenida para esta muestra, a través del alpha de Cronbach, es de .83.

Cuestionario de Estrés Percibido (CEP; versión española de 4 ítems de Herrero y Meneses, 2006). La escala de estrés percibido mide en un rango de respuesta de 1 (nunca) a 5 (siempre) el grado en el cual el adolescente evalúa determinadas situaciones como estresantes durante en el último. El índice de consistencia interna (alfa de Cronbach) en esta muestra fue de .68.

Índice de Empatía para Niños y Adolescentes (IECA; Bryant, 1982). El IECA es una adaptación para población infantil y adolescente de la escala para adultos de Mehrabian y Epstein (1972). La escala está adaptada al español por Mestre, Pérez-Delgado, Frías y Samper (1999) y consta de 22 ítems que aportan, en una escala de respuesta de 1 (nunca) a 4 (siempre), un índice general del grado de empatía experimentado por el adolescente en distintas situaciones. La escala presenta un coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, para la presente muestra de .77.

Cuestionario de Evaluación de la Comunicación Familiar (CECF; Barnes y Olson, 1982). La escala original presenta una estructura de dos factores que se refieren al grado de apertura y a la presencia de problemas de comunicación familiar. Consta de 11 ítems, con cinco posibilidades de respuesta (1 = nunca, 5 = siempre); en nuestra muestra la escala presenta una estructura factorial de dos factores: el primero indica el grado de apertura en la comunicación y el segundo la presencia de problemas en la comunicación. El coeficiente alfa de Cronbach para la madre y el padre es de .87 y .86, respectivamente.

Escala de Clima Familiar (FES; Moos y Moos, 1981; versión española de Fernández-Ballesteros y Sierra, 1989). La dimensión de “relaciones interpersonales”, integrada por tres subescalas de 9 ítems cada una, que evalúan la relación de pertenencia y orgullo en la familia y el grado de apertura en la expresión de los sentimientos y los conflictos. La subescala de “cohesión” hace referencia al grado en que el adolescente percibe la existencia de compromiso y apoyo mutuo entre los miembros de la familia. La subescala de “expresividad” hace referencia a la percepción que el adolescente tiene del

grado en el que los miembros de su familia expresan libremente sus sentimientos. Finalmente, la subescala de “conflicto” refleja el grado en que el adolescente percibe la existencia de conflictos expresados abiertamente entre los miembros de la familia. En la presente muestra la fiabilidad (alfa de Cronbach) obtenida ha sido de .76 para la subescala de “cohesión”, .52 para la subescala de “expresividad” y .58 para la subescala de “conflicto”.

Escala de Clima Escolar (CES; Moos, Moos y Trickett, 1984; versión española de Fernández-Ballesteros y Sierra, 1989). Este instrumento permite evaluar la percepción que los alumnos tienen del clima del aula. Esta dimensión incluye tres subescalas, compuestas cada una de ellas por 10 ítems con dos posibilidades de respuesta (verdadero-falso). La subescala de “implicación” mide la percepción que los alumnos tienen de sí mismos como interesados y participativos en las actividades de clase. La subescala de “afiliación” hace referencia a la percepción que los alumnos tienen sobre el grado de amistad y cohesión entre alumnos que existe en su aula. La subescala de “ayuda del profesor” hace referencia a la percepción que los alumnos tienen sobre el grado de ayuda, preocupación y amistad que el profesor muestra hacia los alumnos. En el presente estudio la fiabilidad (alfa de Cronbach) obtenida es de .63, para la subescala de “implicación” .63, para la subescala de “amistad y ayuda entre alumnos” .68 y para la subescala de “ayuda del profesor” .68.

Escala de Actitud hacia la Autoridad Institucional (Reicher y Emler, 1985). Compuesta por 20 ítems que evalúan dos dimensiones: la actitud del adolescente hacia la escuela y el profesorado y la actitud hacia la transgresión de normas sociales, con un rango de respuesta de 1 (nada de acuerdo) a 4 (totalmente de acuerdo). La consistencia interna de las subescalas según el alfa de Cronbach es de .77 para la “actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales” y de .73 para la “actitud positiva hacia la autoridad”.

Escala de Conducta Violenta en la Escuela (adaptada de Little, Henrich, Jones y Hawley, 2003). Este instrumento consta de 25 ítems que evalúan, con un rango de respuesta de 1 (nunca) a 4 (siempre), 6 dimensiones de la conducta violenta. Los autores distinguen la violencia manifiesta o directa, en sus formas pura, reactiva e instrumental, y la violencia relacional o indirecta, también en sus formas pura, reactiva e instrumental. El coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach obtenido fue de .88 para violencia manifiesta y .81 para violencia relacional.

Cuestionario de Apoyo Social Comunitario (Gracia, Herrero y Musitu, 2002). Este instrumento consta de 20 ítems, con cuatro opciones de respuesta (muy en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y muy de acuerdo). Evalúa la participación de forma voluntaria en su barrio, en grupos deportivos y

religiosos con la finalidad de mejorar el bienestar de su comunidad. Esta escala consta de cuatro dimensiones: integración comunitaria”, participación comunitaria, apoyo de los sistemas informales y apoyo de los sistemas formales. En el presente estudio los coeficientes alfa de Cronbach fueron de .88, .86, .85 y .85 respectivamente.

Procedimiento

En primer lugar, se envió una carta a los centros educativos seleccionados explicando el proyecto de investigación. Posteriormente se contactó telefónicamente con la dirección de los centros y se concertó una entrevista en la que se explicó el proyecto con más detalle y se entregaron los consentimientos informados para los padres y el alumnado junto con una carta explicativa de la investigación. La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo por un grupo de investigadores expertos y entrenados. La batería de instrumentos se administró a los adolescentes en sus aulas habituales durante un período regular de clase donde el profesor-tutor del curso siempre estuvo presente. Se informó a los adolescentes que la participación en la investigación era voluntaria y anónima. El estudio cumplió los valores éticos requeridos en la investigación con seres humanos, respetando los principios fundamentales incluidos en la Declaración de Helsinki, en sus actualizaciones y en las normativas.

Resultados

Como paso previo al cálculo de MANOVAS y ANOVAS se llevaron a cabo análisis de agrupamiento de todos los participantes en función de sus niveles de violencia. Para ello se utilizó el agrupamiento bietápico proporcionado por el software SPSS 19. Se identificaron dos grupos de adolescentes: aquellos con una baja participación en los seis tipos de comportamiento violento examinado (baja violencia), N = 1379 (80%), y adolescentes con una elevada implicación en estas conductas (alta violencia), N = 348 (20%), de los cuales 242 son chicos (70%) y 105 son chicas (30%). Seguidamente, se procedió al cálculo de MANOVAS y ANOVAS para los distintos ámbitos: personal, familiar, escolar y comunitario.

Ámbito personal. El análisis multivariado de la varianza realizado ha mostrado que existen diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones del ámbito personal, en función del sexo (F basada en lambda de Wilks = 9.14, $gl = 8.33$, $p < .001$). Como se puede observar en la tabla 1, los resultados del ANOVA indican que chicos y chicas violentos difieren en las variables de empatía y autoestima social, en el sentido de que las chicas violentas muestran mayores puntuaciones en ambas dimensiones que los chicos.

Tabla 1. ANOVA. Diferencias en variables personales entre chicos y chicas con alta violencia escolar

| | Grupo de adolescentes violentos | | <i>F</i> | <i>p</i> |
|--------------------------|------------------------------------|--------------|---------------|-------------|
| | Chicos | Chicas | | |
| Autoestima general | 30.41 | 29.58 | 3.110 | .079 |
| Autoestima académica | 15.86 | 16.62 | 3.801 | .052 |
| Autoestima Social | 19.01 | 19.89 | 6.142 | .014 |
| Soledad | 41.37 | 40.42 | 2.059 | .152 |
| Satisfacción con la vida | 39.13 | 37.75 | .178 | .673 |
| Ánimo depresivo | 14.55 | 14.40 | 3.357 | .068 |
| Estrés | 9.03 | 9.38 | 1.535 | .216 |
| Empatía | 60.10 | 65.73 | 51.799 | .000 |

Ámbito familiar. En el análisis multivariado de la varianza efectuado se ha obtenido que la distribución de las variables del ámbito familiar en los grupos de chicos y chicas difieren de modo significativo (*F* basada en lambda de Wilks = 2.03, *gl* = 9.33, *p* = .03). Estos resultados sugieren que las dinámicas familiares en los chicos y chicas violentos se diferencian. En la tabla 2 se presenta los resultados del ANOVA. En estos análisis se ha observado que chicos y chicas con alta violencia presentan puntuaciones similares en todas las dimensiones excepto en la comunicación abierta con el padre, que es sensiblemente menor en las chicas violentas que en los chicos

Tabla 2. ANOVA. Diferencias en variables familiares entre chicos y chicas con alta violencia escolar

| | Grupo de adolescentes violentos | | <i>F</i> | <i>p</i> |
|------------------------------------|---------------------------------------|--------------|--------------|-------------|
| | Chicos | Chicas | | |
| Apertura comunicación madre | 51.43 | 51.26 | .019 | .891 |
| Comunicación ofensiva madre | 8.35 | 8.42 | .047 | .829 |
| Comunicación evitativa madre | 15.20 | 15.28 | .054 | .817 |
| Apertura comunicación padre | 37.92 | 35.25 | 7.261 | .007 |
| Comunicación ofensiva padre | 8.65 | 8.41 | .415 | .520 |
| Comunicación evitativa padre | 15.45 | 16.01 | 2.165 | .142 |

| | | | | |
|--------------------|-------|-------|-------|------|
| Cohesión | 15.30 | 15.18 | .238 | .626 |
| Expresividad | 13.84 | 14.02 | .742 | .390 |
| Conflicto familiar | 12.54 | 12.85 | 2.127 | .146 |

Ámbito escolar. Los resultados del MANOVA calculado muestran que existen diferencias estadísticamente significativas en las variables del ámbito escolar en los grupos de chicos y chicas con alta violencia (F basada en lambda de Wilks = 4.05, gl = 4.34, p = .00). Como se puede observar en la tabla 3, en el ANOVA realizado se han observado diferencias estadísticamente significativas en el estatus social, en la medida en que las chicas violentas tienen una mayor aceptación social por sus compañeros que los chicos violentos.

Tabla 3. ANOVA. Diferencias en variables escolares entre chicos y chicas con alta violencia escolar

| | Grupo de adolescentes violentos | | F | p |
|-----------------------------|---------------------------------|------------|---------------|-------------|
| | Chicos | Chicas | | |
| Implicación en el aula | 13.82 | 13.49 | 1.809 | .180 |
| Relación con los compañeros | 16.27 | 16.31 | .027 | .869 |
| Ayuda del profesor | 15.40 | 15.39 | .000 | .985 |
| Estatus en el aula | -.05 | .08 | 14.318 | .000 |

Ámbito Comunitario. El MANOVA calculado indica diferencias estadísticamente significativas en las variables comunitarias en chicos y chicas violentos (F basada en lambda de Wilks = 10.92, gl = 4.34, p < .001). En la tabla y figura 4 se presentan los resultados del análisis de las diferencias univariadas (ANOVA). Como se puede apreciar en dicha tabla, chicos y chicas violentos muestran puntuaciones similares en las dimensiones de integración, apoyo de los sistemas informales y formales. Con respecto a la participación los resultados muestran que los chicos violentos participan en la comunidad en mayor medida que las chicas violentas.

Tabla 4. ANOVA. Diferencias en variables comunitarias entre chicos y chicas con alta violencia escolar

| | Grupo de adolescentes violentos | | F | p |
|--|---------------------------------|--------|---|---|
| | Chicos | Chicas | | |

| | | | | |
|----------------------|--------------|--------------|--------------|------------|
| Integración | 14.72 | 15.20 | 1.726 | .190 |
| Participación | 14.48 | 12.18 | 27.24 | .00 |
| | | | 7 | 0 |
| Sistemas informales | 25.87 | 26.54 | 1.255 | .26 |
| | | | | 3 |
| Sistemas formales | 9.96 | 10.20 | .609 | .43 |
| | | | | 6 |

Conclusiones

El objetivo general del presente estudio es analizar las diferencias entre chicos y chicas agresores en los ámbitos individual (autoestima general, académica y social, soledad, satisfacción con la vida, estrés, ánimo depresivo y empatía), familiar (comunicación y clima familiar), escolar (clima escolar y aceptación social) y comunitario (integración, participación y apoyo formal e informal), desde una perspectiva ecológica, un aspecto poco investigado hasta el momento presente. Los resultados obtenidos muestran que los chicos se implican en más actos de violencia escolar que las chicas, y, además, esta mayor implicación se da en todas las formas de violencia, tanto manifiesta como relacional. Esta tendencia se ha visto ampliamente confirmada en estudios precedentes, principalmente en la violencia de carácter más directo –física y verbal– (Bettencourt y Miller, 1996; Povedano et al., 2011). Estos resultados sugieren que los adolescentes más agresores, tanto chicos como chicas, utilizan una amplia variedad de conductas de violencia y acoso y que, por lo tanto, esta constelación de conductas, lejos de ser independientes, se encuentran íntimamente relacionadas.

Respecto de las diferencias inter-sexo sobre las comunalidades y especificidades de las distintas variables asociadas a la conducta violenta, los hallazgos obtenidos indican que los violentos de ambos sexos comparten la mayoría de factores asociados a esta conducta, relevantes desde la perspectiva ecológica. Así, los chicos y chicas adolescentes agresores, tanto chicos como chicas, muestran niveles similares de autoestima general y académica, soledad, satisfacción con la vida, ánimo depresivo y estrés. Asimismo, las relaciones familiares son semejantes para ambos sexos en cuanto a la comunicación con la madre y los problemas de comunicación con la madre. Tampoco se han observado diferencias en el ámbito escolar, en las variables relativas al clima escolar, implicación en el aula, relación con los compañeros y ayuda del profesor. Por último, chicos y chicas agresores muestran niveles similares de integración en la comunidad y apoyo tanto de los sistemas informales como de los formales. Creemos interesante subrayar las comunalidades entre ambos géneros, en la medida en que nuestros resultados no confirman, en el caso de las variables examinadas, que las chicas agresoras presenten un perfil más disfuncional que los chicos, sino que comparten

dificultades semejantes. En este sentido, estos resultados corroboran los obtenidos por Povedano et al., (2012), quienes observaron un patrón similar entre chicos y chicas agresoras.

No obstante, los chicos y chicas agresores difieren en algunas variables que creemos importantes destacar. En el ámbito individual, las chicas muestran una mayor autoestima social y una mayor empatía. En cuanto a las relaciones familiares, cabe destacar que la relación de las chicas con el padre es sensiblemente peor que la de los chicos. En el ámbito escolar las chicas presentan un mayor estatus social entre los iguales. En el ámbito comunitario hemos encontrado que las chicas presentan tasas más bajas de participación comunitaria. Este resultado creemos que debe ser motivo de una mayor exploración en la medida en que el ámbito comunitario es una variable que, como ya hemos apuntado anteriormente, ha sido muy poco estudiada en este ámbito de la violencia escolar en adolescentes.

Un aspecto que creemos importante subrayar, en la medida en que resulta poco esperado es el relativo al mundo social de las adolescentes agresoras. En otros términos, las chicas que se implican en actos violentos no solo tienen una autoestima social más elevada, de manera que consideran que agradan a sus iguales, son capaces de establecer nuevas amistades y se sienten aceptadas por los demás, además, son más aceptadas por sus iguales de la escuela, lo cual nos indica que esta auto-percepción resulta ajustada. Los resultados obtenidos apuntan a que las chicas, pese a implicarse en conductas violentas en la escuela, se encuentran más adaptadas a este entorno y que su participación en estas conductas, a diferencia de los chicos, no viene propiciada por el rechazo social ni por el cuestionamiento de la autoridad escolar. Creemos que este es un aspecto sobre el que se debe seguir investigando, por sus implicaciones para la intervención y porque resulta novedosa en el ámbito científico. Sin embargo, los resultados apuntan al hecho de que las chicas que expresan más conductas violentas en la escuela muestran una peor comunicación, principalmente con el padre. En este sentido, de nuestros resultados se infiere que existe un vínculo importante entre la comunicación familiar funcional, en particular con el padre y la violencia escolar en las chicas, un resultado sugerente y en el que creemos que se debe seguir profundizando.

Existen una serie de limitaciones en este estudio que invitan a la cautela en algunas de las conclusiones del mismo, si bien su carácter exploratorio puede servir de base para futuras investigaciones que pretendan profundizar en los aspectos aquí tratados. En primer lugar, la muestra utilizada no incorpora centros escolares de alto riesgo, por lo que los datos del estudio es posible que se observen en otras investigaciones con muestras de adolescentes escolarizados de población general, pero no con adolescentes con graves problemas de ajuste. En segundo lugar, la naturaleza correlacional del estudio impide situar antecedentes y consecuentes con precisión. Aunque los resultados y las conclusiones no reflejan explicaciones causales, no obstante sería interesante salvar esta limitación con la incorporación de la variable temporal.

Sin embargo, consideramos que el presente estudio constituye un paso importante para el estudio de las diferencias de género en adolescentes agresores, en la medida en que nos sugiere dos líneas de investigación e intervención: el ámbito de las relaciones con los iguales, en el sentido de que las chicas agresoras muestran relaciones más positivas con sus compañeros, y la comunicación con el padre, puesto que las chicas perciben esta comunicación como poco empática y afectiva.

AGRADECIMIENTOS:

Este trabajo ha sido elaborado en el marco del Proyecto de Investigación PSI2012-33464 "La violencia escolar, de pareja y filio-parental en la adolescencia desde la perspectiva ecológica", subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España

Referencias Bibliográficas

- Antolín Suarez, L. (2011). *La conducta antisocial en la adolescencia. Una aproximación ecológica*. Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Atienza, F.L., Pons, D., Balaguer, I. y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes. *Psicothema*, 12, 314-320.
- Barnes, H. L. y Olson, D. H. (1982). Parent-adolescent communication scale. En H. D. Olson (Ed.). *Family inventories: Inventories used in a national survey of families across the family life cycle* (pp. 33-48). St. Paul: Family Social Science. University of Minnesota.
- Benbenishty, R. and Astor, R. A. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender*. New York: Oxford University Press.
- Bettencourt, B. A., y Miller, N. (1996). Gender differences in aggression as a function of provocation: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 119, 422-447.
- Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53, 413-425.
- Castellón-Mendoza, W.R. (2010). *Depresión, Ansiedad y Conducta Disocial Adolescente en relación a los estilos de socialización parental*. Bilbao. Tesis Doctoral Universidad de Deusto.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. J. y Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Dumont, M., Leclerc, D., y Deslandes, R. (2003). Ressources personnelles et détresse psychologique en lien avec le rendement scolaire et le stress chez des élèves de quatrième secondaire. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 35(3), 254-267.
- Espelage, D. L. and Swearer, S. M. (2010). A social-ecological model for bullying prevention and intervention: Understanding the impact of adults in the social ecology of youngsters. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, and D. L. Espelage

- (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 61-72). New York: Routledge.
- Estévez, E., Martínez, B y Jiménez, T. (2009). Las Relaciones sociales en la Escuela: El Problema del Rechazo Escolar. *Psicología Educativa*, 15(1), 5-12.
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. y Moreno, D. (2008). Adolescent aggression: effects of gender and family and school environments. *Journal of Adolescence*, 31, 433-450.
- Fernández-Ballesteros, R. y Sierra, B. (1989b). *Escalas de Clima Social FES, WES, CIES y CES*. Madrid: TEA.
- García, F. y Musitu, G. (2009). *AF5: Autoconcepto Forma 5*. Madrid: Tea.
- Gracia, E., Herrero, J. y Musitu, G. (2002). *Evaluación de recursos y estresores psicosociales en la comunidad*. Madrid: Síntesis.
- Guterman, N. B., Hahn, H. C., and Cameron, M. (2002). Adolescent victimization and subsequent use of mental health counselling services. *Journal of Adolescent Health*, 30, 336-345.
- Herrero, J. y Gracia, E. (2007). Measuring perceived community support: Factorial structure, longitudinal invariance and predictive validity of the PCSQ (Perceived Community Support Questionnaire). *Journal of Community Psychology*, 35, 197-217.
- Herrero, J. y Meneses, J. (2006). Short Web-based versions of the perceived stress (PSS) and Center for Epidemiological Studies-Depression (CESD) Scales: A comparison to pencil and paper responses among Internet users. *Computers in Human Behavior*, 22, 830-848.
- Lila, M., Herrero, J. y Gracia, E. (2008). Multiple victimization of Spanish adolescents: A multilevel analysis. *Adolescence*, 43, 333-350.
- Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M., y Hawley, P. H. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122-133.
- Martínez-Ferrer, B., Murgui, S., Musitu, G. y Monreal, M.C. (2009). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescente. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 679-692.
- Martínez-Ferrer, B., Amador-Muñoz, L.V., Moreno-Ruiz, D. y Musitu-Ochoa, G. (2011). Implicación y participación comunitaria y ajuste psicosocial en adolescentes. *Psicología y Salud*, 21 (2), 205-214.
- Mehrabian, A. y Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40, 525-543.
- Mestre, V., Pérez-Delgado, E., Frías, D. y Samper, P. (1999). Instrumentos de evaluación de la empatía. En E. Pérez-Delgado y V. Mestre, *Psicología moral y crecimiento personal* (pp.181-190). Barcelona: Ariel.
- Moos, R. H. y Moos, B. S. (1981). *Family Environment Scale Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.

- Moos, R. M., Moos, B. S. y Trickett, E. J. (1984). *FES. WES y CES Escalas de Clima Social*. Madrid: TEA Ediciones.
- Organización Mundial de la Salud OMS (1996). *Informe sobre la salud en el mundo 1996*. Disponible en: <http://www.who.int/whr/2002/es/index.html>
- Oliva, A., Antolín, L., Estévez, R. y Pascual, D. (2012). Activos del barrio y ajuste adolescente. *Psychosocial Intervention*, 21, 17-27.
- Olweus, D. (1993). Bullies on the playground: The role of victimization. In C. H. Hart (Ed.), *Children on playgrounds: Research perspectives and applications* (pp. 85-128). Albany: State University of New York Press.
- Ostrov, J. M. y Bishop, C. M. (2008). Preschoolers' aggression and parent-child conflict: A multiinformant and multimethod study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 99, 309-322.
- Povedano, A., Hendry, L. B., Ramos, M. J. y Varela, R. (2011). Victimización escolar: Clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género. *Psychosocial Intervention*, 20, 5-12.
- Povedano, A., Estévez, E., Martínez, B. y Monreal, M.C. (2012). Un perfil psicosocial de adolescentes agresores y víctimas en la escuela: análisis de las diferencias de género. *Revista de Psicología Social*, 27 (2), 169-182.
- Radloff, L. S. (1977). The CES-D scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement*, 1, 385-401.
- Reicher, S. y Emler, N. (1985). Delinquent behavior and attitudes to formal authority. *British Journal of Social Psychology*, 3, 161-168.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Russell, D., Peplau, L. A. y Cutrona, C. E. (1980). *The revised UCLA loneliness Scale: Concurrent and discriminant validity evidence*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(3), 472-480.
- Swearer, S., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., and Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher*, 39, 38-47.

241. ANÁLISIS DE LAS DIFERENCIAS DE GÉNERO DE ADOLESCENTES AGRESORES, VÍCTIMAS Y AGRESORES/VÍCTIMAS EN LA ESCUELA

Amapola Povedano, María-Jesús Cava, Pepa Cuesta y María Muñiz

apovedano@upo.es

Resumen.

El presente estudio tiene como objetivo analizar las diferencias de género de adolescentes agresores, víctimas, agresores/víctimas y estudiantes no implicados en violencia en la escuela. Se analizan los siguientes indicadores de ajuste: autoestima general, satisfacción con la vida, sintomatología depresiva, reputación ideal no conformista e implicación en la comunidad. Los participantes del estudio fueron 1884 estudiantes españoles (48% chicas) con un rango de edad comprendido entre los 11 y los 17 años ($M=13.7$, $DT=1.4$). Los resultados del análisis de varianza señalan que los adolescentes implicados como agresores/víctimas muestran el ajuste psicosocial menos adaptativo y los alumnos no implicados el perfil más saludable de los cuatro grupos analizados. Además, se encontraron diferencias significativas entre chicos y chicas dentro del perfil psicosocial de agresor, víctima y no implicado. Sin embargo, los adolescentes clasificados como agresores/víctimas no muestran diferencias significativas entre los géneros en ninguna de las variables analizadas. Se discuten las implicaciones prácticas de estos resultados.

Palabras clave: Adolescencia, género, ajuste psicosocial, victimización, violencia escolar.



Agradecimientos: ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Este trabajo ha sido elaborado en el marco del Proyecto de Investigación PSI2012-33464 "La violencia escolar, de pareja y filio-parental en la adolescencia desde la perspectiva ecológica", subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

Introducción

Tras los primeros trabajos realizados en Escandinavia por Olweus (1978), el número de estudios sobre violencia en las escuelas se ha incrementado notablemente en todo el mundo (Cava, Musitu y Murgui, 2007; Cook, 2010; Smith, 2003; Yubero, Ovejero y Larrañaga, 2010). Específicamente, en España, estudios previos señalan la

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

importancia de conocer las características psicosociales de los adolescentes implicados en actos de violencia y victimización escolar (Bustillos, Silván-Ferrero, Gaviria y Morales, 2008; Cava y Musitu, 2000; Estévez, Murgui y Musitu, 2008), ya que podría ayudar a planificar y diseñar estrategias de prevención e intervención adecuadas para este grupo poblacional.

Siguiendo a Hawker y Boulton (2000), un estudiante es víctima de violencia escolar cuando se percibe objeto de comportamientos violentos realizados por otros estudiantes que no son sus hermanos y que no tienen por qué ser compañeros de clase. En este sentido, la mayor parte de la investigación en este ámbito centra su interés en el estudio de los denominados agresores y víctimas. Sin embargo, algunos autores señalan que ambas categorías no son mutuamente excluyentes, ya que al menos la mitad de las víctimas manifiestan también agredir a otros compañeros (Austin y Joseph, 1996). Las víctimas, generalmente, se caracterizan por sus conductas pasivas y sumisas, mientras que los agresores/víctimas tienden a mostrar conductas hostiles, en muchas ocasiones como respuesta a la victimización que sufren (Schwartz, 2000).

Sin embargo, existen resultados controvertidos acerca del perfil psicosocial de los alumnos agresivos. Así, por ejemplo, algunos autores observan una elevada autoestima en estos adolescentes (Seal y Young, 2003) mientras que en otros trabajos se obtienen bajas puntuaciones en esta variable (Mynard y Joseph, 1997). No obstante, parece existir cierto consenso acerca de la seguridad en sí mismos y los escasos síntomas de ansiedad y depresión de estos alumnos (Kumpulainen et al., 2001).

En este sentido, la mayor parte de las investigaciones coincide en señalar que los alumnos no implicados en violencia o victimización escolar muestran el perfil psicosocial más saludable entre los adolescentes escolarizados (Cerezo y Ato, 2010; Estévez et al., 2008). Sin embargo, los alumnos no implicados son, en muchas ocasiones, espectadores silenciosos ante los episodios violentos de algunos compañeros, mostrando cierta pasividad ante las agresiones, justificada por el miedo a ser la próxima víctima o por la creencia “no es mi problema” (Díaz-Aguado, 2005). Esta actitud podría reforzar el papel de los alumnos que animan o ayudan a los agresores a obtener reconocimiento y aprobación social por sus conductas violentas. De esta forma, los agresores podrían conseguir un reconocimiento social, como persona popular, poderosa y rebelde, a través del ejercicio de violencia contra sus iguales (Buelga, Musitu, Murgui y Pons, 2008).

Este reconocimiento social de los agresores configura una reputación o imagen social determinada frente al resto de compañeros que puede determinar el grado de integración o rechazo del individuo en un grupo comunidad particular (Muñoz, Jiménez, Moreno, 2008). Puesto que la reputación social juega un papel central en la vida de los adolescentes (Carroll, Hattie, Durkin y Houghton, 2001), los estudiantes podrían tratar de conseguir una imagen social no conformista en diferentes contextos, como la escuela o el barrio. De hecho, algunos adolescentes se implican en conductas violentas o

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

delictivas en sus comunidades para tratar de obtener un reconocimiento social como popular o rebelde (Smith-Adcock y Kerpelman, 2005). En sentido opuesto, la participación de los adolescentes en actividades formales o informales de su comunidad, está asociada con un mejor ajuste psicológico y social (Trickett, 2009). Por ejemplo, Pederson, Seidman, Yoshikawa, Rivera, y Allen (2005) afirman que la alta implicación de los adolescentes en contextos comunitarios se relaciona con una menor participación en actos delictivos y violentos. Además, estudios recientes muestran que la implicación comunitaria es una variable relevante en el estudio de los factores explicativos relacionados con la victimización en la escuela (Jiménez, Musitu, Ramos y Murgui, 2009).

Otro aspecto importante a tener en cuenta en la investigación sobre violencia y victimización escolar es el género de los adolescentes. En este sentido, la literatura científica recoge un considerable número de estudios que informan que los chicos se implican en comportamientos violentos y sufren victimización escolar en mayor medida y de una forma más directa que las chicas (Bettencourt y Miller, 1996; Postigo, González, Mateu, Ferrero y Martorell, 2009). Además, involucrarse en el proceso de violencia escolar co-ocurre, particularmente entre las chicas, con el desarrollo de sintomatología depresiva, baja autoestima y poca satisfacción con la vida (Hilt y Nolen-Hoeksema, 2009; Kling, Hyde, Showers y Buswell, 1999). Estos resultados son coherentes con los postulados de la Teoría de las dos Culturas (Maccoby, 1998; Maccoby y Jacklin, 1974) que indica que las chicas se socializan en grupos de iguales durante la niñez en los cuales se utilizan estrategias de comunicación positivas y cooperativas, y los chicos se socializan en grupos de iguales donde las estrategias son más dominantes e instrumentales. Durante la adolescencia, cuando ambos grupos confluyen, las chicas muestran poca preparación para negociar conflictos directos con resultados de baja autoestima, sentimientos negativos hacia la vida y de ánimo depresivo (Underwood, 2003).

Finalmente, aunque algunos autores señalan que teóricamente los agresores/víctimas son un grupo distintivo de estudiantes, conocemos poco acerca del perfil psicosocial de estos adolescentes. Por este motivo, el primer objetivo de este estudio es analizar las diferencias en el perfil psicosocial de adolescentes con los roles de agresor, víctima, agresor/víctima y no implicado en este tipo de problemas en la escuela. El perfil psicosocial del adolescente se define en el presente estudio de acuerdo con los siguientes indicadores de ajuste: autoestima general, satisfacción con la vida, sintomatología depresiva, reputación ideal no conformista e implicación en la comunidad. También, en la medida en que son pocos los estudios de género que tienen en cuenta a los agresores/víctimas en sus análisis, el segundo objetivo de este estudio es analizar las diferencias inter e intra-género en el perfil psicosocial de los cuatro grupos de adolescentes.

En relación con estos objetivos, se proponen cuatro hipótesis: (1) Los agresores/víctimas presentarán el perfil psicosocial menos adaptativo y los alumnos no implicados en violencia o victimización escolar, el perfil psicológico más saludable de los cuatro grupos analizados. (2) Los agresores y los agresores/víctimas obtendrán puntuaciones significativamente más altas que sus compañeros en reputación ideal no conformista y puntuaciones significativamente más bajas en implicación comunitaria. (3) Las chicas agresoras, víctimas y agresoras/víctimas presentarán un perfil similar intra-género y menos adaptativo que las alumnas no implicadas. (4) Los estudiantes mostrarán diferencias inter-género dentro del perfil psicosocial en los grupos de agresores, víctimas, agresores/víctimas y no implicados, donde los chicos obtendrán puntuaciones más altas que las chicas en autoestima y sintomatología depresiva.

MÉTODO

Participantes

En este estudio participan un total de 1884 adolescentes españoles de ambos sexos (52% varones y 48% mujeres) de 11 a 17 años ($M = 13.7$, $DT = 1.45$) procedentes de 9 centros educativos españoles (públicos y concertados) de las Comunidades Autónomas de Andalucía y Valencia, ubicados en entornos rurales y urbanos, y distribuidos en los cursos: 1º, 2º, 3º y 4º de la ESO y 1º y 2º de Bachillerato. La muestra es representativa de la comunidad educativa española que tiene un universo poblacional de 2446715 estudiantes de ESO y Bachillerato. Asumiendo un error muestral de $\pm 2.5\%$, un nivel de confianza del 95% y una varianza poblacional de .50, el tamaño de la muestra requerido fue de 1536 alumnos. La selección de los participantes se ha realizado mediante un muestreo estratificado por conglomerados (Santos, Muñoz, Juez y Cortiñas, 2003). Las unidades de muestreo son los centros educativos, públicos y concertados de entornos rurales y urbanos de colegios e institutos estatales, en particular de ambas comunidades. Los estratos se establecen en función de la variable curso.

Siguiendo los propósitos de esta investigación la muestra se divide en cuatro categorías: agresores ($N = 126$; 7.2%), víctimas ($N = 130$; 7.3%), agresores/víctimas ($N = 28$; 1.7%) y no implicados ($N = 1426$; 83.8%). Según el procedimiento de estudios previos (Pellegrini, Bartini, y Brooks, 1999), las categorías se establecen con aquellos alumnos que superan en una desviación típica y media ($+1.5SD$) la media en las puntuaciones en la Escala de Violencia en la Escuela (agresores), la Escala de Victimización por los Iguales (víctimas) y la combinación de puntuaciones en ambas escalas (agresores/víctimas).

Procedimiento

En primer lugar, se envió una carta a los centros educativos seleccionados explicando el proyecto de investigación. Posteriormente se contactó telefónicamente con la dirección de los centros y se concertó una entrevista en la que se explicó el proyecto con detalle, y se entregaron los consentimientos informados para los padres y

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

para el alumnado junto con una carta explicativa de la investigación. Tras la obtención de los permisos correspondientes, se realizó un seminario informativo con la plantilla de profesorado de cada centro donde se explicaron los objetivos y alcance del estudio.

La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo por un grupo de investigadores expertos y entrenados. La batería de instrumentos se administró a los adolescentes en sus aulas habituales durante un período regular de clase. El orden de administración de los instrumentos se contrabalanceó en cada clase y centro educativo. Para aquellos instrumentos en lengua original inglesa se utilizó el método la traducción bidireccional. Se informó en todo momento a los adolescentes que la participación en la investigación era voluntaria y confidencial. El estudio cumplió los valores éticos requeridos en la investigación con seres humanos, respetando los principios fundamentales incluidos en la Declaración Helsinki, en sus actualizaciones, y en las normativas vigentes (consentimiento informado y derecho a la información, protección de datos personales y garantías de confidencialidad, no discriminación, gratuidad y posibilidad de abandonar el estudio en cualquiera de sus fases).

Instrumentos

Escala de Conducta Violenta. Adaptada de Little, Henrich, Jones y Hawley (2003). En esta escala los adolescentes indican, en un rango de respuesta de 4 puntos (1=nunca, 4=siempre), la frecuencia con la que se han implicado en 24 conductas agresivas o violentas en la escuela en los últimos 12 meses, descritas en los 24 ítems que componen la escala. El análisis de los componentes principales realizado en estudios previos (Estévez et al., 2008) indica una estructura de tres factores en la escala: (1) Violencia Directa, que explica el 31.72% de la varianza y agrupa 10 ítems (ejemplo, “Soy una persona que se pelea con los demás”); (2) Violencia Relacional, que explica el 22.67% de la varianza y agrupa 7 ítems (ejemplo, “Si alguien me hace daño o hiere, no dejo que esa persona forme parte de mi grupo de amigos/as”); y (3) Violencia Instrumental, que explica el 19.65% de la varianza y agrupa 7 ítems (ejemplo, “Para conseguir lo que quiero, hago daño o hiero a los demás”). La fiabilidad de las subescalas en la presente muestra según el alfa de Cronbach es de .87, .72 y .83 respectivamente. Para el presente estudio se utiliza una medida general de conducta violenta en la escuela resultado de sumar las puntuaciones en las tres subescalas.

Escala de Victimización en la Escuela. Basada en Mynard y Joseph (2000). En esta escala los adolescentes indican, en un rango de respuesta de 4 puntos (1=nunca, 4=muchas veces), con qué frecuencia durante el último año han experimentado alguna de las experiencias de victimización descritas en los 20 ítems que forman parte del instrumento. Los análisis de investigaciones previas (Cava et al., 2007; Jiménez et al., 2009) de los componentes principales revelaron una estructura de tres factores en el cuestionario: Victimización Relacional, que explica el 49.26% de la varianza y agrupa 10 ítems (ejemplo, “Algún compañero/a ha contado rumores sobre mi y me ha criticado a mis espaldas”); Victimización Física, que explica el 7.05% de la varianza y agrupa 4

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

ítems (ejemplo, “Algún compañero/a me ha pegado o golpeado para hacerme daño de verdad”); y Victimización Verbal, que explica el 5.87% de la varianza y agrupa 6 ítems (ejemplo, “Algún compañero/a me ha insultado”). Los tres factores obtenidos explican el 62.18% de la varianza. La consistencia interna (alpha de Cronbach) para las tres subescalas en esta muestra es .92, .75 y .90 respectivamente. Para el presente estudio se utiliza una medida general de victimización en la escuela resultado de sumar las puntuaciones en las tres subescalas.

Escala de Autoestima Global (RSS). Elaborada por Rosenberg (1989) en la versión española de Echeburua (1995). La escala se compone por 10 ítems, relacionados con sentimientos de auto-aprecio y valía personal, que aportan un índice general de autoestima (ejemplo, “Creo que tengo numerosas cualidades positivas”) en un rango de respuesta 4 puntos (1=muy en desacuerdo a 4=muy de acuerdo). El coeficiente de consistencia interna medido a través del α de Cronbach en esta muestra es de .79.

Escala de Satisfacción con la Vida. Elaborada por Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985) en la versión española de Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita (2000). Esta escala esta compuesta por 5 ítems que aportan en un rango de respuesta de 4 puntos (1=muy en desacuerdo, 4=muy de acuerdo) un índice general de satisfacción vital, entendida ésta como un constructo general de bienestar subjetivo (ejemplo, “Mi vida es en la mayoría de los aspectos como me gustaría que fuera”). La consistencia interna en la presente muestra medida a través del α de Cronbach es de .75.

Cuestionario de Evaluación de la Sintomatología Depresiva. Basada en la Escala del Centro de Estudios Epidemiológicos de Depresión, (CESD) elaborada por Radloff (1977). Esta escala se compone de 20 ítems que evalúan en un rango de respuesta de 4 puntos (1=nunca, 4=siempre) la presencia de sintomatología depresiva. El CESD incluye varias dimensiones (sentimientos de culpa e inutilidad, pérdida de apetito, desamparo y desesperación y problemas de sueño), y también proporciona un índice global de ánimo depresivo que ha sido utilizado en el presente estudio y en la mayoría de la investigación en este ámbito (Estévez et al., 2008). Esta escala no mide depresión clínica sino un índice general de ánimo depresivo y la sintomatología que normalmente va asociada a ella (ejemplo: “En el último mes me he sentido triste”). La fiabilidad de esta escala en esta muestra, según el α de Cronbach fue .82.

Escala de Reputación Social en la Escuela. Adaptada al español de Carroll, Hattie, Durkin y Houghton (1999). Esta escala mide con 15 ítems, en un rango de respuesta de 4 puntos (1=nunca, 4=siempre), la percepción del adolescente de su reputación social en la escuela. La escala incluye varias dimensiones (autopercepción real y reputación ideal: conformista, no conformista y pura). En el presente estudio se utiliza la medida de la reputación ideal no conformista (ejemplo, “Me gustaría que los demás pensasen que soy un/a chico/a rebelde”). Estudios previos indican que la medida de la reputación ideal no conformista representa adecuadamente el ideal público de reputación no conformista de los adolescentes (Moreno, Estévez, Murgui y Musitu,

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

2009). La consistencia interna en esta muestra medida a través del alfa de Cronbach fue .79.

Escala de Implicación Social Comunitaria. Basada en el Cuestionario de Apoyo Social Comunitario (PCSQ, Herrero y Gracia, 2007). El PCSQ está compuesto por 24 ítems que miden en un rango de respuesta de 4 puntos (1=totalmente de acuerdo, 4=totalmente en desacuerdo) la percepción de apoyo y soporte social de la comunidad. Para este estudio se han elegido dos dimensiones como medida de la Implicación Social Comunitaria: Integración Comunitaria, compuesta por 4 ítems que hacen referencia al sentido de pertenencia e identificación con la comunidad o barrio (ejemplo, “Me identifico con mi comunidad”); y Participación Comunitaria, compuesta por 5 ítems que hacen referencia al grado en el que los adolescentes participan en actividades sociales en la comunidad o barrio (ejemplo, “Participo –solo, con mi familia o amigos- en organizaciones y asociaciones en mi comunidad”). Estudios previos han mostrado que la Escala de Implicación Social Comunitaria representa adecuadamente la experiencia de implicación en la comunidad para adolescentes de ambos géneros (Jiménez et al., 2009). La fiabilidad de las subescalas según el alpha de Cronbach es de .88 y .85 respectivamente.

RESULTADOS

Los datos de este estudio se han examinado con diferentes técnicas de análisis. En primer lugar, se llevaron a cabo análisis para conocer mejor la distribución por género de los estudiantes agresores, víctimas, agresores/víctimas y no implicados en esta muestra. Posteriormente, para conocer las diferencias entre los grupos de agresores, víctimas, agresores/víctimas y no implicados, en el total de muestra, inter-género e intra-género, se han desarrollado MANOVAS con pruebas post-hoc Bonferroni y ANOVAS en función del género. Debido a las diferencias en el tamaño de los grupos, en el análisis de varianza se utilizaron estimadores robustos para dar cuenta del incumplimiento del supuesto de homogeneidad de varianzas (Brown-Forsythe, Welch). Los análisis estadísticos se han realizado con el programa SPSS versión 15.0.

Incidencia

Como puede observarse en la Tabla I, la mayor parte de la muestra analizada no está implicada en violencia o victimización escolar (83.8%). Además, se observan más chicos agresivos (4.9%) que chicas (2.3%), siendo esta diferencia significativa ($\chi^2 = 16.35$; g.l. = 1; $p < .000$).

| | TOTAL | | Chicos | | Chicas | | χ^2 |
|----------------------|-------|------|--------|------|--------|------|----------|
| | N | % | N | % | N | % | <i>p</i> |
| Agresores | 126 | 7.2 | 87 | 4.9 | 39 | 2.3 | .000 |
| Víctimas | 130 | 7.3 | 64 | 3.6 | 66 | 3.7 | n.s. |
| Agresores/víctimas | 28 | 1.7 | 17 | 1 | 11 | 0.7 | n.s. |
| IMPLICADOS | 284 | 16.2 | 168 | 9.5 | 116 | 6.7 | .000 |
| NO IMPLICADOS | 1426 | 83.8 | 731 | 40.4 | 731 | 40.4 | n.s. |

Tabla I. Implicación en el proceso de violencia escolar según el género

Análisis del perfil de agresor, víctima, agresor/víctima y no implicado

En la Tabla II se muestran los resultados del MANOVA de la muestra total ($\lambda = .896$; $p < .000$, tamaño del efecto $\eta^2 = .04$) y de la prueba post-hoc Bonferroni para cada variable que resultó estadísticamente significativa. Específicamente, los alumnos clasificados como agresores/víctimas muestran las puntuaciones más bajas en autoestima general, en satisfacción con la vida, en implicación comunitaria y las puntuaciones más altas en sintomatología depresiva y en reputación ideal no conformista ($\alpha = .05$). En sentido inverso, los adolescentes no implicados muestran las

| | Agresores | Víctimas | Agresores/ Víctimas | No Implicados |
|---------------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| Autoestima General | 29.3 (4.9) ^a | 27.42 (5.49) ^b | 27.07 (5.73) ^b | 30.21 (4.9) ^a |
| Satisfacción Vital | 13.64 (3.3) ^b | 13.45 (3.51) ^b | 12.43 (3.98) ^c | 15.10 (2.99) ^a |
| Sintomatología Depresiva | 15.78 (3.88) ^b | 16.66 (4.63) ^a | 16.75 (4.47) ^a | 13.8 (4.08) ^c |
| Reputación Ideal no Conformista | 12.21 (4.55) ^a | 9.67 (2.56) ^b | 12.35 (4.17) ^a | 9.63 (3.32) ^b |
| Implicación Comunitaria | 28.81 (5.58) ^b | 29.95 (3.4) ^a | 28.26 (5.1) ^b | 30.1 (5.75) ^a |

puntuaciones más altas en autoestima general, en satisfacción con la vida y en

implicación comunitaria y las puntuaciones más bajas en sintomatología depresiva y en reputación ideal no conformista ($\alpha=.05$).

Tabla II. Medias, Desviaciones típicas, resultados MANOVA y Bonferroni Test. TOTAL.

Nota. Post hoc Bonferroni Test: $\alpha = .05$; $a > b > c$

Analizando en conjunto todos los indicadores de ajuste, se observa que la autoestima general es similar en agresores y no implicados y significativamente superiores a las de víctimas y agresores/víctimas ($\alpha=.05$). Las puntuaciones de los agresores/víctimas en reputación ideal no conformista son similares a las de los agresores y superiores a las de víctimas y no implicados en violencia ($\alpha=.05$). Por último, los alumnos no implicados en violencia escolar y las víctimas participan en mayor medida en su comunidad que los alumnos agresores y los agresores/víctimas ($\alpha=.05$).

Análisis de las diferencias de género

Los resultados del MANOVA ($\lambda = .886$; $p < .000$, tamaño del efecto $\eta^2 = .036$) y del test post-hoc de Bonferroni, que se recogen en la Tabla III, revelan que las chicas

| | Agresores | Víctimas | Agresoras/ Víctimas | No Implicadas |
|--------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|--------------------------|
| Autoestima General | 27.8 (4.43) ^b | 26.29 (5.26) ^b | 27.6 (5.17) ^b | 29.27 (4.9) ^a |
| Satisfacción Vital | 13.23 (4.02) ^b | 13.03 (3.17) ^b | 12.85 (3.67) ^b | 15.1 (3) ^a |

implicadas en violencia escolar no difieren entre sí de forma significativa en autoestima general y satisfacción con la vida, siendo sus puntuaciones inferiores a las chicas no implicadas ($\alpha=.05$). En sentido opuesto, las puntuaciones en sintomatología depresiva de las chicas no implicadas son inferiores a las implicadas, que muestran puntuaciones similares entre sí ($\alpha=.05$).

Tabla III. Medias, Desviaciones típicas, resultados MANOVA y Bonferroni Test.

CHICAS.

| | | | | |
|---------------------------------|---------------------------|--------------------------|---------------------------|---------------------------|
| Sintomatología Depresiva | 17.03 (3.78) ^a | 16.94 (4.3) ^a | 17.36 (4.61) ^a | 14.5 (4.26) ^b |
| Reputación Ideal no Conformista | 11.79 (3.71) ^a | 8.65 (2.31) ^b | 10 (2.26) ^a | 9.29 (2.95) ^b |
| Implicación Comunitaria | 29.55 (5.35) ^a | 29.7 (7.62) ^a | 28.82 (5.8) ^a | 29.87 (5.94) ^a |

Nota. Post hoc Bonferroni Test: $\alpha = .05$; $a > b > c$.

Tabla IV. Medias, Desviaciones típicas, resultados MANOVA y Bonferroni Test. CHICOS.

Nota. Post hoc Bonferroni Test: $\alpha = .05$; $a > b > c$.

| | Agresores | Víctimas | Agresores/ Víctimas | No Implicados |
|---------------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| Autoestima General | 29.32 (5.17) ^a | 28.61 (5.54) ^b | 27.47 (6.11) ^c | 31.11 (4.7) ^a |
| Satisfacción Vital | 14.05 (2.9) ^b | 14.13 (3.7) ^b | 12.98 (3.85) ^c | 15.11 (2.98) ^a |
| Sintomatología Depresiva | 15.14 (3.9) ^b | 15.44 (4.99) ^b | 16.13 (4.74) ^a | 13.44 (3.86) ^c |
| Reputación Ideal no Conformista | 12.43 (4.98) ^a | 9.38 (2.68) ^b | 11.71 (5) ^a | 10 (3.6) ^b |
| Implicación Comunitaria | 28.7 (5.67) ^b | 30.46 (6.18) ^a | 28.06 (4.71) ^b | 30.23 (5.56) ^a |

Los resultados del MANOVA ($\lambda = .887$; $p < .000$, tamaño del efecto $\eta^2 = .039$) y del test post-hoc de Bonferroni, que se recogen en la Tabla IV revelan que los chicos agresores/víctimas obtienen puntuaciones más bajas en autoestima general y satisfacción vital y más altas en sintomatología depresiva que los chicos agresivos, las víctimas y los no implicados ($\alpha = .05$). Las puntuaciones de los chicos en implicación comunitaria son similares a los resultados encontrados en la muestra total. Por último, el patrón de respuestas de ellos y ellas es similar a la muestra total en reputación ideal no conformista.

Finalmente, los resultados del ANOVA en función del género dentro de cada grupo de clasificación (ver Tabla V) indican que los chicos clasificados como no implicados tienen más autoestima general, menos sintomatología depresiva, y puntúan más alto en reputación ideal no conformista que sus compañeras no implicadas ($p < .001$). Respecto a los chicos agresores y víctimas, se observan puntuaciones superiores en autoestima general e inferiores en sintomatología depresiva en comparación con las chicas de estas categorías ($p < .001$). Por último, los adolescentes clasificados como agresores/víctimas no muestran diferencias significativas respecto al género en ninguna de las variables analizadas en esta investigación.

DISCUSIÓN

En este estudio se han analizado las diferencias en un perfil psicosocial de adolescentes clasificados como agresores, víctimas, agresores/víctimas y no implicados; los análisis se han realizado además en función del género. En primer lugar, nuestros resultados sobre la incidencia de agresores y víctimas de violencia escolar indican que los chicos participan en comportamientos violentos en mayor medida que las chicas. Estos datos van en la línea de los encontrados en otros trabajos (Defensor del Pueblo, 2007; Del Rey y Ortega 2007). Sin embargo, no hemos encontrado diferencias significativas en la incidencia de chicos y chicas en victimización. Estos resultados podrían deberse a la inclusión del grupo de agresores/víctimas en la investigación, diferenciándolo de las víctimas, aportando nuevos datos al conocimiento de la incidencia de las víctimas en una muestra española.

Los resultados del presente estudio confirman la primera hipótesis planteada. En coherencia con otras investigaciones (Cerezo y Ato, 2010; Veenstra, Lindenberg, Oldehinkel, De Winter, Verhulst et al., 2005), nuestros datos indican que el perfil psicosocial de los agresores/víctimas es el menos adaptativo de los cuatro grupos analizados. Así, observamos en estos estudiantes las puntuaciones más bajas en autoestima general, satisfacción vital e implicación comunitaria y las más altas en sintomatología depresiva y reputación ideal no conformista. En el extremo opuesto se sitúa el perfil de los alumnos no implicados como el más adaptativo de los cuatro estudiados, lo que es coherente con los resultados de trabajos previos (Estévez et al., 2008).



Tabla V. Medias, Desviaciones típicas y resultados ANOVA por género dentro de cada grupo de clasificación.

Nota. *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$; n.s. = no significativo.

| | Agresores | | | Víctimas | | | Agresores/víctimas | | | No Implicados | | |
|------------------|-----------|--------|-------------|----------|--------|-------------|--------------------|-----------|------------|---------------|-----------|--------------|
| | Chicas | Chicos | $F_{1,126}$ | Chicas | Chicos | $F_{1,130}$ | Chicas | Chicos | $F_{1,28}$ | Chicas | Chicos | $F_{1,1426}$ |
| Autoestima | 27.8 | 29.32 | 4.47** | 26.29 | 28.61 | 5.99** | 27.6 | 27.47 | .003 | 29.27 | 31.11 | 53.16* |
| General | (4.43) | (5.17) | | (5.26) | (5.54) | | (5.17) | (6.11) | n.s. | (4.94) | (4.7) | ** |
| Satisfacción | 13.23 | 14.05 | .65 | 13.03 | 14.13 | 1.3 | 12.85 | 12.98 | .05 | 15.1 | 15.11 (3) | .007 |
| vital | (4.02) | (2.9) | n.s. | (3.17) | (3.76) | n.s. | (4.67) | (3.85) | n.s. | (3.03) | | n.s. |
| Sintomatología | 17.03 | 15.14 | 6.26** | 16.94 | 15.44 | 3.15** | 17.36 | 16.13 | .45 | 14.5 | 13.44 | 24.49* |
| Depresiva | (3.78) | (3.9) | | (4.3) | (4.99) | | (4.61) | (4.74) | n.s. | (4.26) | (3.86) | ** |
| Reputación Ideal | 11.79 | 12.43 | .49 | 8.65 | 9.38 | 2.72* | 10 (2.26) | 11.71 (5) | .10 | 9.29 | 10 (3.6) | 16.85* |
| no Conformista | (3.71) | (4.98) | n.s. | (2.31) | (2.68) | | | | n.s. | (2.95) | | ** |
| Implicación | 29.55 | 28.7 | .62 | 29.7 | 30.46 | .39 | 28.82 | 28.06 | .14 | 29.87 | 30.23 | 1.42 |
| Comunitaria | (5.35) | (5.67) | n.s. | (7.62) | (6.18) | n.s. | (5.8) | (4.71) | n.s. | (5.94) | (5.56) | n.s. |



Tomando en consideración todos los indicadores del perfil psicosocial de cada grupo, nuestros resultados indican que los alumnos agresivos muestran puntuaciones medias o altas en autoestima general, lo cual coincide con el apuntado por Estévez et al. (2008). En nuestro estudio, los agresores se diferencian de las víctimas, especialmente de los agresores/víctimas, en otros indicadores analizados en esta investigación como son la sintomatología depresiva y la satisfacción vital, mostrando los agresores/víctimas más ánimo depresivo y menos satisfacción con sus vidas que los agresores. Sin embargo, agresores y agresores/víctimas muestran patrones de puntuación similar en reputación social no conformista e implicación en la comunidad.

En este sentido, y confirmando nuestra segunda hipótesis, nuestros resultados indican que los adolescentes que muestran conductas violentas, tanto agresores como agresores/víctimas, obtienen altas puntuaciones en reputación social no conformista y bajas en implicación comunitaria, comparados con los alumnos no implicados y las víctimas. Estos resultados son coherentes con los encontrados en investigaciones previas que indican que este tipo de alumnos podría mostrar inclinación hacia comportamientos violentos que podrían ser interpretados como necesarios para formar parte de un grupo de amigos, ser popular o apreciado (Emler, 1990). Siguiendo a Rodríguez (2004), el comportamiento violento de algunos adolescentes hacia sus iguales podría ser una estrategia para conseguir reputación social, reconocimiento, fama y estatus y también un medio para satisfacer ciertas necesidades de aprobación social. Parece probable que nuestros resultados apoyen esta hipótesis aunque futuras investigaciones podrían profundizar en las relaciones entre estas variables.

Nuestros resultados también sugieren que el deseo de forjarse una reputación rebelde podría extenderse fuera del contexto escolar. Así, los datos indican que los adolescentes que se comportan de forma violenta contra sus iguales y que obtienen altas puntuaciones en reputación social no conformista, no participan en la comunidad, comparados con los alumnos no implicados y víctimas. Los adolescentes que se implican en actividades de su comunidad más cercana podrían relacionarse con grupos de pares saludables. Sin embargo, aquellos que buscan el apoyo y el reconocimiento de grupos en los que se premian las conductas violentas, no suelen implicarse en su comunidad, donde podrían encontrar grupos de iguales que no aprobarían este tipo de conductas (Trickett, 2009).

Otro de los aspectos relevantes de este trabajo son los resultados obtenidos en los análisis intra-género e inter-género. Los datos de los análisis multivariados intra-género sugieren que las chicas agresoras, víctimas y agresoras/víctimas, sufren de forma similar las consecuencias de su implicación en la violencia escolar, confirmando nuestra tercera hipótesis. En este sentido, desde la Teoría de las Dos Culturas se postula que dentro de los grupos segregados espontáneamente por género, desde preescolar hasta la adolescencia temprana, se generan diferentes culturas de socialización (Maccoby, 1998; Maccoby y Jacklin, 1974). Cuando se inicia el periodo adolescente y confluyen ambas

culturas, las chicas, socializadas fuera de las estrategias violentas, muestran poca preparación para negociar conflictos directos con los iguales. Este choque entre las culturas produce en las chicas resultados de alta sintomatología depresiva, baja autoestima y sentimientos negativos hacia la vida (Underwood, 2003).

Analizando en conjunto las diferencias inter-género dentro de cada grupo, nuestros resultados muestran, para los adolescentes agresivos, víctimas y no implicados, un patrón similar y coherente con estudios previos en autoestima y sintomatología depresiva, mostrando los chicos perfiles más adaptativos que las chicas (Seals y Young, 2003). Estos resultados son coherentes nuevamente con la Teoría de las Dos Culturas (Maccoby, 1998; Maccoby y Jacklin, 1974) que postula que los chicos socializados en estrategias de relación dominantes e instrumentales durante la niñez, parecen estar más preparados para gestionar conflictos directos durante la adolescencia que las chicas. Sin embargo, los datos de este estudio muestran que en el grupo de los agresores/víctimas no existen diferencias de género dentro del perfil en ninguno de los indicadores analizados, por lo que nuestra cuarta hipótesis se confirma sólo parcialmente. Estos resultados sugieren que para las víctimas que también agreden, y especialmente en el caso de los chicos, comportarse de forma violenta podría convertirse en un último recurso de supervivencia psicosocial, ya que supone un alto coste en el equilibrio del adolescente. Como se ha señalado en trabajos previos: “el perfil de agresor/víctima tiene lo peor de ambos mundos” (Juvonen, Graham y Schuster, 2003; p. 1235). Este resultado creemos que es muy interesante y que merece una mayor exploración en la medida en que no existen trabajos que analicen esta problemática específica. La pregunta que nos hacemos es la siguiente: ¿qué comunalidades existen en la socialización y personalidad de estos niños y niñas para que compartan un mismo perfil en este grupo y que diverjan en los restantes? Pensamos que este es un aspecto sugerente que se podría explorar en posteriores estudios.

En general, consideramos que este trabajo aporta nuevos datos a trabajos previos acerca del perfil psicosocial de adolescentes violentos y víctimas en la escuela (Cava y Musitu, 2000; Cerezo y Ato, 2010; Estévez et al., 2008). Futuras investigaciones podrían incluir nuevas variables que enriquezcan nuestro conocimiento sobre el perfil psicosocial de estos alumnos. Además, estos estudios podrían tener en cuenta las diferencias de género en las cuatro categorías, ya que, a pesar que los estudios de género en psicología actualmente pueden considerarse de máximo interés (Barberá y Cala, 2008), aún es escasa la literatura relacionada con la violencia y victimización escolar que incluya la perspectiva del género.

Sin embargo, esta investigación cuenta con algunas limitaciones que nos invitan a interpretar estos resultados con la debida prudencia. Una primera limitación se fundamenta en el carácter transversal del diseño, por lo que no es posible establecer relaciones causales. En segundo lugar, el tamaño del grupo de agresores/víctimas es escaso (N=28), lo cual aporta información relevante acerca de la baja frecuencia de este

grupo en nuestro país. Si bien estudios previos han encontrado una proporción mayor de alumnos que desempeñan este doble rol (ver Austin y Joseph, 1996), creemos que esto puede deberse al criterio estadístico utilizado para delimitar su pertenencia a dicho grupo. Además, debemos tener en cuenta que, aunque los cuestionarios fueron administrados anónimamente, los adolescentes auto-cumplimentaron los instrumentos y esto podría crear un sesgo en la respuesta que podría impactar en la validez y capacidad de generalización de nuestros datos. En este sentido, varios autores han indicado que los cuestionarios auto-cumplimentados tienen una validez y una fiabilidad aceptable cuando se evalúan conductas de riesgo como las conductas violentas en la adolescencia (Flisher, Evans, Muller y Lombard, 2004).

En resumen, nuestros resultados sugieren que los alumnos agresores, víctimas y especialmente los agresores/víctimas, pueden ser considerados como grupos de riesgo en la adolescencia. Además, la información ofrecida en este trabajo se podría tener en cuenta en el diseño de planes de actuación para erradicar la violencia en las escuelas. Así, nuestros resultados sugieren que los programas de intervención para aumentar la autoestima y reducir el ánimo depresivo podrían ser más efectivos creando grupos específicos de intervención y prevención (Rigby, 2001): se podría trabajar de forma conjunta con todos los grupos de chicas implicadas, pero, en el caso de los chicos, estos programas podrían funcionar de forma más adecuada trabajando con las víctimas, especialmente con los agresores/víctimas, que con los agresores. Por último, estos programas podrían incluir la gestión de la reputación social y fomentar una mayor implicación en la comunidad, lo que podrían mejorar su satisfacción con la vida, ya que parecen ser variables importantes en la vida de los adolescentes.

Referencias

- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I. & García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes. *Psicothema*, 12, 314-320.
- Austin, S. & Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 years old. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 447-456.
- Barberá, E. & Cala, M. J. (2008). Perspectiva de género en la psicología académica española. *Psicothema*, 20, 236-242.
- Bettencourt, B. A. & Miller, N. (1996). Gender differences in aggression as a function of provocation: A Meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 119, 422-447.
- Buelga, S., Musitu, G., Murgui, S. & Pons, J. (2008). Reputation, loneliness, satisfaction with life and aggressive behavior in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 11, 192-200.
- Bustillos, A., Silván-Ferrero, M. P., Gaviria, E. & Morales, J. F. (2008). Variables psicosociales y acoso escolar: el papel de las normas de grupo y la identificación grupal. *Revista de Psicología Social*, 23, 151-161.

- Carroll, A., Hattie, J., Durkin, K. & Houghton, S. (1999). Adolescent reputation enhancement: differentiating delinquent, nondelinquent, and at-risk youths. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 593-606.
- Carroll, A., Hattie, J., Durkin, K. & Houghton, S. (2001). Goal setting and reputation enhancement: behavioural choices among delinquent at-risk and not at-risk adolescents. *Legal and Criminological Psychology*, 6, 165-184.
- Cava, M. J. & Musitu, G. (2000). Perfil de los niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología Social*, 15, 319-333.
- Cava, M. J., Musitu, G. & Murgui, S. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports*, 101, 275-290.
- Cerezo, F. & Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología*, 26, 137-144.
- Cook, C. R. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25, 65-83.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria, 1999-2006*. Madrid: Defensor del Pueblo.
- Del Rey, R. & Ortega, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela Abierta: Revista de Investigación Educativa*, 10, 77-90.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17, 549-558.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Echeburua, E. (1995). *Manual práctico de evaluación y tratamiento de la fobia social*. Barcelona: Martínez Roca.
- Emler, N. (1990). A social psychology of reputation. *European Review of Social Psychology*, 1, 171-193.
- Estévez, E., Murgui, S. & Musitu, G. (2008). Psychosocial adjustment in aggressors, pure victims and aggressive victims at school. *European Journal of Education and Psychology*, 1, 33-44.
- Flisher, A. J., Evans, J., Muller, M. & Lombard, C. (2004). Brief report: Test-retest reliability of self-reported adolescent risk behaviour. *Journal of Adolescence*, 2, 207-212.
- Hawker, D. S. J. & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441-455.
- Herrero, J. & Gracia, E. (2007). Measuring perceived community support: Factorial structure, longitudinal invariance, and predictive validity of the PCSQ (Perceived Community Support Questionnaire). *Journal of Community Psychology*, 35, 197-217.

- Hilt, L. & Nolen-Hoeksema, S. (2009). The emergence of gender differences in depression in adolescence. En S. Hoeksema (Ed.), *Handbook of depression in adolescents* (pp. 111-135). New York: Routledge.
- Hodges, E. & Perry, D. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 677-685.
- Jiménez, T. I., Musitu, G., Ramos, M. J. & Murgui, S. (2009). Community involvement and victimization at school: An analysis through family, personal and social adjustment. *Journal of Community Psychology*, 37, 959-974.
- Juvonen, J., Graham, S. & Schuster, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, 112, 1231-1237.
- Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J. & Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125, 470-500.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E. & Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 102-110.
- Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M. & Hawley, P. H. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122-133.
- Maccoby, E. E. (1998). *The two sexes: Growing apart, coming together*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Maccoby, E. E. & Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. & Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21, 537-542.
- Muñoz, M. V., Jiménez, I. & Moreno, M. C. (2008). Reputación conductual y género en la adolescencia. *Anales de Psicología*, 24, 334-340.
- Mynard, H. & Joseph, S. (1997). Bully/victim problems and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 years-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 51-54.
- Mynard, H. & Joseph, S. (2000). Development of the Multidimensional Peer-Victimization Scale. *Aggressive Behavior*, 26, 169-178.
- Nansel, T., Haynie, D. & Simons-Morton, B. (2003). The association of bullying and victimization with middle school adjustment. *Journal of Applied School Psychology*, 19, 45-62.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington DC: Hemisphere.
- Pederson, S., Seidman, E., Yoshikawa, H., Rivera, A. & Allen, L. (2005). Contextual competence: Multiple manifestations among urban adolescents. *American Journal Community Psychology*, 35, 65-82.

- Pellegrini, A. D., Bartini, M. & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology, 91*, 216-224.
- Postigo, S., González, R., Mateu, C., Ferrero, J. & Martorell, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema, 21*, 453-458.
- Radloff, L. (1977). The CES-D Scale: A Self Report Depression Scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement, 1*, 385-401.
- Rigby, K. (2001). *Stop the bullying: A handbook for schools*. Camberwell: Australian Council for Educational Research.
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de Hoy.
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self-image*. (rev. ed.) Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Santos, J., Muñoz, A., Juez, P. & Cortiñas, P. (2003). *Diseño de encuestas de estudio de mercado. Técnicas de muestreo y análisis multivariante*. Madrid: Fundación Ramón Areces.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology, 28*, 181-192.
- Seals, D. & Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence, 38*, 735-747.
- Smith, P. K. (Ed.). (2003). *Violence in schools: The response in Europe*. London: Routledge Falmer.
- Smith-Adcock, S. & Kerpelman, J. (2005). Girls self-perception of reputation and delinquent involvement. *International Journal of Adolescence and Youth, 12*, 301-323.
- Trickett, E. J. (2009). Community psychology: Individuals and interventions in community context. *Annual Review of Psychology, 60*, 395-419.
- Underwood, M. K. (2003). *Social aggression among girls*. New York: The Guilford Press.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldenhinkel, A., De Winter, A., Verhulst, F. & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology, 41*, 672-682.
- Yubero, S., Ovejero, A. & Larrañaga, E. (2010). Apoyo social percibido en el contexto escolar y victimización entre iguales durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social, 25*, 283-293.

OBESIDAD INFANTIL



★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

242. LA OBESIDAD INFANTIL: ESTADO DE LA CUESTIÓN Y POSIBLES LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURA

Beatriz García Cortés

beatriz.garcia05@estudiant.upf.edu

Resumen.

La obesidad infantil, según la Organización Mundial de la Salud (OMS), afectaba en 2010 a 42 millones de niños en todo el mundo, 35 millones de los cuales viven en países en desarrollo (WHO, 2010).

Se trata de un problema social, político y económico que afecta a un sector amplio, vulnerable y estratégico de la población. Dado su origen multifactorial, requiere de una atención multisectorial.

El objetivo de este estudio es enmarcar un estado de la cuestión multidisciplinar sobre la cuestión desde una mirada social. Se realiza una revisión documental que considera todas aquellas investigaciones relevantes, tanto a nivel internacional como nacional, realizadas hasta el momento y atendiendo especialmente a las publicadas en los últimos cinco años.

Se espera esclarecer acuerdos y disonancias en las propuestas de lucha y prevención de la obesidad infantil así como en la atribución de culpabilidades y causas con las que se ha venido asociando la enfermedad, proyectando recomendaciones para futuros estudios que abarquen la obesidad infantil.

Palabras clave: obesidad infantil, multidisciplinar, estado de la cuestión, medios, publicidad, construcción social

Introducción

La obesidad infantil es un problema que según los últimos datos que publica la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 2010 afectaba a 42 millones de niños en todo el mundo, 35 millones de los cuales viven en países en desarrollo (WHO, 2010).

Se trata de una cuestión con implicaciones económicas, políticas y sociales de diversa índole que, según la OMS, está asociada con la muerte prematura y la discapacidad en la edad adulta, dificultades respiratorias, riesgo de fracturas e hipertensión así como marcadores tempranos de enfermedad cardiovascular, resistencia a la insulina y efectos psicológicos.

La población infantil es la semilla de una sociedad futura y un marco vulnerable y sensible de actividad social, cultural, económica y política que debe no solo ser atendido sino entendido y cuidado.

Se trata de un tema de interés social, político y económico con implicaciones morales. La obesidad infantil afecta a un sector amplio, vulnerable y estratégico de la población y a la vez, es un tema estratégico en sí mismo.

El objetivo de este estudio es elaborar una revisión documental de aquellas investigaciones realizadas sobre la enfermedad a fin de esclarecer acuerdos y disonancias en las propuestas de lucha y prevención de la obesidad infantil.

Además, se pretenden proyectar recomendaciones para futuros estudios que abarquen la obesidad infantil a partir de las conclusiones y resultados de las investigaciones halladas.

Este documento presenta la siguiente estructura: contextualización del problema; estado de la cuestión, tanto a nivel internacional como estatal y una revisión de los métodos empleados hasta el momento en las investigaciones vinculadas con la obesidad infantil; y las conclusiones a partir de los resultados de los estudios revisados y de la reflexión dialógica que se desprenda de estos.

Revisión del estado de la cuestión de la obesidad infantil: contextualización del problema e implicaciones para futuros estudios

1. Contextualización del problema

La obesidad infantil es una cuestión inscrita en el área de nutrición y actividad física que en los últimos años ha sido catalogada de “epidemia mundial” por la OMS.

Tanto la obesidad como el sobrepeso han sido descritos de distintas formas a través del tiempo y las culturas llegando a connotar significados opuestos a los actuales. Actualmente, desde el sector sanitario, la obesidad es vista como una enfermedad y definida como una acumulación anormal o excesiva de grasa que puede ser perjudicial para la salud.

A continuación se tratarán las aportaciones e incorporaciones que se han ido ofreciendo desde distintos ámbitos a la cuestión. Se empezará con una aproximación a las cifras de la enfermedad a nivel mundial, estatal y nacional seguida de las causas que han sido detectadas y estudiadas y las consecuencias que comporta la obesidad infantil.

En la actualidad, según la OMS, mil millones de adultos tienen sobrepeso y más de 300 millones son obesos. Además, este organismo alerta desde hace diez años sobre la importancia de una actuación inmediata y eficaz para que esta cifra no supere la estimación de 1500 millones de personas prevista según algunos expertos para 2015 (WHO, 2004).

Aunque la obesidad fue considerada un problema limitado a los países de altos ingresos, en la actualidad la obesidad también es prevalente en los países de ingresos bajos y medianos. En el mundo hay más de 42 millones de niños menores de cinco años con sobrepeso. Con esto, “la obesidad infantil es uno de los problemas de salud pública más graves del siglo XXI” (Branca, Nikogosian, y Lobstein, 2007).

A día de hoy, España, según los estándares de la ONU, cuenta con un 26,2% de niños (25,7% de las niñas y 26,7% de los niños) con sobrepeso y a un 18,3% de obesos (15,5% de las niñas y 20,9% de los niños) (Pérez y otros 2013).

Por comunidades autónomas, Cataluña, según el estudio Aladino (Pérez y otros, 2013), junto con La Rioja, Madrid y el País Vasco presenta un menor índice de obesidad infantil frente a Galicia, Extremadura, Islas Baleares y Ceuta y Melilla que son las regiones con mayores porcentajes de la enfermedad entre sus menores.

Las causas de la obesidad no están claras, no existe un consenso ni sobre cuáles son ni la medida en que las detectadas afectan al desarrollo de la dolencia. No obstante, a nivel terminológico, sí se puede apuntar a “la existencia de un desequilibrio entre las calorías consumidas y la energía necesaria para la realización de las actividades cotidianas”, esto es, la energía gastada (WHO, 2004).

Si ahondamos en las partes identificadas en esta definición, Butte, Christiansen y Sorensen (2007) señalan al aumento de la ingestión de alimentos altos en grasas y azúcares (pero pobres en vitaminas y minerales) así como la tendencia a la disminución de la actividad física debido a las formas de trabajo y recreación sedentarias, dependencia de automóviles, la propia urbanización y la mecanización de actividades como raíz del problema.

Ya en 1985 se realizaron estudios que indicaban que los niños de padre y madre obesos tenían un 50% de probabilidades de convertirse en adultos obesos, pero que si los progenitores eran de peso normal o delgado, estas posibilidades se reducían hasta un 10% (Garn, 1985) y se simplificó el problema aludiendo a la causa genética.

Más allá de esta aparente relación causal se ha comprobado que “los niños empiezan a asimilar y a mimetizar las selecciones de alimentos de sus cuidadores de manera muy temprana, incluso antes de ser capaces de apreciar las implicaciones de dichas selecciones” (Mateo, 2012).

En este sentido, el dato de prevalencia de obesidad en hijos en función del peso de los padres deja de ser una causa exclusivamente relacionada con la genética y se detecta el hábito aprendido como factor determinante añadido. Por lo tanto, hay correlación pero no causalidad algo que se tratara de considerar en cada paso adelante que se dé en este estudio al respecto de las posibles causas y fuentes que se detecten.

Como apuntaba la Asociación Española de Dietistas-Nutricionistas, “la influencia de los adultos no sólo abarca lo que estos ofrecen a los niños para comer, o los consejos que dan al respecto de la alimentación, sino sobre todo el modelo que ofrecen a dichos niños”³²⁹.

Las investigaciones sobre genética (Price, Ness y Laskarzewski, 1990; Mossberg, 1989; Guo y otros, 1994) han seguido indagando en la cuestión y se han presentado datos que relacionan el factor hereditario del índice de masa corporal con:

- Las familias nucleares, 30-50 %

³²⁹Nota de prensa de 2010 del Grupo de Revisión, Estudio y Posicionamiento de la Asociación Española de Dietistas-Nutricionistas (GREP-AED-N).

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

- Los hermanos, 28 %
- Padres-hijos, 22 %
- Gemelos homocigóticos, 70 %
- Adoptados, entre el 10 y el 30 %

Respecto al debate que se abrió hace años de “obesidad: ¿Hábitos aprendidos o genética?” existen argumentos y evidencias para ambas y actualmente se considera que, más que excluyentes, conviven con otros factores y variables que se han venido identificando (como el grupo de iguales, los medios, el nivel socioeconómico o el género).

De este modo, más allá de las causas relacionadas con los progenitores, sea por un factor hereditario o de hábitos aprendidos, la hipótesis de una multicausalidad ha ido tomando forma y nutriéndose del estudio de otros factores como los que se tratan a continuación.

Royo y Martínez (2013) han alertado sobre la disponibilidad de comida alta en grasas, azúcares y *snaks* salados en los comedores y máquinas expendedoras de los colegios y su flaco favor en la prevalencia de la obesidad y el sobrepeso.

Los medios de comunicación han sido señalados como corresponsables de la dolencia en un doble sentido. Por un lado, por su contribución al tiempo de ocio sedentario que registran los menores y que, como demuestran algunos estudios como el llevado a cabo por Busto, Amigo, Herrero y Fernández, (2013), incide directamente en las medidas de grasa corporal. Y por otro por el consumo de publicidad de alimentos no saludables y la influencia de estos mensajes.

La Organización de Consumidores y Usuarios (OCU)³³⁰, ha señalado la influencia de la publicidad de alimentos en el peso de los consumidores. Los estudios que se presentaron en apartados siguientes han avalado esta posición.

La obesidad ha entrado en los debates sobre políticas públicas desde una vertiente económica debido al enorme gasto público para el sector sanitario que implica. Existen estudios sobre el costo hospitalario anual de trastornos asociados a la obesidad que indican que entre 1987 y 2002, la proporción de gastos en salud atribuibles a obesidad se incrementó más de 10 veces (Garza, 2013).

En Estados Unidos, el país que más políticas públicas y estudios sobre obesidad ha desarrollado, el coste sanitario derivado de la obesidad supone el 7% del gasto total del sector. Esto se traducía en 45.691 millones de dólares al año según la *International Obesity Task Force* (IOTF, 2000) y mantiene una tendencia al alza.

En Reino Unido, el último estudio llevado a cabo sobre la cuestión por Butland (2007), apunta que la obesidad le cuesta a la National Health Service 4.2 billones y alerta que este coste puede aumentar hasta los 50 en 2050 si se siguen las mismas tendencias llevadas a cabo hasta el momento (Butland, 2007).

³³⁰Revista OCU salud (diciembre 2008)

Las consecuencias de la obesidad infantil, como se desprende de los datos anteriores, son significativas y múltiples. Por un lado, la obesidad se asocia con una mayor probabilidad de muerte prematura y discapacidad en la edad adulta, aumenta el riesgo de padecer diabetes, enfermedades cardiovasculares, hipertensión arterial, colecistitis y colelitiasis (Dietz, 1998). Otros estudios, a estas complicaciones añaden estimaciones de lípidos poco favorables, hígado graso, apnea del sueño y problemas ortopédicos (Miño y otros, 2008).

Otro escenario de consecuencias es el social, dónde aparecen estigmas, estereotipos negativos, discriminación y marginación social. Estos afectan de forma significativa impactando en la imagen corporal, produciendo baja autoestima e incluso depresión (Franklin y otros, 2006).

De este modo y como se apunta desde El Plan de Acción de la Estrategia Mundial para la Prevención y el Control de las Enfermedades no Transmisibles de la OMS, para frenar la epidemia mundial de obesidad es necesaria una estrategia poblacional, multisectorial, multidisciplinaria y adaptada al entorno cultural (Turck y otros, 2013).

Tras este recorrido por definiciones, cifras, causas y consecuencias, se presentaran aportaciones sobre el marco que las rodea y da sentido: la sociedad.

Como ya apuntaban Schuessler y Fischer en 1985, los indicadores objetivos (económicos, ingresos, empleo...) son importantes aunque también lo son los aspectos cognitivos, afectivos y simbólicos. Y esto se hace evidente cuando atendemos a las respuestas de obesos mórbidos a preguntas referidas a su peso y a las funciones psicosociales (Rand y Macgregor, 1990).

Estos problemas producto de un conflicto entre el medio cultural y el individuo producen una actitud de rechazo hacia la obesidad y el obeso, vivencia de las personas que padecen la enfermedad, y el conocimiento de la existencia de estas creencias produce sentimientos de culpa por ser obeso y el temor de fracasar al tratar de controlar el peso. Y esto lleva a los sujetos a una baja autoestima en áreas como la imagen personal y la autoestima global.

Montero (2001) advierte que la sociedad, con sus "buenos consejos", cree brindar al obeso el camino de la solución a su problema de forma que se da lugar a la interpretación social de que el obeso elige el placer a la salud.

El origen de esta concepción puede incluso remontarse a los textos bíblicos, dónde la gula es mencionada como pecado capital, "razón por la que la obesidad se muestra como un justo castigo (Stunkard, La Fleur, Wadden, 1998).

Se observa que el exceso de peso va acompañado de una discriminación social que se hace evidente en la vida de los sujetos que la padecen: "en cada aspecto de su vida se le recuerda al obeso que vive en una sociedad que odia la gordura" (Wadden y Stunkard, 1992, p. 432).

En un estudio realizado a niños y adultos, a los sujetos de peso normal se les mostraron las imágenes siguientes:

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

- niños normales
- niños utilizando muletas o aparatos ortopédicos en uno de sus miembros inferiores
- niños en silla de ruedas con la parte inferior de su cuerpo cubierta por una sábana
- niños con pérdida de uno de sus brazos
- niños con desfiguración facial peri bucal
- niños obesos

Cuando la población fue invitada a seleccionar aquellas imágenes que les agradaran menos, eligieron en primer término a los obesos, siendo una de las explicaciones más frecuentes el considerarlos "responsables" de su discapacidad, a diferencia de los otros grupos de amorfos que fueron apreciados como víctimas de la fatalidad y del medio ambiente (Goodman, Richardson, Dornbusch y Hastorf, 1963).

En otro estudio realizado con estudiantes norteamericanas, las personas obesas ocuparon el mismo lugar en la escala de valores que las prostitutas y los estafadores. Además, estas estudiantes declararon que preferían casarse con adictos a la cocaína y divorciados antes que con obesos (Vener, Krupka y Climo, 1982).

La estigmatización del obeso aparece y se reproduce en los discursos desde edades tempranas como mostró un estudio realizado en 1967 dónde niños de 6 años ya describían a sus compañeros obesos como holgazanes, sucios, estúpidos, feos y mentirosos (Staffieri, 1967).

Estos estereotipos y significados no sólo afectan a la imagen social del obeso sino que repercuten directamente en la autoestima de las personas que padecen la enfermedad. Rabner y Greenstein (1991) comprobaron que los adolescentes cuyo peso preoperatorio promedio era 131 kg, después de la cirugía refirieron excelente adaptación psicosocial y una mejora en las sensaciones de autoconfianza, atractivo y relaciones sociales.

En cualquier caso, ninguno de los factores relatados puede ser catalogado ni como causante único ni siquiera como razón suficiente para la aparición de la enfermedad. Pero sí se detecta un escenario en el que se desarrollan gran parte de los factores que influyen en la prevalencia de la obesidad infantil y este es el social.

Este marco de interacciones genera significados y emociones que se trasladan al discurso de las personas, y éste, a su vez, recrea el marco social en el que nace. El carácter dialógico de las causas y los sujetos es el que contempla una visión más completa y compleja del fenómeno.

En este sentido, Vázquez, Cabello y Montemayor (2010) plantearon una visión holística de la cuestión al apuntar la necesidad de "integrar la influencia de los medios de comunicación, las condiciones sociales o el entorno en el que vive el individuo, como fuerzas exógenas al individuo; y cuestiones de alimentación, padecimiento de enfermedades y sedentarismo/ actividad física, como endógenas al individuo aunque siempre plagadas de una carga cultural del ambiente que rodea a las personas.

Por lo tanto, los medios de comunicación, en tanto que agente socializador, son inseparables de la cultura en que se inscriben y de los discursos de los sujetos (como el

factor genético lo es de la conducta aprendida que se traslada de padres a hijos en la correlación pero no causalidad observada).

Como apuntaba Muriel (1980):

“La investigación social puede alcanzar confiablemente el objetivo de diagnosticar problemas en el área de la comunicación institucional a través del desempeño de dos de las funciones básicas que caracterizan a la investigación científica en general. Estas son las funciones de descripción y de explicación de la realidad y de los elementos que la conforman” (p.106).

A través de los discursos de los menores se pueden fotografiar los marcos referenciales, fuentes, significados y emociones que rodean la enfermedad. Los discursos se crean y recrean de forma continua por lo que, para lograr que se cree y recree este discurso de una forma responsable, fundamentada y evaluable, es importante desarrollar una comunicación institucional fundamentada en bases científicas que aúne resultados de diferentes campos de conocimiento.

2. Estado de la cuestión

La investigación en el campo de la obesidad ha sido muy prolífica, especialmente el estudio del fenómeno desde la medicina, centrada en evidenciar causas, consecuencias y formas de combatir la dolencia. Desde este ámbito ya se menciona a los medios, en concreto al consumo de la televisión como factor que puede favorecer la aparición y/o mantenimiento de la enfermedad.

Para la búsqueda de antecedentes, hemos optado por considerar las investigaciones que cumplen con los siguientes criterios: (a) aquellas de publicación más reciente, cinco años atrás incluyendo el presente, en bases de datos internacionales de alto impacto, (b) aquellas que tengan como objeto de estudio las actitudes, percepciones o imaginarios en alguno de los actores considerados en nuestro estudio – niños o adolescentes, padres, especialistas y profesores-.

A continuación se presentan las investigaciones más relevantes llevadas a cabo desde el ámbito de la comunicación, enfatizando en los objetos de estudio, resultados e implicaciones y acabando con el enfoque metodológico y técnicas empleadas.

2.1 A nivel internacional

Según la revisión de Atanasova, Noteyko y Gunter (2012) sobre el tratamiento de la obesidad en los medios de comunicación, se observa que ésta ha sido tratada principalmente en su representación en la prensa (Lawrence, 2004). También se observa una atención a la prensa y la televisión de forma conjunta (Kim, Willis, 2007; Colleen y otros 2011) y, en menor medida, se encuentran las fuentes informativas online (Heuer, McClure y Puhl, 2011).

Atendiendo al factor geográfico, son los medios estadounidenses los más estudiados, seguidos de los Australianos y los de países europeos; además, los autores

destacan en su revisión que los estudios comparativos entre países son minoritarios (haciendo una llamada a que se produzca un incremento de estudios que abarquen la cuestión de forma transnacional y comparativa).

En cuanto al objeto de estudio, se observa una abundancia del análisis de los medios en términos de análisis de los mensajes emitidos por éstos. Estos análisis han estado especialmente centrados en detectar las causas y soluciones ofrecidas por los medios así como a quién se responsabiliza y culpa en éstos.

En la revisión de Atanasova, Noteyko y Gunter (2012) al respecto de estudios sobre el framing de la obesidad en los medios se indica que éstos, en su mayoría, tienden a culpar al individuo, enfatizando la responsabilidad individual y entendiendo la enfermedad como un fallo de la persona y, por tanto, resultado del mal comportamiento de esta.

Otros estudios (Hilbert y Ried, 2009; Saguy y Almeling, 2008; Saguy y Gruys, 2010) han detectado un marco distinto que responsabiliza a gobiernos y sector empresarial enfatizando las causas vinculadas a factores ambientales como la disponibilidad y precio de los alimentos sanos y tratando la obesidad como un problema social.

Más allá de los mensajes, también se han hallado estudios sobre los efectos de los medios en los receptores. Un ejemplo es el estudio de McClure, Puhl y Heuer (2011) que concluyó que los participantes que recibían noticias de prensa sobre obesidad con imágenes de gente obesa tendían a mostrar actitudes más negativas hacia las personas con la enfermedad que aquellos que leían las noticias sin imágenes.

Una aportación interesante es el resultado de la investigación de Evans, Renaud y Kamerow (2006) que detectaron que las personas con mayores niveles de exposición a los medios tendían a considerar en menor medida que las personas obesas se encuentran solas ante la lucha contra la enfermedad.

Las campañas de comunicación de los gobiernos también han sido objeto de estudio. Un ejemplo es el caso expuesto por Barry, Brescoll, Brownel y Schlesinger (2009) en que determina las diferentes metáforas que los sujetos emplean para entender la obesidad según el tipo de mensaje institucional que han recibido y su predisposición a apoyar o no políticas públicas destinadas a la lucha contra la enfermedad.

Del estudio se desprenden tres resultados relevantes: por un lado que la ideología y partidismo de los votantes no influye en su apoyo o rechazo a políticas públicas para combatir la obesidad como sí lo hace en temas como el aborto. Por otro lado, los autores apuntan que las personas que menos apoyaban la intervención pública eran aquellas que habían recibido mensajes en que se culpaba al individuo y a la genética como causas de la dolencia, a diferencia de aquellos a los que se les comunicaba que eran la manipulación de la industria y el ambiente obesogénico los causantes de la enfermedad.

En el campo de los efectos, la publicidad no queda exenta de ser analizada. El estudio de Veerman, Van Beeck, Barendregt, y Mackenbach (2009) trató de ver en qué

medida una reducción de los anuncios sobre alimentos no saludables en televisión está ligado a una reducción del índice de obesidad infantil. El estudio concluye que la reducción de la exposición a cero reduciría la prevalencia de obesidad entre un 17,8% y un 15,2% en los niños y entre un 15,9% y un 13,5% en las niñas, cifras significativamente superiores a las esperadas por los expertos entrevistados con anterioridad al estudio.

De hecho, en 2008, Chou, Rashad, y Grossman, tras un experimento con niños de entre 3 y 11 años ya estimaron que el número de niños con sobrepeso se podría reducir en un 18 % si se prohibiera la publicidad de alimentos de cadenas de comida rápida.

Halford y Boyland (2013) trataron de medir el efecto de la publicidad en las preferencias y consumo de los menores de entre 5 y 7 años. Los autores comprobaron que el grado de reconocimiento de marca y preferencia en la selección aumentaba en la medida en que lo hacía la exposición a la publicidad del producto.

En la misma línea, Halford, Boyland y Hughes ya encontraron en 2008 que la preferencia no sólo aumenta con la exposición a los anuncios sino que, además, lo hace en mayor medida en aquellos niños de entre 5 y 7 años que padecen obesidad.

Como hemos visto, el énfasis de las investigaciones ha residido en el estudio de los mensajes y, en la medida en que la preocupación internacional ha ido aumentando, también se ha producido un incremento de los estudios de los efectos de los medios sobre la audiencia.

Por otro lado, es común que las investigaciones afronten los estudios en base a la consideración de la variable de género (De Brún, McCarthy, McKenzie y McGloin, 2013; Steen, Wadden, Foster y Andersen, 1996) o ateniendo a la diferencia socio económica (descrita en base a la ocupación y grado de estudios de los padres).

En el caso de la investigación de DeBrún, McCarthy, McKenzie y McGloin (2013), la variable de género es considerada para analizar la responsabilidad o culpabilidad que las noticias otorgan a padres y madres. El estudio concluye que las noticias de la prensa irlandesa responsabilizan a ambos progenitores de la obesidad infantil aludiendo a la irresponsabilidad de éstos y hecho de que están demasiado centrados en sus propias vidas.

Los autores acaban dando valor al factor emocional con la siguiente recomendación: “Emotional responses can constitute a heuristic guide to judgement of social issues and therefore understanding how emotion is used to frame the issues of childhood obesity is an important consideration for health communicators” (p.21).

Bastian (2011), en su análisis de la prensa australiana, observó diferencias en el rol que mostraban los periódicos respecto al padre y la madre en relación a la alimentación de los hijos. El autor apuntó que la madre es representada como la guardiana de los hombres y responsable de la dieta de los hijos mientras el padre no sólo se muestra como un individuo apático respecto a la cuestión sino que además se le atribuye una negación del hecho y una reticencia a actuar.

La variable de género en los menores es abordada por Steen, Wadden, Foster y Andersen (1996) para analizar la diferencia respecto a la satisfacción de peso, forma y apariencia física de chicos y chicas entre 12 y 16 años. Concluye que la percepción de sobrepeso de los sujetos obesos es menor en el caso del sexo masculino y que además estos se sienten más felices con su cuerpo que las adolescentes de peso normal. Este resultado se repitió en el estudio de Mukai, Kambara y Sasaki (1998) con adolescentes americanos y japoneses.

El estudio de Steen, Wadden, Foster y Andersen (1996) muestra también diferencias significativas respecto al porcentaje de sujetos a dieta según la variable de género: el 13% de los chicos con sobrepeso sigue una dieta frente al 62% de las chicas con sobrepeso. Además, el 70% de las chicas con peso normal ha intentado bajar de peso en el último año, frente al 10% de chicos.

Comparando la población urbana con la rural, Lacunza, Caballero, Salazar, Sal, y Filgueira (2013) observaron que los adolescentes obesos residentes en centros urbanos mostraban un mayor nivel de ansiedad social y un menor autocontrol que aquellos que vivían en el entorno rural. Los autores destacan que internacionalmente se observan diferencias en la prevalencia del sobrepeso y la obesidad según el contexto socioeconómico.

Como apuntan los autores, “los determinantes sociales son claramente un contribuyente fuerte para la reducción o el aumento de peso y los estudios de intervención deben considerar este tema” (Lacunza, Caballero, Salazar, Sal, y Filgueira (2013).

Y ya lo han considerado algunos como Gonçalves y otros (2012) incluyendo la variable de los ingresos económicos de las familias y concluyendo que un bajo nivel económico está vinculado con el relacionar la enfermedad a causas genéticas (por parte de los menores y de las madres), mientras que al aumentar los ingresos se incluyen también factores de tipo emocional.

Ampliando miras, Ricciardelli, McCabe y Banfield (2000) buscaron ver de qué forma, no solo los medios de comunicación, sino también padres, hermanos y amigos influyen en la imagen y cambio corporal en adolescentes varones de entre 12 y 14 años. El estudio concluyó que, como mínimo, una tercera parte de los menores entrevistados era influido por sus padres, hermanos y amigos. En concreto, las madres y amigas influían de forma positiva en la percepción física de los varones mientras que los padres y amigos eran relevantes en los aspectos vinculados con el cambio físico (especialmente respecto a los métodos) de los varones.

Desde el marco de la educación en medios, Dixon y otros (2007), trataron de ver hasta qué punto los menores son competentes mediáticos en el consumo publicitario, esto es, si más allá de captar el interés comercial de los anuncios, son conscientes del componente persuasivo de los spots televisivos.

Los autores, además de reafirmar el resultado que ya se ha apuntado al respecto de que una mayor exposición a los anuncios conlleva mayor preferencia (especialmente

en los niños con obesos), destacan que tras el visionado de los anuncios, los niños normalizan y justifican la ingesta de alimentación no saludable.

Un dato interesante de las conclusiones de este estudio es que las creencias y actitudes hacia la comida basura son determinadas en mayor medida por la variable de cantidad de consumo televisivo, por encima de las diferencias sociodemográficas (como el género o el nivel socio económico). Por lo tanto, según los autores estos hallazgos apoyan la idea de que el aumento de la cantidad de anuncios de comida saludable en la televisión de los niños puede servir para promover el atractivo de estos alimentos a los niños (Dixon y otros, 2007).

2.2 El caso español

Los últimos datos de prevalencia de la obesidad en niños y jóvenes, cifras que el Ministerio ha calificado de “alarmantes”, son los aportados por el Estudio en Kid (1998-2000) que apuntan que el 13,9% de los niños y jóvenes de 2 a 24 años sufren obesidad y el 26,3% sobrepeso.

El estudio muestra que la prevalencia de obesidad es superior en varones (15,6%) que en mujeres (12%) y que las mayores cifras se detectan en la pre pubertad, concretamente en el grupo de edad de 6 a 12 años, con una prevalencia del 16,1%.

Según las Comunidades Autónomas, en el estudio en Kid se observaba que las zonas situadas más al sur del país mostraban cifras superiores (Canarias y Andalucía: 32,8 y 29,4% respectivamente) comparadas con las del norte (nordeste: 21,8% y norte: 25,0%). Es decir, que el 27,6% de los niños y niñas presentaba un peso superior a lo recomendable, siendo el grupo comprendido entre los 2 a 9 años los que contenía las tasas más altas.

Si el escenario internacional muestra una deficiencia de investigaciones centradas en los discursos de los sujetos (sean niños, padres o docentes), en España la situación se torna más deficitaria.

Los estudios del ámbito de la comunicación en España siguen centrados de forma monolítica en los mensajes de los medios. En concreto, los análisis de contenido analizan los mensajes informativos de prensa y televisión (Westall, 2011) y la publicidad (González, 2012; García y Díez, 2009).

Al respecto de la prensa, Padial (2010) analiza el tratamiento de la obesidad en la prensa local andaluza concluyendo que los mensajes relacionados con la obesidad infantil alertan de los riesgos y consecuencias negativas de ésta sin potenciar los beneficios del deporte o la alimentación saludable.

Algo similar apunta Westall de su análisis de los periódicos con mayor difusión nacional añadiendo, además, que abundan las noticias sobre investigaciones y datos de prevalencia de la obesidad y que, en general, las noticias sobre la cuestión han experimentado un aumento.

Atendiendo a los marcos de significado de la culpa y responsabilidad sobre la enfermedad, a partir de los resultados del estudio de Westall se detecta un predominio del marco encontrado por Saguy y Gruys (2010). Es decir, aquel en que la

responsabilidad comunicada recae sobre las instituciones y la industria alimentaria en vez de hacerlo en el individuo.

En cuanto a la publicidad, el análisis llevado a cabo por González (2008) indica que los productos con mayor presencia en la franja infantil son los cereales y la bollería seguidos de las cadenas de comida rápida (McDonald's y Burguer King). La autora destaca que los primeros centran su estrategia comercial en mensajes que versan sobre la energía que aporta el producto tras su consumo y que se encuentran contextualizados en un ambiente de competición frente a los de comida rápida que versan únicamente sobre concursos y/o promociones.

Más allá de estas consideraciones de carácter descriptivo, García y Díez (2009) en las conclusiones de su análisis de contenido de los anuncios televisivos dirigidos a menores alertan que “la publicidad de alimentos utiliza estrategias a las que los menores son muy sensibles como músicas alegres, colores vivos, personajes de animación o la asociación de un alimento con el éxito social”. (p.325)

Aunque desde la comunicación los estudios se han basado en el análisis de contenido, desde otros ámbitos, como el sociológico o el pediátrico, sí se han abordado otros objetos de estudio y variables. Un ejemplo es el estudio de Cano, Alberola, Casares y Pérez (2010) en el que incluyen la variable socio demográfica, como ya hemos visto, práctica con cierta tradición internacional.

Los resultados de esta investigación muestran que esta variable es significativa en el estudio de la obesidad infantil dado que, a la luz de los resultados, la enfermedad en España está estrechamente vinculada con un nivel educativo familiar bajo (al menos en la franja estudiada, esto es, de los 11 a los 14 años).

2.3. Revisión de los principales métodos utilizados

Las investigaciones revisadas mostraron un predominio del uso de la metodología cuantitativa. Este tipo de metodología se ha empleado en el caso de los estudios centrados en el contenido de los medios de comunicación y ha sido la más recurrente debido a que este es el tipo de investigaciones que más abunda para tratar la obesidad infantil desde el ámbito de la comunicación.

Son estudios centrados en el mensaje que buscan analizar el cómo los medios de comunicación, especialmente prensa y televisión, tratan el tema de la obesidad. Dentro de las investigaciones que usan esta metodología, la técnica más empleada es el análisis de contenido (Saguy y Almeling, 2008; Hilbert y Ried, 2009; García y Díez, 2009; Saguy y Gruys, 2010; Bastian, 2011; De Brún, McCarthy, McKenzie y McGloin, 2013). En segundo lugar la encuesta (Evans, Renaud y Kamerow, 2006; Dixon, Scully, Wakefield y otros, 2007; Barry, 2009) y el uso de experimentos y modelos matemáticos de simulación (Chou, Rashad, y Grossman, 2008) se encuentran de forma residual.

La aplicación de metodología cualitativa, aún y ser minoritaria, es relevante dado que es la predominante en el estudio de los discursos, efectos y percepciones:

aspectos más cercanos al que se presenta en este proyecto de investigación. En este tipo de estudios predomina la entrevista (especialmente la semi estructurada seguida de la abierta) (Ricciardelli, McCabe y Banfield, 2000) y el análisis de discurso (Hill y Peters, 1998; Padial, 2010).

Otro tipo de técnicas como el diario de vida, la revisión documental (Atanasova, Noteyko y Gunter, 2012) o el grupo de discusión han sido halladas de forma puntual.

Es interesante destacar algunos de los marcos o paradigmas desde los que se acostumbra a ahondar en la cuestión de la obesidad desde el ámbito de la comunicación. Se observa que, si bien domina lo cualitativo a medida que nos acercamos a nuestro objeto de estudio (los discursos de los menores y especialistas), lo cuantitativo tiene un papel central en las investigaciones relacionadas con los medios. No solo predomina en el estudio de las noticias y publicidad como contenido (sean de televisión, prensa escrita o internet), también en el estudio de los efectos.

Al respecto del paradigma y enfoque teórico de las investigaciones revisadas, en línea con lo comentado destaca el paradigma positivista en el estudio de los mensajes y efectos de los medios de comunicación (tanto informativos de televisión, como prensa, internet y publicidad).

Por otro lado, cuando el foco de atención reside en los discursos, el paradigma interpretativo es la base sobre la que se enfocan los estudios. En menor medida, se observa algún caso del uso del paradigma social-crítico, en concreto, en el estudio de efectos.

Como consideración final apuntar que es significativo que, aunque se han realizado estudios sobre las creencias de los progenitores respecto a la enfermedad y la influencia de éstas sobre los hijos (investigaciones como la de Hill y Peters, 1998), no se han encontrado estudios que aborden directamente los discursos de los menores más allá de servir para la evaluación de los efectos de la publicidad.

3. Conclusiones ★

Todos los estudios encontrados, sea de forma directa o indirecta, aluden al carácter multifactorial y multisectorial que caracteriza la obesidad infantil como problema global.

Dada la complejidad de la cuestión, existen líneas de investigación y aspectos que, aún y ser relevantes, no han sido suficientemente atendidos hasta el momento. Por ejemplo, aún y haber cierto consenso sobre la importancia de analizar las emociones que suscitan los diferentes marcos de significación asociados a la obesidad, esta cuestión no ha sido tratada. Tampoco existen estudios que atiendan las motivaciones y frenos de llevar una vida saludable.

Respecto a los medios de comunicación, no se encuentran investigaciones sobre el contenido emitido por las versiones online de los periódicos (mientras que la prensa escrita es el foco de atención de los estudios centrados en los medios). Otra línea

descuidada es la de considerar los procesos de producción de las noticias sobre obesidad, así como los factores que pueden influir en la producción de las mismas.

Es destacable que los medios de comunicación informativos, tenido en cuenta su potencial socializador y educativo, no cuenten con referencias respecto al tipo de tratamiento informativo que seguir para favorecer una concienciación y modelos de conducta.

Mientras que el mundo anglosajón, además de analizar el mensaje de los medios ha atendido los efectos de las imágenes que acompañan a las noticias en la prensa o los marcos de culpabilidad que estas crean, en España existe una preocupación monolítica por el mensaje. Este, es visto como un factor influyente pero, paradójicamente, sin ser esta posible influencia foco de atención.

En España, la influencia de los medios, sea un mensaje informativo o comercial, se considera un hecho, una asunción de partida y no algo a definir, analizar o medir.

Tras la revisión de literatura científica realizada en este trabajo, se justifica la necesidad de implicación y compromiso por parte de las organizaciones y administraciones públicas, tanto de forma global como local. Es importante que los distintos ámbitos y agentes que inciden en el desarrollo y mantenimiento de la enfermedad, se articulen en estrategias unitarias que aborden la cuestión atendiendo a unos mismos objetivos, marcos de actuación y resultados esperados que ir evaluando de forma constante.

Dentro de lo global que es el problema de la obesidad infantil, es imprescindible atender a lo local, como contexto cultural y singular, debido la importancia y variabilidad de elementos como las estructuras familiares, los hábitos alimenticios, el clima y las estructuras urbanas, entre otros.

No obstante, existen dos constantes que deberían ser atendidas como variables de todo estudio sobre la cuestión como son el sexo y el nivel socioeconómico. Dos cuestiones relevantes en todas las investigaciones que las han contemplado y que conllevan resultados significativamente distintos tanto respecto a cuestiones como la autopercepción corporal, el nivel de gravedad otorgado a la enfermedad, el efecto de los anuncios, los agentes que se consideran responsables de la obesidad, la efectividad los mecanismos y estrategias para prevenirla, entre otras.

En este sentido, desde las relaciones públicas como campo de investigación y desarrollo de campañas de comunicación institucionales, se destaca la importancia del estudio del público receptor de la comunicación. En caso de que se hiciera, no solo se podrían atender las dos variables comentadas sino además otra serie de elementos descuidados hasta el momento como los frenos o motivaciones de tipo emocional.

Los sujetos receptores no deberían ser únicamente objeto de las políticas públicas sino sujetos activos del proceso comunicativo que busca interpelarles. Los menores deberían ser escuchados, desde el estudio de sus discursos hasta el análisis de las motivaciones y frenos que presentan ante el cambio de actitudes y mensajes que se proponen desde la Institución.

Se trataría, en definitiva, de contemplar una dinámica dialógica entre sectores que ubique a los menores en el centro del proceso comunicativo.

Referencias Bibliográficas

- Atanasova, D., Koteyko, N., y Gunter, B. (2012). Obesity in the news: directions for future research. *Obesity Reviews*, 13(6), 554-559.
- Barry, C. L., Brescoll, V. L., Brownell, K. D., y Schlesinger, M. (2009). Obesity metaphors: how beliefs about the causes of obesity affect support for public policy. *Milbank Quarterly*, 87(1), 7-47.
- Bastian, A. (2011). Representations of childhood obesity in Australian newsprint media and academic literature. *Australian and New Zealand journal of public health*, 35(2), 135-139.
- Boyland, E. J., y Halford, J. C. (2013). Television advertising and branding. Effects on eating behaviour and food preferences in children. *Appetite*, 62, 236-241.
- Branca, F., Nikogosian, H., y Lobstein, T. (2007). *The challenge of obesity in the WHO European Region and the strategies for response: summary*. Dinamarca: World Health Organization.
- Busto, R., Amigo, I., Herrero, J., y Fernández, C. (2013). La relación entre la falta de sueño, el ocio sedentario y el sobrepeso infantil. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32(143).
- Butland B., Jebb S. A., Kopelman P., McPherson K., Thomas S., Mardell J., Parry V. (2007). *Foresight. Tackling obesities: future choices. Project report*. London: Government Office for Science.
- Butte, N. F., Christiansen, E., y Sørensen, T. I. (2007). Energy imbalance underlying the development of childhood obesity. *Obesity*, 15(12), 3056-3066.
- Cano, A., Alberola, S., Casares Alonso, I., y Pérez, I. (2010). Desigualdades sociales en la prevalencia de sobrepeso y obesidad en adolescentes. *Anales de Pediatría*, 73(5), 241-248.
- Chou, S. Y., Rashad, I., y Grossman, M. (2005). *Fast-food restaurant advertising on television and its influence on childhood obesity*. National Bureau of Economic Research.
- Colleen L. Barry, Marian Jarlenski, Rachel Grob, Mark Schlesinger, y Sarah E. Gollust. (2011). News Media Framing of Childhood Obesity in the United States From 2000 to 2009. *Pediatrics*, 128(1), 132-145.
- De Brún, A., McCarthy, M., McKenzie, K., y McGloin, A. (2013). “Fat is your fault”. Gatekeepers to health, attributions of responsibility and the portrayal of gender in the Irish media representation of obesity. *Appetite*, 62, 17-26.
- Dietz, W. H. (1998). Childhood weight affects adult morbidity and mortality. *The Journal of nutrition*, 128(2), 411-414.
- Estudio enKid 1998-2000. (2004). *Evaluación del estado nutricional y hábitos alimentarios de la población juvenil española*. Barcelona: Editorial Masson.

- Evans, W. D., Renaud, J. M., y Kamerow, D. B. (2006). News media coverage, body mass index, and public attitudes about obesity. *Social Marketing Quarterly*, 12(4), 19-33.
- Franklin, J., Denyer, G., Steinbeck, K. S., Caterson, I. D., y Hill, A. J. (2006). Obesity and risk of low self-esteem: a statewide survey of Australian children. *Pediatrics*, 118(6), 2481-2487.
- García, R. M., y Díez, F. F. (2009). Publicidad y alimentación: influencia de los anuncios gráficos en las pautas alimentarias de infancia y adolescencia. *Nutr Hosp*, 24(3), 318-325.
- Garn, S. M. (1985). Continuities and changes in fatness from infancy through adulthood. *Current problems in pediatrics*, 15(2), 5-46
- Garza, M. L. C. (2013). Una propuesta de intervención social para la atención de la obesidad mórbida en mujeres: centrado en la perspectiva del interaccionismo simbólico. *Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales*, (70), 1-9.
- Gonçalves, H., González, D. A., Araújo, C. P., Muniz, L., Tavares, P., Assunção, M. C., y Hallal, P. C. (2012). Adolescents' perception of causes of obesity: unhealthy lifestyles or heritage? *Journal of Adolescent Health*, 51(6), S46-S52.
- González, C. (2012). *El insight como recurso creativo publicitario*. Universidad Autónoma de Occidente. Recuperado de:
- Goodman, C. M. (1987). The Delphi technique: a critique. *Journal of advanced nursing*, 12(6), 729-734.
- Guo, S. S., Roche, A. F., Chumlea, W. C., Gardner, J. D. y Siervogel, R. M. (1994). The predictive value of childhood body mass index values for overweight at age 35 y. *The American journal of clinical nutrition*, 59(4), 810-819.
- Halford, J. C., Boyland, E. J., Hughes, G. M., Stacey, L., McKean, S., y Dovey, T. M. (2008). Beyond-brand effect of television food advertisements on food choice in children: the effects of weight status. *Public Health Nutrition*, 11(09), 897-904.
- Heuer, C. A., McClure, K. J., y Puhl, R. M. (2011). Obesity Stigma in Online News: A Visual Content Analysis. *Journal of Health Communication*, 16(9), 976-987.
- Hilbert A., y Ried J. (2009). Obesity in print: an analysis of daily newspapers. *Obesity Facts*, 2, 46-51.
- <http://bdigital.uao.edu.co/handle/10614/837#.U4CSxOKCPTo>
- International Obesity Task Force (IOTF). (2000). *Informe de gasto public. EUA: IOTF*. Disponible en: <http://www.abilitypath.org/search.jsp?query=obesity+cost>
- Kim SH., y Willis LA. (2007). Talking about obesity: news framing of who is responsible for causing and fixing the problem. *J Health Commun.* 12(4), 359-76.
- Lacunza, A. B., Caballero, S. V., Salazar, R., Sal, J., y Filgueira, J. (2013). Déficit sociales en adolescentes con sobrepeso y obesidad. *Ciencias Psicológicas*, 7(1), 25-32.
- Lawrence, R. G. (2004). Framing Obesity The Evolution of News Discourse on a Public Health Issue. *The Harvard International Journal of Press/Politics*, 9(3), 56-75.

- Mateo, M. J. (2012). *Secretos de la gente sana*. Barcelona: Random House Mondadori.
- McClure, K. J., Puhl, R. M., y Heuer, C. A. (2011). Obesity in the news: Do photographic images of obese persons influence antifat attitudes? *Journal of Health Communication*, 16(4), 359-371.
- Miño, M., Fuentes, C., Martínez, F., Pérez, M., y Madrid, E. (2008). Obesidad, síndrome de apnea-hipopnea del sueño y somnolencia diurna excesiva en población de riesgo cardiovascular. *Revista chilena de nutrición*, 35(2), 109-114.
- Montero, J. C. (2001). *Obesidad: una visión antropológica*. Buenos Aires: Departamento de Ciencias Médicas, Instituto y Cátedra de Historia de la Medicina.
- Mossberg, H. O. (1989). 40-year follow-up of overweight children. *The Lancet*, 334(8661), 491-493.
- Mukai, T., Kambara, A., y Sasaki, Y. (1998). Body dissatisfaction, need for social approval, and eating disturbances among Japanese and American college women. *Sex Roles*, 39(9-10), 751-763.
- Muriel, M. L., y Rota, G. (1980). *Comunicación institucional: Enfoque social de relaciones humanas*. Quito: Ciespal.
- Padial, M. (2010). Obesidad, sedentarismo y ejercicio físico: Análisis del tratamiento informativo en la prensa local andaluza. Recuperado de: <http://dspace.unia.es/handle/10334/500>
- Pérez, N., López, A. M., Dal Re, M., Villar, C., Labrado, E., Robledo, T., y Ortega, R. M. (2013). The ALADINO study: a national study of prevalence of overweight and obesity in Spanish children in 2011. *BioMed research international*,
- Price, R. A., Ness, R., y Laskarzewski, P. (1990). Common major gene inheritance of extreme overweight. *Human biology*, 747-765.
- Rabner, J. G., y Greenstein, R. J. (1991). Obesity surgery: expectation and reality. *International journal of obesity*, 15(12), 841-845.
- Rand, C. y Mc Macgregor, A. (1990). Morbidly obese patients' perceptions of social discrimination before and after surgery for obesity. *Southern Medical Journal*, 83(12), 1390-1395.
- Ricciardelli, L. A., McCabe, M. P., y Banfield, S. (2000). Body image and body change methods in adolescent boys: Role of parents, friends and the media. *Journal of Psychosomatic Research*, 49(3), 189-197.
- Royo, M. A. y Martínez, M. A. (2014). Evaluation of compliance with the self-regulation agreement of the food and drink vending machine sector in primary schools in Madrid, Spain, in 2008. *Gaceta Sanitaria*, 28(1), 65-68.
- Saguy, A. C., y Almeling, R. (2008). Fat in the Fire? Science, the News Media, and the "Obesity Epidemic". *Sociological Forum*, 23(1), 53-83).
- Saguy, A. C., y Gruys, K. (2010). Morality and health: News media constructions of overweight and eating disorders. *Health Communication*, 27(4):389-98. doi: 10.1080/10410236.2011.592627

- Saguay, A. C., y Gruys, K. (2010). Morality and health: News media constructions of overweight and eating disorders. *Health Communication*, 27(4):389-98. doi: 10.1080/10410236.2011.592627
- Schuessler, K. y Fisher, G. (1985). Quality of life research and sociology. *Annual Review of Sociology*, 11(1), 129-149.
- Staffieri, J. R. (1967). A study of social stereotype of body image in children. *Journal of personality and social psychology*, 7(11), 101.
- Steen, S. N., Wadden, T. A., Foster, G. D., y Andersen, R. E. (1996). Are obese adolescent boys ignoring an important health risk? *International Journal of Eating Disorders*, 20(3), 281-286.
- Stunkard, A. J., LaFleur, W. R., y Wadden, T. A. (1998). Stigmatization of obesity in medieval times: Asia and Europe. *International Journal of Obesity y Related Metabolic Disorders*, 22(12).
- Stunkard, A. J., y Wadden, T. A. (1992). Psychological aspects of severe obesity. *The American journal of clinical nutrition*, 55(2), 524-532.
- Turck, D., Michaelsen, K., Shamir, R., Braegger, C., Campoy, C., Colomb, V. y van Goudoever, J. (2013). World Health Organization 2006 Child Growth Standards and 2007 Growth Reference Charts: a Discussion Paper by the Committee on Nutrition of the European Society for Pediatric Gastroenterology, Hepatology, and Nutrition. *Journal of pediatric gastroenterology and nutrition*, 57(2), 258-264.
- Vázquez S., Cabello M. y Montemayor E. (2010). La obesidad infantil: más que una cuestión de alimentación. En: Cabello M. y Garay S. (Eds.) *Obesidad y prácticas alimentarias: impactos a la salud desde una visión multidisciplinaria*. (81-110). México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Veerman, J. L., Van Beeck, E. F., Barendregt, J. J., y Mackenbach, J. P. (2009). By how much would limiting TV food advertising reduce childhood obesity? *The European Journal of Public Health*, 19(4), 365-369.
- Vener, A. M., Krupka, L. R., y Climo, J. (1982). Drugs (prescription, over-the-counter, social) and the young adult: use and attitudes. *Substance Use & Misuse*, 17(3), 399-415. **ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN**
- Westall, D. (2011). La obesidad infantil en la prensa española. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 17(1), 215-224.
- World Health Organization. (2010). *Obesity: preventing and managing the global epidemic* (No. 894). Suiza: World Health Organization

243. RELACIÓN ENTRE LA CALIDAD DE VIDA RELACIONADA CON LA SALUD Y LA OBESIDAD INFANTIL

Mari Carmen García García
mcarmengarciax2@hotmail.es

Resumen

La obesidad, entendida como una acumulación anormal o excesiva de grasa que supone un riesgo para la salud, constituye uno de los problemas de salud pública más graves de este siglo, siendo la obesidad infantil considerada como la pandemia del siglo XXI. La calidad de vida relacionada con la salud (CVRS) es un concepto multidimensional que informa sobre cómo repercute el estado de salud-enfermedad en el ámbito físico, psicológico, social y escolar. Nuestros objetivos son, determinar la relación entre el índice de masa corporal y la percepción de calidad de vida relacionada con la salud y comparar la calidad de vida relacionada con la salud entre niños que presentan obesidad y niños que no presentan obesidad, por sexo y grupos de edad. Todo ello, mediante un estudio de investigación observacional descriptivo transversal con un grupo de niños de entre 8 y 12 años.

Palabras clave: obesidad, calidad de vida, niños.

Introducción

La obesidad, entendida como una acumulación anormal o excesiva de grasa que supone un riesgo para la salud, constituye uno de los problemas de salud pública más graves de este siglo, siendo la obesidad infantil considerada como la pandemia del siglo XXI. Es un problema a nivel mundial cuya prevalencia ha aumentado considerablemente en los últimos años. Existe asociación entre la obesidad infantil y el aumento del riesgo para la salud en la vida adulta, con impacto en la discapacidad y en el deterioro de la calidad de vida y además, tienen mayor probabilidad de padecer enfermedades a edades más tempranas. La calidad de vida relacionada con la salud (CVRS) es un concepto multidimensional que informa sobre cómo repercute el estado de salud-enfermedad en el ámbito físico, psicológico, social y escolar. Palabras clave: obesidad infantil, calidad de vida relacionada con la salud, niños.

Cuerpo principal del trabajo (debe llevar otro nombre propuesto por el autor)**Objetivos**

Nuestros objetivos son, en primer lugar, determinar la relación entre el índice de masa corporal y la percepción de calidad de vida relacionada con la salud. En segundo lugar, comparar la calidad de vida relacionada con la salud entre niños que presentan obesidad y niños que no presentan obesidad, por sexo y grupos de edad.

Metodología

Estudio de investigación observacional descriptivo transversal con un grupo de niños de entre 8 y 12 años y distinto sexo, de diferentes colegios públicos de la ciudad de Huelva, algunos de ellos con sobrepeso. Situación sincrónica.

Recogida de datos

Una vez obtenidos los consentimientos informados, se procederá a la recogida de los datos. En primer lugar, se obtendrán las medidas de talla y peso de cada niño para poder calcular su índice de masa corporal. Posteriormente, se pasará el cuestionario validado KIDSCREEN-52 para medir la calidad de vida relacionada con la salud. Mide 10 dimensiones de la CVRS: bienestar físico, bienestar psicológico, estado de ánimo, autopercepción, autonomía, relación con los padres y vida familiar, amigos y apoyo social, entorno escolar, aceptación social (bullying), y recursos económicos. Tiene 52 ítems de preguntas cerradas. Se requieren 15-20 minutos. La escala de respuesta del cuestionario es una de Likert.

Análisis de datos

El tipo de análisis es descriptivo y comparativo. Se realizará un análisis grupal. Al tener una variable cualitativa politémica (CVRS) y una variable cuantitativa (IMC), si se cumplen las condiciones de aplicación calcularemos el ANOVA. Si no se cumplen, realizaremos un test no paramétrico (KRUSKAL WALLIS).

Limitaciones

Negación por parte de los padres a dar el consentimiento informado.

Referencias bibliográficas

Organización Mundial de la Salud.

- La Obesidad en niños y adolescentes: una epidemia del siglo XXI, causas y consecuencias, estrategias de prevención e intervención. Rafael Tojo Sierra, Rosaura Leis Trabazo. Universidad de Santiago de Compostela, 2004.
- Estudio de prevalencia de la obesidad infantil – Estudio ALADINO (Alimentación, actividad física, desarrollo infantil y obesidad). Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición. Ministerio de sanidad, servicios sociales e igualdad, 2011.
- Desarrollo de la versión en español del KIDSCREEN, un cuestionario de calidad de vida para la población infantil y adolescente. Marta Aymerich, Silvina Berra, Imma Guillamón, Michael Herdman, Jordi Alonso, Ulrike Ravens-Sieberer, Luis Rajmil. Gaceta Sanitaria, *versión impresa* ISSN 0213-9111. Gac Sanit v.19 n.2 Barcelona mar.-abr. 2005
- Calidad de Vida Asociada a la Salud en Niños y Adolescentes con Obesidad Severa. Schwimmer JB, Burwinkle TM, et al. Journal of the American Medical Association 289(14):1813-1819, Abr 2003.



244. PREVENCIÓN EN LA OBESIDAD INFANTIL

Araceli López Ortega, Pedro Oliva Somé, Sheila Caballero García

ara_89_cely@hotmail.com

Resumen.

La obesidad se define como una acumulación anormal o excesiva de grasa que puede ser perjudicial para la salud y que afecta a todas las edades y grupos socioeconómicos.

En 2010, alrededor de 40 millones de niños menores de cinco años de edad tenían sobrepeso. Los expertos calculan que el 80% de los niños y adolescentes obesos continuarán siéndolo cuando lleguen a adultos si no se adoptan las medidas oportunas.

El sobrepeso y la obesidad son el quinto factor principal de riesgo de defunción en el mundo. Además, los niños obesos tienen un riesgo considerable de muerte prematura y discapacidad, así como de padecer ciertas enfermedades como diabetes e hipertensión arterial.

Estamos ante un tema prevenible, dónde el régimen alimenticio y el ejercicio físico adoptan los principales papeles. Por todo ello, éste trabajo expondrá las medidas y consejos en la prevención de la obesidad infantil.

Palabras clave: obesidad, infantil, prevención, alimentación, ejercicio.

Introducción



En primer lugar, señalar que no es lo mismo hablar de sobrepeso que de obesidad. La obesidad significa tener demasiada grasa corporal y el sobrepeso simboliza pesar demasiado. Una persona puede tener sobrepeso por músculo, hueso o agua extra, así como también demasiada grasa¹. Se considera que existe sobrepeso cuando el IMC se encuentra entre 25 y 29,9, mientras que a partir de un IMC 30 se considera que la persona es obesa.

La obesidad se define como “una acumulación anormal o excesiva de grasa que puede ser perjudicial para la salud.”²

Centrándonos en la **obesidad infantil**, se sabe que es uno de los problemas de salud pública más graves del siglo XXI³, siendo calificada por la OMS como una epidemia global.

La prevalencia de ésta enfermedad ha aumentado en estos últimos años a un ritmo preocupante, afectando a todas las edades y grupo socioeconómicos y aumentando considerablemente en muchos países de medianos y bajos ingresos³.

El sobrepeso y la obesidad son el quinto factor principal de riesgo de defunción en el mundo. En 2010, alrededor de 40 millones de niños menores de cinco años de edad tenían sobrepeso en todo el mundo, de los que cerca de 35 millones viven en países en desarrollo.³ Los expertos calculan que el 80% de los niños y adolescentes obesos continuarán siéndolo cuando lleguen a adultos si no se adoptan las medidas oportunas.

Diversos estudios han relacionado el sobrepeso durante la infancia con la obesidad al alcanzar la edad adulta, viéndose reducida su esperanza de vida y asociándose a problemas de salud tan graves como las enfermedades cardiovasculares y cerebrovasculares, la hipertensión arterial, la diabetes, la arterioesclerosis, etc.

En el 99% de los casos, la obesidad infantil se produce por la composición de una serie de factores ambientales (dieta inadecuada y sedentarismo), genéticos y psicológicos (uso de comida para compensar problemas emocionales), pudiéndose dar también, como enfermedad genética endocrina.²

Cuando los niños comen más alimentos que su cuerpo necesita para el crecimiento y la actividad normal, las calorías adicionales se almacenan en las células grasas para su uso posterior. Si este patrón continúa a lo largo del tiempo, se desarrollan más células de grasa y pueden desarrollar obesidad.¹

En su mayoría, la obesidad es prevenible, siendo ésta opción la más viable para poder frenar la epidemia de la obesidad infantil. El objetivo de la lucha contra la epidemia de obesidad infantil consiste en lograr un equilibrio calórico que se mantenga a lo largo de toda la vida.³

Objetivo General:

- Dar a conocer la gravedad de la obesidad infantil en la actualidad.



Objetivos específicos:

- Informar a las familias y profesionales escolares de las medidas más eficaces para prevenir la obesidad infantil.
- Informar a las familias y profesionales escolares sobre las recomendaciones a seguir para mejorar el estado de salud del niño.

Consejos para prevenir la obesidad infantil.

Para abordar la temática planteada en esta comunicación, se ha realizado una búsqueda bibliográfica, revisando múltiples artículos acerca del tema y usando cómo palabras claves: obesidad e infantil.

El método de selección será fundamentalmente basado en la relevancia y en la actualidad de la bibliografía.

Las medidas de prevención contra la obesidad infantil deben comenzar en los primeros años de vida, ya que un estilo de vida saludable inculcado desde la infancia es más probable que se mantenga durante la edad adulta, constituyendo la mejor herramienta para evitar la obesidad.

La familia y la escuela juegan los principales papeles en la prevención de la obesidad, ofreciendo información sobre los hábitos alimenticios para conservar una buena salud y sirviendo de ejemplo a seguir, ya que los niños tienden a repetir lo que hacen las personas que le rodean.

A continuación se citan una serie de consejos para que las familias y colegios tengan en cuenta, y así poder prevenir la obesidad.

→ **Alimentación:**

1. Tomar todos los días frutas, verduras y hortalizas. A la hora de hacer la compra hay que saber elegir, y ver que estos alimentos sean los que dominen en nuestra lista.
2. Disminuir el consumo de grasas y azúcares, sustituyendo las grasas saturadas por las insaturadas y los azúcares de absorción rápida por los de absorción lenta. Si en casa no hay bollería, habrá menos tentación de comerla, por ello una buena medida es retirar de la vista del niño todo alimento rico en calorías. No es conveniente prohibir totalmente ciertos alimentos, como los dulces, ya que en su justa medida no son perjudiciales.
3. Limitar el consumo de carnes rojas o de derivados cárnicos.
4. Para saciar la sed la mejor bebida es el agua.
5. Se desaconseja el consumo habitual de zumos, refrescos o bebidas energéticas. Es conveniente limitar el consumo de éstos refrescos azucarados, sobre todo durante las comidas, porque además de engordar, sacian al niño temporalmente y este deja de comer alimentos sanos.
6. Servir raciones adecuadas para la edad del niño. Hay que saber nutrirlo sin alimentarlo en exceso. Un estudio⁵ reciente ha demostrado que el tamaño de la vajilla influye en la cantidad de comida ingerida por el menor.
7. Reducir la sal en las comidas y utilizar, preferentemente, sal yodada.
8. Incluir en cada comida un alimento de cada grupo.
9. Imprescindible tomar un desayuno completo compuesto por lácteos, cereales y frutas. De esta manera, se evita o reduce la necesidad de consumir alimentos menos nutritivos a media mañana y se mejora el rendimiento físico e intelectual en el colegio. Se ha demostrado que la prevalencia de obesidad es superior en aquellas personas que toman un desayuno escaso o lo omiten⁷.
10. Conveniente comer en familia, mínimo una comida al día.

11. Involucrar a los niños en las actividades relacionadas con la alimentación, como hacer la compra, cocinar, decidir el menú de la semana, etc.
12. Para la merienda la mejor opción es fruta o verduras. Galletas o bocadillos de queso o atún también puede ser una elección.
13. No utilizar nunca los alimentos como recompensa o castigo.
14. Si hay que comer fuera de casa, evitar los lugares de comida rápida y elegir sitios donde haya variedad, como guisos, ensaladas, carne o pescado a la plancha, etc.

→ **Ejercicio:**

1. Se recomienda un mínimo de 60 minutos de actividad moderada al día adaptándose a la etapa de desarrollo del niño.
2. Caminar siempre que sea posible.
3. Desde pequeño, acostumbrarlo a jugar al aire libre y a permanecer activo.
4. Reducir las horas de televisión, videojuegos, y otras actividades sedentarias. Los niños no deben estar más de 2 horas viendo la televisión.
5. Motivarlo para que se interese por la práctica de algún deporte, en grupo o individual. Hacer deporte con ellos es una buena manera para motivarlos.

En cualquier caso, consulte al pediatra el cual le podrá asesorar y realizar una evaluación personalizada a su hijo.

Conclusiones

Sabemos que la obesidad infantil tiene graves consecuencias, tanto a corto como a largo plazo, y que es una de las enfermedades crónicas más extendidas a nivel mundial. Por todo ello, hay que poner todos los medios disponibles para poder evitarla.

Para prevenir esta enfermedad, los familiares del niño y profesionales escolares tienen que tener en cuenta que la alimentación y el ejercicio representan los papeles más importantes en esta prevención y es donde más hincapié deben hacer, ya que es sabido que los niños imitarán lo que vean en sus mayores, por tanto, hay que tener especial cuidado en lo que se hace. Los adultos deberían dar ejemplo adoptando una vida saludable para posteriormente poderse inculcar a sus hijos y alumnos y así conseguir una alimentación equilibrada y una vida activa.

Referencias Bibliográficas

- Organización Mundial de la Salud.* (s.f). Recuperado el 13/06/14, de <http://www.who.int/dietphysicalactivity/childhood/es/>
- Salabert, E. (2014). *Web consultas.* Recuperado el 18/06/2014, de <http://www.webconsultas.com/obesidad-infantil/obesidad-infantil-2268>

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

- Kaneshiro, N., Zieve, D., Negro, B., y el equipo de ADAM Editorial. (2013). *MedlinePlus*. Recuperado el 16/06/14, de <http://www.nlm.nih.gov/medlineplus/ency/article/007508.htm>
- Julio Basulto. (2013). *Eroski Consumer*. Recuperado el 16/06/14, de http://www.consumer.es/web/es/alimentacion/aprender_a_comer_bien/infancia_y_adolescencia/2013/05/15/216701.php
- DiSantis KI¹, Birch LL, Davey A, Serrano EL, Zhang J, Bruton Y, Fisher JO. (2013). *Pubmed*. Recuperado el 18/06/14 de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23569096>
- Poeta L.S, Duarte M.S, Giuliano I.CB, Mota J. (2013). *Scielo*. Recuperado el 18/06/14 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0021-75572013000500013&script=sci_arttext&tlng=en
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2006). Recuperado el 16/06/14 de <http://www.msssi.gob.es/campanas/campanas06/obesidadInfant6.htm>



245. ¿CÓMO SE PUEDE PREVENIR LA OBESIDAD INFANTIL DESDE ATENCIÓN PRIMARIA DE SALUD?

Mónica Archilla Castillo, José Carlos Rodríguez Ruíz y Jesús López Peral
monica.archilla.sspa@juntadeandalucia.es

Resumen

Según la Organización Mundial de la Salud la obesidad infantil se asocia a una mayor probabilidad de muerte y discapacidad prematuras en la edad adulta. Las consecuencias más importantes del sobrepeso y la obesidad infantiles, que a menudo no se manifiestan hasta la edad adulta, son las enfermedades cardiovasculares, la diabetes, los trastornos del aparato locomotor, y ciertos tipos de cáncer (de endometrio, mama y colon).

El objetivo de este trabajo es dar a conocer dichas recomendaciones a todos aquellos profesionales sanitarios que en su práctica diaria trabajan con población infantil, con el fin de intentar prevenir este importante problema de salud.

Para ello, en este trabajo se ha realizado una búsqueda bibliográfica sobre el abordaje de la obesidad infantil, para realizar una revisión de las principales recomendaciones para la prevención de la misma.

Palabras clave: Obesidad Infantil; Prevención; Atención Primaria de Salud.

Introducción

La obesidad es un trastorno metabólico crónico caracterizado por una excesiva acumulación de grasa en el organismo, que conlleva un aumento del peso corporal con respecto al valor esperado según sexo, talla y edad.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2014), la obesidad infantil se asocia a una mayor probabilidad de muerte y discapacidad prematuras en la edad adulta. La obesidad en la infancia y la adolescencia tienen consecuencias para la salud tanto a corto como a largo plazo. Las consecuencias más importantes del sobrepeso y la obesidad infantiles, que a menudo no se manifiestan hasta la edad adulta, son las enfermedades cardiovasculares, la diabetes, los trastornos del aparato locomotor, y ciertos tipos de cáncer (de endometrio, mama y colon).

Si tenemos en cuenta que la Encuesta Nacional de Salud de España 2011/12 (2012), habla de que en los niños y niñas entre 2 y 4 años, un 11,3% presentan sobrepeso y un 18,8% obesidad, y para el rango de edad entre los 5 y 9 años estos porcentajes son un 22,3% y un 14,7% respectivamente, nos damos cuenta de la relevancia de este problema de salud.

Los datos por comunidad autónoma, reflejan que Andalucía es la cuarta comunidad, seguida de Ceuta, Murcia y Canarias, en la que hay mayor porcentaje de obesidad infantojuvenil, con un 11,7% de obesidad en la población entre 2 y 17 años.

Ante todos estos datos, en este trabajo nos hemos planteado como se podría realizar un abordaje para la prevención de la obesidad infantil, desde el sector de la sanidad, y más concretamente desde Atención Primaria de Salud.

Para ello, hemos realizado una revisión bibliográfica de materiales publicados sobre la prevención de la obesidad infantil desde el ámbito sanitario, para realizar una exposición de las principales recomendaciones en esta línea, que puedan servir de guía a los profesionales sanitarios.

Desarrollo del tema

Se ha realizado una búsqueda de las principales guías de práctica clínica y otros materiales sobre el abordaje de la obesidad infantil, para realizar una revisión de las principales recomendaciones en relación a la prevención de la obesidad infantil.

El objetivo de este trabajo es dar a conocer dichas recomendaciones a todos aquellos profesionales sanitarios que en su práctica diaria trabajan con población infantil, con el fin de intentar prevenir este importante problema de salud.

Se han revisado publicaciones del Sistema Nacional de Salud, de la Asociación Española de Pediatría, de la Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición, y de la Consejería de Salud de la Junta de Andalucía.

Una vez revisado el material existente, las principales recomendaciones, que explicaremos, y que se podrían utilizar como una guía de trabajo, serían las siguientes:

- 1) Confirmación adecuada de obesidad o sobrepeso.
- 2) Descartar la existencia de posible comorbilidad.
- 3) Investigar tempranamente la existencia de factores de riesgo.
- 4) Fomento de la lactancia materna, la alimentación saludable y el ejercicio físico.
- 5) Realización de talleres para padres.
- 6) Participación en la comunidad.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

1. Confirmación adecuada de obesidad o sobrepeso

Uno de los aspectos más importantes en el abordaje de la obesidad infantil es realizar un correcto diagnóstico y lo más pronto posible (Centro Cochrane Iberoamericano, 2009; Comité de Nutrición de la Asociación Española de Pediatría, 2007; Martínez et al., 2006). Para ello, desde los servicios sanitarios de Atención Primaria de Salud, contamos con un recurso tan interesante como es la Consulta de control del Niño Sano. También es posible que los niños lleguen directamente a la consulta médica o de enfermería derivados desde la escuela o por preocupación de la familia.

Para realizar el diagnóstico necesitamos dos medidas antropométricas, el peso y la talla, para calcular el Índice de Masa Corporal (IMC), el cual se calcula dividiendo el

peso en kilogramos por la talla en metros al cuadrado (Kg/m²). El resultado obtenido se pasará a las tablas de percentiles (P) de referencia internacional de los valores de IMC para edad y sexo, de tal modo que se establecerá el diagnóstico de sobrepeso y el grado de obesidad.

Para el diagnóstico de sobrepeso, el IMC debe ser igual o superior al P90 e inferior al P97 para su edad y sexo en las curvas y tablas de crecimiento. Se recomienda utilizar las tablas elaboradas por Hernández (1988). Mientras que para el diagnóstico de obesidad, el IMC debe ser igual o superior al P97 para su edad y sexo (Centro Cochrane Iberoamericano, 2009).

Las niñas y los niños obesos deberían ser incluidos en programa de atención y tratamiento específicos. Mientras que las niñas y niños con sobrepeso lo recomendable es que se les realice un seguimiento de la evolución del peso y la talla, iniciando estrategias de reeducación familiar e individual.

2. Descartar la existencia de posible comorbilidad

En los casos en los cuales se realice un diagnóstico de obesidad, se recomienda realizar una historia clínica y exploración física completas, dirigidas a investigar la posibilidad de que se trate de una obesidad secundaria a patologías subyacentes (hipertensión, hiperlipidemia, diabetes, etc.), así como evaluar la posible existencia de situaciones psicopatológicas (ansiedad, depresión, conducta bulímica, etc.) que puedan ser responsables de la obesidad (Centro Cochrane Iberoamericano, 2009; Comité de Nutrición de la Asociación Española de Pediatría, 2007; Martínez et al., 2006).

En el supuesto de que exista sospecha de enfermedad subyacente causante de la obesidad, presencia de obesidad en edades muy tempranas, coexistencia de patologías asociadas o grados extremos de obesidad, lo recomendable sería derivar a la consulta de endocrinología y/o al especialista correspondiente. Y si existe patología psiquiátrica asociada, se deberá derivar a la unidad de salud mental de referencia.

3. Investigar la existencia de factores de riesgo

Existen una serie de factores familiares y personales que aumentan la probabilidad de que un niño presente obesidad y de que esta, una vez instaurada, perdure en el tiempo. Por ello, es importante que los profesionales sanitarios conozcan dichos factores de riesgo para que puedan anticiparse a la aparición de la obesidad y prevenirla (Martínez et al., 2006).

Dichos factores de riesgo se describen a continuación en la figura 1 (Martínez et al., 2006).

| ETAPA | FACTORES DE RIESGO |
|--|--|
| Infancia Temprana (hasta 2 años) | Bajo peso al nacer con catch-up rápido (=Incremento rápido del peso respecto a la Lg/talla). |
| | Peso elevado al nacer/Diabetes gestacional materna. |
| | Obesidad de uno (x3) o ambos progenitores (x10). |

| | |
|--|---|
| | Ausencia de lactancia materna o menor de 3 meses. |
| Infancia (entre 2 y 12 años) | Obesidad de uno (x3) o ambos progenitores (x10). |
| | Rebote adiposo precoz (catch-up) antes de los 6 años. A partir de los 8 años, incremento anual ≥ 2 unidades de IMC. |
| | Más de 2 horas de televisión al día. |
| | Ingesta frecuente (diaria) de zumos industriales y bebidas dulces. Ingesta frecuente de dulces y chucherías. |
| | Poca actividad física. |
| Adolescencia | Obesidad del sujeto. |
| | Obesidad de sus progenitores. |
| | Nutrición: saltarse comidas, comer fuera de casa, atracones, consumo de bebidas y refrescos... Actividad física: Nunca ha practicado. Abandono. Horas de televisión, videojuegos, ordenador... |
| Grupos de riesgo especial | Familias de bajo nivel cultural. |
| | Hijos e hijas de familias inmigrantes. |

Figura 1. Factores de riesgo para desarrollar obesidad y para su persistencia en la edad adulta

La obesidad en progenitores debe ser reconocida como factor de riesgo de que la obesidad en la infancia persista en la edad adulta. Además, se debe determinar anualmente el IMC para detectar de forma precoz incrementos rápidos del IMC (más de 2 unidades por año) (Martínez et al., 2006).

4. Fomento de la lactancia materna, la alimentación saludable y el ejercicio físico

La leche materna se considera la forma de alimentación más saludable para niños y niñas, dadas sus propiedades beneficiosas. La forma de alimentación durante los primeros meses de vida es decisiva para la salud futura, por ello se debe promocionar la alimentación exclusiva con leche materna hasta los seis meses y a partir de ahí complementarla con otros alimentos (Martínez et al., 2006).

Para la promoción de la lactancia materna en el medio sanitario se debe retrasar la introducción de la alimentación complementaria hasta los seis meses aproximadamente, siempre que sea posible. Además, es necesario facilitar entornos adecuados para la lactancia materna dentro de los centros sanitarios. También sería conveniente colaborar con asociaciones locales de apoyo a la lactancia, así como investigar la existencia de colectivos desfavorecidos en cuanto a costumbres específicas o posibles desigualdades con respecto de la lactancia materna para implantar intervenciones específicas. Y, por último, se debe propiciar, en los centros sanitarios, la aplicación de los "Diez pasos para una lactancia materna exitosa" de la Iniciativa Hospitales Amigos de los Niños y las Niñas de UNICEF (ver figura 2) (Martínez et al., 2006).

**LOS DIEZ PASOS PARA UNA LACTANCIA MATERNA EXITOSA
PROPUESTOS POR UNICEF**

1. Disponer de una política por escrito relativa a la lactancia materna que sistemáticamente se ponga en conocimiento de todo el personal de atención de la salud.
2. Capacitar a todo el personal de salud de forma que esté en condiciones de poner en práctica esa política.
3. Informar a todas las embarazadas de los beneficios que ofrece la lactancia materna y la forma de ponerla en práctica.
4. Ayudar a las madres a iniciar la lactancia durante la media hora siguiente al alumbramiento.
5. Mostrar a las madres cómo se debe dar de mamar al niño y cómo mantener la lactancia incluso si han de separarse de sus hijos.
6. No dar a los recién nacidos más que la leche materna, sin ningún otro alimento o bebida, a no ser que estén médicamente indicados.
7. Facilitar la cohabitación de las madres y los lactantes durante las 24 horas del día.
8. Fomentar la lactancia materna a libre demanda.
9. No dar a los niños alimentados al pecho chupadores o chupetes artificiales.
10. Fomentar el establecimiento de grupos de apoyo a la lactancia materna y procurar que las madres se pongan en contacto con ellos a su salida del hospital o clínica.

Figura 2. Los diez pasos para una Lactancia Materna exitosa propuestos por UNICEF

En cuanto a las visitas de seguimiento de salud infantil, se recomienda incluir siempre el consejo nutricional y de fomento de la actividad física adecuado a la edad. Además, desde las consultas de pediatría, medicina y enfermería se debe promover los hábitos alimentarios y de ejercicio de niños y niñas y de toda la familia (Centro Cochrane Iberoamericano, 2009). Para esto es necesario que los profesionales sanitarios revisen de forma continua las recomendaciones de las asociaciones científicas y profesionales en cuanto a recomendaciones sobre alimentación y ejercicio en función de la edad, para que puedan dar una información de calidad.

Es necesario promover el concepto de "responsabilidad compartida" en la alimentación infantil, siendo responsabilidad de los padres, madres y personas cuidadoras elegir y preparar alimentos variados, ofrecerlos y ayudar con paciencia, mientras que los niños y niñas son quienes deben decidir si quieren comer o no, qué alimentos quieren comer y cuánta cantidad de los mismos ingieren (Martínez et al., 2006).

Es necesario recomendar de forma habitual a los padres y madres que limiten el tiempo que sus hijos e hijas ven la televisión, así como el que dedican a otros entretenimientos pasivos, y extender el consejo al resto de la familia (Martínez et al., 2006).

Por otro lado, cuando los profesionales sanitarios hablen con los menores o sus familias sobre la prevención de la obesidad infantil, en los mensajes que les proporcionen se debe destacar los aspectos lúdicos y enriquecedores de la actividad física y de una alimentación variada (diversión, placer, nuevos sabores, bienestar, disfrute con compañeros, etc.), prestando atención a sus preferencias, dejando en un segundo término los mensajes relacionados con la salud y la enfermedad (Centro

Cochrane Iberoamericano, 2009). De este modo, conseguiremos una mayor motivación para el cambio.

Para apoyar la labor educativa del personal sanitario, se deben facilitar materiales escritos o audiovisuales de apoyo para los profesionales y las familias, con contenidos no discriminatorios y adaptados culturalmente a los distintos colectivos sociales. Las actividades y los mensajes deben adaptarse a las características concretas de cada menor y su familia, teniendo en cuenta sus necesidades y preferencias. (Grupo de Trabajo de la GPC sobre la Prevención y el Tratamiento de la Obesidad Infantojuvenil, 2009). Disponer de material de apoyo que el menor y su familia se puedan llevar a casa, y que puedan consultar siempre que tenga una duda, es algo importante para que se puedan llevar a cabo las recomendaciones dadas en la consulta sin sufrir errores de aplicación posteriormente. Estos materiales los pueden dispensar las administraciones públicas o pueden ser diseñados por los propios profesionales sanitarios, siempre y cuando estén avalados por recomendaciones basadas en la evidencia científica.

5. Realización de talleres para padres

Es preciso favorecer el desarrollo de actividades educativas dirigidas a personas adultas con sobrepeso, con un enfoque familiar (Martínez et al., 2006). Para que un menor pueda llevar a cabo estrategias de prevención de la obesidad infantil, es necesaria la colaboración de la familia, ya que ella es una parte clave. Por ello, si en los centros de salud se realizan talleres dirigidos a padres con sobrepeso, los conocimientos, habilidades y actitudes que estos adquieran serán determinantes para cambios saludables en el hogar que influirán en la salud de toda la familia.

6. Participación en la comunidad

Fomentar la participación activa de profesionales de la salud en intervenciones comunitarias (Martínez et al., 2006). Pero del mismo modo que hemos planteado realizar talleres en los centros para captar a los ciudadanos, los profesionales se pueden desplazar a sus localizaciones comunitarias para llevar allí la información, buscando el cambio de actitud hacia unos estilos de vida saludables. Se podría contactar con las asociaciones de vecinos, asociaciones de padres de los colegios, asociaciones de enfermos, etc., y realizar allí los talleres sobre alimentación saludable y actividad física.

Conclusiones

Para prevenir la obesidad hay dos pilares fundamentales, llevar una alimentación saludable y la práctica diaria de ejercicio físico.

En nuestro país, el niño cada vez come menos verdura y fruta, y aumenta el consumo de comida precocinada y grasa, lo que facilita que los porcentajes de obesidad crezcan descontroladamente en estas edades.

Por ello, es fundamental que se incorporen a la vida de los niños hábitos que favorezcan una correcta alimentación y un adecuado nivel de actividad física.

Los profesionales sanitarios que trabajan en Atención Primaria de Salud, pueden realizar una importante labor en este sentido, ya que dado su trato cercano a los niños y a las familias, pueden incorporar en su trabajo diario actividades de promoción para la prevención de la obesidad infantil.

Referencias Bibliográficas

- Comité de Nutrición de la Asociación Española de Pediatría (2007). *Guía sobre Obesidad Infantil para Profesionales Sanitarios de Atención Primaria*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo, Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición, y Subdirección General de Coordinación Científica.
- Grupo de trabajo de la Guía de Práctica Clínica sobre la Prevención y el Tratamiento de la Obesidad Infantojuvenil. Centro Cochrane Iberoamericano, coordinador (2009). *Guía de Práctica Clínica sobre la Prevención y el Tratamiento de la Obesidad Infantojuvenil. Plan de Calidad para el Sistema Nacional de Salud del Ministerio de Sanidad y Política Social. Agència d'Avaluació de Tecnologia i Recerca Mèdiques. Guías de Práctica Clínica en el SNS: AATRM N° 2007/25*. Barcelona: Ministerio de Ciencia e Innovación.
- Hernández M., Castellet J., Narvaiza J.L., Rincón J.M., Ruiz I., Sánchez E., et al. (1988). *Curvas y tablas de crecimiento. Instituto de Investigación sobre Crecimiento y Desarrollo. Fundación Faustino Orbegozo*. Madrid: Editorial Garsi.
- Martínez Rubio A. (coordinadora), Soto Moreno A.M., Ramírez de Arellano Espadero A., Oliver Navarro B., Lama Herrera C., Macarro Sancho C. et al. (2006). *Plan Integral de Obesidad Infantil de Andalucía: 2007-2012*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Salud.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2012). *Encuesta Nacional de Salud de España 2011/12*. Disponible en <https://www.mssi.gob.es/estadEstudios/estadisticas/encuestaNacional/encuesta2011.htm>
- Organización Mundial de la Salud. *Sobrepeso y obesidad infantiles*. Disponible en <http://www.who.int/dietphysicalactivity/childhood/es/>

246. OBESIDAD INFANTIL, COMPLICACIONES Y TRATAMIENTO

Almudena Rodríguez Cañizares, Raquel Domínguez Robles y M^a Camila Griñán Garnés
alroca75@hotmail.es

Resumen

La obesidad es el resultado de un incremento progresivo e inadecuado de energía en forma de grasa, en relación a la altura del cuerpo, que vá a producirse a lo largo del tiempo.

El desequilibrio entre ingesta energética y el gasto energético, produce una acumulación de energía no utilizada en los adipocitos en forma de triglicéridos, provocando gran repercusión a corto y a largo plazo.

La obesidad es una causa importante de morbi-mortalidad y en los países industrializados es tan grande que puede considerarse como una epidemia.

Es un tratamiento adecuado el que previene, controla y reduce el peso, permitiendo un crecimiento adecuado y mantenimiento durante la edad adulta, lo cual mejora la autoestima del niño obeso y facilita su incorporación a la edad adulta.

Palabras clave: obesidad, morbilidad, prevención, actividad física, dieta.

Introducción

La obesidad cuya etiología aún no es bien conocida, está siendo considerada una enfermedad crónica grave, que si no se corrige se asocia a una morbimortalidad elevada y prematura. La obesidad es un factor de riesgo que se combina con otras enfermedades crónicas como la Diabetes, la Hipertensión Arterial (HTA), algunas Enfermedades Cardiovasculares, Apnea del Sueño y algún tipo de Cáncer, así como Enfermedades Articulares y Alteraciones Psicológicas.

Enfermedades Cardiovasculares:

La Obesidad favorece en los niños la presencia de factores de riesgo cardiovascular, pudiendo persistir a lo largo del tiempo como son la HTA y la Hiperlipemia.

Alteraciones Digestivas:

- Estreñimiento.
- Colecistopatía de forma aislada con antecedentes familiares de Litiasis Biliar.
- Aumento de las transaminasas hepáticas...

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Alteraciones en el desarrollo sexual:

Son complicaciones a corto plazo y con repercusión psicológica, como es el aspecto hipogenital en niños obesos con predominio de obesidad troncular y ginoide y grasa excesiva en caderas y pubis (Hipogonadismo, el pene enterrado en la grasa del pubis)

Alteraciones Hormonales:

- Insulina. Hiperinsulinismo y la resistencia insulínica.
- Leptina. Incremento de la leptina plasmática.
- Suprarrenales. Secreción de cortisona aumentada.
- Gonadotropinas Hipofisarias.
- Hormona del Crecimiento.
- Hormonas Tiroideas.

Trastornos Respiratorios:

A corto plazo: La obesidad incrementa las infecciones respiratorias y favorece el broncoespasmo.

A medio y largo plazo: Hipoxemia severa, más cianosis, más hipercapnea.

Complicaciones Neurológicas:

Frecuencia de Cefalea, Papiledema e incluso Hemorragia Retiniana, provocando alteraciones en el sueño.

Enfermedades Dermatológicas:

A corto plazo: Dermatitis, forunculosis e intertrigo.

A largo plazo: Celulitis y la lipoatrofia que se complica más en las niñas.

Repercusiones Oteoarticulares:

Se trata de alteraciones ortopédicas secundarias a la sobrecarga en el Sistema Esquelético y Osteoarticular provocando pies planos, torpeza motora, alteración en la relación de ejercicio físico, Escoliosis en la columna vertebral, alteraciones severas de la arteria femoral, artrosis de cadera y de rodilla.

Trastornos Psicosociales:

- Aislamiento intenso y rechazo por los compañeros.
- Menor índice de matrimonio.
- Peor nivel de estudios y menores ingresos.
- Las mujeres obesas tienden a tener alteraciones psicológicas a lo largo de su vida.

Educación para prevenir el sobrepeso en la edad infantil

Objetivos

- Prevención de la Obesidad.
- Tratamiento individualizado, dieta y ejercicio físico.
- Tratamiento de las complicaciones.

-Promoción de la Salud.

Metodología

Se realiza una revisión bibliográfica sobre distintos estudios presentes tanto en la literatura nacional como internacionales, sobre la importancia de la dieta y la actividad física en la edad infantil. Destacando que el ejercicio físico regular adaptado tiene un papel fundamental en la Salud y en la Calidad de Vida.

Las bases de datos consultadas son PUBMED, CUIDEN Y ENFISPO.

Resultados

El tratamiento de la Obesidad Infantil se centra en:

1) Prevención:

-Obesidad Primaria. El 95% de las obesidades infantiles se clasifican como primarias, exógenas o nutricionales. Puede ser precoz con tendencia desde la primera infancia al sobrepeso que incrementa con la edad, manifestándose en la pubertad y en la edad adulta causando un problema clínico.

-Obesidad Secundaria a otras alteraciones. El mejor tratamiento es su prevención desde la primera infancia. Las curvas de crecimiento y ponderal deben ser obligatorias en todos los niños, desde el nacimiento hasta la edad adulta. Las desviaciones de la relación peso/talla deben poner en marcha normas de alimentación y sensibilizar y ayudar a las familias a ponerlas en marcha.

2) Psicoterapia:

Las técnicas de modificación de la conducta deben estar encadenadas a una mejora de la autoestima personal y autocontrol frente a la comida. En niños obesos debe participar activamente de su dieta, evitando que la considere un castigo y aceptar a su médico como un amigo. La pérdida de peso debe ser progresiva y no importarle el tiempo empleado sino el resultado.

3) Ejercicio Físico:

Deben recomendarse ejercicio físico programado y realizado regularmente. El niño tiene que elegir un ejercicio que le guste, aunque no consiga un mayor gasto energético porque lo importante es que no lo abandone al poco tiempo.

Deben aconsejarse que camine y suba escaleras, que son actividades físicas habituales. Estimular paseo diario ya que es un buen ejercicio porque no tiene hábito deportivo.

4) Dieta:

La dieta en los niños obesos no es fácil y en la mayoría de las veces conduce al fracaso.

Conclusiones

El tratamiento no ha de ser dirigido al niño solamente sino también a la familia, ya que el origen de la obesidad se debe muchas veces a unos malos hábitos nutricionales de la familia que condicionan el desarrollo de la obesidad.

Todos los investigadores coinciden que en una importante porción de personas la obesidad puede ser indentificada en épocas tempranas de la vida, y así establecer un tratamiento precoz de la obesidad.

Lo más importante es la prevención, establecer programas adecuados de información, conocimientos sobre la dieta y nutrientes esenciales, la importancia de la actividad y el ejercicio físico, que debe comenzar en la edad escolar y que se entienda a las familias.

El despistaje de niños obesos corresponde al pediatra, pues es el que mejor conoce al niño y su entorno, evitando complicaciones posteriores.

Hay que detectar y actuar cuando se produzca retraso del crecimiento intrauterino, pues tiene consecuencias a largo plazo. Es recomendable una intervención prenatal y posnatal, con lo que probablemente se eviten secuelas importantes.

Referencias Bibliográficas

- Ballabriga A, Carrascosa A. Nutrición en la infancia y adolescencia. Ed. Ergon 1998; 382-383.
- Rodríguez Hierro F. Obesidad. En: Carrascosa Lezcano A. Tratado de Endocrinología Pediátrica y de la Adolescencia. Madrid. Editores Médicos. 1995. 887-912.
- Chevalier B. Nutrición Infantil. Ed. Masson. Barcelona 1997.



ACOGIMIENTO RESIDENCIAL



★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

247. PREVALENCIA DE LOS COMPORTAMIENTOS DISRUPTIVOS EN ADOLESCENTES RESIDENTES EN CENTROS DE MENORES

Pablo Jodra, Ignasi Navarro, Noelia Tortosa, Jorge Helliz y Serafín Laosa

pablo.jodra@uam.es

Resumen.

La institucionalización de menores en centros residenciales supone el afianzamiento de patrones de conducta que han sido aprendidos e interiorizados en contextos desfavorables, así como la adquisición de nuevos modelos de comportamiento con alto predominio de elementos disruptivos. Según las teorías integradoras que expliquen los comportamientos disruptivos en adolescentes, hay que considerar tanto los factores de riesgo y de protección, como las circunstancias socio-comunitarias y familiares (Arce y Fariña, 2007). En este estudio se determina la prevalencia de los comportamientos disruptivos en una muestra de 140 adolescentes residentes en centros de menores, analizando las características contextuales y sociales en las que se desenvuelven.

Palabras clave: Conducta disruptiva, adolescencia, centro de menores

Introducción

La transgresión de las normas es una conducta frecuente del desarrollo evolutivo de los menores en las etapas de la niñez y de la adolescencia, constituyendo un proceso de afianzamiento en la personalidad y en el posicionamiento social. La relevancia psicopatológica de estos comportamientos proviene tanto de la gravedad en estas etapas como en el factor de riesgo de futuras conductas cuando no se aborda la situación con tratamientos adecuados en los momentos claves de las etapas evolutivas (Cicchetti y Cohen, 1995; Steiner, 1997). En la evaluación de los comportamientos en la niñez hay que tener en cuenta la edad y el nivel de desarrollo, puesto que gran parte de las conductas identificadas como disociales pueden ser normales en una determinada edad o situación, y también pueden ser secundarias a otros trastornos psiquiátricos (Parellada, 2005); varios estudios longitudinales han determinado la aparición de conducta disocial y su cambio en función de la edad, donde se observa una alta prevalencia de comportamientos antisociales específicos cuyo decremento se hace evidente a lo largo del tiempo (McFarlane, Allen y Honzik, 1954; Rutter, Tizard y Whitmore, 1970). La variable sexo también se ha mostrado como diferenciadora en la prevalencia de las conductas disociales en la infancia y la adolescencia, siendo significativamente más predominante en los chicos que en las chicas, aunque este patrón no es invariable para

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

todas las conductas ni en todas las edades (Smith y Green, 1975; Martínez-Arias, 2005). Otro aspecto importante en la conducta disocial es su continuidad y progresión en diferentes etapas evolutivas; según estudios (Robins, 1978; Kazdin y Buena-Casal, 1994), cuando este tipo de conductas se produce en los adultos hay una correlación directa con una serie de pasos intermedios en los períodos anteriores de la infancia y la adolescencia.

Entre los modelos explicativos del comportamiento disocial, la propuesta integradora de Arce y Fariña (2007), hace referencia al enfoque multimodal y multinivel, donde hay que considerar tanto los factores de riesgo y de protección que envuelven al individuo, como el contexto familiar, socio-comunitario y académico-laboral.

Según la clasificación planteada por Mohamed-Mohand (2008), los factores de riesgo se entienden como aquellas variables que aumentan la probabilidad de que un individuo manifieste conductas de tipo disocial, y pueden estar asociados al propio menor (la autoestima, el locus de control, la baja tolerancia a la frustración, el egocentrismo), pueden ser de origen social (negativa a la asunción de normas, problemas de disciplina, escaso apoyo social), o pueden ser de origen familiar (falta de supervisión y control familiar, escasa comunicación en la familia, modelo de educación de los padres). Por su parte, los factores de protección son el conjunto de estrategias que incrementan la capacidad del individuo para afrontar con éxito las situaciones problemáticas, realizando conductas de tipo prosocial para resolverlas, y por lo tanto disminuyen la posibilidad de involucrarse en conductas de riesgo; pueden ser de tipo personal (habilidades sociales, estrategias de afrontamiento, control emocional, autoestima, estilo atribucional), de tipo social (el grupo de iguales, el contexto escolar), o de tipo familiar (modelos prosociales, estilo educativo, normas familiares).

El trastorno disocial presenta un patrón persistente de comportamiento que viola los derechos de otros individuos, así como las normas y reglas apropiadas para la edad que la sociedad establece. Por su parte la conducta disocial carece de ese patrón de comportamiento antisocial. Son conductas que contienen un signo claramente disruptor en los diferentes ambientes en los que se mueve el niño o adolescente. El tratamiento de la conducta disocial es problemático tanto por las características de los niños y adolescentes a los que se dirige, como por el contexto que les rodea. Kazdin y Buena-Casal (1994) señalan como los programas preventivos en el ámbito de la conducta disocial pueden caracterizarse de diversas formas: las metas finales de los programas varían, el centro de atención principal de los programas preventivos es diverso, la población destinataria de los programas puede variar, y los programas preventivos surgen y se basan en distintos entornos.

Gardner y Cole (1988) estiman la prevalencia entre el 4% y el 8% del total de la población infanto-juvenil. Según la American Psychiatric Association (1995), la prevalencia parece haberse incrementado sensiblemente en las últimas décadas, situándola entre el 6%-18% en chicos y entre el 2%-9% en las chicas. De forma general

ésta se considera mucho más alta en chicos que en chicas (Weiner, 1982; Quay y Werry, 1986).

El objetivo de este estudio consiste determinar la prevalencia del comportamiento disruptivo en una población específica como es la de los adolescentes que están inmersos en el sistema de protección de los Servicios Sociales, residiendo en centros de menores. Conociendo el número de casos existentes, podremos enfocar programas concretos encaminados a prevenir, modificar o aminorar los casos de conductas disruptivas. Entre los programas que se están proponiendo para incorporar la transmisión de valores como el compañerismo, el respeto o la tolerancia, tienen que ver con el desarrollo de la actividad física y el deporte de una forma pautada y sistemática.

Método

Participantes

El estudio se realizó con una muestra de 140 menores de 12 a 17 años de edad, residentes en centros para menores pertenecientes al sistema de protección de los servicios sociales. En los estadísticos de distribución de los participantes (Tabla 1), las medias de edad en los chicos de 15,39 y en las chicas de 15,35, y las desviaciones típicas en los chicos de 1,46 y en las chicas de 1,58. La frecuencia de chicos fue de 89 (63,6%), y el de chicas de 51 (36,4%).

Tabla 1.- Distribución de los participantes según edad y sexo

| TOTAL | | CHICOS | | CHICAS | |
|-------------|------|--------|------|--------|------|
| | | Nº | % | Nº | % |
| Nº | % | 89 | 63,6 | 51 | 36,4 |
| 140 | 100 | | | | |
| EDAD | | | | | |
| 12 | | 3 | 3,4 | 5 | 9,8 |
| 8 | 5,7 | | | | |
| 13 | | 8 | 9,0 | 2 | 3,9 |
| 10 | 7,1 | | | | |
| 14 | | 13 | 14,6 | 6 | 11,8 |
| 19 | 13,6 | | | | |
| 15 | | 21 | 23,6 | 10 | 19,6 |
| 31 | 22,1 | | | | |

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

| | | | | | |
|--------------|-------|----|-------|----|-------|
| | 16 | 15 | 16,9 | 13 | 25,5 |
| 28 | 20,0 | | | | |
| | 17 | 29 | 32,6 | 15 | 29,4 |
| 44 | 31,4 | | | | |
| Edad Media | | | 15,39 | | 15,35 |
| | 15,38 | | | | |
| Desv. Típica | | | 1,46 | | 1,58 |
| | 1,51 | | | | |

Instrumento de medida

Para la valoración de la conducta disocial, se utilizó el *ESPERI. Cuestionario para la Detección de los Trastornos del Comportamiento en Niños y Adolescentes*, de Parellada, San Sebastián y Martínez-Arias (2009), en la versión para Jóvenes de 12-17 años. Esta prueba evalúa cinco factores de primer orden (Factor disocial o conducta antisocial, Factor inatención-impulsividad, Factor pre-disocial, Factor psicopatía, Factor hiperactividad) y dos factores de segundo orden (Disocial e Inatención/Hiperactividad/Impulsividad). Para este estudio se consideraron los factores correspondientes al factor Disocial, es decir, los factores de primer orden disocial o conducta antisocial, y pre-disocial.

El índice de fiabilidad (alfa de Cronbach) en la prueba utilizada para cada uno de los factores estudiados es elevado tanto para los factores simples como para el de segundo orden (Tabla 2).

Tabla 2.- Estadísticos de fiabilidad de la prueba

| Coeficiente de Fiabilidad (α de Cronbach) | | | |
|---|--------|-------------|----------|
| | FACTOR | DISOCIAL | |
| | | | ,896 |
| | FACTOR | PREDISOCIAL | |
| | | | ,836 |
| | FACTOR | 1-2ºO | DISOCIAL |
| | | | ,914 |

Procedimiento

Se administró la prueba a los participantes de la muestra a través de los profesionales del ámbito clínico que trabajan en los centros de menores donde residen.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Se llevó a cabo de forma individualizada, y antes de comenzar la prueba se dieron las instrucciones pertinentes sobre su cumplimentación y las dudas acerca del significado de los ítems.

Los datos fueron analizados con los paquetes estadísticos SPSS 15.0, determinándose los índices de fiabilidad de los factores evaluados en el estudio, los análisis descriptivos y de correlaciones.

Resultados

En el análisis descriptivo, se determinan las medias y desviaciones típicas de los factores evaluados, diferenciando en función del sexo de los participantes. En el valor de contraste de medias mediante la prueba t de Student, las diferencias de medias obtenidas para los factores evaluados en chicos y en chicas difieren significativamente al .001 en el factor predisocial y en el factor de segundo orden disocial, mientras que en el factor disocial la diferencia de medias entre chicos y chicas es estadísticamente significativo al .005 (Tabla 3).

Tabla 3.- Estadísticos descriptivos y valor de contraste de los factores evaluados en función del sexo

| | Sexo | Media | Desv. Típ. |
|-----------------------|-----------|-------|------------|
| FACTOR DISOCIAL | masculino | 28,02 | 11,45 |
| | femenino | 23,86 | 9,27 |
| FACTOR PREDISOCIAL | masculino | 19,80 | 6,56 |
| | femenino | 16,94 | 5,31 |
| FACTOR 1-2ºO DISOCIAL | masculino | 64,67 | 19,46 |
| | femenino | 55,65 | 15,51 |

| | t | Sig. (bilateral) |
|-----------------------|------|---------------------|
| FACTOR DISOCIAL | 2,21 | ,029* |
| FACTOR PREDISOCIAL | 2,65 | ,009** |
| FACTOR 1-2ºO DISOCIAL | 2,83 | ,005** |

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

*Las diferencias son significativas al .005

**Las diferencias son significativas al .001

Si dividimos la muestra en dos grupos de edades, un grupo formado por los participantes entre 12 y 14 años, y el otro grupo por los participantes entre 15 y 17 años, encontramos que en los tres factores analizados, las diferencias entre los grupos de edades son significativas al .001 en el factor disocial y en el factor de segundo orden disocial, mientras que en el factor predisocial la diferencia entre los grupos de edades es significativa al .005 (Tabla 4).

Tabla 4.-Estadísticos descriptivos y valor de contraste de los factores evaluados en función del grupo de edad

| | Edades | Media | Desv. Típ. |
|-----------------------|--------|-------|------------|
| FACTOR DISOCIAL | 12-14 | 19,59 | 7,13 |
| | 15-17 | 28,99 | 10,92 |
| FACTOR PREDISOCIAL | 12-14 | 17,03 | 6,42 |
| | 15-17 | 19,38 | 6,12 |
| FACTOR 1-2ºO DISOCIAL | 12-14 | 51,14 | 14,37 |
| | 15-17 | 65,07 | 18,60 |
| | | F | Sig. |
| FACTOR DISOCIAL | | 23,67 | ,000** |
| FACTOR PREDISOCIAL | | 3,90 | ,050* |
| FACTOR 1-2ºO DISOCIAL | | 17,06 | ,000** |

*Las diferencias son significativas al .005

**Las diferencias son significativas al .001

En las Figuras 1,2 y 3 se representan los Diagramas de Error para los factores analizado según los dos grupos de edades.

Figura 1.- Diagramas de Error en el factor disocial en función de los grupos de edad

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

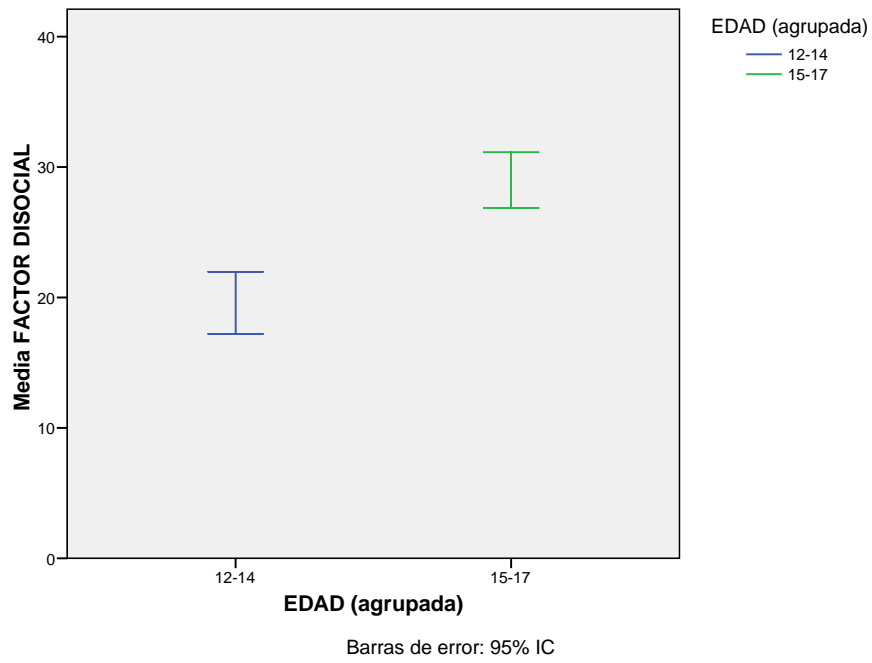


Figura 2.- Diagramas de Error en el factor predisocial en función de los grupos de edad

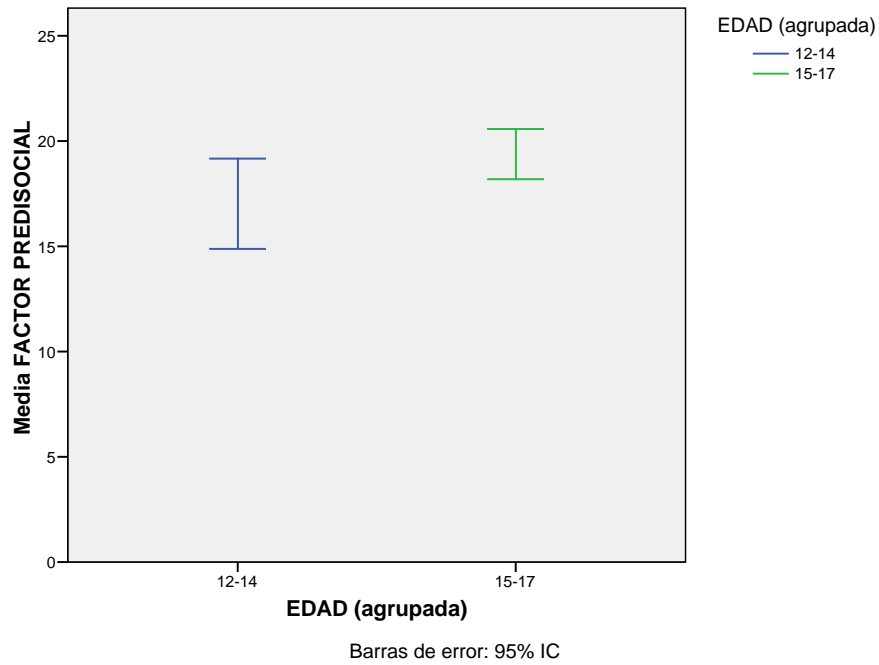
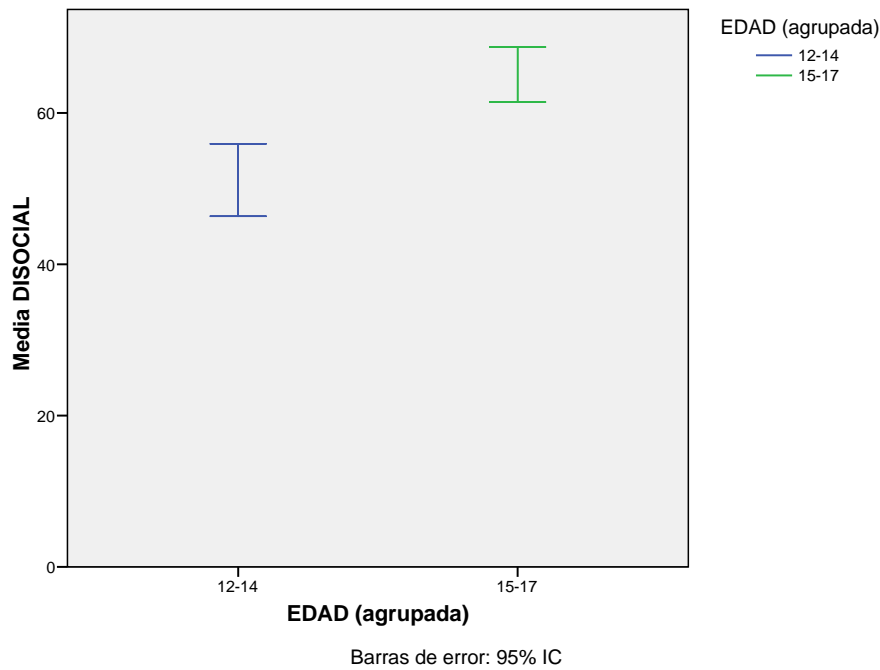


Figura 3.- Diagramas de Error en el factor de segundo orden disocial en función de los grupos de edad

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014



Con el análisis de correlaciones bivariadas, en la Tabla 5, podemos observar que el factor de segundo orden disocial se relaciona positiva y significativamente con el nivel de gravedad ($r=.866, p<.01$), y con la edad ($r=.361, p<.01$), mientras que con el sexo se relaciona de forma negativa y significativamente ($r=-.235, p<.01$). Por su parte, el nivel de gravedad se relaciona positiva y significativamente con la edad ($r=.286, p<.01$), mientras que no hay correlación con la variable sexo.

Tabla 5.-Correlaciones bivariadas del factor disocial, el nivel de gravedad y las variables edad y sexo

| | | EDA D | GEN ERO | GRA VEDAD | DIS OCIAL |
|--------------|------------------|----------|------------|--------------|--------------|
| EDAD | Correlación de | 1 | - | ,286(* | ,361(|
| | Pearson | | ,013 | *) | **) |
| | Sig. (bilateral) | | ,879 | ,001 | ,000 |
| | N | 140 | 140 | 140 | 140 |
| GENE RO | Correlación de | - | 1 | -,069 | - |
| | Pearson | ,013 | | | ,235(**) |
| | Sig. (bilateral) | ,879 | | ,421 | ,005 |
| | N | 140 | 140 | 140 | 140 |
| GRA VEDAD | Correlación de | ,286 | - | 1 | ,866(|
| | Pearson | (**) | ,069 | | **) |
| | Sig. (bilateral) | ,001 | ,421 | | ,000 |
| | N | 140 | 140 | 140 | 140 |

| | | | | | |
|------|------------------|------|----------|--------|-----|
| DISO | Correlación de | ,361 | - | ,866(* | 1 |
| CIAL | Pearson | (**) | ,235(**) | *) | |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | ,005 | ,000 | |
| | N | 140 | 140 | 140 | 140 |

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

Para determinar la prevalencia de los comportamientos disruptivos en adolescentes residentes en centros de menores, se tienen en cuenta los puntos de corte a partir de las tipologías establecidas en el cuestionario utilizado para el estudio, y donde se clasificaban a los participantes en función de la edad y de las puntuaciones generales de los factores estudiados, en Normales (Tipo 1), Severos (Tipo 2), Leves (Tipo 3) y Moderados (Tipo 4). En nuestro estudio vamos a utilizar las tablas de rangos percentiles del cuestionario respecto de las puntuaciones del Factor de segundo orden Disocial, que engloban los factores de primer orden disocial o conducta anti-social y pre-disocial. La clasificación de los participantes se establece en tres niveles de severidad: NORMAL (participantes situados entre los percentiles 0 y 74), MODERADO (participantes situados entre los percentiles 75 y 90), y DE RIESGO (participantes situados por encima del percentil 90).

En los estadísticos descriptivos (Tabla 6) encontramos que el porcentaje de participantes que se sitúan en un nivel de riesgo en el factor disocial (por encima del percentil 90) es del 15,0%, y los que están en un nivel moderado (entre los percentiles 75 y 90) representan un 25,7%. Tomando el porcentaje acumulado, tenemos que el 40,7% de la muestra está situada por encima del percentil 75.

Tabla 6.- Estadísticos descriptivos del Nivel de Severidad en el factor disocial

| Nivel de Severidad | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje acumulado |
|--------------------|------------|------------|----------------------|
| NORMAL | 83 | 59,3% | 100,0% |
| MODERADO | 26 | 25,7% | 40,7% |
| DE RIESGO | 21 | 15,0% | 15,0% |

Si calculamos los porcentajes en la distribución de casos teniendo en cuenta los dos grupos de edades (12-14 y 15-17), encontramos que en el grupo de edades menores

(de 12 a 14 años), el porcentaje de nivel de severidad normal es del 78,4%, mientras que el moderado se sitúa en el 18,9% y el de riesgo en el 2,7%. Por su parte en el grupo de edades mayores (de 15 a 17 años), el porcentaje de casos en el nivel de severidad normal es del 52,4%, mientras que el moderado se sitúa en el 28,2%, y el de riesgo en el 19,4% (Tabla 7).

Tabla 7.- Estadísticos descriptivos del Nivel de Severidad según la edad

| GRUPO DE EDAD | | De 12 a 14 años | | De 15 a 17 años | |
|--------------------|------------|----------------------|------------|----------------------|------------|
| Nivel de Severidad | Porcentaje | Porcentaje acumulado | Porcentaje | Porcentaje acumulado | Porcentaje |
| NORMAL | 78,4% | 100,0% | 52,4% | 52,4% | |
| MODERADO | 18,9% | 21,6% | 28,2% | 47,6% | |
| DE RIESGO | 2,7% | 2,7% | 19,4% | 19,4% | |

Conclusiones

Una conclusión de este estudio es que, entre la población adolescente que se encuentra inmersa en el sistema de protección y residiendo en centros de menores, la prevalencia de los comportamientos disruptivos es elevada, pasando del 40% en la población estudiada. Incluso, el porcentaje de casos valorados con un nivel de severidad de riesgo, alcanza el 15% del total de la muestra. Este dato indica que las conductas disruptivas están interiorizadas en los esquemas de comportamiento de los adolescentes residentes en centros de menores, bien por el aprendizaje de los modelos familiares en las etapas de convivencia con la familia, o por la identificación con modelos conductuales latentes entre el colectivo de menores institucionalizados.

En la línea de los datos obtenidos por otros estudios (Quay y Werry, 1986; Martínez-Arias, 2005), la conducta disocial es más frecuente en los chicos que en las chicas, aunque este aspecto no se mantiene cuando se valora el nivel de severidad de la conducta disocial, donde no hay diferencias significativas en función del sexo. Además, teniendo en cuenta la edad de los participantes, los resultados corresponden con otros estudios donde se determina la mayor frecuencia de conductas disruptivas y un nivel de severidad más elevado entre adolescentes que en menores de etapas evolutivas anteriores.

En función de estos datos, una línea de intervención necesaria viene de la elaboración de programas específicos destinados a la transmisión de valores individuales y colectivos en los niños y adolescentes, que puedan suponer la adquisición de modelos de comportamiento adecuados a la convivencia social y al desarrollo personal. Una propuesta que se está implementando en diferentes colectivos sociales (escuelas deportivas, grupos de discapacidad, vejez, pacientes hospitalizados, personas físicamente activas desde las tareas cotidianas) se centra en el desarrollo de actividades físicas y deportivas realizadas de forma sistemática y con pautas de trabajo encaminadas a la consecución de objetivos de crecimiento personal e interacción social (Jodra, 2014).

Referencias Bibliográficas

- American Psychiatric Association (1995). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales –D.S.M. IV-*, Barcelona: Masson.
- Arce, R., y Fariña, F. (2007). Teorías de riesgo de la delincuencia. Una perspectiva integradora. En F.J. Rodríguez y C. Becedóniz (Coords.), *El menor infractor. Posicionamientos y realidades*. Oviedo: Servicio de Publicaciones del Principado de Asturias.
- Cicchetti, D., y Cohen, D.J. (1995). Perspectives on developmental psychopathology. En D. Cicchetti y D.J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology*. New York: Wiley.
- Gardner, W.I., y Cole, C.L. (1988), Self-monitoring procedures. En E.S. Shapiro, y T.R. Kratochwill (Eds.), *Behavioral assessment in schools: Conceptual foundations and practical applications*. New York: Guilford.
- Kazdin, A., y Buena-Casal, G. (1994). *Conducta antisocial: Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Martínez-Arias, R. (2005). *Investigación sobre Trastornos del Comportamiento en niños y adolescentes*. Fundación Internacional O´Belén.
- Mohamed-Mohand, L. (2008). Estudio de campo del comportamiento inadaptado en menores: riesgo social y evolución natural. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- McFarlane, J.W., Allen, L., y Honzik, M.P. (1954). *A developmental study of the behavior problems of normal children between 21 months and 14 years*. Berkeley: University of California Press.
- Parellada, M.J. (2005). *Investigación sobre Trastornos del Comportamiento en niños y adolescentes*. Fundación Internacional O´Belén.
- Parellada, M.J., San Sebastián, J., y Martínez-Arias, R. (2009). ESPERI. Cuestionario para la Detección de los Trastornos del Comportamiento en Niños y Adolescentes. Madrid: Instituto de Orientación Psicológica EOS.
- Quay, H., y Werry, J. (1986). *Psychopathological disorders of childhood*. New York: John Wiley.

- Robins, L.N. (1978). Study childhood predictors of adult antisocial behavior: Replications from longitudinal studies. *Psychological Medicine*, 8, 611-622.
- Rutter, M., Tizard, J., y Whitmore, K. (1970). *Education, health and behavior*. London: Longmans.
- Smith, P.K., y Green, M. (1975). Aggressive behavior in English nurseries and playgroups: Sex differences and response of adults. *Child Development*, 46, 211-214.
- Steiner, H. (1997). Practice parameters for the assessment and treatment of children and adolescents with conduct disorder, *Journal American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36 (10), 122-139.
- Weiner, Y. (1982). *Child and adolescent psychopathology*. New York: John Weley.



248. ¿ES LA EDUCACIÓN SEXUAL UN TABÚ EN LA PROTECCIÓN DE MENORES?

Magdalena Gelabert Horrach y Francisco J. Caparrós Bauzá
magdalenagelabert@gmail.com, franciscojcaparros@elauvo.org

Resumen.

A partir de 19 informes de seguimiento y derivación, realizados en un centro de primera acogida y diagnóstico para adolescentes entre 13 y 18 años, hemos realizado un análisis prospectivo del discurso de los profesionales de la educación social que desarrollan su actividad en el ámbito de la protección de menores. Parafraseando a Albert Einstein, me permito observar que debemos ser conscientes de que "son nuestras teorías las que determinan lo que podemos observar". Todo ello pone de manifiesto la necesaria calidad de la formación permanente de los educadores sociales en contacto con adolescentes, y muy especialmente en un servicio especializado y de carácter diagnóstico, ya que *tendemos a reconocer en lo que vemos lo que ya sabemos*. Sin olvidar, por supuesto, que la adolescencia constituye un periodo evolutivo caracterizado por numerosos cambios biológicos, psicológicos y sociales, y que como tal exige un importante esfuerzo de adaptación al que el educador social debe dar respuestas acertadas en las que no tienen cabida, mitos ni tabús respecto del abordaje de la educación afectivo sexual.

Como podía esperar ayudar a alguien si era incapaz de ayudarme a mí mismo.

(Retorno a Brideshead, 2008).



Palabras clave: Sexo, educación sexual, sexualidad, tabú, educación social, estándar de calidad.

Introducción

*Considero que som les persones que coneixem,
els llibres que llegim, les pedres amb què ensopeguem i el que volem ser.
Així ens anem fent grans: amb alegries i sofriments, amb amors i desamors,
amb petons i mossegades, amb plors i rialles, amb malalties i guariments,
amb amics i enemics, amb disgustos i satisfaccions, ...*
(Jaume Barberà)

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Es innegable el hecho de que existen ciertos recelos a la hora de plasmar en un informe objetivos o criterios de actuación, cuyo contenido tenga por objeto relación con el abordaje de aspectos que tengan que ver con la sexualidad o la educación sexual.

Intentaremos constatar el hecho de que la redacción de los informes de cierre, si bien siguen el esquema propuesto por el instrumento SERAR, no contemplan en toda su magnitud los estándares de calidad. Analizar y explicar la ausencia de anotaciones referidas a sexo, educación sexual, afectividad, elementos vitales en el diagnóstico de necesidades afectivas y su evolución, lo que indicaría la existencia de creencias y valores erróneos, es decir, que la sexualidad sigue siendo tabú, será otra de nuestras prioridades.

El área de centros residenciales del Institut Mallorquí d'afers socials (IMAS) pretende dar respuesta a las medidas jurídicas de protección de los menores en situación de vulnerabilidad o desamparo, lo que exige la puesta en marcha de programas orientados a la reunificación familiar o a la separación definitiva, tal como consta en la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil.

El IMAS es la entidad pública encargada de gestionar las competencias en materia de protección del menor y, a tal efecto, da cobertura a una red de servicios de acogimiento residencial fundamentados en la atención diferenciada y especializada.



El acogimiento residencial debe responder de forma individualizada a las características específicas de cada caso, con especial empeño y cuidado en el desarrollo físico, intelectual y cognitivo de cada menor, sin olvidar la esfera afectiva y motivacional, amén del desarrollo de competencias instrumentales, sociales y de autonomía personal.

Dicha labor consiste, básicamente, en proporcionar un entorno protector y seguro a la par que nutricional, ello implica tanto el plano educativo como el terapéutico emocional, sin olvidar la adecuada atención a las necesidades sociosanitarias, en función del desarrollo evolutivo de los menores.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

En la obligación de dar respuesta al estado de desprotección del menor, ya sea por negligencia o por la imposibilidad de atender las obligaciones parentales en cuestión de cuidados y educación, el servicio de primera acogida es el primer contacto de un menor con el sistema residencial de protección de menores. En ese momento, se inicia un análisis minucioso de la situación y se valoran alternativas y medidas individualizadas. Ello exige que los profesionales encargados de esta función conozcan *el desarrollo evolutivo infantil y sean capaces de conectar cada insuficiencia con la práctica educativa superadora correspondiente*. (Bravo, A. y Fernández del Valle, J. (Coord., 2009:54).

El centro de Primera Acogida y Diagnóstico (CAD) para adolescentes Can Mercadal, es un centro residencial temporal y de diagnóstico para adolescentes en situación de desprotección, con capacidad para atender y dar respuesta a sus necesidades las 24 horas del día, los 365 días del año (Ramos, 2012).

Este centro, de titularidad pública, depende orgánicamente de la Dirección Ejecutiva de Protección al Menor y Atención a la Familia (Servicio de Centros Residenciales) del Instituto Mallorquín d'Afers Socials (IMAS) del Consell de Mallorca. Se define como un recurso residencial de intervención inmediata, técnica e integral, destinado a jóvenes de edades comprendidas entre 13 y 15 años. Es un alojamiento mixto, con capacidad para 15 plazas, en cuyo proyecto Educativo de Centro (PEC) queda reflejado el carácter psicoeducativo de las intervenciones, normas y rutinas, de las que se deriva el reglamento de funcionamiento interno. Los espacios de reflexión, comunicación y confrontación grupal, contemplados en las asambleas que se realizan diariamente, así como actividades integradoras tales como, cuentacuentos y video fórum, salidas culturales y excursiones, aula y talleres, entre los cuales destaca el taller de educación sexual.

El instrumento utilizado para la recogida de información y registro de la evolución de las distintas áreas de intervención socioeducativa, es el SERAR.

El área de protección al menor del IMAS optó por incorporar en el año 2009, un sistema de gran utilidad en la evaluación de los efectos producidos por el acogimiento residencial en los menores acogidos, (Del Valle, 1998, citado por, Santos, 2009). El SERAR, es una propuesta de trabajo sistemático e individualizado que se desarrolló a partir de una concepción teórica basada en el aprendizaje social, y más concretamente en la línea del trabajo elaborado por Fernández-Ballesteros y Skeats (1992) (Fernández del Valle, Bravo, A. 2007:11). Consta de tres bloques en los que de forma pormenorizada se registra la información, los antecedentes, las incidencias (registro acumulativo), los objetivos (proyecto educativo individualizado) y, finalmente, el informe de seguimiento de cada menor.

El registro acumulativo es un sistema de monitorización, es un instrumento que recoge información actualizada y que permite reconstruir aspectos valorativos respecto de la evaluación de cada caso. *La estructura del registro se centra en la recogida de información referente a todo el proceso de interacción del niño o niña con cada uno de*

los contextos sociales en que se desenvuelve: familiar, escolar residencial, laboral y comunitario (Fernández del Valle, Bravo, A. 2007:15).

El sistema incorpora, asimismo, un modelo de Proyecto Educativo Individualizado, en el que se distinguen las distintas áreas de interés. En primer lugar, reserva un espacio para la evaluación inicial de las necesidades *a partir de los informes de los técnicos del Servicio de infancia y familia*; en segundo, debe quedar reflejada la evaluación del propio educador/a social, *evaluación centrada en la observación y en el dialogo con el niño/a durante el primer mes de entrada en el centro residencial. Tras este tiempo se completa un inventario de objetivos más comunes y básicos que se incorporan a este sistema* (Fernández del Valle, Bravo, A. 2007:17). El tercer apartado del proyecto educativo individualizado, corresponde a la programación de objetivos y a la evaluación del logro de los mismos.

Finalmente, el SERAR propone un guión para la confección de informes de seguimiento, que deberá centrarse en el análisis derivado del estudio del registro acumulativo y de la evaluación o seguimiento de los objetivos reflejados en el proyecto educativo individualizado.

Hasta aquí hemos realizado un repaso por un servicio de protección de menores, concretamente un centro de primera acogida y diagnóstico y en el instrumento utilizado para la recogida y estandarización de la información, pero *sólo manejando unos criterios de calidad claros y bien definidos, podremos establecer evaluaciones de los programas de atención residencial que nos permitan tomar decisiones y mejorar la atención que se ofrece desde estos dispositivos a los niños, niñas y jóvenes que en ellos conviven.* (Santos, 2009).

Los primeros estándares de calidad fueron publicados por la Child Welfare League of América (CWLA, 1982), estableciendo que “los estándares presentan una serie de prácticas que se consideran como las más deseables en el desarrollo de servicios de bienestar infantil”. Son las directrices de acción profesional que permiten, de manera consensuada, la evaluación de las intervenciones de calidad.

Junto a la seguridad, la protección y las relaciones basadas en el respeto mutuo y la aceptación, encontramos el segundo estándar, que hace referencia a la exigencia de una intervención basada en la individualidad y en la consideración específica de persona única del menor; el tercero, tiene como especial referencia el escrupuloso respeto a sus derechos y a los de sus familiares.

La satisfacción de las necesidades básicas y los aspectos referidos a la salud y estilos de vida, son también tomados en consideración, con especial atención en este apartado y de forma prioritaria, a la educación afectivo-sexual.

También son objeto de evaluación la normalización e integración, tanto residencial como comunitaria que permite la incorporación de los adolescentes en las actividades y servicios de la comunidad para favorecer el desarrollo personal y social que les hará autónomos y les permitirá ejercer sus derechos ciudadanos a través de la participación comunitaria.

Se evaluarán también criterios para el acceso a recursos de ocio y tiempo libre, así como, la calidad de los incentivos y sanciones que deberán basarse en el reconocimiento positivo y el refuerzo de los comportamientos adecuados.

Trabajo de campo

El análisis cualitativo nos permite *conocer y comprender las apreciaciones, las vivencias y las creencias de los agentes protagonistas o implicados en la realidad estudiada, viabilizando el establecimiento de las directrices que han de tutelar los programas de intervención educativa en el ámbito investigado* (Valdemoros-San-Emeterio, M^a Á., Ponce-de-León-Elizondo, A., Sanz-Arazuri, E. 2011).

Tras un primer análisis, observamos que los informes de seguimiento y diagnóstico que hemos analizado, y cuya frecuencia de palabras mostramos en el gráfico nº1, hacen poca referencia a los estándares de calidad citados por la Child Welfare League of America ya en 1982, que refiere, en la satisfacción de las necesidades básicas y los aspectos referidos a la salud y estilos de vida, y de forma prioritaria la especial atención que merece la educación afectivo-sexual, siendo importante destacar que la sexualidad es una dimensión de la persona a cultivar.

En este contexto, la educación afectivo sexual debe ser un aspecto de formación necesario para todos los niños y jóvenes, adaptando los contenidos a diferentes edades y teniendo en cuenta que un número relativamente importante de ellos han podido sufrir abusos o haber estado expuestos a modelos poco adecuados. La educación afectivo sexual ha sido una importante laguna del trabajo educativo en acogimiento residencial y debe incorporarse de manera sistemática y con la necesaria formación del personal. (García Ruiz, M; y Suárez Álvarez, O; 2007:25)

Sin embargo, en los informes de seguimiento analizados, y que corresponden a un servicio especializado y diagnóstico, no aparece el término sexo, tampoco se hacen referencias al término adolescencia, no se reflejan objetivos referentes a la educación sexual, siendo éste un taller que forma parte de las dinámicas reflejadas en el PEC.

El hecho nos parece significativo ya que el período de la adolescencia es especialmente sensible para el abordaje de las relaciones y todo lo que hace referencia al propio cuerpo, al sexo, la erótica, la orientación del deseo, el afecto y la educación emocional, término, este último que tampoco halla espacio en la redacción de los informes finales o de seguimiento analizados.

A juicio de Teresa Ramos, educadora social y sexóloga con amplia experiencia en el campo de la educación sexual en centros de menores, para hablar de relaciones sexuales es imprescindible vivir sanamente nuestra sexualidad y sin prejuicios.

Evidentemente:

la deficiente socialización sexual viene derivada por los temores de las propias familias y profesionales para abordar de forma abierta y explícita este aspecto. Creencias o prejuicios como pensar que la sexualidad no se aprende o es mejor que

no aprendan, no despertar la sexualidad, derivan en una invisibilización de la sexualidad, y en ocasiones de la misma negación de la sexualidad. (García Ruiz, M., Suarez Álvarez, O. 2007:159).

De ahí, la importancia de disfrutar de un currículum emocional sano, fruto del conglomerado de experiencias por las que hayamos podido pasar a lo largo de nuestra existencia y que, a la larga, han determinado nuestra particular forma de afrontar las situaciones, y la manera en que gestionamos nuestras emociones (Caparrós, 2012).

Independientemente de si se aborda desde la educación para la salud o para la vida, *el conocimiento sexual debe presentarse como conocimiento social y no biológico.*

La sexualidad humana es, por encima de cualquier otra cosa identidad, una identidad subjetiva y plural que depende, fundamentalmente de la cultura y de la subjetividad o punto de vista de quien la siente, la vive y la expresa (Lameiras, 2009: 27). A raíz de ello tiene sentido constatar *que la sexualidad es la forma en que cada uno de nosotros vivimos y expresamos nuestra realidad corporal.*

Teresa Ramos, también comparte la idea de *que al medicalizar y biologizar el conocimiento sexual, la educación sexual se convierte en mero adiestramiento genital y transmisión de información anticonceptiva,* (Lameiras, 2009:196), y en este sentido no podemos obviar que la verdadera educación debe asumir tres dimensiones básicas: *carácter crítico y transformador, carácter ilimitado en el tiempo y el espacio, y carácter complejo como respuesta a la complejidad de la persona y la realidad; sólo así será posible crear sociedades más tolerantes y democráticas* (Lameiras, 2009: 23). De este modo, entendemos la educación integral como *práctica para la libertad, que supone, por tanto, la búsqueda de la creatividad frente a los esquemas repetitivos* (Freire, 1967, citado por Lameiras, 2009: 19). Lameiras continúa diciendo que *debe entenderse la educación sexual no como una competencia, sino como un apartado más en el conglomerado que conforma la educación para la salud, pues, tiene entidad propia y merece el protagonismo de un apartado por sí solo ya que, una buena gestión de la misma ayuda a configurar el hecho humano.*

Desde este planteamiento, *el objetivo último de la educación sexual es que cada cual aprenda a conocerse, aceptarse y a vivir y expresar su erótica de modo que se sienta a gusto.* (Valdemoros-San-Emeterio, M^a Á., Ponce-de-León-Elizondo, A., Sanz-Arazuri, E. 2011), en definitiva la función transversal, desde lo cotidiano, en la intervención socioeducativa debe ser la de: *contribuir a que los chicos y chicas en acogimiento residencial aprendan a conocerse, aceptarse y expresar su erótica de modo que se sientan felices y satisfechos y de esta manera eviten riesgos en situaciones que no desean.* Par ello el educador social debe revisar su sistema de valores y creencias evitando los prejuicios y los tabús que Wundt define como *el más antiguo de los códigos no escritos de la humanidad* (Freud, 1966: 28), eso explicaría al menos en parte la generalización de la omisión del enfoque sexológico de la educación, *para nosotros, presenta el tabú dos significaciones opuestas: la de lo sagrado o consagrado y la de lo inquietante, peligroso, prohibido o impuro* (Freud, 1966: 27).

CUADRO RESUMEN. HECHO SEXUAL HUMANO

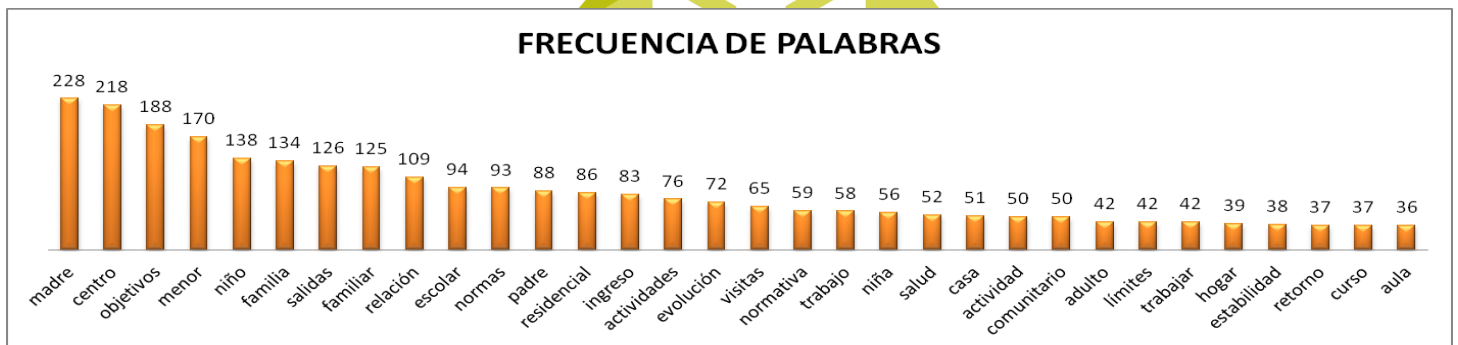
| | | |
|------------|-----------------------|-----------------------|
| Sexo | Algo que se es... | Procesos de sexuación |
| Sexualidad | Algo que se siente... | Vivencias |
| Erótica | Algo que se desea... | Deseos |
| Amatoria | Algo que se hace... | Conductas |

(García Ruiz, M., Suarez Álvarez, O. 2007:49)

Por todo ello el educador social debe *favorecer una actitud positiva hacia la sexualidad, entendiendo esta como forma de comunicación y fuente de salud, placer, afectividad y, cuando se desea, reproducción.*

Pero difícilmente podrá hacerlo si en el ámbito personal y particular tiene problemas para aplicar estrategias de actuación en el análisis y resolución de los problemas que se les presenten en su vida en torno a la sexualidad.

Gráfico nº1



Conclusiones

Entendemos que los argumentos expuestos anteriormente obligan a retomar de forma crítica el abordaje, no solo de la implementación de programas efectivos en temas de educación afectivo sexual en los centros residenciales de menores, si no incorporar la materia a los estándares de calidad que un servicio moderno, eficaz, efectivo y eficiente debe prestar, entendemos, también que sienta las bases para la necesaria incorporación de competencias afectivo sexuales en la formación académica y personal que un educador social debe desplegar en el ejercicio responsable de su labor profesional.

Trabajar desde el autoconocimiento y la autoaceptación ya que: *Lo que yo he visto; en una discusión de celos, por ejemplo, cuando como profesional resuelvo el conflicto desde la negación de la raíz del problema, no puedes o no quieres implicarte en la discusión de niñas adolescentes, y lo enfocas sólo como una respuesta agresiva,* Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

*conductual, resuelvo el aquí ahora, tal vez es porque, en este caso concreto, es lo que me toca directamente, lo sexual, lo que ha sido mi vida...*³³¹

El educador social trabaja cotidianamente con la resistencia al cambio. Conscientes de este fenómeno, nuestra función debe orientarse a proyectar una nueva base segura a la que optar como alternativa válida. Pero para ello, es imprescindible ponernos en la piel del otro, calzarnos sus zapatos e ir tomando "pequeños fragmentos de nuestras propias experiencias reparadas, sanadas" para que al mostrarlas llanamente, éstas puedan legitimar las ventajas del empeño (Gelabert, 2011).

Referencias Bibliográficas

- Bravo, A., Fernández del Valle, J. (Coord.). (2009). *Intervención socioeducativa en acogimiento residencial*. Colección documentos técnicos, 002. Gobierno de Cantabria. Consejería de Empleo y Bienestar Social. Dirección General de políticas sociales.
- Caparrós, F. (2012). "Apostillas al capítulo III del Código Deontológico del Educador Social". *RES. Justicia Juvenil y Educación Social*, 15. [http://www.eduso.net/res/pdf/15/apostillas_res_15.pdf, consultado el 25/08/12]
- Fernández del Valle, Bravo, A. (2007). *Manual Cantabria. Sistema de evaluación y registro en acogimiento residencial. Manual de ayuda*. Dirección de políticas sociales. Cantabria.
- Freud, S. (1966). *Tótem y tabú*. Alianza. Madrid.
- García Ruiz, M., Suarez Álvarez, O. (2007). *Programa de Educación Sexual para los Centros de Menores de Asturias*. Edita: Consejería de Vivienda y Bienestar Social. Gobierno del Principado de Asturias Promueve: Instituto Asturiano de Atención Social a la Infancia, Familia y Adolescencia. Oviedo.
- Gelabert, M. (2011). "Vencer resistencias". *Diario de Mallorca*. [<http://www.diariodemallorca.es/opinion/2011/01/29/vencer-resistencias/640719.html>, consultado el 04/09/12]
- Lameiras, M., Carrera, M. (2009). *Educación sexual. De la teoría a la práctica*. Pirámide. Madrid.
- Ramos, T. (2012). "La experiencia de taller de Educación afectiva sexual desde la perspectiva de género en el Centro de Acogida de Adolescentes Can Mercadal" *CEESIB. Trobada d'Educació Social. Una ullada a la protecció de la infància i els joves*, 6, 31-36.
- Santos, I. (2009). "Sistema SERAR en Acogimiento". Grupo de Investigación en Familia e Infancia - Universidad de Oviedo. www.gifi.es. *AVAIM*, 17, 8-11

³³¹ Transcripción de la entrevista realizada a Teresa Ramos Díaz, con motivo de la realización de este trabajo. Teresa Ramos es Educadora Social, Sexóloga y terapeuta de pareja y viene desarrollando talleres de educación sexual en centros residenciales de menores desde hace más de diez años.

Valdemoros-San-Emeterio, M^a Á., Ponce-de-León-Elizondo, A., Sanz-Arazuri, E. (2011) “Fundamentos en el manejo del nivel 9 como herramienta Al servicio de estudios cualitativos”. *Universidad de La Rioja. Contextos educativos, 11-29.*

Anexo

Cuando llega una educadora social a un centro, viene con su relación sexual anterior, con las no resueltas, con sus relaciones de pareja, con la relación con sus hijos, que empiezan a ser adolescentes o que son más pequeños y tiene también sus dificultades. Llegas con todo esto y te tocas allí, claro el conflicto no está con el “arrós brut” y tu suegra, el conflicto lo tendrás con lo que realmente te remueve las tripas, que es la parte emocional y ahí está la dificultad, ¿cómo me gestiono yo?. La excusa de todo el mundo, es que no estamos preparados, esto no lo enseñan en la carrera, cuando tú tienes tu carrera acabada, a los 21 años, que me parece una aberración que con esa edad te dediques a cuidar al otro, todavía estás para que te cuiden a ti, pero bueno, con esa edad todavía no has resuelto tu ciclo sexual, si ese discurso se hace recién acabada la formación puedo aceptarlo, pero si tras cinco o seis años de trayectoria sigues con el discurso de que esto no se enseña en la carrera, no puedo aceptarlo, ese discurso no es válido, porque durante esos años de profesión debes haber buscado los mecanismos emocionales adecuados para trabajarte lo que te pasa a ti con tu sexualidad y lo que te pasó a ti con tu sexualidad en la adolescencia y en la infancia. Forma parte de tu responsabilidad.

★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

249. EDUCACIÓN INTEGRAL INCLUSIVA PARA MENORES INSTITUCIONALIZADOS

Carmen Galet Macedo y Cristina Cancio Martínez

karmeng@unex.es criscm92@yahoo.es

Resumen.

Algunas de las características que presentan los menores institucionalizados es que son niños con necesidades educativas especiales causadas por déficit de habilidades sociales, dificultad para adaptarse a las normas, baja autoestima, autoimagen negativa, nivel instrumental básico deficiente con falta de motivación y problemas de atención y concentración; debido a las circunstancias socio-familiares que arrastran.

Por ello se cree necesario que en sus respectivos Centros Escolares exista una coordinación con el Equipo Educativo del CAM con la finalidad de elaborar un Protocolo de Actuación que permita, por un lado, acabar con la estigmatización a la que se encuentran sometidos estos menores en el ámbito educativo; y por otro, atender a las necesidades del alumnado, además de estimular su desarrollo integral logrando niveles suficientes de autonomía personal, formativa y social.

Se cree necesaria la elaboración de dicha propuesta para conseguir la integración en las aulas y respuestas acordes a sus necesidades.

Palabras clave: Ámbito Educativo, Centro de Acogida de Menores, Discriminación, Menores.



1. Introducción

Esta comunicación describe las características de los menores que viven en centros de acogida, y que estudian en escuelas e institutos compartiendo espacios y tiempos con niños y niñas que conviven con sus familias. Para los niños institucionalizados no es fácil integrarse en sus respectivos centros educativos; no todos se relacionan bien con los iguales y el fracaso escolar entre ellos es frecuente. Esta situación consideramos que es insostenible, pues pierden la oportunidad de aprender, mejorar y progresar tanto personal como profesionalmente. Esta es la razón por la que proponemos una intervención en las instituciones en las que los menores se encuentran escolarizados.

Se analizarán las circunstancias de los chicos y chicas que crecen en esta situación y se describirá una propuesta educativa que tiene el objetivo de sensibilizar a

los equipos educativos; sobre todo a educadores sociales, profesores y tutores de los menores, evitando o minimizando la situación de exclusión de estos estudiantes.

La propuesta educativa está fundamentada en las características de los menores institucionalizados, con énfasis en la protección del menor y en las características de los usuarios de los centros de acogida de menores. Explicaremos la metodología de análisis para la descripción de la población para pasar a la discusión y propuesta.

El modelo educativo del que partimos respeta profundamente las diferencias individuales y cree en la participación activa del sujeto de la educación, no lo considera como un receptor de conocimiento o habilidades, por el contrario debe participar activamente desde su pensamiento, sus creencias y habilidades en su desarrollo personal y social. Esta es la perspectiva desarrollada en trabajos anteriores, y que seguimos defendiendo:

No es suficiente utilizar estrategias y modelos de integración considerando a los menores objeto de trabajo mientras se mantienen posturas conforme al orden social establecido, por el contrario, se hace necesario mantener una actitud crítica con la sociedad y considerar a los menores como sujetos activos en su integración, capaces de colaborar en la transformación social que puede ofrecer un mundo más justo. Galet (2012, p. 44)

Lo cierto es que cada persona es diferente, por ello hay que valorarlas a todas con sus características y sus realidades particulares; potenciando el trato igualitario y evitando actos discriminatorios tanto por parte del alumnado como del profesorado.

2. Metodología

La metodología llevada a cabo para la realización de este trabajo ha sido de revisión bibliográfica y observación, a través de una recogida de datos y opiniones tanto de los equipos educativos de los dos I.E.S. analizados, como del equipo educativo del CAM. Así mismo se han recogido las actitudes de del profesorado y la opinión de estos en cuanto a la valoración de gravedad de algunas conductas y medidas tomadas para evitarlas, tales como son las continuas expulsiones por faltas, interrumpir las clases, retraso en las primeras hora de la mañana y tendencia a decir no antes algunas actividades propuestas, entre otras. Esta información fundamenta la propuesta educativa que más adelante desarrollamos.

3. Discusión

3.1 La protección del menor

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

En España las normas de aplicación en cuanto a la protección de menores en todo territorio nacional, se encuentran en el código civil, en la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de Enero de Protección Jurídica del menor, donde cualquier medida que se aplique debe tener un carácter educativo; y en Extremadura la Ley 4/94 de 10 de Noviembre, de Protección y Atención de menores. Galet y Amejeiras (2005) explican que:

Las medidas para proteger a los menores, son medidas que van encaminadas a asistir a los mismos cuando se encuentran en situación de desprotección y riesgo. Concretamente en el centro, los usuarios se encuentran sujetos a medidas de tutela y guarda administrativa.

Las mismas autoras definen que la tutela administrativa se da:

Cuando el menor se encuentra en situación de desamparo entendiendo que ésta situación de desprotección puede llevar a constituir un grave riesgo para el normal desarrollo físico, psíquico o social del menor.

Las situaciones que producen desamparo y que son reconocida por la Ley 4/94 de Protección y Atención a Menores de la Comunidad Autónoma de Extremadura son:

Abandono voluntario del menor.

Malos tratos físicos o psíquicos.

Trastorno mental grave de los padres o guardadores de hecho, que impidan el ejercicio adecuado de la patria potestad o del derecho de guarda y educación.

Drogadicción o alcoholismo, habitual de las personas que forman parte de la unidad familiar.

Abusos sexuales por parte de los miembros de la unidad familiar o de terceros con el consentimiento de éstos.

La inducción a la mendicidad, delincuencia o prostitución.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

O cualquier otra situación de desprotección que tenga su causa en el incumplimiento o inadecuado ejercicio de la patria potestad o de los deberes de protección establecidos en las leyes. Galet y Amejeiras (2005, p. 125)

Por otro lado y según el Decreto 139/2002, de 8 de Octubre, por el que se regula la organización y funcionamiento de los Centro de Acogida de Menores dependientes de la Consejería de Bienestar Social, la guarda administrativa constituye una medida protectora que acuerda la Dirección General de Infancia y Familia cuando, los padres o tutores, por circunstancias graves no pueden prestar la asistencia necesaria a los hijos menores de edad, debiendo solicitar de la Entidad Pública la asunción de la guarda, que

será ejercida por la Dirección del Centro de Acogida correspondiente, cuando la guarda se realice por acogimiento residencial.

Como se expone en la tesis doctoral de Ameijerías (2003, p. 61) la protección del menor es:

Un área especializada de los Servicios Sociales, que a través de medidas de tipo legal, administrativo, educativo, personal y social tienen como objeto evitar, reparar, eliminar o prevenir todas aquellas situaciones que puedan constituir una amenaza de riesgo, desprotección, abandono, maltrato o básicamente falta de atención a las necesidades de niños y niñas menores de dieciocho años.

Los menores a pesar de que se encuentren sujetos a una medida de protección y como sujetos de la sociedad, no deben ser tratados como meros objetos sino como ciudadanos con derechos y deberes. Algunos de estos derechos y deberes, y que queda constancia de ellos en el Decreto 139/2002, de 8 de Octubre, por el que se regula la organización y funcionamiento de los Centros de Acogida de Menores dependientes de la Consejería de Bienestar social son:

Deber de:

Respetar y cumplir las normas del centro y de higiene.

Respetar a todos los que conviven en el mismo centro.

Participar obligatoriamente en todas las actividades que se den.

Hacer un buen uso de las instalaciones y cuidarlas.

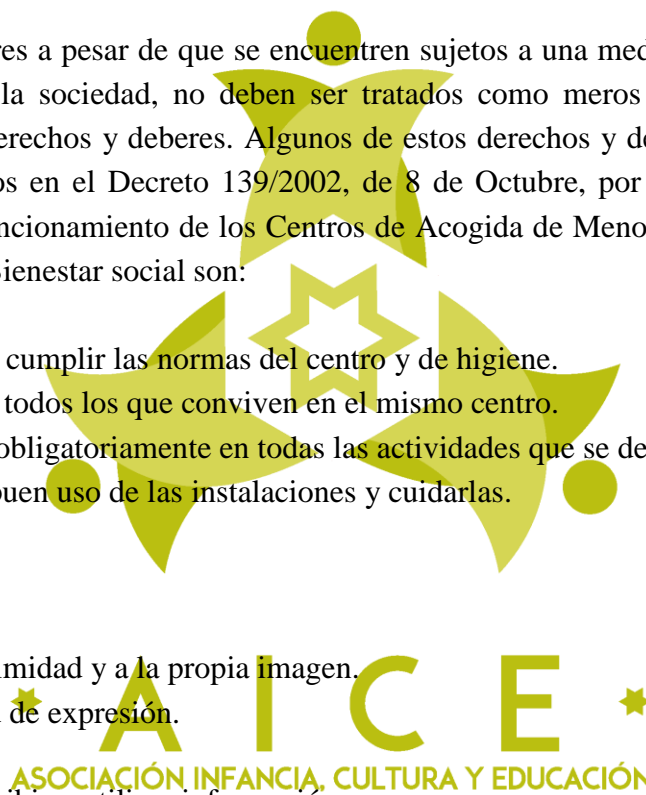
Derecho a:

Honor, intimidad y a la propia imagen.

La libertad de expresión.

Ser oído.

Buscar, recibir y utilizar información.



Es importante que, como ciudadanos, estos derechos y deberes sean conocidos tanto por los profesionales como por los menores; al igual que “es competencia del Ministerio Fiscal velar por los derechos de los niños, reconocidos en la Constitución y en los Tratados internacionales” (Galet, 2005, p. 123).

En cuanto a los derechos, se considera como derecho básico de los menores, el “derecho al libre y pleno desarrollo de la personalidad. Corresponde a la familia hacer efectivo este derecho” (Palma de Teso, 2012, p. 201).

En lo que repercute al deber familiar, Palma de Teso (2012, pp. 201-202) expone que:

En aquellos casos en que la falta de cumplimiento de los deberes legales de protección, o el mal uso de las facultades legales, derive en un grave riesgo o perjuicio para el desarrollo físico, psíquico o social del menor, estaremos ante una situación de desamparo. Así sucederá, por ejemplo, cuando se produzca negligencia en el cumplimiento de las obligaciones alimentarias, de higiene, salud o educativas del menor, en caso de desescolarización reiterada; cuando se produzca abandono emocional o los vínculos afectivos estén deteriorados o cuando exista cualquier tipo de maltrato.

En cuanto a la delimitación del marco legal en el ámbito de menores se puede decir que:

El Estatuto de Autonomía de Extremadura, aprobado por la Ley Orgánica 1/83, de 25 de Febrero establece en su artículo 7 la competencia exclusiva en las siguientes materias: “Asistencia y bienestar social e instituciones públicas de protección y tutela de menores, de conformidad con la legislación civil, penal y penitenciaria del Estado”.

El posterior desarrollo reglamentario de dicho artículo llevó a la Asamblea de Extremadura, a la aprobación de la Ley 5/87, de 23 de Abril, de Servicios Sociales de Extremadura, haciendo referencia a los centros de acogida, temporal o indefinida, para los niños y jóvenes que se encuentren en situación de riesgo o desamparo.

En este mismo año, se promulgó la Ley 21/87, de 11 de Noviembre, por la que se modifican determinados artículos del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento civil en materia de adopción y acogimiento familiar.

La convención de los derechos del niño, aprobada por la Asamblea de las Naciones Unidas, el 20 de Noviembre de 1989, supone la aceptación y aplicación de nuestro país de la moderna carta de los derechos del niño, al que reconoce como sujetos de los derechos, lo que implica a su vez que aquellos que ejerzan la guarda o tutela de los menores, tendrán que asistir en todo momento a las necesidades de los mismos.

En la Ley Extremeña 4/94 de 10 de Noviembre de Protección y Atención a Menores, se hace visible cuales son los mecanismos de protección con los que debe darse una respuesta institucional, con el fin de garantizar al menor un desarrollo normal y adecuado.

La promulgación de la Ley Orgánica 1/96 de Protección jurídica del Menor, que suple y complementa a la ya mencionada Ley 21/87, proporciona el nuevo marco legislativo a nivel nacional en el que se incide en la garantía de los derechos del menor y su preservación por parte de toda la sociedad; y especialmente las Entidades Públicas.

Como desarrollo de la Ley 4/94 y bajo el amparo de la Ley 1/96 surge el Estatuto de Centros de Protección de Menores de la Consejería de Salud y Política Social (Gobierno de Extremadura); y posteriormente el Decreto 139/2002 de 8 Octubre,

por el que se regula la Organización y Funcionamiento de los CAM dependientes de la Junta de Extremadura.

3.2 Usuarios de centros de menores

Son usuarios de estos centros los menores con edades comprendidas entre los 6 y 18 años que por alguna circunstancia de las descritas con anterioridad, pasan a vivir en un centro de acogida.

Los niños y adolescentes que se encuentran en acogimiento residencial y dado las circunstancias socio-familiares de las que provienen, presentan en ocasiones conductas disruptivas y conflictivas, sin que pueda decirse por ello, que sufren algún tipo de trastorno psíquico. En muchas ocasiones son simples llamadas de atención.

March (2007, p. 217), denomina conducta problemática:

Aquellas acciones que, realizadas por el sujeto, confortan gravemente con el encuadre normativo y de convivencia previsto”. Las principales características de las conductas problemáticas son:

- Eficaces, para el que las lleva a cabo, a corto plazo.
- Perjudican, a medio y largo plazo, generando rechazo en los iguales y terminando por aislarles del grupo.
- Exigen del sistema un sobreesfuerzo y generan estrés en el técnico.
- Requieren de una respuesta inmediata.

Se puede apreciar en estas características, que en ocasiones las conductas provocan problemas de marginación en el sujeto, lo cual no quiere decir que el mismo se encuentre inadaptado.

Por esta razón, Mondragón y Trigueros (2002, p. 33), presentan una definición de “inadapto social” en relación al “marginado”.

El inadapto es el sujeto que no quiere o no puede, no acepta o no cumple las normas y valores aceptados por el grupo mayoritario; mientras que el marginado es un sujeto rechazado por la sociedad y al que le obstaculizan la integración en ella. Todo inadapto es marginado pero no todo marginado es un inadapto.

No debemos olvidar que los factores principales de la marginación social son:

La frustración del medio o un medio deficitario: el principal motivo es el desinterés por parte de los padres y su falta de motivación por el aprendizaje.

Salida de la escuela por abandono o fracaso escolar: incapacidad para la socialización.

Otros factores también son el ocio y el grupo de amigos, donde rechazan o no los valores y las normas establecidas, ya que ellos se sienten también rechazados y sin acceso a ellos.

3.3 La comunidad, la familia y centro escolar

Por todo lo expuesto con anterioridad, resulta importante no dirigirse a los menores que se encuentran acogidos como personas inadaptadas socialmente y más cuando se desconocen las causas por las que esos menores se encuentran en acogimiento, en este caso, residencial.

Es obligación de la comunidad de la que forma parte, amigos, familia y profesionales de la educación velar por un progresivo y adecuado desarrollo de la personalidad del menor, haciendo que se sienta integrado en su entorno inmediato, además de satisfacer sus necesidades básicas como son las necesidades afectivas, cognitivas, sociales y fisiológicas.

La familia, puede llegar a ser el agente socializador positivo más importante o por el contrario, convertirse en un factor de riesgo para los niños que obliga a la administración pública a tomar medidas de separación provisional o definitiva.

La escuela, puede llegar a ser un gran agente integrador, especialmente cuando los chicos que se encuentran en ella reciben y aceptan a los diferentes; o por el contrario puede llegar a excluir y erigirse en un motivo de absentismo escolar, falta de motivación por los estudios y en general, motivo de fracaso escolar.

Si el grupo de iguales acepta a los menores de los centros, es posible que ellos se sientan lo suficientemente integrados para poder establecer lazos afectivos, que los conduce a la aceptación de la situación personal y a la motivación por el crecimiento personal.

Para esto es importante que desde el ámbito educativo, se inste a trabajar la educación en valores y las habilidades sociales, posibilitando y facilitando un trato más igualitario y equitativo.

El Centro de acogida de menores (CAM), tiene un papel fundamental en la vida del menor, ya que ocupa un tiempo importante en el que la calidad de las relaciones tiene una importancia enorme. Es el lugar en el que se les proporciona desde alojamiento, vestuario y comida hasta educación, asesoramiento y orientación con la finalidad de ayudarles en la toma de decisiones y procurando que vayan adquiriendo autonomía, para la plena integración social.

El acogimiento residencial es un recurso social con el que contamos en la sociedad y de gran importancia sobre todo para aquellos menores que deben ser ingresados a causa del imposible o inadecuado cumplimiento de las funciones parentales por parte de sus cuidadores; respondiendo así a determinadas necesidades biológicas, afectivas y sociales en un ambiente de protección que tiene como finalidad el desarrollo integral del menor.

Este recurso no debe ser entendido como algo que se les proporciona a la familia y al niño, sino como una oportunidad para trabajar con ambos ya que a pesar de que el menor esté institucionalizado, la familia sigue siendo un elemento clave en la vida de éste y a la que se le debe informar de todo el proceso de intervención, haciéndoles partícipe del mismo.

Aguilar (2005, p. 1), considera el ámbito familiar como:

Espacio que el ser humano necesita para aprender, crecer, desarrollarse y crear su propia representación del mundo. Este espacio se va a contemplar desde un triple enfoque: antropológico, vital y didáctico, puesto que en él se lleva a cabo el proceso de las prácticas educativas, es decir, la educación familiar.

Durning (1995), presenta una propuesta de la educación familiar como:

Actividad parental, que define como “la acción de criar y educar a un niño o niños, realizada por adultos en el seno de grupos familiares, padres de los niños implicados.

Práctica social, que consiste en “el conjunto de intervenciones sociales puestas en marcha para preparar, sostener, suplir en las tareas educativas con sus hijos” (Aguilar, 2005, pp. 1-2).

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Con esto, la idea que se quiere transmitir es que la educación familiar no implica solo a las familias, sino también a toda aquella actuación social dirigida a proporcionar educación a los menores, que por sus circunstancias socio-familiares, no puedan recibirla.

En cuanto a la evolución Bravo y del Valle (2009), mantiene que:

El acogimiento residencial como un recurso más del sistema de protección infantil moderno y que supera al modelo benéfico en que se ha sustentado históricamente, no se produce en nuestro país hasta el siglo XX, mucho más tarde que en el resto de los países desarrollados (Martín, 2011, p. 108).

Un centro de acogida de menores además de tener la función de proteger a los menores y contribuir en su desarrollo, se puede decir que sus tres funciones generales según Oliván, Fleta, Baselga, Sanz, Magaña y Nuel (1994) son:

Acogida, consistiendo en recibir al menor que se encuentra en situación de riesgo y promoviendo, cuando se crea necesario, alternativas a la institucionalización. Es necesario saber, que aunque el acogimiento residencial en una institución significativa, cuanto menor sea el tiempo que los sujetos estén en él, mejor.

Educativa, aportando y complementando la educación que éstos reciben en los centros escolares y ofreciendo el apoyo extraescolar necesario.

Integradora, en muchos casos no sólo para los menores sino también para las familias de los mismos, permitiéndoles el acceso a los recursos normalizados de la sociedad.

4. Desarrollo del Proyecto

La realización de este proyecto se lleva a cabo en colaboración con los equipos educativos de los dos I.E.S y el equipo educativo del CAM.

Tras un pormenorizado análisis se detectaron algunas necesidades que fueron priorizadas, destacamos las siguientes, trato igualitario de los profesores a los alumnos, apoyo emocional a los estudiantes, incrementar la integración, sensibilizar sobre la problemática de los internos, crear un clima relajado y ofrecer una educación integral, entre otras, lo que pretende el proyecto “*Ponte en Marcha*” es por un lado, potenciar la integración de los menores institucionalizados llevando a cabo actuaciones que potencien que se sientan integrados en la clase; y por otro, fomentar la igualdad de oportunidades entre los alumnos creando un clima relacional más ameno que haga que las clases se puedan desarrollar con normalidad para que finalmente, todos logren sus certificaciones escolares.

El proyecto se llevará a cabo en el curso 2014/2015, en horario de tutoría con los alumnos y en momentos concretos con los profesores, ya que se deben trabajar las actuaciones de los profesionales del equipo educativo de los I.E.S, Educadores Sociales, Orientadores y Tutores, y la conducta de los menores de 1º y 2º de E.S.O; y esto se consigue cuando ambos están en interacción.

Los responsables de llevar a cabo dicho proyecto serán los Educadores Sociales de ambos centros, en coordinación con el departamento de Orientación, y profesores a través del diseño de diferentes actividades enmarcadas en un protocolo de actuación que a continuación se desarrolla.

4.1 Perfil de los estudiantes que provienen del CAM

Algunas de las características de los menores que ingresan en los Centros de Acogida, y que deberían ser tenidas en cuenta en los centros educativos (IES), son:

Déficit en habilidades sociales.

Dificultad para adaptarse a las normas.

Baja autoestima y autoimagen negativa.

Nivel instrumental básico deficiente, con falta de motivación.

Problema de atención y concentración.

Como se puede apreciar, son estudiantes con Necesidades Educativas Especiales que, en ocasiones, abandonan el sistema educativo sin que se les haya dado respuesta a las mismas, siendo el centro educativo el que debería adecuar su funcionamiento a las características y necesidades de los menores.

En este sentido, Mares, Martínez y Rojo (2009, p. 974) definen como han de entenderse las necesidades educativas especiales:

Se aplica a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se deriven de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje. Al concepto de NEE, le subyace el principio de los mismos fines educativos para todos los alumnos, aunque el grado con que cada uno de ellos los alcance sea distinto o difiera del tipo de ayuda para lograrlo.

Existe un acuerdo en el que el profesorado debe tener en cuenta el uso de un lenguaje correcto no utilizando etiquetas y controlando los prejuicios para evitar que los sujetos acaben interiorizándolos. En opinión de Mares, Martínez y Rojo (2009, p. 970) :

La atribución de características para referirse al alumnado considerado con necesidades educativas especiales (NEE) en calidad de diferente, por parte del profesor, comúnmente conlleva consecuencias psicológicas y sociales para el niño. En muchas ocasiones, esto agrava la problemática que pudiera mostrarse en el alumno y en otras da lugar a que se presente, cuando probablemente no existía.

4.2 El protocolo

Para atender a las necesidades descritas y al perfil de los usuarios, se propone un protocolo de actuación, que tiene la intención de centrar al profesorado y equipos en la atención a los estudiantes. No obstante, se trata de una propuesta abierta ya que los docentes, como profesionales de lo educativo, podrán incorporar las actuaciones que

ellos consideren necesarias en función de las nuevas necesidades que vayan detectando. A continuación exponemos el protocolo de actuación.

4.2.1 Desarrollo

Entre el Equipo educativo del CAM y los equipos educativos de los I.E.S se producirá un traspaso de información para que ambos equipos puedan tener constancia de la situación y evolución de los menores.

El CAM ofrecerá al I.E.S información sobre la situación personal, social, familiar y sanitaria de los menores; y en paridad, el I.E.S facilitará al CAM información sobre el progreso académico de los estudiantes, comportamiento y de todo aquello que considere relevante para la educación e integración de los menores. Además, informará sobre las Necesidades Educativas Especiales que vayan detectando.

4.2.2 Personal Implicado en el Protocolo

Todas aquellas personas implicadas en el ámbito educativo, entre las que se encuentran los profesionales del Departamento de Orientación, el Equipo Directivo del centro, el Consejo Escolar y el Profesorado.

4.2.3 Actuaciones para ser llevadas a cabo en cada I.E.S, en materia de prevención

4.2.3.1 “Sesión inicial: Intercambio de información”

ACTIVIDAD 1: “En vías de comunicación”

Objetivo

Conocer las circunstancias sociales, personales y familiares de los menores.

Metodología

Se convocará una reunión en la que estarán presentes tanto el Educador Social del Centro Escolar, así como el Profesor del menor y el tutor del Centro de Acogida de Menores.

Este encuentro pretende facilitar información por parte del CAM al ámbito educativo para que de esta forma, puedan adquirir conciencia de cuáles son las circunstancias familiares, sociales y personales de los menores.

4.2.3.2 “Sesión de Derechos y Deberes”

ACTIVIDAD 1: “Respétalos”

Objetivo

Respetar los derechos y deberes de los menores.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Metodología

El Educador Social, mediante una presentación, explicará al grupo de clase cuales son los derechos y deberes de los menores; haciendo hincapié en que todos los menores se encuentran en igualdad de condiciones a pesar de la diferencia de edad, sexo, etnia...

Una vez que éste haya terminado la exposición, la clase se dividirá en dos grupos. Ahora les tocará a ellos reflexionar sobre estos derechos y deberes y hacer una priorización de cuales creen que son más importantes.

Una vez realizada la tarea se trabajará de forma conjunta con el/la tutora, de manera que cada miembro de los dos grupos saldrá a la pizarra, con un cartel, diciéndole a al tutor/a “Tengo derecho a...” o “Tengo el deber de...” Una vez que el alumno expone uno de esos derechos o deberes, el tutor/a tendrá que poner un ejemplo en el que ese deber o derecho debe ser respetado dentro del ámbito educativo; facilitando así, la participación de todo el grupo.

Con esta actividad se motivará a los destinatarios en el aprendizaje de los derechos y deberes, fomentando la participación activa y grupal en todo momento.

ACTIVIDAD 2: “Aprende, Aplica”

Objetivos

Buscar fórmulas para convertir los derechos en una realidad.
Reflexionar sobre los derechos y deberes.

Metodología

En este caso, será el tutor el que haga una breve exposición de la importancia que tiene esta norma, a la vez que el alumnado tiene un documento en el que se refleja de manera abreviada cada uno de estos derechos y deberes.

A continuación se hacen 4 grupos en clase, dependiendo del número de alumnos, para trabajar:

- Derechos más importantes que tenéis como alumnos.
- Deberes más importantes que tenéis como alumnos.
- Derechos de los demás que más cuesta aceptar.
- Deberes que con más facilidad se incumplen.

Cada grupo puede dedicar a la lectura y reflexión unos 20 minutos aproximadamente, poniendo por escrito la conclusión. Seguidamente cada portavoz de grupo dirá en alto, al resto de la clase, lo que han trabajado y las conclusiones a las que han llegado.

Finalmente y tras las conclusiones obtenidas, en gran grupo y junto con el tutor, se hacen propuestas para conseguir mejorar en el ejercicio de los derechos y deberes; dejándolas recogidas en un lugar visible de la clase para tenerlas en cuenta día a día.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

4.2.3.3 “Sesión de Comunicación”

ACTIVIDAD 1: “Ponte en escena”

Objetivos

Conocer los 3 estilos de respuestas.

Interiorizar y aplicar las técnicas asertivas para resolver situaciones.

Metodología

El Educador explicará al grupo de clase que existen tres estilos comunicativos, es decir, tres respuestas que se diferencian por la actitud que manifiesta la persona.

- Pasivo o inhibido: Estilo propio de la persona que evita mostrar sus sentimientos y pensamientos, bien por temor a ser rechazos o por no ofender a la otra persona.
- Agresivo: Totalmente contrario al pasivo, ya que se caracteriza por la sobrevaloración de sus opiniones y sentimientos, despreciando a la otra persona.
- Asertiva o eficaz: La asertividad permite decir lo que uno piensa y actuar en consecuencia, defendiendo los propios derechos, intereses y necesidades sin agredir ni ofender a nadie; evitando malas situaciones.

Ahora bien, una vez explicadas y comprendidas estas respuestas, se hace evidente que la respuesta más acertada a la hora de comunicarnos es la asertiva; por lo que se dará a continuación a conocer cuáles son las técnicas asertivas que se pueden llevar a la práctica:

- Mensaje “YO”; Banco de niebla; Disco rayado; Para ti-para mí y Oposición Asertiva.

Una vez explicada se harán grupos de 5 y cada grupo elegirá una técnica asertiva para poder representar, mediante un Role Playing, una situación en la que esta técnica se practique de forma adecuada. En la situación a representar participarán tanto los menores del grupo como el tutor/a; por lo que la situación a representar debe mantener relación con acontecimientos que se den en el ámbito educativo.

ACTIVIDAD 2: “De vuelta al pasado”

Objetivo

Aplicar los tres estilos de respuestas a sucesos que nos hayan ocurrido.

Metodología

En esta actividad se le proporcionará al alumnado un folio con tres apartados:

-Recuerda una experiencia en la que te comportaste de forma agresiva y responde a las siguientes preguntas: ¿Qué ocurrió?, ¿Qué hiciste?, ¿Qué dijiste? y ¿Cómo te hubiera gustado comportarte?

-El segundo apartado contendrá las mismas preguntas, pero haciendo hincapié en una situación en la que se haya comportado de forma inhibida.

-Y en el tercero, exactamente igual pero en forma asertiva.

Una vez que se hayan contado las diferentes historias/situaciones, el tutor procederá a hacer una reflexión sobre los tres estilos de respuesta, estimulando la respuesta asertiva.

“Plan de Convivencia”

ACTIVIDAD 1: “¡Ponle creatividad!”

Objetivos

Conocer cuáles son las conductas contrarias a la normas.

Aplicar correcciones adecuadas a estas conductas.

Metodología

La actividad consiste en que, tanto los alumnos como el/la profesor/a, cuelguen al final de las clases diferentes cartulinas de colores hasta formar un gran mural.

En este mural se escribirán por un lado, las conductas contrarias a las normas de convivencia; y por otro lado las correcciones de estas conductas.

Ello servirá para que el alumnado sea consciente de cómo debe comportarse y para que el profesor, en caso de que se dé una conducta contraria a las normas, imponga la corrección adecuada.

Cada alumno contará con un total de 12 puntos por trimestre y la pérdida de puntos será uno por cada norma que no se cumpla.

Habrà posibilidad de recuperar estos puntos. La recuperación se llevará a cabo por el profesor que anuló el punto, para que motive al alumno a acabar con las conductas disruptivas durante sus clases.

Para esta recuperación se hará un cuadrante, donde se especifique los puntos restados y los recuperados y así, tanto el alumno como el profesor, puedan ir haciendo una evaluación.

Si al final del trimestre a ningún miembro de la clase le faltan puntos, se hará como recompensa una comida en la Casa de Campo con actividades lúdicas.

ACTIVIDAD 2: “Construyendo normas”

Objetivo

Implicar al alumnado y profesorado en el establecimiento de normas de clases.

Metodología

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Se prepararán folios encabezados con las siguientes frases: “En la clase me gustaría que...” y “En la clase no quiero que...” Estos dos folios serán distribuidos por los grupos que se formen en clase, según el número de alumnos, y cada miembro del grupo deberá responder a ambas cuestiones. Una vez finalizado, cada portavoz del grupo leerá las frases que se irán anotando en la pizarra y una vez que estén todas anotadas, en gran grupo se elegirán las 10 más representativas.

Estas normas se convertirán en las normas de clase, por lo que pasarán a ser escritas a cartulinas y complementadas con la normas del centro.

“Centro de Acogida de Menores”

ACTIVIDAD 1: “Visita al CAM”

Objetivos

Conocer el día a día en el CAM.

Fortalecer el contacto entre los equipos educativos de ambas instituciones.

Metodología

Esta actividad consiste en ir a visitar al Centro de Acogida de Menores con el fin de que el profesorado conozca el día a día del CAM. Se podrá producir cuando exista algún evento o cuando se crea conveniente por parte del Educador Social y tutor del I.E.S por necesidad de obtener información.

Estas visitas fortalecerán las conexiones entre ambos equipos educativos, además los profesionales del I.E.S podrán observar que las circunstancias residenciales en las que se encuentran estos menores son totalmente normales; pudiendo transmitir esta información al resto del grupo de la clase y familiares de éstos, puesto que en ocasiones ocurre que los padres de los menores manifiestan conductas discriminatorias hacia estos alumnos. En este caso, el profesorado podrá poner en conocimiento de éstos que el entorno en el que se encuentran estos menores ahora, el CAM, es normalizado; reforzando la socialización.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

4.2.3.4 “Sesión de Habilidades Sociales”

ACTIVIDAD 1: “Siendo hábiles”

Objetivos

Saber qué son las Habilidades Sociales.

Interiorizar y practicarlas en el aula y fuera de ella.

Metodología

En esta actividad se explicará en primer lugar qué son las habilidades sociales, diciendo que: “*Son un conjunto de comportamientos eficaces en las relaciones interpersonales*”; y se hará un lista de cuáles son las principales habilidades sociales que se deben poner en práctica día a día en clases; como son: escuchar activamente, empatizar y mostrar interés, ser positivo, resolver conflictos, ayudar a pensar y hacer preguntas, hacer reír, defender los derechos propios, hacer y recibir críticas, tomar decisiones, ayudar y decir no, entre otras. Para ello es se desarrollará la actividad de forma grupal y participativa, a la vez socializadora ya que refuerza el vínculo afectivo.

Una vez explicadas cada una de ellas, para saber si han sido comprendidas e interiorizadas, el educador y tutor dividirán a la clase en pequeños grupos; presentándoles a cada uno de ellos, una situación en la que el grupo deberá actuar acorde a las explicaciones dadas. Ejemplo: “Se incorpora un nuevo compañero en clase. Debido a su tardanza en la incorporación no sabe de qué tratan los temas anteriores ¿Qué haríais?”

ACTIVIDAD 2: “Interpreta”

Objetivo

Aplicar distintas estrategias para la resolución de conflictos.

Metodología

En primer lugar se trabajará en grupo pequeño, el tutor repartirá a cada grupo una situación conflictiva, participando él también mediante la aportación de ideas.

El segundo paso es hacer un role-playing, escenificando la situación conflictiva que les haya tocado.

En tercer lugar se hará un debate. Será el profesor quién lo inicie, analizando la solución de cada grupo y pidiendo la opinión de los demás. Si es necesario, el profesor planteará técnicas que no hayan aparecido. Este debate requiere una participación activa y grupal por parte de la clase.

Finalmente se hará una generalización, donde el profesor hará un resumen de lo trabajado y destacará su importancia aplicándolo a situaciones de la vida.

Para ambas actividades, si el grupo contesta adecuadamente a las situaciones que el tutor/a va presentando, éste/a deberá reforzar esa conducta para que se mantengan y mejoren; para ello elogiará al grupo que lo haga correctamente con un aplauso y a su vez, propondrá que si estas prácticas se llevan adecuadamente en el día a día de clase, se premiará individualmente con un positivo que contará para la nota final.

“Buzón de Notas”

ACTIVIDAD 1: “Te guardamos el secreto”

Objetivo: Apoyar a los menores que requieran ayuda.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Metodología

Esta actividad se propone con la finalidad de poder ayudar a aquellos menores que presentan problemas, conflictos e imprevistos durante su jornada escolar o fuera de ella; en este caso la participación ha de ser individualizada, pues será cada alumno el que depositará la tarjeta en caso de necesitar ayuda.

Consiste en la creación de un buzón, al que solo tendrá acceso el educador y el/la tutor/a, y se colocará al final de la clase. Al alumno que le surja un problema, ya sea de carácter social, personal o escolar podrá depositar en el buzón una tarjeta contando el problema que tiene; para que de esta manera el profesor/a pueda ayudarle sin que el resto de la clase tenga por qué darse cuenta de lo sucedido.

4.2.4 Evaluación de las actividades y seguimiento del menor

Consideramos muy importante el seguimiento de los menores por esta razón se le facilitará al docente una ficha de seguimiento, y de control de comportamiento que tendrá que rellenar y pasar al CAM, además ambos centros se reunirán periódicamente para comentar las incidencias y la evolución de los chicos.

En cuanto a la evaluación serán los tutores, puesto que son los que van a ser partícipes de las actividades, quienes valorarán si el tiempo dedicado a cada actividad ha sido el adecuado, ya que son las mismas las que nos permiten alcanzar fines tales como la integración del menor, el trato igualitario, apoyo emocional... además de evaluar la eficacia y calidad de dicho proyecto por si hubiese que hacer, en coordinación con el CAM, propuestas de mejoras.

Aunque es importante tener en cuenta la evaluación final del proyecto, es necesaria que ésta también sea realizada durante la ejecución del mismo; puesto que al inicio de cada actividad se llevará a cabo una valoración

Para ver el grado de conocimiento de los destinatarios, modificando y ajustando, cuando sea necesario las actividades para conseguir tales fines.

Algunos de los criterios que se tendrán en cuenta a la hora de evaluar los resultados del proyecto son:

- La relación alumno-profesor ha mejorado.
- Mayor integración del alumno en el ámbito escolar (clases, trabajos, recreo).
- El número de expulsiones del centro ha descendido.
- Disminución de las expulsiones del aula durante el horario escolar en determinadas materias.
- Mayor participación en las actividades propuestas.
- Cumplimiento de las normas de convivencia tanto del aula como del centro.
- Utilidad del programa para conseguir los objetivos propuestos.

A través de estos indicadores, se ha elaborado un instrumento de evaluación mediante el cual se podrá comprobar, a través de la valoración del Equipo Educativo del I.E.S la eficacia del proyecto; o si por el contrario necesita ser modificado en vista a intervenciones futuras

5. Conclusiones

Los menores que viven en los centros de acogida, asisten a clase a los institutos (IES) junto con otros estudiantes que conviven con sus familias. Las circunstancias de vida del primer grupo son bastante especiales, tanto es así, que se hace necesario una intervención diferencial y específica en los centros escolares para conseguir integrarlos en el grupo de iguales. La estigmatización y la exclusión social son dos amenazas permanentes entorno a sus vidas. Es prioritario apoyar de forma decisiva a estos estudiantes para que consigan éxitos escolares que no sólo les lleva a obtener sus certificados sino que además contribuyen a escribir una nueva trayectoria en la que pueden empezar a contar en su biografía con algunos éxitos.

Varios factores son los que pueden contribuir de manera decisiva a conseguirlo, en primer lugar la actitud de los profesionales que tienen el encargo social de educarlos con un enfoque formal en los IES, y la de los profesionales de la educación no formal en los CAM.

La educación formal y no formal, son complementarias, si se trabaja de forma coordinada y con objetivos comunes, ambas constituyen la educación integral de los niños y niñas que conviven en familia. Los menores que viven en los CAM, tienen limitadas sus experiencias en ambos tipo de educaciones. Esta es la razón por la que se hace necesario aunar esfuerzos no sólo para compensar las carencias, sino también para ofrecer igualdad de oportunidades educativas que los conduzcan directamente a conseguir igualdad de resultados.

Obviamente los profesores, orientadores y educadores, han de desarrollar una sensibilidad especial para trabajar con este sector de población, aplicar los métodos, estrategias y actividades adecuadas a las situaciones que se vayan presentando. Nosotras en esta comunicación proponemos una posible intervención, abierta siempre a las realidades expresadas en cada centro o descrita por cada una de las personas que conforman la comunidad escolar. Existen otras posibles, lo importante es detectar la necesidad de aplicar nuevas maneras educativas, métodos e instrumentos que colaboren en una mejor consecución del mejor desarrollo personal de los niños y niñas. Los éxitos escolares han de convertirse en el preámbulo de otras opciones de vida, en la que se contempla como posible la integración social efectiva, en la que jóvenes como sujetos activos de su desarrollo personal y social, cuenten con la posibilidad de escoger sus propios destinos.

6. Referencias Bibliográficas

- Aguilar, M. C. (2005). Las prácticas educativas en el ámbito familiar. *La Infancia en la historia: Espacios y Representaciones, 1*, 73-82.
- Ameijeiras, R. (2003). *Protección del Menor en la Junta de Extremadura (1983-1999)*. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura, Cáceres.
- Bravo, A. y Del Valle, J.F. (2009). Crisis y revisión del acogimiento residencial. Su papel en la protección infantil. *Papeles del psicólogo, 30* (1), 42-52.
- Decreto 139/2002, de 8 de octubre, por el que se regula la organización y funcionamiento de los Centros de Acogida de Menores dependientes de la Consejería de Bienestar Social. *Diario Oficial de Extremadura*, 15 de Octubre del 2002, núm. 119, pp. 12458-12470.
- Decreto 50/2007, de 20 de marzo, por el que se establecen los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura. *Diario Oficial de Extremadura*, 27 de Marzo de 2007, núm. 36, pp. 5736-5750.
- Durning, P. (1995). *Éducation familiale. Acteurs, processus et enjeux*. París: PUF.
- Galet, C. y Ameijeiras, R. (2005). *Planificación y evaluación en educación social: protección del menor: marco jurídico y educativo*. Cáceres: CENPROEX.
- Galet, C. (2012). *Educación Social: Los valores como prevención*. Berlín: EAE.
- Ley 4/1994, de 10 de noviembre, de Protección y Atención a menores. *Diario Oficial de Extremadura*, 24 de Noviembre de 1994, núm. 134, pp. 4583-4588.
- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor. *Boletín Oficial del Estado*, 17 de Enero de 1996, núm. 15, pp. 1225-1238.
- March, R. (2007). Claves para la intervención con menores acogidos en recursos residenciales, que presentan conductas problemáticas. *Intervencion Psicosocial, 16* (2), 213-227.
- Mares, A., Martínez, R. & Rojo, H. (2009). Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. *Revista Mexicana De Investigación Educativa, 14* (42), 969-996.
- Martín, E. (2011). Apoyo social percibido en niños y adolescentes en acogimiento residencial. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy, 11* (1), 107-120.
- Mondragón, J. y Trigueros, I. (2002). *Intervención con menores: Acción socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- Oliván, G., Fleta, J., Baselga, C., Sanz, J. A., Magaña, M. & Nuel, R. (1994). Centros de acogida de menores. *Anales Españoles de Pediatría, 41* (2), 97-101.
- Palma del Teso, A. (2012). *Administraciones Públicas y Protección de la Infancia*. Madrid: INAP.

250. INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN CENTRO DE MENORES DE ACOGIMIENTO RESIDENCIAL. JUAN DE LANUZA I

M^a Gema López Lajusticia
gemalajus@gmail.com

Resumen.

Mi trabajo como educadora social en un Centro de Menores tiene como objetivo general trabajar la autonomía y futura independencia de los/as menores que residen en el Centro. Cómo plasmar esto en la realidad, en la vida diaria de cada chico/a, es un desafío y un compromiso que nos planteamos mis compañeros y yo cada vez que un menor ingresa en el Centro.

La planificación general es nuestro punto de partida, pero los/as menores son diferentes, y sus contextos de procedencia también, por lo que realizar una programación individualizada que abarque las diferentes áreas en las que vamos a trabajar con cada chico/a, es fundamental. Después habrá que llevarla a cabo.

Convertir el Centro en un espacio educativo a través del cual, los protagonistas de nuestras intervenciones, los/as menores, puedan adquirir cada día nuevas destrezas que les permitan crecer por dentro y por fuera, es nuestro gran reto.

Palabras clave: acogimiento residencia, menores en riesgo, procesos de autonomía.

Introducción



Tal como se expone en el preámbulo de la Ley 12/2001, de 2 de julio, de la Infancia y la Adolescencia en Aragón:

La concepción que la sociedad tiene sobre la infancia ha dejado de ser la de un sujeto pasivo, un proyecto de futuro, necesitado exclusivamente de protección para llegar a convertirse en persona. Los niños y los adolescente tiene hoy la consideración, por si mismos, de sujetos activos de derechos, de protagonistas principales de su propia historia. Los niños son personas y como tales deben ser tratados, es decir, como personas singulares, únicas, libres, como sujetos de derechos propios de su condición humana, con la participación de su condición infantil.

Entendemos la adolescencia como el periodo de transición entre la infancia y la madurez. En palabras de Moreno (2009), el final de esta etapa debe llevar al menor a

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

una madurez biológica, entendida como el desarrollo físico y sexual completo; a una madurez psicológica, se ha construido una nueva identidad, y a una madurez social unida al proceso de emancipación.

En los casos de menores tutelados, el Servicio de Protección de Menores de la Comunidad Autónoma de Aragón lleva a cabo una serie de programas de intervención para garantizar el bienestar de los/as menores.

El Programa de Autonomía y Emancipación Personal es el marco de intervención desde el que se trabaja la autonomía y la futura emancipación de los/as menores de más de 12 años, cuyo regreso al entorno familiar no es viable. El Proyecto de Autonomía Personal se deriva de este Programa y tal como se comenta en el Manual de buenas de prácticas (2007, pág 57)

Está dirigido a menores y jóvenes de 12 a 18 años, tutelados, que cumplen unas características específicas:

- Que estén incluidos en el programa de Autonomía y Emancipación (D).
- Que necesiten un apoyo personal, integral y compensador de su proceso de autonomía.
- Que puedan adquirir habilidades, destrezas y contextos de convivencia facilitadores de su futura emancipación personal

Los menores que residen en el centro donde trabajo están incluidos en este Proyecto. Se trata de menores tutelados por el Gobierno de Aragón cuyo retorno con la familia no es viable

Procesos educativos. El camino hacia la madurez.

Centros de Acogimiento Residencial Juan de Lanuza I y II.

Son dos Centros Propios situados uno al lado del otro, cuya dirección y gestión económica compete a la Dirección Provincial del IASS en Zaragoza. El director de ambos centros es el que ostenta la guarda delegada de los/as menores. La gestión educativa recae sobre una empresa externa que es la encargada de contratar al equipo educativo.

Como recurso residencial dentro del Programa de Autonomía Personal tiene los siguientes objetivos, recogidos en el Manual de Buenas Prácticas del Programa de Autonomía y Emancipación del Gobierno de Aragón, (2007, pág 45):

- Promocionar una atención y educación integral y compensadora.
- Realizar un acompañamiento en el proceso educativo encaminado a la consecución de la autonomía personal.
- Desarrollar una intervención educativa global dirigida a la integración del menor en la sociedad.

Cada Centro tiene una capacidad de 12 plazas para menores en edades comprendidas entre los 13 y los 18 años.

Aunque ambos Centros comparten el mismo proyecto educativo, comparten líneas generales de actuación y el mismo reglamento interno, cada equipo educativo funciona de forma autónoma, centrándose en la educación y cuidado de los menores que en dicho Centro residen.

La teoría

- Marco educativo.

Los pilares educativos se asientan en el modelo constructivista de aprendizaje donde tal como comenta Monereo (2009), el/la menor realiza un proceso de construcción interna de la realidad en la que vive. Parte de unos esquemas cognitivos y estructuras que deberá reorganizar y transformar en otras nuevas. Es un proceso permanente de culturización donde el equipo educativo desempeña el papel de mediador dentro del contexto social en el que interacciona, sirviendo de guía hacia cotas más altas de abstracción y autonomía, donde las dificultades de aprendizaje que surjan en el proceso se consideran déficit de medicación.

El proceso de aprendizaje se produce mediante el aprendizaje significativo. Coll y Solé (2001) lo expresan de la siguiente manera:

Aprender significativamente quiere decir poder atribuir significado al material objeto de aprendizaje; dicha atribución sólo puede efectuarse a partir de lo que ya se conoce, mediante la actualización de esquemas de conocimiento pertinentes para la situación de que se trate. Esos esquemas no se limitan a asimilar la nueva información, sino que el aprendizaje significativo supone siempre su revisión, modificación y enriquecimiento estableciendo nuevas conexiones y relaciones entre ellos, con lo que se asegura la funcionalidad y la memorización comprensiva de los contenidos aprendidos significativamente.

En este proceso de aprendizaje hacia la autonomía, cada uno de los/as menores se encuentra en un punto de partida, el nivel real. Si actúa individualmente alcanzará un nivel de desarrollo, pero si en este proceso el equipo educativo ejerce una labor mediadora y de acompañamiento, entonces podrá alcanzar cotas más altas de desarrollo. La diferencia entre ambos niveles es lo que Vygotski llama zona de desarrollo proximal y se define como el espacio en el que una persona gracias a la interacción y la ayuda de otros, es capaz de resolver un problema o realizar una actividad con un nivel superior del que no habría sido capaz actuando individualmente.

- El proyecto individualizado.

Tal como se comenta en el Manual de Autonomía Personal (2007) y desde un planteamiento más teórico:

El Proyecto Educativo Individual (PEI) es un instrumento mediante el cual se pretende integrar de forma estructurada los elementos necesarios para clarificar, guiar, organizar y evaluar la intervención con cada menor adscrito al Programa de Autonomía.

Y viene definido por las siguientes características:

- Individual: adaptado a la realidad de cada menor.
- Integral: deberá abarcar todos los aspectos que conformen la evolución y desarrollo del menor.
- Evaluable: es el instrumento que nos permite valorar la evolución del menor y plantearnos futuras intervenciones.
- Participativo: no podemos realizar un proyecto educativo real si no contamos con la opinión del menor.
- Operativo: fácilmente interpretable por todas aquellas personas que tengan acceso a él.
- Y flexible: la intervención con menores es un proceso dinámico. Las variables que interaccionan en el proceso de desarrollo del menor son modificables, por lo que deberemos ir adaptando el proyecto individualizado en función de esos cambios.

Se trabaja conforme a unos objetivos que el menor debe alcanzar durante su estancia en el centro. Los dos primeros meses son principalmente de observación del equipo educativo. Una vez finalizado este periodo el educador de referencia realizará una programación marcándose unos objetivos y diseñando los medios adecuados para conseguirlos. Cada seis meses se realiza un informe en el que se valora como va el proceso: cuales son los avances, cuales son los puntos que deben mejorar.

- *Áreas de trabajo.*

Trabajamos en las siguientes áreas que abarcan los siguientes contextos.

Área de desarrollo personal:

- Contexto cognitivo intelectual:
- Contexto afectivo emocional:
- Habilidades instrumentales:
- Físico y de la salud:
- Relaciones sociales:

Área de adaptación e integración en contextos significativos.

- Familiar:
- Escolar formativo:

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

- Laboral:
- Residencial:
- Comunitario, ocio y tiempo libre

La práctica

Llevar todo esto a la práctica no siempre es sencillo. Pese a compartir la misma edad, 16-17 años, la realidad de cada menor es diferente y cada uno lleva su proceso. Una de nuestras grandes dificultades es que nuestro trabajo, queramos o no, finaliza cuando el/la chico/a cumple los 18 años, momento en que debe marcharse del centro y en el que debe haber alcanzado los objetivos propuestos, pese a que ese no sea su proceso.

Para llevar esto a cabo contamos con las siguientes herramientas:

- *La rutina diaria:*

Los primeros días de estancia de un/a menor en el centro sirven para ubicarse e ir adaptándose: conocer al resto de sus compañeros y a los miembros del equipo educativo, el funcionamiento del centro, los espacios... Es un proceso de adaptación mutuo, él/la chico/a al nuevo entorno y el nuevo entorno a él/ella. Se le asigna un educador/a de referencia, aunque en nuestro centro esta figura no tiene mucho peso. El trabajar a turnos y los días de descanso correspondientes hacen que no siempre podamos estar presentes en el momento indicado, es cierto que hay cosas que pueden esperar y que es bueno trabajar la tolerancia a la frustración de los/as menores, no todo puede ser para ya, pero también es cierto que trabajamos con personas que viven las 24 horas del día, no sólo cuando nosotros estamos presentes, por eso consideramos que puesto que somos un equipo educativo, todos los/as educadores debemos conocer la realidad de cada chico/a para poder ayudarle siempre que lo requiera. Además, hay que tener en cuenta que por mucho que nosotros designemos un educador/a de referencia, es el/la menor el que debe elegir a sus personas de "referencia".

Puesto que la llegada de un menor puede producirse en cualquier momento del año, es importante "normalizar" su situación lo antes posible. El centro tiene unos horarios que hay que cumplir, y puesto que se trata de un centro de autonomía los menores disponen de bastante tiempo libre que deben aprender a gestionar correctamente. Si llega en periodo escolar y el/la chico/a ya está escolarizado se continuará realizando el trabajo ya iniciado. En el caso de que no esté escolarizado se buscará con la mayor brevedad posible un recurso formativo que se adapte a sus gustos y necesidades. La realidad nos dice que esto no siempre es posible, en esos casos el quipo educativo tiene que poner en marcha su imaginación para buscar alguna actividad que el menor pueda realizar y que haga que el/la menor ocupen su tiempo correctamente.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

En algunas ocasiones puntuales los menores se niegan asistir a clase argumentando que ya tienen más de 16 años y por tanto ninguna obligación de estar escolarizados. Simplemente no les apetece ir. Puesto que la inserción en el mundo laboral está tan complicada, la búsqueda de empleo es una alternativa con la que se trabaja, pero que da escasos frutos. En esos casos no queda otra que armarnos de paciencia, seguir insistiendo en la conveniencia de estar formado/a y tener algún título para poder trabajar, motivarles, trabajar en coordinación con el centro en el que están matriculados, ser sinceros con los/as menores explicándoles la realidad a la que se enfrentan, intentar buscar alguna alternativa para que ocupe su tiempo y no esté sin hacer nada, y seguir acompañándole en su proceso ofreciéndole cuantas oportunidades aparezcan. A nivel de Centro el/la menor en estos casos pierde sus privilegios: salidas y excursiones, compras extraordinarias, descuento en la paga... El asistir a clase es una obligación y el no hacerlo tiene sus consecuencias directas.

Recoger el cuarto, levantarse para ir a clase, comer a unas horas determinadas, dedicar un rato para el estudio, organizar adecuadamente el tiempo libre, acostarse a la hora indicada... Todas estas normas y obligaciones no son un fin en sí mismas, sino un medio que sirve para estructurar y ordenar la vida del/la menor, para dar sentido a la rutina diaria y para crear unos hábitos que más tarde pueda extrapolar a otras facetas de su vida.

Los dos primeros meses el equipo educativo los aprovecha para observar cómo se desenvuelve el menor en los diferentes contextos en los que interactúa para luego más tarde poder realizar la programación adecuada. Una vez finalizado ese tiempo, el educador de referencia elabora la programación.

Se parte de unos objetivos generales que son comunes a todos los menores, y se concretan en objetivos específicos acordes a la realidad del menor, por último se concretan los medios para llevarlos a cabo. Esta programación se envía a su coordinador/a en el Servicio Provincial de Protección de Menores para ir trabajándola conjuntamente.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Las reuniones semanales del equipo educativo, las reflexiones hechas con los/as menores, las conversaciones mantenidas con el/la coordinador/a del chico/a, sirven de evaluación continua, donde se revisa el proceso realizado por cada chico/a, en cada uno de los contextos en los que trabajamos, y de donde parten las futuras líneas de trabajo.

De manera más formal, cada seis meses el/la educador/a de referencia elabora un informe con las aportaciones de todo el equipo educativo, donde se refleja todo el proceso que ha realizado el/la menor en ese tiempo, así hasta que se produzca la salida del/a menor del centro al cumplir la mayoría de edad.

- *El espacio de mediación*

El perfil de los menores que llegan al centro es heterogéneo y sumamente dinámico. Cuatro años atrás la mayoría de los chicos/as eran menores extranjeros sin referentes familiares, pero en los dos últimos años, el número de éstos ha disminuido bastante dando paso a otros perfiles: menores con problemas familiares españoles o extranjeros, adopciones internacionales que causan problemas en la adolescencia, menores con trastornos mentales...

Los profesionales que trabajamos en el Centro somos un grupo heterogéneo de personas, compartimos criterios educativos, pero cada uno tiene su idiosincrasia propia.

El espacio, el Centro, además de ser un lugar de protección y cobijo desde el que se cubren las necesidades básicas, es un espacio compartido donde menores y educadores interactuamos. El Centro educativo se convierte en un medio donde los/as menores se encuentran con unos referentes adultos que los acompañan y orientan en el día a día. A través de la interacción de los/as menores con los educadores se produce el proceso de aprendizaje bien como fin en sí mismo, bien como medio para alcanzar otros objetivos que les permitan ser más autónomos e independientes.

- *Aspectos a trabajar*

▪ **Salud**

• Hábitos alimenticios: el servicio de cocina labora un menú variado y equilibrado. Se respetan las creencias religiosas de los menores, dieta sin cerdo para los musulmanes, periodos de Cuaresma, menús especiales en caso de alergias o por prescripción médica. Se intenta que los/as menores aprendan a comer de todo en la medida de lo posible, respetando sus gustos, se les motiva para que prueben cosas a las que no están acostumbrados a comer, sin ser directivos. Y en la cantidad necesaria, no vale comer mucho de lo que me gusta y nada de lo que no, puesto que además de no ser muy saludable, podrían dejar a otros compañeros/as sin comida. En el caso de que en algún/a menor detectásemos un trastorno alimentario, nos pondríamos en contacto con su médico para que tras su valoración, se pudiesen tomar las medidas oportunas.

• Higiene personal: la mayoría de los/as chicos/as tiene adquiridos unos hábitos adecuados no necesitando supervisión, pero en algunos casos, la ducha diaria, la higiene bucal, que se cambie habitualmente de ropa, que ésta esté limpia y que sea adecuada para la estación del año, no entra dentro de la rutina diaria del/a menor. Primero intentamos abordar el tema conversando con el/la chico/a. Si esto no funciona, en la reunión del equipo diseñaremos la estrategia que mejor se adapte a las características del/a menor. Consideramos fundamental contar con la participación del/a chico/a, por ello se propone a algún educador/a con el que éste/a se sienta más cercano para que elaboren un plan conjunto e ir trabajando el tema. Si somos nosotros/as los que lo elaboramos sin contar con la implicación del/la menor, éste/a lo considerará como una imposición y lo más probable es que termine fracasando. De esta forma también fomentamos su responsabilidad en los compromisos adquiridos. Sólo en casos

extremos, en los que la situación del/la menor está muy alejada de la autonomía personal se llevan a cabo medidas de tipo más conductual.

- Educación sexual y conductas de riesgo: estos temas se suelen tratar de forma distendida en nuestras conversaciones con los/as chicos/as, tanto de forma individual, como grupal. Se pretende que los/as menores hablen de estos temas con naturalidad, confianza y respeto. En esos momentos, resolvemos las dudas que plantean y transmitimos toda la información que precisen encaminada a la prevención de embarazos y conductas de riesgo. También hacemos uso de los recursos externos, en el Servicio Municipal de la Salud las chicas reciben información sobre planificación familiar y supervisión ginecológica. Que los chicos acudan es más complicado. También se organizan talleres de sexualidad con personal externo tanto para los chicos, como para las chicas.

- Adiciones: Trabajamos principalmente la prevención, ayudando a los/as menores a gestionar correctamente su tiempo libre alejándoles de las posibles situaciones de riesgo, y transmitiéndoles toda la información necesaria. Dentro del Centro está totalmente prohibido el consumo y la tenencia de cualquier tipo de sustancia tóxica. Controlar lo que ocurre dentro resulta medianamente sencillo, pero no sucede lo mismo con lo que pasa fuera, por este motivo es tan importante la ocupación sana del tiempo libre. Entre nuestros/as menores los consumos más frecuentes son el alcohol y los porros, de forma más esporádica el consumo de inhalantes.

Cuando detectamos un consumo habitual de cualquier sustancia tóxica, nos ponemos en contacto con el/la coordinador/a del/la chico/a para valorar el caso y si es necesario derivarlo al recurso más adecuado para su posterior tratamiento. Al iniciar la terapia, solemos acompañar al menor en su primera cita y después hacemos el seguimiento de su asistencia en coordinación con el recurso al que acude. Si vemos que no está asistiendo a las citas hablamos con el/la menor para ver qué ha pasado, si se trata de una situación puntual, es una causa justificada o no quiere ir, siempre notificando todas las ausencias a su coordinador/a. Como en toda terapia, es muy importante la implicación del/la menor tanto en la asistencia, como en el seguimiento de las indicaciones dadas por el terapeuta. Si los/as chicos/as no lo ven como algo necesario, dejarán de acudir.

- Revisiones médicas: una de las primeras cosas que hacemos cuando un menor llega al centro es solicitar el cambio de médico de familia. Junto con los informes que nos adjuntan a su llegada, recibimos un informe médico donde nos cuentan en qué situación está el chico: pruebas que tiene pendientes, calendario de vacunación acelerada, tratamientos médicos, medicación que toma... Si en el momento de su llegada está realizando algún tratamiento, seguiremos el proceso hasta su finalización.

Mientras dura su estancia en el Centro intentamos inculcarles el uso racional de los servicios sanitarios, evitando ir por cuestiones innecesarias, o el uso del mismo cuando éste se convierte en una forma de llamar la atención. Acompañamos a los/as

chicos/as al médico cuando están enfermo o precisan de alguna revisión. El que vaya solo/a o acompañado/a dependerá del grado de autonomía del/la chico/a: dificultades idiomáticas, capacidad de resolución... A veces hay chicos/as que pueden ir solos en algunos casos y en otras no.

- Valores y actitudes de consumo responsable y cuidado del medio ambiente: dentro del tema de la salud también se intenta inculcar a los/as menores, hábitos de consumo responsable. Separar la basura orgánica, los plásticos, el papel y los cartones, insistirles en que apaguen las luces cuando no las usan, que no malgasten el agua, que no se pongan en el plato una cantidad excesiva de comida que luego acaba yendo a la basura, que se impliquen en el cuidado y limpieza de los jardines, el huerto y zonas exteriores, el respeto del silencio en los tiempos de descanso, el respeto de los espacios comunes, el reparto equitativo de los alimentos... son algunas de las acciones que vamos introduciendo como parte de su cotidianidad.

- **Relaciones familiares.**

El trabajo con la familia de los/as menores se lleva a cabo desde el Servicio Provincial de Protección de Menores y es desde allí desde donde se realiza la coordinación entre el Centro y la familia, no interviniendo nosotros/as directamente. Nuestro trabajo se centra en el/la menor, a través de las pautas que nos transmite los/as coordinares y de lo que observamos cada día en los chicos/as respecto a este tema

Podemos establecer dos tipos de intervenciones bien diferenciadas.

- Menores migrantes sin referentes familiares: estos menores han salido de sus casas a edades muy tempranas, desde su partida hasta su llegada al centro han podido pasar muchos meses, por lo que en general hace mucho tiempo que no ven a sus familias. Las separaciones familiares son difíciles de afrontar, la mayoría de ellos echa mucho de menos a su madre a nivel afectivo y como figura adulta de referencia. El sentimiento de pérdida junto con la desconfianza que sienten los adolescentes hacia los adultos dificulta la comunicación con los/as educadores, sobre todo al principio. Por ello, valoramos que un primer paso por nuestra parte es crear un espacio de confianza donde el/la menor sienta que puede mostrarse tal cual es y compartir lo que sienten, dejar que cada uno siga su propio ritmo ejerciendo nosotros/as una labor de acompañamiento en su proceso de duelo. Una vez que ese espacio se ha creado, hablamos del tema de una manera distendida, haciendo que no se sientan interrogado, procurando que entiendan que el echar de menos a su familia es algo natural que a todos nos pasa. Nos preocupamos por saber si mantienen contacto con sus familias y si lo hacen regularmente. Pensamos que es importante que no pierdan la relación y que sigan hablando con sus familiares. Respecto al menor, nuestra intervención se centra en trabajar el desarraigo y el acompañamiento en su proceso de duelo.

Desde el centro se potencia la celebración de sus fiestas, intercambiamos conversaciones sobre las diferencias culturales y sobre sus costumbres. Entendemos estas diferencias como una riqueza de la que todos podemos aprender.

- Menores con problemas familiares.

Entra el/la menor y su familia es el/la coordinadora del Servicio Provincial de Protección de Menores la que actúa de mediadora. Nosotros ponemos voz a lo que el/la chico/a expresa sin palabras y acompañamos al/la menor en ese proceso. Respecto a nuestro trabajo directo con el/la chico/a, la intervención vendrá definida de acuerdo a las pautas que marque el/la coordinador/a, realizando fundamentalmente una labor de acompañamiento

- **Desarrollo emocional e intelectual.**

- **Cognitivo intelectual:** carecemos de valoraciones diagnósticas sobre sus capacidades intelectuales, si bien es cierto que salvo excepciones podemos hablar de un nivel de inteligencia normal. Pese ello, los resultados en el contexto formativo y de adaptación al medio, no siempre son positivos. Esto es debido en muchos casos, a la carencia o al deficiente desarrollo de destrezas que les permita desenvolverse en estos contextos (desconocimiento del idioma, absentismo escolar, diferencias culturales, falta de motivación, falta de límites...), no a una falta de capacidad. Desde el Centro trabajamos las herramientas básicas para el manejo de la vida cotidiana, tomando como punto de partida las creencias, los valores y la forma que tienen los/as menores de percibir el mundo, para construir nuevas representaciones que les ayuden en su proceso de adaptación. Además disponemos de un espacio dedicado al estudio desde el que intentamos paliar las dificultades y carencias que tienen los/as menores.

- **Afectivo emocional:** puesto que trabajamos con adolescentes, no debemos olvidar que están en una etapa de desarrollo y que siguen necesitando de figuras de referencia que les ayuden a crecer. La lejanía de sus familias, física y/o emocional en un periodo de la vida en el que los referentes son tan necesarios, provoca heridas no siempre fáciles de curar o que requieren de mucho tiempo.

La apertura emocional hacia los demás suele ser buena aunque sin llegar a niveles muy profundos. Normalmente buscan a la persona de confianza entre su grupo de iguales, si la encuentran, es con ella con quien comparten una relación más cercana y afectuosa. Con los/as educadores mostrar confianza para expresar sentimientos y emociones, suele ser un proceso más lento. Crear un espacio donde los/as menores se sientan escuchados, comprendidos, queridos y aceptados tal cual son, es el paso previo para poder trabajar otras cuestiones. Esto no significa que vayamos a dar por bueno todo lo que hacen, pero si vamos a seguir estando ahí, pese a que no siempre hagan las cosas bien.

Trabajamos la autoestima y el autoconcepto a través del refuerzo positivo. Les ayudamos a construir una imagen positiva de sí mismos.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

El desarrollo de la inteligencia emocional es otro punto a trabajar. Dadas las carencias que presentan a nivel afectivo, la tolerancia a la frustración suele ser bastante baja, la tristeza, los enfados, los sentimientos de soledad, no siempre se canalizan de forma adecuada. Las respuestas, unas veces son evasivas y desmotivadoras, en otras ocasiones acaban generando conflictos entre ellos o con nosotros. Mediante el acompañamiento personalizado buscamos que los menores se sientan escuchados y valorados, expresen como se sienten, reflexiones sobre sus actitudes y poco a poco vayan modificando todo aquello que les dificulta su proceso de crecimiento.

- Valores y actitudes: la dinámica del Centro intenta favorecer el respeto hacia las personas y hacia la propiedad ajena, la participación del/la menor en su proceso personal y en la vida del Centro, el valor de lo comunitario, la cultura entendida como conjunto de significados compartidos en el que todos aportamos y nos enriquecemos, la cooperación, el diálogo como instrumento en la resolución de los conflictos frente a las conductas violentas...

- **Autonomía personal.**

- Orden de la habitación, armario y espacios comunes: en lo referente a su cuarto, se controla que lo tengan ordenado, que cuiden sus cosas y que la ropa esté limpia y ordenada en el armario. Al igual que en el tema de la higiene personal, hay chicos/as que no necesitan supervisión en este aspecto, mientras que con otros hay que estar más encima. Es importante que los/as chicos/as creen hábitos que les ayuden a mantener bien las cosas. Cuando observamos dificultades en algún/a menor hablamos con el/la chico/a, no se trata de echarle una bronca, si no de que comprenda porqué es importante cuidar las cosas. En casos puntuales nos vemos obligados tomar medidas más drásticas que les ayuden a crear hábitos. El Centro dispone de un cuarto de lavadoras y secadoras que los menores pueden utilizar. Por la mañana, es el personal de limpieza quien se encarga de esto. Fuera de este horario son los/as menores los que se encargan de lavar su ropa.

- Tareas domésticas: pese a que se trata de un Centro de Autonomía, uno de nuestros puntos débiles es la falta de espacios para trabajar este aspecto. El centro dispone de servicio de cocina y limpieza siendo el personal contratado, el encargado de realizar estas tareas. En este aspecto, los/as menores viven una situación en cierta forma irreal donde se lo encuentran todo hecho, lo que hace que se desprecupen y que no aprendan. Si que se trabaja la implicación de los/as menores en el cuidado y orden de su habitación, ropa y espacios comunes.

Respecto a la cocina, durante el año se organizan talleres en las que los/as educadores/as y menores cocina juntos, también se fomenta que los menores extranjeros preparen platos de sus países y nos enseñen nuevas recetas. Esta actividad suele gustarles mucho y casi siempre hay candidatos

En verano, procuramos realizar actividades para que los/as chicos/as aprendan a organizar una casa: presupuestos semanales y mensuales, elaboración de menús, ir a la compra... la actividad del huerto también está pensada para que los chicos aprendan cuales son los productos de temporada y qué es más económico y mejor consumir en cada momento.

La realidad nos dice que este es un punto difícil de trabajar por las características del Centro y por el poco interés que suelen mostrar los/as menores respecto a estos temas, quitando el tema de la cocina. Muchos de ellos no son conscientes de sus carencias hasta que no están fuera.

- **Administración económica:** cada menor dispone de su paga semanal y de un sobre a su nombre que guardamos en la caja fuerte, donde puede guardar sus ahorros. Pese a que no es mucho el dinero del que disponen, los hay que consiguen ir ahorrando para luego comprarse algún caprichillo, pero también los hay que a los dos días ya no tienen nada.

Se han intentado programar talleres para trabajar la economía doméstica y darles herramientas para elaborar un presupuesto mensual o semanal, aunque de momento no hemos tenido mucho éxito por la falta de participación e implicación de los/as chicos/as hacia estos temas.

- **Relaciones sociales.**

- **Con sus compañeros:** podemos decir que las relaciones entre los/as menores se basan por norma general en el respeto, prestándose las cosas entre ellos, compartiendo conversación en la mesa o en los espacios comunes, participando juntos en las actividades comunes... A veces también se genera algún pequeño conflicto, por el mando de la televisión por ejemplo, pero la mayor parte de las veces lo arreglan entre ellos o simplemente hace falta la presencia de algún/a educador/a para que medie un poco y todo quede resuelto. Si se producen desavenencias más serias se les insiste en que no pretendemos que sean amigos, pero si deben aprender a respetarse mientras tengan que compartir espacio, y utilizar, siempre el diálogo como instrumento de interacción entre ellos, no la violencia.

- **Con los/as educadores/as:** en la mayoría de los casos el trato con nosotros/as suele ser bastante bueno, intentando establecer con los/as menores relaciones de confianza y respeto. Nuestro estilo educativo es el democrático, negociando siempre que se pueda y la situación lo permita. Somos sus figuras de referencia, por eso es importante que nos sientan cercanos/as y que realmente nos importan, pero también que vamos a ser firmes cuando tengamos que serlo, porque eso es bueno para ellos. Las normas y los límites siempre deben estar muy claros. Eso no quiere decir que tengamos que ser autoritarios o rígidos, y puesto que trabajamos con población adolescente con capacidad de razonar, el diálogo y la negociación son herramientas habituales en nuestro trabajo. Todos los menores son iguales, pero

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

diferentes y las situaciones también. Aunque cada chico/a tiene un educador de referencia, es cada menor quien termina eligiendo al educador/a o educadores/as con los que se siente más cómodo a la hora de compartir lo que lleva dentro, y esto es algo que asumimos como parte normal del proceso de desarrollo social y humano de cada menor y de nuestro trabajo.

Puesto que la relación con los/as menores es bidireccional, conocerse a uno mismo y saber gestionar sus emociones es importante. De esta manera se evitará proyectar situaciones personales o personalizar las cosas. También es necesario saber cómo enfrentarse a los conflictos y cómo resolverlos, a la vez que ser capaz de sacar lo mejor de cada chico/a para realizar un buen acompañamiento en su proceso de crecimiento.

▪ **Formación.**

- **Idioma:** este es un punto fundamental para los menores procedentes de países de habla no hispana. El desconocimiento del idioma dificulta enormemente los procesos de adaptación y el que en un futuro pueda permanecer España, por lo que cuando llega un menor de estas características rápidamente se le apunta a cursos de español adecuados a su nivel. Cuando hay varios menores que comparten una misma lengua materna lo normal es que se expresen en su idioma cuando están juntos, aunque se les invita a hablar en español si comparten espacio con menores de otra procedencia, por respeto a los que no les entienden. Desde el Centro se fomenta hablar lo más posible en español como una forma de práctica, haciéndoles siempre entender que no es que nos moleste que hablen en su lengua, sino que cuanto más hablen en español, más rápido y mejor aprenderán. Solemos pedir a los/as chicos/as que nos enseñen palabras en su lengua, el conocimiento de su idioma también es importante para nosotros.

- **Formación académica y laboral:** este es un aspecto que consideramos muy importante tanto para el desarrollo del/la chico/a a nivel intelectual y personal, como a nivel integrador y punto importante en su proceso de autonomía.

Como los perfiles con los que trabajamos son diversos nos encontramos con diferentes situaciones.

Como ya he comentado anteriormente, cuando un menor llega al Centro encontrarle un recurso formativo es una de nuestras prioridades, si el curso está muy avanzado esto va a resultar bastante complicado por lo que se intentará que pueda matricularse en algún curso de menor duración acorde con sus preferencias y gustos. En la época de preinscripciones se habla con cada menor para ver que quiere estudiar. Los cursos se eligen respetando los intereses del/la chico/a aunque a veces hace falta orientarlo/a hacia otras posibilidades si vemos que hay poca disponibilidad de plazas en la opción elegida. La mayoría de nuestros chicos/as cursan PCPI, donde adquieren una formación laboral y unos conocimientos básicos de carácter general. Los/as menores de 16 años que están obligados a cursar la ESO, se les inscribe en el instituto. El orientador

del colegio junto con el insertor laboral del Centro, valoran si debe asistir a clases con adaptaciones curriculares o es mejor derivarlo a un aula externa, para que una vez haya cumplido los 16 años curse un PCPI.

Una vez concluido el PCPI se les anima a presentarse a las pruebas de grado medio para que sigan ampliando su formación, o bien que se inscriban en los cursos de formación de adultos y terminen la ESO.

Algunos/as menores que anteriormente han tenido un proceso de escolarización más normalizado cursan grados medios o bachillerato.

También hay casos en los que les cuesta mucho ir a clase. Con estos chicos se realiza un seguimiento continuado intentando motivarles, trabajando coordinadamente con los centros donde están matriculados. Si esto no funciona y finalmente dejan el curso colgado, se les intenta buscar alternativas educativas más cortas para que adquieran algún tipo de formación.

El Centro cuenta con un insertor laboral que es el encargado de realizar todo el proceso de matriculación, seguimiento y coordinación con los centros, contando siempre con el resto de educadores, de tal forma que nos sintamos igualmente implicados en los procesos de formación.

- **Inserción laboral:** dada la situación actual este es un punto difícil de trabajar, de hecho, en el último año, ninguno de nuestros chicos está trabajando. Si que se les orienta en la búsqueda activa de empleo: inscripción en el INAEM, búsqueda de empleo a través de internet, enseñarles los recursos que ofrecen otras entidades en la búsqueda de empleo, bolsas de trabajo y prestación de ayudas... Desde el Centro también se mantienen contactos con empresas.

- *Las dificultades.*

El trabajo con los/as menores no siempre es fácil. A veces nos toca trabajar con perfiles que no se adaptan a las características del Centro, precisando de recursos más especializados. Por mucho que queramos ayudar en esas circunstancias es duro ver que los resultados obtenidos no son los deseados y que el principal perjudicado es el/la menor por el que poco podemos hacer.

En otras ocasiones es el tiempo el que actúa en nuestra contra. La mayoría de edad marca la salida definitiva del Centro, independientemente del trabajo que nos quede por hacer. Afrontar la falta de motivación de algunos/as chicos/as y las pocas ganas de seguir luchando cuando se acerca la mayoría de edad y ven que el panorama que les espera no es nada alentador, es otro de nuestros retos.

En ocasiones, por muchos esfuerzos que hagamos por llegar a los menores, crean una barrera difícil de traspasar convirtiendo el Centro en un lugar de pernocta y alimentación y no en un lugar de crecimiento y aprendizaje. Lo que a su vez crea un desgaste en el equipo educativo, al no ver mucha utilidad a nuestro trabajo.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Por último, las dificultades de los menores migrantes no acompañados para obtener un permiso de trabajo y en general la falta de ofertas laborales para todos/as nuestros/as menores suponen un serio fallo en el proceso de independencia.

- *Las mejoras.*

Pese a que las cosas no siempre son sencillas, como equipo educativo seguimos esforzándonos para que nuestro trabajo mejore día a día. Este año, varios compañeros y yo hemos estado desarrollando un nuevo instrumento de evaluación que nos permita conocer mejor la realidad de los/as menores, planteándonos objetivos específicos para cada área de intervención, creando indicadores e instrumentos que nos permitan valorar dónde se encuentra cada chico/a. Entre los instrumentos diseñados, hemos elaborado un cuestionario que nos permitirá conocer la realidad del/a menor partiendo siempre desde su perspectiva, desde su punto de vista. Si bien no pretendemos que el/la menor conteste a todas las preguntas, es un documento bastante extenso, si queremos marcar los ejes sobre los que más tarde vamos a desarrollar nuestro trabajo. Esperamos que a partir de septiembre podamos empezar a ponerlo en marcha.

Conclusiones

Desde la teoría, construir un proyecto individualizado en el que a través de los objetivos planteados y los medios utilizados, el/la menor vaya madurando en su proceso de autonomía y alcance la independencia al llegar su mayoría de edad, hacer que el Centro se convierta en un espacio de aprendizaje significativo donde el equipo educativo actúe como mediador en el proceso de aprendizaje y cree una zona de desarrollo proximal donde el/la menor alcancen cota superiores de aprendizaje, parece tarea fácil.

Llevar todo esto a la práctica es lo complicado, la rutina diaria, las normas, los horarios marcan la dinámica del Centro, aunque el perfil de los/as chicos/as es cambiante, por lo que es fundamental que el equipo educativo tenga capacidad de adaptación y que pese a las diferencias, sea un grupo cohesionado y con las competencias adecuadas para llevar a cabo su labor educativa.

El Centro tiene que ser un lugar donde los chicos se sientan a gusto, es bueno que salgan fuera y que se relacionen con otras personas, pero también que sepan disfrutar de este espacio como su hogar. Los espacios compartidos, las charlas informales... son elementos necesarios y enriquecedores.

El equipo educativo debe actuar como referente de los/as menores. La capacidad de escucha, el saber ponerse en el lugar del otro, el conocernos a nosotros mismos, saber gestionar los conflictos, tener una mente abierta y ser flexibles, ser conscientes de que podemos equivocarnos y que es bueno reconocer nuestros errores, son características que deben definir a los/as educadores/as de un Centro educativo.

Cada menor lleva su mochila con su historia a cuestas. En la mayoría de los casos la vida ha sido bastante dura con ellos, pese a su corta edad. Una de nuestros grandes retos es enseñarles a romper los bloqueos que les impiden crecer, a asumir la responsabilidad de sus actos y a encontrar dentro de ellos las herramientas que les ayudarán a afrontar la realización de una forma sana y constructiva. Cada chico/a es único e irrepetible, para cada uno/a construimos su proyecto. Cuanto más podamos implicar al/la menor en este proceso, mejores resultados obtendremos. Los/as menores son los protagonistas de su historia, nuestro trabajo sería imposible sin su implicación.

Referencias Bibliográficas

- Coll, C. y Solé, I. (2001) Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. *Revista Candidus*, 15. Recuperado el 15 de junio de 2014 en http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/articles/candidus/candidus7/aprendizaje.htm
- Escuela Universitaria Estudios Sociales, Instituto Aragonés de Servicios Sociales. (2007). Proyecto Autonomía Personal. Manual de Buenas Prácticas, Vol I.
- Ley 12/2001, de 2 de julio, de la Infancia y la Adolescencia en Aragón.
- Moreno, A. (2009) “El desarrollo durante la adolescencia”. En Moreno, A. (Coord.). *Psicología del Desarrollo II*. Barcelona: FUOC.
- Monereo, C. (2009). “Modelos de orientación educativa e intervención psicoeducativa”. En Monereo, A. (Coord). *Principios de intervención en educación*. Barcelona: FUOC.



251. LA ATENCIÓN A JÓVENES EXTUTELADOS EN CATALUÑA: EVOLUCIÓN, VALORACIÓN Y RETOS DE FUTURO

Pepa Arqué
direccio@fepa18.org

Resumen.

Este estudio, realizado entre 2012-13, se centra en el análisis de la atención a jóvenes extutelados en Cataluña entre 1994 y 2012 y, más concretamente, en la evolución e impacto de las prestaciones y servicios que recibieron. A su vez, sitúa los retos actuales en los servicios para jóvenes tutelados y extutelados abordando la atención integral personalizada.

Es una colaboración entre la Federación de Entidades con Proyectos y Pisos Asistidos (FEPA), el Área de Apoyo al Joven Tutelado y Extutelado (ASJTET) Generalitat de Cataluña y fue realizada por el equipo de investigación ERIDIQV de la Universidad de Girona, Carme Montserrat y Ferran Casas.

Se analizó la base de datos de ASJTET con 5.538 jóvenes, se realizó un estudio cualitativo en el que participaron 60 personas y se analizó la información recogida mediante cuestionario a 218 profesionales de centros residenciales y servicios a jóvenes de entre 16 y 21 años.

Palabras clave: jóvenes, jóvenes extutelados, juventud en riesgo, Cataluña

1. Introducción

La presente investigación se centró, por una parte, en el análisis de la información recogida durante 18 años por el Área de Apoyo a los Jóvenes Tutelados y Extutelados (ASJTET) de la Generalitat de Cataluña, concretamente desde 1994 hasta el año 2012. Por otra, en la valoración que se hace del impacto en los/as jóvenes de las prestaciones y servicios recibidos así como en la identificación de los retos de futuro.

Los **objetivos principales** del estudio han sido los siguientes:

- Conocer la evolución y situación actual de la población atendida con más profundidad: tendencias y puntos de inflexión a partir de un nuevo tratamiento de los datos disponibles.

- Comprender la situación de los jóvenes atendidos, identificando los factores facilitadores de procesos de emancipación y los factores obstaculizadores.
- Valorar el paso de los jóvenes por los recursos y servicios de apoyo desde la perspectiva de los propios implicados.
- Realizar propuestas de mejora y considerar los retos de futuro.
- Realizar el estudio centrado inicialmente en Cataluña, pero replicable en un futuro a otros territorios españoles.

La Federación de entidades con proyectos y pisos asistidos (FEPA) junto a ASJTET encargaron este estudio al Instituto de Investigación sobre Calidad de Vida de la Universitat de Girona a finales de 2012. Vale la pena hacer una breve introducción a cada una de las partes implicadas en el encargo del proyecto y al marco legal existente en Cataluña en relación a jóvenes extutelados.

El **Área de Apoyo a los Jóvenes Tutelados y extutelados (ASJTET) de la Generalitat de Cataluña** inició su actividad en 1994. Actualmente ofrece a jóvenes de entre 16 y 21 años sin recursos propios ni familiares, el apoyo técnico, educativo y seguimiento, a través de cuatro grandes programas con el objetivo de conseguir su inserción social y laboral, en un contexto de autonomía e independencia, para poder finalizar el proceso educativo iniciado en los recursos del sistema de protección, especialmente en los centros residenciales. La investigación se centra en estos cuatro ámbitos: vivienda, inserción laboral, asesoramiento jurídico y apoyo económico.

Hay un quinto programa que se refiere a la “búsqueda de orígenes” pero que no está incluido en el estudio.

La **Federación de Entidades con Proyectos y Pisos Asistidos (FEPA)** nace en 1999 con el objetivo de aglutinar las organizaciones que desarrollan proyectos de atención a jóvenes tutelados y extutelados de más de 16 años. Se trata de una organización de segundo nivel, formada por entidades que trabajan con proyectos que dan respuesta a las necesidades de los jóvenes tutelados, extutelados y/o en riesgo de exclusión social. Actualmente tiene federadas más de 50 entidades en todo el territorio español.

Su misión es favorecer la autonomía y la igualdad de oportunidades de los y las jóvenes sin apoyo familiar en proceso de emancipación, especialmente de los tutelados y extutelados. Esta misión se realiza a través de la participación activa de las entidades que los atienden.

La **legislación catalana** contempla desde 2010 el apoyo para los jóvenes extutelados, siendo pionera dentro del estado español. Este marco ha supuesto un

reconocimiento a las estructuras preexistentes desde 1994 y reafirmando la necesidad de dar servicio impulsado desde la propia administración.

Ley 14/2010, del 27 de mayo, de los derechos y las oportunidades en la infancia y la adolescencia

Capítulo IV. Apoyo posterior a la emancipación o a la mayoría de edad

Artículo 151. medidas asistenciales

1. Alcanzada la mayoría de edad, la emancipación o la habilitación de edad, se extinguen las medidas de protección. No obstante, el organismo competente de la Generalitat puede disponer las medidas asistenciales que considere necesarias, mediante resolución motivada y con el consentimiento de la persona interesada o, si falta el consentimiento, si se trata de un presunto o una presunta incapaz, mediante autorización judicial.

2. Estas medidas asistenciales pueden tener contenido económico, jurídico y social o consistir en el otorgamiento o el mantenimiento de una plaza en el centro y se pueden extender hasta los veintiún años de edad.

3. El abogado o abogada de la Generalitat puede representar y defender en juicio las personas ex-tuteladas que al alcanzar la mayoría de edad, la emancipación o la habilitación de edad lo soliciten, siempre que la representación y defensa se haya iniciado durante la minoría de edad.

Artículo 152. Programas de apoyo a la emancipación y a la autonomía personal de los jóvenes ex-tutelados y en situación de riesgo para promover la igualdad de oportunidades

1. El organismo competente debe facilitar la orientación, la formación y el apoyo necesarios a los jóvenes ex-tutelados que al llegar a la mayoría de edad, la emancipación o la habilitación de edad lo soliciten, siempre que cumplan los requisitos establecidos por los programas de autonomía personal.

2. Los programas de autonomía personal tienen como objetivo ofrecer a los jóvenes ex-tutelados los recursos de apoyo personal, de vivienda, formativos y laborales necesarios para asesorarles y acompañarles en el ejercicio de la plena ciudadanía en condiciones de igualdad, con responsabilidad y con el máximo grado de integración en la sociedad donde viven.

3. Los programas de autonomía personal deben incluir metodologías de inserción fundamentadas en el análisis de género para asegurar la adquisición de competencias profesionales que permitan mejorar la empleabilidad de los jóvenes ex-tutelados

Se combinaron **tres metodologías** en el desarrollo de la investigación que contaron con la colaboración clave y continuada de ASJTET y FEPA en todo el proceso de realización del proyecto:

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

- a. **un análisis secundario de los datos existentes en la base de datos de ASJTET:** concretamente se analizaron 5.538 expedientes informatizados de jóvenes en el periodo 1994-2012.
- b. **un estudio cualitativo mediante el uso de entrevistas semiestructuradas a jóvenes y grupos de discusión con jóvenes y profesionales:** consistió en la realización de 15 entrevistas y 5 grupos de discusión en los que participaron 49 jóvenes y 10 educadores. Esta recogida de información abarcó las siguientes temáticas: estancia en el centro residencial, salida del centro, familia y amigos, formación y trabajo, vivienda y dinero, vida actual, trabajo de profesionales y otras personas de los recursos, y, finalmente preparación a la vida adulta.
- c. **un estudio cuantitativo mediante un cuestionario conjunto a profesionales dedicados a las franjas de edad de jóvenes de 16-18 y 18-21 años:** tuvo la participación de 218 profesionales y se centró en los mismos temas que la recogida de información cualitativa.



2. Evolución, valoración y retos de futuro en la atención a jóvenes extutelados en cataluña

La información analizada se ha dividido en dos bloques. En primer lugar, aquella que proviene de los datos disponibles en la base de datos de ASJTET. En segundo lugar, todo lo vinculado a la parte de recogida de datos cualitativa y a los cuestionarios pasados a profesionales.

El análisis de los programas ofrecidos por ASJTET

Antes de señalar la información más relevante obtenida a partir de la investigación es importante conocer un poco mejor los cuatro programas de ASJTET que se analizaron mediante la información recogida en su base de datos.

El **programa de vivienda**: iniciado en 1994-95 ha evolucionado paulatinamente incorporando nuevos servicios. Está destinado a jóvenes mayores de 16 años que tienen un proyecto de futuro, ya sea trabajar o estudiar. Las tipologías de recursos de vivienda que comprende son:

- a) Servicio de piso asistido para jóvenes de 16 a 18 años.
- b) Servicio de piso asistido para jóvenes mayores de 18 años.
- c) Servicio de residencia o pisos para jóvenes vinculados a programas de inserción laboral.
- d) Servicio de acompañamiento especializado para jóvenes. SAEJ.

El **Programa de inserción sociolaboral** está pensado para jóvenes de 16 a 21 años, con el objetivo de mejorar sus competencias y favorecer que tengan acceso a un puesto de trabajo que les suponga una fuente estable de ingresos y pueda cubrir sus necesidades básicas.

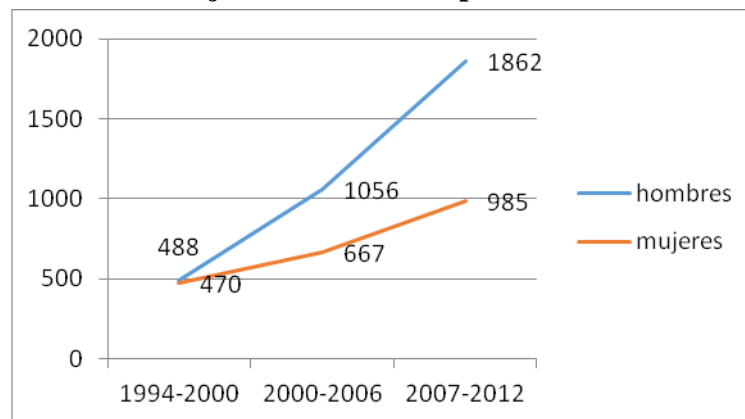
El **programa de asesoramiento jurídico** pretende sobre todo hacer un acompañamiento jurídico y de mediación, de carácter individualizado y con mucha flexibilidad, para adaptarse a las características de cada situación que presentan los jóvenes en relación a extranjería, materia penal, materia civil y mediación con la comunidad profesional, familias, empresa y otros agentes sociales.

El **programa de apoyo económico** quiere proporcionar a la juventud extutelada mayor de 18 años, ingresos que les permitan desarrollar su proyecto de autonomía e independencia progresivamente. El apoyo económico está obligatoriamente ligado al desarrollo de un Plan de Trabajo Individual y el Programa de seguimiento socioeducativo que sigue un profesional. Hay varios tipos de apoyos económicos: prestación económica para jóvenes extutelados, becas salario, ayudas al desinternamiento, Renta Mínima de Inserción y apoyos económicos para actividades formativas financiadas por Fundació La Caixa.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

En el periodo estudiado (1994-2012) aumentaron significativamente el número de jóvenes atendidos (ver Gráfico 1). La edad de entrada se sitúa mayoritariamente entre los 16 y los 18 años. En 2012, un 65,4% de los atendidos fueron chicos. En el año 2001 se dio un punto de inflexión en cuanto a la entrada de jóvenes extranjeros (un 50%) y entre 2007-2012 fueron el 33,6% del total atendido.

Gráfico 1. Evolución de los jóvenes atendidos por sexo entre el 1994 y el 2012

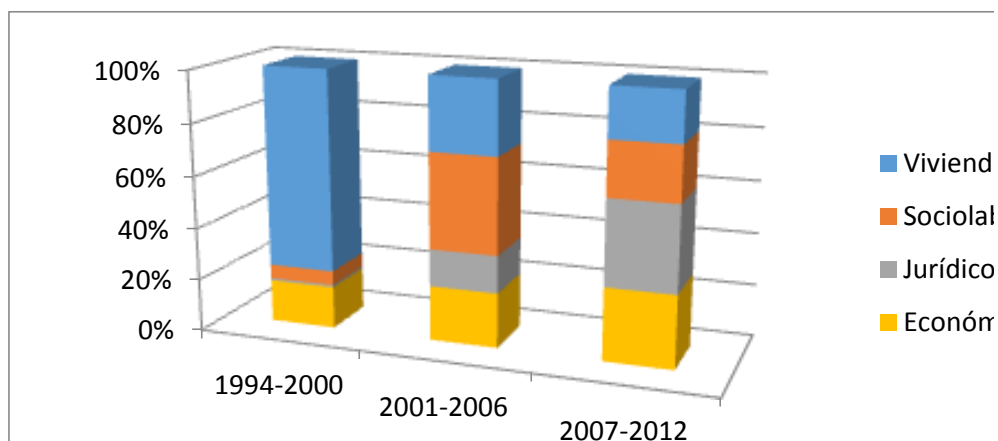


En el primer período, el programa vivienda era el de más peso, y progresivamente aparecieron los demás. A lo largo de los años la distribución de la participación de jóvenes ha sido la siguiente:

| | |
|-------------------------|-------|
| Programa de vivienda | 2.372 |
| Apoyo económico | 1.978 |
| Inserción sociolaboral | 1.113 |
| Acompañamiento jurídico | 859 |

El Gráfico 2 nos ofrece la perspectiva sobre el peso de los diferentes programas en cada periodo. Destaca el peso adquirido por el programa jurídico en el último periodo en el que se incorporó.

Gráfico 2. Participación en los diferentes programas según el año de ingreso en el ASJTET



Resalta que el 47,1% de jóvenes atendidos por ASJTET vayan a vivir de forma autónoma tras su salida de ASJTET (ver Gráfico 3 y Gráfico 4). De hecho, quienes se van a vivir de forma autónoma suelen finalizar el proceso tal y como estaba previsto. El porcentaje se ha mantenido a lo largo del tiempo. En cambio, los retornos con la familia se daban más a menudo en el primer periodo 1994-2000 y había pocas derivaciones a servicios sociales, resultado invertido en el periodo 2007-2012.

Seguramente, el contexto socioeconómico amplio ha influido aumentando las dificultades de las familias y, por tanto, haciendo más complicados los retornos a estas y un mayor número de derivaciones a la red asistencial.

Gráfico 3. Tipo de salida

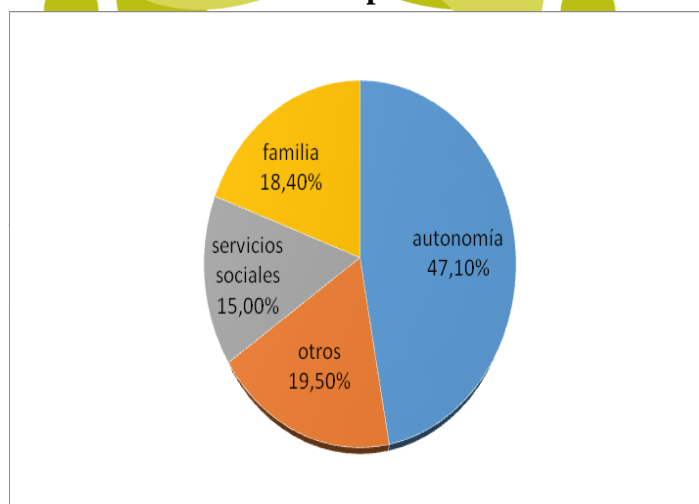
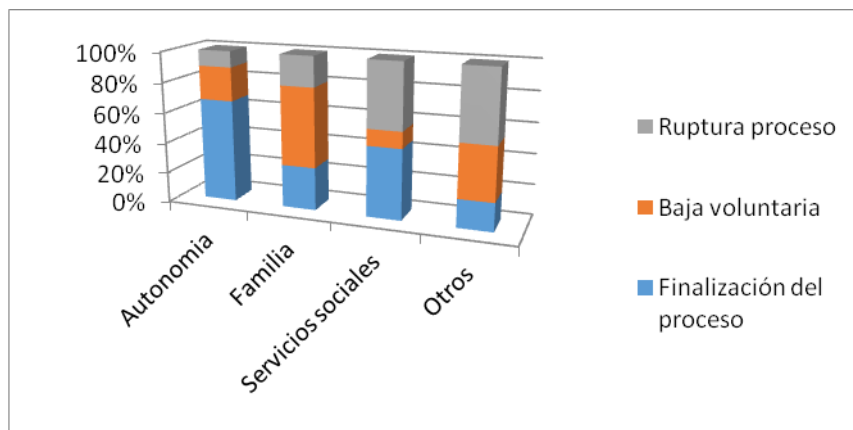


Gráfico 4. Motivos de baja según tipo de salida que realizan los jóvenes atendidos en el ASJTET



Las valoraciones finales positivas se refieren a más de la mitad de los jóvenes atendidos en el ASJTET (56,8%). Tienen más probabilidades de hacer una valoración positiva aquellos que han recibido apoyo económico, especialmente en combinación con algunos de los otros programas. Los jóvenes que tienen estudios reglados (post obligatorios-académico o de ciclos formativos- y superiores) concentran más valoraciones positivas, en comparación con los que no tienen. Se produjo también en mayor medida entre los jóvenes que estuvieron más tiempo significativamente de media recibiendo servicios de ASJTET (2 años o más).

La formación que realizan los jóvenes que disfrutaron de ayudas económicas está dando muy buenos resultados. De los 478 jóvenes que en diciembre de 2012 se encontraban en esta situación, el 8,6% estaba en la universidad, un 9,8% a un grado superior, y un 49,6% estaba en la secundaria de educación reglada post-obligatoria (bachillerato, grado medio o prueba de acceso).

Resultados a partir de las entrevistas, grupos de discusión y cuestionarios a profesionales

En este apartado se presentan los resultados obtenidos de las entrevistas y los grupos de discusión con los jóvenes contrastando las respuestas obtenidas con los cuestionarios a educadores en relación a cada uno de las temáticas que trataron.

Para contextualizar los resultados que se muestran a continuación, hay que tener presente que los jóvenes que participaron de las entrevistas y de los grupos de discusión son los que han sido derivados al ASJTET, dado que uno de los objetivos de la investigación era contar con la opinión de los jóvenes atendidos por los servicios dirigidos a los extutelados. Esto quiere decir que la mayoría de ellos fueron a vivir a un piso asistido y no con la familia de origen y que muchos de ellos recibieron ayudas para seguir estudiando.

a. Estancia previa en centros residenciales

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Coinciden jóvenes y educadores en que el paso por el centro puede facilitar a los adolescentes a aprender a vivir de acuerdo con unas normas, tener más oportunidades para estudiar y aprender a convivir con otros. Los educadores resaltan el acceso a servicios y tratamientos que les representa. Los jóvenes en cambio destacan el hecho de haber evitado estar en situaciones de mayor riesgo, por ellos ha sido un salvamento y en algunos casos un trampolín.

Por otro lado, los jóvenes sugieren que se podrían trabajar más los aspectos de autonomía, pues en algunos centros reconocen que les dan todo hecho, así como poder tener referentes más estables. Las quejas van dirigidas especialmente a los centros de acogida. Educadores y jóvenes coinciden en que actualmente estar en un CRAE les sirve muy poco para encontrar trabajo.

Los consejos que los jóvenes dirigen a los adolescentes que todavía están en centros son que aprovechen para estudiar, que establezcan un vínculo positivo con los educadores, que se autocontrolen el comportamiento y aprendan a ser responsables y que aprovechen la oportunidad de ir a un piso asistido cuando se lo ofrecen.

Los consejos dirigidos a los educadores de centro residencial se orientan a que tengan mucha paciencia, que escuchen a los adolescentes y que sean empáticos, tratándolos de manera diferenciada, que los obliguen a estudiar y que no los sobreprotejan.

b. Salida de los centros residenciales

Se afirma mayoritariamente que los jóvenes desconocen, en general, los recursos que tienen cuando hacen 18 años y que son los educadores los que los orientan, también para ir a un piso asistido. Entre los centros consultados bastantes no acostumbraban a derivar ningún joven a los pisos asistidos, mayoritariamente debido a las características personales y sociales de los jóvenes en centros. Este mismo aspecto lo confirman los jóvenes entrevistados que son conscientes que hace falta un compromiso que no todos pueden asumir. El hecho de no tener estudios reglados no parece el principal impedimento, pues muchos acceden con niveles académicos bajos.

El principal motivo para ir es el económico junto al hecho de no tener otro lugar donde ir a vivir, o bien, porque tienen claro que no quieren volver con la familia. Todos reconocen que vivir en un piso asistido les da la posibilidad de seguir formándose y retrasar su emancipación, como hacen los otros jóvenes de población general. Reconocen también el sentimiento de soledad en el momento de salir de los centros residenciales.

c. Red de apoyo familiar y social

Algunos jóvenes, una vez se han ido del centro, vuelven a tener relaciones con la familia más fluidas y otros se distancian o las interrumpen. Casi ninguno de los jóvenes que participó en el estudio vivía con alguno de los progenitores, la mayoría, estaba en piso asistido o se había independizado. Raramente la familia les suponía una fuente de apoyo actualmente, pero sí viceversa, especialmente para los jóvenes inmigrantes.

La gran mayoría de los jóvenes afirma que tiene una red de amigos que les proporciona apoyo (muchos de ellos extraídos del ámbito formativo), y en cambio, los educadores son más moderados al puntuar este aspecto.

Coinciden unos y otros en que los educadores constituyen uno de los principales referentes para los jóvenes mientras estos están en el sistema de protección. Una vez se han ido del centro, muchos de los jóvenes dicen que mantienen todavía relación con los que fueron sus educadores y también con algunos de los chicos/as.

Bastantes jóvenes relatan haberse buscado o tenido personas clave en su itinerario, dentro o fuera del sistema de protección, a quién poder recurrir cuando lo han necesitado.

d. Ámbito educativo/formativo de los jóvenes

Queda patente la necesidad de potenciar el binomio apoyo al estudio y apoyo económico (y vivienda cuando hace falta). Existe un alto grado de acuerdo en la importancia de estudiar para mejorar su situación y en el hecho de que para seguir estudiando les hace falta apoyo económico. Se subraya la importancia de tener como mínimo el graduado de ESO. Coinciden en que se ve el hecho de estudiar como la única opción que tienen al no encontrar trabajo.

También están de acuerdo en que resulta difícil incrementar su inclusión en la enseñanza reglada post obligatoria. Los jóvenes son muy contundentes al afirmar que actualmente hacer un PCPI es perder el tiempo, y que hay que incidir directamente con la obtención del graduado de ESO.

Los educadores de los centros residenciales piensan que los principales impedimentos para lograr el graduado de ESO son los de carácter personal (motivación, inestabilidad emocional y capacidades). Los jóvenes piensan que tener más edad y haberse encontrado con dificultades relacionadas con la carencia de formación los han hecho cambiar radicalmente de opinión y tener una actitud favorable a estudiar.

Los educadores son, en general, menos proclives a pensar en factores más de carácter social o del entorno como pueden ser la carencia de red de apoyo, de refuerzo escolar o de recursos adecuados, y todavía menos, el entorno residencial. Los jóvenes piensan que a pesar de la negativa a estudiar mientras están en el centro sería necesaria

una mayor contundencia, apoyo e implicación por parte del sistema de protección, para conseguir que siguieran estudiando.

e. Estancia en pisos asistidos

Coinciden educadores y jóvenes que estar en un piso asistido les sirve para lograr autonomía, tener más oportunidades para estudiar, ganar en responsabilidades y consecuentemente no entrar en espirales de exclusión social. Los jóvenes dicen que les ha permitido saber cómo organizarse, como gestionar el tiempo y el dinero, a convivir y aprender a hacer los trabajos de casa y sobre todo ha evitado no tenerse que enfrentar solos a la vida adulta con 18 años.

Todos sin excepción creen que los pisos tienen que seguir existiendo, la mayoría no quieren ni imaginarse que hubiera pasado si no hubieran tenido esta oportunidad, y en todo caso afirman que no hubieran seguido estudiando.

En cuanto a las principales dificultades entre los jóvenes sobresalen tres aspectos: el de las dificultades de convivencia con los compañeros de piso, el de las normas que tienen los pisos asistidos, y el grado de autonomía y/o de control que se da. Los tres aspectos tienen defensores y detractores entre los jóvenes de la muestra.

Los jóvenes coinciden que el paso por el servicio de la vivienda los prepara bien para afrontar la etapa adulta; lo valoran como un proceso de transición necesario y efectivo.

f. Otros aspectos de la vida de los jóvenes

En general hay coincidencia al percibir que los jóvenes tienen menos problemas con la justicia del que parece en el imaginario colectivo, hacen un uso del tiempo libre como los otros jóvenes, y no sufren demasiados problemas de salud. Los profesionales que trabajan con extutelados tienen una percepción de la vida de los jóvenes como más normalizada que los educadores que trabajan en CRAE.

Tienen muchos problemas de carácter económico y laboral, pues es un colectivo que sufre muy especialmente la carencia de trabajo. De hecho, entre la muestra, casi ninguno trabajaba y esto les angustiaba mucho, pues tenían la sensación que puede empeorar su situación futura. Expresaban la idea de marchar del país para encontrar trabajo cuando acaben los estudios o la prestación económica. A los jóvenes extranjeros les preocupa mucho el tema del permiso de trabajo y residencia.

Pensando en el presente están orgullosos de estudiar, de tener amigos y un techo. Muestran una autoconfianza destacable. Ninguno de las chicas de la muestra tenía hijos y es un aspecto muy valorado en positivo por ellas.

g. Valoración de la tarea desarrollada por los profesionales y propuestas de mejora

En general, todos los jóvenes entrevistados valoran muy positivamente el trabajo que hacen los educadores. Sobre todo valoran aspectos como acompañarlos en su proceso, aconsejarlos, ayudarlos a buscar trabajo, organizarse y tener responsabilidades para poder mantener un piso. También valoran el apoyo emocional que reciben y que no les dejen tirar la toalla; notan que los educadores se preocupan por ellos, les preguntan a menudo como están y les apoyan a la vez que les dan consejos.

Los educadores se muestran bastante satisfechos con la tarea que desarrollan (más los de los servicios de 18 a 21 años, que los de centros residenciales). Expresan limitaciones como que no siempre los jóvenes se dejan acompañar o la reducción de las prestaciones y recursos para los jóvenes, dificultades debido a los permisos de residencia y trabajo, y especialmente, dificultades para la inserción laboral, en general y muy especialmente los que no tienen ni la ESO. Piensan también que habría que mejorar el trabajo en cuanto a la gestión de las emociones.

Los consejos que los jóvenes dan a los profesionales que trabajan con jóvenes extutelados mayores de edad es que continúen haciendo lo que ya hacen, y sobre todo, que procuren que la administración no recorte estos recursos ni estos profesionales. Una de las chicas entrevistadas indica que *“nos tienen que permitir que caigamos y nos tienen que dar la oportunidad de levantarnos”*.

Los educadores, tanto de los centros como de los servicios de 18-21 años, centran sus propuestas de mejora y sobresale especialmente todo aquello referido a aumentar la oferta de apoyo – de vivienda y otros - para los jóvenes que no pueden acceder a la cartera de servicios existente.



3. Conclusiones y retos de futuro

La existencia en Cataluña de un servicio de la Administración Pública para jóvenes extutelados desde 1994 es un mérito que va de la mano de la atención a más de 6.000 jóvenes entre 1994-2012. Se trata de una iniciativa pionera en el Estado español y también, en buena medida, a nivel europeo. Es bueno incidir en que todos los éxitos se han hecho realidad en colaboración continua entre administración pública y la red de entidades catalana. Se reconoce por parte de todos los agentes sociales implicados la utilidad y calidad de los programas que se ofrecen al salir del sistema de protección.

Es muy excepcional que se hayan recogido los datos de manera sistemática desde hace tantos años cosa que permite hoy, reflexionar y ver qué ha funcionado y qué habría que mejorar. La realización del estudio es una muestra clara de voluntad de aprender de la experiencia y de mejorar de cara al futuro.

Las características de la población atendida han variado con el tiempo. Así, en los 90 la población atendida era española mayoritariamente y de ambos sexos. El objetivo de los jóvenes era conseguir piso y trabajo. En cambio, con el inicio del siglo XXI se incorporaron al sistema de protección, jóvenes inmigrantes, muchos de ellos sin la familia en el país. Se incrementa el volumen de chicos atendidos y las limitaciones notables en el ámbito académico. No obstante, este último periodo va acompañado de un salto cualitativo en el tema del apoyo económico, el acompañamiento jurídico, los pisos para jóvenes 16-18 años y la cobertura que le da la Ley 14/2010 al apoyo a los jóvenes extutelados. Destaca en la última etapa, la apuesta por dar prioridad a la formación académica.

El contexto económico ha influido en la evolución que se ha seguido ya que es muy difícil la incorporación actual al mercado laboral, más aún sin la existencia de una mínima formación reglada. Antes se conseguían trabajos poco cualificados e inestables pero que permitían a los jóvenes iniciar la emancipación en términos de vivienda e independencia económica. Las situaciones son aún más complejas para la población extranjera, con dificultad para obtener permisos de trabajo.

Es positivo señalar en relación a los datos entre 1994-2012 que los jóvenes hayan valorado mayoritariamente positivamente su proyecto educativo una vez cerrado su caso habiendo finalizado el proceso de emancipación con éxito y yendo a vivir autónomamente.

Los jóvenes que han participado en el estudio valoran muy positivamente la atención recibida porque sin el apoyo económico y de vivienda difícilmente podrían haber continuado adelante estudiando y hubieran tenido mayores dificultades a nivel global, también a la hora de encontrar trabajo. Los servicios en los que han participado ponen de manifiesto que les han ayudado a aprender a vivir de manera autónoma.

La investigación ha servido para identificar algunos retos de futuro y áreas en las que habría que ir mejorando: profesionales y jóvenes coinciden en algunas de ellas. Se aglutinan a continuación en dos bloques las líneas futuras de trabajo.

En relación a servicios para jóvenes extutelados de 16 a 21 años

- a. Mantenimiento de los actuales programas que ofrecen el ASJTET y las entidades vinculadas:** este reto toma mucha relevancia en el contexto socioeconómico de la segunda década del siglo XXI y su alcance hace referencia tanto a los programas de vivienda, como el de apoyo económico, de inserción sociolaboral y acompañamiento jurídico. La oferta de estos servicios sobre todo implica - a la luz de los resultados - invertir en autonomía y educación en la franja de los jóvenes vulnerables, y por lo tanto, representa trabajar de manera eficaz y eficiente por su inclusión social.
- b. Diversificación de la oferta de servicios para que llegue a más jóvenes que salen del sistema de protección:** el aumento del abanico de oferta de servicios permitiría incluir a extutelados con algún tipo de discapacidad, enfermedad mental, problemas de conducta u otras. Al mismo tiempo se podría aumentar la oferta de pisos para jóvenes de 16 a 18 años. La diversificación y ampliación de servicios se refiere principalmente a programas de vivienda, apoyo económico e inserción laboral. Su existencia permitiría disponer de recursos adaptados para que todos los jóvenes pudieran hacer frente a su proceso de transición a la vida adulta de manera satisfactoria para ellos.
- c. Perfeccionamiento del sistema de compilación de datos:** de forma que refleje con claridad los resultados obtenidos y el tipo de atención recibida.
- d. Profundización en determinadas áreas para estabilizar y aumentar los resultados positivos:**
- A I C E**
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN
- **Priorización de la inclusión de los jóvenes en la enseñanza reglada:** cosa que implica a ASJTET, entidades y Departamento de Enseñanza y a la Dirección General de Atención a la Infancia (DGAIA) para mejorar la adecuación del sistema educativo y el entorno residencial a las necesidades específicas de los niños y adolescentes bajo medida de tutela.
- **Apoyo a los profesionales que trabajan con estos jóvenes en cuanto al trabajo en la gestión de las emociones.**

En relación a la atención residencial <18 años:

La vinculación directa de esta etapa con la de la mayoría de edad hace que sea un ámbito en el que también se han detectado líneas de futuro:

- a. **Incremento del trabajo sobre autonomía personal y social de los adolescentes en algunos centros:** haciéndolos más responsables y partícipes de su propio proceso.
- b. **Priorización de la inclusión de los jóvenes en la enseñanza reglada obligatoria y post-obligatoria:** disminución de los elevados porcentajes de PCPI que los jóvenes perciben también como poco útiles para insertarse en el mundo laboral actual.
- c. **Atención más personalizada y establecimiento de vínculos cercanos y estables entre los adolescentes y los educadores:** los datos indican que una mayor estabilidad en la atención residencial favorece los resultados posteriores.

Referencias Bibliográficas

- Montserrat, C. Casas, F y Sisteró, C. (2013). *L'atenció als joves extutelats a Catalunya: evolució, valoració i reptes de futur*. Recuperado el 14 de julio de 2014.
<http://www.fepa18.org/estudio-extutelados-en-cataluna/>
- Jackson, S. y Cameron, C. (2012). *Final report on the YIPPEE project WP12. Young people from a public care background; pathways to further and higher education in five European countries*. Londres. Recuperado el 14 de Julio de 2014, de <http://tcrui.ie.ac.uk/yippee/Portals/1/Final%20Report%20of%20the%20YiPPEE%20Project%20-%20WP12%20Mar11.pdf>
- ASJTET: *Estudi sobre els joves residents en recursos de la DGAIA. L'Àrea de Suport als Joves tutelats i extutelats (ASJTET), principal recurs de sortida*. Generalitat de Catalunya. Butlletí d'Infància 21, 2-7 (2008).

252. CENTRO DE RECURSOS PARA MENORES TUTELADOS Y EXTUTELADOS

Ricardo Centellas Albert

riceal3@gmail.com

Resumen.

El Centro de Recursos para Menores tiene como finalidad establecer actuaciones complementarias con menores y jóvenes vinculados al Sistema de Protección, fuera de su contexto familiar o residencial, de cara a la consolidación de sus procesos educativos de inserción en la sociedad.

Plantea como objetivos principales la culminación de los procesos individuales de inserción social de los jóvenes tutelados y extutelados, la implementación de los recursos existentes de acogimiento residencial de menores en cada territorio, y la dotación a las entidades sociales y a los jóvenes en general de herramientas adicionales para el desarrollo de sus Programas de Intervención Socioeducativa con menores protegidos

Entre los servicios que se prestan destacan: Refuerzo escolar, Gestión de becas, Servicio de Información y Asesoramiento, Documentación de menores extranjeros, Plataforma de comunicación externa, Delegación y sede territorial de FEPA, Coordinación del proyecto de mentoría social, Actividades para entidades, etc.

Palabras clave: Extutelados, Protección de Menores, Emancipación, Recursos



Introducción

La imposibilidad de acabar a los 18 años los procesos educativos de los menores tutelados residentes en centros, así como las especiales dificultades que plantea la sociedad española a la hora de dar oportunidades a los jóvenes, ha hecho necesario plantearse acciones con jóvenes extutelados que, por un lado, permitan continuar esos procesos inacabados hasta alcanzar metas concretas y, por otro lado, ayuden a reforzar este camino hacia la emancipación. Estas acciones normalmente se han concretado en la mayoría de las Comunidades Autónomas en la elaboración de una serie de procedimientos administrativos que regulan el trabajo en Protección de Menores más allá de los 18 años, mediante la creación de estructuras encaminadas a la integración en

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

la sociedad de los jóvenes, normalmente centradas en apoyos residenciales, económicos y educativos.

No obstante, tanto los recursos propiamente de autonomía, como los de emancipación suelen resultar insuficientes, dada la especial dificultad de alcanzar objetivos de plena autonomía a unas edades tan bajas, y por las habituales carencias propias de no poseer un contexto familiar estable, que los jóvenes acogidos al sistema de Protección suelen plantear. Es por ello que se vio la necesidad de crear actuaciones paralelas y complementarias a las ya existentes a través de un proyecto aglutinador que pudiese ayudar a los jóvenes en la consecución de sus objetivos personales, un proyecto que respondiese a necesidades no cubiertas por los centros de protección, que aportase un valor añadido a los recursos tradicionalmente existentes, y que respondiese a las nuevas demandas de la sociedad actual.

Surge así en el año 2008 el Centro de Recursos para Menores Tutelados y Extutelados, como un proyecto innovador y exclusivo, a partir de una idea original de la Fundación Federico Ozanam, en cuyo seno se elabora el proyecto definitivo, siendo el de Zaragoza el primero de toda España, y con el apoyo del Servicio de Menores del Gobierno de Aragón, ya que desde el principio entra a formar parte del cuadro de recursos del Sistema de Protección en Aragón.

Definición del proyecto

El centro de Recursos para Menores de Zaragoza se plantea como una cartera de servicios y prestaciones destinada a implementar el trabajo que se realiza en los centros de menores en los que se trabaja la autonomía y la emancipación personal.

El Proyecto está encaminado a establecer actuaciones complementarias con menores y jóvenes vinculados al Sistema de Protección de Menores de Aragón, de cara a la consolidación de los procesos personales encaminados a su plena inserción en la sociedad. Este proyecto está basado en la implementación de servicios con respecto a los que ya se están facilitando en los centros y pisos de menores o jóvenes, así como a canalizar muchas de las prestaciones previstas en el Programa de Autonomía y Emancipación para Menores dependiente del Gobierno de Aragón.

El Centro de Recursos se presenta también como un espacio de encuentro y de relación entre jóvenes, en el cual pueden disfrutar de una versión individual o grupal del ocio personal, compartir su tiempo con otros jóvenes de similares características o, simplemente, tener un espacio alternativo a la calle para ese tiempo que pasan fuera de los centros y pisos en los que residen.

Por otra parte, para los destinatarios, constituye un centro de servicios, la mayoría de ellos en materia de asesoría e información sobre temas relacionados con el desenvolvimiento autosuficiente en la sociedad de los jóvenes, especialmente indicado para aquellos que están dentro del plan de Autonomía y los que ya han terminado su relación con el Sistema de Protección de Menores, a los cuales se les abre una nueva oportunidad de alcanzar por ellos mismos y a través del apoyo del Proyecto, los objetivos personales que se hubieran marcado, además de poder contar con una ayuda específica ante las posibles nuevas adversidades que surgiesen.

La tercera dimensión del Proyecto es la que va más dirigida a las entidades y centros residenciales a la hora de buscar un espacio diferente al cotidiano, unos medios y un apoyo profesional para canalizar la realización de actividades específicas, básicamente de carácter recreativo o formativo.

Objetivos

Los Objetivos del proyecto son cuatro:

- Culminar los procesos individuales de inserción social de los jóvenes vinculados al Sistema de Protección de Menores del Gobierno de Aragón
- Facilitar el encuentro y la relación de los jóvenes fuera del marco residencial en el que habitualmente se hallan
- Implementar el nuevo Plan de Autonomía y Emancipación del Gobierno de Aragón a través de actuaciones complementarias
- Dotar a las entidades sociales de Menores y a los jóvenes en general de herramientas adicionales de cara al desarrollo de los Programas de Intervención Socioeducativa.

Destinatarios

Si bien como Centro de Recursos el espacio no se puede restringir a un grupo determinado y reducido de personas, sí es necesario concretar la población diana a la que estos servicios puede prestar una mayor ayuda.

La primera delimitación que restablece es la de la edad, siendo dirigida la intervención hacia adolescentes y jóvenes entre 14 y 21 años, edades coincidentes con las de los menores acogidos a programas de autonomía personal o de emancipación.

En segundo lugar, el centro está especialmente pensado para satisfacer las demandas de aquellos jóvenes que tengan o hayan tenido un vínculo con el Sistema de Protección de menores del Gobierno de Aragón, ya que todas las prestaciones diseñadas van encaminadas a potenciar el trabajo que en estos centros se está realizando y a generar nuevas vías de trabajo complementarias que refuercen lo que ya ofrece el propio acogimiento residencial.

Muchos menores en régimen de protección están fuera del Programa DE Acogimiento Residencial, que contempla el internamiento en centros por un periodo de tiempo no inferior al del cumplimiento de la mayoría de edad. No obstante este grupo no constituye la mayoría, ya que el número de adolescentes y jóvenes que se benefician de una medida de protección están residiendo en el contexto de una familia. Ellos son otros de los beneficiarios directos del Centro de Recursos para Menores como centro de convivencia y servicios, ya que el contacto con la Administración no puede siempre satisfacer todas las necesidades que estos casos plantean.

El nuevo Plan de Autonomía y Emancipación de Aragón contempla la intervención con jóvenes más allá del contexto residencial, el cual pasa a ser un apoyo más a valorar en caso de que sea necesario. Por o que van a aparecer nuevas situaciones de jóvenes que desde la Administración recibirán un tipo de apoyo específico que no contemple la estancia en centros necesariamente, pasando a ser este recurso de especial importancia a la hora de atender algunas de sus necesidades personales. Agrupando pues por las características de los jóvenes, los destinatarios del Proyecto se podrían diversificar en los siguientes grupos:

- Jóvenes acogidos al Plan de Autonomía y Emancipación de la Comunidad Autónoma de Aragón
- Menores de los centros públicos y concertados de Protección y Reforma de Aragón destinados a trabajar la autonomía personal y la emancipación. (a partir de 14 años)
- Menores en régimen de protección acogidos a los diferentes programas de acogimiento familiar. (a partir de 14 años)
- Jóvenes extutelados o que hayan estado en régimen de Protección, que hayan terminado su vínculo con el Servicio de Menores y necesiten un apoyo extraordinario para culminar sus procesos personales de inserción plena en la sociedad.
- Educadores y profesionales de los recursos anteriormente citados, tanto de Protección como de Reforma.

Prestaciones y servicios

Todas las prestaciones que ofrece el Proyecto van dirigidas a la sistematización de los procesos iniciados con los jóvenes de cara a consolidar las líneas de actuación establecidas. Por ello los servicios que se plantean no redundan en lo que ya se pueda estar realizando en los centros de los que provengan los jóvenes, sino que generan líneas de intervención complementarias que posibilitan el enriquecimiento de los planes de intervención individualizados de cada uno de los posibles usuarios.

Especialmente aquellos jóvenes que provengan de un entorno familiar, o bien de un recurso asistido, o también aquellos que ya hayan finalizado su relación con la Protección de menores, pueden ver resueltas a través del Centro de Recursos algunas de las facetas que solo podrían hallar a través de un recurso residencial con presencia continua de educador.

- Servicios de información, asesoramiento y derivación
- Gestión de Alojamientos Alternativos
- Gestión de Becas de emancipación
- Itinerarios Individualizados de Inserción Laboral
- Documentación de menores de origen extranjero
- Apoyo Escolar
- Gestión de Actividades para entidades
- Coordinación del proyecto de Mentoría Social
- Plataforma de comunicación sobre Menores Tutelados
- Delegación territorial de FEPA en Aragón
- Espacio de encuentro



Servicios de información, asesoramiento y derivación

Es la prestación de mayor demanda y que genera un servicio continuado y carácter permanente, ya que abarca todas las áreas en las que un joven puede necesitar información o asesoría. Si la demanda lo requiere, el servicio contempla incluso la posibilidad de acompañar al joven al recurso demandado. Los principales ejes son los siguientes:

- Servicios de información sobre vivienda: especialmente dirigido a los jóvenes extutelados, tanto los que están en proyectos de emancipación como aquellos que han cortado su vínculo con Protección de menores. Entre estos servicios, la mayoría de información y derivación estarían la Bolsa de Vivienda de la

Fundación Ozanam, como recurso propio de la entidad comprometido con el proyecto, además de los recursos públicos existentes, como la Bolsa de Vivienda Joven del Ayuntamiento de Zaragoza, las subvenciones de primera vivienda, la campaña de viviendas del Casco Histórico de Zaragoza, etc.

- Asesoría legal sobre procesos de regularización de inmigrantes: uno de los temas que más importan a los jóvenes de origen inmigrante con los que se está trabajando en los pisos y centros en general. Cada individuo suele presentar una situación diferente, por lo que no resulta sencillo tramitar unos procesos de regularización que, por otra parte, son esenciales de cara a dar un sentido pleno a la protección de los menores y a los procesos personales de emancipación. La dificultad de cada una de las situaciones hace que no exista un parámetro fijo de actuación, y que los centros se vean sin recursos suficientes para dar respuestas. Por ello, este sería un servicio esencial y probablemente muy valorado por los jóvenes que acuden al Centro de Recursos.

La asesoría legal se divide en dos líneas de trabajo: la atención individual a las necesidades de cada joven y las charlas informativas de grupo sobre temas que son de interés común para todos los jóvenes inmigrantes

- Recursos en materia de ocio de la ciudad de Zaragoza: no pretende ser más que una base de datos permanentemente actualizada sobre las ofertas en materia cultural, recreativa, deportiva y de tiempo libre en general de la ciudad de Zaragoza. Para ello se mantendrá un contacto con las principales instituciones públicas y entidades privadas, y así poder tener siempre actualizado el listado de ofertas para jóvenes de este tipo.
- Recursos de inserción laboral para aquellos jóvenes no susceptibles de entrar en un itinerario de inserción individualizado, es decir, aquellos que no se acojan a los servicios de los insertores laborales de menores y jóvenes en el Plan de autonomía y emancipación. Se les informará de otras posibilidades y se derivará en función de la adecuación de estos recursos a cada necesidad. Entre ellos, la Fundación Ozanam aporta los servicios de su Agencia de colocación y del Departamento de Inserción laboral. Así mismo, se contará con la posibilidad de orientar hacia otros recursos privados y públicos, como INAEM o IMEFEZ entre los más importantes.
- Ayudas y prestaciones sociales para de mayores de edad, canalizadas básicamente a través de los servicios sociales de base, a los cuales muchos jóvenes deben de ir acostumbrándose a acudir. La tarea de análisis de cada caso y situación se realiza desde el Centro de Recursos, para posteriormente trasladar las necesidades a los trabajadores sociales en caso de que así corresponda.

Alojamientos alternativos

A través de la mediación de los técnicos del Centro de Recursos se gestiona la búsqueda y financiación de un alojamiento alternativo para aquellos jóvenes que, estando incluidos en el Proyecto de Emancipación personal, les haya sido concedido este tipo de apoyo, el cual es completamente incompatible con los pisos de emancipación para jóvenes (apoyo residencial). La mayoría de estos alojamientos son para una estancia temporal corta, inferior a seis meses, y se canaliza a través de habitaciones en pisos compartidos con otros jóvenes, hostales y residencias estudiantiles.

Gestión de becas de emancipación

Se lleva el seguimiento y control de las ayudas económicas del PEP o Proyecto de Emancipación personal del Gobierno de Aragón, mediante la administración del dinero desde el Centro de Recursos. En el caso del IAI (Impuesto Aragonés de Inserción) se gestiona mediante la elaboración de los informes técnicos necesarios previos a la solicitud y los justificativos posteriores a la percepción de la ayuda.

Orientación e inserción laboral

Ubicación del Servicio de Inserción laboral para menores perteneciente al Plan de Autonomía y Emancipación, ya en servicio desde mayo de 2004, aunque con la proyección contemplada en el Nuevo Plan hacía otros centros de Menores adscritos a la Subdirección Provincial de Zaragoza.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

La asignación de casos no se realizaría nunca por la propia iniciativa de los jóvenes o por detección y posterior derivación de los educadores que atienden el Espacio de Encuentro, sino que la única vía de trabajo se fija por a través de los responsables de los centros residenciales de Menores, los cuales podrán delegar esta función en los educadores profesionales de los mismos, ya que el sentido de los Itinerarios Individuales de Inserción están estrechamente ligados a los Planes De Intervención Individualizados, los cuales se elaboran, desarrollan y evalúan desde los centros residenciales en los que vive cada joven y menor.

Documentación de menores de origen extranjero

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Una de las prestaciones que ofrece la Inserción laboral, es también el Servicio de Documentación de los menores de origen extranjero, siendo éste un apartado pendiente de concretar con el Servicio de Menores del Gobierno de Aragón, el cual en caso de integrarse entre las prestaciones del Centro de Recursos, requeriría de recursos humanos extraordinarios para su desarrollo, dada la envergadura de la gestión que conlleva.

Este servicio de tramitación de la documentación consular estaría dirigido en un principio a los menores residentes en los centros de observación y acogida y se gestionaría durante el periodo coincidente con su estancia en los mismos. Una vez acabados los trámites consulares, el resto de las gestiones de documentación y regularización ya correrían a cargo de los responsables de los centros residenciales en los que se hallasen.

Refuerzo educativo – apoyo escolar

Uno de los servicios de actuación directa del Centro de Recursos del que se pueden beneficiar los menores que residen en centros es el futuro proyecto de apoyo escolar, centrado en la enseñanza reglada de secundaria básicamente, pero con dos refuerzos complementarios, surgido de las demandas de los propios centros, de apoyo formativo en temas de Español para inmigrantes y alfabetización por una parte, y de aplicaciones básicas como son la informática u otras para los menores.

Este es además uno de los campos que darán sentido al proyecto de voluntariado para el Programa de Pisos de Acogida y Acompañamiento de la Fundación Ozanam, el cual se ubicaría en el Centro de Recursos, recibiendo menores no solo de los centros de Ozanam, sino también de otros recursos de menores de la ciudad. El apoyo escolar estaría dirigido por los educadores profesionales en un principio, pero la responsabilidad del desarrollo estaría compartida entre ellos y el voluntariado.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Gestión de actividades para entidades

El Centro de Recursos no es por definición propia un lugar para que los jóvenes realicen actividades basadas en una programación preestablecida, al estilo de los centros culturales, de tiempo libre, casa de juventud o proyectos P.I.E.E. Siempre que surja una inquietud en este sentido, los jóvenes serán derivados hacia la programación de estos centros, la cual estará actualizada puntualmente.

No obstante, sí se ha detectado la necesidad de distintos centros de menores, tanto residencias, pisos tutelados, pisos asistidos de emancipación, de la ausencia de un espacio propio para que estos jóvenes, acompañados de sus educadores habituales de los

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

centros puedan realizar sus propias actividades formativas o de tiempo libre con unos medios que se adecuen a las necesidades de las propuestas, y con la ventaja adicional, de romper con el clima habitual de la residencia, buscando un contexto más neutro que facilite la motivación de los jóvenes. Algunos centros, como el Centro de Reforma San Jorge ya han hecho uso de este servicio a través de otros proyectos no específicos de la Fundación Ozanam, justificando este servicio.

Coordinación del proyecto de mentoría social

El Proyecto de mentoría social para jóvenes tutelados, llamado PASAJE en Aragón, plantea una metodología de trabajo basada en la relación que se establece entre el joven extutelado y el mentor o referente. Dicha relación está marcada por la voluntariedad de ambas partes, y por el papel de referente que ejerce el educador voluntario sobre el joven. Es un proyecto que se crea para dar una respuesta última a los jóvenes que han agotado todas las prestaciones del Sistema de Protección, incluso las de Emancipación para extutelados, y que sin embargo siguen necesitando un apoyo último para alcanzar un nivel de autonomía suficiente.

Si bien las riendas del proyecto pasaje están en manos de los voluntarios que asumen la función de mentores o referentes de los jóvenes, el centro de Recursos desempeña la función de coordinar el proyecto en su esencia, velando porque los voluntarios tengan los medios que necesiten para su labor, ofertando una asesoría especializada para los mentores en la relación a su experiencia con jóvenes extutelados, y llevando un pequeño seguimiento del estado de los jóvenes a través de la relación con los propios voluntarios.



La comunicación planteada desde una doble dimensión, por un lado con el sector tanto público como privado, vinculado al mundo de la protección del menor, y por otro dirigida a los jóvenes extutelados que estén en PEP o hayan terminado ya su etapa en protección.

El Centro de Recursos comunicará de forma periódica a través de prestaciones que ofrece la web 2.0 todas aquellas informaciones que puedan ser de interés para organizaciones y profesionales vinculados al sector de la protección del menor. Para ello se servirá de herramientas como el Blog del centro de Recursos, los grupos de profesionales en LinkedIn, o los mensajes puntuales a través de redes sociales como Facebook y Tweeter.

Por otro lado está la comunicación con los jóvenes, siempre extutelados para no interferir con la tarea que realizan los educadores en los centros. Por un lado el Centro de recursos actuará de buzón de correos o apartado de correos en el que guardar la correspondencia física que llegue a nombre de ellos, una buena parte de la cual sigue llegando a los recursos residenciales en los que estuvieron viviendo. Por otro lado se crea un espacio virtual de comunicación directa con los jóvenes, a través básicamente de las redes sociales, Facebook y Tweeter, donde se podrá colgar información de interés general, así como información particular.

Delegación territorial de fepa en aragón

Como tal, FEPA adquiere una autonomía propia dentro del territorio aragonés. El centro de Recursos es a su vez la sede oficial de la Delegación Territorial de FEPA en Aragón, y pasa a desarrollar dicha representatividad a través de sus técnicos, centralizada básicamente en cinco aspectos:

- Interlocución con Administraciones de Menores de Aragón: en concreto con la Jefatura del Servicio de Menores del Gobierno de Aragón, las Subdirecciones Provinciales de Atención a la Infancia y Tutela de Zaragoza, Huesca y Teruel, y más indirectamente, con el Instituto Aragonés de la Juventud
- Comunicación con el Tercer Sector, relacionado con el ámbito de la protección del menor, o de la emancipación de jóvenes.
- Seguimiento de los proyectos IRPF: de cara al desarrollo de los mismos y su posterior justificación
- Grupos europeos: como el denominado Transit to Adulthood y otros con los que FEPA ya tiene contacto, con los cuales Aragón y su modelo de atención al menor adquiere una dimensión propia, complementaria a la más global que se puede dar desde FEPA España
- Junta Directiva de la Federación: participando Aragón a través de su presencia activa en la misma, en la toma de decisiones y rumbo a seguir de la Federación, y coordinando la intervención de ésta con la de otras comunidades autónomas

Espacio de encuentro

El Espacio de Encuentro se define como un servicio paralelo a todas las prestaciones programadas, con una planificación educativa detallada de sus actividades y una atención permanente por educadores cualificados, tanto profesionales como voluntarios. El Espacio de Encuentro, desarrolla el aspecto más espontáneo y autónomo del ocio juvenil, como un espacio para fomentar el encuentro, la información, la comunicación, al mismo tiempo que favorece y complementa su formación integral, enfrentándose cada día al reto de saber acoger gente nueva, sin saber de antemano quien

va a acudir y lo que van a demandar, por lo que ofrece la posibilidad de desarrollar procesos de intervención educativa personalizada mediante planes inespecíficos que puedan dar respuesta a las necesidades de los jóvenes que, en muchos casos, subyacen en el trasfondo del espacio sin que los educadores lleguen a percibirlos o a detectarlos. No hay que descuidar el importante potencial de jóvenes que podrían ver un sentido complementario al que aportan los centros residenciales en un punto con algo nuevo que ofrecer cada día.

Así pues, se hace preciso profundizar en el conocimiento de este ámbito como espacio privilegiado para la educación con jóvenes, para lo cual es conveniente en pararse a reflexionar a partir de las experiencias vividas hasta la fecha, en las posibilidades que se ofrecen. Se podrían categorizar las diferentes prestaciones que ofrece el punto de encuentro desde una perspectiva educativa en cuatro aspectos: un lugar de relación entre jóvenes, un espacio para la gestión de conflictos, un lugar para el desarrollo de habilidades sociales y personales, y un espacio idóneo para la prevención.

Referencias Bibliográficas

- Centellas, R., Julve, C., Marco, M., Martínez, R., Morel, M., Navarro, A. y de Pedro, D. (2008). Manual de Buenas Prácticas para la Autonomía Personal. Zaragoza: Gobierno de Aragón
- El Justicia de Aragón, (2013) Informe sobre la situación de los menores en Aragón. Zaragoza
- Federación de Entidades con proyectos y Pisos Asistidos – FEPA – (2009). Propuesta del Modelo Marco para Pisos de Autonomía. Barcelona
- Casas, F., Montserrat, C. y Malo, S. (2010). Education and young people from a public care background. Gerona: Institut de Recerca sobre la qualitat de vida
- Montserrat, C., Casas, F., Malo, S. y Bertrán, I. (2013). Els Itineraris Educatius del Joves Extutelats. Barcelona: Col·lecció Infància i Adolescència n° 6, Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar Social i Família
- Del Valle, J., Bravo, A., Álvarez, E. & Fernanz, A. (2008). Adult self-sufficiency and social adjustment in care leavers from children's homes; a long-term assessment. *Child and Family Social Work*, 13, 12–22
- Del Valle, J.F., Bravo, A., Martínez, M. y Santos, I., (2013). Estándares de calidad en acogimiento residencial EQUAR. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad

253. EL PROYECTO EDUCATIVO INDIVIDUAL (PEI) BASADO EN LA GESTIÓN POR COMPETENCIAS, APLICADO A LOS CENTROS DE PROTECCIÓN DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA.

Antonio Pérez Romero

tonipe@sinergia.org

Resumen.

En la comunicación se presenta la implantación y los primeros resultados de impacto de un modelo de **Proyecto Educativo Individual (PEI)** basado en la **gestión por competencias**, que se viene desarrollando en **centros de protección de la infancia y la adolescencia** gestionados por la entidad *Sinergia Social* (*asociación coordinadora de entidades para el interés general*). Para ello, en primer lugar abordamos la **fundamentación** de la intervención educativa basada en **competencias**, para seguidamente explicar la **estructura del Proyecto Educativo individual**. Posteriormente, se hace referencia al modelo utilizado, explicando cada una de las fases que lo conforman, los principios psicopedagógicos que lo sustentan, y poniendo énfasis en la participación activa de los niños/as y adolescentes para responder de forma eficiente a las demandas del contexto. Por último, explicamos el **desarrollo global de esta implantación** y los **primeros resultados** obtenidos en los centros, resaltando las **mejoras** y las **dificultades** que se han identificado.

Palabras clave: proyecto, competencia, infancia, adolescencia, evaluación.

Introducción



La comunicación que a continuación se presenta está centrada en la implantación del Proyecto Educativo Individual en los centros de atención a la infancia y la adolescencia que gestiona la Entidad Sinergia Social. Esta entidad, la cual está compuesta por la *Fundació Mercè Fontanilles*, *Fundació Ciutat i Valors* y *Fundació Persona i Valors*, con más de 25 años de experiencia y una trayectoria significativa en la gestión de centros residenciales de atención a la infancia y la adolescencia en el ámbito territorial de Cataluña, tiene actualmente más de 15 programas en funcionamiento.

La intervención socioeducativa que se realiza en los centros de protección tiene un peso fundamental en el desarrollo de los niños/as o adolescentes que en estos recursos se atienden, por lo que continuamente es fruto de análisis, reflexión y nuevas

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

propuestas de actuación. A partir de estos espacios de reflexión y debate en el seno de la entidad *Sinergia Social*, y con relación a la gestión del funcionamiento de los Centros de Acogida (de ahora en adelante CA) y de Centros Residenciales de Acción Educativa (de ahora en adelante CRAE), se concluyó que era necesario llevar a cabo un proceso de mejora de los Proyectos Educativos Individuales e incluir en estos la metodología de la educación por competencias en las áreas de trabajo.

Se consideraba que los niños/as y adolescentes tenían que mejorar con relación a las competencias básicas que les permitiesen poder resolver situaciones de la vida cotidiana de forma eficiente, y por lo tanto, toda la acción socioeducativa tendría que girar alrededor de este factor. Además, se concluyó que el fomento de la participación de los niños/as y adolescentes en sus Proyectos Educativos Individuales era un aspecto igualmente a mejorar, y que la evaluación diagnóstica resultaba también indispensable. Por todo ello, además de llevar a cabo una revisión de los ámbitos trabajados en el Proyecto Educativo Individual y adaptarlo a la gestión por competencias, se hizo necesario elaborar unas guías de percepción y autopercepción de competencias básicas que facilitasen la evaluación diagnóstica.

Con todas estas premisas, se puso en marcha, en las dos tipologías de centros, la implantación del modelo de Proyecto Educativo Individual basado en la gestión por competencias.

1. Fundamentación del trabajo educativo basado en la gestión por competencias

Los centros residenciales del sistema de protección a la infancia y la adolescencia se conforman como recursos alternativos al medio familiar, formando parte del conjunto de medidas establecidas con la finalidad de realizar un trabajo de retorno al núcleo familiar o en su defecto establecer alguna alternativa al recurso residencial. Entre las características principales de los recursos residenciales destacamos las siguientes (Del Valle, Bravo, Martínez y Santos, 2012):

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

- **Carácter educativo:** el centro residencial tiene una esencia fundamental educativa en todas las dimensiones de los niños/as y adolescentes atendidos, como seres en pleno desarrollo que representan.
- **Carácter instrumental:** la medida de acogida residencial se enmarca en toda una serie de medidas que se están desarrollando de forma paralela y que también afectan a la familia.
- **Carácter temporal:** la medida ha de tener una limitación de tiempo, lo que significa que en los casos en que se puede prever que no habrá posibilidad de retorno al núcleo familiar, la intervención global se ha de encaminar hacia la

acogida familiar o, en función del caso, hacia una medida de transición a la vida adulta.

Atendiendo al carácter educativo de los centros residenciales, una de sus principales finalidades, sean estos CA o CRAE, es facilitar una educación integral a los niños/as y adolescentes que se atienden, con la intención de contribuir a su desarrollo personal y social. Esta finalidad resulta obvia por cuanto esta población infantil y adolescente se encuentra en un período de crecimiento, y en situaciones significativas de vulnerabilidad, por lo que además, la presencia estable de referentes educativos se erige como una cuestión indispensable. La intervención socioeducativa realizada desde los centros residenciales se encamina a facilitar los aprendizajes necesarios para que los niños/as y adolescentes atendidos puedan dar respuestas de forma eficiente a las diferentes necesidades que se presentarán en los contextos de interacción, tomando en consideración, obviamente las edades y los momentos emocionales de cada uno de ellos. Por tanto, y teniendo presente la situación sociofamiliar en la que se encuentran estos niños/as y adolescentes, y el hecho de que en muchos casos, al llegar a la mayoría de edad se tendrán que valer por sí mismos para su subsistencia, la intervención socioeducativa basada en competencias se erige como un factor fundamental para poder ofrecer ciertas garantías de éxito.

En muchas ocasiones, la intervención socioeducativa en los centros residenciales teje, de forma implícita, unas relaciones de dependencia entre la población atendida y los educadores/ras que limita a los primeros el hecho de que puedan resolver con éxito situaciones y problemas de la vida cotidiana. Ejemplo de las palabras anteriores los tenemos cuando jóvenes de estos recursos se niegan o tienen dificultades para asistir a recursos formativos, gestionar algún tipo de documentación o incluso explicar un problema a un médico, derivando tal responsabilidad en la figura del educador/a. En definitiva, y bajo nuestro punto de vista, el hecho de que a medida que se acerquen a la mayoría de edad estos adolescentes sean lo más autónomos y eficientes posibles será un factor de protección. Por todo ello, las razones que esgrimimos como fundamentales para llevar a cabo una intervención socioeducativa basada en competencias son las siguientes:

- La población atendida muestra dificultades para poder responder a las necesidades que surgen en los contextos de interacción, derivadas de una excesiva dependencia de los profesionales de los centros y de actitudes pasivas.
- En muchas ocasiones, la intervención socioeducativa se basa únicamente en la mera transmisión de información, por lo que en el momento en el que se ha de llevar a la práctica lo aprendido, faltan referentes relacionados con técnicas, procedimientos, habilidades y actitudes.

- La intervención socioeducativa se realiza fundamentalmente en contextos artificiales a los que posteriormente se tendrán que aplicar los aprendizajes recibidos. Ello hace que una vez en el contexto natural, los niños/as y adolescentes se vean influenciados por variables y circunstancias que puede que no se hayan tenido en cuenta en la intervención socioeducativa.

Por todo ello, apelamos a una intervención socioeducativa poniendo el énfasis en la intervención por competencias, entendido este concepto como una acción en la que el niño/a o adolescente articula de forma simultánea sus conocimientos, procedimientos, actitudes, valores y normas, para resolver un problema o situación de forma eficiente (Pérez Romero, 2013). Cuando hacemos referencia a una persona competente, lo hacemos en términos de acción resolutoria, por lo que no podremos decir que esta es competente hasta que no lo demuestre. En este caso, la persona será competente cuando:

- Analice la situación o problema que se le presente y tenga una visión real.
- Establezca diferentes alternativas de solución a la situación problema dado.
- Analice y valore las consecuencias de cada alternativa.
- Decida qué alternativa seleccionar y movilice de forma eficiente e interrelacionada, los conocimientos, procedimientos y actitudes para poder dar respuesta a la situación o problema.
- La acción se lleve a cabo con iniciativa y autonomía.
- La acción desarrollada obtenga unos resultados de éxito, resolviendo la situación de forma eficiente.

Siguiendo los criterios anteriores, la intervención socioeducativa en los centros se ha de basar en la creación de situaciones de aprendizaje que faciliten que los niños/as y adolescentes puedan hacerse una imagen real de las situaciones o problemas que se les presentan, para posteriormente, desarrollar al hábito de pensar antes de hacer, y hacerlo en términos de consecuencias de sus actos. Igualmente, esta intervención educativa ha de facilitar, además de información, todo un conjunto de procedimientos, habilidades, técnicas y actitudes que posibiliten que el niño/a o adolescente pueda resolver la situación con éxito. Todo ello, como analizaremos posteriormente, en un contexto lo más aproximado a la realidad.

2. Características de las competencias

El término de competencias tuvo su incursión más significativa en nuestro país a partir de la entrada en vigor, en 1990, de la LOGSE. No obstante es un concepto que tiene su origen en Estados Unidos, cuando alrededor de 1920 y desde los entornos laborales, se detectó la falta de cualificación profesional de los alumnos que empezaban a trabajar, existiendo una falta de sintonización entre los programas académicos y los

requerimientos de los contextos de trabajo. Es esta misma línea de argumentos la que fundamenta el trabajo por competencias desde los centros residenciales, pero en el caso que nos ocupa, la finalidad es que la población atendida dé respuestas eficientes, autónomas y con iniciativa, a las diferentes situaciones y posibles problemáticas derivadas de la vida cotidiana que se les pueda presentar. Las principales características de las competencias que se toman en consideración en el modelo que presentaremos a continuación son las siguientes (Tejada, 1999; Echeverría, 2008; Ramírez Viso, 2011):

- **Interrelación de recursos personales:** la competencia incluye la articulación interrelacionada de conocimientos, procedimientos y actitudes, de tal forma que propicien que la acción desarrollada obtenga unos resultados de éxito, es decir, resolviendo a la situación de forma eficiente. Es por eso por lo que, además de la disposición de tales recursos, la movilización y la gestión de los mismos es un aspecto elemental para la consecución del éxito de la acción. No obstante, no debemos olvidar que el grado de autonomía y la actitud hacia la situación o problema, también se conforman como indispensables para valorar el nivel de competencia adquirida. En cualquier caso, por ejemplo, no podemos considerar competente a un adolescente que todo y que resuelve la situación de forma positiva y con éxito, ésta ha venido precedida por un arduo trabajo del equipo educativo para que movilice sus recursos personales en aras de resolver tal situación.
- **Determinación de la experiencia:** la experiencia constituye un elemento determinante en la adquisición de las competencias, ya que a través de las diferentes situaciones vividas por parte de los niños/as y adolescentes y de la reflexión posterior, estos cada vez podrán responder mejor a las necesidades que se les presenten. Por ello, desde los centros residenciales se ha de facilitar el mayor número de situaciones educativas lo más aproximadas a la realidad, fomentando la autonomía y la iniciativa.
- **El contexto como punto de referencia:** los contextos en los que en cada momento los niños/as y adolescentes interaccionen serán los que determinarán que conocimientos, procedimientos y actitudes se han de articular para poder resolver la situación con éxito. Por tanto, es importante que los equipos educativos enseñen a los niños/as y adolescentes a identificar cual es la situación que se presenta y les ayuden a hacerse una imagen real de la misma para actuar en consecuencia, evitando de esta forma acciones automatizadas sin una reflexión previa. Con ello queremos remarcar que la actuación ha de venir determinada por las necesidades del contexto, y por lo tanto, de su análisis previo.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

- **Carácter reflexivo y creativo:** la intervención socioeducativa en los centros de protección ha de fomentar que los niños/as y adolescentes, en función de sus capacidades, piensen antes de llevar a cabo la acción. Como mencionábamos con anterioridad, la acción ha de ser fruto de una reflexión y ha de estar fundamentada y alejada, por lo tanto, de acciones automatizadas que se llevan a cabo de forma irracional. Además, abogamos por el hecho de que los educadores/as pongan el énfasis en fomentar la reflexión continua del proceso identificando aspectos positivos de la intervención y aspectos que son susceptibles de mejora.
- **Carácter ético y moral:** en el momento en el que los niños/as y adolescentes desarrollan una competencia, ello trae consigo la contemplación de un elemento de cariz ético y moral. Nos posicionamos y afrontaremos una situación, problema, o dificultad en función de nuestros principios, y lo haremos de forma más eficiente si estos están en sintonía con la situación dada, aspecto no exento de dificultad puesto que muchas veces se pueden contradecir. En numerosas ocasiones el equipo educativo ha de trabajar la actitud de los niños/as y adolescentes, es decir, su predisposición positiva hacia las diferentes situaciones que se les pueda presentar en su día a día, por ello la importancia del trabajo en principios y valores éticos, que les ayude a fundamentar, guiar y orientar sus vidas.

3. Las competencias básicas a trabajar en los centros residenciales de atención a la infancia y la adolescencia

La identificación de las competencias a desarrollar en los centros ha de responder a la pregunta de ¿cuales son las competencias que niños/as y adolescentes necesitan en cada momento para poder responder a las necesidades de los contextos en los que interactúan? Esta pregunta la tenemos que responder tomando en consideración la situación personal y sociofamiliar en la que se encuentran, más valorando que esta población, por diferentes circunstancias, ha de crecer y madurar de forma más rápida que el resto de la población de la misma edad, que sí que puede tener un soporte sociofamiliar. Cuando hablamos de qué competencias son las necesarias lo hacemos en clave de competencias básicas. En este sentido, y teniendo en cuenta que hablamos de niños/as y adolescentes tutelados por la administración, resulta pertinente tomar como referencia la definición de Coll (2007), cuando hace mención a que las competencias básicas son aquellos aprendizajes que, la falta de los cuales, inducen a los adolescentes una vez han finalizado los estudios obligatorios sin el título correspondiente, a una situación de riesgo de exclusión social. Esta situación compromete, además, el proyecto de vida y el crecimiento personal.

Cuando hacemos referencia a las competencias básicas de los niños/as y adolescentes en centros residenciales tenemos que partir de que estas han de abarcar la globalidad de la persona y, por lo tanto, ir más allá de las estrictamente académicas. Esto hace que desde los centros residenciales haya una actividad socioeducativa muy intensa, pues como mencionábamos con anterioridad, la situación personal y sociofamiliar en la que se encuentran estos niños/as y adolescentes propicia que hayan de crecer y madurar más deprisa que el resto de población de la misma edad. No obstante, los profesionales de los centros de protección tenemos que tomar en consideración que en muchos casos se crece y madura cuando se puede y no cuando se debe o se es estrictamente necesario. En su conjunto, se dibuja una realidad tremendamente compleja para los centros residenciales y todavía más cruda para aquellos adolescentes que vislumbran la mayoría de edad con miedo, inseguridad e incertidumbre.

Para la identificación de las competencias a facilitar en los centros residenciales hemos establecido seis grandes grupos de competencias de los cuales se derivan a su vez diferentes grupos de subcompetencias. Será a partir de estas subcompetencias que se concretarán los objetivos de aprendizajes en términos de competencia. Después de un intenso trabajo de reflexión, debate y validación de las competencias básicas, la clasificación resultante se presenta a continuación.

- **Competencia 1: Vida Cotidiana**

- ↳ **Subcompetencias:**

- Hábitos de autonomía personal (orden y limpieza, higiénicos, alimentarios y descanso).
- Gestión del tiempo libre
- Gestión Económica
- Adaptación al centro

A través del trabajo socioeducativo de esta competencia, los niños/as y adolescentes adquieren los aprendizajes necesarios para desarrollarse de forma eficaz, crítica i autónoma en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana, tanto dentro como fuera del centro.

- **Competencia 2: Sociofamiliar**

- ↳ **Subcompetencias:**

- Red Familiar
- Previsión de futuro
- Relaciones con la comunidad

La intervención socioeducativa en este ámbito se orienta al hecho de facilitar los aprendizajes necesarios para que los niños/as y adolescentes comprendan y acepten, en la medida de lo posible, la situación sociofamiliar, y que esta interfiera lo menos posible en el desarrollo de sus vidas cotidianas. Además, se interviene con la finalidad de que los niños/as y adolescentes establezcan relaciones adecuadas con la comunidad ampliando su red social. Por último, en la competencia también se realiza un trabajo socioeducativo con la finalidad de que los niños/as y adolescentes tengan una idea más o menos clarificadora de la situación administrativa en la que se encuentran, y en función de esta, trabajar el retorno al núcleo familiar, la acogida familiar o el proceso de transición a la vida adulta en el caso de que las dos opciones primeras no sean viables.

- **Competencia 3: Emocional- Relacional**

↳ **Subcompetencias:**

- Personalidad
- Conducta social
- Psicosexualidad

A partir del trabajo socioeducativo en este ámbito competencial se facilitan los aprendizajes necesarios para que los niños/as y adolescentes se conozcan a sí mismos, se comprendan, acepten, y puedan mantener un estado emocional que facilite el desarrollo de su día a día. Además, se trabaja en aras de la creación de relaciones de convivencia tanto dentro como fuera del centro, respetando y valorando las diferencias y mostrando asertividad.

- **Competencia 4: Salud**

↳ **Subcompetencias:**

- A I C E** ★
 ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN
 Autocuidado
 Tóxicos
- Educación Sexual

La intervención educativa en este ámbito competencial se orienta hacia el hecho de que los niños/as y adolescentes sean conscientes de la importancia de la salud y por lo tanto, actúen en consecuencia manteniendo una conducta global responsable y alejada de riesgos innecesarios. Para ello, se facilitan aprendizajes relacionados con el funcionamiento del sistema sanitario, prevención del consumo de tóxicos (en los casos necesarios deshabituación de los mismos), así como los aprendizajes necesarios para mostrar una conducta respetuosa y crítica con relación al sexo, previniendo enfermedades de transmisión sexual y embarazos no deseados.

- **Competencia 5: Intelectual - Aprendizajes**

- ↳ **Subcompetencias:**

- Habilidades cognitivas básicas
- Competencias instrumentales básicas (lectura, escritura, cálculo y competencia digital).
- Desarrollo académico
- Psicomotricidad

El trabajo socioeducativo en este ámbito competencial se encamina a facilitar los aprendizajes necesarios para potenciar al máximo en los niños/as y adolescentes sus habilidades cognitivas, las cuales les facilitarán la posterior adquisición de nuevas competencias. Por ello, además de centrar la intervención en las habilidades cognitivas, ésta también se centra en facilitar el soporte académico necesario para que los niños/as y adolescentes adquieran las competencias instrumentales básicas que les permitan un aprendizaje a lo largo de la vida.

- **Competencia 6: Profesional**

- ↳ **Subcompetencias:**

- Acceso al mercado de trabajo
- Desarrollo de la ocupación

Mediante la intervención socioeducativa en este ámbito competencial se facilitan los aprendizajes necesarios para que los adolescentes estén en disposición de acceder a una ocupación laboral, lo cual implica, entre otros aspectos, la comprensión del mercado laboral, la identificación tanto de las necesidades ocupacionales como de las necesidades del propio adolescente, así como el dominio de diferentes técnicas y estrategias de búsqueda de trabajo (canales de búsqueda de trabajo, elaboración de CV, superación de entrevistas laborales, etc.). Además, con aquellos adolescentes que ya están trabajando, se interviene con la finalidad de adquirir y mantener los aprendizajes necesarios para conservar el empleo o si se cree necesario cambiarlo.

4. Modelo para el trabajo educativo basado en competencias

Para la implantación del Proyecto Educativo Individual basado en competencias hemos seguido el modelo de Pérez Romero (2013), el cual guía i orienta la práctica educativa, facilitando de este modo la unificación de la metodología de actuación. El ideograma que se presenta a continuación se adapta de forma eficaz a las necesidades de los centros de protección de la infancia y la adolescencia y pone el énfasis en el hecho

de que los niños y adolescentes transfieran a la práctica los aprendizajes adquiridos, para de esta forma resolver de forma eficiente las diferentes situaciones que se les presentan.

La primera característica del modelo hace referencia al carácter contextual del mismo, desde el punto de vista de que los aprendizajes que se tramiten han de estar circunscritos en contextos lo más aproximados posibles a la realidad de los niños/as y adolescentes, y han de ser significativos para estos. En numerosas ocasiones se transmiten aprendizajes en contextos artificiales alejados de la realidad en la que posteriormente estos se tendrán que aplicar, aspecto que dificulta de forma significativa que los niños/as y adolescentes puedan resolver las situaciones de forma eficiente, ya que el contexto real ofrece variables contextuales que, o no se han previsto en los aprendizajes o bien no se pueden reproducir en los mismos.

La segunda característica, en la misma línea anterior, alude a que el contexto ha de erigirse como motivador y estimulante de los aprendizajes que realizan los niños y adolescentes, por ello, los equipos educativos, conscientes de su importancia, han de sopesar qué contexto responderá mejor a los aprendizajes a transmitir. Asimismo, el contexto de aprendizaje ha de representar para los niños/as y adolescentes un entorno seguro en el que una equivocación o no consecución de objetivos ha de ser tomada como una nueva oportunidad para aprender. Desde el equipo educativo se ha de trasladar la idea a los niños/as y adolescentes de que no ha de haber miedo al fracaso, y en todo caso, este nos debe enseñar en qué hemos errado, para de esta forma poder conseguir los propósitos marcados.

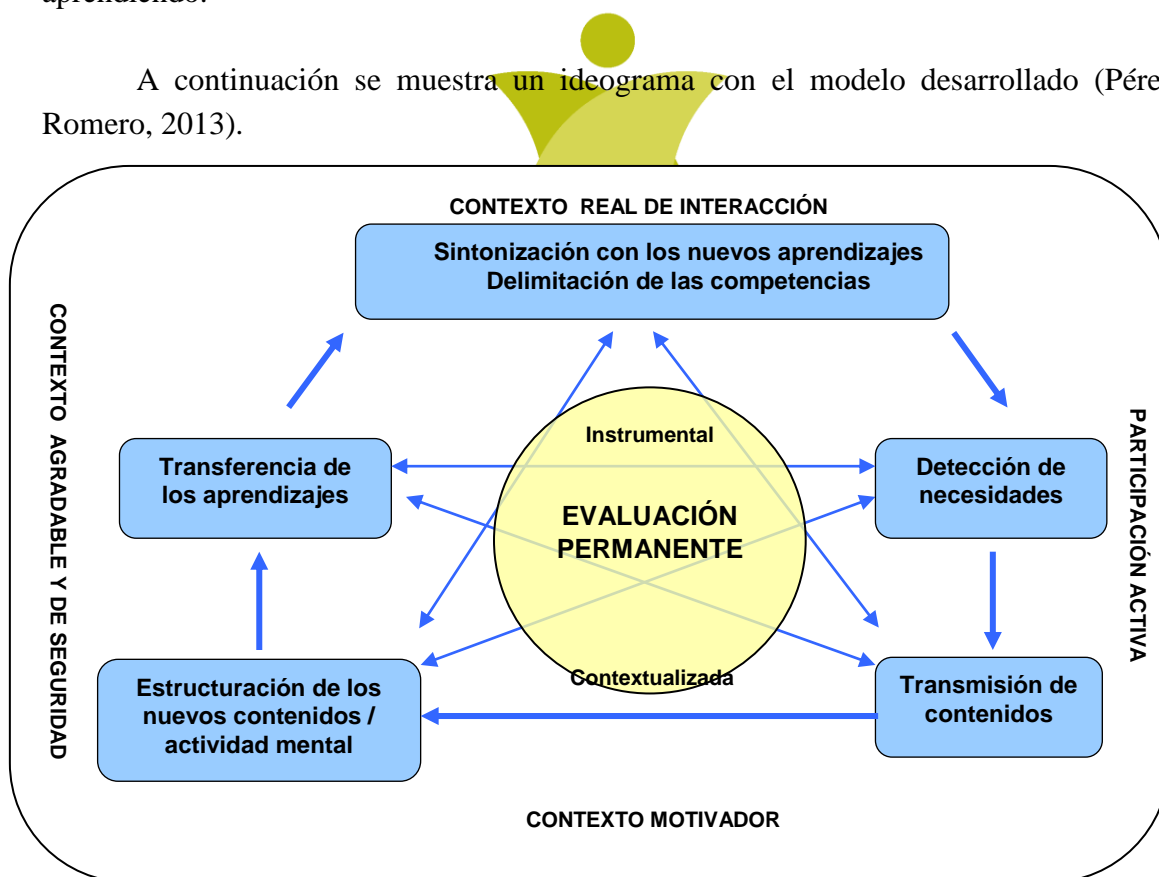
La tercera característica a destacar hace alusión a la participación activa de los niños/as y adolescentes, entendiendo la misma como la oportunidad y el derecho de poder influir en las decisiones que se toman. La experiencia nos pone de manifiesto que los aprendizajes son mucho más efectivos y perdurables en el tiempo cuanto mayor implicación y participación activa muestran los niños y adolescentes. En este sentido, Perrenoud (2012) hace alusión al papel activo del que aprende situando al educador como un guía y orientador del proceso educativo, en definitiva, como un mediador entre el educando y los contenidos a adquirir. Bajo esta característica tratamos en todo momento de fomentar la capacidad de pensar de los niños/as y adolescentes antes de actuar, propiciando, posteriormente, la valoración de las consecuencias de las acciones.

La cuarta característica se refiere a que la intervención educativa se centra en el aprendizaje constructivista, en el que el niño/a o adolescente construye su propio aprendizaje a partir de sus experiencias, motivaciones, intereses, aprendizajes previos, etc. Como características del aprendizaje constructivista, Rodríguez Moreno, Serreri y Del Cimmuto (2010) ponen de relevancia la autonomía del educando, facilitando tareas que sean significativas, induciendo a que formulen preguntas y ofreciendo las fuentes de

información que faciliten la adquisición de aprendizajes. Con ello queremos remarcar de nuevo el papel activo de los niños/as y adolescentes, contrastando, mediante la actividad mental, sus estructuras cognitivas con las nuevas que se intentan transmitir.

La quinta característica alude al hecho de que el modelo fomenta la autorregulación de los aprendizajes que llevan a cabo los niños/as y los adolescentes, en el sentido de saber en cada momento qué están aprendiendo, por qué lo están aprendiendo, cómo lo están aprendiendo y los resultados que están obteniendo, así como ser conscientes de sus limitaciones y potencialidades durante el proceso de aprendizaje. Por este motivo se incide mucho a los equipos educativos para que propicien momentos de reflexión en base a lo que los niños/as y adolescentes están aprendiendo.

A continuación se muestra un ideograma con el modelo desarrollado (Pérez Romero, 2013).



Modelo de aprendizaje basado en competencias.
Fuente: Pérez Romero, 2013.

El modelo que se presenta parte en un inicio de la delimitación, conjuntamente con el niño/a o adolescente, de la competencia a adquirir. Mediante un diálogo, entre educador/a y niño/a o adolescente se llega a un consenso con relación a la competencia a adquirir, basado en la reflexión, razonamiento y comparación de la situación actual con la situación ideal a alcanzar. Es importante, como explicábamos con anterioridad, que se partan de situaciones o problemas que sean significativos, para de esta forma poder sintonizar con el interés y la motivación del niño/a o adolescente. En esta primera

fase nos podemos encontrar al niño/a o adolescente en una situación de incompetencia inconsciente, es decir, no es consciente de la necesidad de aprender en un determinado campo, o dicho de otra forma, nunca se había planteado la necesidad de aprender lo que se le propone. Consideramos que existen dos elementos fundamentales a tener en cuenta en esta primera fase. Por un lado, que el niño/a o adolescente perciba la funcionalidad de los aprendizajes, es decir, la utilidad de los mismos en su vida cotidiana; de lo contrario, este aspecto dificultará el desarrollo de la competencia y puede darse el caso de que el niño/a o adolescente desarrolle la competencia por iniciativa ajena a sus intenciones (por la presencia de un educador, por ejemplo), sin que haya interiorizado la necesidad de llevarla a cabo por iniciativa propia. Por otro lado, que el niño/a o adolescente perciba que puede conseguir los objetivos educativos que se proponen, por lo que la labor del equipo educativo en este aspecto resultará de crucial importancia, en el sentido de mostrarle que se cree firmemente en sus posibilidades.

Una vez consensuada la competencia a adquirir se entra de lleno en la segunda fase del modelo en la que se recoge las necesidades de aprendizaje que el niño/a y adolescente tiene para desarrollar la competencia y poder de esta forma responder de manera eficiente a las necesidades del contexto. Cabe remarcar que estas necesidades de aprendizaje se pueden presentar en forma de conocimientos, procedimientos y/o actitudes. El papel del educador/a es el de facilitar que el niño/a o adolescente se cuestione sus estructuras mentales, es decir, sus pensamientos, sus actitudes, sus formas de hacer, y poco a poco que sea más susceptible, si cabe, a los nuevos aprendizajes. En todo caso, en esta fase el educador/a ha de tener una idea clara de las necesidades de aprendizaje del niño/a o adolescente y además ha de fomentar su participación con preguntas del tipo “¿Qué acciones haremos para solucionar la situación o problema? ¿Qué aprendizajes piensas que tienes que tener para solucionar la situación o problema? De esta forma el niño/a o adolescente va siendo cada vez más consciente de su posición respecto a los nuevos aprendizajes y por lo tanto, podemos decir que este se sitúa en un estado de incompetencia consciente, es decir, no desarrolla la competencia, pero ahora ya es consciente de que ha de llevar a cabo un aprendizaje para poder desarrollarla.

La tercera fase del modelo se centra en la transmisión de los conocimientos, procedimientos y actitudes necesarios para poder desarrollar la competencia de forma eficiente. De nuevo nos remitimos al papel activo que ha de tener el niño/a o adolescente, haciendo hincapié en la comprensión de aquellos aprendizajes que se están adquiriendo y poniendo el énfasis en destacar su funcionalidad. Este último aspecto va a resultar clave en el proceso ya que si el niño/a o adolescente no percibe la utilidad de aquello que ha de aprender, el proceso se erige como más arduo y costoso tanto para el educando como para el educador. Si nos centramos estrictamente en adolescentes, en numerosas ocasiones los centros residenciales se encuentran con la dificultad de que estos no tienen la predisposición adecuada para aprender, por lo que lo

primero que el equipo educativo ha de trabajar es la actitud. En relación a este concepto, consideramos que existen dos elementos fundamentales a destacar y que pueden favorecer el cambio de actitud del adolescente. En primer lugar hacemos referencia a la *necesidad de aprendizaje* que el adolescente tiene o muestra. En el caso de que el adolescente no perciba la necesidad de tener que aprender, esta tarea le resultará tremendamente costosa a no ser que ya de por sí tenga gusto por el aprendizaje; por ello, el equipo educativo, ante la falta de percepción de necesidad, lo ha de posicionar en una situación real de tener que solucionar una situación o problema, intentando de esta forma vencer la rigidez cognitiva mostrada. El segundo elemento a destacar de la actitud es *la influencia del grupo de referencia* del adolescente, y es que en numerosas ocasiones, todo y que exista una cierta predisposición para el aprendizaje, el peso de este grupo puede conllevar que el adolescente muestre ciertas resistencias. Con ello queremos decir que en la adolescencia se puede dar el caso de que la influencia del grupo de referencia contrarreste de forma significativa la labor del educador/a, aspecto que este último ha de tener en consideración.

Por su parte, el educador/a, como se ha remarcado anteriormente, ejerce un papel de guía y orientador del proceso facilitando situaciones de aprendizaje significativas, mediante las cuales el niño/a o adolescente pueda reconstruir sus estructuras mentales y sus esquemas de pensamiento. Además, en todo momento se favorecerá un clima agradable y de confianza en el que el niño/a o adolescente no tenga miedo a la equivocación, que esta no sea un elemento de interferencia en el aprendizaje, y en el caso de que aparezca, se considere como una nueva oportunidad para aprender de otra forma.

La cuarta fase del modelo se relaciona con la estructuración de los nuevos contenidos, y se lleva a cabo de forma inmediata o paralela a la transmisión de conocimientos, procedimientos y/o actitudes. Esta fase está relacionada con el trabajo mental más activo que el niño/a o adolescente va a realizar, con la finalidad de acabar de comprender e integrar los nuevos aprendizajes en las estructuras mentales que ya tenía, y comprobar la relación que se establece entre estos y la realidad en la que incidirán. Pensamos que esta fase resulta de vital importancia, ya que en caso de omisión, muy posiblemente los contenidos transmitidos se quedarán en una estructura cognitiva muy superficial y en consecuencia se olvidarán rápidamente.

La quinta y última fase del modelo se centra forma explícita en la transferencia de los nuevos aprendizajes al contexto de interacción, a partir de diferentes situaciones planteadas tanto por el educador/a como por el niño/a o adolescente. Se trata de que verbalice de forma fundamentada qué acciones ha de llevar a cabo para poder resolver las situaciones de forma eficiente (desarrollo de la competencia) y en qué orden las tiene que aplicar, para posteriormente desarrollar la competencia aplicando los aprendizajes competenciales que, bajo su criterio, considere oportuno. El equipo educativo ha de poner el énfasis en el hecho de que el niño/a o adolescente sea consciente en cada

momento de cómo actúa, y qué lo fundamenta, actuando lejos de formas mecánicas de desarrollo. En esta fase, un aspecto clave a resaltar es el hecho de que el equipo educativo ha de facilitar el mayor número posible de situaciones de aprendizaje, y lo más variadas posible, para que el niño/a o adolescente adquiriera el máximo nivel competencial en función de su situación personal y sociofamiliar. Podremos decir que el niño/a o adolescente es competente cuando de forma recurrente obtiene resultados positivos, e incluso cuando las circunstancias cambian ya sea por el contexto, o por el tipo de situación específica.

La cuestión de la evaluación es un aspecto que el modelo contempla de forma transversal a lo largo de todo su desarrollo. En todo momento el educador/a realiza una evaluación del proceso adaptando la intervención a las diferentes necesidades que van surgiendo. Por otro lado, el modelo aboga por un trabajo explícito de autoevaluación del propio niño/a o adolescente, demostrando la comprensión global de la situación que se le plantea, determinando qué se quiere conseguir, identificando los aspectos clave que determinarán la actuación a desarrollar, valorando las diferentes alternativas que puede llevar a cabo y las consecuencias de éstas, aplicando los aprendizajes adquiridos, y valorando finalmente los resultados obtenidos y si estos se corresponden con los esperados. Además, el equipo educativo ha de propiciar situaciones mediante las cuales el niño/a o adolescente sea consciente de las limitaciones que en cada momento va teniendo, para de esta forma poner en marcha las acciones correspondientes. Igualmente, el equipo educativo también ha de potenciar y ensalzar los logros y potencialidades que el niño/a o adolescente muestra. Por último, resulta clave destacar que la evaluación se centrará en la conducta mostrada por el niño/a o adolescente, y si esta le permite poder responder con éxito a la cuestión planteada.

5. Principios psicopedagógicos para la intervención socioeducativa basada en competencias.

Los principios psicopedagógicos se erigen como constructos mentales que fundamentarán, guiarán y orientarán la intervención socioeducativa en los centros residenciales. Los principios ejercen un papel referencial en la intervención socioeducativa, además de que proporcionan criterios claros de actuación, facilitan la organización de las acciones y dan coherencia a las mismas. Los principios a los que hacemos referencia son:

- *Contexto real de aprendizaje:* el equipo educativo ha de crear situaciones de aprendizajes en contextos reales o en su defecto lo más aproximadas a la realidad en la que posteriormente se tendrá que transferir la competencia.
- *El educador/a como guía y orientador de la intervención socioeducativa:* su papel se circunscribe a ser un mediador entre los niños/as o los adolescentes, y los contenidos a adquirir y las competencias a desarrollar.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

- *La intervención socioeducativa parte de las competencias previas de los niños/as o los adolescentes para relacionarlas con los nuevos aprendizajes:* se considera que el niño/a o adolescente tiene una experiencia previa que no se puede obviar y que le puede facilitar la sintonización con los nuevos aprendizajes a adquirir, la percepción de la necesidad de los mismos, y la construcción de las nuevas estructuras cognitivas.
- *Significatividad y funcionalidad de los nuevos contenidos:* la competencia a desarrollar ha de tener un sentido funcional por sí misma, y así lo ha de poder apreciar el niño/a o adolescente, el cual ha de percibir su transferencia a contextos reales de aplicación.
- *Valorar el nivel de desarrollo actual y desarrollo próximo:* el equipo educativo ha de valorar el nivel real de aprendizaje del niño/a o adolescente para establecer el nivel que puede llegar a adquirir en función de su situación y de sus capacidades.
- *Actividad mental del niño/a o adolescente para crear un conflicto cognitivo:* el equipo educativo ha de fomentar la participación activa del niño/a o adolescente fomentando situaciones de aprendizaje que los obliguen a plantearse y cuestionarse sus propias estructuras mentales a partir de los nuevos contenidos, y a sacar las conclusiones correspondientes como paso previo a construir los nuevos aprendizajes.
- *Motivación:* tiene un papel clave en la intervención socioeducativa dado que posibilita que el niño/a o adolescente active y mantenga una conducta orientada hacia la adquisición de la competencia. Para ello, el niño/a o adolescente estará más motivado si percibe la utilidad y el sentido de aquello que está aprendiendo y si además se cree potencialmente capaz de adquirir los nuevos aprendizajes. El equipo educativo ha de ensalzar el valor de los nuevos aprendizajes para que se comprenda que mediante la adquisición de estos, podrá resolver situaciones de la vida cotidiana.
- *Autoestima, autoconcepto y expectativas:* tomando como referencia la población atendida, la consideración de este principio resulta fundamental en la intervención socioeducativa. Muchos de los niños/as y adolescentes atendidos en los centros residenciales tienen no pocas experiencias traumáticas personales y sociofamiliares, aspecto que influye de forma notable en su autoestima, seguridad y confianza. El modelo presentado aboga por cambiar esta imagen que tienen de sí mismos, propiciando contextos educativos de confianza, en el que un error se considere como una nueva oportunidad de aprendizaje, y reconociendo y valorando en cada momento las evoluciones que lleven a cabo.
- *Reflexión alrededor del propio aprendizaje:* el niño/a o adolescente ha de aprender a autorregular su propio aprendizaje, estos es, ser consciente de qué y

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

cómo está aprendiendo, qué dificultades se encuentra y qué estrategias está llevando a cabo para superarlas, así como cuáles son sus potencialidades como persona.

- *Metodología compartida por parte de todo el equipo educativo:* los equipos educativos han de reflexionar acerca del aprendizaje basado en la gestión de las competencias, unificando criterios, principios y estrategias metodológicas.
- *Clima agradable de seguridad y de confianza:* que fomente en el niño/a o adolescente la actuación libre del miedo a equivocarse y volverlo a intentar. Los errores se han de valorar y contemplar como nuevas oportunidades de aprendizaje.

6. La participación de la infancia y la adolescencia en sus proyectos educativos

La participación de lo niño/a o adolescente en su Proyecto Educativo Individual un aspecto sumamente relevante para su desarrollo personal y social. Entendemos la participación como el proceso mediante el cual, el niño/a o adolescente tiene la oportunidad de ser informado de todo aquello que le es importante en su desarrollo, tiene la oportunidad de emitir una opinión al respecto, y puede influir en las decisiones que se toman. Asimismo, la participación ha de ser entendida como un derecho del niño/a o adolescente, y también como una herramienta para poder participar de forma activa en la sociedad.

Por todo ello, la implantación del modelo de gestión por competencias incide de forma significativa en la participación activa, tanto en la detección de necesidades (evaluación diagnóstica), en la adquisición de aprendizajes, como en la evaluación de los mismos. Con relación a la detección de necesidades, el niño/a o adolescente tiene claramente la oportunidad de participar mediante las tutorías que se realizan con su educador/a referente de forma sistemática, y a través de las guías de autopercepción de competencias que se han creado en base a la clasificación de competencias que se ha explicado anteriormente. De esta forma, se fomenta claramente el autoconocimiento del niño/a o adolescente al posicionarlo delante de una realidad. Además, la guía posibilita el hecho de que el niño/a o adolescente priorice los aprendizajes a adquirir.

Con relación a la elaboración del Proyecto Educativo Individual, el modelo de intervención socioeducativa basado en la gestión por competencias fomenta la participación del niño/a o adolescente (en la medida de sus posibilidades), en el establecimiento de los objetivos, la metodología, los recursos y la temporalización. Los objetivos establecidos han de ser concretos, medibles, unívocos y pertinentes con relación a las capacidades del niño/a o adolescente en cada momento, y redactados en forma de la conducta esperada. Además, un aspecto clave par hacer que el proceso de

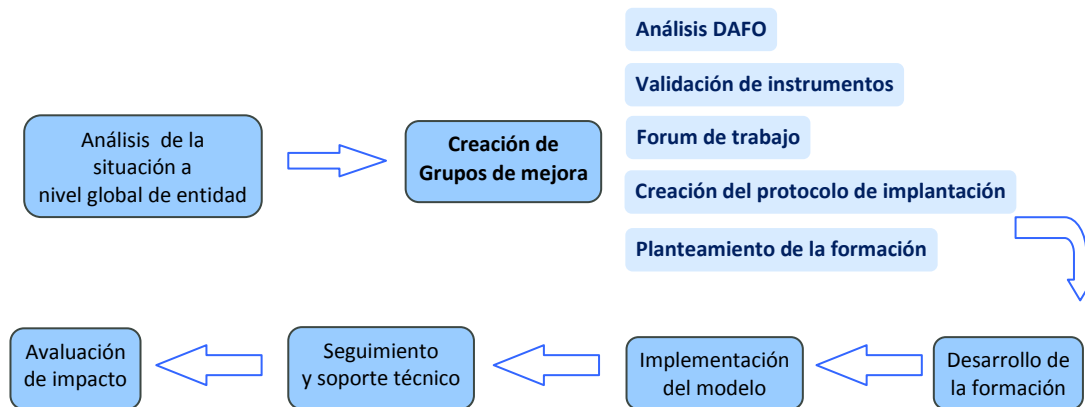
aprendizaje sea más eficiente es que el niño/a o adolescente pueda visualizar en su estructura cognitiva el objetivo a conseguir.

Por otro lado, la metodología que plantea el modelo fomenta de igual forma la participación activa del niño/a o adolescente en todo momento, llevando a cabo un proceso psicocéntrico. El redactado de la metodología ha de incluir, en función de cada caso, acciones de sintonización con los nuevos aprendizajes, acciones de transmisión de información, procedimientos, y actitudes, acciones de transferencia de lo aprendido a contextos naturales, acciones de registro de las nuevas conductas mostradas y por último, acciones de refuerzo tras la consecución de los objetivos.

Por último, tenemos que hacer referencia a la evaluación de los objetivos establecidos, entendiendo el concepto como una recogida sistemática de información con la finalidad de llevar a cabo un proceso de valoración para tomar decisiones de mejora y/o validar la consecución de los objetivos establecidos. La evaluación ha de contemplar la participación del niño/a o adolescente, y en el caso que nos ocupa, mediante el establecimiento de indicadores en forma de evidencias competenciales. Es decir, la pregunta que el tutor/a le ha de formular al niño/a o adolescente a la hora de plantear la evaluación es: ¿cuándo sabrás que has conseguido alcanzar el objetivo? Y el niño/a o adolescente ha de verbalizar, orientado si cabe por el tutor/a, diferentes acciones o evidencias competenciales que, conjuntamente, conformen la visión de que el objetivo se ha conseguido. Asimismo, es importante señalar que se fomentará que el niño/a o adolescente participe también en cómo se llevará a cabo la evaluación, es decir, qué instrumentos y/o técnicas (observación, registros, etc.) se utilizarán para tener constancia real de las evidencias anteriormente explicitadas.

7. Desarrollo de la implantación del modelo en los centros

Implantar un modelo de Proyecto Educativo Individual basado en la gestión por competencias, a nivel global de entidad, es un trabajo complejo que implica la reflexión y participación de los agentes implicados y que posteriormente la tendrán que llevar a cabo. Tomando como referencia este particular, desde la Dirección Técnica de la Entidad gestora se crearon dos grupos de mejora: uno para CA y otro para CRAE, ya que las dinámicas de funcionamiento son diferentes. A continuación se muestra un ideograma en el que se representa las acciones que se desarrollaron para la implantación del modelo.



Fuente: Elaboración propia.

El primer trabajo que se realizó en los grupos de mejora fue recibir una formación específica relacionada con la intervención socioeducativa basada en la gestión por competencias, para posteriormente realizar una matriz DAFO analizando la viabilidad del proyecto en los centros residenciales. Una vez analizadas las oportunidades, fortalezas, debilidades y amenazas del proyecto, se comenzó a reflexionar en torno a las competencias básicas a desarrollar, así como qué instrumentos de diagnóstico eran necesarios, qué estructura del Proyecto Educativo Individual era la más pertinente y cómo valorar los objetivos establecidos en el Proyecto Educativo Individual. Con relación a los instrumentos de diagnóstico, se pensó que resultaría muy conveniente elaborar unas guías de percepción de competencias básicas para los tutores y una guía de autopercepción de competencias básicas para el niño/a o adolescente, potenciando de esta forma la participación activa de este último. Cabe mencionar que tanto la clasificación de competencias a desarrollar, como las guías de percepción y autopercepción de competencias, fueron validadas mediante la técnica de jueces siguiendo criterios de univocidad, pertinencia e importancia. Una vez que se elaboraron y validaron los instrumentos que acompañan el Proyecto Educativo Individual, se trabajó entorno a la creación de un protocolo de implantación del modelo sustentado en tres ejes clave: ¿qué acción se realiza?, ¿quién la realiza? y ¿cuándo se realiza?, adaptado obviamente a la realidad de las dos tipologías de recursos residenciales. Posteriormente, los grupos de mejora llevaron a cabo un trabajo de valoración de la formación que era necesaria impartir en los centros residenciales a los equipos educativos para poder llevar a cabo la implantación del modelo. La formación en cuestión tuvo una duración de 16 horas en la cual se utilizó una metodología de aprendizaje por competencias. Una vez que los equipos educativos recibieron la formación necesaria se empezó a implantar el modelo en los centros, recibiendo estos el soporte técnico-pedagógico necesario.

Después del primer año de implantación, a continuación presentamos los primeros resultados de la evaluación de impacto.

8. Diseño y desarrollo de la evaluación de resultados

8.1 Población objeto de estudio y muestra

Para la valoración de la implantación del Proyecto Educativo basado en el trabajo por competencias se ha trabajado con dos tipologías de centros residenciales. Por un lado, se han seleccionado los cuatro Centros de Acogida que la entidad gestiona, con una población objeto de estudio de 51 profesionales. Por otro lado, se ha seleccionado los tres Centros Residenciales de Acción Educativa (CRAE) que gestiona la entidad y que han comenzado a implantar el modelo, con una población objeto de estudio de 37 profesionales.

La muestra seleccionada para la valoración del impacto de los Proyectos Educativos basado en el trabajo por competencias ha sido de un total de 49 profesionales, de los cuales 25 pertenecen a Centros de Acogida, mientras que 24 lo hacen a CRAE. En consecuencia, podemos afirmar que la muestra es lo suficientemente representativa de la población objeto de estudio.

8.2 Instrumentos para la recogida de información

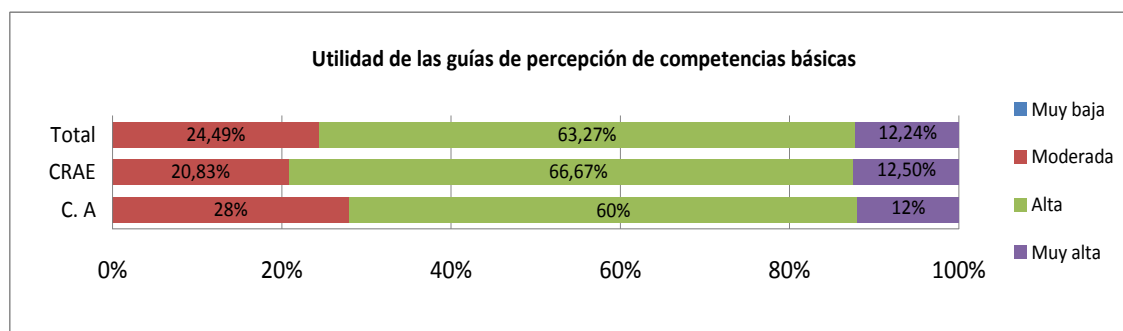
La recogida de información se ha realizado mediante un cuestionario on-line compuesto de 29 preguntas: 8 ítems que hacen referencia a variables sociopersonales y 21 ítems relacionados explícitamente con la implementación del modelo en los centros. Se ha creído conveniente utilizar el cuestionario dado que es un instrumento mediante el cual se puede acceder de forma rápida a un volumen considerable de personas, evitando ambigüedades y obteniendo una información ajustada a la realidad.

9. Resultados Obtenidos

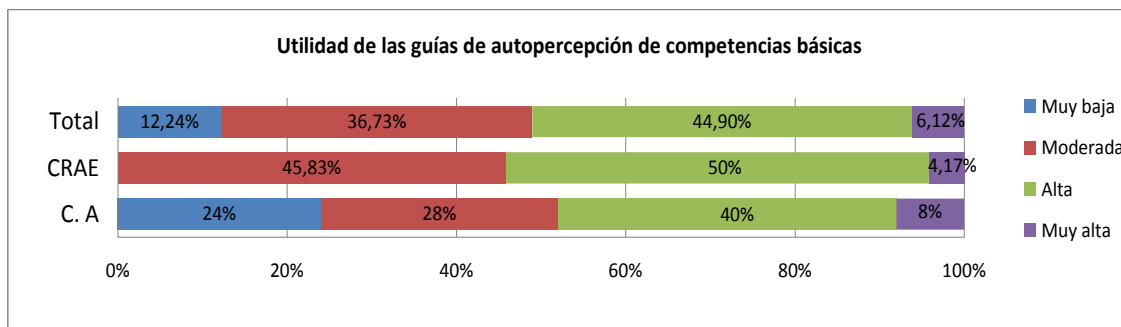
9.1 Resultados relacionados con las guías de percepción y autopercepción de competencias.

Como se ha mencionado anteriormente, la implantación del modelo va acompañada de unas guías de percepción y autopercepción de competencias con la finalidad de facilitar la evaluación diagnóstica de los niños/as y adolescentes y fomentar su participación activa. Los resultados en torno a la adecuación de la guía de percepción de competencias básicas que han de cumplimentar los educadores/as nos indican que en general existe un grado *alto* de adecuación (64% en C.A y un 70,83 en CRAE), no existiendo tendencias que nos induzcan a pensar que existen diferencias entre C.A y CRAE.

Por otro lado, y con relación a la valoración de la utilidad de la guía de competencias básicas, tal y como se observa en el siguiente gráfico cerca del 80% de los profesionales de los CRAE señalan que tiene una utilidad *alta* o *muy alta*, y tan solo un 20,83% se refieren a esta con una valoración de *moderada*. Estos porcentajes varían si los comparamos con los que muestran los profesionales de los CA. En este caso, el 72% de los profesionales señalan que la guía tiene una utilidad *alta* o *muy alta* y un 28% la puntúan con una valoración de moderada. La explicación que podemos dar al porcentaje de profesionales que valoran la guía como moderada se circunscribe al hecho de la falta de hábitos relacionados con su uso.

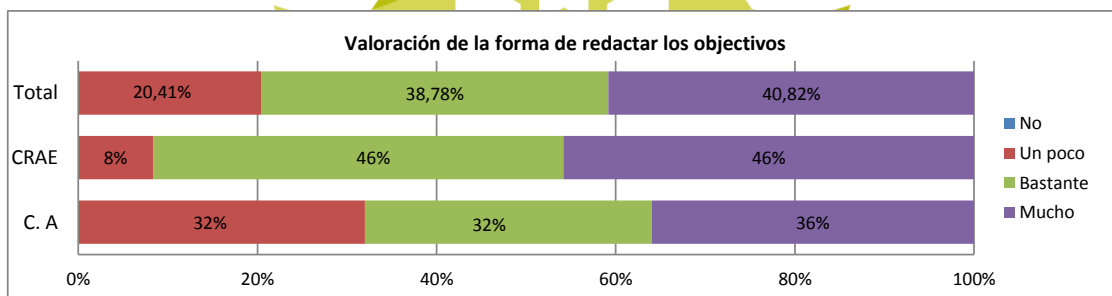


Centrándonos ahora en la utilidad de la guía de autopercepción de competencias básicas que han de cumplimentar los adolescentes, los resultados que se muestran en el siguiente gráfico nos indican que alrededor del 50% de la muestra se sitúa en la franja *alta* o *muy alta*. Asimismo, se ha de poner de relevancia que el porcentaje de profesionales que valoran la utilidad como *moderada* ha aumentado si la comparamos con la guía de percepción de competencias, disminuyendo de esta forma el porcentaje de profesionales que la valoran como *alta* o *muy alta*. Además, se observa que existe una tendencia diferente en los resultados en función de si hacemos referencia a CA o CRAE, en el sentido de que los profesionales de los CRAE valoran de forma más positiva las guías de autopercepción, que los profesionales de los C.A. Esto puede venir determinado porque un número muy elevado de jóvenes que se atienden en los C.A y en los CRAE son menores extranjeros no acompañados, con las consecuentes dificultades derivadas de la falta de competencias lingüísticas, que limitan de forma significativa que puedan cumplimentar la guía. En el caso de los CRAE, como estos jóvenes llevan más tiempo en el territorio acogedor y tienen más competencias lingüísticas, por lo que las dificultades son menores.



9.2 Resultados relacionados con la redacción y evaluación de los objetivos educativos.

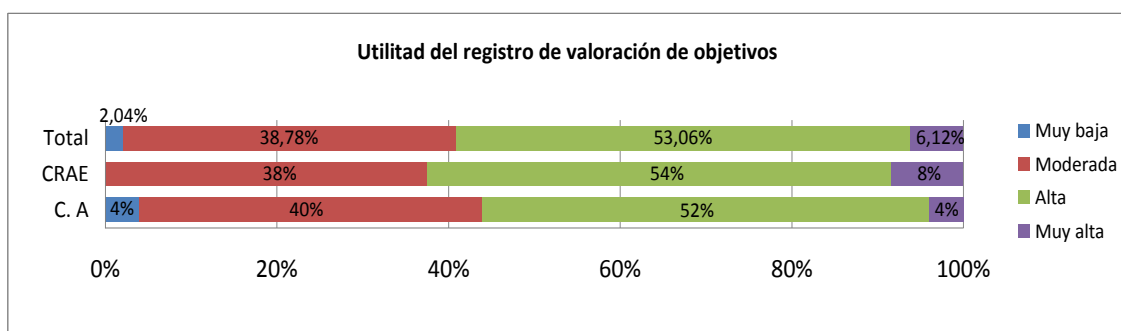
En primer lugar, hemos evaluado si la forma de redactar los objetivos, tomando en consideración el planteamiento de gestión por competencias, facilita la intervención socioeducativa. Los resultados, tal y como se muestran en el siguiente gráfico, si consideramos de forma global a C.A y CRAE, nos indican que cerca del 80% de la población valora que la forma de redactar los objetivos ha mejorado *bastante* o *mucho* la intervención socioeducativa.



Si analizamos los resultados diferenciando entre C.A y CRAE, podemos observar como los resultados nos indican que existen una tendencia que los diferencia, en el sentido de que los CRAE valoran mejor que los C.A. la nueva forma de redactar los objetivos. La explicación a esta diferencia la encontramos cuando reparamos en el hecho de que el CRAE es una tipología de recurso que da más estabilidad al proceso del niño/a o adolescente, por lo que está más receptivo a la intervención educativa. Los C.A son centros de diagnóstico de la situación personal y sociofamiliar, para posteriormente proponer la medida de protección más adecuada en función de las circunstancias, por ello, el niño/a o adolescente se puede llegar a mostrar más inseguro, cerrado, inestable emocionalmente, desconfiado, etc., aspectos todos ellos que dificultan la intervención educativa, por mucho que la forma de redactar objetivos haya cambiado.

La siguiente valoración que se ha realizado ha sido la del registro de evaluación mensual de objetivos, dado que la implementación del modelo conlleva la evaluación

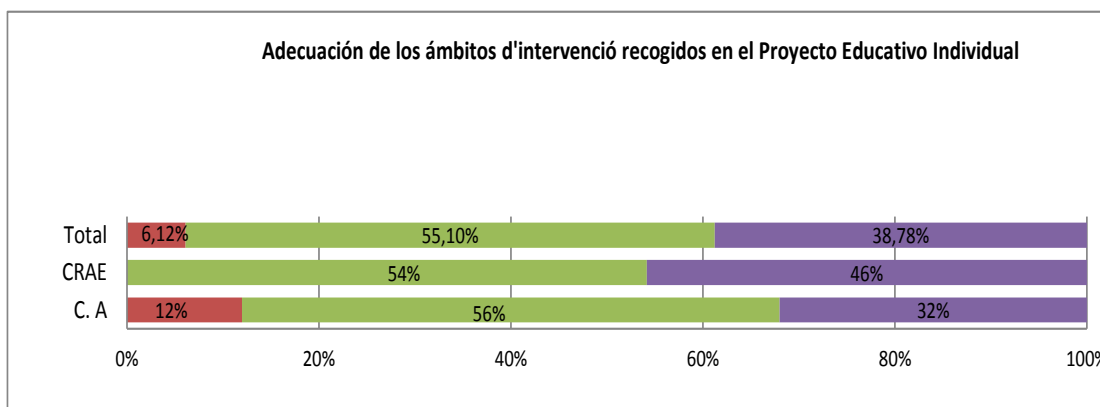
sistemática de los objetivos que se reflejan en el Proyecto Educativo Individual. Los resultados que se muestran en el siguiente gráfico nos indican que cerca del 62% de la muestra valora la utilidad de la hoja de evaluación mensual de objetivos como *alta* o *muy alta*. Asimismo, tenemos que hacer referencia al hecho de que alrededor del 38% de la muestra valora la utilidad de la evaluación mensual de objetivos de forma moderada. Este porcentaje puede venir explicado por el hecho de que en numerosas ocasiones, los profesionales verbalizan que en un mes, los niños/as o adolescentes, pueden que no experimenten cambios significativos. Además, cabe remarcar que no se evidencian diferencias entre los profesionales de los CA y CRAE.



9.3 Resultados relacionados con la tipología de competencias básicas incluidas en los proyectos educativos.

Como se ha mencionado anteriormente, los grupos de mejora que se crearon trabajaron en la delimitación de las competencias a desarrollar por parte de los niño/as o adolescentes. La valoración que realizan los profesionales de los recursos residenciales con relación a la adecuación de esta clasificación se muestra en el siguiente gráfico.

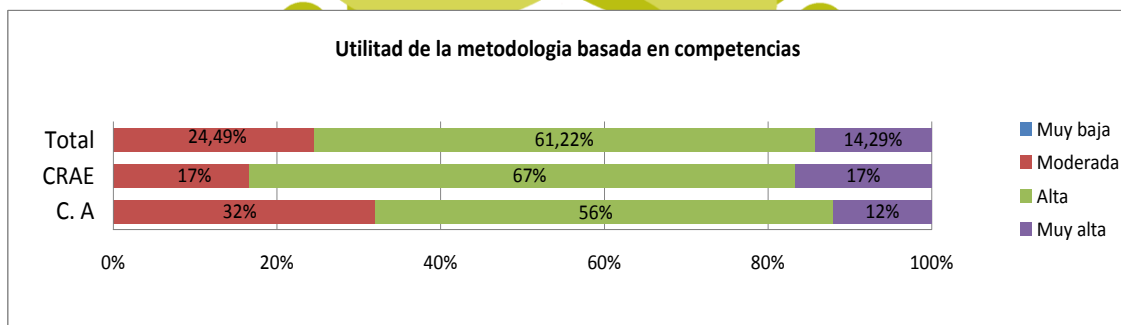
En él se puede apreciar como, mayoritariamente, los profesionales de los centros residenciales valoran como *bastante* o *muy* adecuados los ámbitos de intervención que se recogen en el Proyecto Educativo Individual.



Además se ha valorado si los ámbitos competenciales establecidos son suficientes para el desarrollo personal y social de los niños/as y/o adolescentes. En este sentido, los resultados son similares a la adecuación, ya que de igual forma, cerca del 90% de la muestra valora como suficientes los ámbitos de intervención socioeducativa recogidos en el Proyecto Educativo Individual.

9.4 Resultados relacionados con la metodología utilizada en la intervención socioeducativa basada en competencias.

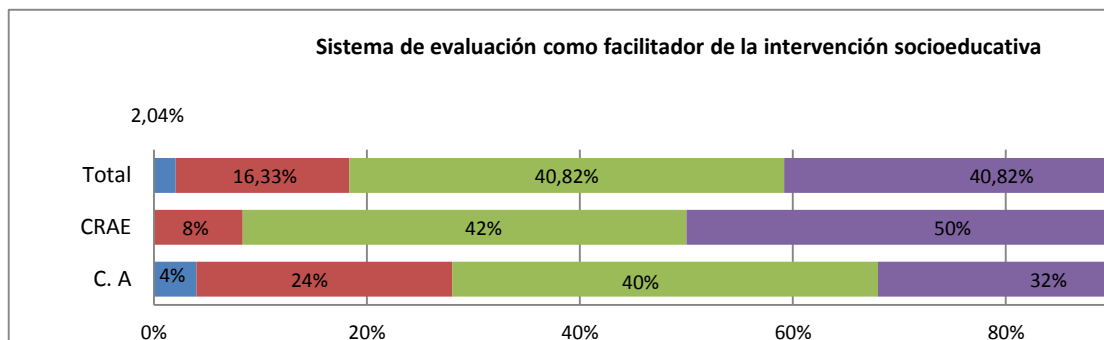
El gráfico siguiente nos muestra como, en general, la tendencia entre los profesionales es a valorar la utilidad de esta metodología como *alta*. De nuevo tenemos que reparar en el hecho de que se puede apreciar cierta tendencia diferenciadora entre C.A y CRAE, en el sentido de que existe un mayor porcentaje de profesionales en los C.A que valoran la metodología como *moderada* (32% en contraposición al 17% de los profesionales de CRAE). La explicación de las diferencias las situamos de nuevo en el hecho de que la población que se atiende en CRAE ya lleva un tiempo en el circuito de protección de la infancia y la adolescencia, y se ha adaptado más a las nuevas circunstancias, por lo que en la mayoría de ocasiones se muestra más receptiva a la intervención educativa. Además, de nuevo nos remitimos a la mayor estabilidad que puede ofrecer un CRAE y las consecuencias positivas que este aspecto comporta para la intervención socioeducativa.



9.5 Resultados relacionados con el sistema de evaluación, mediante la concreción de indicadores.

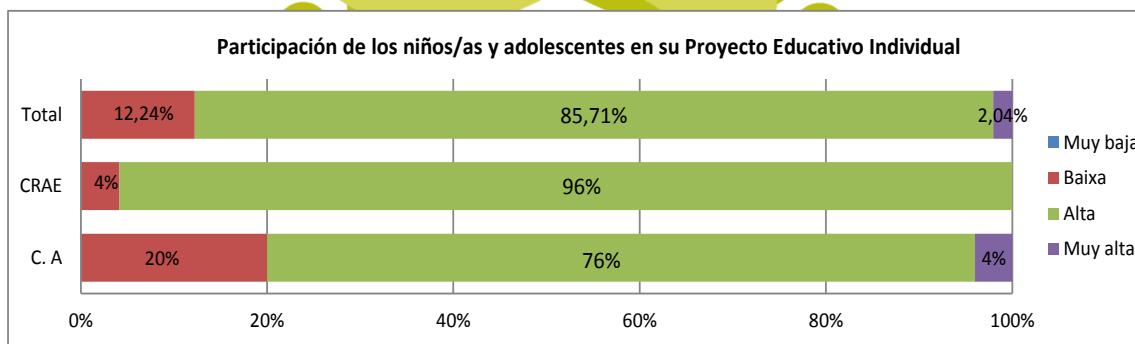
Los resultados nos muestran como cerca del 92% de los profesionales valoran el sistema de evaluación que plantea el modelo como *bastante* o *muy* facilitador de la intervención educativa, mientras que este porcentaje se sitúa en el 72% en el caso de los CA. En este caso, las diferencias más evidentes entre CA y CRAE están relacionadas con el hecho de que en estos últimos existe un porcentaje mayor de profesionales que

valoran la evaluación como *muy* facilitadora de la intervención socioeducativa (50% en contraposición al 32% de CA).



9.6 Resultados relacionados con la participación de los niños/as y adolescentes en sus proyectos educativos

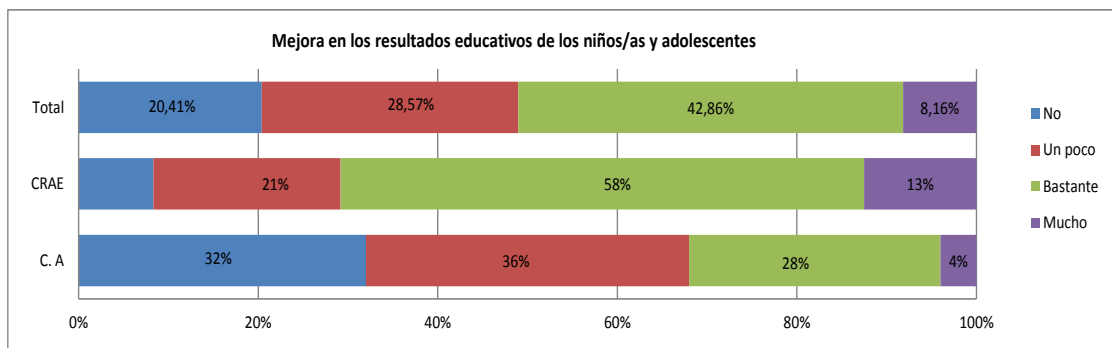
El aumento de la participación de los niños/as y adolescentes en los proyectos educativos individuales es uno de los objetivos que se desprenden de la implantación del modelo. En este sentido, podemos apreciar en el siguiente gráfico, que la mayoría de los profesionales de los centros residenciales valoran como *alta* la participación de los niños/as y adolescentes en la elaboración de sus Proyectos Educativos Individuales, en comparación a cómo se realizaba antiguamente.



No obstante, también surgen algunas diferencias entre CA y CRAE, ya que en los primeros, un 20% de los profesionales valoran la participación como *baja*, en comparación con el 4% referido a profesionales de CRAE. Esta diferencia se explica de nuevo por la diferencia en la tipología de centro y la situación personal y sociofamiliar del niño/a o adolescente.

9.7 Resultados relacionados con la valoración de los resultados obtenidos a partir de la implantación del modelo de intervención socioeducativa basado en competencias.

A continuación se muestra la valoración que han realizado los profesionales de los centros residenciales en relación al impacto que ha tenido la implantación del modelo de Proyectos Educativo Individual basado en la gestión por competencias, es decir, si los niños/as o adolescentes obtienen mejores resultados educativos.



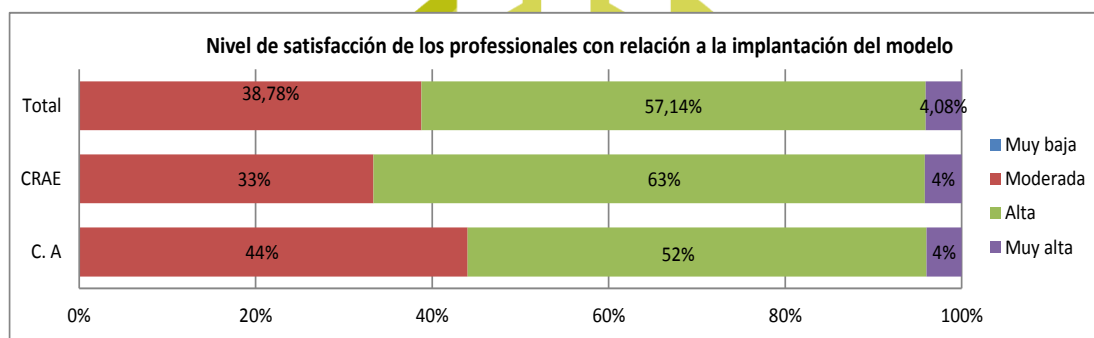
En el gráfico anterior queda reflejado de forma significativa algunas de las diferencias entre CA y CRAE a las que nos hemos referido anteriormente. Si nos centramos primeramente en los CRAE, podemos apreciar como el 71% de los profesionales valoran que los resultados han mejorado *bastante* o *mucho*. En este punto tenemos que hacer referencia a que tan solo un 8 % han valorado que no ha habido una mejora de los resultados, lo que equivale a 2 personas. Si nos centramos ahora en CA. los resultados obtenidos son diferentes a los mostrados en relación los CRAE. En este caso, el porcentaje de profesionales que valoran que los resultados han mejorado *bastante* o *mucho* es del 32%, mientras que el porcentaje de profesionales que han valorado que los resultados han mejorado un *poco*, ha sido del 36%. Destacamos que el 32% de profesionales valoran que los resultados no han mejorado nada, lo que equivale a 8 personas. Las razones que pueden explicar las diferencias de resultados entre las dos tipologías de recursos, pasan, de nuevo, por el hecho de la diferente estabilidad que existe en un CA y un CRAE, y por la disposición para abrirse a la intervención educativa que muestran los niños/as o adolescentes. Además, otro aspecto a tener en cuenta es que muchos de los objetivos educativos que se trabajan en los CA con los niños/as o adolescentes se consiguen a medio - largo plazo, por lo tanto, una vez que estos ya no residen en los CA sino en CRAE, familia nuclear o de acogida. Es por este motivo que en numerosas ocasiones, los profesionales de estos recursos no tienen evidencias significativas de la consecución de los objetivos establecidos.

9.8 Resultados relacionados con el grado de satisfacción de los centros residenciales en la aplicación del modelo de intervención socioeducativa basado en competencias.

Si nos remitimos en primer lugar a los profesionales de los CRAE, en el siguiente gráfico podemos observar como en el 67% de los profesionales valoran esta implantación con un grado de satisfacción *alto* o *muy alto*. Así mismo, existe un 33%, que valoran la satisfacción de la implantación del modelo como *moderada*, lo que equivale a 8 profesionales. A destacar que en CRAE no ha habido ningún profesional que haya valorado la implantación con un grado de satisfacción *muy bajo*.

Si nos centramos ahora en los CA, los resultados son sensiblemente diferentes, tal y como se ha venido mostrando a lo largo del presente trabajo. En este caso, el 56% de los profesionales de estos recursos han valorado la satisfacción de la implantación del modelo como *alta* o *muy alta*. Por otro lado, el 44% han realizado una valoración de satisfacción *moderada*, lo que equivale a 11 personas. Como ha sucedido en los CRAE, ningún profesional ha valorado con un nivel de *muy baja* la satisfacción de la implantación del modelo.

Como se ha mencionado anteriormente, las dinámicas en CA y CRAE son muy diferentes, aspecto que puede explicar las diferencias que a lo largo del presente trabajo se han puesto de manifiesto, y que en el apartado de conclusiones concretaremos.



9.9 Dificultades identificadas en la aplicación del modelo de intervención socioeducativa basado en competencias, CULTURA Y EDUCACIÓN

Las principales dificultades que los profesionales de los centros de Centros de Acogida (C.A.) han puesto de manifiesto son las siguientes:

- Elevado tiempo de dedicación para su elaboración.
- Barrera idiomática, ya que numerosos jóvenes son extranjeros.
- Falta de implicación en un principio, sobretodo en los adolescentes, a la hora de la detección de necesidades y elaboración del Proyecto Educativo Individual.
- La guía de autopercepción de competencias básicas es muy extensa.

- Falta de hábitos en lo que hace al dominio de las guías de percepción y autopercepción de competencias básicas por parte de los profesionales y de los niños/as y adolescentes.
- Falta de práctica en la intervención socioeducativa basada en competencias.

Las principales dificultades que los profesionales de los Centros Residenciales de Acción Educativa (CRAE) han puesto de manifiesto son las siguientes:

- Elevado tiempo de dedicación para su elaboración.
- Falta de implicación de los adolescentes a la hora de la detección de necesidades y elaboración del Proyecto Educativo Individual.
- Guía de autopercepción demasiado extensa.
- A veces resulta complejo concretar los objetivos.
- Evaluación mensual
- La estructura de Proyecto Educativo Individual abarca muchos ámbitos lo que lo convierte en un documento muy extenso.

Las diferencias más evidentes entre los profesionales de ambos tipos de recursos estriban en el hecho de que en los CA, la barrera lingüística de muchos de los jóvenes dificulta en exceso su participación en la intervención educativa, además de que también supone una limitación importante para el equipo educativo. Este factor condiciona el tiempo de elaboración de los Proyectos Educativos Individuales. En los CRAE, la dificultad lingüística es sensiblemente menor, ya que los jóvenes llevan un tiempo residiendo en el territorio acogedor y han adquirido un nivel de competencias lingüísticas que les facilita la interacción con el equipo educativo.

Por otro lado las dificultades comunes que más se han puesto de manifiesto en ambas tipologías de centros se refieren al excesivo tiempo de dedicación, derivada sobretodo del número de ámbitos a trabajar.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

9.10 Ventajas identificadas en la aplicación del modelo de intervención socioeducativa basado en competencias.

Las principales ventajas que los profesionales de los centros de Centros de Acogida (C.A.) han puesto de manifiesto son las siguientes:

- La concreción de los objetivos facilita la intervención socioeducativa.
- La metodología es precisa y facilita la intervención educativa.
- El sistema de evaluación es claro y concreto, permitiendo obtener una información real sobre el nivel de desarrollo de la competencia.
- La estructura del Proyecto Educativo Individual es global e integral.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

- Facilita la participación activa de la población atendida en la elaboración de Proyecto Educativo Individual.
- Las guías de percepción y autopercepción permiten realizar un correcto análisis de necesidades.
- La gestión por competencias permite un Proyecto Educativo Individual más concreto y operativo.

Las principales ventajas que los profesionales de los Centros Residenciales de Acción Educativa (CRAE) han puesto de manifiesto son las siguientes:

- La redacción de los objetivos facilita la intervención socioeducativa
- La variedad metodológica utilizada en la gestión por competencias.
- El sistema de evaluación, mediante el establecimiento claro de indicadores, facilita la evaluación de objetivos.
- La guía de autopercepción facilita la participación de la población atendida.
- La elaboración del Proyecto Educativo Individual basado en la gestión por competencias permite un trabajo más global y ajustado a la realidad.
- El modelo de Proyecto Educativo basado en la gestión por competencias se acompaña de herramientas que facilitan la evaluación diagnóstica de la población atendida, concretándose en una visión más detallada y permitiendo una intervención socioeducativa más eficiente.
- La distinción entre conocimientos, procedimientos y actitudes facilita la intervención socioeducativa.

9.11 Mejoras a realizar en la aplicación del modelo de intervención socioeducativa basado en competencias.

Las mejoras que los profesionales de Centros de Acogida (C.A.) han puesto de manifiesto con relación a la implantación del modelo son las siguientes:

- Traducción de las guías de autopercepción al inglés y árabe.
- Disponer de una guía didáctica para la intervención socioeducativa basada en competencias.
- Agrupar algunas subcompetencias para no hacer un documento tan extenso.
- Elaborar guías de percepción y autopercepción de competencias para niños/a de 3 a 12 años y adolescentes de 12 a 15 años.
- Disponer de más tiempo para elaborar el Proyecto Educativo Individual.
- Elaborar una guía de autopercepción de competencias menos extensa que la actual.

Las mejoras que los profesionales de los Centros residenciales de Acción Educativa (CRAE) han puesto de manifiesto con relación a la implantación del modelo son las siguientes:

- Elaborar una guía de autopercepción de competencias menos extensa que la actual.
- Elaborar guías de percepción y autopercepción de competencias para niños/a de 3 a 12 años y adolescentes de 12 a 15 años.
- Agrupar algunas subcompetencias para no hacer un documento tan extenso.
- Disponer de más tiempo para la elaboración del Proyecto Educativo Individual.

Las diferencias entre los profesionales de CA y CRAE relacionadas con las mejoras en la implantación del modelo hacen referencia a que desde los CA se explicita de forma más intensa la necesidad de traducir al árabe y al inglés las guías de autopercepción de competencias, dado que facilitaría la evaluación diagnóstica y mejoraría la participación de la población atendida. Además, desde los CA se insiste en el hecho de disponer de guías de percepción y autopercepción de competencias básicas para población de 3 a 15 años. Las dos mejoras que desde los CA se proponen son comprensibles dado que lo que se necesita son herramientas de diagnóstico, pues en el momento de ingresar en un CA, los profesionales no conocen al niño/a o adolescente. El resto de mejoras que se plantean son comunes tanto en CA como en CRAE.

Conclusiones

Un cambio como el que supone implantar un modelo de Proyecto Educativo Individual basado en la gestión por competencias resulta una empresa compleja de llevar a cabo. En este primer año de implantación, los resultados de evaluación de impacto nos indican que la línea trazada es correcta, todo y que se han de llevar a cabo pequeños ajustes para acabar de acomodar el modelo a las necesidades de los centros residenciales. Hemos contrastado que la gestión por competencias es adecuada para la intervención educativa que se realiza con los niños/as y adolescentes atendidos en los centros residenciales, y que los sitúa en condiciones óptimas de poder responder a las necesidades del contexto de forma eficiente.

Por otro lado, también se ha requerido de un cambio de visión por parte de los equipos educativos con relación a la intervención educativa y por lo tanto otra mirada sobre la forma de actuar. Todo ello nos induce a pensar que los equipos educativos necesitan en estos momentos de un soporte técnico-pedagógico intenso, que facilite la elaboración de los Proyectos Educativos Individuales, para acabar de acomodar la nueva forma de intervención a sus esquemas de funcionamiento.

Tenemos que poner de referencia que, todo y los resultados positivos obtenidos, existen algunas diferencias en la valoración que hacen los profesionales de CA y CRAE con relación a la adecuación de las guías de autopercepción de competencias, en la participación de la población atendida y en la mejora de los resultados educativos. Esta valoración es más baja en los profesionales de los CA y se explica porque en estos centros, el ingreso y desinternamiento de niños/as y adolescentes es continuo, por lo que la estabilidad y el clima que se genera dificultan, en cierta forma, la intervención educativa. Además, otro aspecto sumamente notable es que en numerosas ocasiones, en el momento en el que el niño/a y/o adolescente ingresa en este tipo de centros lo hace de forma involuntaria, aspecto que también hace que se más reacio a la intervención educativa y al dejarse ayudar. A parte de los dos argumentos anteriores, tenemos que considerar que 4 de los 5 C.A que gestiona la entidad, acogen a jóvenes extranjeros sin referentes familiares, lo cual conlleva numerosas dificultades derivadas de la barrera lingüística, la diferencia de culturas y expectativas que no se corresponden con la realidad. Por último, también tenemos que prestar atención al hecho de que los CA son recursos residenciales de transición, por lo que generalmente, los niños/as y adolescentes atendidos no suelen pasar más de 4 o 6 meses, cuando no menos. El tiempo de estancia en estos recursos, por lo tanto, es insuficiente para poder comprobar la consecución de muchos de los objetivos, factor que conlleva que los educadores/as no tengan evidencias de los resultados de su acción educativa y que a su vez ello condicione el nivel de satisfacción general de la implantación del modelo.

Todo y con ello, tenemos que poner de manifiesto que la implantación del modelo ha conllevado un aumento significativo de la participación en los Proyectos Educativos Individuales de la población atendida, aspecto que se correspondía con una de los objetivos prioritarios de la implantación, todo y que somos conscientes de que se han de realizar algunas modificaciones en las guías de autopercepción de competencias para aumentar todavía más el nivel de participación. Otro aspecto a destacar es la aceptación de la metodología de la intervención educativa basada en competencias, poniendo el énfasis en la acción en contextos naturales. Los equipos educativos han valorado este factor de forma positiva, percibiendo su funcionalidad y utilidad. La evaluación de los objetivos es otra variable a tener en cuenta, ya que ha permitido llevar a cabo evaluaciones más reales y propiciando la mejora de la intervención educativa.

De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, y los resultados expuestos en este trabajo, las mejoras que se proponen para el modelo son las siguientes:

- Reducir el número de ítems de la guía de autopercepción de competencias y traducirla al árabe y al inglés.
- Agrupar algunos de los ámbitos competenciales reflejados en el Proyecto Educativo Individual. Esta mejora ya se ha realizado y es la que se ha presentado en esta comunicación.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

- Elaborar una guía didáctica para la intervención socioeducativa basada en competencias.
- Elaborar guías de autopercepción de competencias para niños/as de 3 a 12 años y para adolescentes de 12 a 15 años.

Para concluir, queremos remarcar que la valoración que se realiza desde los centros residenciales que gestiona la entidad, con relación a la implantación de los Proyectos Educativos Individuales basados en la gestión por competencias es positiva. Tenemos que tener en cuenta que la implantación conlleva cambios significativos tanto en la evaluación de diagnóstico, elaboración y desarrollo de los Proyectos Educativos Individuales, y en la evaluación de los objetivos establecidos, aspectos todos ellos que han comportado una nueva forma de organización y visión de la intervención socioeducativa. Podemos decir que en estos momentos, en general, se ha superado la fase *aceptación del cambio* pasando a la fase del *compromiso con el cambio*, fase que requiere de la continuación del soporte técnico-pedagógico.

Referencias Bibliográficas

- Coll, C. (2007) Currículum i ciutadania. El què i el per a què de l'educació escolar. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Barcelona: Editorial Mediterrànea.
- Del Valle, J.F.; Bravo, A.; Martínez, M. y Santos, I. (2012). Estándares de calidad en acogimiento residencial EQUAR. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Recuperado el 25 de junio de 2014 de, <http://www.juntadeandalucia.es/observatoriodelainfancia/oia/esp/descargar.aspx?id=4071&tipo=documento>.
- Echeverría, B. (Coord.) (2008). *Orientación Profesional*. Barcelona: UOC
- Pérez Romero, A. (2013). El aprendizaje basado en competencias en los programas de cualificación profesional inicial (PCPI). En Tejada, J. (Coord., General), VI Congreso de Formación para el trabajo. Formación para el trabajo en tiempo de crisis. Balance y perspectiva. Libro de actas (CD). Madrid: Tornapunta ediciones.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó
- Rodríguez Moreno M^a L., Serreri, P. y Del Cimmuto, A. (2010). *Desarrollo de las competencias: Teoría y práctica. Balance, proyecto profesional y aprendizaje basado en el trabajo*. Barcelona: Laertes educación.
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales (I). *Revista Herramientas*, (56), 20-30.
- Viso, A. (2011). *Cómo programar las competencias. Vol. II. Enseñar y aprender por competencias*. Madrid: EOS. Gabinete de orientación psicológica.

254. EL ACOGIMIENTO RESIDENCIAL PARA MENORES EN DESAMPARO.

Milagros Román Ruiz
milagrosroma@hotmail.com

Resumen.

En el siguiente artículo se presenta el relato biográfico de un menor inmigrante que ha pasado por diferentes centros de acogida, desde su llegada a España en patera. Se parte de la justificación de los derechos del menor y la importancia de la familia y de sus funciones. Presentamos un caso de historia de vida único para comprender y mostrar las experiencias y situaciones vitales de un inmigrante menor de edad que ha pasado por diferentes centros de acogida. Se pretende hacer un análisis que contraste estas experiencias y vivencias de casos o realidades complejas, para conocer y valorar el tipo de ayuda que estas instituciones prestan a los menores y adolescentes en desamparo.

Palabras clave: Desamparo, familia, menores, riesgo social, acogimiento residencial.

1. Introducción

La sociedad actual, caracterizada por los continuos cambios y transformaciones sociales producidos con gran rapidez, origina en ocasiones exclusiones sociales, marginación y pobreza hacia diferentes colectivos sociales. Por ello se hace necesario, desde las diferentes instituciones, intentar dar respuestas a las demandas sociales actuales. Por consiguiente vamos a analizar qué respuestas da ésta ante las desigualdades sociales en la etapa de la infancia y de la adolescencia para conseguir ese Estado de Bienestar del que se habla. Podemos definir Estado de Bienestar como “*Justicia social*” Morales (1994, p.608).

Este hecho hace necesario tomar medidas encaminadas a garantizar la igualdad de oportunidades, los derechos sociales y el desarrollo de políticas asistenciales como estrategia para conseguir un Estado social sin desigualdades. En este sentido, Touraine, (1994) (citado en Raya, 2006), propone que “*un Estado será más social cuando reconoce a sus ciudadanos menos favorecidos, el derecho a obrar, en el marco de la Ley, contra un Estado desigual del que el Estado mismo forma parte*”.

La actual crisis económica está provocando el empobrecimiento de la sociedad y con ello el declive del Estado de Bienestar. Para Pantoja y Añaños (2010, p.115) “*la*

vulnerabilidad y el riesgo adquieren rostros distintos según sea el desarrollo económico”. Según un estudio realizado por Save the Children desde 2012, el número de menores de 18 años “en riesgo de pobreza o exclusión social” -un indicador de la Unión Europea que combina varios factores de carencia económica- superó los 2,8 millones en 2012, afirma la ONG en un informe presentado en Madrid.”(El País.com 29 de enero de 2014). Por ello se hace necesario redefinir ese Estado de Bienestar del que hablábamos en tiempos pasados, para adaptarlo a los nuevos tiempos. En este sentido, Sping-Andersen y Palier (2009) (citado en Marí e Hipólito, 2013, p.132), “proponen la “actualización” del modelo de sociedad del bienestar al nuevo contexto mundial, a los cambios tecnológicos, a las transformaciones demográficas y a las nuevas realidades familiares”; para de esta forma poder tomar nuevas medidas destinadas a los nuevos perfiles sociales más vulnerables. Incluso empezamos a hablar de “Bienestar Infantil”, debido al interés social que tiene este colectivo en relación con la infancia como “sujetos de derecho” y de “responsabilidad pública” González Merino y Guinart (2011, p.15).

En los últimos tiempos, los menores y adolescentes han pasado de una situación de invisibilidad, a ser considerados un agente social activo en la construcción y desarrollo de la sociedad en las que vivimos. Hoy en día, los derechos humanos de los niños y niñas, son fundamento de todos los estados democráticos y de la construcción de la ciudadanía. “La Asamblea General de las Naciones Unidas, en 1989 considera que niños, niñas y adolescentes son «sujetos plenos de derechos, merecedores de respeto, dignidad y libertad» y abandona la concepción del niño como objeto pasivo de intervención por parte de la familia, el Estado y la sociedad”. Pasqualini (2010, p, 33).

Aún así la infancia, por su dependencia y estado de desarrollo, se hace particularmente vulnerable y sensible a las condiciones bajo las que vive y se desarrolla cada persona, como ciudadano y como individuo. De ahí la necesidad de crear instrumentos que garanticen su bienestar y su participación. Como afirma Villagrasa y Ravetllat (2009), los niños constituyen un indicador fundamental del progreso de la sociedad, aún así la pobreza y la exclusión social siguen siendo un reto para los menores en el continente Europeo.

2. Marco teórico.

Los niños se enfrentan a situaciones de privación, exclusión y marginación a pesar de que los países miembros de la Unión Europea sean conocidos por sus altos niveles de desarrollo y por sus esfuerzos en la promoción de los derechos del niño. Según Pérez Islas (2000), los jóvenes adquieren un estatus de indefensión, de subordinación, se les recluye, se les castiga y, en ocasiones son considerados como sujetos sujetados, con posibilidades de tomar algunas decisiones, pero no todas. Por ello entre mis objetivos destaco la importancia de la labor realizada por las diferentes

instituciones hacia la inclusión social de los/las menores y adolescentes y los posibles beneficios que pueden tener los Centros de Acogida para dar respuesta a las necesidades sociales y situaciones de riesgo de estas personas a nivel educativo, social y familiar y su interacción y retroalimentación.

Siguiendo a Fernández y Bravo (2003) y tomando como referencia una investigación que realizaron en el año 2002, desde que entró en vigor la Ley 21/1987 de 11 de noviembre, modificando varios aspectos del Código Civil en materia de acogimiento y adopción, se puede decir que se acabó con una situación en la que las medidas protectoras de la infancia desprotegida pasaban casi únicamente por la institucionalización de los menores. La posibilidad de llevar a cabo acogimientos familiares y residenciales de forma fluida y con procedimientos sencillos abría la esperanza de un sistema público de servicios sociales que en materia de infancia se encontraba en aquellos años con retos muy importantes, dada la tradición de beneficencia e institucionalización dominantes. Siguiendo a García Vallinas (2011, p.1) *“en las últimas décadas se ha venido reconceptualizando el acogimiento residencial hasta considerarlo como un elemento más entre la gama de recursos de los que dispone una comunidad para la protección de la infancia”*

Las legislaciones autonómicas han ido subrayando la necesidad de potenciar este tipo de programas y recursos como alternativa normalizadora para las situaciones en las que los niños y niñas, en ocasiones, deben ser apartados de su familia. La red de servicios sociales de la infancia estableció junto a los programas de intervención familiar, los de acogimiento familiar y residencial como opciones cuando la separación es la medida más adecuada. ¿Cuál es la actual situación en Andalucía con respecto a la atención a la infancia y a la adolescencia? Según el nuevo Estatuto de Autonomía, aprobado por Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía, en su artículo 61.3 a) corresponde a la Comunidad Autónoma de Andalucía:

La competencia exclusiva en materia de protección de menores, que incluye, en todo caso, la regulación del régimen de protección y de las instituciones públicas de protección y tutela de los menores desamparados, en situación de riesgo, y de los menores infractores, sin perjuicio de lo dispuesto en la legislación civil y penal”. (p.11883).

- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor y de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil.

Es este un documento fundamental en materia de protección a los menores de edad. Se integra la corriente legislativa que tiene como base un mayor reconocimiento del papel que los menores desarrollan en la sociedad actual, con el objetivo último de consagrar el interés superior de los mismos. Ya no se considera, según declara su

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Exposición de Motivos, que el menor sea un sujeto pasivo sino que se tiende al pleno reconocimiento de la titularidad de sus derechos y de una capacidad progresiva para ejercerlos.

En cuanto a la importancia de definir las necesidades de la infancia, Anna Freud (1985) (citada en Rubio y Monteros, 2002, p.223 y s) señalan que “*la conveniencia de comenzar por las necesidades propias del desarrollo de los niños y el hecho de que los planes aplicables a ellos deberán basarse en un conocimiento detallado de sus necesidades*”. López (1995) (citado en Rubio y Monteros 2002) establece las necesidades de la infancia en tres bloques:

1. **Necesidades físico-biológicas:** la alimentación, la higiene, la protección ante riesgos del entorno, la actividad física...
2. **Necesidades cognitivas:** estimulación sensorial, la exploración del entorno, la adquisición de un sistema de valores y normas...
3. **Necesidades emocionales y sociales:** necesidad de autoestima, establecer vínculos y relaciones sociales, autonomía progresiva...

La familia es el principal agente de socialización sobre todo en edades tempranas. Según Martín (2009), la familia es el caldo de cultivo donde proliferan los valores y se genera el tejido social. La familia es el principal núcleo de convivencia, por lo tanto tiene una gran responsabilidad en la construcción de valores relacionados con la igualdad. Los niños y niñas en los primeros años de vida, actúan casi siempre por imitación de lo que hacen sus familias, tienden a observar y copiar lo que éstos hacen.

Según Rodrigo y Palacios (1988, p.95), “*la familia conforma hábitos, estructuras de pensamiento, actitudes y valores*”. Tanto el ambiente familiar como el escolar son los que más influyen en el desarrollo del individuo y en su proceso educativo. Por ello se hace necesaria una coordinación entre escuela y familia. Para González, González y González (2011) la familia es el primer contexto de desarrollo del niño y el más duradero. Es el primer ámbito del niño que le facilita el aprendizaje del lenguaje, le proporciona habilidades cognitivas, valores sociales y morales de la cultura. Las funciones que se le atribuye a la familia Kaplan, (1982); López, (1995,2008) (citado en Martín, 2009, p.48) son:

- “*Cuidar, criar y educar a sus vástagos. El ser humano precisa de unos adultos que le ayuden a sobrevivir, le descubran el mundo exterior y le sirvan de referente.*”
- *Socializar, transmitir y enseñar principios, costumbres y usos sociales”.*

Pero en ocasiones, esas funciones de las que hemos hecho mención, no se cumplen y aparecen otras que pueden poner en peligro el desarrollo integral del niño/a y, ante estos casos, la Administración debe actuar.

Como hemos indicado anteriormente corresponde a la Junta de Andalucía asumir la tutela de los menores desamparados que residan o se encuentren transitoriamente en el territorio de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Actualmente se regula en el Decreto 42/2002, de 12 de febrero, del régimen de desamparo, tutela y guarda administrativa y se realizará cuando éstos sean declarados en situación de desamparo, ya se trate de guarda derivada de la tutela Administrativa o de guarda exclusivamente. La Administración ejercerá la guarda del menor, adoptando la medida más adecuada en cada caso, promoviendo los recursos de acogimiento familiar (simple, permanente o preadoptivo), acogimiento residencial y adopción.

A la Comunidad Autónoma de Andalucía le corresponde la competencia exclusiva en materia de protección de menores, residentes en su territorio. Esto comporta la constitución y aplicación de los distintos instrumentos que dan lugar a la acción protectora de la Administración; todo ello con el objetivo final de conseguir un mayor nivel de bienestar para los menores de Andalucía.

- **Ley 1/1998, de 20 de abril, de los derechos y la atención al menor:** El Título I se denomina de los derechos de los menores, en él se establece el objeto y el ámbito de aplicación, los principios generales que la inspiran y las actuaciones concretas a que se comprometen las Administraciones Públicas de Andalucía para la promoción y protección de los derechos de los menores que se consideran de mayor importancia para su desarrollo integral.

Según el [Decreto 355/2003](#), de 16 de diciembre de Acogimiento Residencial de Menores, los Centros de Protección tienen la finalidad (artículo 3) de promover el pleno desarrollo de la personalidad de los menores y su integración social. Es un espacio donde se atiende a menores, promoviendo el desarrollo integral de las diversas dimensiones. Es por tanto, un entorno convivencial y formativo en el que se garantiza, por un lado, unos recursos profesionales y materiales suficientes y adecuados; por otro, una calidez que posibilite relaciones afectivas inspiradas en los estilos y características de una familia normalizada. Es una de las vías para el desarrollo de la medida de tutela o guarda, junto con las distintas fórmulas de acogimiento familiar, al mismo tiempo que desarrolla una labor de complemento de las mismas. Se dan tres perfiles que definen hoy las necesidades y prioridades del acogimiento residencial: adolescentes y jóvenes de ambos sexos, menores procedentes de la inmigración y menores con una problemática que requiere una atención especial.

Esta medida tendrá lugar cuando no sea posible la permanencia de los menores en su seno familiar. En su artículo 7 nos especifica que la atención prestada a los menores acogidos estará organizada en un plan de intervención individualizado, además cada menor tendrá asignado en el Centro un educador, que asumirá su atención personalizada. No podemos olvidar siguiendo a Bravo y Fernández (2009) que:

Los niños y adolescentes que están acogidos en residencias de protección han sido separados de sus familias lo que supone para ellos una experiencia difícil de elaborar, aunque su mayor o menor aceptación va estar relacionada con la especificidad del proceso seguido en cada caso concreto, entre otros aspectos. Esta vivencia siempre supone pérdidas para el menor que se traduce en una importante necesidad de aceptación y elaboración de las mismas, lo que se favorece permitiendo espacios y tiempos donde pueda expresar sus sentimientos, temores, dudas e incertidumbres y que estos sean escuchados y atendidos por los educadores de los centros. (p.65).

Según lo establecido en el Decreto 42/ 2002 de 12 de febrero, en su artículo 8 especifica que los menores sujetos a medidas de protección tienen derecho a no estar institucionalizados más que el tiempo estrictamente necesario. Según la Ley 1/1998, se entiende por protección *Artículo 17. Concepto.* " El conjunto de actuaciones para la atención de las necesidades del menor tendentes a garantizar su desarrollo integral y a promover una vida familiar normalizada" (p.9).

Siguiendo a Fernández, Hamido y Ortiz (2009) la institucionalización o acogimiento residencial es una de las medidas más utilizadas, en sus diversas formas, como respuesta a la situación de desamparo en la que se encuentran algunos menores, incluso igualándose al acogimiento familiar con parientes. Según una investigación realizada por Del Valle y Bravo (2003), citada en este artículo, el acogimiento residencial en España era del 45, 3% en el año 2002, seguido muy cerca del acogimiento familiar extensa que era del 46,8%.

Sin embargo, como nos explican Bravo y Fernández (2009), este hecho está cambiando y puede deberse al aumento notable en los últimos años de menores extranjeros no acompañados que viven en España. Los Menores Extranjeros No Acompañados (MENAS) pueden definirse como nos describe Save the Children (2003, p.4): "Aquellos niños extranjeros que no están bajo cuidado efectivo de un adulto responsable de ellos legalmente, independientemente de que estén o no acompañados por un adulto".

3. Cuestiones de investigación

Se presentan una serie de cuestiones abiertas, pero concretas con el fin de conocer las respuestas de las instituciones sociales y de la sociedad en general en relación con la exclusión social de menores en contextos de riesgo.

1. ¿Las diferentes políticas y prácticas relativas a la atención al menor han conseguido mejorar el bienestar infantil y sus derechos?

2. ¿Qué medidas se establecen desde las diferentes instituciones para la protección de estos niños/as considerados menores en desamparo?
3. ¿Qué respuestas ofrece la Comunidad Autónoma de Andalucía para menores en desamparo que se encuentran en su territorio de manera permanente o temporal?
4. ¿Se consigue la integración e inclusión social de los menores que pasan por centros de acogida?
5. ¿Existen recursos para los menores ex tutelados una vez cumplida la mayoría de edad habiendo recibido acogida en diferentes centros de protección?

4. Metodología de investigación

La investigación cualitativa nos permite conocer una realidad en un contexto determinado, analizarla y describirla tal como sucede. Siguiendo a Pérez Serrano (2001) la investigación cualitativa se refiere a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, escritas o habladas, y las conductas observables. La investigación cualitativa no busca la generalización, sino que estudia en profundidad una situación concreta, busca la comprensión de por qué la vida social se percibe y experimenta tal como ocurre.

Para la elaboración de esta investigación hemos optado por un paradigma interpretativo, siguiendo a Ballester (2004) el paradigma interpretativo tiene una larga tradición en las ciencias sociales, sin embargo no comienza a implantarse hasta que se hacen más visibles las críticas al enfoque positivista. La fenomenología nace de la necesidad de modificar los paradigmas positivistas tradicionales otorgando valores predominantes a las experiencias personales, a las interacciones y al contexto. Desde la perspectiva fenomenológica se pretende la captación de las relaciones internas y profundas, las cuales serán la clave en cualquier intento de explicación comprensiva. Su interés por la intencionalidad más que por la casualidad es la clave de este paradigma. Según Pérez Serrano(1994):

La fenomenología es una actitud que pretende aclarar las formas de existencia humana, partiendo del ser del hombre en el mundo. Lo que pretende la fenomenología es proporcionar un cuadro en que poder situar los hechos que se van constatando. Su papel es el arbitraje aséptico en pugna por la verdad, motor de toda ciencia. (p.216).

En cuanto al método de investigación cualitativo, la **etnografía o método etnográfico** es la modalidad que ofrece mayor riqueza para el desarrollo de la investigación. Siguiendo a Ballester (2004) hablamos de etnografía para referirnos tanto al proceso de investigación por el que se aprende el modo de vida de algún grupo de

personas como al producto: un escrito etnográfico o retrato de ese modo de vida. La etnografía según Rodríguez, Gil y García (1996) es el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta. Se persigue la descripción de carácter interpretativo de las formas de vida, estructuras sociales y la cultura del grupo investigado o incluso el retrato del modo de vida de una unidad social. Para Buendía, Colás y Hernández (1998, p.258) “*es un modo de investigar naturalista, basado en la observación, descriptivo, contextual, abierto y profundo.*”

Dentro de la etnografía encontramos entre sus modalidades el relato biográfico, siguiendo a Pujadas (1992) se comenzó a utilizar el término *life story* y *life history*, el primero se utiliza para referirse a la narración biográfica de un sujeto tal como la persona que la ha vivido la cuenta, mientras que el segundo “*se refiere al estudio de caso referido a una persona dada, comprendiendo no sólo su life story, sino cualquier otro tipo de información o documentación adicional que permita la reconstrucción de dicha biografía*” Pujadas (1992, p.13). Ya que en español no ha sido fijado, utilizaré el término **relato biográfico**. Para Sanz (2005) consiste en un relato autobiográfico, obtenido por el investigador mediante entrevistas continuadas en las que el objetivo es mostrar el testimonio subjetivo de una persona, en el que se recojan tanto acontecimientos como valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia. “*En esta modalidad el investigador es únicamente un introductor de la obra, que retoca y matiza la presentación final del relato tras ordenar la información obtenida en las prolongadas sesiones con el informante*”. Sanz (2005, p. 103).

Como metodología inserta en la investigación cualitativa, considera que el investigador debe implicarse en el proceso, y a los informantes como protagonistas. El centro de interés son aspectos subjetivos reflejados en el relato, modo de recogida de información que permitirá recoger motivaciones o sentimientos. Para Pujadas (1992) el objetivo es mostrar el testimonio subjetivo de una persona en la que se recojan tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia.

★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

4.1. Instrumentos y procedimientos de recogida de información.

El objetivo de una investigación biográfica es la narración de la vida, mediante una reconstrucción retrospectiva, en la que también caben las expectativas futuras. Se requieren, por tanto, “*de instrumentos que permitan plasmar qué acontecimientos pasados influyen en la situación presente, facilitando así las propuestas de mejora. Para ello se analizará el ámbito personal y socio-laboral de la persona, mediante el relato del biografado*”. Antelo, Armenia, Biot, Campos y Centellas (s.f, p.13). Para Pujadas (1992):

La técnica de campo más genuina, aquella que otorga al entrevistador mayor control sobre la situación (...) es la entrevista

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

biográfica, que consiste en un diálogo abierto con pocas pautas, en el que la función básica del entrevistador es estimular al sujeto analizado para que proporcione respuestas claras, cronológicamente precisas (p.66).

4.2. Procedimientos y estrategias de análisis de datos.

Para Goetz y Lecompte (1988) el análisis de datos depende de la teorización, las tareas formales que los constituyen son percepción, comparación, contrastación, agregación y ordenación, establecimiento de vínculos y relaciones; y especulación. La teorización consiste en manipular categorías abstractas y relacionarlas entre ellas.

En el proceso de análisis del relato biográfico que constituye las diferentes entrevistas, como material cualitativo que es, he clasificado y categorizado reduciendo a categorías analíticas. Siguiendo a Gallego (2008):

Es un método que persigue conocer las pautas de la interacción social, analizando los sucesos normales y considerando los hechos extraordinarios como prueba para enjuiciar la credibilidad del patrón general (Estebaranz, 2001) (...). Siguiendo la metáfora que señalan Goetz y Lecompte (1988), este proceso es como un rompecabezas que hay que montar sin que las piezas estén dadas, sino que se determinan a posteriori; organizamos los datos en base a un marco interpretativo agrupando. (...). Será necesario comparar, contrastar, agregar, ordenar, reducir, establecer relaciones y teorizar; reconstruir historias de vida narradas, intentando explicar el significado de los fenómenos humanos y entender cómo se viven y a qué responden (Maykut y Morehouse, 1994; Kerchtermans y Katrign, 2000; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). (p.127).

El proceso que hemos seguido para el análisis de datos “*se basa en el proceso de tres fases de Miles y Huberman (1984): reducir la información, estructurar los datos a través de las representaciones, y extraer y verificar conclusiones a través del uso de procedimientos y métodos de análisis prácticos*”. Gallego (2008, p.127).

5. Relato biográfico: el caso de Otman.

La historia de Otman (nombre supuesto) es la de un chico marroquí que con apenas 13 años decidió dejar a su familia y vivir la aventura de llegar a España. Durante su gran viaje vivió en la calle y sufrió mucho, pero sus ganas por conseguir su deseo no le impidieron continuar luchando. En su relato nos explica unas condiciones de vida muy duras, sobre todo para cualquier persona que lo observe desde fuera y tenga un poco de sensibilidad y afecto hacia los más vulnerables. Son las víctimas de situaciones familiares y sociales que les ha tocado vivir y las que no han podido elegir, ni tan

siquiera son responsables de ellas. Otman vive actualmente en Afourer, aunque durante su infancia vivió en Beni Mellal, ciudades del centro de Marruecos. Se considera una persona luchadora y trabajadora, capaz de realizar cualquier cosa por conseguir su sueño, llegar a España para quedarse.

Otman es uno de esos menores que un día decidió cambiar el rumbo de su vida para intentar llegar a España, “*al paraíso*”, como lo llaman ellos. Su caso no era para ocupar una posición privilegiada, sino que huye del maltrato al que estaba sometido por su padre. Para Suárez (2006) los menores que migran solos es cada vez más frecuente, se trata de menores que se desplazan a través de las fronteras por decisión propia huyendo de situaciones familiares difíciles o por motivos económicos, intentando buscar una nueva vida. Aunque una vez que llegan a España nada es lo que parece, lo que les cuentan sus amistades está muy lejos de lo que éstos se encuentran al llegar. Siguiendo a Cabrera (2005, p.9) “*estos menores salen de su país buscando un futuro mejor en un mundo que han idealizado y con el que a menudo tropiezan a causa de las diferencias culturales que encuentran y otros factores importantes*”. En el caso de Otman, pasó por cuatro centros de acogida, trabajó en condiciones precarias, tuvo problemas por conseguir “los papeles” y volvió a vivir en la calle, a eso debemos añadirle sus problemas con las drogas y el pegamento. A continuación se presenta un fragmento de su relato biográfico, desde que sale de casa hasta que consigue llegar a España.

BLOQUE 1. Infancia: la injusticia más eterna.

La cara más cruel de la infancia existe, solo hace falta pasear por algunas calles para poder observarla a primera vista. La explotación sexual, la mendicidad, la pobreza, los malos tratos, la vida en la calle, el abandono y el desamparo de estos menores no es una fantasía, es una realidad.

1. “Me daba palizas así que la calle era una libertad para mí”.

Antes de comenzar con las preguntas que teníamos elaboradas, relacionadas con los diferentes centros de acogida por los que pasó, Otman nos describe como era su vida antes de llegar a España, la infancia tan dura que tuvo debido a los malos tratos que recibía por parte de su padre y otros problemas que iremos desglosando posteriormente.

“La verdad que mi infancia fue muy difícil, estaba muy mal con la familia, y me tire unos cuantos años en la calle. Salí de casa a los 13 años más o menos y desde entonces he estado buscándome la vida como podía, porque en casa no podía estar por los problemas con mi padre, me daba palizas así que la calle era una libertad para mí, trabajaba en los

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

mercadillos o vendiendo tabaco suelto..etc y así iba de ciudad en ciudad hasta que llegué a Tánger. Tenía 13 años cuando salí de casa y desde entonces he estado en la calle y en diferentes ciudades buscándome la vida”.

Son muchos los menores marroquíes que al igual que Otman dejan su casa por padecer malos tratos sobre todo por parte de la figura paterna. El maltrato infantil es un hecho que aunque nos choque, es más habitual de lo que pensamos. Según una investigación realizada por la Asociación APISF y la Fundación CODESPA(s,f) en la ciudad de Tetuán a menores que viven en la calle, más del 18,99% de los menores entrevistados que viven en la calle y abandonan su casa es debido a problemas con su padre añadiendo además la mala situación financiera de su familia.

Hablar de menores de la calle siguiendo a Carrasco (2014):

Es hablar de dos colectivos que comportan multitud de características pero que difieren en la forma de vivir en ellas, pues unos lo hacen de forma transitoria y otros de manera permanente. Es decir, se trata de saber distinguir entre el menor que “es de la calle” o el menor que “está en la calle. (p.69).

Por su parte “el diario *El Mundo* publicó datos del ministerio marroquí encargado de la protección a la infancia que cifraban en 14.000 el número de niños que vivían en la calle de ese país, en el año 2001.” Capdevila y Ferrer (2003, p.38). Según lo establecido en el artículo 19 de la Convención sobre los Derechos del Niño:

Los Estados Partes adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo. (p.6).

2. Explotación infantil.

No es de extrañar ver por algunas calles de diferentes ciudades de Marruecos a niños/as vendiendo comida en los mercadillos, vendiendo pañuelos en los semáforos o mendigando por las calles. Para ellos es una forma de ganarse la vida. A diferencia de nuestro país, aunque la legislación marroquí prohíbe trabajar no antes de los 15 años, este hecho existe. Siguiendo a Carrasco (2014) la explotación infantil es un fenómeno social, político, económico y demográfico que ha provocado en los menores daños enormes. Aunque se han producido importantes cambios, sobre todo a raíz de la

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

modificación de la reforma del Código de trabajo, del apoyo de numerosas ONGs y a raíz de los cambios producidos en 1993 con la Convención de los Derechos del niño, se siguen produciendo irregularidades.

Actualmente la legislación marroquí en su artículo 145 establece que el menor no podrá trabajar si no se encuentra por encima de los 15 años. En el artículo 172 se prohíbe a los menores de 16 años que trabajen de noche. Por otro lado, en su artículo 191 se explica que los menores de 18 años no pueden tener aplicada las jornadas laborales de duración normal. Pero la realidad se aleja de todo esto. *“La realidad muestra que los niños trabajan antes de los 12 años, puede que a los 7 ya lo estén haciendo, son víctimas de formas de explotación y de persecuciones atroces”*. Carrasco (2014, p. 65).

“Trabajé en todo lo más difícil, en el campo cogiendo naranjas, vendiendo en mercadillos, vendiendo tabaco suelto; entonces tenía menos de 14 años”.

La mayoría de los menores trabajadores lo hacen para contribuir al presupuesto familiar. La pobreza puede ser la causa más significativa del trabajo infantil, pero de ninguna manera es la única, Casillas, Negrete y Ortiz (1996). Según Cabrera (2005):

En las sociedades llamadas desarrolladas el niño se entiende como un bien de valor emocional, y esto se sobrepone a la concepción del niño como un bien de valor material. Pero en sociedades tradicionales, y en el caso de las capas más humildes de Marruecos, el niño es concebido como un bien material antes que como un bien afectivo (...) capaz de ayudar en el mantenimiento de la familia asumiendo una serie de responsabilidades y deberes muchas veces no acordes con su edad y madurez psicológica. (p.38 y s).

Siguiendo a Escorial, Bellio, Curet y Gaspari (2008) obligar a los niños y niñas a llevar un arma y matar, forzarle a trabajar en condiciones extremas, atentar contra su intimidad física, quitarle la posibilidad de expresarse, son violaciones graves de los derechos de la infancia. Más de 126 millones de niños y niñas de 5 a 17 años trabajan en condiciones de peligro, miles de niños mueren en el trabajo cada año y millones de niños y niñas caen enfermos debido al trabajo.

3. Abandono escolar.

El hecho descrito anteriormente guarda una relación casi directa con otro problema que afecta a los menores marroquíes, las tasas de abandono y fracaso escolar son un problema a considerar. La vinculación con la escuela es lo primero que se pierde, no sólo para trabajar sino también para no hacer nada. *“A la escuela fui hasta los 13*

años, después deje de ir, siempre he necesitado más trabajar que estudiar". Según una investigación elaborada por Capdevila y Ferrer (2003) el abandono de la escuela se produce mayoritariamente entre los 14 y 17 años, aunque otros investigadores la sitúan entre los 11 y los 12 años, y entre el último curso de primaria y el primero de secundaria. Berengueras (2013) nos explica que el sistema educativo de este país ha sido motivo de múltiples discusiones y controversias en los más variados ámbitos del país. Este presenta problemas debido al crecimiento incontrolado del alumnado, equipamiento insuficiente, baja calidad, niveles altos de fracaso y abandono escolar, deficiente preparación del profesorado, desequilibrios regionales, problemas en la escolarización de la mujer.

La enseñanza preescolar en Marruecos alcanza sólo al 61% de los alumnos que deberían estar matriculados, con una distribución muy desigual entre el medio rural, el urbano y el periurbano. La educación primaria es la que alcanza los mayores niveles de escolarización, pero, a pesar de ser obligatoria, no llega a la totalidad de la población. Hoy en día en Marruecos, un millón y medio de niños no asisten a la escuela. El sistema educativo marroquí está en crisis y, pese a los esfuerzos realizados, la tasa de analfabetismo alcanzaba cotas inadmisibles, graves dificultades estructurales y organizativas a las que se enfrenta el sistema educativo marroquí, muchas de ellas derivadas de su excesiva centralización. Siguiendo a Jiménez (2006) entre los menores marroquíes encontramos dos situaciones, los menores que no están escolarizados y que nunca han ido al colegio, y los menores que si han cursado la Enseñanza Primaria. Hay otro pequeño grupo que si ha cursado la Enseñanza Obligatoria, pero lo más frecuente es que abandonen el colegio en 5º o 6º curso. Las causas de abandono escolar se producen por varios factores como: falta de motivación, bajo rendimiento escolar, problemas con el profesorado y por violencia en las aulas. Muchos menores se quejan de que los profesores les agreden físicamente y deciden, un día, no volver.

4. Los niños de la cola.

"Desde que salí de casa, tuve problemas con las drogas, estaba enganchado al pegamento, drogas baratas, a los porros, menos al alcohol. El dinero lo conseguía si no era trabajando pues robando o con los amigos que tenía. Al principio no me atrevía a pedir porque me daba vergüenza pero cuando iba puesto de pegamento pues sí que me acercaba a la gente a pedirles dinero".

La pobreza y vulnerabilidad son condiciones que pueden llevar a los menores a transitar por caminos insospechados: la indecencia de la calle, la explotación laboral, la explotación sexual, la drogadicción. Una de las consecuencias más graves es el hecho de que la mayoría de los menores buscan contrarrestar el desamparo a través del alcohol o las drogas. Son *"consumidores de pegamento, una droga que les aliviaba del drama de lo cotidiano"* Téllez (2005, p.254). Para Jiménez (2000) son:

Los niños de la cola. Se les llama así porque esnifan cola o pegamento. Estos niños hacen de la calle su modo de vida. No están escolarizados, han abandonado la escuela o nunca han asistido. Viven y duermen en la calle, algunos no han perdido el contacto con la familia. No son niños solos, viven en pandillas y guardan entre ellos lazos de cierta fidelidad y protección. Trabajan en la calle vendiendo cigarrillos, bolsas de plástico, pelando gambas en el zoco. También ejercen la mendicidad y la prostitución. (p.6).

Según una publicación del diario ABC en 2004, es la denominada droga de los pobres, pueden pasarse 24 horas en los bajos de un camión para atravesar la frontera, por lo que oler pegamento les hace más cómoda la dureza de la calle. Meten tubos de pegamento en bolsas de plástico para respirar en ellas los vapores que desprende o impregnan trapos de tolueno, una sustancia química que se encuentra en la gasolina, para después inhalarlos; en ambos casos logran un efecto parecido a la borrachera, con riesgo de pérdida de conocimiento. Consultado en:

(http://sevilla.abc.es/hemeroteca/historico-05-09-2004/sevilla/Andalucia/ni%C3%B1os-marroquies-esnifan-pegamento-para-evadirse-del-desarraigo_9623470114024.html).

Por un lado encontramos a los niños que mendigan para sobrevivir y, por otro los niños alquilados para mendigar. Según un estudio de la Liga Marroquí para la Protección de la Infancia, el 15% de los niños menores de siete años que se utilizan para mendigar en Marruecos son alquilados por un precio que oscila entre los 50 y los 100 dirhams. La tercera parte de los menores de 12 años a los que se obliga a la mendicidad padecen enfermedades crónicas, malnutrición y, en algunos casos, se les suministran tranquilizantes para que permanezcan adormilados mientras sus explotadores piden limosna. (EUROPA PRESS, 2004).

Disponible en:
(<http://www.elmundo.es/elmundo/2004/09/13/solidaridad/1095086501.html>).

Para Escorial, Bellido, Curet y Gaspari (2008):

El problema fundamental es la ausencia de protección de estos niños y niñas frente a las agresiones de las que son víctimas y el hecho de que los círculos que deberían proporcionarles esa protección son justamente los que provocan violencia (familia, comunidad, escuela, Estado).(p,5).

BLOQUE 2. Viaje migratorio.

5. Catorce Kilómetros.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Tras pasar mucho tiempo en la calle mendigando y buscándose la vida como podía, Otman consigue llegar a Tánger, allí intenta por todos los medios llegar a España para buscar un mejor futuro de trabajo. Para Castro (2011) catorce kilómetros es la distancia que separa África de Europa, pero también la distancia entre los sueños y la vida real de millones de africanos que ven Europa como la solución de todas sus carencias y necesidades. Esta es una realidad que no tiene límites, estos niños pueden pasar la frontera con Ceuta cuantas veces quieran, incluso cruzar el Estrecho, si les expulsan, lo vuelven a intentar. *“Una vez que llegué a Tánger comencé a meterme debajo de los camiones probando suerte, tuve muchos problemas con las drogas y peleas y muy malos rollos. Mi objetivo era llegar a España porque quería buscar un mejor futuro de trabajo, necesitaba estar fuera de casa por los problemas que tenía en casa con mi padre”*. Como nos explica Quiroga (2006) son numerosos los medios de transporte que utilizan los menores para llegar a Europa. En avión llegan a las capitales de ciudades y después de manera clandestina se trasladan en coches o camiones. Otra forma es por medio de embarcaciones marítimas (ferrys, barcos de carga, botes o pateras) o por medio de transporte terrestre (camión, autobús, tren). Buscan lugares donde la legislación les sea más favorables, suelen viajar solos en la mayoría de los casos, en muy pocas ocasiones viajan con algún adulto.

“Conseguí llegar a Algeciras, otras veces a Málaga pero siempre he sido deportado de nuevo. Después de un contacto conseguí subirme en una patera y ahí ya sí que me quedé en Almería. Intenté llegar a España 16 veces, la última ya fue la de la patera que fue cuando conseguí quedarme”. Es fundamental siguiendo a Escorial, Bellio, Curet y Gaspari (2008) la identificación de niños y niñas con posibles necesidades de protección internacional y por tanto potenciales solicitantes de asilo. Los niños y niñas solicitantes de asilo tienen derecho a que se estudie su caso individualmente antes de ponerse en contacto con sus familiares o autoridades de su país de origen, no ser devueltos a su país, recibir todos los cuidados necesarios, así como que se garanticen todos sus derechos, en las mismas condiciones que otros niños y niñas, especialmente el acceso a la educación y a la salud, obtener apoyo psicológico, la búsqueda de soluciones duraderas en las que su interés superior y sus derechos estén garantizados. Si no se identificara a estos menores y fueran devueltos a sus países se les estaría situando en una situación de riesgo: represalias, continuar con la situación de abuso o maltrato, venganzas, reclutamiento en grupos armados.... Los Estados tienen la obligación de tomar todas las medidas necesarias para identificar a estos niños y niñas y protegerlos. Siguiendo a Escorial, Bellio, Curet y Gaspari (2008):

Si finalmente, el solicitante es reconocido como refugiado tiene una serie de derechos: el derecho de no devolución, los derechos civiles fundamentales, los derechos económicos y sociales de los que goza cualquier otro individuo, el derecho a la asistencia sanitaria, el

derecho a trabajar o, en el caso de refugiados menores de edad, el derecho a la escolarización, así como todos los derechos reconocidos a los menores de edad en España. El asilo es una protección sin fecha de caducidad, e implica el derecho a la reagrupación familiar y la posibilidad de empezar una nueva vida en el país de acogida. (p.24).

6. “Si me dieran millones no lo haría más”.

Después de muchos intentos, Otman consigue llegar a España en patera. Siguiendo a Lázaro (2007, p.151) “desde enero de 2003 se viene observando un fenómeno de *“paterización”* de esta migración de menores frente a la utilización de barcos o camiones.” Esta es quizás su peor experiencia vivida. Pasó mucho miedo y vivió la muerte muy de cerca, jamás volvería a repetir ese viaje.

Con 15 años conseguí llegar a España en patera después de 16 intentos, la mayoría en camiones o coches. Unas veces llegaba a Algeciras, otras a Málaga. Durante un tiempo estuve guardando dinero para el viaje. Le pagué unos 500 euros a un amigo de mi tía que se dedicaba a transportar a gente a España, vendía cosas en los mercadillos o trabajaba de cualquier cosa para conseguir el dinero.

En su travesía no contaba con el apoyo de su familia, “la mayoría emigran sin el apoyo de sus padres aunque con su consentimiento tácito” Lázaro (2007, p.151); aquí, podemos hacer dos diferenciaciones. Izquierdo (1996) define el papel de la familia como activo en el proceso de salida: todos participan en la preparación de la migración del joven, poniendo incluso los ahorros para pagar el viaje del joven. Por su parte Quiroga (2002) considera que el proyecto migratorio es algo que se ha construido entre el grupo de iguales. Este proyecto se va perfilando a lo largo del tiempo, lo van intentando, hasta que una de las veces lo consigue. Por otro lado el transportar gente a España en pateras se ha convertido en un verdadero negocio. Siguiendo a Vélez (2008) los emigrantes deben asumir unos costes económicos en concepto de billete de viaje que enriquecen a grupos criminales organizados. En un primer momento los ocultan y los alojan en algún punto clave hasta que llegue el momento de iniciar el viaje. El precio por persona oscila entre los 400 y 600 euros, y en ocasiones, suele incluir alguna comida y ropa.

“Estuvimos 40 días esperando para cruzar en patera. Recuerdo que primero fuimos en autobús hasta una nave, éramos en mi grupo 67 personas y el otro grupo era similar. Recuerdo haber estado allí muchos días sin apenas salir a la calle, esperando el momento para cruzar. Todos dormíamos en el suelo, parecíamos sardinas en latas, unos días antes del viaje tuvimos que envolver todas las cosas en cinta para que no se mojasen durante el viaje. Si me dieran millones, no lo haría más, pasé mucho miedo. Éramos 67 personas en una patera de apenas 9 metros, hacía calor y frío. Fueron dos días de viaje muy malos, la

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

gente vomitaba, lloraba y gritaba. Por las mañanas nos echaban una manta para que nadie pudiera vernos, así estábamos durante horas. Llegamos a Almería, aunque yo no sabía dónde estaba, todos empezamos a correr y a llorar, viajaban con nosotros algunas chicas, pero la mayoría éramos chicos. Siguiendo a Jiménez (2003) la presencia de chicas y niñas menores de edad es muy escasa. Sin embargo, existe, pero su emigración se realiza por otros medios, en muchos casos son víctimas de las redes organizadas de explotación sexual de menores. Como nos indican Escorial, Bellio, Curet y Gaspari (2008):

Un niño o niña puede ser víctima de trata, lo que significa que ha sido captado, trasladado, escondido y recibido con fines de explotación dentro o fuera de un país. (...) Las formas de trata pueden incluir: explotación sexual, explotación laboral y extirpación de órganos. En el caso de la explotación sexual, los niños y niñas son forzados a ejercer la prostitución, a grabar imágenes de abuso sexual que se venden después como pornografía o a contraer matrimonios a la fuerza. Se calcula que 1,8 millones de niños y niñas trabajan en la prostitución y la pornografía de los que 1,2 millones serían víctimas de trata (...). En 2000 España firmó el Protocolo para prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas especialmente mujeres y niños, conocido como Protocolo de Palermo y este año, en 2008, firmó el Convenio para la lucha contra la trata de seres humanos del Consejo de Europa. (...) la trata de personas en el caso de los niños y niñas supone una violación todavía mayor de sus derechos, al sumarse a lo anterior: el derecho a la protección, el interés superior del niño, o la falta de acceso a la educación. (p.11).

“De la otra patera que nos acompañaba no supimos nada, ninguno de los que viajaba en ella sobrevivió. Estuve andando tres o cuatro kilómetros por unas montañas hasta que vimos una placa que ponía Almería 2 Kilómetros, hasta que vimos a la Guardia Civil, ésta nos ayudó, nos llevó a comisaría, nos dieron ropa, mantas y comida y después en un autobús nos llevaron al hospital. Nos llevaron a algunos a una casa de acogida de emergencia, allí pude llamar a mi madre y ella me dijo que me fuera para Marruecos”. Una vez que estos niños llegan a un país que haya firmado la Convención de Ginebra, como es el caso de España, tienen derecho a solicitar asilo y a recibir protección mientras se tramita su solicitud. El artículo 39.4 de la Constitución Española señala que *“Los niños gozarán de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos”*. Su artículo 148.20 establece que las Comunidades Autónomas deben prestar *“Asistencia Social”*. Y en su artículo 149 establece que la nacionalidad, la inmigración, emigración, extranjería y derechos de asilo son competencia exclusiva de los Estados.

En España de acuerdo con la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos del Niño, todos los menores extranjeros no acompañados son tutelados por la Comunidad Autónoma correspondiente, como si de niños y niñas españoles se trataran y entran a formar parte del sistema de protección infantil español. Pero según Escorial, Bellio, Curet y Gaspari (2008):

En España y en otros países mediterráneos predomina la inmigración por motivos económicos, no existiendo una tradición de asilo como en otros países europeos. Es decir, los niños y niñas que sufren algún tipo de persecución o violación de derechos humanos no suelen ser identificados como solicitantes de asilo y no reciben la protección adecuada, lo que aumenta la vulnerabilidad del niño o niña y su situación de peligro: no se identifica el riesgo que conlleva devolver al niño o niña a su país de origen y no se le ofrece la atención psicológica necesaria.

El Comité de los derechos del niño, el órgano encargado de velar por el cumplimiento de la Convención por los Estados parte, ha llamado la atención a España por la inexistencia de datos oficiales sobre niños y niñas solicitantes de asilo y le ha recomendado que recoja estos datos. (p.21).

Según el artículo 32.2 de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social:

En los supuestos en que los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad del Estado localicen a un extranjero indocumentado cuya minoría de edad no pueda ser establecida con seguridad, se le dará, por los servicios competentes de protección de menores, la atención inmediata que precise, de acuerdo con lo establecido en la legislación de protección jurídica del menor, poniéndose el hecho en conocimiento inmediato del Ministerio Fiscal, que dispondrá la determinación de su edad, para lo que colaborarán las instituciones sanitarias oportunas que, con carácter prioritario, realizarán las pruebas necesarias. Determinada la edad, si se tratase de un menor, el Ministerio Fiscal lo pondrá a disposición de los servicios competentes de protección de menores.

BLOQUE 3. Estancia en los centros de Protección de menores.

Estuve en cuatro, el primero en Almería una semana, ese fue de paso, segundo en La Carolina un 1 año y medio, y de allí me escape y fui a

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Sevilla a Dos Hermanas y cuarto Jaén capital a Valdocco, un año más o menos. La acogida en un primer momento la hace la policía, después te pasan por el médico y luego se ponen en contacto con el centro para ver si tienen plaza o no y son la policía quien te lleva al centro. No sabía mucho, de esto, solo lo que nos comentaban los chicos que venían de España aquí.

Siguiendo a Jiménez (2000) una vez que estos niños son detectados por la policía, a través del Área de Protección de Menores, y son calificados como menores en situación de desamparo, son acogidos en instituciones de acogida inmediata, para pasar luego a un centro de largo internamiento. Según un informe realizado por el Proyecto CON RED (2005):

En los centros de primera acogida (...) es significativo señalar que para muchos de estos jóvenes la permanencia en estos recursos de primera acogida es percibida como un tiempo perdido, ya que las actividades que se suelen desarrollar en los servicios de acogida inmediata no buscan alcanzar las expectativas migratorias de estos niños y jóvenes, sino principalmente resolver la situación administrativa del menor(...). Las actividades que se desarrollan van encaminadas, principalmente a satisfacer sus necesidades más básicas y a ocupar su tiempo libre. (p.146).

Según los educadores, este colectivo encuentra muchos problemas para la inserción. En la mayoría de los casos y tras una serie de problemas de convivencia en los centros, los menores terminan escapándose y viviendo en la calle. Cuando se cansan vuelven, hasta que tras un tiempo se escapan de nuevo. Hasta un 50% de los menores se han escapado alguna vez de los centros.

7. ***“Te sientes como un preso sin libertad”.***

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

“En el centro estaba muy contento, aunque al principio es muy duro porque no sabes con que gente estas durmiendo y no estás tranquilo, desconfías de todos, luego el idioma que es un coñazo pero con el tiempo vas abriéndote con los chicos y con los educadores, se hace más fácil. En el centro sientes todo bien y todo mal. Lo bien pues porque te sientes protegido y cuando consigues los papeles o un trabajo y mal cuando te sientes como un preso sin libertad cuando no te dejan hacer lo que quieres o pasan de ti los educadores. A ver hay algunos centros que te prometen todo solo para ganar tu silencio y que estés tranquilo y no les des problemas. Y otros te enseñan que hay que luchar por lo que uno quiere no te dan nada a cambio, eso es lo que aprendí.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

En este sentido García Vallinas (2011) nos expone que aunque el acogimiento residencial es considerado una medida protectora orientada al cuidado del menor y su protección y nos ayuda a comprender los logros en el avance del Estado de Bienestar, existen ciertas debilidades dentro del sistema de protección de menores. En muchas ocasiones no se respeta el interés superior del menor, ni su derecho a ser escuchado por lo que vuelven a aparecer signos de exclusión. Existe por otro lado un déficit de transparencia en los centros de menores relacionada con la población que atiende, recursos y medios. La privatización de muchos centros de menores está ocasionando que los menores no sean atendidos adecuadamente para ahorrar gastos. Por ello se hace necesario intentar cubrir todas las necesidades básicas de los menores a los que se atiende. Sin olvidar que lo que debe primar en estos centros sean acciones encaminadas a la vida en libertad, a la autonomía del menor, favoreciendo los vínculos con la sociedad y otras instituciones.

Según una investigación realizada por Setién y Berganza (2006) existen diferentes carencias y posibilidades de mejora en la atención a menores extranjeros no acompañados en las diferentes instituciones que lo acogen. En la intervención con menores debemos tener en cuenta que éstos tienen unas características diferentes de los extranjeros adultos, pero igualmente son inmigrantes. En España existe una diversidad de modelos de intervención social. Existen centros en los que se atiende a más de 30 menores y en los que debido a la masificación que sufren no se les atiende correctamente. Un centro grande supone mayor economía así como menor necesidad de coordinación, además al haber tantos jóvenes apenas existen relaciones educador-menor, por lo que se reduce la posibilidad de individualizar el proceso. La masificación de los centros puede crear en la población cierta alarma social para el vecindario en el que conviven estos menores. Incluso muchos de ellos llegan a fugarse de los centros grandes, mientras que en los centros pequeños o pisos pequeños el número de fugas es insignificante. Todos los menores insisten en que en los pisos pequeños están más tranquilos y mejor atendidos que en los pisos grandes.

Otro aspecto importante es la especificidad de los centros, pueden ser mixtos o exclusivos para menores extranjeros. En un primer momento los menores extranjeros eran incorporados a los centros existentes y se encontraban con dificultades para compatibilizar sus necesidades. Posteriormente se crean centros específicos para este tipo de colectivo, lo que hace que estos menores sólo se relacionasen con menores inmigrantes. Para Ramírez y Jiménez (2005, p.67) *“los adolescentes marroquíes viven juntos y hacen su proceso de integración en grupo, sin conocer cómo viven otros jóvenes españoles. En este sentido se produce una guetización del colectivo”*.

“A los tres días me llevaron a la escuela, eso fue lo peor, todos hablaban español y no entendía lo que me decían, intentaba grabar las palabras para aprenderlas. Siempre estuve en clases donde el nivel era más bajo que el mío, pero bueno siempre me gusto estudiar, el problema es que siempre he necesitado más trabajar que estudiar. Después me fui acostumbrando a todo aquello”. Según una investigación realizada por Actis, De Prada y Pereda (2006) se refleja que, aunque desde los centros educativos se intente establecer una negociación de la diversidad y no discriminación entre el alumnado, no se consigue. Lo que ocurre es que los niños de origen inmigrante van asimilando, tras un período de adaptación, las pautas de vida autóctonas, se produce una occidentalización forzada. Se crea una homogeneización del alumnado.

8. **“Nos veían como sus hijos”.**

“En un primer momento son los chicos quienes te dicen como es cada educador, pero tampoco te puedes fiar mucho de ellos, porque a veces no llevan razón. El contacto con los educadores lo empiezas a tener una vez que controlas el idioma empiezas a confiar en el educador y hablas las cosas con él. Pero luego no todos los educadores son iguales. Tuve educadores que se portaron muy bien conmigo, hay educadores que dan la vida por ti y otros que están solo para ganarse su jornal. Tuve educadores que fueron un modelo a seguir pero con las dificultades de la vida resulta difícil conseguirlo. Intentaban crear un buen clima de afecto algunas veces, sobre todo en las fiestas, las navidades y cumpleaños lo pasábamos bien. Mantengo contacto con algunos de ellos. Las mujeres eran más cariñosas, en La Carolina había personas más mayores que nos veían como sus hijos. Había diferencias en el trato a los chicos, había chicos que estaban muy mimados y a los malos los trataban de forma diferente. Tuve problemas con ellos porque van a por ti y si no aceptas lo que ellos quieren te castigan”.

Para Martín, Gallego y Alonso (2010) los profesionales de la educación social trabajan con el objetivo de ayudar en el proceso de socialización y de desarrollo personal a los destinatarios en su intervención, como pueden ser: compensar dificultades relacionadas con la inadaptación social, favorecer la autonomía de los menores, desarrollar la capacidad de comprensión, favorecer su desarrollo sociocultural, socio-laboral y favorecer el cambio y transformación social.

9. **Carencias en el personal del centro.**

“Pues que son gente normal, pero hay algunos que no deberían trabajar de eso porque no están a la altura. Si ese día me portaba bien pensaban

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

bien de mí y si tenía mal comportamiento tenían una mala idea. Aunque después a veces ha cambiado las relaciones algunas de entrada te caen mal pero con el tiempo vas descubriendo cosas increíbles de ellos. Valoro de ellos pues el respeto y los que entienden tu situación y lo hacen todo con inteligencia. El peor recuerdo que tengo de ellos son los castigos y las cosas duras que afectan y los malos momentos que pasaba sin que se fijaran en mí. Y los buenos cuando me escuchaban y me ponían las cosas que me gustaban hacer como trabajar, los campamentos o cuando tenían algún detalle conmigo”.

Para Ararteko (2005) en ocasiones la gestión de estos centros presenta graves carencias que se reflejan en el personal del centro. En muchas ocasiones los convenios, no solo en términos económicos, sino en otros aspectos como la cualificación del personal, su formación, el apoyo que le prestan a los menores o el control de los servicios, deja importantes carencias en la gestión de estos centros. Otro aspecto a considerar en la dotación de los recursos de plantilla, o las condiciones laborales de las personas que trabajan en ellos (sueldos, horarios). La gestión pública o privada de estos centros se refleja en la situación laboral de los trabajadores. A todos estos aspectos debemos añadirle los que tienen que ver con la dificultad y el desgaste de trabajar con adolescentes, cambios en los componentes de las plantillas, malestar o conflictos laborales..., aspectos que hacen más difícil el trabajo educativo y la continuidad de las intervenciones. Otro estudio afirma siguiendo a Setién y Berganza (2006):

Que el progresivo proceso de delegación, por parte del Estado, de sus responsabilidades sociales para con los menores protegidos hacia la iniciativa privada de las ONGs, supone para el Estado un ahorro importante del gasto público, que las ONG procuran gestionar a costa de mayores recortes en los derechos laborales de sus propios trabajadores. Este proceso de desmantelación del Estado de bienestar repercute seriamente en la práctica de la intervención social con los menores: los profesionales que aceptan este tipo de trabajo con enormes responsabilidades éticas y sociales, suelen ser muy jóvenes, sin experiencia laboral, sin formación específica.(p.18).

Otro aspecto a destacar es el que nos expone Ramírez y Jiménez (2005) en relación a las personas que trabajan con estos menores. En ocasiones el personal de los centros no está preparado para atender a este tipo de colectivo, muchos de estos educadores no conocían el idioma de los menores, existían carencias en el trato o incluso no conocían su cultura. Para intentar dar una solución a estos problemas se incorporan en algunos centros mediadores interculturales como una manera de acercarse al menor, conocer su historia, su vida, sus inquietudes.

10. Límites y normas en el centro.

“Había muchas normas, la más absurda fue obligarme a estar en un aula que no era mi clase ni mi nivel de estudios y tenía que estar ahí sentado. Pues creo que era porque los demás no tuvieran envidia de que yo ya lo sabía y podría estar en mi cuarto relajado”. Según un estudio realizado por el Proyecto EN RED (2005) hay centros donde los menores no tienen nada que hacer, no pueden acudir a los talleres de formación, escuelas o institutos. La acción educativa se limita a una clase unitaria donde no se tiene en consideración el escaso dominio de la lengua y se juntan edades diversas y niveles educativos diferentes. *“La norma que más sentido tenía en el centro era aprender en general, mientras que el beneficio sea aprender para mi es importante. Bueno había otras normas que nos reprimían las normas del horario y la de levantarse los fines de semana temprano o la de limpiar. Traspasar una norma tiene su castigo, depende de los centros unas te quitan la paga la mitad o entera, te ponen a limpiar. A veces los castigos eran justos y otras veces no, porque a veces ponían diferentes castigos a los chicos por una misma cosa. La norma más difícil fue estar en clase que no fuera mi nivel. Son educativas porque cambian las actitudes de los chavales y mejoran el nivel de aprendizaje y psicológico de los chicos. Yo no cumplía todas las normas, por ejemplo tener hora de entrada me hacía sentirme preso y hacia todo lo que fuese por estar más tiempo fuera”.* Para Fernández, Hamido y Fernández (2009) para reducir o acabar con una conducta disruptiva, poco apropiada o negativa para el sujeto o su entorno, podemos utilizar una serie de técnicas de modificación de conducta. Algunas de ellas podrían ser el refuerzo diferencial, reforzamiento de conductas alternativas o el tiempo fuera. También podemos utilizar el castigo, aunque debería ser el último procedimiento a considerar. Para Carroble y Pérez-Pareja (1999) el castigo puede ser una técnica aconsejable en el caso en que la conducta problema que queremos modificar aparezca muy a menudo. El castigo puede llegar a ser eficaz si se cumplen unos requisitos: que el castigo tenga intensidad, que se dejen claras las condiciones por las que se aplica, que se dejen claras las condiciones para que el menor pueda presentar otras conductas. Sin embargo, el castigo puede generar sentimientos de miedo o temor hacia el educador, puede provocar conductas de huida, puede provocar el uso del engaño o puede que el menor se comporte de manera agresiva imitando el modo en el que se le trata.

“Todos los educadores no aceptaban igual las normas, hay algunos que te perdonan, otros que pasan de tener relación contigo y otros que las llevan a cabo de forma estricta. Nunca participábamos en su elaboración, las hacen los educadores”.

Según una investigación llevada a cabo por el Defensor del Pueblo Andaluz (2008) en la mayoría de los centros investigados, los menores no conocían el reglamento y, en consecuencia, las normas de funcionamiento y de organización de los centros y los derechos y deberes que les corresponden. Los reglamentos estaban más

orientados al conocimiento del personal que a los propios menores, por lo que, aún dándose el caso de que se faciliten a los niños a su llegada al centro, no son fácilmente comprensibles por ellos, o son meros listados de “normas y castigos”, en lugar de un documento que les vincule al centro y les haga formar parte de un proyecto que les afecta de modo particular y que, en teoría, debería ir dirigido a su crecimiento personal.

Por otro lado, aunque lo que se pretende es hacer partícipe a los menores en la vida del centro, en muchos centros la participación de los menores era nula. *“En general, no se otorga la debida importancia a la participación de los menores en la vida diaria del centro, y que son pocos los centros que efectivamente disponen de cauces de participación”*. Defensor del Pueblo Andaluz (2008 p.344). A todo ello debemos añadirle un exceso de rigidez en la aplicación de las sanciones y la abundancia de contenciones. Muchos menores *“denunciaron que, bajo la denominación de “medidas educativas creativas”, se aplican en ocasiones sanciones degradantes como, por ejemplo, atar a dos menores que no se llevan bien entre sí”*. Defensor del Pueblo Andaluz (2008, p.348).

6. Conclusiones

Los niños, niñas y adolescentes constituyen uno de los grupos sociales más vulnerables de la sociedad. Esta situación de vulnerabilidad exige una especial atención sobre todo por parte del Estado, de la familia y de la sociedad en general, tal como lo han ido desarrollando los diferentes tratados internacionales que velan por considerar al niño menor como sujeto de pleno derecho. Sin embargo existen ciertas carencias que ponen de manifiesto que los menores no gozan de una plenitud de derechos reconocidos.

Los esfuerzos internacionales en este campo parecen a todas luces insuficientes, todavía podemos hablar de pobreza infantil, maltrato, explotación sexual o laboral, abandono, exclusión social o marginación social.

De acuerdo con los objetivos marcados, el análisis y la interpretación de los datos arrojan las siguientes conclusiones:

Si tenemos que responder al primer interrogante relacionado con las políticas y prácticas relativas a la atención al menor y su consecución a la mejora del bienestar infantil y sus derechos, nos encontramos con diferentes carencias al respecto. Los Estados deben adoptar medidas sociales y educativas para proteger al menor contra toda forma de prejuicio, abuso o explotación mientras el menor se encuentre bajo la custodia de su familia o representante legal, hecho que no se cumple. El maltrato físico, la explotación infantil o el abandono por parte del sustentador principal del menor le lleva a una situación de indefensión o desamparo. Esta situación de desprotección del menor le lleva a buscar alternativas para paliar una situación de la que no obtienen respuestas eficientes. A pesar de las continuas medidas y reformas en relación a la atención al

menor continúan existiendo irregularidades. Se produce una violación de los derechos de la infancia. El hecho de tener que cumplir unas obligaciones no acordes a su edad, hace que abandonen aquellas que por ley están obligados a cumplir y que son las necesarias para el desarrollo del bienestar del menor. Familia, Estado y sociedad son los grupos que deben proporcionar esa protección, sin embargo, son éstos los que generan la violencia.

En relación a las medidas que se establecen desde las diferentes instituciones para la protección de estos niños/as considerados menores en desamparo, es fundamental la identificación de éstos con posibles necesidades de protección internacional para solicitar el asilo. Si se consigue su identificación como menores solicitantes de asilo, la institución que los acoge debe prestar la atención que establece la legislación, haciendo especial hincapié en no ser devueltos a su país, recibir todos los cuidados necesarios, así como que se garanticen todos sus derechos, en las mismas condiciones que otros niños y niñas, especialmente el acceso a la educación y a la salud, obtener apoyo psicológico, la búsqueda de soluciones duraderas en las que su interés superior y sus derechos estén garantizados. Sin embargo, hemos podido constatar que existen irregularidades en el trato recibido hacia estos menores, que vuelven a padecer una situación de riesgo e indefensión: represalias, continuar con la situación de abuso o maltrato, una vez que son devueltos a su país. Aunque los Estados tienen la obligación de tomar todas las medidas necesarias para protegerlos y salvaguardarlos, no se cumplen.

Las respuestas que ofrece la Comunidad Autónoma de Andalucía para menores en desamparo que se encuentran en su territorio de manera permanente o temporal pasan en la mayoría de los casos por acogimientos residenciales. No podemos negar que este recurso es una medida que evita que el menor este desprotegido o viva en la calle, sin embargo se observen una serie de irregularidades en el trato recibido hacia los menores. En muchas ocasiones no se respeta el interés superior del menor, ni su derecho a ser escuchado por lo que vuelven a aparecer signos de exclusión. Existe por otro lado un déficit de transparencia en los centros de menores relacionados con la población que atiende, recursos y medios. La privatización de muchos centros de menores está ocasionando que los menores no sean atendidos adecuadamente para ahorrar gastos. La masificación de los centros puede crear en la población cierta alarma social, incluso se crean centros específicos sólo para atender a este colectivo y evitar su relación con otro tipo de menores. A todo ello debemos añadirle los grandes recortes producidos en educación en los últimos años que afectan a los inmigrantes escolarizados en centros españoles. Por otro lado, algunos centros cuentan con unas normas de funcionamiento estrictas basadas en el castigo y pérdidas de privilegios.

La integración e inclusión social de estos menores que pasan por centros de acogida, y los recursos que se les ofrece a éstos una vez cumplida la mayoría de edad, parecen ser insuficientes, ya que entran en una situación de desamparo socio-laboral. Al

cumplir los 18 años los convertimos en sin papeles y los ponemos literalmente en la calle. Son muy pocos los jóvenes que una vez cumplida la mayoría de edad pueden continuar disfrutando del derecho a tener una vida digna. En la mayoría de los casos la inserción laboral de los jóvenes inmigrantes suele hacerse a través de los trabajos con peores condiciones y con mayor fragilidad en los empleos. Se lo damos todo (educación, sanidad, vivienda) hasta su mayoría de edad, después se quedan como llegaron.

En un mundo globalizado e interconectado como el de hoy día habría que tratar de unir más las diferentes culturas y naciones y erradicar la desigualdad, de manera colectiva, de manera colaborativa. Actuaciones que se enfoquen en desarrollar otras naciones más necesitadas, de manera coherente y justa, sin contaminar su identidad como país ni fracturar su cultura, ayudar y mejorar por el simple hecho de construir una sociedad y un mundo más justo dejando a un lado los intereses económicos.

La preocupación de las naciones por los derechos de los niños/as elabora toda una red de leyes, organismos, competencias y disciplinas que tratan paliar un fenómeno de crisis social que se está dando en diferentes puntos del globo. Todas estas actuaciones, con trasfondo social y abogando por una sociedad más justa e igualitaria, es a veces insuficiente y ahí es donde habría que enfocar las actuaciones. De los resultados obtenidos podríamos resaltar el efecto de parche temporal de la mayoría de las actuaciones que se proponen desde los organismos competentes, ya que las desigualdades y la violación de derechos se siguen produciendo.

7. Referencias Bibliográficas

- A.P.I.S.F y Fundación CODESPA (s,f). *Menores desprotegidos en las calles de Tetuán. ¿Podemos construir caminos que cambien destinos?*. APISF-CODESPA-U.E.
- Ararteko (2005). *Situaciones de los menores extranjeros no acompañados en la CAPV*. Vitoria: Ararteko.
- Ballester, L. (2004). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Illes Balears: Universitat de les Illes Balears.
- Berengueras, M. (2013). El sistema educativo de Marruecos. Avances en supervisión educativa. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, N° 19, 1-19.
- Bravo, A., y Fernández, J. (coords) (2009). *Intervención socioeducativa en acogimiento residencial*. Gobierno de Cantabria. Consejería de Empleo y Bienestar Social.
- Buendía, L., Colás, P., y Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Cabrera, J.C. (2005). *Acercamiento al menor inmigrante marroquí*. Consejería de Gobernación. Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias. Junta de Andalucía.

- Capdevila, M., y Ferrer, M. (2003). *Los menores extranjeros indocumentados no acompañados (MEINA)*. Generalitat de Catalunya. Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada.
- Carrasco, H. (2014). Expectativas y realidades del menor en contextos de riesgo. En Jiménez, A.S (Coord.). *Infancia, cultura y emoción. Un escenario internacional de formación*. (pp 53-74). Granada: GEU Editorial.
- Carrobes, J.A. y Pérez-Pareja, J. (1999). *Escuela de padres*. Madrid: Pirámide.
- Casillas, J.L., Negrete, N.E., y Ortiz, J.A. (coords) (1996). *Al otro lado de la calle. Prostitución de menores en la Merced*. México, D.F: CDHDF. EDIAC. UNICEF.
- Castro, A. (2011). *SOS...Soy inmigrante. El síndrome de Ulises*. Madrid: Pirámide.
- Decreto 42/2002, de 12 de febrero del Régimen de Desamparo, Tutela y Guarda Administrativa. BOJA núm. 20, de 16 de febrero de 2002, pp 2418-2443.
- Decreto 355/2003, de 16 de diciembre, del Acogimiento Residencial de Menores. BOJA núm. 245, de 22 de diciembre de 2003, pp 26768-26778.
- Escorial, A., Bellio, F., Curet, F., y Gaspari, M.(2008). La violación de los derechos de la infancia y su protección internacional. Madrid: Save the Children.
- Fernández, J.M., Hamido, A., y Fernández, M. (2009). *El educador social de menores. Cuaderno de aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- Fernández, J., y Bravo, A. (2003). Situación actual del acogimiento familiar de menores en España. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Gallego, B. (2008). La investigación biográfico-narrativa en un estudio sobre la situación de las mujeres en el deporte. *Revista de investigación educativa*, vol. 26, nº 1, pp. 121-140.
- García Vallinas, E. (2011). Atención socioeducativa y convivencia de menores en centros de acogimiento residencial. II Congreso sobre convivencia y resolución de conflictos. Málaga.
- Goetz, J.P., y LeCompte, M.D (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González, E., González, R., González, R. (2011). *Intervención con Familias y Atención a Menores en Riesgo Social*. Madrid: Garceta.
- González Merino, R.M., y Guinart, S. (2011). *Alumnado en situación de riesgo social*. Barcelona: Graó.
- Izquierdo, A. (1996). *La inmigración inesperada*. Madrid: Editorial Trotta.
- Jiménez, M. (2003). Buscarse la vida. Análisis transnacional de los procesos migratorios de los menores marroquíes no acompañados en Andalucía. *Cuadernos de la Fundación Santa María, nº 3*.
- Jiménez, M. (2006). Menores inmigrantes o los vulnerables de la globalización. En Checa y Olmos. F., Arjona, J.C., y Checa, J.C (eds). *Menores tras la frontera. Otra inmigración que aguarda* (pp. 63-82). Barcelona: Icaria Antrazyt.
- Lázaro, I. (2007). Menores extranjeros no acompañados. La situación de España. *Prolegómenos- Derechos y valores. Vol X, nº 19, 149-162*.

- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero; de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. BOE núm. 15 .Miércoles 17 de enero de 1996, pp 1225-1238.
- Ley 1/1998, de 20 de abril, de los Derechos y la Atención al Menor. BOE núm. 150, de 24 de junio de 1998, pp 20689 – 20702.
- Ley 2/2007, de 19 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía. BOE núm. 68, de 20 de marzo de 2007, pp 11871 -11909.
- Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. BOE núm. 10, de 12 de enero de 2000, pp 1139-1150.
- Ley 21/1987, de 11 de noviembre, por la que se modifican determinados artículos del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de adopción. BOE núm. 275. Martes 17 de noviembre de 1987, pp 34158- 34162.
- Marí , R. e Hipólito, N. (2013). Modelos discursivos sobre la sociedad del bienestar y crisis social. Reflexión y aportaciones desde la Pedagogía Social. En Torio, S., García-Pérez, O., Peña, J.V., Fernández, C.M. (coords). *Crisis social y Estado del Bienestar: las respuestas de la Pedagogía Social*. (129-135). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Martín, A.Mª., Gallego, D.J., y Alonso, C. (2010). *El educador social en acción: de la teoría a la praxis*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Morales , J. (1994). Sociedad y Bienestar: el concepto de bienestar. *Acuario filosófico*, 27, 603-611.
- Pantoja, L., y Añaños, F. (2010). Actuaciones socioeducativas con menores vulnerables, en riesgo, relacionados con la droga. Reflexiones críticas”. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, pp. 109-122.
- Pasqualini, D. (2010). Los y las adolescentes. En Arroyo, H.A., Balardini, S., Borile, M.E., Braschi, M.E., Caballero, M., Calandra, N.,... Zac, M.J. *Salud y bienestar en adolescentes y jóvenes: una mirada integral* (pp.27-39). Buenos Aires: Organización Panamericana de la Salud-OPS.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Vol. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Serrano, G. (2001). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Islas, J. A. (2000). *Visiones y versiones. Jóvenes, instituciones y políticas de juventud*. En G. Medina Carrasco (comp.). Aproximaciones a la diversidad juvenil. México. El Colegio de México, pp. 311-341.
- Proyecto CON RED (2005). *Rutas de pequeños sueños. Los menores inmigrantes no acompañados en Europa*. Barcelona: Fundación Pere Tarrés.
- Pujadas, J.J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: CIS.

- Quiroga, V. (2002). *Atención a los menores inmigrantes: colaboración Cataluña - Marruecos*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Quiroga, V. (2006). Los menores migrantes no acompañados en Europa. Una mirada antropológica. En Checa y Olmos. F., Arjona, J.C., y Checa, J.C (eds). *Menores tras la frontera. Otra inmigración que aguarda* (pp.189-225). Barcelona: Icaria Antrazyt.
- Ramírez, A., y Jiménez, M. (coords) (2005). *Las otras migraciones: la emigración de menores marroquíes no acompañados a España*. Madrid: Akal.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodrigo, M., y Palacios, J. (1988). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Sanz, A. (2005). El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio*, Vol. LVII, nº 1, 99-115.
- Save the Children (2003). *Menores no acompañados. Informe sobre la situación de los menores no acompañados en España*. Save the Children. Madrid.
- Setién, M^a.L. y Berganza, I (2006). *Intervención social con menores inmigrantes no acompañados. Diversos Modelos*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Suárez, L. (2006). Un nuevo actor migratorio: jóvenes, rutas y ritos juveniles transnacionales. En Checa y Olmos. F., Arjona, J.C., y Checa, J.C (eds). *Menores tras la frontera. Otra inmigración que aguarda* (pp. 17-50). Barcelona: Icaria Antrazyt.
- Téllez, J.J. (2005). Menores de ida y vuelta. Hijos de un Dios menor. En Checa y Olmos. F., Arjona, J.C., y Checa, J.C (eds). *Menores tras la frontera. Otra inmigración que aguarda* (pp. 253-266). Barcelona: Icaria Antrazyt.
- Vélez, F.J. (2008). Pateras, cayucos y mafias transfronterizas en África: el negocio de las rutas atlánticas hacia las Islas Canarias. *ARI*, nº 14, pp. 1-8.
- Villagrasa, C., y Ravetllat, I. (coords) (2009). *Por los derechos de la infancia y de la adolescencia. Un compromiso mundial desde el derecho de participación en el XX aniversario de la Convención sobre los Derechos del Niño*. Barcelona, Bosch.

Webgrafía

- Actis, W., De Prada, M.A., y Pereda, C. (2006). *Inmigración, género y escuela. Exploración de los discursos del profesorado y del alumnado*. Disponible en: <http://www.colectivoioe.org/uploads/c504b01624c1443cedb05edc2eab26c1aa2aaa80.pdf>
- Antelo, F., Armenia, A., Biot, M^a.J., Campos, I., y Centellas, S. (s.f). *Investigación Biográfico -Narrativa*. Disponible en: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/IBN_Trabajo_2.pdf

- Convención sobre los Derechos del Niño (Noviembre de 1999). Unicef Colombia. X aniversario de la Convención sobre los Derechos del Niño. Disponible en:
http://www.unicef.org/argentina/spanish/ar_insumos_MNcdn.pdf.
- Constitución Española. BOE núm. 311, de 29 de diciembre de 1978. Disponible en:
<http://www.boe.es/boe/dias/1978/12/29/pdfs/A29313-29424.pdf>.
- Defensor del Pueblo Andaluz (2008). *Informes, Estudios y Documentos. Centros de Protección de Menores con Trastornos de Conducta y en Situación de Dificultad Social*. Disponible en:
http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/Documentacion/centros_menores_problemas_conducta.pdf
- El País (2014, 29 de enero). Uno de cada tres niños en España sufre riesgo de pobreza.
<http://www.elpais.com.uy/mundo/menores-europa-sufre-riesgo-pobreza.html>
- Fernández, J.M., Hamido, A., y Ortiz, M^a.M. (2009). Influencia del acogimiento residencial en los menores en desamparo. *Education & Psychology, número 18 (2)*, 715-728. Disponible en:
http://www.gifi.es/administrador/publicaciones/archives/77025_Acogimiento_2003.pdf
- Jiménez, M. (2000). Menores inmigrantes marroquíes no acompañados en Andalucía: el caso de Sevilla. De 1996 hasta el 2000. Disponible en:
http://sirio.ua.es/documentos/pdf/flujos_migratorios/menores%20inmigrantes%20marroquies.pdf
- Raya Diez, E. (2006). TEMA 4: Estado de Bienestar: aparición, crisis y reestructuración. [Diapositivas de PowerPoint].
<https://www.unirioja.es/dptos/dchs/archivos/TEMA%204ssI.pdf>



255. EL ACOGIMIENTO RESIDENCIAL EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA. DIFICULTADES ESPECÍFICAS DETECTADAS EN PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL

Rubén González Rodríguez

ruben.gonzalez.rodriguez@xunta.es

Resumen.

En esta comunicación se presentarán algunas de las conclusiones extraídas de un estudio realizado sobre los recursos de acogimiento residencial existentes en Galicia.

Si bien las intervenciones y atenciones prestadas en dispositivos de acogimiento residencial implican una importante especialización, estas tareas se volverán más específicas en el caso de menores que presentan una discapacidad o una situación de dependencia.

En nuestro estudio se han analizado los equipamientos de atención residencial autorizados por la Xunta de Galicia y recogidos en el Registro único de entidades prestadoras de Servicios sociales. Hemos estudiado tanto los centros propios de la Administración como los que dependen de entidades privadas o de entidades de iniciativa social y los programas que se prestan en ellos.

Las conclusiones apuntan a que es necesaria una mayor coordinación y especialización en los programas de atención específicos para personas con diversidad funcional y/o necesidades educativas especiales.

Palabras clave: Menores; Niños con discapacidad; Protección infantil; Acogimiento residencial.

Introducción

El trabajo de investigación realizado se ha planteado como un estudio piloto previo sobre cómo se organizan los centros donde se desarrollan programas de acogimiento residencial. Se ha estudiado las características de estos equipamientos, la titularidad de los mismos, los técnicos que trabajan en ellos y los programas de atención que realizan. Hemos seleccionado para el estudio la Comunidad Autónoma en la que desarrollamos nuestra actividad profesional, esto es, Galicia.

La estructura de la comunicación es la siguiente. En primer lugar realizaremos una primera aproximación al concepto y contenido del acogimiento. Como veremos a lo largo de este trabajo, en los casos en que se acuerda una medida de guarda será necesario implementar un acogimiento, que puede ser bien familiar bien residencial. Será en este último en el que focalizaremos nuestro interés. Seguidamente vincularemos este programa a las atenciones específicas que necesitan los menores que presentan alguna discapacidad. Finalmente presentaremos los resultados y las conclusiones desprendidas de los mismos.

El programa de Acogimiento residencial en Galicia

El ejercicio de la guarda. Los programas de acogimiento.

En ocasiones los técnicos del ámbito socioeducativo no enfrentamos a un reto especial: se nos encomienda el acogimiento temporal de menores, niños/as y adolescentes que por una u otra causa están privados de la convivencia con sus progenitores y/o familias.

La protección del menor está recogida en diferentes artículos de la Constitución Española, iniciándose después el oportuno desarrollo legislativo y reglamentario para hacerla efectiva. Dentro de la legislación española cabe destacar la Ley Orgánica 1/1996, de protección jurídica del menor (en adelante, LOPJM).

En ella se recoge que la entidad pública competente podrá asumir la guarda de los menores tutelados por encontrarse en una situación de desamparo, o bien cuando los padres o tutores no puedan cuidar de un menor o cuando así lo acuerde el Juez (art. 19, LOPJM). La entidad pública asume, por lo tanto, el cuidado y provisión de las necesidades materiales y morales del menor, facilitando su desarrollo social y personal.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

La guarda puede constituirse 1) por decisión judicial cuando se observe incapacidad de los padres o tutores; o 2) a petición de los padres o tutores cuando estos no puedan cuidar del menor debido a circunstancias graves (art. 172, Código Civil [CC]). Del mismo modo, la guarda cesa a petición de los padres, por decisión judicial o al constituirse una tutela del menor por parte de otra familia.

La guarda, como medida de protección del menor, supone para quien la ejerce la obligación de velar por la persona menor de edad, tenerla en su compañía, alimentarla, educarla y procurarle una atención y formación integral (Xunta de Galicia, 2013)³³².

³³² Las referencias bibliográficas citadas en esta comunicación y que aparecen escritas originariamente en gallego, están traducidas al español por el autor.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

El ejercicio de la guarda por parte de la entidad pública competente será realizada a través del acogimiento familiar o del acogimiento residencial. El acogimiento familiar se realizará por la persona o personas que determine la entidad pública; el acogimiento residencial será ejercido por el director del centro donde sea acogido el menor, que ostentará su guarda y custodia (art. 172.3, CC).

Del contenido de la legislación específica sobre protección del menor se desprende que el acogimiento familiar tendrá carácter prioritario. Así, cuando la entidad pública competente acuerde la acogida residencial de un menor, teniendo en cuenta que es necesario que tenga una experiencia familiar (...), procurará que el menor permanezca internado durante el menor tiempo posible (art. 21.1, LOPJM).

La Administración autonómica de Galicia, como no puede ser de otro modo, también asume este criterio. Así, determina que el programa de acogimiento residencial tiene por finalidad prestar atención en un centro a aquellos menores que, por diferentes circunstancias sociofamiliares, necesitan ser separados temporalmente de su núcleo familiar y para los que *no es viable el acogimiento familiar*. Añade, además, que los Equipos de atención al menor valorarán el acceso a esta medida de forma subsidiaria, es decir, que la familia y el resto de medidas de protección del menor tendrán prioridad (Xunta de Galicia, 2013).

El acogimiento de tipo residencial.

La intervención en un equipamiento de tipo residencial es uno de los recursos del sistema de protección infantil que busca responder a las necesidades de niños, niñas y, en especial, adolescentes en situación de desamparo. Sin embargo, a pesar de ser el recurso más utilizado, sigue siendo el que más críticas recibe (Cruz, 2011) puesto que se detectan muchas carencias en los menores beneficiarios de estos programas, principalmente emocionales y afectivas (Fernández y Fuertes, 2000). Fernández, Hamido y Ortiz (2009) demostraron que el tiempo de acogimiento covaría de forma positiva con las variables comportamientos agresivos y problemas escolares y, negativamente, con la variable adaptación social. Bronfenbrenner (1987) señala además que el hecho de ser educado en una institución lleva consigo un estigma que puede convertirse en una perspectiva inevitable de fracaso.

Es preciso señalar, sin embargo, que las intervenciones con menores en medio residencial han sufrido una evolución importante a lo largo de los años. Sin ser exhaustivos en esta cuestión, sí es importante señalar que a partir de la década de los noventa se introduce en muchos países el concepto de *permanency planning* (Maluccio, Fein y Olmstead, 1986 citado en Bravo y Fernández, 2009) que aboga por medidas preventivas de intervención en el entorno familiar antes que cualquier separación de las unidades familiares donde residen los menores.

En definitiva, tal y como se deriva de la propia definición de la guarda, los centros de protección de menores ofrecen alojamiento, asistencia integral y una dotación de servicios y programas especialmente orientados a conseguir la normalización y la integración sociofamiliar de los menores acogidos. Los centros deben reproducir las condiciones de vida del menor de la forma más próxima a la de una familia normalizada, desde el formato de la vivienda hasta su atención integral y compensadora de sus deficiencias. Asimismo, los centros deben proporcionar una atención comprensiva de las siguientes prestaciones: alojamiento, mantenimiento, apoyo psicosocial y educativo, seguimiento escolar, promoción de la salud, animación planificada del tiempo libre, formación en las habilidades sociales básicas y colaboración, apoyo y orientación a las familias de los menores.

La atención de los menores en situación de dependencia y/o discapacidad.

El Sistema para la autonomía y atención a las personas en situación de dependencia (en adelante, SAAD) que se puso en marcha en España en el año 2007 (Ley 39/2006, de 14 de diciembre) desarrolla la creación, entre otros servicios, de centros especializados en función de los diferentes tipos de discapacidad. Para el acceso al SAAD se requiere tener reconocido administrativamente una situación de dependencia, sin excluir a ninguna persona por el grupo etario al que pertenece.

Los servicios del área de discapacidad (destinados a personas con una situación de dependencia y/o discapacidad) están programados para menores a partir de los 16 años, edad en la que finaliza el período de escolarización obligatoria. No es frecuente que menores en los que se determinó como idónea la medida de acogimiento residencial participen de los servicios propios del área de discapacidad y dependencia. Tampoco se han estipulado medidas particulares (que no marginadoras) en los programas de acogimiento residencial de menores con problemática en sus condiciones de salud como sí se ha hecho por ejemplo el caso de las adopciones a través de las adopciones especiales (encaminadas a la adopción de adolescentes, grupos de hermanos, o menores con enfermedades y/o discapacidades, etc).

A todo lo expuesto hasta el momento es necesario añadir, que los técnicos del área de *familia y menores* y del área de *discapacidad y dependencia* nos encontramos con dificultades especiales cuando cesa la medida de acogimiento residencial por cumplir el menor su mayoría de edad (aunque en muchos casos la persona siga estando tutelado por la Administración), pero que debido a sus condiciones de salud y/o discapacidad sigue siendo necesaria su permanencia en un servicio de atención residencial adecuado a sus necesidades.

Como ya señalamos al inicio de este apartado vamos a estudiar los recursos y programas de los centros que desarrollan los programas de acogimiento de tipo residencial para determinar si los servicios prestados son adecuados para la atención a personas con diversidad funcional.

Metodología

En nuestro estudio se han analizado los equipamientos de atención residencial para menores autorizados a día de hoy por la Xunta de Galicia. La metodología seguida para alcanzar los objetivos pretendidos ha consistido en la consulta y revisión de los datos recogidos en el Registro único de entidades prestadoras de Servicios sociales (en adelante, RUEPSS). El RUEPSS es un registro público de la Administración autonómica y con una parte de sus contenidos de libre acceso para la ciudadanía³³³.

El criterio de inclusión en este estudio, por lo tanto, es que las entidades tuviesen ese centro autorizado por la Administración. Como la acreditación y autorización previa es requisito imprescindible para la prestación de servicios, entendemos que nuestra muestra de estudio es coincidente con la población de centros ubicados en el territorio de la Comunidad Autónoma de Galicia.

La revisión del RUEPSS se ha llevado a cabo entre los meses de febrero a junio de 2014. Se han estudiado tanto los centros propios de la Administración como los que dependen de entidades privadas o de entidades de iniciativa social. Asimismo, se elaboró una ficha descriptiva para cada uno de los recursos localizados, indicando en la misma los datos generales del recurso, las características de los mismos y los programas que desarrollan. Después de las codificaciones correspondientes se realizó el vaciado de los datos empleando para tal cometido el programa PASW Statistic SPSS 18. Del mismo modo, empleamos las tablas y representaciones gráficas que consideramos de interés, con el fin de dar respuesta a los objetivos establecidos en la investigación facilitando, de este modo, una mejor interpretación de los datos obtenidos.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Además de los datos extraídos del RUEPSS, hemos trabajado con los datos de la Estadística de protección de menores 2012 (Xunta de Galicia, 2012) la última disponible de acceso público. Para facilitar la explotación de los datos, de ella extraemos la definición de las tipologías de centros existentes que coinciden con las categorías de una de nuestras variables a estudio:

- *Centros con hogares*: son equipamientos residenciales distribuidos en unidades de convivencia de un máximo de 10 plazas en cada una. Por las características

³³³ Disponible en la URL <https://bienestar.xunta.es/XiacWeb/> [acceso 15 de julio de 2014]

del mismo, a esta tipología adscribimos un único centro que aparecía tipificado en el RUEPSS como *Residencia*.

- *Mini residencias*: instaladas en viviendas normalizadas, con una capacidad máxima de 15 plazas.
- *Casas de familia*: situadas en viviendas normalizadas (pisos o viviendas unifamiliares), integradas en la comunidad y con una capacidad máxima de 8 plazas.
- *Viviendas tuteladas*: espacios normalizados, para menores próximos a cumplir la mayoría de edad. Tienen una capacidad máxima de 8 plazas.
- *Viviendas de transición a la vida autónoma, o viviendas asistidas*, para jóvenes mayores de edad (ex-tutelados), que necesitan apoyo para alcanzar su autonomía definitiva. Funcionan en régimen de autogestión bajo la supervisión técnica externa de un educador.

Atendiendo a su gestión, los centros pueden ser:

- *Propios* o gestionados directamente por la Xunta de Galicia a través de personal propio.
- *Colaboradores* o gestionados por una Entidad prestadora de servicios sociales.

Resultados

Si bien como apuntábamos inicialmente, el programa de acogimiento residencial debería tener un carácter excepcional y subsidiario de otras medidas sigue siendo uno de los servicios a los que más se recurre por parte de la Administración.

En el año 2012 en la Comunidad Autónoma de Galicia había 1.705 menores en situación de tutela y 380 menores en situación de guarda³³⁴ (tabla 1). De todos ellos, se otorgó la guarda a un núcleo familiar mediante el programa de acogimiento familiar a un total de 1.533 menores (57,07%). Por el contrario se acordó una medida de acogimiento de tipo residencial para un total de 1.153 menores (42,93%). De los datos recogidos de esta estadística (Xunta de Galicia, 2012) parece desprenderse que en el caso de 601 menores tuvo lugar más de una medida de acogimiento, es decir, que se beneficiaron del programa de acogimiento en sus modalidades familiar y residencial.

Tabla 1. Menores según el tipo de guarda. Galicia. Año 2012

| | | Menores según el tipo de guarda | | |
|--------|-----------------------|---------------------------------|-------|-------|
| | | Niños | Niñas | Total |
| (adr | Guarda administrativa | 194 | 169 | 363 |
| | Guarda judicial | 6 | 11 | 17 |
| tutel: | Tutela | 926 | 779 | 1.705 |

Fuente: Elaboración propia. Xunta de Galicia, 2012.

Los datos recogidos en el RUEPSS informan de un total de 67 centros en los que se desarrolla el programa de acogimiento residencial (tabla 2). La tipología Casa de familia representa el mayor número de centros (40,3%) seguida de los Centros con hogares (25,4%) y las Mini residencias (20,9%).

Los equipamientos residenciales para menores de la Comunidad Autónoma de

Tabla 2. Características de la plaza residencial según el tipo de centro

| | | Provincia | | | | | | | | | |
|--------------------------|-------------------------|-----------|-------|----------|-------|----------|-------|------------|-------|----------|-------|
| | | A Coruña | | Lugo | | Ourense | | Pontevedra | | Total | |
| | | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % |
| Tipología del Centro | Casa de familia | 5 | 27,8% | 4 | 33,3% | 4 | 30,8% | 14 | 58,3% | 27 | 40,3% |
| | Centros con hogares | 7 | 38,9% | 2 | 16,7% | 4 | 30,8% | 4 | 16,7% | 17 | 25,4% |
| | Mini residencias | 4 | 22,2% | 5 | 41,7% | 2 | 15,4% | 3 | 12,5% | 14 | 20,9% |
| | Viviendas de transición | 0 | ,0% | 0 | ,0% | 1 | 7,7% | 1 | 4,2% | 2 | 3,0% |
| | Viviendas tuteladas | 2 | 11,1% | 1 | 8,3% | 2 | 15,4% | 2 | 8,3% | 7 | 10,4% |
| Iniciativa de la Entidad | Privada | 0 | ,0% | 0 | ,0% | 0 | ,0% | 0 | ,0% | 0 | ,0% |
| | Pública | 5 | 27,8% | 1 | 8,3% | 4 | 30,8% | 3 | 12,5% | 13 | 19,4% |
| | Social | 13 | 72,2% | 11 | 91,7% | 9 | 69,2% | 21 | 87,5% | 54 | 80,6% |

Fuente: Elaboración propia. RUEPSS, 2014.

Galicia son en su gran mayoría centros propiedad de entidades de iniciativa social que también desarrollan su gestión (80,6%). Es destacable además, la inexistencia de centros de iniciativa privada. Los centros de iniciativa pública representan un 19,4% del total, 12 de ellos de titularidad autonómica y uno dependiente de una Diputación Provincial.



Ahora bien, si analizamos los datos según el número de plazas la lectura de los mismos cambia notablemente (tabla 3). Más de la mitad de los menores acogidos en equipamientos de tipo residencial están ubicados en Centros con hogares (53,8%). Las Casas de familia que eran la tipología de centro más frecuente representan por número de plazas un total del 21,7% de los casos.

Es relevante también la escasez de plazas en Viviendas de transición a la vida

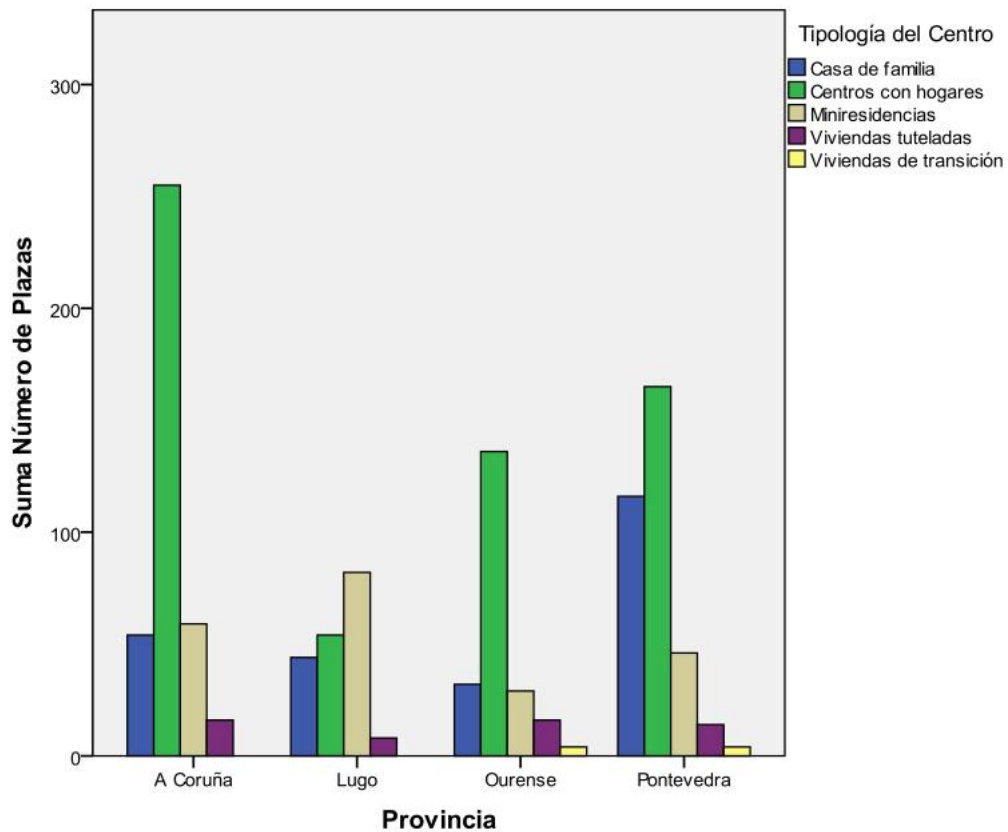
Tabla 3. Características de la plaza residencial según el número de plazas existentes

| | | Provincia | | | | | | | | | |
|--------------------------|-------------------------|------------------|--------|------------------|--------|------------------|--------|------------------|--------|------------------|--------|
| | | A Coruña | | Lugo | | Ourense | | Pontevedra | | Total | |
| | | Número de Plazas | | Número de Plazas | | Número de Plazas | | Número de Plazas | | Número de Plazas | |
| | | | % | | % | | % | | % | | % |
| Tipología del Centro | Casa de familia | 54 | 14,1% | 44 | 23,4% | 32 | 14,7% | 116 | 33,6% | 246 | 21,7% |
| | Centros con hogares | 255 | 66,4% | 54 | 28,7% | 136 | 62,7% | 165 | 47,8% | 610 | 53,8% |
| | Mini residencias | 59 | 15,4% | 82 | 43,6% | 29 | 13,4% | 46 | 13,3% | 216 | 19,0% |
| | Viviendas de transición | . | ,0% | . | ,0% | 4 | 1,8% | 4 | 1,2% | 8 | ,7% |
| | Viviendas tuteladas | 16 | 4,2% | 8 | 4,3% | 16 | 7,4% | 14 | 4,1% | 54 | 4,8% |
| | Total | 384 | 100,0% | 188 | 100,0% | 217 | 100,0% | 345 | 100,0% | 1134 | 100,0% |
| Iniciativa de la Entidad | Privada | . | ,0% | . | ,0% | . | ,0% | . | ,0% | . | ,0% |
| | Pública | 192 | 50,0% | 32 | 17,0% | 134 | 61,8% | 118 | 34,2% | 476 | 42,0% |
| | Social | 192 | 50,0% | 156 | 83,0% | 83 | 38,2% | 227 | 65,8% | 658 | 58,0% |
| | Total | 384 | 100,0% | 188 | 100,0% | 217 | 100,0% | 345 | 100,0% | 1134 | 100,0% |

Fuente: Elaboración propia. RUEPSS, 2014.

autónoma. Sólo existen 8 plazas disponibles para toda la Comunidad Autónoma ubicadas en las provincias de Lugo y Ourense (figura 1). Justamente las dos provincias en las que menos guardas se asumen (Xunta de Galicia, 2012).

Figura 1. Equipamientos residenciales según la tipología del centro

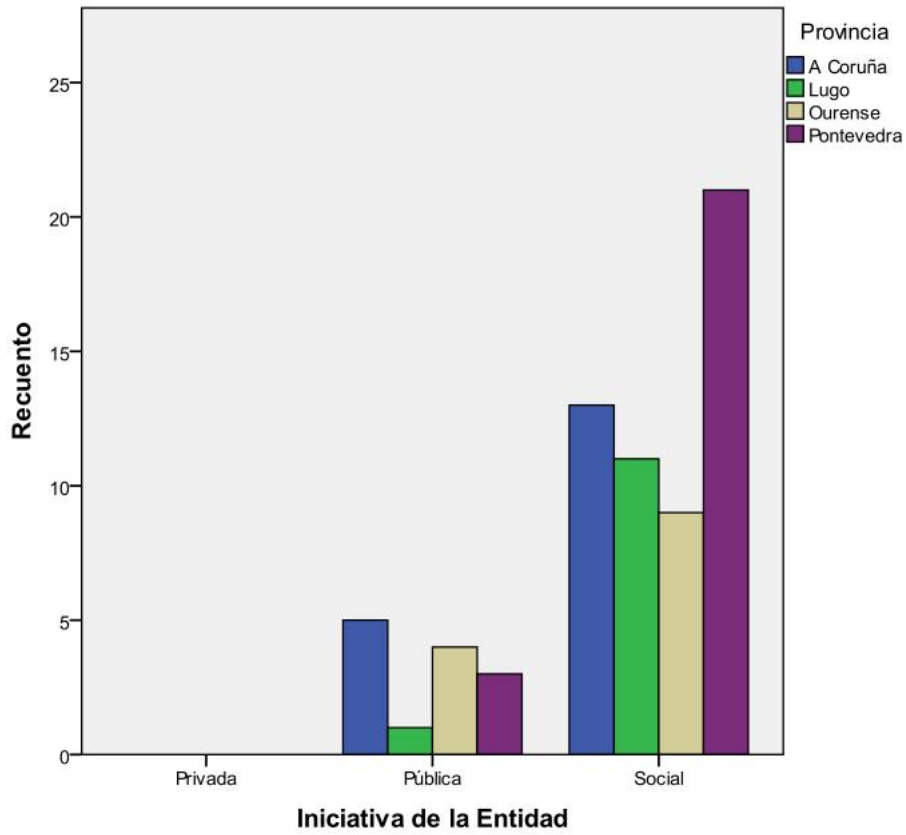


Fuente: Elaboración propia. RUEPSS, 2014.

Los centros de iniciativa pública suponen, por número de plazas, el 42% del total de plazas existentes que supone un incremento notable si se compara con el porcentaje que representa por número de centros (figuras 2 y 3). Ahora bien, es importante añadir también que de las 476 plazas de iniciativa pública, un total de 124 están gestionadas de forma indirecta por entidades de iniciativa social.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

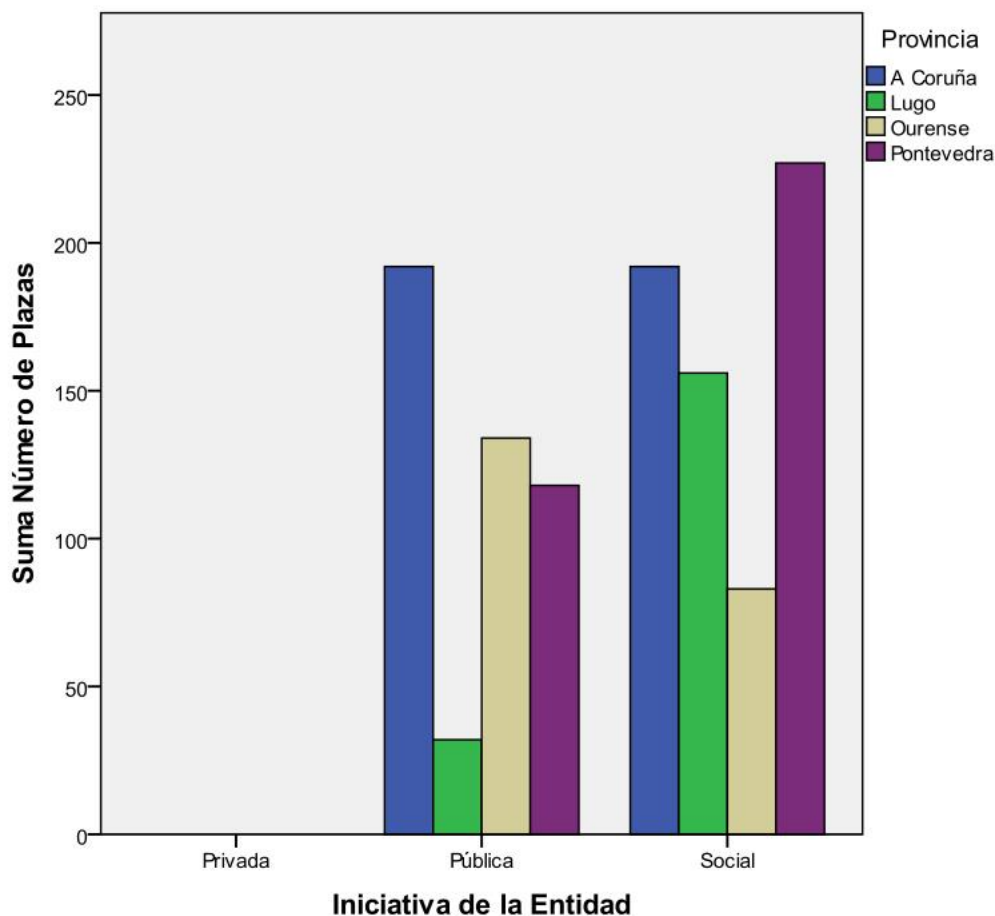
Figura 2. Número de equipamientos residenciales según la entidad prestadora



Fuente: Elaboración propia. RUEPSS, 2014.



Figura 3. Número de plazas residenciales según la entidad prestadora



Fuente: Elaboración propia. RUEPSS, 2014.

Tanto el número total de centros como el número total de plazas de nuestro estudio incrementan notablemente los datos recogidos en la última Estadística de protección de menores (Xunta de Galicia, 2012). Así, el número total de centros para el estudio del 2012 recogía un total de 62 centros y 828 plazas. Esta diferencia con nuestro trabajo no viene motivada, a priori, por una variación de los conciertos de la Administración autonómica gallega o por la creación de nuevas plazas. Los datos de la Estadística de la Xunta de Galicia recogen solamente plazas públicas y concertadas y todas ellas dentro del ámbito de la protección de menores. Nuestro estudio recoge la totalidad de plazas autorizadas (no sólo concertadas) en los centros según el RUEPSS y enmarcadas dentro de los ámbitos de: 1) la protección de menores; 2) menores en conflicto; 3) y también plazas para menores con necesidades de atención específica.

Atendiendo al perfil del menor usuario de la plaza, de entre todos los centros de la Comunidad Autónoma sólo encontramos 3 en los que consta que el centro está

destinado a menores con necesidades de atención específica, lo que suponen un total de 42 plazas. Si se observa el personal del que disponen y los programas que desarrollan, podemos concluir que corresponden a dispositivos encaminados a la atención de menores con problemáticas de salud mental. Ninguno de ellos aparece vinculado a programas o servicios específicos para personas con discapacidad de tipo físico y/o sensorial.

La mayor parte de los centros de menores no cuentan con personal sanitario específico. De los datos recabados en el RUEPSS sólo cuatro del total de centros estudiados disponen de personal médico. En dos de ellos aparece reflejado como personal médico general y en otros dos como especialista en psiquiatría. A esto cabe agregar que en los cuatro supuestos aparecen con una jornada laboral de entre 3 a 10 h/semana, dependiendo del caso.

De entre los servicios que prestan los centros, y que constan registrados en el RUEPSS destacan por su frecuencia el servicio de atención psicológica, el servicio de integración sociolaboral, los servicios de tipo religioso y el servicio de estimulación cognitiva.

Conclusiones

Vistos los resultados que acabamos de presentar, podemos afirmar que el acogimiento residencial de menores en la Comunidad Autónoma de Galicia no es en la actualidad una medida de protección de carácter residual. La medida de acogimiento residencial sigue acordándose en el 42,93 % de las guardas de menores que asume la Administración, por lo que no cumple su carácter de medida subsidiaria de otras. En relación a los centros donde se lleva a cabo esta medida, de nuestra investigación se desprenden las siguientes conclusiones:

- Si atendemos al número de centros, son mayoría los equipamientos denominados Casa de familia (40,3%). Si atendemos al número de plazas, la mayoría de menores en situación de guarda se encuentran alojados en centros del tipo Centros con hogares (53,8% del total de plazas autorizadas).
- Los centros de la Comunidad Autónoma son en su mayor parte propiedad de entidades de iniciativa social (80,6%) que gestionan de forma directa un 58,0% de las plazas totales disponibles. A este porcentaje hay que añadir un 25% aproximadamente de las plazas de centros de iniciativa pública que gestionan de forma indirecta.
- El personal que presta servicios en los centros es principalmente del ámbito socioeducativo. Se detecta una carencia de personal sanitario en los equipamientos estudiados. En los centros que disponen de personal médico (solo

- 4) estos profesionales desempeñan su trabajo con una intensidad inferior incluso a una media jornada laboral.
- Respecto de los programas desarrollados en los centros para los menores con discapacidad solo aparecen registrados servicios para personas con problemas de salud mental. No hay referencia a programas específicos para menores con discapacidad física y/o sensorial.
 - De todos los centros estudiados (67), sólo 3 de ellos están dirigidos a la atención de menores con necesidades específicas. Del mismo modo, detectamos un bajo número de plazas (8) en la tipología de Viviendas de transición a la vida autónoma, destinadas a menores que cumplida su mayoría de edad siguen necesitando de apoyos para promocionar su autonomía personal.

El presente trabajo comporta un mayor conocimiento de las características y de los programas desarrollados en los centros de tipo residencial para menores en Galicia. Los resultados obtenidos apoyan la necesidad de favorecer una mayor coordinación entre los departamentos del área de *familia y menores* y del área de *discapacidad y dependencia* para conseguir implementar servicios específicos. Sin embargo, queremos resaltar que sería necesario realizar un análisis mucho más amplio considerando, principalmente, las características "reales" de los menores atendidos para determinar los cambios y mejoras a tener en cuenta para la consecución de una verdadera atención integral tanto en las áreas socioeducativa como en la sanitaria que posibilite una mayor autonomía para los menores con discapacidades.

Referencias Bibliográficas

- Bravo, A. y Fernández, J. (2009). Crisis y revisión del acogimiento residencial. *Papeles del psicólogo*, 30(1), 42-52.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Cruz, L. (2011). Sobre el acogimiento residencial y las condiciones socioeducativas en las que se debe desarrollar la medida. *Pedagogía i Treball Social*, 1(2), 67-87.
- Fernández, J. y Fuertes, J. (2000). *El acogimiento residencial en la protección a la infancia*. Madrid: Pirámide.
- Fernández, J.M., Hamido, A., y Ortiz, M.M. (2009). Influencia del acogimiento residencial en los menores en desamparo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(18), 715-728.
- Ley Orgánica 1/1996, de protección jurídica del menor, de modificación del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. (1996, 15 de enero). Boletín Oficial del Estado, nº 15, 1996, 17 de enero.
- Ley 39/2006 de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia. (2006, 14 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, nº 299, 2006, 15 de diciembre.

Real Decreto, por el que se publica el Código Civil. (1889, 24 de julio). GACETA, nº 26, 1889, 25 de julio.

Xunta de Galicia (2012). *Estadística de protección de menores*. Santiago de Compostela: Consellería de Trabajo e Benestar.

Xunta de Galicia (2013). *Guía de recursos do sistema de protección de menores*. Santiago de Compostela: Consellería de Trabajo e Benestar. Disponible en: http://benestar.xunta.es/export/sites/default/Benestar/Biblioteca/Imaxes/Guias/guia_menores_galego_portada.jpg [acceso 15 de julio de 2014].



256. AUTOVALORACIÓN, FORMA DE VIDA DESEADA Y PERSPECTIVA DE FUTURO EN UNA MUESTRA DE MENORES EN ACOGIMIENTO RESIDENCIAL DE LA COMUNIDAD DE MADRID.

Ana Berástegui Pedro-Viejo, Blanca Gómez Bengoechea y Carlos Pitillas Salvá
cpitillas@upcomillas.es

Resumen.

En la actualidad, más de 1500 niños viven protegidos por la Comunidad de Madrid bajo una medida de acogimiento residencial. El objetivo de este proyecto de investigación fue el de sondear algunos componentes de la autoimagen que desarrollan los menores en el contexto de esta medida de protección. Específicamente, se analizó, mediante una metodología mixta (cuantitativa y cualitativa): la valoración que hacen los menores de sí mismos, la forma de vida que desearían tener y sus perspectivas de futuro. Se presentan y discuten los resultados a la luz de una reflexión acerca de las diversas medidas de protección a la infancia y sus consecuencias, así como de las necesidades de estos menores y de cómo éstas deben informar el desarrollo de las políticas y las intervenciones en materia de acogimiento residencial.

Palabras clave: acogimiento residencial; identidad; prevención.

El objetivo de este trabajo es el de presentar datos acerca de la percepción que tienen de sí mismos, de su vida y de sus proyectos de futuro 267 menores que viven en acogimiento residencial en la Comunidad de Madrid.

Las dificultades y los riesgos que se han producido a lo largo del desarrollo temprano, sumado a las circunstancias actuales y el riesgo de exclusión social en que viven estos menores, exigen de la investigación un interés no sólo por la eficacia de las medidas de protección, sino también por conocer qué es importante para estos menores, qué es más difícil, qué necesitan, qué desean, etc. Sólo mediante un conocimiento preciso y específico de las percepciones que tienen estos niños y niñas acerca de sí mismos y de su vida, podremos desarrollar estrategias que se adapten verdaderamente a sus necesidades, tanto en el ámbito de lo político como en lo que toca a la intervención psicosocial.

Los sujetos de la muestra respondieron a una serie de cuestionarios y participaron en una entrevista. A través de este último procedimiento, se obtuvieron

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

respuestas de los menores en cuanto a: los adjetivos que, según ellos mejor los describen; aquello que se les da mejor/peor; el tipo de vida que desearían tener; la imagen que tienen de sí mismos en el futuro y lo que desean llegar a ser; entre otros. Junto a los resultados descriptivos que se derivan de esto, se analizaron también las diferencias en autovaloración en función del sexo y la edad.

Se discuten las implicaciones fundamentales de estos resultados, de cara a una comprensión precisa e ideográfica de los menores en acogimiento, así como en lo que toca a las estrategias de apoyo y gestión que mejor pueden ayudar a estos niños y niñas en riesgo. Se señalan líneas futuras de investigación derivadas de éste y otros trabajos.



257. LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN RECURSOS DE PROTECCIÓN DE MENORES: LOS ITINERARIOS FORMATIVOS.

Xosé Manuel Cid Fernández, y Jesús Deibe Fernández Simo
deibesimo@gmail.com

Resumen.

El artículo analiza el resultado de una investigación cualitativa realizada en Galicia durante el año 2013. Se pretende conocer la valoración que los participantes del sistema de protección de menores hacen de la acción socioeducativa de los diferentes recursos por los que transitaron. Mediante grupos de discusión, estudios de caso y relatos de vida se profundiza en las cuestiones que los que fueron tutelados consideran clave para mejorar la actuación de los equipos que los acompañaron hasta la adultez. La elevada incidencia del fracaso escolar centra el proceso reflexivo que los jóvenes comparten con los investigadores. Se concluye con una serie de propuestas con la finalidad de reducir la exclusión educativa que vivencian los menores con expediente en el sistema de protección.

Palabras clave: Protección menores, Fracaso escolar, Inserción académica, Exclusión social.

1. La exclusión formativa en el Sistema de Protección de Menores.

La literatura científica reciente coincide en que el fracaso escolar responde a una dinámica procesual en la que influyen diversos factores (Marchesi & Pérez, 2003; González, 2006; Asensio, 2006; Fernández Mena & Riviere, 2010). Los podemos agrupar en socioculturales, familiares, institucionales y los propios del individuo. El análisis de este fenómeno se lleva planteando tradicionalmente desde diferentes ópticas. Yubero, Serna & Larrañaga (2009) las diferencian entre las centradas en las cuestiones inherentes al individuo, las derivadas de las desigualdades sociales, las provenientes de las propias instituciones educativas y las que se decantan por la expuesta causalidad múltiple.

El carácter multifactorial nos lleva a valorar la conveniencia de realizar planteamientos integrales que escapen de acciones parceladas. Una diagnosis global es el punto de partida en torno a la que proceder a plantear una acción en la que deben de implicarse diversos actores. Sería conveniente partir de un planteamiento que abarque

todos los aspectos expuestos. Una propuesta parcelada tiene escasas posibilidades de tener el éxito que pretendemos.

Partimos de los análisis tradicionales de la escuela centrados en un alumno protagonista y motor de su propia exclusión educativa y caminamos hacia una visión más amplia y aperturista. La riqueza de las variables que influyen obliga a una globalidad de perspectivas con la que abarcar las diferentes áreas que inciden en la realidad del alumnado. El carácter procesual del fracaso escolar nos abre la óptica a la posibilidad de concretar una intervención con la que incidir en la reducción del fenómeno.

Diversos autores coinciden al considerar a la familia y al contexto socioeconómico como factores decisivos en el itinerario formativo de los alumnos (Marchesí, 2004; Asensio, 2006; Nuñez, 2009; Suárez et al, 2011; Pérez, Gázquez, Mercader, Molero & García, 2011). Los niños y adolescentes en acogimiento residencial participan habitualmente de situaciones estresantes provenientes principalmente de su familia y de su entorno más próximo. Resulta razonable que la causa motor de la asunción de la medida de protección tenga consecuencias en el menor. Partiendo de lo expuesto, es más que probable que el proceso de exclusión educativa se haya iniciado previamente a la entrada en el SPM.

Las características de la familia o la ausencia de esta actúan negativamente en la vida escolar del participante. Las dinámicas académicas frecuentemente reproducen la situación de vulnerabilidad. La exclusión escolar se traduce en desigualdad social (Gil, 2002). La actividad formativa puede ser considerada como un elemento de riesgo o de protección (Nieto, 2011). Sin la cobertura de un colchón familiar es imperativo contar con la autonomía necesaria para construir la independencia económica. Sin la formación básica difícilmente se podrá desenvolver una vida digna (Feito, 2009).

Los participantes del SPM parecen invisibles a ojos de las autoridades educativas. Coincidimos con Casas (2010) al considerar oportuno disponerse a elaborar indicadores oficiales que permitan contar con información oficial de la situación formativa del alumnado con expediente en el sistema de protección. Nos vemos obligados a obtener nuestros propios datos como muestra de la preocupante situación que los educadores de centros residenciales de infancia en riesgo vienen denunciando en Galicia. Nos resultan de gran valor las aportaciones de estudios anteriores enmarcados en otros territorios (Courtney y Dworsky, 2006; Bryderup, Quisgaard Trentel y Kring, 2010; Pecora et al., 2006; Del Valle, López, Montserrat y Bravo, 2008; Hojer & Johansson, 2010; Montserrat, Casas, Malo & Bertran; 2011).

La revisión documental previa realizada en el presente trabajo nos permitió observar, en dos recursos de protección y en uno de reforma, una alarmante realidad. Tenemos en cuenta datos relativos al trienio 2010/2012 facilitados por el EEMX (Equipo de Ejecución de Medidas Xudiciais) de Ourense, el CEM A Carballeira y el Programa Mentor. El 83% de los participantes con al menos 16 años, tanto en el equipo de medidas como en Mentor, durante el mencionado trienio no disponen del título

obligatorio de la ESO. Tan solo un 17 % finalizaron sus estudios básicos satisfactoriamente. La media de los residentes en el CEM que presentan retaso académico durante el trienio es de 68.23% en relación a la población total. Un 29,55% están dos cursos por detrás del que les correspondería por su edad.

El sistema de protección y la escuela se culpabilizan mutuamente del fracaso escolar de los menores en centros residenciales (Casas y Montserrat, 2012). Este fenómeno no es solo inherente a la realidad española sino que podría trasladarse a los países de nuestro entorno. Históricamente los gobiernos europeos no atendieron las necesidades de este colectivo (Jackson, 2010).

Las investigaciones anteriores apuntan a la necesidad de contemplar una serie de mejoras que permitan reducir la incidencia del fracaso escolar en los participantes del SPM. Parece oportuno contar con un técnico de referencia para las cuestiones de carácter académico especializado en el asesoramiento de los menores y educadores (Jakson, Ajayi & Quigley, 2005). Sería aconsejable no apostar desde los equipos educativos de los recursos residenciales por itinerarios formativos a corto plazo (Montserrat, González & Malo, 2010). La incidencia de los equipos educativos ha de ser realista. No resulta positivo ni reducir las expectativas de los participantes que presentan motivación hacia los estudios post obligatorios. Tampoco consideramos razonable tratar de prolongar trayectorias escolares con retraso académico consolidado y no valorar otras alternativas formativas (Liz, 2001). Parece necesario proporcionar estabilidad económica para los participantes sin apoyo familiar que realicen estudios post obligatorios (Montserrat, Ferrán, Malo & Beltrán, 2011). Los centros residenciales deben de contar con los espacios físicos y con la organización interna que propicie la actividad académica (Del Valle, Álvarez & Bravo, 2003; García Barriocanal, Imaña & De la Herrán, 2007; Casas y Montserrat 2012).

La colaboración entre la escuela y los recursos residenciales es el punto de partida en torno al que responder a las necesidades académicas de los participantes. Apostamos por un marco de responsabilidad compartida y la supresión de la culpabilización mútua entre ambos sistemas (Casas y Montserrat, 2012). Se hace necesario que por parte del ámbito académico se promueva un enfoque ecológico con un mayor peso de lo social (Ritacco y Amores, 2012). El SPM debería de considerar a la inclusión académica como eje prioritario de su acción protectora.

La presente investigación tiene entre sus objetivos el de conocer las impresiones que los jóvenes, que en su momento fueron tutelados, tienen sobre la acción del sistema de protección de menores y su incidencia en los itinerarios formativos. Consideramos la valoración de los propios participantes como clave a la hora de evaluar el trabajo de los recursos y equipos implicados.

2. Metodología.

2.1. Descripción de la metodología elegida

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Escogemos un modelo de metodología comunicativa crítica que permite conocer la visión de colectivos en situación de vulnerabilidad. El CREA (Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades) tiene puesto en práctica esta formulación en proyectos como el INCLUD-ED (Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe 2006-2011). Nuestro interés busca entender la realidad vivenciada por los jóvenes profundizando más allá que en los resultados y la actitudes. Los pensamientos, las emociones y los sentimientos cobran un especial interés en una acción educativa que engloba el espectro humano de la realidad de la persona.

Siguiendo a Flick (2004) situaremos la investigación en el marco cualitativo y más concretamente dentro del paradigma interpretativo. Resulta de interés la dimensión emancipadora de la investigación cualitativa mediante la pretensión de la transformación de la realidad social concreta en la que residen los individuos (Tójar, 2006). La finalidad de propiciar los cambios oportunos tanto en el parámetro personal como colectivo es el motor de un trabajo que nace y se desenvuelve en el marco de la acción profesional centrada en el acompañamiento de los participantes.

La dimensión profesional del investigador que parte de una posición preferente en una realidad que comparte laboralmente (Casas, 2002) y la influencia de la experiencia del mismo (Steinar, 2011), nos lleva a intentar aportar marco teórico para una acción socioeducativa que, siguiendo a Caride (2002), consideramos como una teoría práctica. Compartimos con Sandoval (2011) que al entender que realizar una investigación en la que la principal fuente de investigación sea la opinión de juventud en situación de dificultad social nos lleva a un estado de consciencia mediante el que asumimos el papel que estos deben de tener a la hora de contribuir a los cambios educativos.

2.2. Procedimiento, muestra y técnicas

Todos los participantes en la investigación cuentan con al menos 18 años y en alguna etapa de su itinerario vital contaron con expediente de tutela en el Servicio do Menor de la Xunta de Galicia.

Los jóvenes que superaron la ESO, y cursaron al menos un año de formación académica post obligatoria, participaron en el Grupo de Discusión. Suman un total de 6, siendo 5 de sexo femenino y uno masculino. La edad varía entre los 18 y los 22 años. La edad media es de 20,2. Su experiencia personal y la visión sobre la situación colectiva como protagonistas de trayectorias de éxito académico resulta de especial interés.

Los estudios de caso versan sobre ex tutelados que están en situación de apoyo técnico y que cuentan con expediente abierto en el momento de la investigación. Se procuró una variedad tanto en lo referente a la evolución académica como al momento en el que están en su proceso de emancipación. Todos cuentan con 18 años de edad y participaron un total de 4 chicas y un joven. Se realizaron 215 actuaciones educativas

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

con las que se trató de analizar los factores determinantes de cada situación así como las estrategias utilizadas y la valoración de los implicados. Se ejecutaron 46 tutorías individualizadas, 30 reuniones con equipos educativos, 17 encuentros con el ETM, 29 reuniones con recursos externos, 14 acompañamientos educativos, 9 entrevistas con familiares, 30 asignaciones de tareas educativas y 40 seguimientos individualizados.

La muestra de los relatos de vida está compuesta por antiguos participantes del Programa Mentor ya emancipados y que permanecieron con expediente abierto en el SPM durante al menos tres años. Disponen de una amplia visión tanto de la acción socioeducativa realizada en los diferentes recursos por los que transitó su itinerario como de las dificultades y aspectos de interés en el camino a la independencia personal. Se realizaron tres entrevistas con cada joven. La metodología facilitó la comunicación y la implicación en la investigación. La intencionalidad de recogida de información pretendida con cada instrumento fue desbordada por la riqueza de las aportaciones de los participantes. En los tres casos se asumieron cuestiones inicialmente no previstas (Tojar, 2006; Flecha, Vargas & Davila, 2004; Vázquez e Angulo, 2003; Bertaux, 2005).

Las consideraciones de las que derivó la acción con cada participante fueron puestas de manifiesto al interesado que ratificó o propuso modificaciones previas a la elaboración de las conclusiones finales.

3. Análisis de resultados y conclusiones.

Los participantes do SPM denuncian la invisibilidad que como colectivo tienen dentro del ámbito académico. Sería positiva la creación de registros que permitan elaborar una estadística con la evolución escolar de los menores con expediente en el sistema de protección. El conocimiento de la situación formativa es fundamental para valorar los resultados en la consecución de la integración académica, así como para planificar mecanismos de incidencia compensatoria para la corrección de los posibles déficits.

Los jóvenes denuncian la escasa coordinación entre la escuela y los recursos residenciales. Observan un espacio vacío entre ambos sistemas. Resulta necesario el establecimiento de figuras de referencia entre los ámbitos (escolar y SPM) que posibiliten la optimización de las acciones orientadas a la inserción escolar.

Consideran que los docentes frecuentemente desconocen la realidad que vivencian los menores en acogimiento residencial. No identifican sus necesidades específicas e incluso realizan proyecciones negativas. Las afirmaciones que realizamos no obedecen a casos puntuales. Según los participantes en la investigación, los fenómenos expuestos obedecen a mitos generalizados aún presentes en parte del profesorado.

Perciben la necesidad de orientación profesionalizada desde las primeras etapas de la educación obligatoria. Precisan de asesoramiento fiable que tenga en cuenta tanto la situación personal de cada menor como las diferentes opciones de las que dispone para la superación del itinerario. Argumentan que los equipos educativos y lo técnicos

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

del servicio de menores necesitan de orientación especializada y actualizada en itinerarios formativos. Manifiestan que la acción se centra en las cuestiones de carácter personal, familiar y social. Insisten en que lo escolar queda en un segundo plano arrastrado por el protagonismo de otras problemáticas. Afirman que el conocimiento del ámbito académico y de las posibilidades de los itinerarios formativos es en ocasiones incompleto o poco actualizado. Reclaman la posibilidad de contar con un asesoramiento continuado en el tiempo y de carácter especializado.

Destacamos los esfuerzos realizados en los recursos residenciales sobre todo en lo relativo a la dotación de espacios físicos apropiados para el estudio. Aún así, los indicadores de fracaso escolar que fuimos analizando muestran que son insuficientes. Es necesario apostar por mecanismos específicos que faciliten la integración escolar. Resulta urgente contemplar acciones formativas que posibiliten la concienciación del profesorado. El SPM debería de integrar en su entramado a profesionales de la educación social especializados en itinerarios académicos que ejerzan como elemento de enlace con la escuela.

La incorporación de esta nueva figura posibilitaría la planificación técnica de los itinerarios personalizados de inserción académica. Solo desde la perspectiva de una participación activa del alumno y contando con la implicación de todos los actores podremos diseñar una actuación integral que no resulte sesgada por la visión parcelada de cada ámbito profesional. Una acción coordinada y completa posibilitará dar respuesta a las necesidades que cada participante presente. Consideramos que los itinerarios personalizados de inserción académica (IPIA) son una herramienta que posibilitaría establecer unas metas realistas y adaptadas a cada situación.

La elaboración del IPIA requiere un ejercicio previo de reflexión. La asunción de las metas permite situar lo académico en un plano de importancia para todas las partes. El menor cuenta con asesoramiento especializado que le facilita una visión completa sobre cuáles son las diferentes opciones formativas. La detección de las necesidades específicas y la toma en consideración de acciones a ejecutar apoyarán el proceso de inclusión escolar. El alumno se comprometerá con la consecución de los objetivos marcados y la administración le facilitará los medios oportunos para cada caso. El ETM y los equipos educativos contarán con una valoración realista que les permita completar el Plan de Caso y el posterior Proyecto Educativo Individualizado.

Referencias Bibliográficas

- Asensio, J. M. (2006). *Cómo prevenir el fracaso escolar*. Barcelona: CEAC.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida: perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Edicions Bellaterra.

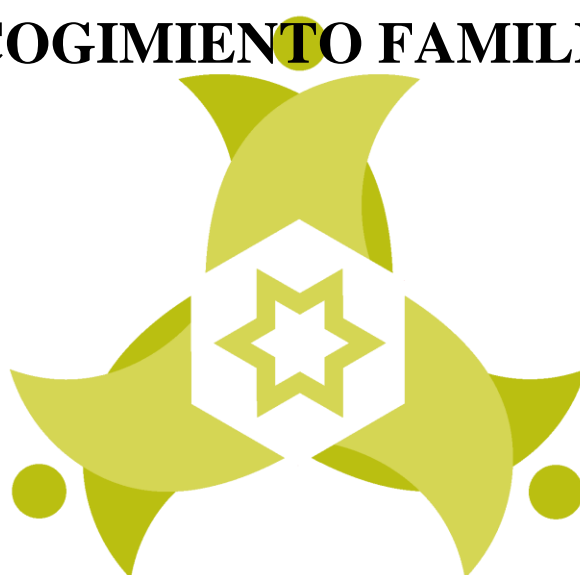
- Caride, J. A. (2002). La pedagogía social en España. En V. Nuñez (Coord), *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social* (pp.81-112). Barcelona: Gedisa.
- Casas, F.(2002). *Infancia: Perspectivas Psicosociales*. Barcelona: Paidós.
- Casas, F.(2010). Representaciones sociales que influyen en las políticas sociales de la infancia. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, (17), 15-28. Obtenido el 10 de noviembre del 2013, de http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/article/view/43/39
- Courtney, M.E., Dworsky, A., Brown, A., Cary, C., Love, K. e Vorhies, V. (2011). *Midwest Evaluation of the Adult Functioning of Former Foster Youth. Outcomes at Age 26*. Obtenido el 15 de diciembre del 2013, de http://www.chapin hall.org/sites/default/files/Midwest%20Evaluation_Report_4_10_12.pdf
- Del Valle, J., Álvarez, E. , & Bravo, A. (2003, xaneiro). Evaluación de resultados a largo plazo en acogimiento residencial de protección a la infancia. *Infancia y aprendizaje*, 26(2),235-249.
- Del Valle, J. F., López, M., Montserrat, C. & Bravo, A. (2008). *El acogimiento familiar en España. Una evaluación de resultados*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Observatorio de la infancia.
- Fernández, M., Mena, L. & Riviere, J. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. *Colección estudios sociales*, 29. Barcelona: Obra Social Fundación “la caixa”.
- Casas, F. & Montserrat, C. (2012). Percepciones de distintos agentes sociales acerca de la educación formal de los chicos y chicas tutelados. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 185-206. Obtenido el 30 de diciembre de 2013, de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/153751>
- Feito, R. (2009). Éxito escolar para todos . *Revista iberoamericana de educación*, (50),131-150. Obtenido el 10 de setiembre de 2012, de <http://www.rieoei.org/rie50a07.pdf>
- Flecha, R., Vargas, J. & Davila, A. (2004). Metodología comunicativa crítica en la investigación en las ciencias sociales: la investigación Workaló. Lan Herramanak. *Revista de relaciones laborales*, 11, 21-33. Obtenido el 12 de agosto del 2013, de http://www.ehu.es/ojs/index.php/Lan_Harremanak
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- García Barriocanal, C., Imaña, A. & De la Herrán, A. (2007). *El acogimiento residencial como medida de protección al menor*. Madrid: Defensor del menor en la Comunidad de Madrid.
- Gil, F. (2002). *La exclusión social*. Barcelona: Ariel.
- González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 1-15. Obtenido el 28 de setiembre del 2012, de <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1.pdf>

- Hojer, I. & Johansson, H. (2010). *WP3 – Analysis of Quantitative Data from Sweden. The YIPPEE Project*. Obtenido el 10 de marzo del 2011, de <http://tcr.uioe.ac.uk/yippee>.
- Jakson, S., Ajayi, S. & Quigley, M. (2005). *Going to University from Care. Institute of education*. University of London. Obtenido el 10 de xulio del 2013, de [http://eprints.ioe.ac.uk/7011/1/Jackson2005Going\(Report\).pdf](http://eprints.ioe.ac.uk/7011/1/Jackson2005Going(Report).pdf)
- Jackson, S. (2010). *Education for social inclusion. Can we change the future for children in care? An inagural professorial lecture by Sonia Jackson*. Obtenido el 10 de enero del 2011, de www.ioe.ac.uk/publications
- Laiz, S. (2011). La situación y tratamiento institucional de los jóvenes migrantes no acompañados en Galicia: ¿Hacia una emancipación?. *Revista Sobre la Infancia y la Adolescencia*,(1), 72-85. Obtenido el 10 de setiembre del 2014, de <http://ojs.upv.es/index.php/reinad/article/view/853/907>
- Marchesi, A. & Pérez, E. M. (2003). La comprensión del fracaso escolar. En A. Marchesi & C. Hernández (Coords), *El Fracaso Escolar: Una perspectiva internacional* (pp. 25-50). Madrid: Alianza.
- Marchesi, A. (2004). *Que será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Pirámide.
- Núñez, J.C. (2009). *El clima escolar, clave para el aprendizaje*. Obtenido el 06 de noviembre del 2012, de http://www.infocop.es/view_article.asp?id=2540.
- Montserrat, C., Casas, F., Malo, S. & Bertran (2011). *Los itinerarios educativos de los jóvenes extutelados*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social.
- Nieto, C. (2011). Fracaso escolar y conflicto con la ley. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4(2), 186-203. Obtenido el 20 de setiembre de 2011, de http://www.ase.es:81/navegacion/subido/numerosRase/0402/RASE_04_2_Nieto.pdf
- Peccora, P.J. et al (2006). Educational and employment outcomes of adults formely placed in foster care. *Children an youth services Review*, 28, 1459-1481.
- Sandoval, M. (2011). Aprendiendo de las voces de los alumnos y alumnas para construir una escuela inclusiva. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación (REICE)*, 9(4), 114-125. Extra o 12 de decembro de 2012, de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num4/art6.pdf>
- Steinar, K. (2011). *Las entrevistas en la instigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa comprender y actuar*. Madrid: La muralla S.A.
- Vázquez, R. & Angulo F.(2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Ediciones Aljibe, S.L.
- Perez, M., Gázquez, J., Mercader, I., Molero, M. & García, M. (2011). Rendimiento académico y conductas antisociales y delictivas en alumnos de educación secundaria obligatoria. *Revista Internacional de Psicología y Terapia Psicológica*,11(3), 401-412.

- Suárez, N. et al (2011). El fracaso escolar en educación secundaria. Análisis del Papel de la implicación familiar. *Magister. Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Oviedo*, (24), 49-64.
- Yubero, S., Serna, C. & Larrañaga, E. (2009). El fracaso escolar como una forma de exclusión social. En S. Yubero, E. Larrañaga & J. F. Morales (Eds), *Exclusión. Nuevas formas y nuevos contextos* (pp. 157-170). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.



ACOGIMIENTO FAMILIAR



★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

258. CAPACIDADES RESILIENTES EN FAMILIAS DE ACOGIDA.**Ana María Rosser Limiñana**ana.rosser@ua.es**Resumen.**

El éxito de los acogimientos familiares depende tanto de las características de los menores acogidos como de las de los acogedores pero, estos van a tener un papel crucial en los resultados (Sinclair y Wilson, 2003).

En este trabajo se evalúan las cualidades resilientes que presenta una muestra de acogedores/as familiares, mediante la *Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (1993)*, y se analiza la posible relación entre estas cualidades y determinadas características de los acogimientos.

Los resultados indican puntuaciones medias o altas en resiliencia en todos los participantes, siendo los ítems del *Factor II, aceptación de uno mismo y de la vida*, los que parecen jugar un papel más relevante en las capacidades resilientes.

Las puntuaciones más elevadas en resiliencia las obtienen los/las acogedores/as con más experiencia tanto en relación al nº de menores acogidos, como según el tiempo que llevaban como acogedores. Así mismo, parece existir relación entre el grado de resiliencia de los/as acogedores/as y su satisfacción con el acogimiento actual.

Palabras clave: menores, acogimiento familiar; resiliencia; tutor de resiliencia.

**Introducción**

El estudio de la resiliencia en menores maltratados hace hincapié no sólo en las graves consecuencias que éste produce, sino también en aquellos recursos infantiles que permiten a los niños retomar su desarrollo (Morelato, 2011). De hecho, los datos de la investigación también apuntan a que los menores mejoran de forma notable cuando encuentran las condiciones adecuadas para su desarrollo, lo que muestra su enorme capacidad de recuperación.

Numerosas investigaciones coinciden en afirmar que el principal factor de resiliencia de un menor maltratado es la presencia de una persona afectuosa que le trasmite aceptación y cariño (Lecomte y Manciaux, 2005). *No se es resiliente uno solo*, señalan estos autores. La resiliencia es pues un concepto intersubjetivo, Sólo puede hacerse y desarrollarse en la relación con el prójimo (Delage, 2010). Desde este

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

planteamiento, cobra todo su sentido la figura del acogimiento familiar como una medida de protección para aquellos menores que han sido separados de sus familias de origen tras situaciones de abandono y/o maltrato. La familia acogedora se convierte así en un elemento fundamental para el desarrollo de estos menores (Sinclair y Wilson, 2003), constituyendo un ambiente de protección y contención que va a favorecer su resiliencia. De hecho, diversos trabajos muestran una mejora en el ajuste psicosocial de estos menores cuando llevan algún tiempo en acogimiento (Amorós, Palacios, Fuentes, León y Mesas, 2003).

Las familias acogedoras, como personas de apoyo, adultos significativos o *tutores de resiliencia* como los denomina Cyrulnik (2002) aportan a los niños y niñas apoyo afectivo e instrumental, permitiéndoles encontrar nuevos significados y posibilitando la elaboración de los aspectos traumáticos, entre ellos el dolor de los malos tratos y los abusos. En concreto, Barudy y Dantagnan (2005) señalan una serie de cualidades en estos tutores de resiliencia: flexibilidad, capacidad de enfrentar y resolver problemas, habilidades de comunicación y destrezas para participar en redes sociales de apoyo, variables que, sin duda, tienen que ver con su propia capacidad resiliente.

La Ley Orgánica 1/96 de Protección Jurídica del Menor define el acogimiento familiar como “la figura que produce la plena participación del menor en la vida de familia e impone a quien lo recibe las obligaciones de velar por él, tenerlo en su compañía, alimentarlo, educarlo y procurarle una formación integral...” (art. 173 del Código Civil).

La interpretación de esta norma implica reconocer que el acogimiento familiar es una de las formas más complejas y exigentes de vida familiar (Amorós y Palacios, 2004). Para las familias acogedoras, a la tarea de hacerse cargo de los niños y niñas acogidos y su integración en todos los ámbitos de la vida se añade su colaboración con los servicios de protección en los diferentes aspectos del proceso, la facilitación de las visitas con la familia biológica, la colaboración en el retorno con esta, la comunicación de todas las incidencias sobre el menor en cuestión, la intromisión en sus vidas por parte de los técnicos encargados de los seguimientos, etc. Y todo ello, en muchas ocasiones sin el respaldo ni profesional ni económico que esta tarea requiere.

El acogimiento puede adoptar diferentes modalidades según su finalidad, previstas en el Código Civil (art. 173 bis): *Acogimiento familiar simple*, que tiene carácter transitorio; *Acogimiento familiar permanente*, cuando la edad u otras circunstancias del menor y su familia así lo aconsejen y *Acogimiento familiar preadoptivo*. Algunas comunidades contemplan también los acogimientos simples *de urgencia-diagnóstico* cuando su finalidad sea la de atender en un ambiente familiar las necesidades básicas del menor durante el periodo necesario para recabar la información precisa para proponer la medida de protección más beneficiosa para el menor o, en su caso, el retorno con sus padres o tutores. Este programa en particular requiere de familias con una especial disponibilidad o compromiso para aceptar un alto grado de incertidumbre sobre el pronóstico del caso y colaborar en el proceso de acoplamiento

del menor o la menor al nuevo recurso o de reunificación con su familia; acoger con muy poco tiempo de preparación y sin disponer, en algunos casos, de información apenas sobre los antecedentes familiares, sociales, médicos, etc. del menor o la menor; así como el carácter estrictamente temporal de estos acogimientos;

La investigación sobre acogimiento familiar realizada en nuestro país (Amorós, et al, 2003; Del Valle, López, Monserrat y Bravo, 2008; López, Monserrat, del Valle y Bravo, 2010) ha puesto de manifiesto una gran heterogeneidad en cuanto a factores sociodemográficos en las familias acogedoras. Sin embargo, destacan como elementos comunes frecuentes en todas ellas una serie de cualidades que podrían asociarse con la resiliencia, entendida como la capacidad humana universal para hacer frente a las adversidades, superarlas o incluso ser transformado por ellas (Grotberg, 1995), como la existencia de unas relaciones familiares cohesionadas y flexibles, un estilo educativo democrático y la presencia de un buen número de apoyos externos.

Las múltiples dificultades con las que se encuentran las familias en el proceso de acogimiento familiar, derivadas tanto de los problemas que presentan los menores como de la naturaleza de las tareas que se les encomiendan pueden provocar la ruptura de estos acogimientos (López, del Valle, Monserrat y Bravo, 2011; Rosser, 2011; Sinclair y Wilson, 2003). Del análisis de estas rupturas se deriva que la causa no está únicamente en los problemas que pueden ir apareciendo sino en cómo de capaces se ven los acogedores de hacerle de frente (Amorós y Palacios, 2004). Así, cuando el acogimiento es problemático pero los acogedores se ven a sí mismos como capaces de enfrentarse a esa dificultad e ir resolviéndola, el sentimiento de control y satisfacción con el acogimiento tiende a aumentar, mientras que si los acogedores se ven incapaces de gestionar y/o modificar a los problemas se puede poner en riesgo la continuidad del acogimiento.

El objetivo de este trabajo ha sido examinar las cualidades resilientes que presenta una muestra de acogedores/as familiares de diferentes tipologías (simple, permanente y de urgencia-diagnóstico) evaluadas mediante la *Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (1993)*, y analizar la posible relación entre estas cualidades y determinadas características de los acogimientos que realizan.

La hipótesis de partida es que los/las acogedores con altos niveles de resiliencia, al contar con una mayor confianza en sí mismos y en sus capacidades para afrontar los retos del acogimiento, mayor capacidad de adaptación y flexibilidad, van a afrontar más positivamente su papel ante las dificultades, se sentirán más satisfechos y capaces ante los retos que se les presenten y, en consecuencia, su aportación al desarrollo psicosocial de los menores será mayor, ayudándoles a tejer su resiliencia.

Método

Participantes

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

La muestra estuvo compuesta por 35 acogedores/as que formaban parte del programa de acogimiento familiar y que procedían de diferentes asociaciones de familias acogedoras. El 68,6 % (n= 24) fueron mujeres y el 31,4 % (n= 11) varones, de edades comprendidas entre los 22 y 33 años. El 22,9 % estaban realizando en el momento del estudio un acogimiento de urgencia-diagnóstico, el 22,9 % un acogimiento simple y el 54,3% un acogimiento permanente. Se comparó también al grupo en función de los años de experiencia como acogedores ($M=8,31$ años; $DT= 6,56$) y por el nº de acogimientos realizados ($M=10$; $DT= 13,8$).

Instrumentos

Ficha de datos sociodemográficos y de su historia como acogedores: años acogiendo, número de casos atendidos, etc.

Posteriormente los encuestados contestaron a una serie de cuestiones referidas a su experiencia como acogedores construidas en un formato likert con 5 opciones de respuesta. En concreto, para este estudio seleccionamos 3 ítems que tienen que ver con la valoración que hacen de su experiencia, el ajuste entre sus expectativas previas y la realidad vivida y la satisfacción actual con el acogimiento:

Así mismo los participantes cumplieron la versión española adaptada por Heilemann, Lee y Kury (2003), de la *Escala de Resiliencia de Wagnild y Young* (1993).

La escala está compuesta por 25 ítems, los cuales puntúan en una escala tipo Likert de 7 puntos (1= totalmente en desacuerdo, y un máximo de 7= totalmente de acuerdo). Las puntuaciones más altas son indicadores de mayor resiliencia, encontrándose el rango de puntaje entre 25 y 175 puntos.

La escala se estructura en dos factores:

- *Factor I: COMPETENCIA PERSONAL*; integrado por 17 ítems que indican: autoconfianza, independencia, decisión, invencibilidad, poderío, ingenio y perseverancia.
- *Factor II: ACEPTACIÓN DE UNO MISMO Y DE LA VIDA*, representados por 8 ítems, y reflejan la adaptabilidad, balance, flexibilidad y una perspectiva de vida estable que coincide con la aceptación por la vida y un sentimiento de paz a pesar de la adversidad.

Procedimiento

La recogida de información se realizó seleccionando intencionalmente la muestra de los participantes en actividades grupales de asociaciones de familias acogedoras con las que colabora la autora, a los que se propuso su inclusión en el estudio, recabando el consentimiento informado para participar en el mismo.

Se compararon las puntuaciones medias obtenidas en cada uno de los factores según las diferentes variables estudiadas.

Resultados

En general, considerando una puntuación en resiliencia por debajo de <75, baja; entre 76 y125: moderada; y entre 126 y 175: alta, los acogedores presentan puntuaciones medias (n=11; 31,4%) o altas (n=24; 68,6%) en la escala de resiliencia, siendo la puntuación más baja obtenida de 116 y la más alta de 166.

Según el *tipo de acogimiento* que se encuentran realizando en la actualidad (Tabla 1), las puntuaciones medias más elevadas en resiliencia las obtienen los acogedores que realizan acogimientos de urgencia-diagnóstico (M=144; DT= 16,76) o permanentes (M=136,32; DT= 11,74) y las menos altas los que se encontraban realizando un acogimiento simple

La prueba de Kruskal-Wallis indica que estas diferencias, tanto en la puntuación total de resiliencia como en sus correspondientes factores, son estadísticamente significativas en tanto en los acogimientos de urgencia-diagnóstico ($\chi^2_{(3)} = 12,769$; p <0.010) como en los simples ($\chi^2_{(3)} = 12,848$; p <0.010) o en los permanentes ($\chi^2_{(3)} = 13,215$; p <0.010).

Si dividimos al grupo en función de la edad de los acogedores (Tabla 1) se observan diferencias significativas tanto en la puntuación total de resiliencia como en los dos factores que la componen. Las medias más altas se encuentran en el grupo de acogedores con una edad intermedia.

Tabla 1: Diferencia de medias en resiliencia y sus factores según el tipo de acogimiento y la edad de los acogedores

| | | Puntuación Resiliencia | | | Factor I | | | Factor II | | |
|------------------|--------------|------------------------|-------|----------------|----------|------|----------------|-----------|------|----------------|
| | | M | DT | X ² | M | DT | X ² | M | DT | X ² |
| Tipo acog | Urg- diag | 144,00 | 16,76 | 12,76 | 97,13 | 11,5 | 5 | 46,8 | 5,59 | 13,21 |
| | Simple | 119,88 | 6,72 | 9** | 82,63 | 5,26 | 8 | 37,2 | 1,66 | 5 |
| | Perm | 136,32 | 11,74 | | 94,37 | 8,09 | | 5 | | ** |
| Eda d acog | 22-36 | 121,20 | 6,98 | 22,50 | 84,70 | 7,70 | 17,29 | 36,5 | 1,08 | 19,31 |
| | 37-48 | 145,64 | 11,42 | *** | 100,0 | 7 | 6,46 | 45,5 | 5,15 | 5 |
| | 49-67 | 131,90 | 13,07 | | 89,20 | 8,99 | | 42,7 | 4,52 | 0 |

a Prueba de Kruskal-Wallis. **=p<001; ***p<.0001

Cuando se relacionaron la puntuación obtenida en la escala de resiliencia con la valoración que realizan sobre su papel como acogedores, tanto en lo referido a las

dificultades encontradas como a su satisfacción actual, se observaron los siguientes resultados.

Mientras que ser acogedor/a era valorado por el grupo de resiliencia moderada como gratificante (54,5%) o muy gratificante (18,2%) para el grupo de resiliencia alta era considerado gratificante por el 29,2% y muy gratificante por el 66,7%.

Por otro lado, el total de los sujetos con resiliencia moderada valoraron el acogimiento como tan duro o más duro de lo que esperaban mientras que los acogedores con resiliencia alta se distribuían mayoritariamente en el bloque que consideraba el acogimiento tan duro como esperaban (29,2%) o más fácil (37,5%).

La *satisfacción con el acogimiento actual* en los sujetos de resiliencia moderada era alta (81,8%) o muy alta (18,2%) mientras que los sujetos de resiliencia alta se distribuían en tres niveles de satisfacción: un 33,3% media; un 37,5% alta y un 29,2% muy alta .

La prueba U de Mann-Whitney indica diferencias de medias estadísticamente significativas entre los sujetos de resiliencia moderada y alta en su valoración de la experiencia como acogedores en las categorías estresante/gratificante y en el ajuste con sus expectativas previas, siendo más altas las puntuaciones medias en los sujetos con resiliencia alta.

Por el contrario, cuando valoran su satisfacción con el acogimiento actual, las puntuaciones medias más altas las obtienen los sujetos de resiliencia moderada y las diferencias no tienen significación estadística.

Tabla 4: *Diferencia de medias en resiliencia y sus factores en la valoración del acogimiento.*

| Resiliencia | moderada | | alta | | U | Sig. |
|---|----------|------|----------|----------|------------|-----------|
| | M | DT. | M | DT. | | |
| La experiencia de acogimiento me ha resultado | 3,9 1 | 0,70 | 4,6 3 | 0,5 8 | 60,50 | 0 ,005 |
| Ser acogedor/a me ha resultado | 2,7 3 | 0,47 | 3,5 4 | 0,9 8 | 66,00 | 0 ,013 |
| Mi grado de satisfacción con el acogimiento actual es | 4,1 8 | 0,40 | 3,9 6 | 0,8 1 | 110,5 0 | 0 ,40 |

Conclusiones

El acogimiento familiar ha demostrado a través de numerosos estudios que se trata de una valiosa medida de protección para los menores que han debido ser separados de su familia de origen (Amorós y Palacios, 2004; Amorós, et al, 2003; Del Valle, et al, 2008; López, et al, 2010). Pero también son numerosos los trabajos que han puesto de manifiesto su complejidad y las dificultades que a menudo se han de sortear a

lo largo del proceso y que conllevan en ocasiones la ruptura o cese forzoso de la medida (López, del Valle, Monserrat y Bravo, 2011; Rosser, 2011; Sinclair y Wilson, 2003).

El éxito de los acogimientos familiares depende tanto de las características de los menores acogidos como de las de los acogedores pero, sin duda, estos van a tener un papel crucial en los resultados (Sinclair y Wilson, 2003).

A la hora de valorar la calidad de los hogares de acogida se han tenido en cuenta diferentes aspectos tanto socioeconómicos y culturales, como de personalidad, estilos de crianza, etc. Sin embargo, en los últimos tiempos, la investigación ha puesto su mirada en aquellas características de los acogedores/as que permiten un afrontamiento más adecuado de las dificultades inherentes al acogimiento familiar a la par que la capacidad para empatizar con el menor y cubrir sus necesidades afectivas y emocionales, tratando de reparar las posibles secuelas emocionales (Barudy y Dantagnan, 2005; Bostock, 2004; Cyrulnick, 2002; Metzger, 2008).

Para Wagnild y Young (1993), la resiliencia sería una característica del individuo que modera el efecto negativo del estrés y fomenta la adaptación. En este trabajo se ha tratado de evidenciar la relación entre las puntuaciones de resiliencia, algunas características de la historia de acogimiento y la valoración que realizan los acogedores/as de su experiencia.

La primera conclusión de este estudio es que todos los participantes presentan puntuaciones medias o altas en resiliencia. Se trata de un resultado esperable ya que la muestra se extrajo de personas que no sólo realizaban una tarea social de extrema dificultad, sino que además, participaban voluntariamente en actividades formativas y en la vida asociativa lo que ya indica su grado de implicación con el programa y su talante proactivo.

El tipo de acogimiento también guarda relación con la puntuación obtenida en resiliencia. Son los acogedores de urgencia-diagnóstico, por tanto los que más menores y en situaciones más inciertas han acogido, los que obtienen las puntuaciones más altas. Podríamos pensar que las capacidades resilientes inducen a asumir el reto de este tipo de acogimientos y a afrontarlos con éxito, que repiten la experiencia.

Se comprueba igualmente que las puntuaciones más elevadas en resiliencia se asocian a los acogedores con una edad intermedia, ni los más jóvenes ni los más maduros. Estos resultados están sugiriendo que las cualidades resilientes no son estables y pueden fluctuar a causa de ciertas circunstancias procedentes del medio exterior o en función de la propia evolución interna (Delage, 2010). Como señala esta autora, la resiliencia nada tiene que ver con la invulnerabilidad ni con la ausencia de sufrimiento. Así, aun cuando los/as acogedores de nuestro estudio presentan en general puntuaciones elevadas en resiliencia, las fluctuaciones en su puntuación según su edad y experiencia ponen de manifiesto el riesgo de que estas familias se agoten en función de determinadas etapas de la vida y las circunstancias a las que deban enfrentarse en cada etapa, y la importancia de brindarles apoyos externos, tanto formales (profesionales) como informales para ayudarles ante las dificultades.

Otro aspecto a señalar es que parece existir relación entre el grado de resiliencia de los/as acogedores/as y su satisfacción con el acogimiento actual. Las cualidades resilientes se relacionan con una percepción más positiva de su experiencia, resultándoles más gratificante y menos complicada de lo que esperaban.

En conjunto, estos datos apuntan a la existencia de una relación entre las variables estudiadas que lleva a pensar que las capacidades resilientes de estas personas están actuando como factores protectores de cara a resistir los envites del acogimiento, influyendo en su continuidad y en su competencia como acogedores.

De los dos factores de componen la escala son los ítems del *Factor II, aceptación de uno mismo y de la vida* los que parecen jugar un papel más relevante en las capacidades resilientes de estas personas. Los resultados parecen indicar, siguiendo la descripción de Wagnild y Young (1993), que son la adaptabilidad a las nuevas situaciones, el equilibrio emocional, la flexibilidad y una aceptación de las circunstancias vitales a pesar de la adversidad los que facilitan la adaptación positiva y el cumplimiento de las funciones como acogedores.

En consecuencia, y a pesar de las limitaciones del estudio, derivadas sobre todo del tamaño de la muestra, los resultados nos ponen en la línea de un importante ámbito para la investigación y la práctica profesional como es la detección y potenciación de aquellas características de los/las acogedores/as que se muestran como factores protectores, que movilizan recursos y competencias para mantener un funcionamiento eficaz, integrando la experiencia sufrida por los menores y potenciando las resiliencias individuales de estos.

En futuras investigaciones habría que tener en cuenta no sólo las capacidades resilientes sino también la capacidad de vincularse con el menor y de ofrecerle una base segura para su desarrollo psicoafectivo, capacidad que tiene mucho que ver con los propios estilos de apego de los acogedores

Referencias

- Amorós, P., Palacios, J., Fuentes, N., León, E. & Mesa, A. (2003). *Familias canguro. Una experiencia de protección a la infancia*. Barcelona: Fundación La caixa.
- Amoros, P. & Palacios, J. (2004). *Acogimiento familiar*. Madrid: Alianza.
- Barudy, J. & Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bostock, L.(2004). *Promoting resilience in fostered children and young people*. London: Social Care Institute for Excellence 2004
- Cyrułnik, B. (2002). *Los patitos feos*. Barcelona, Editorial Gedisa.
- Delage, M. (2010). *La resiliencia familiar*. Barcelona: Gedisa
- Grotberg, E. (1995). *A guide to promoting resilience in children: strenghtening the human spirit*, The International Resilience Project. La Haya: Bernard van Leer Foundation.

- Heilemann, M., Lee, K. & Kury, F.S. (2003). Psychometric properties of the Spanish version of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 11(1), 61-72.
- Lázaro, S. (2009). Resiliencia en niños y adolescentes: revisión teórica e implicaciones para la intervención psicoeducativa en situaciones de maltrato familiar. *Estudios de Psicología*, 30(1), 89-104
- Lecomte, J. & Manciaux, M. (2003). Maltrato y resiliencia. En M. Manciaux (Ed.), *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 113-120). Barcelona: Gedisa.
- Lopez, M., Del Valle, J., Monserrat, C. y Bravo, A. (2011). Factors affecting foster care breakdown in Spain. *Spanish journal of psychology*, 14(1), 11-122.
- Lopez, M., Monserrat, C., del Valle, J., y Bravo, A. (2010). El acogimiento en familia ajena en España. Una evaluación de la práctica y sus resultados. *Infancia y aprendizaje*, 33(2), 269-280.
- Marchal, N. (2013). La kafala marroquí: Problemas de ayer, hoy y mañana. *Revista internacional de doctrina y jurisprudencia*, 3.
- Metzger, J. (2008). Resiliency in Children and Youth in Kinship Care and Family Foster Care. *Child welfare*, 87(6), 115-140.
- Morelato, G. (2011). Maltrato infantil y desarrollo: hacia una revisión de los factores de resiliencia. *Pensamiento Psicológico*, 9(17), 83-96.
- Rosser, A.M. (2011). Evolución de los acogimientos familiares. Propuesta de actuaciones para la prevención de sus dificultades. *Anales de psicología*, 27(3), 729-738.
- Sinclair, I. y Wilson, K. (2003). Matches and Mismatches: the contribution of carers and children to the success of foster placements. *British journal of social work*, 33, 871-884.
- Wagnild, G.M. y Young, H.M. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal Nurs Meas*, 1(2), 165-78.



259. EVOLUCIÓN SOCIOJURÍDICA E HISTÓRICA DEL NIÑO DESAMPARADO Y DESPROTEGIDO. LA EXPOSICIÓN AL NACER

Manuel Baelo Álvarez

mbaelo@uvigo.es

Resumen.

El propósito de este trabajo y sin ánimo de ser exhaustivos, es sentar las bases del fenómeno histórico-social de la exposición y analizar la significación social del niño desamparado o desprotegido siguiendo un *iter* cronológico e histórico (huérfano, expósito y abandonado) que necesitaba especial protección, auxilio y cuidado, desde la Antigüedad, pasando por el Imperio grecorromano, la Edad Media, el Derecho histórico español, la Edad Moderna hasta la Etapa Codificadora con la promulgación en España del Código Civil de 1889.

Palabras clave: Acogimiento, Adopción, Exposición, Inclusa, Casa-Cuna, Torno, Prohijamiento, Codificación, *Adoptio naturam imitatur*.

1.- Introducción.

A modo de proemio, comenzaremos nuestro análisis en Mesopotamia, Grecia, Esparta y Roma ante el infanticidio, libericidio o feticidio de los recién nacidos. Continuaremos nuestro recorrido con la estigmatización social de los expósitos durante la Edad Media y Moderna (estos niños podían ser recogidos y posteriormente criados en el seno de una familia, tras ser bautizados se les asignaban una serie de apellidos que revelaban, generación tras generación, su origen y condición de abandonados, tales como Expósito, San Miguel, Cruz, Ramos o Blanco) y con el cambio operado en la mentalidad social de la adopción durante la Etapa Codificadora y la Edad Contemporánea, al despenalizarse el abandono y entender que el expósito era un ser desvalido que debía ser amparado y asilado por los poderes públicos (instituciones benéfico-asistenciales) o en su defecto, adoptado y prohijado por matrimonios cuya motivación a la hora de acoger a uno de estos niños era puramente caritativa, piadosa o misericordiosa (filantropía, altruismo, compasión cristiana, amor al prójimo u otras circunstancias) aunque también se contemplaba la significación afectivo-familiar ante el deseo de convertirse en padres (infertilidad conyugal bajo la máxima justiniana de “*adotio naturam imitatur*”

2.- Acogimiento y adopción en las civilizaciones mesopotámicas y védicas.

Uno de los rasgos característicos de las principales civilizaciones de la Antigüedad, especialmente la mesopotámica y la védica, fue la enorme influencia que éstas ejercieron en el desarrollo espiritual y material de la humanidad y la importancia que sus sociedades concedieron al Derecho.

Gracias a su labor compiladora, se fijaron por escrito y se unificaron todas las tradiciones y costumbres sociales de la época, destacando *el corpus doctrinal del Código de Hammurabi (normas 185-191)* con el objetivo de perpetuar el culto doméstico familiar, realizar la exequias fúnebres y transmitir *post mortem* el patrimonio del padre de familia que carecía de un descendiente legítimo (bienes colectivos, inalienables e indivisibles) en la figura del adoptado.

Del mismo modo, y de acuerdo con la tradición hinduista, la paternidad adoptiva y la acogida temporal de expósitos aparecen reguladas y compiladas en las Leyes de Manú o *Manu Smriti* (200 a.C) en las normas 159, 169 y 174 del Libro IX permitiendo que un tercero (varón, de la misma casta o condición social que el adoptante) pueda ser adoptado por una nueva familia si el padre o marido carecía de descendencia legítima, ergo se convertiría en su heredero y estaba obligado a realizar sus exequias fúnebres, mantener el culto doméstico familiar y servir de “apoyo en la vejez” del adoptante.

3. Exposición, acogimiento y paternidad adoptiva en el imperio Grecorromano.

3.1. Grecia <<versus>> Esparta.

En la antigua Grecia y sus ciudades-Estado, coexistieron dos modelos diferenciados en la organización social, civil y familiar: el sistema oligárquico y marcial de Esparta frente al modelo de Atenas.

Así, en Lacedemonia o Esparta, debido a las características propias de su férrea organización sociopolítica (constituida en una timocracia en la que todos los hijos eran propiedad del Estado) no se contemplaba la adopción como una institución social y de filiación o parentesco (Sanchez, 1979, p. 101; Bowen, 1976, pp. 85-91, Kaplan, 2003, p. 151).

Por su parte, en Atenas la instrucción y el cuidado de los hijos (hasta que éstos cumplieran los dieciocho años) recaían en los padres y no en el Estado. No obstante, y al igual que sucedía en Esparta, todos los recién nacidos eran examinados en una ceremonia religiosa, las Anfíromías (*Amphidromias*) en la que el cabeza de familia (*Kyros*) evaluaba la “viabilidad” en la crianza de su hijo (existencia de patologías y malformaciones previas o las posibles consecuencias económicas que pudiera acarrear el hecho de criarlo) y, en su caso, lo aceptaba públicamente como *gnesios* (hijo legítimo) o lo rechazaba, exponiéndolo en un lugar público (para que pudiera ser

recogido por otro ciudadano) o abandonándolo a su suerte, lo que implicaría su muerte por inanición u otras circunstancias.

Los “expósitos”, ya sea por compasión u otras motivaciones, podían ser recogidos, criados por una nueva familia y posteriormente adoptados, facilitando la transmisión de obligaciones patrimoniales, personales, hereditarias y religiosas entre el adoptante (que debía carecer de descendencia legítima) y un tercero (adoptado).

Al respecto y como se infiere en la obra de Iseo sobre la figura y la herencia de Meneclis, encontramos una función asistencial, como consuelo y auxilio en la vejez o en la enfermedad, estableciéndose un vínculo afectivo entre adoptado y adoptante (debemos esperar hasta el final de la Edad Moderna para que la adopción adquirirá *ex novo* este significado).

Meneclis estudiaba la forma de no quedarse sin hijos y de tener a alguien que le cuidara en la vejez mientras viviera, lo enterrara al morir y después le tributara los ritos fúnebres acostumbrados.

Iseo. Discurso II. Sobre la Herencia de Meneclis. X.

Yo, el hijo adoptivo, le cuidé mientras vivía -no sólo yo, sino también mi mujer, que es hija de Filónides, aquí presente-, y le puse su nombre a mi hijito para que su familia no perdiera su nombre y le tributé al morir unas honras fúnebres dignas de su persona y de mi mismo, y le puse una hermosa lápida e hice las ceremonias del tercer y noveno día y las restantes en torno a la tumba de la mejor manera posible, de modo que todos los del demo me elogiaban.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Iseo. Op.cit. XXXVI.

3.2. Roma (*adoptio* y *adrogatio*)

En el Imperio romano, la paternidad adoptiva (*adoptio* y *adrogatio*) alcanza su máximo apogeo y esplendor, siendo el antecedente mediato de nuestro actual sistema normativo, ya que la regulación justiniana es la base del Derecho histórico español. Tanto la *adoptio* de un sujeto *alieni iuris* (*filiusfamilias* sometido a la patria potestad del *paterfamilias*) como la *adrogatio* de un ciudadano *sui iuris* (libre) permitían que un tercero ingresara artificialmente en la *domus* del adoptante y bajo la *potestas* de un nuevo *paterfamilias*, con la finalidad o función social de asegurar el culto de los dioses

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

manes (religión de la *domus*) y facilitar que el *paterfamilias* que no había tenido descendientes pudiera instituir un heredero (Sevilla, 2001, p. 26; Thwing, 1886, p. 31). Progresivamente, la adopción se generalizó en los usos y costumbres sociales (*domus* y la *potestas* del *paterfamilias* pierden su carácter exclusivista) y se convirtió en un instrumento para ascender en la escala social (de plebeyo a patricio), adquirir herencias (función económica), evadir ciertas exclusiones que imponía la legislación (forma fraudulenta e ilícita), intercambiar el excedente de hijos entre los diferentes grupos familiares (civil y social), establecer alianzas personales o de parentesco (*idem* al matrimonio) y designar un sucesor político bajo la elección del *optimus* (principales prohombres e *imperatores* de la *nobilitas* romana) tal y como sucedió con los emperadores Octavius, Tiberius, Germanicus, Nero, Traianus, Hadrianus o Antoninus Pius.

Durante la época justiniana (476-565 d.C) al transformarse la estructura familiar por la influencia del cristianismo (familia *cognaticia* se antepone a la *agnaticia* debido a la influencia del cristianismo) la *adoptio* se subdivide en dos modalidades: *adoptio plena* que equivale a la *adoptio* antejustiniana y la *adoptio minus plena* (Volterra, 1986, p. 108; Burdese, 1987, p. 262; Arangio 1986, p. 528; Costa, 1911, p. 63; Guarino, 2000, p. 543; Oderigo, 1964, p. 101; Crotti, 2006, p. 30)

Por último, sobre la protección los expósitos y abandonados, debemos tener presente que el *paterfamilias* romano (al igual que en la sociedad ática) tenía la facultad de aceptar, repudiar y exponer a sus hijos al nacer.

En la siguiente escena iconográfica se representa y simboliza la ceremonia del *Tollere Liberos* de *Marcus Cornelius Statius* (el *paterfamilias* lo levantaba en brazos del suelo y lo recibía como *filiusfamilias*).



© Photo RMN / Pierre et Maurice Chuzeville

© Musée du Louvre

No obstante, muchos de estos menores eran recogidos, criados y alimentados por compasión, lo que equivaldría a “volver a nacer” en el seno de una nueva familia o asilados en las instituciones de los *Alimenta*, creadas por el emperador Trajano para el auxilio y socorro de los niños más necesitados de Roma o provincias, siendo el precedente de los entes benéfico-caritativos de la Edad Moderna.

Para ilustrar los *Alimenta*, reproducimos los exergos de la siguiente moneda (*sestertius*) acuñados por el emperador Trajano (fíjense en la leyenda *ALI-MITAL*) en los que aparece sentado en la *sella curilis* extendiendo su mano derecha sobre una madre y sus dos hijos.



Trajan. Æ Sestertius. © Classical Numismatic Group, Inc

4. Acogimiento y adopción en la Edad Media (*Camisas de Onze*

Varas).

En un sistema socioeconómico en el que la propiedad de la tierra era el elemento decisorio para configurar y estratificar la sociedad, la función y utilidad de la paternidad adoptiva entre los pueblos germánicos y a lo largo de la Edad Media, fue eminentemente hereditaria y sucesoria, manteniéndose en los usos y costumbres sociales, aunque perdió su significación religiosa y afectivo-caritativa.

No obstante, para conservar y transmitir los bienes patrimoniales dentro del grupo familiar (adopción intrafamiliar) y permitir que un extraño accediese a la *Sippe* o al Feudo en calidad de heredero y de sucesor dinástico (adopción extrafamiliar) se toleró y permitió la adopción como un negocio jurídico patrimonial y sucesorio frente a la oposición de la Iglesia, que consideraba que la filiación adoptiva implicaba reconocer y legitimar a hijos extramatrimoniales, bastardos, adulterinos y espurios, como sucedía en la *adoptio* romana. ★

El acto de adopción/acogimiento familiar se representaba mediante una ceremonia jurídico-formal (*“camisa de onze varas”*) en la que se simulaba el alumbramiento y la adhesión al linaje. Para ello, el adoptado se sentaba en el regazo del adoptante y a continuación pasaba por debajo de su brazo o de las mangas del manto de una mujer (Pérez-Prendes, 1996, pp. 652-653; Lofmark, 1972, p. 176; Carron, 1989, p. 164; Vaquero, 2005, pp. 90-91).

Dicho ceremonial aparece descrito tanto en el romance de la *Leyenda de los Infantes de Lara* como en la *Primera Crónica General de España de 1344*, siendo Mudarra González (que sería el vengador de sus hermanos, los siete infantes de Lara) adoptado por doña Santa Velázquez «*como manda el fuero de Castiella; entonce tomólo, e metiólo por una manga de una falifa de çicatrón que tenía vestida, e tirólo por la otra, e don Mudarra ovo nombre de allí en adelante don Mudarra Gonçales, ca*

«*él non quiso que le cameasen su nombre*» (Barbero de Aguilera, 1986, p. 217; Roque, 2008, pp. 136-37).

Por último, debemos señalar que durante la Baja Edad Media, la paternidad adoptiva fue cayendo en desuso a medida que el mayorazgo, el derecho de primogenitura y las sustituciones fideicomisarias se generalizaron como instrumentos sucesorios (ante la ausencia de descendientes legítimos) para transmitir el patrimonio familiar y garantizar la preeminencia económica y política de la *Sippe* y del Feudo (Padilla, 1988, p. 13; Mirabelli, 1988, p. 19; Vismard, 1968, p. 5; Plainol, 1932, p. 785; Vismara, 1958, p. 583; De Ruggiero, 1931, p. 883).

5. El Prohijamiento en el Derecho Histórico Español.

En el Derecho histórico español (desde la época visigótica hasta la etapa alfonsina) la paternidad adoptiva se presenta como un privilegio o exención sucesoria, patrimonial y familiar a los primeros pobladores durante la Reconquista, para exaltar los valores cristiano-familiares en contraposición a la negativa del Islam con esta figura sociojurídica (debemos enmarcar la finalidad o función social de la adopción en un contexto bélico y de reafirmación nacional frente al dominio musulmán y su oposición a la paternidad adoptiva).

El *corpus* normativo del Derecho histórico español se inicia con el Breviario de Alarico en el que se regulaba la adopción (*adoptio* y *adrogatio*) como un mecanismo de sucesión testamentaria que surte efectos *mortis causa*.

Posteriormente, en los Fueros Municipales (Pamplona, Daroca, Jaca, Navarra, Aragón, Vidal Mayor, Novenera, Sobrarbe, Viguera y Val de Funes, Soria, Valencia y Tortosa) la paternidad adoptiva se entiende como una exención o privilegio que los Reyes y Señores feudales otorgaban a los primeros pobladores cristianos de estos territorios.

Hemos recogido del Vidal Mayor la siguiente miniatura o lámina (Libro VI, Folio 217 r.º) en la que se representa una escena de *affillamiento*. En ella aparece el padre adoptante bendiciendo a su hijo ante dos testigos (el adoptante se encuentra sentado sobre una silla y el hijo adoptivo aparece arrodillado con actitud reverente) pudiéndose observar la diferencia de edad entre ambos y que tanto el padre adoptante como el hijo adoptivo visten



una túnica de color rojo: la adopción como ficción jurídica que imita a la naturaleza y a la filiación biológica (Lacarra, 1989, p. 146).

Por lo que respecta al reinado de Alfonso X (Fuero de Soria, Fuero Real y las Siete Partidas) se incorpora a nuestro ordenamiento la adopción justiniana (recepción del *ius commune*) y se mantiene la distinción entre *adoptio* y *adrogatio*, aunque ambas modalidades se refieran al término genérico de *prohijamiento* o *porfijamiento*.

Empero, sobre la significación y utilidad social de la adopción durante la etapa alfoncina, hemos de reconocer la influencia del Derecho justiniano bajo la máxima “*adoptio natural imitatur*”, sirviendo dicha institución de consuelo, apoyo y auxilio de aquellos matrimonios que no podían tener hijos o carecían de ellos.

A su vez y en *pro del moço* (beneficio e interés del adoptante) las Siete Partidas incorporan una serie de estipulaciones y requisitos para garantizar los derechos personales, patrimoniales y familiares del profijado, siendo la autoridad pública (Rey) el que debía autorizar el *porfijamiento*, observando al respecto si el porfijador «*es rico, o si es pobre; o si es su pariente, o non; e si a fijos que hereden lo suyo, o si ha tantos dias, que los pueda aun auer; e de que vida es; e de que fama; e otro si deue catar, que riqueza ha el niño*».

6. La Adopción y el Acogimiento Residencial durante la Edad Moderna.

Durante la Edad Moderna, que comprende el periodo de transición de la sociedad estamental del Antiguo Régimen hacia la construcción de una nueva sociedad Liberal-Burguesa, se produce una transformación en la concepción asistencial y del cuidado a la desamparada y desprotegida (Casas de Maternidad, de Socorro, de Expósitos, Orfanatos y las Inclusas) en la figura del Estado (Diputaciones y Ayuntamientos) como principal garante de la protección social, debido a la influencia de las tesis del iusnaturalismo racionalista y de la Ilustración en la modernización social de los ordenamientos político-jurídicos y las estructuras familiares, pasando de un sistema asistencial caritativo y religioso a uno benéfico-público.

Por lo que respecta a España, el colectivo de menores asilados en dichas instituciones es muy heterogéneo en relación a las causas que motivan su abandono (demográficas, pauperismo e ilegitimidad) así como su adscripción a una clase o estrato social (se circunscribe indistintamente en el ámbito rural o urbano, a la nobleza, a la incipiente burguesía o al pueblo llano y campesinado).

Sobre el abandono y la exposición de estos niños, generalmente se les dejaba en la calle, colocándolos en la puerta de la casa de alguna persona respetable (para darle al menor “*una mejor vida*” al ser prohijado y acogido) o se podía recurrir al “*torno*” de los edificios religiosos y de las entidades asistenciales (en Portugal se denominaban “*rodas dos expostos*”, en Italia “*culle per la vita*”, en Inglaterra “*baby hatch*”, en Francia “*tour d'abandon*” y en Alemania “*babyklappe*”) al facilitar éstos el anonimato en el abandono y en la identidad de los progenitores (Borrás, 1996, pp. 42 y 503; Ramas, 2001, p. 64).

El significado peyorativo del abandono y de la exposición (al carecer de filiación conocida o ser hijos ilegítimos) implicaba su estigmatización social, al asignarles tras ser bautizados el apellido de “*Expósito*” u otros análogos (*San Miguel, Ramos, Blanco, Cruz* o *Gracia* en España) revelando de forma inequívoca, generación tras generación, su origen y la condición social de abandonados.

Ante la repercusión de este fenómeno y debido a las altas tasas de exposición e institucionalización en las Inclusas, se produce una reconceptualización de la paternidad adoptiva (desaparece su utilidad o significación hereditaria, patrimonial y sucesoria: Albadalejo, 1982, pp. 262-63; Martín, 2000, p. 266) convirtiéndose en una institución caritativa, afectiva y asistencial (una “*virtud ante los ojos de Dios*”) en la que una familia sin hijos o descendientes legítimos decidía acoger, criar y alimentar a un niño expuesto o abandonado por compasión, humanidad, lástima o misericordia. Por último, señalar que desconocemos el número exacto de menores prohijados, aunque presuponemos elevado habida cuenta de la representación gráfica (tono satírico y jocoso) que el semanario humorístico *El Mundo Cómico de Madrid* de 15 de junio de 1873 hace de la asignación de los expósitos y la banalización a la hora de prohijar un inclusero, al ser considerados “hijos de segunda” como así lo denuncia en clave de parodia e ironía la viñeta gráfica del diario *Barcelona Cómica* de 7 de Octubre del año 1891, al representar a un matrimonio de ancianos que deseaban prohijar a una joven de Consuegra, de 13 a 20 años “*huérfana, robusta y bien parecida*”.

Si algun matrimonio sin hijos, señora ó caballero sin familia, quisiere prohijar un niño huérfano de padre y madre, que tiene cuatro años de edad bien educado y modicísimo, puede pasar á verlo de once de la mañana á dos de la tarde á la calle del Olmo, núm. 12, cuarto segundo de la izquierda. (433)

Diario Oficial de Avisos. Miércoles 22 de junio de 1859.

Si alguna Señora viuda ó un matrimonio sin hijos quisiere prohijar una niña de 10 años, bien criada, huérfana forastera, acudirá á la calle de la Florbaxa núm. 4to baxo.

Diario de Madrid. Jueves 21 de febrero de 1788.

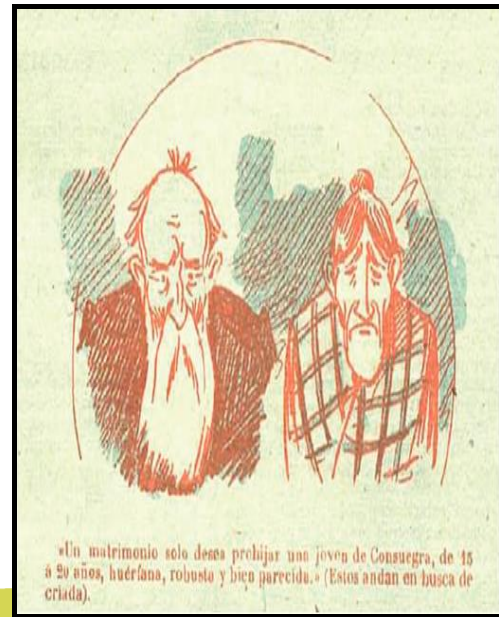
Noticias sueltas. Si alguna señora viuda ó un matrimonio sin familia quisiese prohijar una niña de 11 años, hija de padres conocidos, huérfana de madre, y bien criada, acudirá cerca de la fuente del Curá, calle de las Tijeras, casa de D. José María Mora, núm. 12 y 4to. interior, desde data áaxon María Velasco.

Diario de Madrid. Viernes 8 de febrero de 1788.

UN BIEN.—Un matrimonio sin hijos desea prohijar una niña de edad de tres á cinco años, siendo honesta y que no tenga padres ó solo con madre pobre; la que se encuentre en este caso podrá dirigirse y hablar con el matrimonio, calle Jacometrezo, núm. 48, cuarto entresuelo izquierda, de nueve á once, y de dos á cuatro de la tarde.

Diario de Madrid. Viernes 1 de mayo de 1846.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN



7. La adopción y el acogimiento en la Etapa Codificadora.

Gracias al legado civilista del “*Danske Lov*” promulgado por el monarca danés Christian V en el año 1683, del “*Allgemeine Landrecht für die Preußischen Staaten*” sancionado por Federico Guillermo II de Prusia el 5 de febrero de 1794 y de la codificación civil bávara del año 1756 con el “*Codex Maximilianus Bavaricus*”, resurge en el *Code Civil des Français* de 21 de marzo de 1804 la paternidad adoptiva en el Livre I, Titre VIII (Hernández, 1868, pp. 30-31) ante el interés personal del propio Napoleón Bonaparte (antes de casarse con María Luisa de Habsburgo-Lorena) ya que su primera esposa, Josefina de Beauharnais, no le había proporcionado un heredero y necesitaba asegurar la sucesión imperial (Lasarte 2007, p. 328; Degni, 1937, p. 173).

Durante esta etapa, el pintor austriaco Ferdinand Georg Waldmüller (1793-1865) simboliza en el cuadro *Die Adoption*, una escena sobre la formalización de la filiación adoptiva (conforme a los requisitos establecidos en el *Code Civil*) al reproducir el momento previo a la entrega de un menor a un matrimonio de edad avanzada. En presencia de un notario y con el padre adoptante firmando la escritura o el documento de adopción, el menor que va a ser adoptado (con actitud reverente) inclinaba su cabeza hacia la madre adoptante (que lo acogía con júbilo), mientras la desconsolada madre biológica, de inferior clase social (a juzgar por su vestimenta) sostiene a un

...

Huelva (Es



bebe (que posiblemente sea un hermano del adoptado) entre sus brazos.

Sobre la incorporación de la paternidad adoptiva al Código Civil español, tras varios anteproyectos fallidos (Proyecto de Código Civil de 1821, de 1836, de 1851 y de 1869) se incluye la figura sociojurídica de la adopción en el Título V, Capítulo V, artículos 139 a 149 del Código Civil de 1889, no sin antes superar el debate social, parlamentario y doctrinal (opinión de reputados jurisconsultos) sobre la conveniencia o no de la paternidad adoptiva en nuestro ordenamiento, destacando al respecto:

 Wikimedia Commons

✓ La postura del senador y jurista Cirilo Álvarez Martínez, que en su tratado *Instituciones de Derecho Civil* afirmaba «*que entre todos los establecimientos legales, ninguno más perjudicial que la adopción, ni mas contrario tal vez á su objeto sin las precauciones que toman las leyes para hacerle un elemento de protección y de consuelo, y que no degenera en un objeto de codicia, de interés, de especulación y de tráfico*».

✓ Las discusiones recogidas por Joaquín Costa y Martínez en su obra *La libertad civil y el Congreso de Jurisconsultos Aragoneses* para decidir qué instituciones forales debían conservarse y ser incluidas en un Código Civil, destacando la postura del señor Zugarramurdi, que abogaba por autorizar la paternidad adoptiva sólo para aquellos matrimonios que no tuviesen filiación legítima natural ya que la adopción “*profana el santuario de una familia perfecta, debilitando los fundamentos esenciales de la sociedad doméstica, inoculando en ella gérmenes de división, haciendo palidecer el afecto purísimo del hogar con las sombras del interés, y abriendo siquiera sea un resquicio por donde pueda entrar con disfraz mal disimulado la inmoralidad y el pecado*”.

✓ La contribución de Florencio García Goyena en sus *Concordancias, motivos y comentarios al Código Civil* del año 1852, manifestando como hecho notorio «*que la adopción no está en nuestras costumbres. Hubo, por lo tanto, en la Sección una casi unanimidad para pasarla en silencio; pero habiendo hecho presente un vocal andaluz que en su país había algunos casos, aunque raros, de ella, se consintió en dejar este título con la seguridad de que sería tan rara y extraña en adelante, como lo ha sido hasta ahora*».

✓ El apoyo de Benito Gutiérrez Fernández en sus *Estudios Fundamentales sobre el Derecho Civil Español* del año 1871, en los que afirmaba «*que la sociedad gana en ver multiplicados los lazos de cariño, y se alegra de tener en la adopción un nuevo auxilio para socorrer á hijos virtuosos y pobres que serán comúnmente los preferidos en este acto*».

Conforme a la redacción del texto definitivo del Código Civil de 1889, la utilidad y significación social de la paternidad adoptiva se aleja de sus pretéritas connotaciones patrimoniales, hereditarias e incluso civiles, en base al interés del adoptante que no del adoptado (se perfecciona el procedimiento adoptivo y se actualiza la modalidad de *adoptio minus plena* justiniana) ya que no existe un relación unívoca

entre paternidad adoptiva y la filiación por naturaleza (a pesar de imitarla) por lo que no se logra equipar e integrar social y jurídicamente al hijo adoptivo con el resto de hijos del adoptante (Álvarez, 1840, pp. 61 y 63; Costa, 1981, p. 271; García, 1852, p. 148; Gutiérrez, 1871, pp. 687-88).

8. Conclusiones.

Para concluir este trabajo en el que hemos abordado la significación social de la paternidad adoptiva y del acogimiento familiar/residencial en el devenir histórico, señalar que éstos no son fenómenos sociales recientes o novedosos, sino que sus orígenes como “instituciones socio-jurídicas y familiares de protección a la infancia”, tal y como se infiere a lo largo de este trabajo, se remontan a los albores de la humanidad, estando presentes en las principales culturas u ordenamientos jurídicos.

La adopción no es una institución estática sino dinámica al otorgar al adoptado, como patrón común en todas y cada una de las civilizaciones más representativas de la Historia, el estatus legal de hijo legítimo del adoptante -padre de familia- que no podía tener descendencia o carecía de herederos: conexión entre la finalidad sucesoria y la protección a la infancia.

Asimismo, debemos poner de manifiesto que dicha significación o finalidad social ha ido evolucionando en la figura del niño desamparado o desprotegido (huérfano, expósito y abandonado) que necesitaba especial protección, auxilio y cuidado, como sucedía en Mesopotamia, Grecia y Roma ante el infanticidio, libericidio o feticidio de los recién nacidos (la adopción significaba el “volver a nacer”), con la estigmatización social de los expósitos durante la Edad Media y Moderna (estos niños podían ser recogidos y posteriormente criados en el seno de una familia, tras ser bautizados se les asignaban una serie de apellidos que revelaban, generación tras generación, su origen y condición de abandonados, tales como Expósito, San Miguel, Cruz, Ramos o Blanco) y con el cambio operado en la mentalidad social de la adopción durante la Etapa Codificadora, al despenalizarse el abandono y entender que el expósito era un ser desvalido que debía ser amparado y asilado por los poderes públicos (instituciones benéfico-asistenciales) o en su defecto, adoptado y prohijado por matrimonios cuya motivación a la hora de acoger a uno de estos niños era puramente caritativa, piadosa o misericordiosa (filantropía, altruismo, compasión cristiana, amor al prójimo u otras circunstancias) aunque también se contemplaba la significación afectivo-familiar ante el deseo de convertirse en padres (infertilidad conyugal bajo la máxima justiniana de “*adotio naturam imitatur*”) y que la adopción sirviera de “apoyo y consuelo en la vejez

Referencias Bibliográficas

ALBADALEJO, M. (1982). *Comentarios al Código Civil y Compilaciones Forales, Tomo II, Vol. II, Artículos 142 a 180*, Madrid: EDERSA.

- ÁLVAREZ, C. (1840). *Instituciones de Derecho Civil*, Valladolid: Imprenta de Don Julián Pastor.
- ARANGIO-RUIZ, V. (1986). *Instituciones de Derecho Romano*, Buenos Aires: Depalma.
- COSTA, E. (1911). *Storia del Diritto Romano Privato*, Fratelli Boca, Torino,
- GUARINO, A. (2000). *Diritto Privato Romano*, Editore Jovene Napoli, Cercola,
- BORRÁS, J.M. (1996). *Historia de la infancia en la España contemporánea 1834-1936*, Madrid: MTAS.
- BOWEN, J. (1976). *Historia de la Educación Occidental*, Barcelona: Herder.
- BURDESE, A. (1987). *Manuale di Diritto Privato Romano*, Torino: Utet.
- CARRON, R. (1989). *Enfant et parenté dans la France médiévale (Xe XIIIe siècles)*, Geneva: Droz.
- COSTA, J. (1981). *La Libertad civil y el Congreso de Jurisconsultos aragoneses*, Zaragoza: Guara.
- DE RUGGIERO, R. (1931). *Instituciones de Derecho Civil. Derecho de Obligaciones, Derecho de Familia y Derecho Hereditario*, Madrid: REUS.
- GARCÍA, F. (1852). *Concordancias, motivos y comentarios al Código Civil español. Tomo I*, Madrid: Imprenta de Sociedad Tipográfico Editorial.
- GUTIÉRREZ, B. (1871). *Códigos ó Estudios Fundamentales sobre el Derecho Civil Español. Tomo Primero*, Madrid.
- HERNÁNDEZ, J.B. (1868). *Adopción, ventajas é inconvenientes de la adopción*. Madrid: Universidad Central-Facultad de Derecho.
- KAPLAN, M. (2003). *El Mundo Romano*, Granada: Universidad de Granada.
- LACARRA, M.C. (1989). "Las miniaturas del Vidal Mayor: Estudio Histórico-Artístico", *Vidal Mayor. Estudios*, Huesca: Instituto de Estudios Altoaragoneses.
- LARA, L. (1968). *La Adrogatio Impuberis (lineamientos históricos)*, México DF: Boletín Mexicano de Derecho Comparado.
- LASARTE, C. (2007). *Derecho de Familia. Principios de Derecho Civil VI*, Madrid: Marcial Pons.
- LOFMARK, C. (1972). *Rennewart in Wolfram's Willehalm, a study of Wolfram von Eschenbach and his sources*, Cambridge University Press, New York,
- MARMIER, M.P. (1969). *Sociologie de l'adoption: étude de sociologie juridique*, Paris: Pichon et R. Durand-Auzias edition.
- MARTÍN, E. (2000). *Familia y Sociedad. Una introducción a la Sociología de la Familia*, Pamplona: Instituto de Ciencias para la Familia de la Universidad de Navarra.
- MIRABELLI, A. (1988). *Le adozioni dei minori nei sistemi italiano e francese*, Napoli: Edizione Scientifiche Italiane.
- ODERIGO, M.N. (1964). *Sinopsis de Derecho Romano*, Buenos Aires: Depalma.
- CROTTI, M. *Adottare e lasciarsi adottare*, Vita e Pensiero, Milano,
- PADILLA, M. (1988). *Guía jurídica de la Adopción*, Barcelona: Ediciones Fausi.

- PÉREZ-PRENDES, J.M. (1996). *Interpretación Histórica del Derecho*, Facultad de Derecho UCM, Madrid,
- RAMAS, M.L. (2001). *La protección legal de la infancia en España: orígenes y aplicación en Madrid (1900-1914)*, Madrid: CES.
- ROQUE, M.A. (2008). *Los nobles vecinos en el territorio de las mujeres. Construcción y transmisión simbólica en las sierras castellanas y riojanas*, Madrid: CSIC.
- SÁNCHEZ, M *et al.* (1979). *Historia de Grecia*, Barcelona: Montaner y Simón.
- SEVILLA J.L. (2001) *Los niños expósitos y desamparados en nuestro Derecho histórico*, Córdoba: Universidad de Córdoba.
- THWING, C.F *et al.* (1886). *The Family: An Historical and Social Study*, Boston: Lee and Shepard.
- VAQUERO, M. (2005). *La mujer en la épica castellano-leonesa en su contexto histórico*, México: UNAM.
- VISMARA, G. (1958). *Enciclopedia del Diritto, vol. II*, Milano: Giuffrè.
- VISMARD, M. (1968). *L'Adoption*, Paris: Librairies Techniques.
- VOLTERRA, E. (1986). *Instituciones de Derecho Privado Romano*, Madrid: Civitas.



260. EL ACOGIMIENTO PROFESIONAL EN CATALUÑA UNA OPORTUNIDAD PARA LA INFANCIA, UN RETO POSIBLE, UN COMPROMISO DE TODOS.

Toni Rubio Nicás
anruni@gmail.com

Resumen.

El niño/a maltratado y tutelado por la administración, pasa por todo un proceso de indefensión, desconcierto, soledad e incomprensión difícil de controlar. Hemos pasado del maltrato familiar, al maltrato institucional. Como educadores y como profesionales hemos de asegurar, que el niño/a no llegue a ser un mero trámite de la administración. Ha de ser tenido en cuenta en cada decisión que se tome y por ello, el profesional responsable de la misma, ha de ser conocedor del niño, de su entorno y de todo aquello que le concierne, mas que del informe que lo acompaña.

El acogimiento les ofrece y les permite embastar y reconstruir su vida y a nosotros nos permite acompañarlos en todo el proceso, ayudándoles a sacar lo mejor de ellos mismos.

La familia profesional aparece para acoger todos aquellos niños o adolescentes que por su situación familiar, emocional o funcional, no encuentran familia de acogida.

Introducción

A menudo la realidad no tiene nada que ver con el pensamiento teórico o con las políticas que se hacen desde los despachos. Frecuentemente, los técnicos tienen demasiado trabajo y los expedientes, simplemente son papeles con un número de referencia y una historia sin cara y ojos. En la mayoría de los casos, los engranajes y las mecánicas de actuación dentro de las instituciones, centros y otros son tan pesados y tan poco evaluadas y consensuadas que caen a menudo en la perversidad de la contradicción y la mentira en pro de la defensa de aquellos que aparentemente deben cuidar.

Por el interés superior del niño, hay una base de apoyo teórico y normativo especificado muy claramente en las diferentes convenciones, tratados, leyes, decretos y pactos ya sea de carácter internacional, estatal y / o autonómico.

Por este interés, hacemos seminarios, jornadas, congresos y todo tipo de encuentros profesionales en donde exponemos conjuntamente todos aquellos criterios, directrices y metodologías que nos puedan facilitar nuestra labor en la defensa de este

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

niños / as.

Pero el niño se va desvaneciendo progresivamente en la realidad que le ha tocado vivir, se va diluyendo en el proceso administrativo y técnico que se genera de su caso hasta que en la mayoría de los casos, queda relegado en el tiempo. Es desamparado por la administración para protegerlo de un entorno que no respeta sus derechos y en muchas ocasiones pasan a ser víctima de sus protectores. Y por ello, los centros de acogida o centros residenciales pasan a ser inevitablemente otro contexto de riesgo.

En el centro de acogida o centro residencial de acción educativa, a menudo comienza a ser olvidado en su totalidad como afectado de una situación y se le va integrando como un problema. El control social se focaliza en el niño y no en el entorno que debe velar por él. El niño se siente seguido, observado y anulado y en la mayoría de los casos se les informa de sus deberes y obligaciones pero no son informados de sus derechos.

Y en el equipo educativo se vela por ellos, se les acompaña, se crean vínculos y tenemos que luchar para que se respeten los derechos que tienen. Nuestra coherencia y ética profesional deben estar al alcance de cada uno de los niños y adolescentes que atendemos, pero todos sabemos que no es suficiente y que no siempre es posible.

El 27 de mayo de 2010, el Parlamento de Cataluña aprobó la Ley de los derechos y las oportunidades de la infancia y la adolescencia (Ley 14/2010, del 27 de mayo). Entre las novedades de esta ley, y después de una prueba piloto en Cataluña, aparece la figura de las **familias acogedoras profesionalizadas** en unidades de convivencia de acción educativa, conocida con el acrónimo **UCAE**.

Esta nueva fórmula daría atención básicamente a los niños y adolescentes tutelados que necesitan una atención mucho más especializada por diferentes razones:

- Porque son menores con necesidades educativas especiales, enfermedades crónicas y / o trastornos de conducta.
- Adolescentes, por su dificultad a la hora de encontrar una familia de acogida.
- Grupos de hermanos: para evitar la separación y la ruptura del vínculo entre ellos.

Y tal como decía la entonces Secretaria de Infancia y Adolescencia, la Sra. Inma Pérez i Rovira: "Lo que perseguimos es que esta modalidad... nos permita dar una atención de mayor calidad a nuestros niños y adolescentes y que nos ayude a dar cumplimiento al derecho que todo niño tiene a vivir y crecer en una familia" (Casellas, 2010, p. Prologo).

A partir de julio del 2010 y con la nueva ley, se comienzan a conformar las

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

primeras familias profesionales en Cataluña. Iniciamos este proyecto 2 familias y la piloto, contratadas todas desde una ICIF (Instituciones colaboradoras de integración familiar) en régimen de TRADE (trabajador autónomo económicamente dependiente).

Han pasado cuatro años desde la aplicación de la LDOIA y durante este periodo de tiempo se han sucedido una serie de cambios y modificaciones que, no solo han dificultado su implantación y consolidación, sino que han mermado el aumento progresivo de familias profesionales, inicialmente interesadas. El ICAA, en la pocas campañas que ha llevado a cabo para la promoción del acogimiento entre la población, no hace la menor mención sobre la modalidad que tratamos.

Entre los mismos profesionales que se dedican al tema de la infancia protegida, existe un gran desconocimiento sobre las UCAE o familia profesional y del trabajo que estamos llevando a cabo. Educadores, pedagogos, psicólogos, profesores... Han reconocido no tener información al respecto y admiten su desconocimiento sobre ello.

En estos momentos ya no se habla de familia profesional, si no de familia especializada y ya no existe un tipo de contrato como trabajador autónomo, si no que se cobra como prestación sin que tu puedas cotizar por ello. Tal como he comentado anteriormente, se dan cambios continuamente pero sin consenso y sin hacer ningún tipo de valoración sobre el funcionamiento y sus resultados.

El Síndic de Greuges (Defensor del pueblo en Cataluña) en su “**Informe al Parlament**” apartado **A.6 Los acogimientos en familia (2013, P.93)**, recuerda y cito íntegramente traducido al castellano;

El acogimiento familiar es desde hace años una realidad que el Síndic de Greuges sigue detenidamente y sobre la que ha ido formulando diversas recomendaciones. Recientemente, en el marco de un último informe sobre esta cuestión, ha puesto de manifiesto tanto la falta de familias acogedoras como algunos déficits observados con relación a la acogida familiar y el seguimiento que se hace”... “Sin embargo, este recurso está todavía poco desarrollado y muchas veces no se puede proveer a los niños que tienen una propuesta en este sentido por la insuficiencia de familias acogedoras. A modo de ejemplo, en 2013 sólo un 13,6% de los niños tutelados tienen esta medida de protección, mientras que la proporción de los niños tutelados residentes en centro, que también ha crecido en los últimos años, representa el

38,3 %. El número de familias acogedoras, 621, es insuficiente para atender a los niños que tienen propuesta esta medida por parte de los EAIA. En concreto, 287 niños están pendientes de acogimiento familiar simple... En todo caso, **la falta de familias profesionales afecta y condiciona tanto el acceso al recurso valorado como adecuado como el acceso a la familia acogedora más idónea para cubrir las necesidades de los niños con propuesta de acogimiento, ya que es más difícil la**

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

asignación correcta de la familia.

El mismo Sindic, en su “**Informe sobre seguimiento de los niños acogidos en familia**” de diciembre (2013, P. 19) continua diciendo;

Las unidades convivenciales de acción educativa (UCAE), constituidas por familias con una formación especial y experiencias en el ámbito de la infancia y la adolescencia, fue uno de los primeros intentos para conformar y consolidar un modelo de acogida profesional y tenía que permitir que niños y adolescentes que viven en centros por falta de familia acogedora pudieran ser atendidos por una familia, teniendo en cuenta los resultados positivos de experiencias similares en otros países.

Sin embargo, los datos de altas en acogimiento familiar (tabla 3) muestran que este recurso está escasamente implantado en Cataluña. En 2009 el ICAA llevó a cabo un plan piloto de acogida familiar profesionalizado en UCAE, mediante dos instituciones colaboradoras de integración familiar. El año 2013, sólo se habían producido 16 altas, poco más del 10% del total de altas en acogimiento familiar, en este tipo de recurso profesionalizado.

En todo caso, la falta de familias profesionales afecta y condiciona tanto el acceso al recurso valorado como el acceso a la familia acogedora más idónea para cubrir las necesidades de cada uno de los niños con propuesta de acogida.

Taula 5. Evolució de les altes en acolliment familiar a Catalunya (2009-2013)

| | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 |
|-------------------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| Altes en acolliment familiar | 210 | 178 | 218 | 200 | 151 |
| Urgència i diagnòstic | 84 | 65 | 85 | 94 | 58 |
| Simple | 6 | 10 | 23 | 26 | 44 |
| Permanent | 119 | 102 | 103 | 77 | 33 |
| UCAE | 1 | 1 | 7 | 3 | 16 |

Font: Departament de Benestar Social i Família.

Nota: Les dades corresponen al mes de setembre, a excepció de l'any 2013, que són del mes de setembre.

Queda implícito que todo el esfuerzo dedicado en su momento en relación al acogimiento en familias profesionales, ha ido diluyéndose y transformándose, de manera que hace prácticamente imposible poder aumentar el número de familias interesadas en el proyecto. Consecuentemente, los centros continúan aumentando el número de niños, jóvenes y adolescentes tutelados que no encuentran familia donde ser acogidos.

2. La familia profesional; una praxis que funciona.

Decidir comunicar y dar a conocer nuestra vivencia como familia acogedora profesional, nos hace mas conscientes del reto que supone abrir nuestra experiencia a todos los profesionales. La implicación y la responsabilidad que implica iniciar un proyecto de estas características, va mas allá del día a día. Requiere de una visión de futuro que nos permita observar y detectar con tiempo suficiente. Necesita de una capacidad de mediación importante en nuestra relación con el resto de profesionales, pero sobre todo precisa, de una continua búsqueda de recursos que les ayude y facilite un desarrollo lo mas integro y autónomo posible.

Como educadores, estamos acostumbrados a hacer informes, planes de trabajo, a elaborar, recoger y transmitir actuaciones, verbalizaciones y otras situaciones que nos ayuden a mejorar cada día nuestro trabajo. Pero ahora hemos de explicar un sentimiento, una vivencia, un cambio, una oportunidad... Hemos de dar un paso más dentro de nuestra profesión. Tenemos que profundizar unos metros más dentro de un pozo profundo, oscuro y silencioso. Hemos de accionar el interruptor que abra la luz de aquel niño/a.

En nuestro día a día buscamos algo más que palabras, teorías o grandes exposiciones que, aunque facilitan nuestro trabajo teórico, no siempre tienen que ver con la realidad. Y es que no siempre la teoría y los informes lo explican todo o te dan la respuesta que quieres. Trabajamos con niños y cada uno de ellos es diferente. Y cada día de cada uno de ellos se conforma de diferente manera. Las combinaciones son infinitas y nuestro saber, limitado.

Cada niño es un empezar de nuevo, una hoja en blanco que vamos llenando, un interrogante permanente, y nosotros, como educadores, debemos ser capaces de estar abiertos, receptivos, con capacidad de adaptación y con un espíritu crítico que nos mantenga constantemente en la realidad de cada momento.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Durante estos cuatro años, nuestra dedicación ha sido exclusiva, tenemos a tres hermanos de 5, 6 y 10 años y una niña de 11 años con una discapacidad del 60%. Nuestra experiencia educativa ha sido necesaria para dar respuesta a las diferentes situaciones que se han ido dando durante estos años. Tener claro que el límite forma parte de su educación. Entender, trabajar y facilitar las visitas biológicas con todo lo que eso conlleva. Aceptar sus momentos, sus fragilidades y debilidades... Pero el hecho diferencial como familia profesional es la capacidad de poder ver al niño / a como una oportunidad, como un valor social y personal, como una persona que aporta y enriquece todo el entorno.

Solo has de observar el cambio tan significativo de sus miradas y la evolución radical que hacen a nivel físico, para darte cuenta que la falta de estímulos, de empatía y

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

de vínculo, te anulan de forma integral.

Este periodo de tiempo les han servido para dejar de ser fantasmas para la sociedad. Existen, se ven, están presentes, son importantes, son queridos, son tenidos en cuenta... El miedo se diluye. La inseguridad se ha transformado en confianza y la confianza en autoestima. Hablan y te cuentan y, sobre todo, y ante todo, son ellos, con su pasado, con un presente y con la idea de que en este proceso habremos sido capaces de poner en sus manos las herramientas suficientes para que puedan dibujar el futuro que ellos deseen.

3. Relación y comunicación interdisciplinar.

Para poder llevar a cabo un trabajo efectivo, ágil y coordinado, es necesario que las condiciones que se están dando hasta el momento de un giro relativamente importante. Es importante que la intermediación que existe entre los diferentes agentes que hemos de coordinarnos sea la mínima posible. El control y la centralización administrativa de los movimientos y decisiones que conciernen a los hijos que tienes acogidos, dificultan en la mayoría de los casos, una mayor fluidez y rapidez en la normalización de situaciones del día a día.

Hasta el momento, la ICIF (Institución colaboradora de Integración familiar) es quien hace de intermediaria entre el ICAA (Instituto Catalán de la Acogida y la Adopción), DGAIA (Dirección General de Atención a la Infancia y la Adolescencia) y nosotros. Esta institución, valida las familias, hace el seguimiento de todo el proceso de acogimiento y después se encarga de asegurar que el niño / adolescente este bien. Tramita todos los papeles referentes a los niños; D.N.I., pasaportes, NIEs, permisos de salida...Organiza las visitas con la familias biológicas, hace informes, proyectos individuales y mantiene las reuniones con los diferentes EAIA (Equipos de Atención para la Infancia y Adolescencia). Entendemos que en un acogimiento normal, sea necesario el control, la intervención y el acompañamiento de esta, pero no así en un acogimiento en familia profesional.

La familia profesional esta capacitada para poder llevar a cabo todas estas funciones con mayor precisión, atención y resultados. Nosotros convivimos con los niños y sabemos cual es el proyecto individual que le puede ir mejor a cada uno de ellos. Redactar los informes, tramitar los papeles directamente, participar en las reuniones con los Equipos de Atención y con todos aquellos profesionales que coordinan el caso de nuestros hijos, mejoraría, agilizaría y normalizaría una situación tan absurda.

La profesionalidad, no solo implica aportar tu saber y tu experiencia a la hora de educar y convivir con ellos, si no responsabilizarnos de todo su proceso desde que se inicia la acogida;

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

-Hemos de valorar el Centro escolar mas adecuado a sus necesidades. En nuestro caso hemos tenido que poner sobre la mesa y pedir el cumplimiento de la Ley 12/2009 , del 10 de julio de Educación, en su capitulo II “El Alumnado” artículo 21 “Los derechos del alumno” así como la Ley 14/2010 sobre los Derechos y Oportunidades... En su artículo 51. Atención educativa al niño y adolescente en situación de desamparo, punto 1, en la que cito textualmente traducido “ El niño o adolescente en situación de desamparo o acogida familiar tiene derecho preferente a la escolarización en el centro escolar mas adecuado a sus circunstancias personales”.

-Tenemos que hacer un seguimiento exhaustivo del proceso escolar con todo lo que ello implica.

-Relación con el EAP (Equipo de Atención Pedagógica), si fuera el caso, para valorar conjuntamente aquellas dificultades que pudieran ir surgiendo.

-Seguimiento administrativo en general; renovación de papeles, documentación de salidas, convivencia...

-Buscar todos los recursos necesarios y adecuados que aseguren un buen crecimiento y una buena integración, tanto a nivel médico-asistencial como a nivel social.

Conclusiones

Nuestra experiencia ha consolidado las expectativas iniciales y nos ha reafirmado en la idea que nos llevó a iniciar este proyecto; que la institucionalización del niño no es la mejor solución, ni tampoco la más económica.

Deberíamos trabajar conjuntamente en la línea de potenciar la familia profesional; valorando la implicación en todo el proceso de socialización del niño y buscando fórmulas que faciliten a todos los niveles su tarea.

La experiencia de estos dos años debe servir para abrir definitivamente este camino. Un camino a seguir por la administración y todos los organismos y agentes sociales responsables del bienestar de nuestros niños y adolescentes.

La administración, conjuntamente con los agentes económicos y sociales, grupos parlamentarios y sociedad civil, firmaron el 19 de julio del 2013 “**El Pacte per la Infancia a Catalunya**” “un pacto orientado a impulsar políticas integrales que tengan en cuenta la perspectiva de los niños y adolescentes...” También se ha constituido la “**Taula Nacional de la Infància a Catalunya**” que inicia la elaboración del “**III Pla d’atenció integral a la infància i adolescència 2104-2017 de Catalunya**” programada en diferentes etapas con la finalidad de definir el enfoque estratégico y para concretar el

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

plan de acción anual 2014-2015. Entre los grupos de trabajo que se han constituido, hay uno en concreto referente a la familia y en el que queda implícita la necesidad de potenciación de las familias de acogida y más concretamente las profesionales.

La intención es buena y nuestra participación, como representante del Colegio de Educadores y educadoras de Catalunya en dicho grupo, asegura que como mínimo sean tenidas en cuenta nuestras demandas y nuestras propuestas.

Paralelamente, se esta creando una comisión pro UCAEs, conformada por la mayoría; familias acogedoras profesionales, colegios profesionales, asociaciones de acogida, etc. donde a partir de las experiencias de esto últimos cuatro años, podamos diseñar un proyecto coherente y consensuado, que una vez definido, presentaremos como propuesta a los organismos competentes.

Hace falta hacer una valoración real, crítica y constructiva pero sobre todo consensuada con todos los agentes implicados. Es necesario invertir y destinar todos los recursos necesarios para favorecer, facilitar y potenciar esta figura. Se debería volver a creer en este proyecto con la misma ilusión y fuerza con la que se empezó. Es necesario dotar de credibilidad la figura de la familia profesional dentro del mismo sistema y de los circuitos del departamento de atención a la infancia y adolescencia y crear los mecanismos adecuados, que a partir de las experiencias y de los conocimientos que se ha adquirido durante estos cuatro años, aseguren una familia a todos los niños que en este momento no disponen de ella.

Referencias Bibliográficas

- CASILLA I SERRA, SÍLVIA. (2010) *L'acolliment familiar professionalitzat d'infants i adolescents en unitats convivencials d'acció educativa*. Barcelona: Col.lecció eines 11
- DEFENSOR DE LES PERSONES, SÍNDIC. (2013). *Informe sobre el seguiment dels infants acollits en família*. Barcelona.
- DEFENSOR DE LES PERSONES, SÍNDIC. (2013) *Informe al parlament*. Barcelona.

261. EVALUACIÓN SOBRE LA PERCEPCIÓN, PREDISPOSICIÓN Y CONOCIMIENTO SOBRE ACOGIMIENTO FAMILIAR DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO DE MÁLAGA

Isabel M^a Bernedo Muñoz y Antonio Urbano Contreras
bernedo@uma.es

Resumen

Diversas investigaciones ponen de manifiesto el desconocimiento que tiene la población general respecto al acogimiento familiar y las entidades relacionadas con el mismo. Este trabajo presenta, principalmente, dos instrumentos, un cuestionario on-line y una entrevista directa abierta. Ambos instrumentos han sido utilizados en un estudio realizado en la Universidad de Málaga en el que, fundamentalmente, se ha analizado el conocimiento y la predisposición que posee el alumnado universitario de diferentes titulaciones en base a una serie de cuestiones referentes al acogimiento familiar. Los resultados que sean extraídos a partir de estos instrumentos, permitirán reflexionar sobre la importancia de la percepción que tiene la población sobre el acogimiento familiar y cómo ello podría estar influyendo en la captación, en el interés de las familias en ser acogedoras y en la calidad de los acogimientos familiares.

Palabras clave: acogimiento familiar, alumnado universitario, instrumentos de evaluación.



Introducción

El acogimiento familiar es en España, actualmente, la medida mayormente utilizada cuando los menores son retirados de sus familias biológicas debido a alguna problemática. Sin embargo, a pesar del intento por parte de los Servicios de Protección a la Infancia y de las Instituciones Colaboradoras para la Integración Familiar (ICIFs) de informar y dar a conocer este tipo de medida, no son suficientes. Se detecta la falta de información y conocimiento sobre el acogimiento familiar, así como su confusión respecto a la adopción. También se realizan campañas de captación de familias acogedoras, pero sería necesario aumentar estas familias, así como mejorar los procesos y las condiciones que rodean el acogimiento familiar.

Este trabajo presenta dos instrumentos, un cuestionario on-line y una entrevista directa abierta, correspondientes a un estudio más amplio en el que se analiza,

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

principalmente, la predisposición y el conocimiento que posee el alumnado de diferentes titulaciones de la Universidad de Málaga, en base a diferentes cuestiones referentes al acogimiento familiar, en concreto su definición, tipología, características de los protagonistas, asociaciones y servicios implicados, entre otros.

Estos instrumentos son de especial relevancia para el desarrollo de nuevas líneas de investigación, el aumento del número de familias de acogida y la mejora de las condiciones de los niños y las familias que forman parte de los procesos de acogimiento familiar.

Concretamente, su finalidad es establecer posibles relaciones entre variables como la titulación del alumnado, el conocimiento sobre el acogimiento familiar, la predisposición hacia el mismo y la motivación o las barreras ante este proceso, con el fin de establecer y profundizar en el análisis de estas causas y el aumento del número de familias de acogida, mediante acciones como el establecimiento de nuevos métodos de captación o la mejora de las condiciones de las familias de acogida.

Marco teórico

El ámbito familiar es el espacio que cualquier ser humano necesita para aprender, crecer, desarrollarse y crear su propia representación del mundo (Aguilar, 2005; Estévez, Jiménez y Musitu, 2007), pero en ocasiones se dan circunstancias familiares y sociales que desaconsejan la permanencia de un niño en su familia de origen, pues no se aseguran cuestiones tan vitales como el desarrollo y el propio bienestar del niño. Ante este tipo de situaciones, el acogimiento familiar se presenta como la medida más aconsejable cuando un niño tiene que ser separado de su familia (Del Valle, López, Montserrat y Bravo, 2008), intentando evitar que, en la medida de lo posible, el niño pase a vivir en un contexto residencial.

La Ley 21/1987 de 11 de Noviembre, establece que *“El acogimiento produce la plena participación del menor en la vida de familia e impone a quien le recibe las obligaciones de velar por él, tenerlo en su compañía, alimentarlo, educarlo y procurarle una formación integral. Se formalizará por escrito, con el consentimiento de la entidad pública, tenga o no la tutela de las personas que reciban al menor y de éste si tuviera doce años cumplidos, con expresión de su carácter remunerado o no. Cuando fueran conocidos los padres que no estuvieran privados de la patria potestad, o el tutor, será necesario, además, que consientan el acogimiento. Si se opusieran al mismo o no comparecieran, el acogimiento sólo podrá ser acordado por el Juez, en interés del menor”* (pp. 34160).

El Artículo 43 de la Ley Orgánica 1/1995 de 27 de Enero, de Protección Jurídica del Menor, define el acogimiento familiar como *“...aquella medida de protección por la que se otorga la guarda de un menor a una persona o familia que asume las*

obligaciones señaladas expresamente en el artículo 173 del Código Civil, siempre que no fuese posible la permanencia del menor en su propia familia de origen” (pp. 1160).

En Andalucía, el acogimiento familiar queda definido, además, como “*un nombre genérico que sirve para referirse a realidades bastante diferentes*” (Amorós y Palacios, 2004). Para Jiménez y Palacios (2008): “*Lo que todas ellas tienen en común es que quienes son acogidos se integran en una familia que no es la suya nuclear de partida (en la que están sus progenitores), pero sin perder los lazos de filiación y las posibilidades de contacto con ella. La diversidad que se da dentro del acogimiento familiar tiene que ver con la relación que existe entre acogidos y acogedores, por un lado, y con las previsiones de retorno a la familia nuclear de partida, por otro*” (pp. 18).

Estas definiciones constituyen la base del acogimiento familiar contempla, pero dentro de esta medida de protección existen varios tipos de modalidades en función de la constitución del mismo, de su finalidad, de las características del niño y de la relación del niño con su familia, lo que configura al acogimiento familiar como un conjunto de diversas realidades que confluyen en un mismo objetivo (Amorós y Palacios, 2004).

Según el modo de constitución del acogimiento familiar se encuentran dos posibles vías: la administrativa (cuando todas las partes implicadas están de acuerdo en constituir dicho acogimiento) y la judicial (cuando alguna de las partes, por lo general la familia biológica, no está de acuerdo con la propuesta de acogimiento, por lo que es constituido por decisión del juez) (Amorós et al., 2003; Amorós y Palacios, 2004).

Atendiendo a su finalidad, se recogen el acogimiento de urgencia (mientras se decide una medida definitiva), el acogimiento simple (donde hay una previsión de retorno con su familia biológica) y el acogimiento permanente (de larga duración), y en algunas comunidades también se encuentra el acogimiento preadoptivo (Amorós y Palacios, 2004; Jiménez y Palacios, 2008; León, 2012).

Dentro de la modalidad de acogimiento, según las características del niño, se encuentra el denominado acogimiento familiar profesionalizado, donde se requiere acreditar, al menos por parte de uno de los acogedores, una formación y capacitación adecuadas (Psicología, Educación Social, Pedagogía, etc.) (Paradela, Juárez, Sanz y Ramos, 2009). En la misma línea se distingue el acogimiento familiar especializado para ofrecer una familia a niños que presentan necesidades especiales o ciertas características que requieren una atención más especializada (enfermedades crónicas, discapacidad, trastornos del comportamiento, etc.) (Amorós y Palacios, 2004).

Para finalizar esta clasificación es necesario mencionar los acogimientos en función de la vinculación que existe entre el niño y la familia de acogida, encontrando por un lado, los acogimientos en familia extensa (familiares más cercanos) y, por otro, los acogimientos en familia ajena (no existe un conocimiento previo entre acogedores y acogidos).

Como se puede comprobar el acogimiento en familia ajena supone una pieza clave, ya que puede suponer una respuesta idónea ante la realidad que viven los niños que se encuentran en el sistema de protección. A nivel nacional se han llevado a cabo varios estudios sobre acogimiento familiar (Amorós et al., 2003; Bernedo, 2004; Del Valle et al., 2008; Jiménez y Palacios, 2008; López, Montserrat, Del Valle y Bravo, 2010a; Palacios y Amorós, 2006; Salas, Fuentes, Bernedo, García-Martín y Camacho, 2009). Aun así, se hace necesario profundizar y seguir realizando estudios en este ámbito, especialmente aquellos que busquen aumentar el número de familias de acogida o la calidad de los acogimientos.

López, Del Valle y Bravo (2010b) abordaron la necesidad de mejorar los programas de captación de las familias de acogida, además de puntualizar la falta de sensibilización social sobre esta medida de protección, cuestiones que se han podido ver agravadas por la actual situación económica.

Estudios como el de Jiménez (2003) y Cosano (2004) muestran el desconocimiento que tiene la población general respecto al acogimiento familiar y las entidades relacionadas con el mismo.

Todas estas cuestiones hacen reflexionar acerca de la necesidad de conocer cuál es la percepción que tiene la población y cómo ello podría estar influyendo en la captación y en el interés de las familias en ser acogedoras. Por ello este trabajo plantea un estudio en profundidad que analice, principalmente, el conocimiento y la predisposición que posee el alumnado de la Universidad de Málaga respecto al acogimiento familiar.

Método

En cuanto a la metodología, el presente estudio se ha fundamentado en un enfoque descriptivo o explicativo, pues busca definir propiedades y describir características y perfiles de personas, comunidades, grupos o cualquier otro fenómeno a través del análisis, relacionando una serie de cuestiones y midiendo la información obtenida sobre cada una de ellas para describir lo investigado (Hernández, Fernández y Baptista, 2003). Dentro de este enfoque se ha llevado a cabo, principalmente, una metodología cuantitativa a través de la recogida y análisis de datos por medio de un cuestionario, aunque también se ha utilizado la metodología cualitativa al recoger información y analizar su contenido por medio de entrevistas.

En ambos casos se ha optado por un muestreo no probabilístico. En el caso del cuestionario se aproximaría más a un muestreo de conveniencia, también llamado fortuito o accidental, pues los casos seleccionados han sido aquellos que se encontraban más disponibles, siendo las características de este tipo de muestreo (fácil, más rápido y barato) el motivo de su selección (Alaminos y Castejón, 2006). En cuanto a la

entrevista, la selección de la muestra se encuadra más en un muestreo intencional, ya que la finalidad era seleccionar casos ricos en información para trabajar con ellos en profundidad sobre el tema estudiado.

Participantes

La muestra general, correspondiente a la parte cuantitativa del estudio, está compuesta por un total de 468 respuestas, de las cuales se han utilizado 460 (25.7% chicos y 74.3 chicas), por pertenecer a alumnado actual de la Universidad de Málaga (406) o haber finalizado sus estudios universitarios en los últimos cuatro cursos académicos (54), descartándose el resto de respuestas por no ser alumnado o haber finalizado sus estudios en un periodo de tiempo superior al planteado.

De entre los participantes, el 25.7% son hombres y el 74.3 mujeres. Respecto a la edad, la muestra se concentra en los tramos de edad de 17 a 19 años (31.1%) y de 20 a 21 años (23.9%), repartiéndose el resto entre los intervalos de 22 a 23 años (12.4%), de 24 a 25 años (11.5%), de 25 a 30 años (13.9%) y más de 30 años (7.2%).

Referente al nivel de estudios, y teniendo en cuenta el 11.7% de la muestra que no es alumnado actualmente, el 80.3% está matriculado en estudios de grado o equivalentes y el 8% en estudios de postgrado. Concretamente, del alumnado actual de grado o equivalente, destacan por ramas de conocimiento, en Ciencias de la Salud las titulaciones de Enfermería (16.4%), Medicina (12.5%) y Psicología (8.2%); en Ciencias Biología (1.6%); en Artes y Humanidades Traducción (3.8%); y en Ciencias Sociales y Jurídicas Magisterio (13.1%), Pedagogía (11.8%), Educación Social (10.2%), Criminología (5.7%) y Relaciones Laborales y Recursos Humanos (4.1%).

En cuanto a las entrevistas, se han seleccionado 10 estudiantes, los cuales también formaron parte de la población descrita anteriormente. Para su selección se procuró que quedasen reflejados diferentes ámbitos de conocimiento y característica de la muestra.

Procedimiento

Para su desarrollo se ha llevado a cabo, principalmente, una metodología cuantitativa a través de la recogida y análisis de datos por medio del cuestionario on-line, respondido por la población que estudia o ha estudiado en la Universidad de Málaga en los últimos cuatro años. También se ha utilizado una metodología cualitativa al recoger información y analizar su contenido por medio de una entrevista.

El acceso a la muestra se ha realizado con la colaboración del profesorado universitario que ha solicitado, de manera presencial y virtual, al alumnado que

responda al cuestionario, y a través de la propia captación entre alumnado en la que se le pedía también la participación.

Evaluación sobre la percepción, predisposición y conocimiento sobre acogimiento familiar del alumnado universitario de Málaga

A continuación se describen los instrumentos utilizados para evaluar la percepción, predisposición y conocimiento sobre acogimiento familiar del alumnado universitario de Málaga, en el que se detalla por una parte, un cuestionario, y por otra, una entrevista.

Cuestionario sobre percepción, predisposición y conocimiento sobre acogimiento familiar en alumnado universitario (Anexo I)

Siguiendo a Bisquerra (2009), se puede determinar que un cuestionario es un instrumento útil para la recopilación de información que se compone de un conjunto determinado de preguntas o ítems mediante el cual uno o varios sujetos proporcionan información sobre sí mismo y/o sobre su entorno. Para el diseño del cuestionario utilizado en esta investigación se han seguido los principios fundamentales señalados por este mismo autor:

- Tener en cuenta qué se va a medir y quiénes son los destinatarios con el fin de seleccionar las cuestiones esenciales del instrumento.
- Introducir variables de identificación, clasificación, o sociodemográficas, como sexo, edad, estado civil, estudios, situación laboral, etcétera.
- Redactar las preguntas de forma clara y sencilla, utilizando un lenguaje apropiado y acorde a las características de las personas a las que se va a aplicar.
- Cuidar el formato y el aspecto del cuestionario, que sea atractivo, con una distancia adecuada entre una pregunta y la siguiente, un tamaño de letra fácilmente legible, etc. En definitiva, cuidar aquellos aspectos que faciliten su cumplimentación.
- No debe ser excesivamente largo, para que no provoque cansancio o rechazo.

Concretamente, este cuestionario presenta un total de 24 preguntas, 3 de ellas abiertas (referidas a la titulación y el conocimiento de las instituciones que trabajan en acogimiento familiar), y 21 cerradas. De estas preguntas cerradas, 18 son de única elección, y 3 de múltiple elección (referentes al perfil de los menores en acogimiento, a los medios por los que han obtenido información sobre el acogimiento y los motivos por los que no acogerían).

Dentro del contenido del cuestionario se reparten las preguntas en un total de cinco bloques de información. El primero de ellos corresponde a los datos

sociodemográficos (preguntas 1, 2, 3 y 4), el segundo al conocimiento sobre el concepto y los tipos de acogimiento familiar (5, 6 y 13), el tercero al perfil que se tiene sobre los niños que forman parte de los procesos de acogimiento familiar (8, 14 y 15), el cuarto a la visión que se tiene sobre las familias de acogida (7, 9, 16, 17, 18, 19 y 20), y el último, hace referencia al conocimiento sobre el propio acogimiento familiar y la predisposición ante éste (10, 11, 12, 21, 22, 23 y 24).

El cuestionario ha sido difundido y cumplimentado en soporte digital, lo que ha permitido acceder al alumnado a través de diferentes fuentes (campus virtual universitario, redes sociales, profesorado colaborador, etc.). Antes de su puesta en marcha el cuestionario fue revisado y testeado por diferentes personas expertas en el tema de estudio o en la propia elaboración y validación de cuestionarios, lo que permitió detectar posibles mejoras y proceder a su modificación antes de ponerlo en marcha.

Este instrumento estuvo disponible y se difundió entre los meses de noviembre y diciembre del año 2013 y enero del año 2014. Una vez finalizada la recogida de datos se procedió a trasladar y analizar dicha información a través del programa informático SPSS 19.0.

Entrevista sobre percepción, predisposición y conocimiento sobre acogimiento familiar en alumnado universitario (Anexo II)

En el caso de la entrevista se ha optado por seleccionar un total de 13 preguntas una vez establecido el contenido y las preguntas del cuestionario con el fin de poder complementar la posible información obtenida a través del instrumento principal. Al igual que ocurre en el caso anterior cada cuestión planteada pertenece a uno de los bloques (siendo el sociodemográficos el único que plantea preguntas cerradas) y, a su vez, cada pregunta de la entrevista emana de una del cuestionario.

Al igual que con el cuestionario se ha buscado el anonimato de las personas que han participado. De igual modo, se ha procurado adaptar el lenguaje de tal forma que fuese claro y comprensible (dada la tecnicidad del tema), así como ofrecer una extensión breve para evitar el cansancio y dispersión de la persona entrevistada.

En el caso de la entrevista, su elaboración fue posterior al cuestionario, pues se basó en el contenido de éste para su redacción. La muestra fue seleccionada intencionalmente con el fin de tener la mayor representación posible en base a la población a la que se tuvo acceso con el cuestionario. La entrevista fue enviada a cada sujeto por correo electrónico entre los meses de enero y febrero de 2014.

Conclusiones

A pesar de la dificultad que conlleva el que cada comunidad autónoma disponga de sus propios datos sobre medidas de protección, el Boletín de Datos Estadísticos de Medidas de Protección a la Infancia de la Dirección General de Servicios para la

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Familia y la Infancia en España informó que existían unos 30.000 niños tutelados por la administración en el año 2011, cifras que son elevadas por otras fuentes hasta situarlas entre los 35.000 y los 40.000 niños (Cortés, Díaz, Rivera, Muñoz y Grupo de Trabajo de la SEPS, 2012; Rodríguez y Morell, 2012).

Más concretamente, el último informe del Observatorio de la Infancia en Andalucía sobre menores de edad en esta comunidad contempla que, finalizado el año 2012, un total de 5.886 niños estaban bajo la tutela de la Junta de Andalucía. De esta cifra, 2.239 se encontraban en acogimiento residencial (casi el 30% menos con respecto a los últimos cinco años), lo que evidencia la supremacía del acogimiento familiar como medida de protección preferente al contar con 3.979 niños, de los cuales el 70% se encontraba en acogimiento permanente, el 17% en preadoptivo y el 13% en simple.

Como se ha mencionado anteriormente, el acogimiento en familia ajena es una base muy importante para los niños que se encuentran en el sistema de protección, y a pesar de las diversas investigaciones a nivel nacional (Amorós et al., 2003; Bernedo, 2004; Del Valle et al., 2008; Jiménez y Palacios, 2008; López, Montserrat, Del Valle y Bravo, 2010a; Palacios y Amorós, 2006; Salas, Fuentes, Bernedo, García-Martín y Camacho, 2009), se debe seguir profundizando en este ámbito, sobre todo para aumentar el número de familias de acogida o la calidad de los acogimientos.

El estudio de Amorós, Palacios, Fuentes, León y Mesas (2003) pone de manifiesto que la población universitaria supone un conjunto de la sociedad que puede ser considerado como población diana para la captación de familias de acogida, principalmente si se atiende al acogimiento en familia ajena, pues el citado estudio indica que el 38% de estas familias contaban con estudios universitarios, y solo el 3% no tenía estudios frente a los porcentajes de familias extensas sin estudios identificadas en ciudades como Barcelona (18.4%, según Montserrat, 2006) o Valencia (29.8% de los acogedores y 38.4% de las acogedoras, según Molero, Moral, Albiñana, Sabater y Sospedra, 2007).

Teniendo en cuenta todos estos hechos es lo que ha llevado a plantearnos la necesidad de analizar la percepción y la predisposición del alumnado universitario de Málaga respecto al acogimiento familiar, ya que además pueden ser posibles futuros acogedores. Por ello, se pretenden establecer posibles relaciones entre variables como la titulación del alumnado, el conocimiento sobre el acogimiento familiar, la predisposición hacia el mismo y la motivación o las barreras ante este proceso, con el fin de establecer y profundizar en el análisis de estas causas y el aumento del número de familias de acogida, mediante acciones como el establecimiento de nuevos métodos de captación o la mejora de las condiciones de las familias de acogida.

Referencias Bibliográficas

Aguilar, M. C. (2005). Las prácticas educativas en el ámbito familiar. En Naya L. M. *Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014*

- Garmandía y P. Dávila (Eds.), *La infancia en la historia: espacios y representaciones* (pp. 73-82). San Sebastián: Erein.
- Alaminos, A. y Castejón, J. L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Amorós, P. y Palacios, J. (2004). *Acogimiento familiar*. Madrid: Alianza.
- Amorós, P., Palacios, J., Fuentes, N., León, E. y Mesas, A. (2003). *Familias Canguro. Una experiencia de protección a la infancia*. Barcelona: Fundació "La Caixa".
- Bernedo, I. M. (2004). *Adolescentes acogidos por sus abuelos: Relaciones familiares y problemas de conducta*. Tesis doctoral. Publicado por el servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga (SPICUM). Málaga: Universidad de Málaga.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa (2ª Ed.)*. Madrid: La Muralla.
- BOE núm. 275 de 17 de Noviembre de 1987. Ley 21/1987 de 11 de noviembre, por la que se modifican determinados artículos del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de adopción.
- BOE núm. 94 de 20 de Abril de 1995. Ley Orgánica 1/1995 de 27 de Enero de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil.
- Cortés, A., Díaz, J. A., Rivera, M., Muñoz, A. y Grupo de Trabajo de la SEPS (2012). *Salud de los niños atendidos por el sistema de protección a la infancia: Acogimiento Residencial, Acogimiento Familiar y Adopción. Guía para profesionales sanitarios y acogedores*. Sociedad Española de Pediatría Social.
- Cosano, F. (2004). El acogimiento familiar como medida de protección y bienestar de los menores. Análisis del grado de información, opinión y actitudes. En J. Blanco y J. L. Malagón (Eds.), *Actas II Congreso de Escuelas Universitarias de Trabajo Social en Andalucía: La realidad social andaluza a debate* (pp. 103-112). Sevilla: Empresa de Servicios Sociales e Intervención Social Mano a Mano, S. L.
- Del Valle, J. F., López, M., Montserrat, C. y Bravo, A. (2008). *El acogimiento familiar en España. Una evaluación de resultados*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Estévez, E., Jiménez, T. y Musitu, G. (2007). *Relaciones entre padres e hijos adolescentes*. Valencia: Nau Llibres.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Jiménez, P. (2003) *¿Qué piensan los granadinos sobre la figura del acogimiento familiar permanente y simple de menores?* Granada: Aldaima (Entidad

Colaboradora para la Integración Familiar). Extraído de:
<http://www.anel.org.es/aldaima/Resultados.pdf>

- Jiménez, J. M. y Palacios, J. (2008). *El acogimiento familiar en Andalucía. Procesos familiares, perfiles personales*. Granada: Junta de Andalucía. Conserjería para la Igualdad y Bienestar Social.
- León, E. (2012). *La reunificación familiar tras el acogimiento: una aproximación psicosocial desde la perspectiva de niños y niñas, familias biológicas y familias de acogida*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- López, M., Del Valle, J. F. y Bravo, A. (2010b). Estrategias para la captación de familias acogedoras. *Papeles del Psicólogo*, 31(3), 289-295.
- López, M., Montserrat, C., Del Valle, J. y Bravo, A. (2010a). El acogimiento en familia ajena en España. Una evaluación de la práctica y sus resultados. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 269-280.
- Molero, R. J., Moral, M. J., Albiñana, P., Sabater, Y. y Sospedra, R. (2007). Situación de los acogimientos en familia extensa en la ciudad de Valencia. *Anales de Psicología*, 23(2), 193-200.
- Montserrat, C. (2006). Acogimiento en familia extensa: un estudio desde la perspectiva de los acogedores, de los niños y niñas acogidos y de los profesionales que intervienen. *Intervención Psicosocial*, 15(2), 203-221.
- Observatorio de la Infancia en Andalucía. (2013). *Menores de edad en Andalucía: datos Cuantitativos. Informe 2013*. Granada: Junta de Andalucía. Consejería de Salud y Bienestar Social. Agencia de Servicios Sociales y Dependencia de Andalucía.
- Palacios, J. y Amorós, P. (2006). Recent changes in adoption and fostering in Spain. *British Journal of Social Work*, 36(6), 921-935.
- Paradela, I., Juárez, M., Sanz, L. y Ramos, I. (2009). *Acogimiento en la Comunidad de Madrid. Una guía para orientar y ayudar a las familias acogedoras y para aquellas familias que estén pensando acoger un menor*. Madrid: Instituto Madrileño del Menor y la Familia, Comunidad de Madrid.
- Rodríguez, M. F. y Morell, J. M. (2012). Introducción: Acogimiento y Adopción: Retos e Implicaciones para el Futuro. *Clínica y salud*, 23(3), 199-204.
- Salas, M. D., Fuentes, M. J., Bernedo, I. M., García-Martín, M. A. y Camacho, S. (2009). Acogimiento en familia ajena y visitas de los menores con sus padres biológicos. *Escritos de Psicología*, 2(2), 35-42.

Anexo I

Cuestionario sobre percepción, predisposición y conocimiento sobre acogimiento familiar en alumnado universitario

1. Edad:

- 17-19 años
- 20-21 años
- 22-23 años
- 24-25 años
- 25-30 años
- Más de 30 años

2. Sexo:

- Hombre
- Mujer

3. Indique titulación y curso:

(En caso de no ser alumno actualmente indíquelo)

4. Indique titulación (más alta) y año de finalización:

(En caso de ser alumno actualmente indíquelo)



5. Ante la separación de un niño de sus padres, por indebido comportamiento de su familia o por riesgo a permanecer junto a ellos, ¿Qué medida de protección considera más adecuada para cubrir las necesidades del niño?

- Que pase a convivir con su propia familia (abuelos, tíos, etc.).
- Que conviva con una familia de su entorno, pero sin ser familiares.
- Que se desarrolle en una familia que no forme parte ni del entorno ni de la familia biológica.
- Que conviva con otros niños en un centro de protección de menores.

6. Según sus conocimientos, diría que el acogimiento familiar consiste en:

- La incorporación de un niño a una familia que lo cuida, educa y le ofrece apoyo y afecto durante un periodo de tiempo.
- Familias que durante fines de semana o en periodos vacacionales cuidan de niños que se encuentran en centros de acogida.
- Un proceso definitivo por el cual un niño se integra en una familia que no es la suya de nacimiento, adquiriendo los mismos derechos que cualquier hijo biológico.

7. ¿Qué familias considera más adecuadas para ser acogedoras?

- Familias con una buena situación económica.
- Familias con un nivel alto de estudios.
- Personas o parejas sin hijos que busquen ser padres.
- Familias cuya motivación principal es ayudar a un niño.

8. ¿Qué características cree que poseen los niños que están en acogimiento familiar?

(Elección múltiple)

Selecciona todos los que correspondan.

- Ser niños menores de 12 años.
- Ser adolescentes y jóvenes (entre 12 y 18 años).
- Pertener a zonas desfavorecidas cultural y económicamente.
- Proceder en gran número de familias inmigrantes o de etnia gitana.
- Presentar alguna discapacidad física, psíquica o sensorial.
- Tener problemas de conducta.
- Ser grupos de hermanos.
- Contar con problemas escolares.

9. De las necesidades que cubre el acogimiento familiar, ¿cuál considera más beneficiosa para el niño?

- Tener modelos de observación e imitación adecuados.
- Contar con los recursos económicos y materiales que aseguren un adecuado desarrollo del niño.

- Que el niño se sienta aceptado, protegido y querido por su nueva familia, garantizando un entorno estable y seguro.
- El establecimiento de normas y aprendizaje de habilidades para un adecuado comportamiento.

10. ¿Conoce alguna asociación o institución que trabaje o esté relacionada con el acogimiento familiar?

(En caso de responder afirmativamente indique cuál)

11. ¿Conoce alguna persona o familia que haya acogido a un niño?

- Sí, en mi propia familia.
- Sí, algún conocido.
- Sí, algún famoso.
- No.

12. Si estuviese interesado en ser familia acogedora:

- Sabría el procedimiento a realizar o las instituciones a las que acudir.
- No sabría cómo hacerlo.

13. En caso de acoger a un niño, ¿qué tipo de acogimiento le interesaría más?

- De una duración de semanas o como máximo seis meses.
- Durante varios meses, como mucho dos años.
- Un acogimiento de larga duración.
- Estaría interesado en ser familia acogedora independientemente del tiempo que durase el acogimiento.

14. Respecto a las características del niño, ¿estaría dispuesto a acoger niños con algún tipo de necesidad educativa especial (discapacidad, trastornos del comportamiento, déficit educativos, etc)?

- Sí, independientemente de las características.
- Sí, excepto casos graves.
- No.

15. Si se plantease acoger a un niño ¿qué edad desearía que tuviese?

Selecciona todos los que correspondan.

- A bebés.
- Niños menores de 6 años.
- Niños menores de 12 años.
- Adolescentes.
- Me es indiferente la edad.

16. En el supuesto de acoger ¿vería conveniente que el niño mantenga contacto y relación con su familia biológica?

- Sí, creo que es algo fundamental para el desarrollo del niño e intentaría potenciarlo.
- Sí, aunque creo que no sería beneficioso para el niño.
- No, aunque puede haber algunas situaciones en las que sea beneficioso.
- No, en ningún caso.

17. De las dificultades con las que pueden contar las familias de acogida, ¿cuál considera más significativa?

- La implicación personal con un niño sabiendo que es una situación transitoria.
- La inversión y el esfuerzo económico que supone integrar un nuevo miembro en la familia.
- Ayudar al niño a superar las situaciones que han llevado a que se produzca el acogimiento.
- La influencia que pueden ejercer las familias biológicas en el niño y las actuaciones que puedan llevar a cabo.
- La falta de apoyo institucional (económico, material, legislativo, etc).

18. ¿Cree que se debería retribuir económicamente a las familias de acogida?

- Sí, así aumentaría el número de familias.
- Sí, ya que supone un esfuerzo para ellas.
- No, debe ser algo totalmente altruista.

- No, sería un gran gasto de dinero.

19. ¿Cree que se debe formar a las familias acogedoras?

- Sí, es necesario que antes de acoger reciban formación específica.
- Sí, es necesaria tanto una formación inicial como a lo largo del acogimiento.
- No, ya que como familias saben cómo cuidar y educar a un niño.
- Solo si las familias lo solicitan.

20. ¿Cuál cree que es el mejor medio para dar difusión y captar familias de acogida?

- Televisión, prensa y radio.
- Internet, especialmente las redes sociales.
- Campañas de información y difusión en la calle.
- Campañas llevadas a cabo por las administraciones públicas.
- A través de otras familias acogedoras.

21. He recibido información sobre acogimiento familiar por parte de:

(Multirespuesta)

Selecciona todos los que correspondan.

- Familiares y conocidos.
- Medios de comunicación.
- Internet.
- Campañas a pie de calle.
- La Universidad.
- Nunca había oído hablar de acogimiento familiar.

22. En el futuro, ¿estaría interesado en ser familia de acogida?

- Sí, entra dentro de mis planes.
- Sí, siempre y cuando cuente con pareja.
- No, solo si no pudiera tener hijos.
- No, en ningún caso.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

23. En caso de haber respondido negativamente, ¿cuál sería el motivo?

(Multirespuesta)

Selecciona todos los que correspondan.

- La dificultad y la duración del proceso para acoger.
- La inversión económica que supone.
- Debido a la dedicación de tiempo y esfuerzo que supone acoger a un niño.
- Por miedo a los vínculos que se crean con el niño y luego tenga que regresar con su familia.
- Porque quiero tener hijos biológicos.
- No me interesan los niños.

24. En caso de haber respondido afirmativamente a la pregunta anterior, ¿cuál sería el motivo?

- Por ayudar a un niño.
- Por querer ser padre.
- Por sentirme útil.
- Para no estar solo.
- Otros motivos.

Gracias por su tiempo y sus respuestas. En caso de desearlo indique aquí las observaciones o aportaciones que estime oportunas:


A I C E
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Anexo II

Entrevista sobre percepción, predisposición y conocimiento sobre acogimiento familiar en alumnado universitario

1. ¿En qué cree que consiste el acogimiento familiar?
2. Cuando los niños son separados de sus familias biológicas, ¿cree que es mejor que el niño esté en una familia de acogida o en un centro de protección de menores?
3. ¿Qué requisitos/características cree que debe cumplir una familia para constituirse como familia de acogida?
4. ¿Qué ventajas cree que conlleva para el niño el ser acogido? ¿y para la familia acogedora? ¿y qué desventajas?
5. En caso de acoger, ¿tendría miedo a crear vínculos afectivos con el niño sabiendo que posiblemente regrese con su familia biológica?
6. Estando acogido, ¿qué piensa respecto a que el niño mantenga relación y vínculos afectivos con su familia biológica? ¿es positivo para el niño? ¿estaría dispuesto a aceptar esta relación?
7. ¿Conoce a alguien que haya acogido? ¿fue positiva su experiencia?
8. En el futuro, ¿estaría dispuesto a acoger? ¿por qué motivos cree que una familia acoge o no a un niño?
9. En caso de acoger ¿cómo le gustaría que fuese o que características tuviese el niño al que va a acoger?
10. ¿Qué condiciones serían necesarias para que acogiese a un niño (economía, no tener hijos, pareja, etc.)?
11. ¿Qué circunstancias le llevarían a no acoger, en caso de estar dispuesto a ello (papeleo, desconocimiento de cómo hacerlo, motivos económicos, etc.)?
12. ¿Qué dificultades cree que pueden aparecer al acoger a un niño (tanto en el proceso previo como durante)?
13. ¿Cómo o a través de qué medios cree que se podría aumentar las familias de acogida? ¿qué apoyos deberían recibir para continuar con su labor?

262. EVOLUCIÓN DE LOS ACOGIMIENTOS EN FAMILIA AJENA

Bernedo, I. M., Salas, M. D., García-Martín, M. A. y Fuentes, M. J.

bernedo@uma.es

Resumen.

En España existen escasas investigaciones que aborden la evolución de los acogimientos familiares. En el año 2008 se realizó un estudio con 104 niños en acogimiento con familia ajena en Málaga, Granada y Jaén. Posteriormente, en 2014 se ha revisado la situación actual de estos acogimientos con el fin de conocer su evolución. Actualmente la media de edad de los niños es de 16.3 años, con edades comprendidas entre 10 y 22.9 años. Los resultados muestran que el 68.3% de los acogidos continúa en la misma familia de acogida (adoptados o en acogimiento), mientras que el 31.7% se encuentra en otra situación (independientes, adoptados o acogidos con otra familia, retorno con la familia biológica o acogimiento residencial). El análisis mostró que el 26% de los acogimientos fracasaron. Esta investigación analiza las variables asociadas al éxito o al fracaso de los acogimientos y realiza propuestas de mejora para favorecer su desarrollo.

Palabras clave: Acogimiento familiar, evolución del acogimiento, estabilidad del acogimiento.

Introducción

En nuestro país, la Ley Orgánica 1/96 de 15 de Enero de Protección Jurídica del Menor, dio prioridad al acogimiento familiar frente a otras medidas de protección como el acogimiento residencial. El acogimiento familiar, actualmente, se considera uno de los recursos de protección más adecuados para la estabilidad y el bienestar del menor. Este recurso permite que el niño conviva y se integre en un contexto familiar donde podrá recibir la atención y protección necesarias para su adecuado desarrollo. A lo largo de estas dos últimas décadas el acogimiento con familia ajena ha sido el más común en España, aunque aún son necesarios estudios que analicen las variables relacionadas con la evolución de los acogimientos familiares en familia ajena.

Diversas investigaciones han analizado la estabilidad de los acogimientos familiares, mostrando los porcentajes de fracasos, cambios de tipos de medida de protección, reunificaciones con la familia biológica y la independencia por mayoría de edad. Por ejemplo, López, Del Valle, Monsterrat, y Bravo (2013) encontraron que, en una muestra de 163 acogimientos con familia ajena, el 15% de los niños se reunificó

con su familia biológica, el 20% fue adoptado, el 25% se independizó, el 26% fracasó, el 10% cambió a acogimiento residencial, y el 4% pasó a otras situaciones.

La mayoría de las investigaciones que han estudiado los resultados de los acogimientos, se han centrado especialmente en analizar las variables que afectan al éxito o fracaso de los acogimientos. Numerosos estudios han mostrado las dificultades para lograr el éxito de los acogimientos (Sallnäs, Vinnerljung, y Westermarck, 2004; Sinclair, Baker, Lee, y Gibbs, 2007; Selwyn, Saunders, y Farmer, 2010). El metanálisis de Oosterman, Schuengel, Slot, Bullens, y Doreleijers (2007) mostró que entre el 20 y el 40% de los acogimientos familiares fracasan.

En este trabajo se analiza la evolución de los acogimientos en familia ajena desde el año 2008 al 2014. En concreto, se describe la situación actual de los niños (acogimiento familiar, acogimiento residencial, adopción, reunificación familiar, independencia), se valora el éxito o fracaso de los acogimientos y los motivos que los produjeron.

Método

Participantes

Los participantes del estudio fueron los niños y niñas acogidos y sus familias acogedoras. Se incluyeron todos los acogimientos con familia ajena vigentes en las provincias de Málaga, Granada y Jaén, que cumplían los criterios establecidos para esta investigación: a) que los menores acogidos fueran mayores a 5 años de edad; y b) que no presentaran discapacidad física, psíquica o sensorial grave. En total 107 niños cumplían estos requisitos, aunque tres no llegaron a participar, dos porque las familias acogedoras habían participado recientemente en otra investigación y otro por graves problemas de salud de los acogedores, acaecidos durante la recogida de datos.

Así, los menores acogidos que participaron en el estudio fueron 104 sujetos, 56 niños y 48 niñas. La edad media en el momento de la recogida de los datos era de 11 años (DT = 3.2), con edades comprendidas entre 5 y 17.8 años. La edad media de inicio del acogimiento actual fue de 7.29 años (DT = 3.39), con un rango entre 0 y 14.8 años. Según los datos de los expedientes, 102 niños de los 104 del estudio habían sido víctimas de algún tipo de maltrato por parte de sus progenitores. Los acogidos llevaban una media de 3.7 años en el acogimiento actual. El 92.3% de los niños y niñas del estudio estuvo en acogimiento residencial antes de iniciar el acogimiento familiar.

Las familias acogedoras participantes fueron 86 (71 acogedores y 86 acogedoras), de las 89 que inicialmente cumplían los requisitos. La edad media de los acogedores fue de 47.9 años (DT = 6.8), con un rango entre 29.9 y 66.3 años, y la de las acogedoras de 46.6 años (DT = 6.5), con un rango entre 31.4 y 65.1 años. De las 86 familias acogedoras que formaron parte del estudio, el 80.2% eran parejas heterosexuales, el 4.7% homosexuales y el 15.1% monoparentales. En el caso de las familias monoparentales todas eran mujeres acogedoras.

En el año 2014 (Tiempo 2, T2) se revisó la situación de los 104 niños y niñas acogidos a través de los datos proporcionados por los técnicos que realizan los seguimientos de cada uno de los casos. La edad media en el momento del estudio actual es de 16.3 años (DT = 3.2), con edades comprendidas entre 10 y 23 años.

Instrumentos

- Ficha de recogida de datos en T1 (Bernedo, Fuentes y Salas, 2008). Fue diseñada para la realización del estudio en el año 2008 para recoger las características de los menores acogidos, de sus familias acogedoras, y de las medidas de protección anteriores al acogimiento. Se completó a partir de los expedientes existentes en los Servicios de Protección del Menor.

- Ficha de recogida de datos en T2 (Bernedo, Fuentes y Salas, 2014). Fue diseñada para analizar la evolución de los acogimientos desde el año 2008. La finalidad era conocer en qué circunstancia se encontraban los acogidos, si continuaban con la misma familia o habían cambiado a otra situación, los motivos del cambio, la existencia de contactos con la familia biológica, etc.

Procedimiento

Este trabajo forma parte de un estudio más amplio financiado por la Junta de Andalucía como proyecto de excelencia (SEJ-7106).

El procedimiento de recogida de datos en T1 (año 2008) consistió en recoger los datos de los expedientes de los menores y de las familias acogedoras facilitados por los Servicios de Protección y por las Instituciones Colaboradoras para la Integración Familiar (ICIF).

La recogida de datos en T2 (año 2014) consistió en entrevistar a cada uno de los técnicos que realizaban los seguimientos para conocer la situación de los 104 niños acogidos.

Resultados

Los resultados descriptivos en el año 2014 mostraron que el porcentaje de niños que continúa viviendo en la misma familia (68.3%), ya sea porque permanecen en el mismo acogimiento (60.6%) o porque han sido adoptados por ellas (7.7%), es superior al de los niños que se encuentran en otra situación (31.7%). En la Tabla 1 se muestra la situación actual de los niños en T2.

Tabla 1
Situación actual de los niños en T2

| | | N | % |
|-------------|---------------|----|------|
| Acogimiento | misma familia | 63 | 60.6 |

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

| | | | |
|-------------------------|-------------|-----|------|
| Acogimiento familia | diferente | 1 | 1 |
| Adopción familia | con misma | 8 | 7.7 |
| Adopción familia | diferente | 3 | 2.9 |
| Retorno biológica | con familia | 13 | 12.5 |
| Acogimiento residencial | | 13 | 12.5 |
| Independencia | | 3 | 2.9 |
| TOTAL | | 104 | 100 |

De los niños que continúan en acogimiento, 63 niños están con la misma familia acogedora y uno con otra familia. Respecto a las visitas con su familia biológica, 30 siguen teniéndolas y 34 no.

Los técnicos responsables de los seguimientos analizaron los motivos por los que los niños no continuaban con la misma familia, considerando que se había producido fracaso del acogimiento cuando se daba, al menos, una de las siguientes situaciones: el acogido no se sentía bien en la familia acogedora, serios conflictos entre acogedores y acogido, decisión unilateral del acogido de retornar con su familia biológica al estar próxima su mayoría de edad, fuga del acogido del domicilio de los acogedores o divorcio de los acogedores. Teniendo en cuenta estos criterios, los técnicos valoraron que, de los 33 niños que no continuaban con la misma familia, en 27 casos se había producido fracaso del acogimiento. De estos 27 niños, 12 pasaron a acogimiento residencial, 10 retornaron con su familia biológica, 2 se independizaron, 2 fueron adoptados y 1 acogido por una familia diferente. En la Tabla 2 aparece el responsable de tomar la decisión del cambio de medida de los 33 niños que no continúan con la misma familia.

Tabla 2

Responsable de tomar la decisión del cambio de medida

| | N | % |
|----------------------------|----|------|
| Decisión de los acogidos | 17 | 51.5 |
| Decisión de los acogedores | 14 | 42.4 |

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

| | | |
|------------------|----|-----|
| Decisión del SPM | 2 | 6.1 |
| TOTAL | 33 | 100 |

Conclusiones

Los resultados en T2 revelan el alto porcentaje de niños que siguen viviendo con la misma familia (68.3%). Esta estabilidad de los acogimientos se observa al considerar juntos a los niños que continúan viviendo en acogimiento con la misma familia (60.6%) y a los que han sido adoptados por la familia de acogida (7.7%). Esta estabilidad favorece el desarrollo adecuado de los niños y muestra el mantenimiento de los vínculos afectivos creados con sus cuidadores.

Los niños que no continuaban con la misma familia estaban en diversas situaciones. El porcentaje de niños que se reunificaron con su familia biológica en este estudio (12.5%) fue similar (15%) al encontrado en el estudio de López et al. (2013). Así mismo, también fue similar el porcentaje de niños de este estudio que había pasado a acogimiento residencial (12.5%), en comparación con el porcentaje de niños que había cambiado a acogimiento residencial (10%) en el estudio de López et al. (2013).

Los motivos por los que los 33 niños (31.7 %) no continuaron con la misma familia en T2 fueron diversos. En algunos de estos casos no se lograron los objetivos del acogimiento por lo que se consideraron fracasos. Según la valoración realizada por los técnicos el fracaso del acogimiento ocurrió en 27 casos (25.9%). Este porcentaje fue muy similar al 26% de los fracasos encontrado por López et al. (2013) en acogimientos con familia ajena. La revisión de los estudios realizada por Oosterman et al. (2007), que analiza el fracaso de los acogimientos, encontró que la ruptura se produce entre el 20-40% de los acogimientos. De este modo, los datos hallados en este estudio se encuentran en la parte baja del intervalo de fracasos hallado en dicha revisión.

En línea con estos datos y para concluir, es destacable la estabilidad general de los acogimientos familiares en nuestro país, con las ventajas que ello reporta al adecuado desarrollo y al bienestar de los niños y niñas acogidos, frente a los problemas de inestabilidad existente en otros países. No obstante, no se debería dejar de lado la importancia de un buen apoyo profesional, que permita la reunificación familiar en aquellos casos que sea posible, mediante programas adecuados de intervención para que ésta sea viable.

Referencias Bibliográficas

- Bernedo, Fuentes, y Salas (2008). Ficha de recogida de datos en T1. Documento sin publicar. Universidad de Málaga.
- Bernedo, Fuentes, y Salas (2014). Ficha de recogida de datos en T2. Documento sin publicar. Universidad de Málaga.

BOE núm. 15 de 17 de Enero de 1996. Ley Orgánica 1/1996 de 15 de Enero de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil.

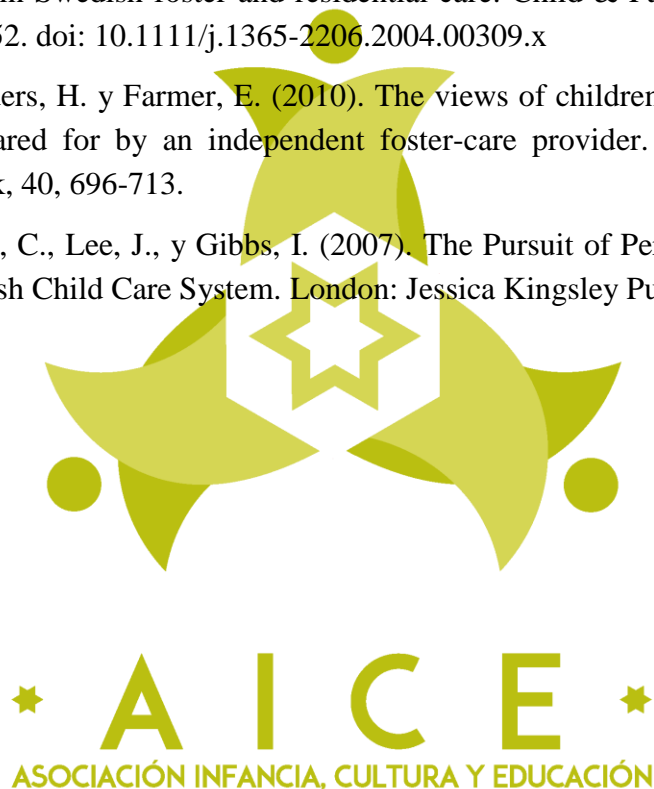
López, M., Del Valle, J. F., Montserrat, C, y Bravo, A. (2013). Factors associated with family reunification for children in Foster care. *Child & Family Social Work*, 18, 226-236. doi:10.1111/j.1365-2206.2012.00847.x

Oosterman, M., Schuengel, C., Slot, N. W., Bullens, R. A. R., y Doreleijers, T. A. H. (2007). Disruptions in foster care: A review and meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 29, 53-76.

Sallnäs, M., Vinnerljung, B., & Westermarck, P. K. (2004). Breakdown of teenage placements in Swedish foster and residential care. *Child & Family Social Work*, 9(2), 141-152. doi: 10.1111/j.1365-2206.2004.00309.x

Selwyn, J., Saunders, H. y Farmer, E. (2010). The views of children and young people on being cared for by an independent foster-care provider. *British Journal of Social Work*, 40, 696-713.

Sinclair, I., Baker, C., Lee, J., y Gibbs, I. (2007). *The Pursuit of Permanence. A Study of the English Child Care System*. London: Jessica Kingsley Publishers.



ADOPCIÓN NACIONAL E INTERNACIONAL



★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

263. AVANZANDO CON LA ADOPCIÓN EN LA ADOLESCENCIA “CUESTIÓN DE APEGOS”: ADOPCIONES EXITOSAS, ADOPCIONES EN TRÁNSITO Y ADOPCIONES TRUNCADAS

Raúl Picó Jabato
picojabato@hotmail.es

Resumen.

Este trabajo muestra las vivencias de apego que han desarrollado los adolescentes adoptados que viven con sus familias adoptantes y los adolescentes que han sido devueltos a centros de protección, a centros de acogida y/o a colegios – residencias privadas. Estos últimos vivieron durante años con sus familiares adoptantes. Algunas personas lo llaman adopciones truncadas y/o fracasadas. Pero en este estudio se ha preferido analizarlo como una crisis - re/evolución de los caminos evolutivos de los apegos. Cualquier adolescente se replantea los procesos vinculares recorridos a lo largo de toda su existencia. La persona adolescente adoptada debe además integrar sus “espacios negros” y los nuevos vínculos que ha desarrollado con su familia adoptante.

Esta investigación, con una muestra de 32 adolescentes adoptados truncados y no truncados enseña los procesos de transición de los apegos, sus representaciones y las vivencias emocionales que han desarrollado estos adolescentes con sus familias adoptantes y con sus familias biológicas.

Palabras clave: Adopción; apego; adolescencia; centros de protección; adopciones truncadas; apego en tránsito.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Introducción

Neurobiología, apego y adopción

La neurociencia ha mostrado en pocos años evidencias sobre el impacto de los contextos de los malos tratos en la infancia y sus consecuencias sobre el desarrollo del cerebro infantil (Barudy, 2010). El vínculo que se establece entre el niño y sus progenitores es primeramente sensorial durante la vida intrauterina (reconocimiento del olor y la voz de los progenitores). Tras el nacimiento, rápidamente se impregnará, según la reacción del adulto, de una afectividad que puede ser positiva o negativa según los contextos y las experiencias de vida (López y Ortiz, 1999, Siegel, 2007).

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

El sufrimiento y el daño antes de la adopción están en estrecha relación con el tipo de malos tratos y su duración, tanto durante el tiempo que vivieron con su familia biológica como del tiempo que pasaron y esperaron en instituciones hasta su adopción (Barudy, 2010).

La adopción puede ser considerada como un ejemplo de parentalidad social que tiene que ver con la existencia de capacidades para cuidar, proteger, educar y socializar a los hijos (Barudy y Dantagnan, 2006, Brodzinsky, Smith y Brodzinsky, 1998, Levy-Shiff, Goldshmidt y Har-Even, 1991, Loizaga, 2010).

En la “Guía para padres adoptivos con hijos con trastornos del apego” (Gonzalo y Pérez-Muga, 2012) se señala que cuando falla el lazo invisible que une a las personas, la seguridad de base se resiente en los cimientos, ya que es fruto de internalizar una relación permanente durante los primeros años de vida. La ausencia de figuras significativas y permanentes en las primeras etapas de la vida genera una dificultad importante en el establecimiento de vínculos afectivos y en la reparación del daño emocional (Espina, 2005, Lafuente y Cantero, 2010, Ortíz, Fuentes y López, 1990, Palacios, 2009).

Adolescencia adoptada: el fracaso adoptivo y el camino de los apegos

Tal y como recoge Múgica (2009), la cultura adoptiva actual edulcora y no se corresponde con la realidad que las personas adoptantes, los niños y/o adolescentes adoptados revelan día tras día. Estos niños y/o adolescentes mejoran considerablemente, no sin cierta incertidumbre y desconocimiento por parte de los adoptantes o profesionales de los diferentes recursos comunitarios sobre el sufrimiento, el conflicto y posibles riesgos de patología. Ser una persona adoptada conlleva necesaria y significativamente la huella del abandono y simbólicamente su marca de agua.

Kirk (1981) sostenía que aquellas familias que visualizaban la paternidad adoptiva como diferente de la biológica eran más exitosas que aquellas que rechazaban las diferencias. Aquellas familias que cuentan con una visión más realista de la adopción anticipan dificultades, se sienten capaces de afrontarlas y miran esas dificultades de manera optimista (citado en McRoy, Grotevant y Zurcher, 1988). Del mismo modo, Berástegui (2007) rescata la resiliencia de estas familias y su capacidad de acogida y adaptación en lugar de psicopatologizarla. Es más, parece que cuando la percepción de los padres puede ser corroborada por los propios adoptados, la satisfacción de las familias con la adopción respalda el proceso y el nivel de ajuste individual de los menores (Palacios y Sánchez-Sandoval, 1996).

Por otro lado, la insatisfacción con la adopción es mayor cuando los niños y/o adolescentes presentan mayores problemas conductuales, relacionándose con un mayor

estrés familiar (Sánchez-Sandoval, 2011). Según Alonso (2010), las investigaciones realizadas indican que en muchas de las adopciones que han acabado en ruptura, ya se habían detectado problemas en los seguimientos posteriores a la adopción (Barth y Berry, 1988, Berástegui, 2003, Howe, 1998, Palacios, Sánchez-Sandoval y León, 2005). Berástegui (2003) sostiene que el porcentaje de adopciones truncadas en nuestro país alcanza el 1.5% y un 7.6% cuando se trata de niños adoptados mayores de seis años.

Las adopciones truncadas a efectos reales son niños y/o adolescentes cuyas familias no se encuentran en disposición de continuar haciéndose cargo de ellos. Por lo tanto, pasan al amparo de la Administración, bien en régimen de guarda y/o tutela a través de los diferentes servicios de protección a la infancia. También existen colegios, residencias e internados de tipo privado a los que suelen recurrir las propias familias adoptantes por su cuenta, argumentando que los problemas son fundamentalmente de rendimiento escolar.

Actualmente podemos definir el fracaso adoptivo como la interrupción de la relación real entre los padres y el hijo adoptivo, unido a la imposibilidad de mantener en el tiempo una relación entre ellos (Galli y Viero, 2001).

Según Muñiz (2007) la truncanidad puede gestarse en diferentes etapas de una familia adoptiva. Inicialmente en ciertos padres y madres puede surgir un pensamiento retórico, acumulativo y constante, preguntándose cuándo y cómo se les ocurrió adoptar. Posteriormente, se ven incapaces de afrontar, abordar y superar la vida cotidiana del día a día con las rutinas y problemáticas de una persona menor de edad adoptada. Los padres comienzan a experimentar momentos que se tornan ingobernables. Comienzan a instaurarse la queja abierta y los problemas que tienen con el niño adoptado. El punto de inflexión y la antesala de la separación lo determinará un acontecimiento en la relación familiar que puede tener que ver con la conducta de su hijo y/o el tipo de vinculación que se está desarrollando con la familia.

La familia tendrá la percepción de haber hecho todo lo posible y de no poder hacer nada más por él. Es un momento profundamente doloroso para los adoptados en relación al trauma y a la reactivación del mismo. En la persona adoptada suele instaurarse la máxima de que ante el rechazo es mejor no establecer vínculo. De esta forma, la falta de incondicionalidad y de apego a su familia adoptiva puede convertirse para el menor adoptado en la confirmación de sus expectativas de volver a ser abandonado.

Durante la adolescencia, Mirabent y Ricart (2009) señalan que el hijo adoptado pasará por esta etapa con los mismos problemas que el hijo biológico, pero debe afrontar situaciones especiales que están en relación con su realidad adoptiva. Resulta interesante conocer el modo en que la dinámica familiar se relaciona con la manifestación de problemas, ya que los niños adoptados que tienen mayores problemas emocionales no son, sin embargo, más desobedientes. En cambio, los padres de los más

problemáticos son los que manifiestan actitudes que implican menor expresión de afecto. Webster-Stratton (1991) recoge que los padres más estresados tienden a ser también más coercitivos y punitivos con sus hijos. Esto provoca que desarrollen conductas aversivas con sus padres, cuyo estrés se ve entonces aumentado, desarrollando conductas que aumentan los problemas de sus hijos. Los padres que son más afectuosos, más exigentes y que hacen menos uso de técnicas disciplinarias punitivas, tienen hijos que plantean menos problemas.

La realidad adoptiva nace en sí misma del abandono y del trauma. En caso de producirse un segundo abandono parece confirmarse la necesidad de intervenir e indagar en los apegos de transición y en la búsqueda de orígenes unida a la construcción de una narrativa de vida. La comprensión de los problemas de conducta de los adoptados indica que dichos problemas no parecen diferir de los de otros niños, sin embargo presentan sus rasgos peculiares. Hay niños que se van a caracterizar por presentar unas narrativas de sus vidas fragmentadas, incongruentes y con un flujo restringido de información (Gonzalo, 2010, Siegel, 2007).

Ocón y Álvarez (2011) señalan el síndrome del niño adoptado como un conjunto de síntomas caracterizados por las grandes dificultades para establecer relaciones sólidas y duraderas con los demás, comportamiento disruptivo, cogniciones negativas y falsas atribuciones e identidad distorsionada. Sin embargo, sugieren que este síndrome no se ha estudiado ni elaborado con la necesaria suficiencia. A pesar de ello, en general pueden aparecer algunas de estas conductas, pero resulta muy escasa la probabilidad de que alcancen a la totalidad de las mismas.

Re-elaborando vínculos desde el apego de transición

Los adolescentes adoptados necesitan elaborar sus vínculos pasados dolorosos – inseguros para avanzar hacia apegos seguros. Este proceso de elaboración puede durar años y afecta a casi todas las personas adoptadas. Avanza desde la infancia hacia la adolescencia, pero se manifiesta de manera muy intensa a partir de los 12 o 13 años. Las rupturas en las adopciones nacionales o internacionales por minoritarias que sean representan un porcentaje preocupante dentro del volumen total de niños adoptados.

Existe una realidad compleja y una reflexión profunda en el paso que da la familia adoptiva al solicitar ayuda ante la Administración Pública correspondiente, hacia la misma que en su momento certificó su idoneidad como padres. ¿Sucede ahora que no es o no son idóneos?

Aquí comienza el verdadero camino de transición, la verdadera encrucijada en la que están inmersos. Hacia dentro de la familia, imbuidos en el conflicto padres-hijo adolescente adoptado y hacia fuera de la familia, respecto de su realidad parental, conyugal, familia extensa e imagen social y autoestima. La familia adoptiva bloqueada siente, sufre y duda pero solicita y demanda ayuda. Se encuentra desorientada en cuanto

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

al rol parental y normativo. Necesita ajustar la posición, el ritmo y la dirección del cuestionamiento como padres y del mundo de derechos de sus hijos adoptados. La familia adoptante se encuentra defensivamente anestesiada en lo emocional respecto a ese hijo tan deseado. Es significativo comprender la herida primaria del acontecimiento adoptivo. Una herida que es física, emocional, psicológica y espiritual. Una herida que causa un dolor tan profundo que se ha llegado a describir como herida celular por parte de aquellos niños adoptados que decidieron ir a fondo en su sufrimiento (Newton, 2010).

Barudy y Dantagnan (2010) y Ziegler (2002) refiere en relación a los diferentes tipos de apego que son como trajes que los niños se ponen para sobrevivir y protegerse del dolor emocional. El apego de transición puede ser considerado como uno de estos trajes que pueden ser luego más difíciles o fáciles de quitar o de aflojar (citado en Gonzalo, 2010). La adopción fallida supondrá inicialmente la constatación del doble abandono y la ruptura física y temporal de la relación familiar. Sin embargo la persona adolescente adoptada debe reencontrarse con su realidad, su historia vital y sus “espacios negros”. Debe integrar nuevos vínculos necesarios con su familia adoptante, desde la institución de menores.

Se hace necesario el apoyo y asesoramiento intensivo terapéutico a la reactivación del trauma y a la distancia psicológica surgida entre la salida física del hogar familiar y el alejamiento de la familia adoptiva. Son las familias adoptantes, los equipos educadores, técnicos y terapeutas quienes ayudan en este tránsito. Para ello, se debe proporcionar un vínculo seguro, incondicional y sensible necesario para reestructurar todo el proceso hacia un espacio emocional seguro.

El trabajo de re-construcción del apego y de la historia de vida de la persona menor de edad se sustenta en el apego terapéutico, en la relación sintonizada con el tutor de resiliencia y en el diálogo mentalizador reflexivo (Gonzalo, 2010, Gonzalo y Pérez-Muga, 2012, Siegel, 2007).

El tutor de resiliencia es alguien que provoca un renacer del desarrollo psicológico tras el trauma. Se trata de un adulto que encuentra al niño y que asume para él el significado de un modelo de identidad, el viraje de su existencia. Según Oliva (2011), es más que probable que el sistema infantil de apego evolucione a lo largo de la infancia y adolescencia hacia algo más complejo y de mayor alcance: un sistema de regulación de las emociones.

Por lo tanto, la adolescencia marcará un importante momento de transición, en el que se producirá la transferencia en las funciones que cumple el sistema de apego: de la protección ante amenazas físicas reales a la regulación de las emociones en situaciones de estrés emocional. Todos ellos (familia adoptante, equipo educador, terapeuta y profesorado) suelen ser quienes viven con más intensidad los procesos de duelo,

transición y elaboración. Por todo ello se hace evidente una conexión en red entre todos y cada uno de los miembros.

La escalera del dolor y del trauma (Loizaga, 2010) es un referente para poder afianzar el apego seguro. El daño como una escalera que puede subirse desde el mínimo dolor hasta el máximo. La responsividad o respuesta sensible es la clave para que alguien se convierta en la base segura de otra persona. La sintonización adecuada, la rapidez de respuesta ante las necesidades del otro, la coherencia (aportar apoyo y no tensión) y la capacidad para asumir la protesta y la rebelión del otro, ayuda a construir procesos cognitivos de bienestar y a crear un proyecto de vida personal.

En la institución de acogida, los educadores observarán que el adolescente establecerá apego con aquella persona que ocupe el papel más similar al que podría ser la figura materna o paterna, es decir, un educador de referencia resiliente y con autoridad sensible.

De esta manera se favorece la relación de apego, pero se evita fomentar la dependencia del adolescente con su educador, teniendo en cuenta que ha de ser un apego de transición. Una transición, que a juicio de los educadores para ser óptima debería ser de un año y medio como máximo, ya que se ha observado que estancias superiores a este tiempo provoca en algunos adolescentes un efecto negativo en la relación de apego con sus educadores, creando inseguridad, cambios de comportamiento repentinos, estereotipias y una gran necesidad de estabilidad (Crittenden, 2002, Pierrehumbert, et. al., 2002).

Método

La muestra de este estudio está compuesta por 32 adolescentes adoptados procedentes de la adopción nacional e internacional. Las edades están comprendidas entre los 13 y 18 años. La parte de la muestra correspondiente a adolescentes truncados se ha obtenido de centros de protección de menores gestionados por la Fundación Amigó. En cuanto al género de los participantes, hay un 56% de chicas adolescentes frente a un 44% de chicos.

En relación a la edad a la que fueron adoptados, el 65% de la muestra refirió ser adoptado con tres o más años. En concreto, un 37% de los adolescentes fueron adoptados con 6 años o más frente al 20% que fueron adoptados a lo largo de los primeros 18 meses de vida.

Respecto al país de procedencia, el 20% se concentró en la adopción nacional, mientras que el resto del porcentaje se repartió a nivel internacional. Rusia y Colombia con un 15% cada una, un 12% China y el porcentaje restante México (6%), Bolivia (3%), Brasil (3%), Bulgaria (3%), Rumanía (6%), Ucrania (3%), India (3%), Nepal (3%) y Etiopía (3%).

Por último, también se recogieron datos de la actual residencia del menor para conocer si estaba fuera del hogar familiar, bien en un colegio privado, hogar de acogida o residencia, o bien seguía conviviendo en el hogar familiar. De los 32 adolescentes seleccionados, hubo tres que no respondieron al ítem. Al menos el 40% de los adolescentes adoptados de esta muestra presentaron experiencia de fracaso en la adopción. Por otro lado la mitad de los que contestaron al ítem reconoció vivir con sus padres adoptivos.

Instrumentos

Este estudio se integra dentro del proyecto Aristos Campus Mundus (2015) en el que colaboran la Universidad de Deusto de Bilbao, la Universidad Ramón Llull de Barcelona y la Universidad Pontificia de Comillas de Madrid.

En este estudio se han empleado varios cuestionarios. En primer lugar, se utilizó el CaMir-R (Balluerka et al., 2011). Se trata de un cuestionario de 32 ítems que miden las representaciones del apego en adolescentes. Este instrumento evalúa siete factores de apego, la seguridad, la preocupación familiar, la interferencia de los padres, el valor de la autoridad de los padres, la permisividad parental, la autosuficiencia y rencor contra los padres y el traumatismo infantil.

Otro de los instrumentos empleados fue el Kidscreen (The Kidscreen Group Europe, 2006). Se trata de un cuestionario cuyo objetivo es evaluar la calidad de salud física, psicológica y social. Fue el resultado de un proyecto europeo. Posee varias versiones para niños, adolescentes y familias. Este instrumento mide ocho dimensiones, la salud física, bienestar psicológico, estado de ánimo, autopercepción, relaciones parentales, relaciones sociales, entorno con el colegio y aceptación social/bullying.

Un tercer instrumento evalúa la satisfacción vital global del individuo. El Self-Anchoring Striving Scale (SASS) está formado por un solo ítem (Cantril, 1965).

Finalmente, el último instrumento es un cuestionario que evalúa los pensamientos y emociones sobre la condición adoptiva (Loizaga, 2012). Este instrumento mide seis variables, motivos adopción, rechazo biológico, negación de la paternidad adoptante, fantasías con la familia biológica unidas a sentimientos de abandono y sentimientos de diferencias físicas y psicológicas con la familia adoptante.

Procedimiento

En primer lugar, se contactó con familias adoptantes a través de internet anunciando la página web en la que aparece online el cuestionario que tienen que rellenar los adolescentes. Al mismo tiempo, también se estableció contacto con los

centros residenciales y de protección específica para la infancia y adolescencia, y con asociaciones familiares y profesionales vinculadas al mundo de la adopción y al acogimiento familiar.

En este estudio, se siguieron normas éticas de investigación, obteniendo el consentimiento informado de las familias o tutores legales que permitieron difundir estos datos. Además, también se prestó una especial atención a la confidencialidad y anonimato de los sujetos, quienes se identificaban con un alias.

Análisis de datos

Recogidas las respuestas para el conjunto de la muestra de adolescentes adoptados de 13 a 18 años, se realizó un análisis factorial y una matriz de proximidad en cada una de sus dimensiones y correlación de las diferentes variables entre sí.

Resultados

Respecto a la estructura del análisis factorial del conjunto de la población, todas las variables aportaron a la comunalidad valores superiores de 0.62, lo suficientemente altos como para considerar que todos ellos eran importantes.

Este análisis muestra una estructura centrada en cuatro factores que explican en conjunto alrededor del 70% de la varianza total. Se describen de la siguiente manera y por orden de porcentaje y relevancia.

En primer lugar, el factor 1 muestra la “Satisfacción vital – emocional” del adolescente adoptado. Este factor explica el 40.59% de la varianza total. Las variables más importantes dentro de este factor son la aceptación corporal 0.84, la salud anímica 0.79, la salud física 0.82, la satisfacción vital con un 0.72, la salud escolar 0.53 y el acoso escolar 0.64. Por otro lado la diferencia física y la no aceptación psicológica arrastran en sentido contrario -0.74.

En segundo lugar, el factor 2 puede entenderse como “Apego Seguro”. Explicaba el 13.14% de la varianza. Incluía variables como: autoridad familiar 0.85, salud familiar 0.73, salud emocional 0.73 y seguridad con la familia 0.63. A la contra destacaba la negación a la familia adoptante -0.54.

En tercer lugar, se muestra el “Apego inseguro y Trauma emocional” del adolescente adoptado. Este factor explica el 8.80% respecto del porcentaje total de la varianza. El traumatismo infantil tiene un valor de 0.85 junto con la interferencia, la cual presenta un 0.78. El rencor en forma de autosuficiencia 0.55 está unido a las fantasías del adolescente adoptado hacia su familia biológica y miedo al abandono del adoptante 0.37. En este factor arrastran a la contra las variables antes nombradas como Apego Seguro.

El factor 4 muestra la “Permisividad y Conflicto con la Condición Adoptiva”. Explica el 6.08% respecto del porcentaje total de la varianza y comparte la variable de permisividad parental 0.65, la variable negación de los adoptantes 0.58 y el rechazo hacia cuerpo del adoptado por él mismo 0.64.

De acuerdo a la matriz de proximidad, cada una de las variables recogidas en cada factor actúa respecto de los ejes de coordenadas y ayuda a simbolizar las representaciones y los itinerarios de los apegos. Todo ello va junto con los distintos núcleos de transición inseguros del fondo del apego seguro, al fondo del apego inseguro traumático y desorganizado. En la *Figura 1* se puede observar la matriz.

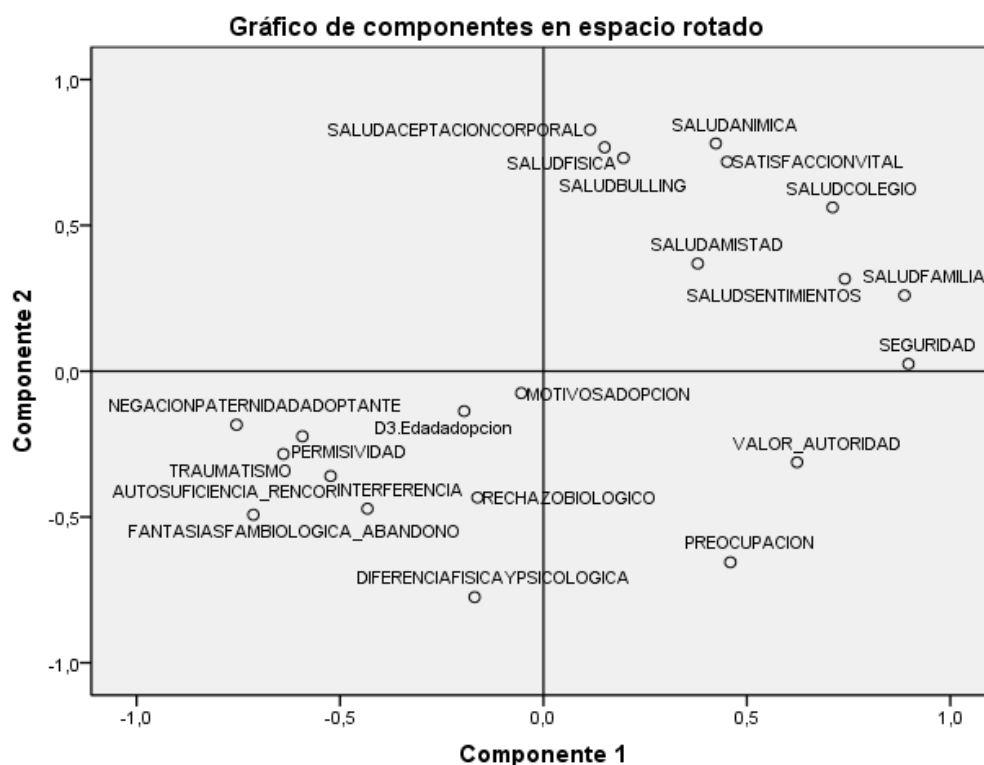


Figura 1. Representaciones y núcleos de transición de los apegos
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

El análisis de las representaciones y núcleos de transición de los apegos nos muestra tres grandes núcleos gráficos que exponen los tres tipos de adopciones: complicadas, seguros y en tránsito. Todas ellas muy relacionadas con los apegos seguros –la buena salud psicosocial y emocional– y la condición adoptiva. Lo primero que se ve es la posible relación entre elementos familiares, escolares, sociales y emocionales. En las figuras siguientes aparecen las variables predictoras.

Adopciones exitosas. Se relaciona con los adolescentes adoptados que viven con sus familias adoptantes. Sus características dejan ver claro que se encuentran mejor a nivel de salud y presentan apegos seguros (ver *Tabla 1*).

| Factores | Variables Predictoras |
|--|--|
| Factores ligados a la salud ³³⁵ y a la satisfacción vital | <ul style="list-style-type: none"> • Satisfacción Vital. Percepción de felicidad y de la calidad de vida • Salud Física. Sensación de energía, actividad y salud • Aceptación del aspecto físico y corporal • Respeto de las amistades sin abuso, miedo o intimidación (opuesto al bullying) • Emociones positivas y buen estado de ánimo |
| FACTORES LIGADOS AL APEGO SEGURO DEL MENOR | |
| Factores ligados a la escolaridad de apego seguro | <ul style="list-style-type: none"> • Satisfacción escolar. Satisfacción con el profesorado y con el ambiente escolar |
| Factores relacionados con la socialización familiar y social segura | <ul style="list-style-type: none"> • Salud familiar. Comunicación y cariño con las figuras parentales y con hermanos/as • Salud social: Tiempo invertido en amistades con comunicación y confianza |

Tabla 1. Característica de las adopciones exitosas

Adopciones truncadas - complicadas. Corresponde fundamentalmente a menores adoptados que han sido devueltos a los centros de menores o se encuentran en colegios y residencias fuera de sus familias.

Los resultados muestran que tienen apegos inseguros, fuerte traumatización y peores resultados escolares (ver **Tabla 2**).

| Factores | Variables Predictoras |
|--|-----------------------|
| BASE DEL APEGO INSEGURO EVITATIVO | |

³³⁵ Se entiende la Salud como la entiende la OMS: salud física, psicológica y social
 Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

| | |
|--|---|
| Factores ligados a la historia traumatizante con familias biológicas y/o adoptantes. | <ul style="list-style-type: none"> • Traumatismo infantil • Malos tratos en la primera infancia. • Recuerdos emocionales muy adversos de la infancia • Autosuficiencia y rencor contra las figuras parentales biológicas y/o adoptantes. • Resentimiento contra las figuras parentales |
| BASE DEL APEGO INSEGURO AMBIVALENTE | |
| Factores ligados al actitud educativa de las familias biológicas y adoptantes | <ul style="list-style-type: none"> • Alta permisividad educativa. Familias excesivamente permisivas en normas y reglas • Alto control e intrusismo en los procesos de individuación e identidad. Interferencia en los procesos emocionales |
| Factores relacionados con la escolaridad | <ul style="list-style-type: none"> • Repetición de cursos escolares y cambios de colegio • Episodios de acoso escolar y discriminación |
| Factores específicos relacionados con la condición adoptiva | <ul style="list-style-type: none"> • Miedo al abandono de la familia adoptante • Fantasía sobre las familias biológicas |

Tabla 2. Característica de las adopciones complicadas – truncadas.

Adopciones en tránsito. Condiciones familiares y adoptivas que van avanzando progresivamente si se dan espacios seguros para poder elaborar las emociones y sus traumatización. Este apego se caracteriza según los resultados por crisis con la condición adoptiva y una búsqueda de apego seguro que se basa en el papel activo de las familias y en la capacidad para ir avanzando en unas relaciones sociales maduras (ver **Tabla 3**).

| Factores | Variables Predictoras |
|--|--|
| Factores ligados a la condición adoptiva | <ul style="list-style-type: none"> • Percepción imagen física y psicológica diferenciada de otros adolescentes adoptados • Deseo de conocer las causas profundas de la |

| | |
|--|---|
| | <p>adopción.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El abandono de la familia biológica, los procesos emocionales asociados a la infertilidad de los adoptantes y las causas profundas del deseo de adoptar del adoptante |
| <p>FACTORES LIGADOS AL AVANCE HACIA EL APEGO SEGURO</p> | |
| Factores ligados a la familia adoptante | <ul style="list-style-type: none"> • Preocupación familiar. Miedo y enganche mental a la pérdida de la familia adoptante, a sus posibles enfermedades e incluso a las muertes en las familias adoptivas • Valor de la autoridad familiar. Importancia que el adolescente otorga a la autoridad parental |
| Factores relacionados con la socialización familiar y social | <ul style="list-style-type: none"> • Salud familiar. Comunicación y cariño con las figuras parentales y con hermanos/as • Salud social: Tiempo invertido en amistades con comunicación y confianza |

Tabla 3. Característica de las adopciones en tránsito

Discusión y conclusiones

Aunque no es una muestra lo suficientemente amplia, se manifiestan aspectos interesantes a medio-largo plazo desde el punto de vista de la investigación en adopción como desde la intervención psicoeducativa y terapéutica con infancia y adolescencia en situaciones de desprotección social y acogimiento residencial especializado.

Será importante y necesario contar con una mayor participación de personas adolescentes adoptadas y no adoptadas (grupo de población general adolescente) y con éxito o fracaso en la adopción. La parte de la muestra más costosa es aquella que ha hecho referencia a la experiencia no exitosa de la realidad adoptiva del adolescente.

Dicha participación de la población adolescente adoptada en el estudio depende en gran medida del momento emocional, madurativo y de elaboración del abandono primario. Para ello son significativas las narrativas eficaces en adopción realizadas a lo largo del ciclo vital: sus contenidos, sus estrategias y sus herramientas clave con personas adoptadas, sus familias adoptivas y los profesionales que intervienen.

De la estructura del análisis factorial, más concretamente del factor 1 se desprende que la satisfacción vital y la estabilidad emocional en estos adolescentes adoptados parecen guardar cierta relación significativa con la aceptación de su imagen corporal y su salud física. Es decir sentirse a gusto con su cuerpo saludable y con la imagen física que ellos mismos transmiten e interiorizan.

Ello en sí mismo puede ser relevante ya que la no aceptación de su imagen física, va a influir en gran medida en la interferencia psicológica de sentirse diferentes, redundando en la insatisfacción vital y en posibles desequilibrios emocionales.

Los resultados en torno a la salud escolar y al acoso escolar no dejan de ser señales de aviso y prevención en lo referente al ajuste emocional y a su vez en el ajuste de la expectativa de los resultados académicos. La satisfacción escolar, las relaciones con el profesorado, el gusto por el colegio, la capacidad de atención parecen estar en cierta relación con la interferencia psicológica anteriormente mencionada de sentirse diferentes y de no sentirse satisfechos en la vida.

Las respuestas de estos adolescentes parecen demandarnos especial cuidado, escucha, acompañamiento e intervención cuando a lo dicho con anterioridad puedan sumarse episodios aparentemente inconexos en el ámbito escolar como: sentir miedo a otros chicos en el colegio, contar historias fantásticas de hechos que no han sucedido en el colegio, narrar situaciones en las que aparecen como centro de burla, aislamiento o risa en el colegio e incluso el hecho de verse intimidados, amenazados o extorsionados. Es decir el apego seguro afecta a la vida familiar pero también a la vida escolar y social del adoptado.

El factor 2 deja claro la importancia del apego seguro que repercute en la adaptación de las personas adoptadas tanto dentro de sus familias como en los demás contextos, y está a la base de la buena salud entendida en sentido amplio.

En el factor 3 la falta de elaboración del hecho traumático respecto de la condición adoptiva unido a una excesiva interferencia de los padres parece que puede condicionar la vida del adolescente adoptado y su rencor hacia las figuras de apego. Pueden sumarse desajustes en lo académico, expedientes disciplinarios, episodios de discriminación, pérdida de algún año escolar y la posible aparición del fenómeno del acoso escolar – bullying. Este fenómeno emerge significativamente de la insatisfacción familiar (al no sentirse entendido por la familia, no sentirse querido ni feliz en el hogar ni en el tiempo dedicado por su familia), de la insatisfacción escolar y de la baja aceptación social. Esto ahondará en el sentimiento de los adoptados y en la necesidad de bucear, refugiarse e idealizar fantasías sobre su familia biológica.

Cuando los adolescentes adoptados han sufrido en su vida pasada experiencias de abandono, maltrato, abuso y/o negligencia severa, la interiorización de la no disponibilidad, el rechazo o el abuso del cuidador no da paso con facilidad a la disponibilidad, aceptación e incondicionalidad de los cuidados y del afecto. Competirán

entre sí dos modelos internos: uno negativo forjado en su pasado inmediato, y otro positivo que va emergiendo si los padres adoptivos o tutores de resiliencia regulan al adolescente, interpretan sus señales, se muestran sensibles y saben sintonizar con... recogiendo sus emociones y comunicando que las sienten, es decir, sentirse sentido y sentida (Lafuente y Cantero, 2010).

El factor 4 en relación al valor de la familia organizada, tiene mucho que ver con lo que señala Ibáñez (2013) sobre la transmisión de los modelos operativos internos y la parte relacionada con el estilo de apego de los cuidadores principales y su transmisión. Parece existir una correlación entre los estilos de padres y de hijos, sobre todo en seguridad (0,430) y en duelos y traumas no resueltos en los padres (0,651) y desorganización del apego en los hijos. Se ha demostrado que los modelos operativos internos están relacionados con la capacidad de expresar y comprender las emociones, de regulación emocional, de introspección, y de vivir conflictos en las relaciones sin romperlas (0,733).

Parece clave trabajar psicoeducativamente con el adolescente adoptado y su familia el concepto del valor de la autoridad sensible (0,859). Autoridad sensible que preserva la seguridad en el apego entre padres y la necesaria preocupación de sus hijos para cuidar y no perder la relación. Muela, Torres y Balluerka (2012) consideran que algunas diferencias en las dimensiones del apego en adolescentes pueden vincularse al hecho diferencial de encontrarse o no separados de sus padres o cuidadores principales, condición ésta ligada a la gravedad de la situación de desprotección.

En el factor 4 nos recuerda que las familias deben incorporar patrones de autoridad no obsesiva y deben huir de una permisividad cómoda y fácil que lleva a una sensación de no ser lo suficientemente importante.

Aquellos padres que aportan seguridad de apego, que insisten fuertemente para que sus hijos no hieran a otros, que les hacen reparar el daño hecho a otros compañeros, que son modelos altruistas y no permisivos en su relación con otros adultos, que refuerzan con aprobación social los actos espontáneos de sus hijos a compartir, ayudar o cooperar o que adoptan un estilo de disciplina parental en el que razonan las normas incrementan la probabilidad de conducta prosocial en los hijos (Garaigordobil, 2000).

Con este trabajo podemos aproximarnos a la visualización gráfica de varios núcleos de transición o representaciones de fondos de apegos inseguros hacia apegos seguros. Parece evidente que de acuerdo a estas agrupaciones no existen apegos únicos, fijos y permanentes: los apegos cambian, varían, fluctúan y transitan.

De acuerdo al eje de coordenadas, el espacio inferior izquierdo agruparía probablemente al primer núcleo denominado fondo enfermo del apego inseguro, pudiendo ser traumático y desorganizado. Agrupa variables que se alimentan entre sí a modo de bucle recurrente como la permisividad de las figuras de apego, el trauma, el rencor, la autosuficiencia, el fracaso escolar, episodios de acoso y discriminación, las

fantasías respecto de la familia biológica abandonada inicial... Externalizaciones en forma de problemas de comportamiento, patologías propias de la salud mental, consumo de tóxicos...

A cierta distancia resiliente van apareciendo variables que fluctúan de acuerdo a la historia de vida del adolescente adoptado y a la elaboración de la misma: la edad de adopción, los motivos de la adopción y la elaboración y aceptación interna del adolescente adoptado de la diferencia física y psicológica, nos introducen hacia un segundo núcleo de tránsito.

En este núcleo podría residir el apego inseguro de transición hacia delante o hacia atrás. Podría caracterizarse especialmente por el valor de la autoridad de los padres, la competencia parental percibida y la preocupación ó temor de los adolescentes adoptados por no perder la relación, es decir, el mantenimiento de la relación.

La clave psicoeducativa con el adolescente y su familia residirá en el manejo del vínculo, cuidado y cobertura de necesidades, afrontamiento y ajuste de las competencias, asimetrías de poder y dosis de autoridad sensible dentro de un contexto contenedor validante, que permanecerá en la salvaguarda del modelo adulto, que preservará y no condicionará la relación paterno-filial. La preocupación del adolescente le hará también ser protagonista de la relación y en este sentido buscará o no el tránsito hacia el espacio emocional seguro. Gráficamente este espacio emocional seguro transita hacia el valor de la familia organizada y hacia el valor de los sentimientos. El tercer núcleo o núcleo emocional estable se agrupa en variables que tienen que ver con la satisfacción vital y la salud anímica, pasando por la salud escolar y la salud en las relaciones sociales y de amistad.

Teniendo en cuenta la asociación entre el maltrato infantil y la inseguridad del apego, conviene reiterar que la intervención psicoeducativa y protectora ha de tener en la teoría del apego un referente esencial que se traduzca en programas y estrategias específicos para tratar de modificar estilos de relación de los adolescentes adoptados víctimas de maltrato infantil. Aunque difícil, esto es también aplicable en el caso de los adolescentes adoptados en acogimiento residencial, tal y como lo evidencian los trabajos que muestran que el hecho de establecer un vínculo de apego seguro durante el acogimiento residencial puede ser una experiencia emocional correctora y una oportunidad para construir modelos operativos internos adaptativos que favorecen un mejor ajuste en el período de duración del acogimiento, asociándose a menores niveles de agresividad, depresión y problemas de conducta (Shealy, 1995). Una experiencia interesante es el programa KEEP de Chamberlain en Estados Unidos pensado para trabajar en sesiones temáticas y de manera psicoeducativa con el adolescente adoptado y sus familias (DeGarmo, Chamberlain, Leve y Price, 2009).

El hecho de constatar niveles importantes de psicopatología entre los adolescentes víctimas de maltrato infantil, con independencia de si se hayan o no

separados de su familia, nos lleva a enfatizar la necesidad de que la intervención en materia de protección infantil contemple no sólo las habituales cuestiones de seguridad y permanencia, sino también el bienestar de los niños y jóvenes implicados, tal y como algunos autores han planteado en el caso particular de los menores acogidos (Sullivan y Van Zyl, 2008).

Un reto a nivel institucional y un modelo de acogimiento residencial conectado y abierto al trabajo en red que debe recibir, recoger y releer entre líneas las distintas narrativas, cortes, separaciones y nuevos capítulos en la historia de vida de las personas adolescentes truncadas. Hilvanar y re-elaborar los vínculos: identificar los estilos de apego, sus representaciones y alimentar el refuerzo de la conducta resiliente. Resituarse frente a los fondos del apego seguro e inseguro, consolidando el constructo del apego unido a la incondicionalidad, a la sintonía y a la permanencia en el tiempo por parte de los tutores de resiliencia. No hay que olvidar que pese a todo existirá una fuerte corriente de resistencia de estas personas adolescentes a afrontar de manera explícita estos temas junto con el vínculo nodal de los orígenes, las acciones reparadoras en el ámbito familiar y la elaboración de duelos pendientes, las necesidades educativas y de salud mental en personas adoptadas y los perfiles de personalidad, estados emocionales y capacidades para el vínculo.

Referencias

- Alonso, C. (2010). Abordaje terapéutico con familias adoptantes. Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente, 49 (1), 5-25.
- Balluerka N., Lacasa F., Gorostiaga A., Muela A. y Pierrehumbert B. (2011). Versión reducida del cuestionario CaMir (CaMir-R) para la evaluación del apego. Psicothema, 23 (3), 486-494.
- Barth, R.P. y Berry, M. (1988). Adoption and disruption: rates, risk, and response. New York: Aldine de Gruyter.
- Barudy, J. (2010). Los desafíos de la adopción: el impacto de los contextos de malos tratos en el desarrollo del cerebro infantil. En F. Loizaga, Adopción hoy. Nuevos desafíos, nuevas estrategias (pp. 177-201). Bilbao: Ediciones Mensajero, SAU.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2006). Los buenos tratos a la infancia: parentalidad, apego y resiliencia. Barcelona: Gedisa.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2010). Los desafíos invisibles de ser madre o padre. Barcelona: Gedisa.
- Berástegui, A. (2003). Las adopciones internacionales truncadas y en riesgo en la Comunidad de Madrid. Madrid: Consejo Económico y Social.
- Berástegui, A. (2007). La adaptación familiar en adopción internacional: un proceso de estrés y afrontamiento. Anuario de Psicología, 38 (2), 209-224.

- Brodzinsky, D.M., Smith, D.W. y Brodzinsky, A.B. (1998). *Children's Adjustment to Adoption. Developmental and Clinical Issues*. Thousand Oaks, California, CA: SAGE Publications.
- Crittenden, P.M. (2002). Transformaciones en las relaciones de apego en la adolescencia: Adaptación frente a necesidad de psicoterapia. *Revista de Psicoterapia*, 12, 33-62.
- DeGarmo, D.S., Chamberlain, P., Leve, L.D. y Price, J. (2009). Foster parent intervention engagement moderating child behavior problems and placement disruption. *Research on Social Work Practice*, 19 (4), 423-433.
- Espina, A. y Jaurequizar, J. (2005). *Enfermedad física crónica y familia*. Colección Ciencias de la Salud. Editorial: LibrosEnRed.
- Galli, J. y Viero, F. (2001). *El fracaso en la adopción. Prevención y Reparación*. Madrid: Grupo 5 Acción y Gestión Social, S.L.
- Garaigordobil, M. (2000). *Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide.
- Gonzalo, J. (2010). La relación terapéutica y el trabajo de reconstrucción de la historia de vida en el tratamiento psicoterapéutico de los niños crónicamente traumatizados. *Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente*, 49, 187-204.
- Gonzalo, J.L. y Pérez-Muga, O. (2012). *¿Todo niño viene con un pan bajo del brazo? Guía para padres adoptivos con hijos con trastornos del apego*. Sevilla: Editorial Desclée de Brouwer.
- Howe, D. (1998). *Patterns of Adoption. Nature, Nurture and Psychosocial Development*. Oxford: Blackwell Science.
- Ibáñez, M. (2013). El estudio del apego y de la función reflexiva. *Temas de Psicoanálisis*, 5, 1-26.
- Lafuente, M. y Cantero, M.J. (2010). *Vinculaciones afectivas. Apego, amistad y amor*. Madrid: Pirámide.
- Levy-Shiff, R., Goldshmidt, I. y Har-Even, D. (1991). Transition to Parenthood in Adoptive Families. *Developmental Psychology*, 27 (1), 131- 140.
- Loizaga, F. (coord.). (2010). *Adopción hoy. Nuevos desafíos, nuevas estrategias*. Bilbao: Ediciones Mensajero, SAU.
- López, F. y Ortíz, M.J. (1999). El desarrollo del apego durante la infancia. En López, F., Etxebarria, I. y Ortíz, M.J. (Eds.). *Desarrollo afectivo y social* (pp. 41-66). Madrid: Ediciones Pirámide.
- McRoy, R., Grotevant, H. y Zurcher, L.A. (1988). *Emotional disturbance in adopted adolescents: origins and development*. New York, NY: Greenwood Publishing Group.

- Mirabet, V. y Ricart, E. (2005). Adopción y vínculo familiar. Crianza, escolaridad y adolescencia en la adopción internacional. Barcelona: Fundació Vidal i Barraquer y Paidós.
- Muela, A., Torres, B. y Balluerka, N. (2012). Estilo de apego y psicopatología en adolescentes víctimas de maltrato infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 35 (4), 451-469.
- Múgica, J. (2009). Víctimas socioemocionales del abandono: Formación para padres con hijos adoptivos. En F. Loizaga, *Intervención psicoeducativa con familias. Programa para mejorar la salud de los hijos* (pp. 269-304). Madrid: Editorial CCS.
- Muñiz, M. (2007). Cuando los niños no vienen de París. Tarragona: Ediciones Noufront.
- Newton, N. (2010). El niño adoptado. Comprender la herida primaria. Barcelona: Editorial Albesa.
- Ocón, J. y Alvarez, J. (2011). La adaptación familiar y escolar del adoptado. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (3), 244-254.
- Oliva, A. (2011). Apego en la adolescencia. *Acción psicológica*, 8 (2), 55-65.
- Ortíz, M., Fuentes, M. y López, F. (1990). Desarrollo psicológico y educación. Desarrollo socioafectivo en la primera infancia, *Psicología evolutiva*, 1, 151-178.
- Palacios, J. (2009). La Adopción como Intervención y la Intervención en Adopción. *Papeles del Psicólogo*, 30 (1), 53-62.
- Palacios, J. Sánchez-Sandoval, Y. y León, E. (2005). Adopción y problemas de conducta. *Revista Iberoamericana de diagnóstico y evaluación psicológica*, 19, 171-190.
- Palacios, J. y Sánchez-Sandoval, Y. (1996). Relaciones padres-hijos en familias adoptivas. *Anuario de Psicología*, 71, 87-105.
- Pierrehumbert, B., Bader, M., Miljkovitch, R., Mazet, P., Amar, M. & Halfon, O. (2002). Strategies of emotion regulation in adolescents and young adults with substance dependence or eating disorders. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 9, 384-394.
- Sánchez-Sandoval, Y. (2011). Satisfacción con la adopción y con sus repercusiones en la vida familiar. *Psicothema*, 23 (4), 630-635.
- Shealy, C.N. (1995). From boys town to Oliver Twist: Separating fact and fiction in welfare reform and out of home placement of children and youth. *American Psychologist*, 50, 565-580.
- Siegel, D. (2007). La mente en desarrollo. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Sullivan, D.J. y Van Zyl, M.A. (2008). The well-being of children in foster care: exploring physical and mental health needs. *Children and Youth Services Review*, 30, 774-786.
- Webster-Stratton, C. (1991). Annotation: strategies for helping families with conduct disordered children. *Journal of Child Psychology Psychiatry*, 32, 1047-1062.

Figura 1. Representaciones y núcleos de transición de los apegos

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Tabla 1. Característica de las adopciones exitosas

Tabla 2. Característica de las adopciones complicadas – truncadas.

Tabla 3. Característica de las adopciones en tránsito



264. DESARROLLO FÍSICO, EMOCIONAL Y SOCIAL EN NIÑOS Y NIÑAS EN MEDIDAS DE PROTECCIÓN

Maite Román

maiteroman@us.es

Resumen.

El objetivo de este estudio ha sido analizar el desarrollo físico, emocional y social de niños y niñas que, tras experiencias de adversidad temprana, han pasado por medidas de protección, concretamente, por acogimiento residencial o adopción. Para lograr este objetivo, se evaluó a un grupo de 40 niños y niñas adoptados internacionalmente por familias andaluzas y a 50 menores que residían en centros de acogida de Andalucía. Los participantes tenían entre 4 y 8 años en el momento del estudio. Los datos fueron comparados con los obtenidos por un grupo control. La evaluación mostró que los resultados derivados de la evaluación del desarrollo eran más favorables en el caso de los menores adoptados que en el de los que se encontraban en acogimiento residencial. Sin embargo, los resultados también demostraron cómo la evolución había sido diferente en las distintas áreas del desarrollo infantil.

Palabras clave: adopción, acogimiento residencial, desarrollo infantil.

Introducción

El óptimo desarrollo infantil requiere de unas condiciones de protección, cuidado, cariño y estimulación que no siempre son posibles, siendo muchos los niños y niñas que sufren experiencias de adversidad temprana (como la negligencia o el maltrato físico) que limitan las potencialidades del desarrollo. En estos casos, el sistema de protección de menores actúa tratando de garantizar la integridad física y emocional de niños y niñas. Las medidas de protección en la infancia, como la adopción o el acogimiento residencial, implican una discontinuidad (permanente o temporal, según el caso) en los contextos de crianza, con un cambio del ambiente y de los cuidadores que se ocupan de la atención del menor. Gracias a estas intervenciones se protege a niños y niñas de las experiencias de adversidad a las que estaban expuestos, pero ¿en qué medida promueven la recuperación del desarrollo?, ¿existen diferencias importantes entre lo que ofrecen unas y otras? En este estudio se ha evaluado el desarrollo infantil en niños y niñas que llevaban un tiempo significativo en distintas medidas de protección - la adopción y el acogimiento residencial- y se han identificado variables que contribuyen o limitan la evolución del desarrollo.

Metodología

Este estudio forma parte de una investigación titulada *Apego y competencia social en la transición del desamparo a la protección en la infancia* (SEJ2006-12216), en su primera fase, y *Apego, competencia social y función ejecutiva en niños y niñas necesitados de protección. Estudio longitudinal* (PSI2010-19287), en su seguimiento, que se ha llevado a cabo en la Universidad de Sevilla. En este proyecto, además de la evaluación del desarrollo infantil a la que se hace referencia en el presente trabajo, se han analizado también las características de los cuidadores de los distintos contextos analizados y la interacción entre los cuidadores y los menores.

La muestra está formada por un grupo de niños y niñas adoptados internacionalmente, un grupo de niños y niñas en acogimiento residencial y un grupo control. Todos tenían entre 4 y 8 años en el momento de la evaluación. El grupo adoptivo está compuesto por 40 niños y niñas de adopción internacional procedentes de la Federación Rusa y adoptados por familias andaluzas cuando tenían una media de 3 años de edad. Estos niños y niñas fueron evaluados cuando llevaban una media de 3 años en las familias adoptivas. Como generalmente ocurre con las adopciones procedentes de este país, el grupo presenta una sobrerrepresentación de niños (72.5%) frente a niñas (27.5%). El grupo de menores institucionalizados residían en centros de acogida andaluces, donde llevaban una media de 14 meses. Respecto a la distribución por género, el 48% eran niños y el 52% niñas. Finalmente, el grupo control estaba formado por 58 niños y niñas que no habían tenido ningún contacto con el sistema de protección de menores. Para la configuración de este grupo se seleccionaron al azar diez centros educativos de distintos barrios de Sevilla (que representaban distintos niveles socioeconómicos). La distribución por género en el grupo control fue equitativa, con el 50% de cada sexo.

La evaluación abarcó distintas dimensiones del desarrollo infantil (desarrollo físico, estatus evolutivo, desarrollo emocional y social), combinando los datos de la exploración directa del menor con la información aportada por los padres, cuidadores y profesores de los centros educativos.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Resultados

Desarrollo físico

Para la evaluación del desarrollo físico se midieron los indicadores antropométricos de peso, talla y perímetro cefálico y se hallaron las desviaciones típicas respecto a lo esperado para la edad cronológica de cada menor. En el caso de la evaluación de esta dimensión del desarrollo se disponía también de las medidas tomadas en el momento de la llegada de los menores al centro de acogida o a la familia adoptiva, por lo que se pudo comparar la situación de partida con la posterior. La evaluación del desarrollo físico en el caso de los niños y niñas adoptados mostró que los indicadores antropométricos se encontraban negativamente afectados en el momento de la adopción, hallándose importantes retrasos en peso, talla y perímetro cefálico respecto a lo

esperado para la edad. Sin embargo, se produjo una recuperación significativa desde el momento de la llegada a la familia adoptiva hasta el momento de la evaluación. No obstante, la evolución no había sido suficiente y, tres años después de la llegada, no se habían alcanzado los niveles esperados para la edad, encontrándose aún retrasos significativos en el desarrollo físico (Palacios, Román, Moreno, León y Peñarrubia, en prensa). En el grupo de niños y niñas en centros de acogida no se encontraron retrasos tan severos en el desarrollo físico a la llegada a la medida como en los adoptados internacionalmente. Sin embargo, un año después de la llegada al centro, la recuperación no había sido completa, situándose los indicadores por debajo de lo esperado para la edad.

Estatus evolutivo

Para la evaluación del estatus evolutivo se utilizó el *Inventario de Desarrollo Battelle* (Newborg, Stock, Wnek, Guildubaldi y Snivicki, 1988), que explora la adaptación al medio, el desarrollo motor, el personal-social, la comunicación y el desarrollo cognitivo. La evaluación del estatus evolutivo después de un tiempo en la medida de protección reveló que los niños y niñas adoptados no mostraban diferencias significativas respecto al grupo control, mientras que los menores en centros de acogida presentaban un retraso en el estatus evolutivo esperado para la edad, con puntuaciones significativamente inferiores a las presentadas por los niños y niñas del grupo adoptivo y del grupo control.

Apego

La evaluación del apego abarcó, por una parte, la evaluación de la seguridad en las conductas de apego con los cuidadores (madres y padres en el caso de los grupos adoptivo y control, y cuidador principal en el caso de los menores de los centros de acogida), para la que se utilizó el *Interview measure of attachment security* (IMAS, Chisholm, Carter, Ames y Morison, 1995). Por otra parte, se exploraron las representaciones mentales de apego, que son las representaciones sobre uno mismo, sobre los demás y sobre las relaciones interpersonales construidas a partir de distintas experiencias de vinculación (que van más allá de las experiencias de vinculación con una persona concreta) a través de la metodología de las historias incompletas *Story Stem Assessment Profile* (SSAP, Hodges, Steele, Hillman y Henderson, 2003). Nuestro estudio evidenció que los niños y niñas adoptados habían sido capaces de establecer relaciones de apego con sus madres y padres adoptivos marcadas por la seguridad y que acudían a ellos como fuente de apoyo y protección (Román, 2010). Sin embargo, la exploración de las representaciones mentales de apego mostró que éstas estaban marcadas por una menor seguridad y mayor evitación, inseguridad y desorganización que la de los menores del grupo control (Román, Palacios, Moreno y López, 2012). Los niños y niñas en centros de acogida, por su parte, presentaban conductas significativamente más inseguras hacia sus cuidadores principales que los niños y niñas

de los otros grupos. Igualmente, sus representaciones mentales de apego fueron más negativas que las de los adoptados, aunque las diferencias no alcanzaron en este caso niveles significativos (Román, 2010; Román, Palacios, Moreno y López, 2012).

Desarrollo social

Finalmente, para analizar el desarrollo social se utilizó el *Social Skills Rating System* (SSRS, Gresham y Elliot, 1990) y el cuestionario *Strength and Difficulties Questionnaire* (SDQ, Goodman, 1997) y se exploró el estatus social del menor (popular, promedio, ignorado o rechazado) percibido por el profesor. Los resultados (Palacios, Moreno y Román, 2013) mostraron que, tres años después de la adopción, la integración social de los niños y niñas adoptados era positiva, presentando un perfil muy parecido al de los niños y niñas del grupo control. Respecto a los problemas de conducta, se encontró un perfil muy similar entre los adoptados y los menores del grupo control, con puntuaciones más elevadas de los adoptados en hiperactividad-distracción, como típicamente ocurre en estas muestras. Sin embargo, el estudio del desarrollo social de los niños y niñas que vivían en centros de acogida evidenció que presentaban más problemas con los compañeros, peores habilidades sociales y peor estatus sociométrico (especialmente, mayor prevalencia del estatus ignorado) que los niños y niñas que vivían en contextos familiares (control o adoptivo).

Variables de riesgo y variables protectoras

Nuestro estudio ha permitido identificar algunas variables de riesgo y de protección en el desarrollo infantil. Concretamente, en aquellos indicadores en los que se ha podido contrastar la evaluación tras un tiempo en la medida con la información a la llegada, se ha evidenciado que las puntuaciones iniciales se relacionan con las puntuaciones posteriores. No obstante, nuestros resultados muestran que el tiempo en la familia adoptiva beneficia la recuperación, aunque está sea más rápida en unos ámbitos del desarrollo que en otros y más completa en los niños y niñas con menor afectación a la llegada. Asimismo, el inicio más temprano o la mayor duración de la institucionalización perjudican el desarrollo infantil, con efectos que se prolongan tiempo después de la adopción. Sin embargo, el acogimiento familiar previo y la no separación de los hermanos han resultado tener un efecto protector sobre el desarrollo emocional infantil.

Conclusiones

En este trabajo se han descrito algunos de los principales resultados de una investigación con niños y niñas en dos medidas de protección distintas: la adopción internacional y el acogimiento residencial. En el estudio se han detectado retrasos significativos en el desarrollo infantil en el momento de la llegada a la medida de protección, como resultado de las experiencias de adversidad previamente vividas. Como se ha desarrollado en un trabajo anterior (Palacios et al., en prensa), esta

adversidad parece afectar a todos los niveles de desarrollo (físico, cognitivo, emocional y social). Frente a esta afectación global, la recuperación de los problemas y retrasos del desarrollo se produce, sin embargo, de forma desigual, recuperándose unos aspectos de forma más temprana y completamente que otros.

Globalmente, los datos de este estudio y de su seguimiento longitudinal confirman que las medidas de protección de carácter familiar promueven en mayor medida la recuperación de los efectos de la adversidad temprana que las medidas de carácter institucional, donde encontramos un mayor estancamiento del desarrollo. Un centro de acogida protege de experiencias como la negligencia o el maltrato, pero nunca va a poder ofrecer la intimidad de las relaciones y el espacio privilegiado para la estimulación y el cariño que ofrece un contexto familiar de calidad. Por ello, los datos avalan que, en la medida de lo posible, deben promoverse las medidas de carácter familiar y que, cuando no haya más remedio que optar por medidas de carácter residencial, se minimice la duración de la institucionalización. Finalmente, quisiéramos añadir que se debe extremar el cuidado de las situaciones de transición (de un centro a una familia, de un acogimiento familiar a una adopción) y favorecer, siempre que se haya establecido un vínculo de calidad, el contacto con anteriores acogedores familiares o cuidadores de los centros, ya que han ocupado una parte muy importante de la vida de estos niños y niñas y aportan una continuidad positiva para el desarrollo emocional dentro de la discontinuidad y la separación que inevitablemente conllevan las medidas de protección de menores.

Referencias Bibliográficas

- Chisholm, K., Carter, M. C., Ames, E. W., & Morison, S. J. (1995). Attachment security and indiscriminately friendly behaviour in children adopted from Romanian orphanages. *Developmental and Psychopathology*, 7, 283-294.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
- Gresham, F. M., & Elliot, S. S. (1990). *Social Skills Rating System*. Manual. Circle Pine, MN: American Guidance Service.
- Hodges, J., Steele, M., Hillman, S., & Henderson, K. (2003). Mental representations and defenses in severely maltreated children: A Story Stem Battery and Rating System for clinical assessment and research applications. En R. N. Emde, D. P. Wolf & D. Oppenheim (Eds.), *Revealing the inner worlds of young children. The MacArthur Story Stem Battery and Parent-Child Narratives* (pp. 240-267). Nueva York: Oxford University Press.
- Newborg, J., Stock, J. R., Wnek, L., Guildubaldi, J., & Svinicki, J. (1998). *Inventario de desarrollo de Battelle*. Madrid: TEA.

- Palacios, J., Moreno, C., & Román, M. (2013). Social competence in internationally adopted and institutionalized children. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 357-365.
- Palacios, J., Román, M., & Camacho, C. (2011). Growth and development in internationally adopted children: extent and timing of recovery after early adversity. *Child: Care, Health & Development*, 37, 282-288.
- Palacios, J., Román, M., Moreno, C., León, E., & Peñarrubia, M.G. (en prensa). Differential plasticity in the recovery of adopted children after early adversity. *Child Development Perspectives*.
- Román, M. (2010). *El apego en niños y niñas adoptados. Modelos internos, conductas y trastornos de apego*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Román, M., Palacios, J., Moreno, C., & López, A. (2012). Attachment representations in internationally adopted children. *Attachment & Human Development*, 14, 585-600.



265. AJUSTE PSICOSOCIAL EN ADOLESCENTES ADOPTADOS.

A.M. Rosser y A. Berástegui

ana.rosser@ua.es y a.berastegui@iuf.comillas.com

Resumen.

Los adolescentes adoptados han de sumar los conflictos naturales de este periodo a una serie de retos propios de la adopción y relacionados con determinados acontecimientos de su historia vital (desatención, abandono, maltrato, separaciones, etc.). Los objetivos de este trabajo han sido evaluar el grado de ajuste psicosocial de una muestra de 65 adolescentes adoptados de distinta procedencia mediante la cumplimentación por parte de las familias del Child Behavior Checklist (CBCL), así como las posibles diferencias en función de variables como el género, la edad de adopción o el origen de los menores. Los resultados indican que la mayoría puntúa en un rango normal en el CBCL, y no presentan en general un mayor desajuste que sus pares. Sin embargo, existe un grupo que sí se sitúa en el rango clínico y que requeriría de una especial atención por parte de profesionales e investigadores.

Palabras clave: adoptados, adolescentes, CBCL, comportamiento, ajuste psicosocial.

Introducción

Los adolescentes adoptados han de sumar los conflictos propios de este periodo a una serie de retos específicos de la adopción y relacionados con determinados acontecimientos de su historia vital (desatención, abandono, maltrato, separaciones, etc.) y el afrontamiento de la integración racial o los procesos de vinculación y desvinculación (Rosser, 2013). La confluencia de todos estos factores conlleva en muchas ocasiones comportamientos aún más explosivos, más variables, más erráticos, que los de cualquier otro adolescente y, en consecuencia, más dificultades para su ajuste psicosocial.

Así se ha puesto de manifiesto en numerosas investigaciones en las que se mostraba que, si bien los menores presentan en general niveles de ajuste psicosocial similares a los de sus iguales no adoptados, es frecuente también la existencia de un grupo con una mayor problemática conductual (Keyes, Sharma, Elkin, Iacono y McGue, 2008; Kohler, Grotevant, y McRoy, 2002; Miller *et al.*, 2000; Nilsson, Rhee, Corley, Rhea, Wadsworth, y Defries, 2011), una tasa más alta de problemas de

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

comportamiento en este grupo (Grotevant, van Dulmen, Dunbar, Nelson-Christine-Daughter, Fan y Miller, 2006; Gunnar, van Dulmen and the International adoption Project team, 2007; Livingston, Howard, y Monroe, 2000; Simmel, Brooks, Barth y Hinshaw, 2001) o bien un agravamiento de los problemas al llegar a la adolescencia (Hawk y McCall, 2010; Merz, y McCall, 2010).

Así, Bimmel, Juffer, van Ijzendoorn y Bakermans-Kranenburg (2003) en un meta-análisis sobre 10 estudios encuentran más problemas en los adolescentes adoptados en comparación con los no adoptados, en concreto en conductas externalizantes. Este dato coincidía con la revisión de Harf, Taïeb y Moro (2007), o, ya en España, con los datos de Fuentes, Bernedo y Fernández Molina (2004) que muestran como la mayoría de los adolescentes (91%) puntúan dentro del rango normal del CBCL, aunque en la subescala de externalización encuentran mayor porcentaje de participantes en el rango clínico (26,8%), siendo en conducta agresiva donde hay más adolescentes con puntuaciones límite (14,3%) y clínica (5,4%).

En general los estudios sobre adolescentes adoptados muestran una mayor incidencia de problemas de conducta en los varones que en las mujeres (Fuentes *et al.* (2004; Groza y Ryan, 2002; Miller *et al.*, 2000; Sánchez-Sandoval y Palacios 2012).

Por otra parte, el factor que más contribuye a la presencia de dificultades de ajuste en numerosos trabajos es la edad de adopción (Ceberblad *et al.*, 1999; Groza y Ryan, 2002; Gunnar *et al.*, 2007; Hawk y McCall, 2010; Merz y McCall, 2010, Miller *et al.*, 2000), reflejando tasas más elevadas de problemas los menores que fueron adoptados mayores. Algunos autores señalan que el efecto de la edad parece estar relacionado con el grado de adversidad previa (Harf *et al.*, 2010; Grotevant *et al.*, 2006; Palacios y Brodzinsky, 2010). Quizá por ello, en los estudios que comparan adolescentes adoptados con adolescentes en otras medidas de protección (Fernández-Molina, del Valle, Fuentes, Bernedo y Bravo, 2011; Sánchez-Sandoval y Palacios, 2012) los adolescentes adoptados presentan porcentajes menores de problemas de conducta que sus iguales en acogimiento familiar y sobre todo, que los que permanecen en acogimiento residencial.

Por último, los estudios que comparan adolescentes adoptados nacionales e internacionales, por lo general encuentran mayores dificultades de ajuste en los adoptados en otro país (Juffer y van Ijzendoorn, 2005; Keyes *et al.*, 2010) como consecuencia de haber crecido en peores condiciones hasta su adopción.

El análisis de la investigación previa ha puesto de manifiesto que se trata de una problemática muy poco estudiada en España que requiere, por su relevancia, de la realización de estudios que evalúen si existen realmente mayores dificultades de ajuste en este grupo en comparación con población normativa, en muestras españolas, y la posible influencia de las variables analizadas. La investigación es, si cabe, más pertinente si tenemos en cuenta que un gran número de adoptados en nuestro país, fruto del denominado boom de la adopción producido en España entre los años 2002 y 2006 está llegando a la adolescencia.

El objetivo de este trabajo es describir la posible presencia de dificultades de ajuste psicosocial en una muestra de adolescentes adoptados de distinta procedencia, en comparación con población normativa para, posteriormente, identificar posibles diferencias en función variables como el género o la edad de adopción o el origen de los menores.

2. Método

2.1. Participantes.

El estudio se ha realizado a partir de una muestra de 65 adolescentes de edades comprendidas entre los 10 y los 17 años ($M=13,53$, $DT=1,91$ años); el 56,9% ($n=37$) del grupo estaba conformado por chicas y el 43,1% ($n=28$) por chicos. La media de convivencia de los menores con sus familias era de 9,7 años ($DT.=2,7$).

Un 10,8% habían sido adoptados en España ($n=7$) y el resto en el extranjero, distribuyéndose este grupo entre un 43,2% que habían sido adoptados en países del Este, un 23% en América Latina, y un 21,5% en Asia.

La edad media a la que fueron adoptados fue de 4 años ($M = 3,92$; $DT = 2,64$).

2.2. Instrumentos.

- *Autoinforme de datos personales*, adaptado de Berástegui (2005, 2007), que recoge los principales datos socio-demográficos de la familia y del menor adoptado; el tipo de cuidados previos a la adopción y antecedentes conocidos.
 - *Child Behavior Checklist (CBCL)* de Achenbach (1991), (Achenbach y Rescorla, 2001). Se trata una de las pruebas más frecuentemente utilizadas en estudios sobre adopción (Gunnar *et al.*, 2007; Hawk y Mc Call, 2010; Simmel, Brooks, Barth y Hinshaw, 2001) que permite identificar síndromes característicos en la infancia y adolescencia. La prueba ha mostrado unas propiedades psicométricas adecuadas en distintas investigaciones y en distintas poblaciones. La fiabilidad informada por Achenbach (1991) y Achenbach y Rescorla (2001) para la población americana en estudios originales, es de $\alpha = .78$ y $\alpha = .97$ respectivamente. En este estudio, el análisis de fiabilidad a través del alfa de Cronbach indicó una consistencia interna satisfactoria, ($\alpha = .92$).

2.3. Procedimiento:

Se invitó a participar en esta investigación a familias que habían adoptado menores que estuvieran en estas edades a través de Facebook, de las listas de distribución de asociaciones y de los colaboradores en antiguas investigaciones habiendo recogido datos a través de modalidad online y también lápiz y papel (25%).

2.5. Análisis de datos:

Tras el análisis de los descriptivos, frecuencias y porcentajes, se realiza una comparación de medias con población general a partir de los baremos normativos (6-17 años) para población española elaborados por la Unitat d'Epidemiologia i de Diagnòstic en Psicopatologia del Desenvolupament -UAB- y Servicio de Psicología Aplicada -UNED (2013), mediante la prueba *t* para una muestra. Posteriormente se ha calculado el tamaño del efecto según las orientaciones de Cohen (1988).

Igualmente se realiza una comparación de medias entre grupos según género, edad de adopción y procedencia mediante pruebas no paramétricas (Prueba de Kruskal-Wallis) y se estudian las posibles correlaciones entre escalas.

3. Resultados

Alrededor del 75% de los sujetos se encuentran en un rango normal en la puntuación total de la escala, un 5,8% en el rango límite y un 18% en el rango clínico (Tabla 1).

Tabla 1: Estadísticos descriptivos y distribución por rangos en el CBCL.

| | <i>M</i> | <i>DT</i> | Porcentaje | | |
|---------------------|----------|-----------|------------|--------|---------|
| | | | Norm | Límite | Clínico |
| Retraimiento | 56. | 16. | 66.7 | 7.2 | 26.1 |
| Somatización | 45. | 7.1 | 92.8 | 4.3 | 2.9 |
| Ansiedad | 50. | 12. | 78.3 | 5.8 | 15.9 |
| Problemas sociales | 52. | 11. | 75.4 | 7.2 | 17.4 |
| Pensamiento | 43. | 6.4 | 97.1 | 1.4 | 1.4 |
| Atención | 61. | 24. | 52.2 | 13 | 34.8 |
| Conducta disruptiva | 51. | 14. | 78.3 | 4.3 | 17.4 |
| Agresividad | 54. | 15. | 73.9 | 1.4 | 24.6 |
| Internalizante | 48. | 17. | 76.5 | 7.4 | 16.2 |
| Externalizante | 52. | 23. | 72.5 | 4.3 | 23.2 |
| Total | 50. | 15. | 75.5 | 5.8 | 18.8 |

El porcentaje de sujetos es mayor en el rango clínico en conductas externalizantes (23,2%) que internalizantes (16,2%), con puntuaciones medias superiores en externalización ($M=52,95$; $DT=23,03$) que en internalización ($M=48,35$; $DT=17,78$). La comparación de las medias mediante la prueba *t* de Student para una muestra refleja que la diferencia entre medias es estadísticamente significativa ($t=16,480$; $p=.0001$).

Al comparar la muestra estudiada con población normativa (Tabla 2), mediante la prueba *t* para una muestra, se observan puntuaciones más altas en todos los problemas

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

estudiados en los adolescentes adoptados que en población general. Estas diferencias son estadísticamente significativas en retraimiento ($t = 4,266$; $p = .0001$), somatización ($t = -6,613$; $p = .0001$), problemas sociales ($t = 2,064$; $p = .043$), problemas de pensamiento ($t = -5,395$; $p = .0001$), atención ($t = 3,795$; $p = .0001$), y agresividad ($t = 2,732$; $p = .008$), así como en externalización ($t = 2,473$; $p = .016$).

Tabla 2. Comparación de medias de las puntuaciones del CBCL con población normativa

| | muestra | | Población | | |
|---------------------|---------|-----|-----------|------|-----|
| | M | D | M | DT | d |
| Retraimiento | 3.61 | 3.4 | 1.79 | 1.92 | .65 |
| Somatización | 0.66 | 1.2 | 1.70 | 2.15 | .59 |
| Ansiedad | 4.69 | 4.7 | 3.98 | 3.65 | .16 |
| Problemas sociales | 3.44 | 3.0 | 2.64 | 2.65 | .27 |
| Pensamiento | 1 | 1.6 | 2.14 | 2.63 | .51 |
| Atención | 6.72 | 5.5 | 4.11 | 3.57 | .56 |
| Conducta disruptiva | 3.63 | 4.6 | 2.65 | 2.94 | .25 |
| Agresividad | 9.16 | 8.9 | 6.10 | 5.43 | .41 |
| Internalizante | 8.79 | 7.8 | 7.47 | 6.24 | .18 |
| Externalizante | 12.7 | 13. | 8.75 | 7.71 | .37 |
| Total | 36.2 | 31. | 29.4 | 21.7 | .25 |

d= tamaño del efecto

Igualmente se observa en la Tabla 3 que las tasas de problemas son superiores en todos los casos en los varones que en las mujeres (excepto en problemas de atención). La prueba de contraste de Kruskal-Wallis indica además que estas diferencias de género son estadísticamente significativas en todas las puntuaciones excepto en retraimiento, ansiedad y problemas de atención.

Tabla 3. Comparación entre medias en las puntuaciones típicas del CBCL de la muestra estudiada, según el género de los menores

| | varón | | mujer | | χ^2 | gl | Sig. |
|------|-------|-------|-------|-------|----------|----|------|
| | M | DT. | M | DT. | | | |
| Retr | 59,9 | 17,38 | 54,47 | 15,13 | 1,787 | 1 | ,18 |
| Som | 46,2 | 8,87 | 44,47 | 5,46 | 4,753 | 1 | ,02 |
| Ans | 54,2 | 15,44 | 48,11 | 9,76 | 2,602 | 1 | ,10 |
| Soci | 55,2 | 10,82 | 50,03 | 11,52 | 5,131 | 1 | ,02 |
| Pens | 46,8 | 6,59 | 40,89 | 4,79 | 8,448 | 1 | ,00 |
| Att | 59,5 | 15,40 | 63,06 | 29,39 | ,115 | 1 | ,73 |

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

| | | | | | | | |
|-------|------|-------|-------|-------|-------|---|-----|
| Disr | 54,6 | 13,44 | 49,14 | 14,53 | 8,330 | 1 | ,00 |
| Agr | 59,6 | 16,26 | 50,28 | 12,94 | 7,105 | 1 | ,00 |
| Int | 54,3 | 14,66 | 43,37 | 18,73 | 4,348 | 1 | ,03 |
| Ext | 58,3 | 17,84 | 50,03 | 24,45 | 5,276 | 1 | ,02 |
| Total | 55,8 | 14,39 | 45,86 | 14,40 | 10,39 | 1 | ,00 |

a Prueba de Kruskal-Wallis. b Variable de agrupación: género

La presencia de problemas también se relaciona con la *edad de adopción* aunque no sigue un patrón lineal. Los problemas alcanzan su tasa más alta en los menores adoptados después de los 9 años (Figura 1), especialmente en las conductas de tipo externalizante, pero también se da un importante ascenso en el intervalo 3-6 años, mayor en externalización que en internalización.

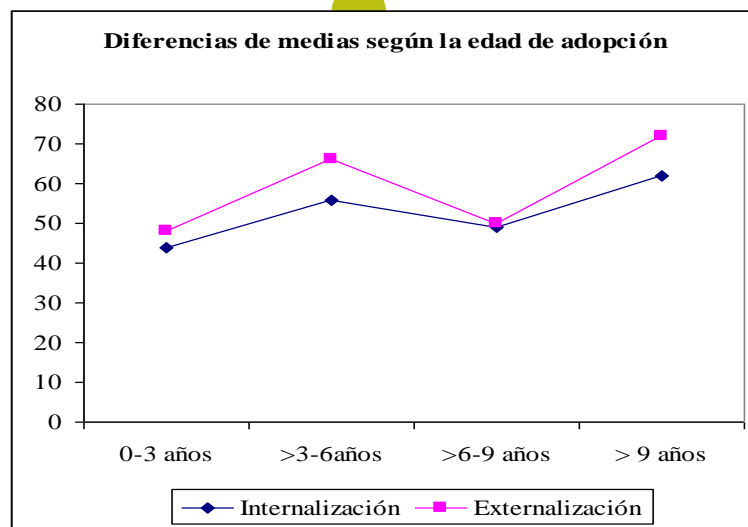


Figura 1: Relación entre los problemas de comportamiento y la edad de adopción

La prueba de Kruskal Wallis (Tabla 4) muestra que estas diferencias son significativas en el caso de problemas sociales ($\chi^2_{(4)} = 9,963$; $p = .019$), conducta disruptiva ($\chi^2_{(4)} = 10,471$; $p = .015$), y conducta agresiva ($\chi^2_{(4)} = 9,742$; $p = .021$) y en la puntuación total ($\chi^2_{(4)} = 11,766$; $p = .008$), con tasas más altas de problemas en los que fueron adoptados entre los 3-6 años y con más de 9 años.

Tabla 4. Comparación entre medias en las puntuaciones típicas del CBCL de la muestra estudiada, según la edad de adopción.

| | 0-3 años | | >3-6 años | | >6-9 años | | >9 años | | χ^2 | gl | Sig. |
|------|----------|-------|-----------|-------|-----------|-------|---------|-------|----------|----|------|
| | M | DT. | M | DT. | M | DT. | M | DT. | | | |
| Retr | 54,44 | 14,90 | 63,43 | 20,83 | 53,15 | 13,36 | 69,33 | 24,01 | 3,992 | 3 | ,262 |
| Som | 43,48 | 3,99 | 46,29 | 6,71 | 44,69 | 4,33 | 54,67 | 21,94 | 4,664 | 3 | ,198 |
| Ans | 49,81 | 13,05 | 58,50 | 16,13 | 46,38 | 7,24 | 52,67 | 12,42 | 4,851 | 3 | ,183 |
| Soci | 49,15 | 10,34 | 61,07 | 13,75 | 47,46 | 7,41 | 52,00 | 11,53 | 9,963 | 3 | ,019 |

| | | | | | | | | | | | |
|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|---|------|
| Pens | 43,07 | 5,36 | 45,79 | 7,04 | 41,23 | 5,29 | 48,33 | 13,65 | 2,862 | 3 | ,413 |
| Att | 59,74 | 20,41 | 65,50 | 15,05 | 51,23 | 11,63 | 57,67 | 18,61 | 4,989 | 3 | ,173 |
| Disr | 47,26 | 9,76 | 61,64 | 19,73 | 45,69 | 7,08 | 67,00 | 19,93 | 10,471 | 3 | ,015 |
| Agr | 51,48 | 14,06 | 65,50 | 17,56 | 47,23 | 8,95 | 62,00 | 20,66 | 9,742 | 3 | ,021 |
| Int | 43,88 | 22,59 | 55,93 | 12,44 | 49,15 | 10,53 | 62,00 | 25,12 | 5,147 | 3 | ,161 |
| Ext | 48,12 | 23,10 | 66,21 | 25,62 | 49,92 | 21,96 | 72,00 | 18,03 | 7,167 | 3 | ,067 |
| Total | 46,88 | 14,40 | 61,43 | 14,71 | 47,00 | 12,90 | 65,00 | 21,17 | 11,766 | 3 | ,008 |

a Prueba de Kruskal-Wallis. b Variable de agrupación: Edad adopción intervalo

El análisis en función del tipo de *adopción nacional e internacional* no muestra diferencias a destacar. Sin embargo, sí aparecen diferencias cuando el análisis se realiza por continentes. En este caso (Tabla 5), las diferencias no aparecen en el número total de problemas, pero sí aparecen diferencias significativas en retraimiento ($\chi^2_{(3)} = 9,082$; $p = .028$); problemas sociales ($\chi^2_{(3)} = 17,926$; $p = .0001$); de conducta disruptiva ($\chi^2_{(3)} = 12,550$; $p = .006$) y conducta agresiva ($\chi^2_{(3)} = 10,333$; $p = .016$). En concreto, los menores que presentan una mayor problemática son los procedentes de Europa del Este y de América Latina, resultando menos problemáticos los originarios de Asia, seguidos de los nacidos en España.

Conclusiones

España experimentó un crecimiento espectacular de las adopciones desde mediados de los 90 y especialmente en el periodo entre 2002-2006. Por tanto, es el momento de valorar cual ha sido el impacto de la adopción en aquellos menores que protagonizaron el boom de la adopción internacional (Berástegui, 2005) y ahora alcanzan su adolescencia.

Los resultados de este trabajo indican que la mayoría de los adolescentes de la muestra estudiada presentan niveles de ajuste semejantes a los de población general, en consonancia con otras investigaciones que señalan un buen ajuste en estos menores (Bimmel *et al.*, 2003; Keyes, Sharma, Elkin, Iacono y McGue, 2008; Kohler, Grotevant, y McRoy, 2002; Miller *et al.*, 2000; Nilsson, Rhee, Corley, Rhea, Wadsworth, y Defries, 2011).

No obstante, se ha detectado un pequeño grupo de sujetos que se sitúa en el rango clínico. Este porcentaje es similar al detectado en otros trabajos, realizados incluso con población española (Freixa *et al.*, 2010; Fuentes *et al.*, 2004) y refleja una situación emergente en nuestro país que, sin generar alarmismo entre las familias, requeriría de un mayor despliegue de recursos profesionales que detectaran e intervinieran ante los posibles deajustes presentes en menores adoptados al llegar a la adolescencia.

Los resultados muestran diferencias en la distribución de los problemas según determinadas variables como el género, la edad o el país de origen, que podrían estar relacionadas con las condiciones de vida de estos menores antes de su adopción.

Como se ha venido constantando en otras investigaciones (Bimmel *et al.*, 2003; Freixa *et al.*, 2010; Miller *et al.*, 2000; Nilsson *et al.*, 2011, Sánchez-Sandoval y Palacios, 2012), en este estudio los varones presentan más dificultades de ajuste que las mujeres.

La presencia de problemas se relaciona, igualmente, con la edad de adopción, de manera que las mayores tasas de problemas se dan en los que fueron adoptados más mayores. (Ceberblad *et al.*, 1999; Gunnar *et al.*, 2007; Hawk y McCall, 2010; Merz y McCall, 2010, Miller *et al.*, 2000). Sin embargo, esta relación no es lineal, existiendo una alta tasa de problemas de conducta en los menores que fueron adoptados entre los tres y los seis años. La interpretación de este resultado podría relacionarse con la existencia de menos filtros a la hora de asignar a los menores a estas edades que cuando son más mayores.

La procedencia de los menores aparece como una variable discriminativa junto a la edad de adopción. De hecho, se observan mayores tasas de problemas en los menores originarios de Países del Este (Gunnar *et al.*, 2007) seguidos de los que fueron adoptados en países de América Latina. Estos datos podrían estar relacionados con las diferentes condiciones de vida a las que estuvieron expuestos los menores en sus países de procedencia, aunque no contamos con datos como para afirmarlo con rotundidad.

En un momento en el que gran número de menores adoptados en nuestro país están llegando a la adolescencia, las implicaciones de los resultados de este estudio son evidentes. Los resultados apuntan a la necesidad de potenciar servicios de apoyo para orientar las familias y capacitarles en el abordaje de estas problemáticas y para apoyar al adolescente adoptado, ayudándole a superar las posibles dificultades de ajuste psicosocial.

Sin embargo, su generalización está condicionada por la heterogeneidad y tamaño de la muestra, así como porque los resultados se han obtenido a partir de la percepción de los padres cuando lo ideal hubiera sido poder contrastarlos con otro tipo de fuentes, limitaciones que deberían superarse en futuras investigaciones.

Referencias Bibliográficas

- Achenbach, T.M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 Profile*. Burlington: University of Vermont.
- Achenbach, T.M., y Rescorla, L.A. (2001). *Manual for the ASEBA School Forms and Profiles*. Burlington: University of Vermont. Research Center for Children, Youth and Families.

- Berástegui, A. (2005). *La adaptación familiar en adopción internacional. Una muestra de adoptados mayores de tres años en la Comunidad de Madrid*. Madrid. Consejo Económico y Social.
- Berastegui, A. (2007). La adaptación familiar en adopción internacional: un proceso de estrés y afrontamiento. *Anuario de Psicología*, 38(2), 209-224.
- Bimmel, N, Juffer, F, van IJzendoorn, M.H., Bakermans-Kranenburg, M.J. (2003). Problem behavior of internationally adopted adolescents: a review and meta-analysis. *Harvard review of psychiatry*, 11(2), 64-77.
- Cederblad, M., Höök, B., Irhammar, M. y Mercke, A.M. (1999). Mental health in international adoptees as teenagers and young adults. An epidemiological study. *Journal of child psychology and psychiatry*, 40(8), 1239-1248.
- Fernández-Molina, M., del Valle, J., Fuentes, M.J., Bernedo, I.M., y Bravo, A. (2011). Problemas de conducta de los adolescentes en acogimiento preadoptivo, residencial y con familia extensa. *Psicothema*, 23, (1), 1-6 .
- Freixa, M.; Foros, M., Pereda, N. y Negre, C. (2010). Adolescencia y adopción. Conferencia CORA. Getafe-Barcelona.
- Fuentes, M.J., Bernedo, I., y Fernández-Molina, M. (2004). Problemas de conducta, evaluados con el CBCL, en adolescentes adoptados españoles. *Análisis y modificación de conducta*, 30(133), 663-691.
- Grotevant, H.D., van Dulmen, M.H., Dunbar, N., Nelson-Christinedaughter, J., Christensen, M., Fan, X. y Miller, B.C. (2006). Antisocial behavior of adoptees and nonadoptees: Prediction from early history and adolescent relationships. *Journal of Research on Adolescence*, 16, 110, 122.
- Groza, V. y Ryan, S.D. (2002). Pre-adoption stress and its association with child behavior in domestic special needs and international adoptions. *Psychoneuroendocrinology*;27(1-2), 181-97.
- Gunnar, M.R.; van Dulmen, M.H.M. y the international adoption project team. (2007). Behavior problems in postinstitutionalized internationally adopted children. *Development and psychopathology*, 19(1), 129-48.
- Harf A, Taïeb, O, y Moro, M.R. (2007). Externalizing behaviour problems of internationally adopted adolescents: a review. *L'encephale*, 33(3), 270-276.
- Hawk, B., McCall, R.B. (2010). CBCL behavior problems of post-institutionalized international adoptees. *Clinical child and family psychology review*, 13(2), 199-211.
- Juffer, F. y van IJzendoorn, M.H. (2005). Behaviour problems and mental health referrals of international adoptees. A meta-analysy. *The Journal of the American Medical Association*, 293(20), 2501- 2515.
- Keyes, M.A, Sharma, A, Elkins, I.J, Iacono, WG, y McGue, M. (2008). The mental health of US adolescents adopted in infancy. *Archives of pediatrics and adolescent medicine*, 62(5):419-25.

- Kohler, J.K., Grotevant, J.D., y McRoy, R.G. (2002). Adopted adolescents preoccupation with adoption: The impact on adoptive family relationships. *Journal of Marriage and Family*, 64(1), 93-104.
- Livingston, S., Howard, J., y Monroe, A. (2000). Issues underlying behavior problems in at-risk adopted children. *Children and Youth Services Review*, 22(7), 539-562.
- Merz, E.C. y McCall, R.B. (2010). Behavior problems in children adopted from psychosocially depriving institutions. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(4):459-70.
- Miller, B.C., Fan, X., Christensen, M., Grotevant, H.D. y Van Dulmen, M. (2000). Comparisons of Adopted and Nonadopted Adolescents in a Large, Nationally Representative Sample. *Child Development*, 71(5), 1458-1473.
- Nilsson, R., Rhee, S.H., Corley, R.P., Rhea, S.A., Wadsworth, S.J., y Defries, J.C. (2011). Conduct Problems in Adopted and Non-adopted Adolescents and Adoption Satisfaction as a Protective Factor. *Adoption quarterly*, 14(3), 181-198.
- Palacios, J. y Brodzinsky, D. (2010). Adoption research: Trends, topics, outcomes. *International Journal of Behavioural Development*, 34 (3), 270-284.
- Rosser, A. (2013). Adolescencia y adopción: retos específicos. Recuperado de: www.psiquiatria.com
- Sánchez-Sandoval, Y. y Palacios, J. (2012). Problemas emocionales y comportamentales en niños adoptados y no adoptados. *Clínica y Salud*, 23(3), 221-234.
- Simmel, C., Brooks, D., Barth, R., y Hinshaw, S. (2001). Externalizing symptomatology among adoptive youth: Prevalence and preadoption risk factors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29(1), 57-69.
- Unitat d'Epidemiologia i de Diagnòstic en Psicopatologia del Desenvolupament -UAB- y Servicio de Psicología Aplicada -UNED (2010). Baremos para CBCL 6-18 2013. Población española. Recuperado de: http://www.ued.uab.cat/pub/Baremos_espanoles_CBCL6-18.pdf

266. COMPLETANDO EL PUZZLE: UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO GRUPAL CON PRE-ADOLESCENTES ADOPTADOS.

Ana María Rosser, Isabel Mayordomo y Eva Rico

ana.rosser@ua.es

Resumen.

En la mayoría de los casos, los menores adoptados proceden de contextos adversos. La adopción supone una oportunidad de establecer vínculos afectivos sólidos y de recuperarse de las secuelas de estas experiencias. Sin embargo, esto supone un largo proceso de cicatrización que, en la adolescencia, se encuentra con nuevos escollos. La comprensión de su condición de adoptado puede provocarles inseguridad y miedo al rechazo o al abandono, a menudo expresados mediante conductas disruptivas.

En este trabajo se describe una experiencia de trabajo grupal con adolescentes adoptados, orientado a generar un espacio de seguridad en el que los menores puedan trabajar sus modelos operativos internos, “quien soy yo” y “quien soy yo frente a los demás” que ayude a forjar su identidad y les permita elaborar los aspectos traumáticos de su infancia, aceptar la propia historia, asumir la diferencia, superar el duelo por su familia biológica, y confiar en su nueva familia.

Palabras clave: adolescencia, adopción, identidad, orígenes.

Introducción

La adolescencia es un tiempo de transformación. Además de tener que asimilar sus cambios físicos, los adolescentes deben desarrollar su propia identidad, definiendo sus valores, sus creencias, su identidad sexual, el equilibrio entre su dependencia emocional de la familia y su autonomía. Los referentes familiares (el espejo de la infancia) ya no les sirven y empiezan a buscar referentes fuera. El grupo les permite mirarse en los otros cuando la familia ya no sirve y les permite sacar su yo.

Al analizar las peculiaridades de este proceso en la adopción prevalece la observación de que los adolescentes adoptados son ante todo adolescentes. Por lo tanto, no se libran de sufrir todos estos cambios. Sin embargo, en muchos de los casos los menores adoptados proceden de contextos adversos en donde se dieron experiencias de abandono, violencia y/o desatención. En este contexto, se desarrollan con frecuencia estilos de apego inseguro (Bowlby, 1969, 1973, 1980) y los menores construyen modelos operativos internos negativos tanto sobre sí mismos como en su relación con los demás.

El estilo de apego propio indica cómo nos relacionamos afectivamente con los otros y cómo nos enfrentamos al mundo. Así, en el estilo de apego seguro, encontramos sujetos con una vivencia interna de seguridad y confianza, es decir un MOI (Modelo Operativo Interno) que indica un esquema de sí mismos como seres capaces y valiosos y un esquema de los otros de accesibilidad e incondicionalidad. En el estilo de apego ansioso ambivalente, encontramos individuos con una cierta ansiedad por sentirse queridos, preocupación por ser suficientemente valiosos y capaces, sintiéndose inseguros ante la disponibilidad emocional que muestran los otros. Ello les impide una adecuada autorregulación emocional. En las personas con un estilo de apego inseguro evitativo, se desarrolla un mecanismo de autoprotección emocional que les lleva a tomar distancia de sus propios estados emocionales y, por tanto, de los estados emocionales de los demás.

Por otra parte, como consecuencia de sus experiencias previas, en los adolescentes adoptados, la construcción de su identidad pasa por un mayor contacto con las implicaciones del abandono, surgen los primeros interrogantes más elaborados, que son especialmente costosos de tratar en el contexto familiar pero que requieren de una elaboración personal para aceptar la propia historia, asumir la diferencia, superar el duelo por su familia biológica, y confiar en su nueva familia.

En un tanto por ciento elevado de las intervenciones con familias adoptivas, bajo la demanda manifiesta de los padres ante un problema en la dinámica familiar, se ha valorado un deficitario tratamiento de los orígenes del menor adoptado. El trabajo de la condición adoptiva es un continuo en la historia del hijo, desde su infancia, su adolescencia, hasta llegar a su adultez. Preferimos el término acuñado por Brodzinsky (2005) de “apertura comunicativa” frente al de “revelación” del que hablábamos hace años al tratar esta función tan importante en los padres adoptivos. Apertura comunicativa hace referencia a ese continuo en el trabajo parental de la condición adoptiva.

La cuestión es ¿dónde se quedan normalmente las familias a este respecto? Y, por tanto, ¿qué consecuencias tienen para los padres, para el hijo, en definitiva, para la dinámica familiar? **ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN**

Es un hecho que, los miedos de los padres adoptivos a tratar adecuadamente este aspecto, asusta a los hijos. Los padres normalmente tienen miedo al sufrimiento de sus hijos, miedo a remover el pasado, al dolor que estos puedan experimentar, sin tener en cuenta que, el hecho de que no se hable de ello, no quiere decir que el tema no exista. En otros casos, cuando los adultos no han elaborado correctamente sus propios duelos, existe el miedo a despertar “sus propios miedos”.

¿Y qué hacen las familias ante el miedo? Ante el miedo, se despiertan los mecanismos de defensa, es decir, recursos inconscientes que las personas utilizan ante situaciones generadoras de dolor, como la negación del posible sentimiento de abandono del hijo/a o relativización de su pasado. Estas estrategias protegen del miedo, pero impiden que el adolescente se vaya enfrentando al suyo propio.

Un tratamiento de orígenes adecuado, una apertura comunicativa sensible, adulta y empática respecto a la historia previa del menor, ayuda a proteger emocionalmente al menor. Y le ayuda a resolver la fantasía de la novela familiar. Sin embargo, no siempre es fácil abordar estos temas en el seno familiar.

Los errores más comunes, a este respecto, que nos hemos encontrado en las familias adoptivas tienen que ver con una interpretación errónea del silencio de sus hijos/as. El silencio no es salud. En ocasiones, los padres interpretan esta falta de expresión por parte del menor como sinónimo de normalidad y adaptación a su nueva situación familiar.

En otras ocasiones, se percibe por parte de los padres adoptivos una rivalidad afectiva con los orígenes del menor, que esconde sus miedos a la pérdida del hijo adoptado.

Por último, otro error es interpretar la natural y sana curiosidad del hijo/a como sinónimo de no funcionamiento de la adopción.

Completar el puzzle para el adoptado es un proceso sano, natural y necesario en el que puede ser acompañado.

Pero, ¿qué significa realmente acompañar? Acompañar significa ayudar al menor a crear una sola historia entendible para él o ella y que reúna presente, pasado y futuro, es decir, crear una historia bien armada, con sentido, con significado. Esto nos lleva a las dos tareas fundamentales:

- Por un lado, favorecer los elementos que le permitan desarrollar un estilo de apego seguro que le permita la reforma de sus modelos operativos internos y sentirse así querido, capaz y valioso.
- Por otro lado, ayudarlo a crear un discurso coherente que le ayude a integrar su historia pasada con su historia presente. Estos son los dos pilares de la resiliencia (Cyrulnik, 2002).

Como señala Cyrulnick (2004) todos estamos modelados por la mirada de los demás y depende de esas miradas que uno se construya como resiliente o derive en un inadaptable psicosocial. Esa es la idea que justifica la puesta en marcha de actividades como la que aquí se presenta.

El marco teórico de referencia, la teoría del apego (Bolwby, 1969, 1973, y 1980) se proyecta en el trabajo grupal. Los coordinadores tratan de actuar como tutores de resiliencia, en terminología de Cyrulnick (2002), para acompañar a los menores en la construcción de una narrativa de su historia personal, aunando con las estrategias de búsqueda de orígenes desarrolladas en el ámbito de la adopción (Berástegui y Gómez, 2008).

Método

Objetivos

El objetivo de estos grupos fue crear un espacio seguro y protegido, EL GRUPO, donde poder trabajar sus emociones y su identidad personal y social, generando mayores recursos que faciliten la vivencia de la etapa que transitan: *la preadolescencia*.

A su vez, se plantearon 4 objetivos específicos: 1) Generar una vivencia segura y confiada de pertenencia al grupo, 2) Entender, interiorizar y aceptar las reglas del grupo, como espacio abierto de expresiones con límites y estructura; 3) En base a la tendencia de apego de cada uno, potenciar individualmente una relación más segura con el grupo de iguales y 4) Trabajar acerca de la identidad de cada uno desde el abordaje de los orígenes: *¿Quién soy yo?, ¿Qué puedo esperar de los otros?*.

Sesiones:

La actividad se estructuró a lo largo de 16 sesiones durante el curso 13-14, con una frecuencia quincenal.

Participantes:

El grupo estuvo formado por 10 menores, 6 varones y 4 mujeres, de entre 10 y 13 años, 9 de ellos adoptados internacionalmente y uno adoptado en España

Metodología

Partiendo de lo lúdico, de lo proyectivo, se trata de posibilitar la vivencia y la expresión de las emociones, favoreciendo así *la narrativa de la historia personal* de cada uno: *dar un sentido al dolor*

El grupo estuvo coordinado por dos terapeutas, cuyas funciones fueron las de 1) Facilitar experiencias; 2) Ser una base segura para ellos para que puedan permitirse explorar, expresar... y 3) Favorecer la contención, mediante los límites necesarios dentro del encuadre grupal.

Evolución y perspectivas de futuro

La evolución del grupo ha ido transitando por los diferentes objetivos planteados.

- *Objetivo 1: Generar una vivencia segura y confiada de pertenencia al grupo*

Cada menor se incorpora al grupo como algo desconocido, como situación extraña ante la que cada cual desarrolla sus estrategias en función del estilo de apego. La función de las profesionales es la de facilitar en las primeras sesiones que cada uno despliegue estas estrategias de afrontamiento, de defensa, etc. A partir de lo observado se tratan de diseñar tanto un objetivo grupal como otros específicos para cada uno de los menores.

Hicieron falta varias sesiones para que creciera el sentimiento de pertenencia al grupo, aun cuando fuera mediante la utilización de sus recursos habituales aunque estos fueran menos adaptativos.

- *Objetivo 2: Entender, interiorizar y aceptar las reglas del grupo, como espacio de abierto de expresiones con límites y estructura.*

Poco a poco, la cohesión entre los miembros del grupo fue creciendo, mejoró su capacidad de empatizar con los sentimientos de los demás y los menores se fueron adaptando a la dinámica grupal. Para ello, a los más evitativos se les respetaba su espacio y a los más ambivalentes era necesario ir frenando su afán de centrar la atención del resto.

- *Objetivo 3: Potenciar individualmente una relación más segura con el grupo de iguales, en función del estilo de apego previo de cada uno*

En el grupo con mayor tendencia evitativa, gracias al modelado del resto, los menores fueron sintiéndose más libres de expresarse, pasaron de esperar el permiso para actuar a buscar de forma activa la atención de los demás, implicando una mayor iniciativa para acercarse, para jugar y bromear. Pasaron de una excesiva contención, a provocar la atención del grupo. Esta explosión emocional en algunos casos incluso les desbordaba, manifestando una dificultad para autocontrolarse. En otros casos, donde la racionalización inicialmente era excesiva, fue desapareciendo la angustia ante la mirada del otro para ser capaz de expresar abiertamente su deseo, aunque este fuera el de no querer participar o el de participar pero con poca implicación, poniendo límites. Algunos menores se permitían ir “asomándose” al grupo con más espontaneidad e iniciativa fundamentalmente a través de lo gestual.

En los menores con tendencia ambivalente, aunque su interés inicial era acaparar la atención del adulto y sentirse protagonistas respecto del grupo de compañeros, de forma gradual fueron evolucionando hacia una menor frustración ante la demanda de respetar que la mirada y la escucha se centre en los otros. Las dificultades de autocontrol fueron evolucionando hacia recursos más elaborados, ocupando un rol de mediador, conciliador o dinamizador del grupo.

No todos los casos evolucionaron en positivo. En uno de los casos, a pesar de un inicio positivo, las últimas sesiones provocaron una mayor irritabilidad y la imposibilidad de aceptar límites, como consecuencia de su propio proceso personal.

- *Objetivo 4: El trabajo sobre la identidad*

Esta fase ha guardado mucha relación con la existencia o no de un trabajo previo de comunicación y apertura ante la expresión de emociones por parte de los padres. En aquellos casos en los que las familias habían llevado a cabo un tratamiento de los orígenes abierto, adecuado a las necesidades evolutivas de sus hijos y con una expresión abierta de las emociones, se percibía en los hijos una mayor facilidad para abordar estos temas.

En algún caso, el momento evolutivo de los menores hacía que fuera más importante para ellos aclarar el quién soy y quien quiero ser ante los demás que en

quien fui o pude haber sido. No hay negación o bloqueo pero si un dejar estos temas en segundo plano.

En la actualidad, todos manifiestan aceptación hacia sus orígenes adoptivos, aunque con diferencias en cuanto a su elaboración, de forma más superficial para unos (anécdotas sobre el clima de su país, la alimentación), y más profunda para otros. No se perciben resistencias o bloqueos sino más bien otras necesidades más vinculadas al desarrollo de su modelo operativo interno, propias de la etapa evolutiva en la que se encuentran.

Conclusiones

El trabajo con el grupo debe continuar para ir consolidando los cambios, ayudando a estos menores a tejer su resiliencia a partir de la aceptación de su realidad, favoreciendo así *la narrativa de la historia personal*, la asunción de la diferencia y la reparación de sus modelos operativos internos sobre sí mismo y sobre los demás. En concreto, los puntos a abordar han de ir en la línea de:

- Facilitar que pongan nombre a sus emociones, que expresen lo que sienten a través de la palabra.
- Encontrar el equilibrio entre la actitud evitativa y la ausencia de control en su acercamiento a los demás.
 - o A los menores con tendencias más evitativas, potenciar recursos para canalizar cualquier tipo de emoción, especialmente las negativas.
 - o Posibilitar a los menores con tendencias ambivalentes, que vayan aceptando el estar en el grupo sin necesidad de ser en centro de atención constante, respetando la estructura y normas del grupo.
 - o Seguir incidiendo en el “quien soy yo” y “quien soy yo frente a los demás” para favorecer la construcción de su identidad.

Referencias Bibliográficas

- Bowlby, J. (1993). *El vínculo afectivo*. (I. Pardal, trad.). Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado en 1969).
- Bowlby, J. (1993). *La pérdida afectiva*. (A. Báez, trad.). Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado en 1980).
- Bowlby, J. (1993). *La separación afectiva* (I. Pardal, trad.). Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado en 1973).
- Berástegui, A. y Gómez, B. coords. (2008). *Los retos de la postadopción. Balance y perspectivas*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Brodzinsky, D. (2006). Family Structural Openness and Communication Openness as Predictors in the Adjustment of Adopted Children. *Adoption Quarterly*, 9(4), 1-18. doi:10.1300/J145v9n04_01
- Brodzinsky, D. (2011). *Soy adoptado. La vivencia de la adopción a lo largo de la vida*. (2ª ed). Madrid. Editorial Grupo 5.

Cyrulnick, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: Una infancia infeliz no determina la vida.* Barcelona: Gedisa

Cyrulnick, B. (2004). *El realismo de la esperanza.* Barcelona: Gedisa



267. LA FILIACIÓN ADOPTIVA EN ESPAÑA COMO UN FENÓMENO SOCIAL ¿RECIENTE?

Manuel Baelo Álvarez

mbaelo@uvigo.es

Resumen.

Este Trabajo trata de abordar el estudio de la paternidad adoptiva como un “fenómeno social/sociológico” realizando un novedoso análisis sobre su utilización como instrumento de compromiso político, bélico, propagandístico o movilizador de masas durante la Primera Guerra Mundial, al utilizarse en España como un mecanismo transnacional para subvenir y auxiliar a los miles de huérfanos (especialmente niños belgas) de este conflicto bélico.

Palabras clave: Adopción Internacional, Infancia, Primera Guerra Mundial, Huérfanos, Código Civil.

1. Introducción.

A partir de la década de los noventa, la paternidad adoptiva adquiere en España una enorme relevancia, interés y visibilidad social que coincide con el auge o “boom” de la Adopción Internacional.

El interés que ha suscitado la filiación adoptiva transnacional en la sociedad española no tiene parangón y se refleja en el elevado número de niños adoptados, llegando a contabilizarse en más de setenta mil entre el año 1990 y el 2012 conforme a los datos publicados por el Instituto Nacional de Estadística (adopciones nacionales e internacionales), hasta el punto de que España encabeza los rankings mundiales en las tasas de paternidad adoptiva -13,0 en el año 2004, superando a Suecia con 12,3 por cada 100.000 habitantes- (Selman, 2001) y en el número de adopciones internacionales, al convertirse en el primer país europeo y segundo a nivel mundial detrás de los EE.UU.

Con todo, podemos afirmar que la adopción internacional en España se ha convertido en un fenómeno social emergente (señalaba Durkheim, que para explicar «*un fenómeno social, es preciso indagar separadamente la causa eficiente que lo produce y la función que desempeña*» Galliano, 2005, p. 450) empero, este fenómeno no ha permanecido inmutable ni ha surgido de forma espontánea (frente a las actuales «*prenociones doctrinales, es decir, las preconstrucciones*» que teorizan sobre la explicación sociojurídica del “boom” de

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

la Adopción Internacional, y que hacen referencia a que las adopciones transnacionales en España son un fenómeno reciente y novedoso, Bourdieu, 2008, p. 144) demostraremos en el siguiente trabajo académico, que durante la Primera Guerra Mundial y al cariz de los acontecimientos históricos y el devenir sociopolítico, se produce en España un incipiente fenómeno adoptivo internacional ante el colapso de los servicios asistenciales y como consecuencia de las devastadoras secuelas del conflicto bélico (especialmente, en el caso de los niños belgas) pudiendo afirmar de forma concluyente, que la primera gran experiencia adoptiva transnacional en España se produce durante la Gran Guerra, pasando de ser una institución jurídico-familiar privada (destinada principalmente a matrimonios sin hijos) a tener una verdadera proyección pública e internacional como un mecanismo de emergencia social (filantropía o altruismo) para socorrer a los miles de niños huérfanos de la Primera Guerra Mundial.

2. Metodología y Objetivos

La metodología de investigación que hemos utilizado en este trabajo es la propia de la Sociología del Derecho a través del método “histórico-comparativo” para realizar un estudio diacrónico, en el que se analice de forma exhaustiva la evolución temporal, social y colectiva de la paternidad adoptiva, centrándonos en su instrumentalización durante la Primera Guerra Mundial (Caïs, 1997, pp. 63-65)

Parafraseando a Renato Treves, Ramón Soriano, Edgar Bodenheimer, Theodor Geiger y Jean Carbonnier, el objetivo de nuestro trabajo será el de escudriñar los textos legales e histórico-jurídicos no desde un punto de vista normativo-teórico y dogmático propio del Derecho positivo o “*deber ser*” de la norma (Geiger, 1983; Treves, 1978; Carbonnier, 1977, Soriano, 1997; Bodenheimer, 1986) sino desde una perspectiva sociológica, en el marco de un análisis global del Derecho como institución o fenómeno social (Montoro, 1999, p. 87).

Para ello, hemos realizado un análisis documental y holístico, no sólo de los principales textos jurídicos y dogmáticos de la época (Código Civil y normas de protección a la infancia) cuyo contenido está previsto y valorado por el Derecho (Treves, 1978; Carbonnier, 1977) sino que también hemos valorado desde una perspectiva sociológica todos aquellos documentos no jurídicos que hicieran referencia a la adopción, para abordar el *continuum* histórico de la filiación adoptiva y su función transnacional *ex ante* y durante la Primera Guerra Mundial.

Destacamos la utilización de fuentes archivísticas de marcada significación socio-jurídica (impresas y manuscritas) procedentes de la Biblioteca Nacional de España, de los fondos histórico-documentales de las universidades de

Santiago de Compostela, Deusto, Vigo, Oporto, Coimbra, de la extinta Universidad Central de Madrid, Valencia y Sevilla, de la Hemeroteca Nacional y de las colecciones históricas del Boletín Oficial del Estado; junto con aquellos “documentos no jurídicos” en los que se puede encontrar una significación sociológica sobre la institución adoptiva durante el primer tercio del siglo XX en España, tales como los diarios de prensa escrita, las revistas, las declaraciones oficiales, los folletos, las publicaciones periódicas y las obras de creación literaria, especialmente novelas, obras de teatro y ciertos opúsculos académicos (López-Aranguren, 1994; Treves, 1978; Balcells i Junyent, 1994).

3. A modo de proemio. La institución adoptiva ¿caritativa? o ¿misericordiosa?

Debemos subrayar que desde la promulgación del Código Civil de 1889 y hasta la Primera Guerra Mundial, la paternidad adoptiva como institución social (y no como acto jurídico) sustituye e imita la filiación natural (bajo la máxima justinianea de “*adoptio naturam imitatur*”) sirviendo de «*consuelo y apoyo para la vejez*» de aquellos matrimonios que no tenían descendencia legítima o legitimada y que decidían acoger, criar y alimentar a un niño expuesto o abandonado por compasión, lástima o misericordia, como se infiere del análisis de los diferentes *Tratados de Notaría* y de las noticias que aparecen en la prensa de la época *ex ante* la promulgación del Código Civil, pudiendo advertir la relación unívoca entre adopción y la caridad cristiana.

Art. 173 del Código Civil de 1889 (redacción originaria)

Pueden adoptar los que se hallen en el pleno uso de sus derechos civiles y hayan cumplido la edad de cuarenta y cinco años. El adoptante ha de tener, por lo menos, quince años más que el adoptado.

Art. 174 del Código Civil de 1889 (redacción originaria)

Se prohíbe la adopción:

- 1.º *A los eclesiásticos.*
- 2.º *A los que tengan descendientes legítimos o legitimados.*
- 3.º *Al tutor respecto a su pupilo hasta que hayan sido aprobadas definitivamente sus cuentas.*
- 4.º *Al cónyuge sin consentimiento de su consorte. Los cónyuges pueden adoptar conjuntamente, y, fuera de este caso, nadie puede ser adoptado por más de una persona.*

Josep Comes recogía en su *Viridarium artis notariatus* del año 1704, publicado en el año 1828 con el título de *Tratado Teórico-Práctico del Arte de la*

Notaría, los motivos por los que se le permitiría constituir una adopción en escritura pública a una viuda, considerando que «*la edad avanzada de la adoptante, el no tener hijos ni esperanza de ellos, el no querer dejar el estado de viuda, el afecto que profesa al adoptado, los deseos de mantenerle, tratarle y educarle como madre, valiéndose (de este modo) del remedio de la adopción*». Si el adoptante fuera un anciano, Josep Comes establecía que éste podría formalizar y constituir la adopción «*al hallarse en la edad de más de sesenta años, sin tener hijos, y deseando valerme del medio de la adopción*» (Comes, 1828, p. 66).

Por su parte, Florencio García Goyena, Manuel Ortiz de Zúñiga y José Febrero, recopilan entre el año 1829 y el año 1855 una serie de formularios relativos al procedimiento, escritura y formalización de la paternidad adoptiva (destinados a jueces, notarios, escribanos, procuradores y abogados) en los que se estipula a modo de ejemplo, que el adoptante Francisco López «*viéndose anciano y sin herederos legítimos ni esperanza de tenerlos y bastante rico*» recibe como hijo adoptivo a Juan Ibáñez (pobre, huérfano y de 14 años de edad) en cuya atención «*promete tratarle, educarle, cuidarle y alimentarle como si fuera su hijo legítimo, é instituirle por su heredero, caso que permanezca en su poder al tiempo de su fallecimiento*».

La adopción se formalizaría, tal y como afirma Florencio García Goyena *et al*, mediante el consentimiento, la aceptación y el reconocimiento del hijo adoptivo que «*se hincó de rodillas, besó la mano á dicho Francisco López, y le dio las gracias por el beneficio de haberle prohijado*» (Febrero, 1828, pp. 507-08; García Goyena, 1841, pp. 94-95; Ortiz de Zúñiga, 1855, p. 380).

Asimismo, el pintor austriaco Ferdinand Georg Waldmüller (1793-1865) simboliza y representa en el cuadro *Die Adoption*, una escena similar a la que Florencio García Goyena describía en su *Febrero o Librería de Abogados* sobre la formalización y constitución de la adopción.

En el cuadro *Die Adoption* se reproduce el momento previo a la entrega de un menor a un matrimonio de edad avanzada. En presencia de un notario y con el padre adoptante firmando la escritura o el documento de adopción, el menor que va a ser adoptado (con actitud reverente) inclina su cabeza hacia la madre adoptante (que lo acoge con júbilo), mientras la desconsolada madre biológica, de inferior clase social (a juzgar por su vestimenta) sostiene a un bebe (que posiblemente sea un hermano del adoptado) entre sus brazos (Batlle, 1962).



 Wikimedia Commons

También la prensa de la época difundía y fomentaba la paternidad adoptiva como una “*virtud ante los ojos de Dios*”, apelando a la caridad cristiana, a la humanidad y a la generosidad para ofrecer a los niños huérfanos o expósitos (“*bien parecidos*”, “*rubitos*”, “*bien educados*”, “*modositos*”, “*bien criados*”, “*de padres conocidos*” o “*nacidos en circunstancias decentes*”) que habían sido abandonados en conventos o a las puertas de casas de nobles y de comerciantes.

Si algun matrimonio sin hijos, señora ó caballero sin familia, quisiere prohiar un niño huérfano de padre y madre, que tiene cuatro años de edad bien educado y modosito, puede pasar á verlo de once de la mañana á dos de la tarde á la calle del Olmo, núm. 12, cuarto segundo de la izquierda. (433)



Si alguna Señora-viuda ó un matrimonio sin hijos quisiere prohiar una niña de tres años, bien criada, huérfana forastera, acudirá á la calle de la Fior-baxa n.º 2 qto baxo.

Diario de Avisos, 2 de junio de 1859.

Diario de Madrid, 21 de febrero de 1788.

Noticias sueltas. Si alguna señora viuda ó un matrimonio sin familia quisiere prohiar una niña de tres años, hija de padres conocidos, huérfana de madre, y bien criada, acudirá cerca de la fuente del Cura, calle de las Milas, casa de D. Joseph Mora, n.º 12, y qto. interior, donde está razon Maria Velasco.

Diario de Madrid, 8 de febrero de 1788.

UN BIEN.—Un matrimonio sin hijos desea prohiar una niña de edad de tres á cinco años, siendo bonita y que no tenga padres ó solo con madre pobre; la que se encuentre en este caso podrá dirigirse y hablar con el matrimonio, calle Jacomebrezo, núm. 48, cuarto entresuelo izquierda, de nueve á once, y de dos á cuatro de la tarde.

Diario de Madrid, 1 de mayo de 1846.

Se solicitaban matrimonios sin hijos, ancianos o viudas, y en caso de existir varios candidatos, se realizaba una selección pública, haciendo referencia a las circunstancias familiares, personales y económicas (patrimonio, lugar de residencia, estado civil o profesión) conforme a los cánones sociales establecidos al efecto (por las Juntas de Beneficencia y la normativa vigente) a la hora de elegir a los futuros adoptantes.

A continuación, hemos incluido una selección de noticias de los principales periódicos (*Diario de Madrid, El Motín, Nuevo Diario de Madrid, Correspondencia de España o El Liberal*) para explicar e ilustrar las características de este tipo de adopciones

LA CARIDAD EN ACCION

Como *El Motín* fué el primer periódico que recomendó la adopción de dos niños, cuya madre había fallecido del cólera, después de sufrir la miseria más horrorosa, niños que fueron llevados a la alcaldía de barrio por acuerdo de la Junta de Sanidad del mismo, me complazco en estampar á continuación los nombres de las personas que desean hasta hoy profijar á la niña:

- 1 D. Agapito Martínez y señora, Colon 8, empleado.
 - 2 D. Ignacio Herrero y señora, Ballesta, 6, 3.º, del comercio.
 - 3 D. Antonio Trashorrias y señora, Océaga, 1, empleado.
 - 4 D. José Pelaez y señora, Doctor Pourquet, 28, industrial.
 - 5 D. Francisco Otaola y señora, Prade, 13, principal, litógrafo.
 - 6 D. Perfecto Alverdi y señora, Las Rozas, empleado del ferrocarril.
 - 7 D. Manuel Martínez y señora, Alcalá, 102, picador de toros.
 - 8 D. José Garzailla y señora, Trafalgar, 4, ex-comandante de ejército.
 - 9 D. Dario Villalobos y señora, Castelló, 14, empleado.
 - 10 Doña Isabel Pérez, Amparo, 88.
 - 11 D. Coame Bartolomé Xouaú y señora, Calvario, 29, músico.
 - 12 D. Ricardo Boleas y señora, Ferraz, 34, relojero.
 - 13 D. Teodoro Gonzalez, Laredo (Santander), comerciante.
 - 14 D. Vicente Camino, Tárrega (Lérida), empleado del ferrocarril.
 - 15 D. N. N., Castro-Urdiales (Santander), del comercio.
 - 16 D. Nicolás Samper y señora, San Jerónimo el Real, empleado.
 - 17 D. José Muñoz Pérez, idem id.
 - 18 José Senovilla y señora, Peligros, 1, industrial.
- Dando las gracias á esas personas por el acto humanitario que todas desean realizar, les suplico que, puesto que solo una ha de conseguirlo, se encargue otra del niño, en las mismas condiciones, con lo cual echaria la caridad un velo sobre la desgracia de esa pobre familia.

CIA. (

La Junta de Sanidad y de Socorros del barrio de Daoiz, en la sesión que el día 25 del mes próximo pasado celebró, para tratar de designar las personas á quienes había de entregarse los dos hermanitos huérfanos que tenía recogidos y á su cargo, acordó por unanimidad que de las 18 que solicitaban profijar á la niña de tres años, fué el conomido industrial de la calle de Peligros, D. José Senovilla, que el niño de once años se entregase á un título de esta corte (cuyo nombre no podemos por ahora revelar), único que por medio de una carta y aun sin verlo había solicitado desde luego profijarle.

Dicha Junta, á la vez que ha dado cuenta de su acuerdo á todas las demás señoras solicitantes, les ha significado las más encarecidas gracias por el acto que deseaban realizar.

Los huérfanos fueron ayer entregados á los expresados señores, con las formalidades debidas, por la comisión de la Junta que se nombró al efecto, llevándolos á sus respectivos domicilios.

El Motín, 21 de octubre de 1885.

El Liberal, 2 de Noviembre de 1881.

En la escalera de la casa núm. 3 de la calle de la Ruda, ha sido encontrada casi desnuda y espirante, una criaturita como de un mes. Recogida por una vecina, disputábase entre todas el placer de acogerla y ampararla; pero ayer ha acudido al juzgado de la Latina Francisca García, mujer de un jornalero (llamado Julian del Barco, con el propósito de formalizar en toda regla el prohijamiento. Este matrimonio, que no tiene hijos, ha considerado como un don del cielo el hallazgo de la infeliz criatura. El cielo premiará tan laudable rasgo de caridad.

Correspondencia de España, 26 de abril de 1864.

Sin embargo, tal y como hemos escudriñado, dicha función caritativa, asistencial y afectiva pudo no ser tal, convirtiendo a los adoptados en criados al servicio de los adoptantes, como así lo denuncia en clave de parodia e ironía la viñeta gráfica del diario *Barcelona Cómica* de 7 de Octubre del año 1891, al representar a un matrimonio de ancianos que deseaban prohijar a una joven de Consuegra, de 13 a 20 años “*huérfana, robusta y bien parecida*”.



Y a su vez, hemos descubierto como otras muchas veces, los adoptados eran maltratados, vejados y sometidos a duros castigos físicos, como así lo advierte la prensa de la época, que hace visible los peligros que podía conllevar la adopción (denunciando la impunidad de estos actos).

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

—Ayer ocurrió en esta capital un hecho, que llamó extraordinariamente la atención de los vecinos de la calle de Poniente. Un numeroso grupo se había formado frente la casa número 52, comentando un suceso que, de ser cierto, entrañaría suma gravedad. Decíase que una señora, viuda de un militar retirado, que vive en el piso 3.º puerta 2.ª de la expresada casa, había solicitado en vano prohijar un expósito de la Casa de Maternidad, por no haber sido muy favorables los informes que de dicha señora adquirió la junta del propio establecimiento benéfico.

Parece que un pobre obrero supo el deseo de la viuda, y entónces la ofreció su hija, de diez años, prometiendo aquella cuidarla, educarla y nombrarla su heredera. Pero los vecinos notaron que la niña á los pocos días desmejoraba visiblemente, y que estaba muy triste, hasta que por fin dejaron de verla. Lo único que de ella supieron despues fué anteayer al dárseles la noticia de que había fallecido, á consecuencia de una hemorragia.

La Vanguardia, 17 de mayo de 1881

Madrid, 16, á las 5'30 tarde.—*Congreso*.—El señor Manteca denuncia un crimen cometido en cierta provincia. Trátase de un expósito muerto á consecuencia de los malos tratos que le daba un matrimonio que le había prohijado, estando el delito impune.

La Vanguardia, 17 de mayo de 1887

Situación que corrobora desde una perspectiva fáctica, académica y doctrinal, el profesor Juan Bautista Hernández Barreiro en un discurso ante el claustro de la Universidad Central del año 1866 sobre las ventajas e inconvenientes de la adopción, en el que cuestionaba la función caritativa y afectiva que se le atribuye tradicionalmente a la adopción, afirmando que ésta se enmascaraba bajo el pretexto «*de una caridad falsa ó incierta, que se hiciese al pupilo de peor condición, abandonándolo á si mismo y sin medios de asegurar su existencia para lo porvenir*» (Hernández, 1868).

4. La adopción como instrumento de compromiso social y “movilizador de masas”

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

En este contexto socio-histórico, tras la promulgación en España del Código Civil de 1889 y ulteriormente hasta la Primera Guerra Mundial, se normativiza y mantiene en el ideario social español y en las fuentes documentales de la época, la significación social de la paternidad adoptiva como una institución contractual destinada a ser “*consuelo de los matrimonios estériles y fuente de socorro para los niños pobres*” (Espín, 1956, p. 272; Bellomo, 1997, p. 12) con fines redentores, caritativos, piadosos y puramente misericordiosos (como bien podía ilustrar la parábola del Buen Samaritano) en la que una familia sin hijos o descendientes legítimos decidía acoger, criar y alimentar a un niño expuesto o abandonado por compasión cristiana, amor al prójimo, lástima o misericordia.

Desesperado por la falta de trabajo y por el hambre, un infeliz obrero, Segundo Ramírez Latorre, mató a su mujer, Teófila Ursa Crespo, y luego se suicidó.

Una niña de seis meses, hija de estos desgraciados, fué encontrada junto a los cadáveres.

El cabo de la Guardia civil del 14.º tercio D. Gregorio Sánchez, que con su mujer y seis hijos habita en la misma, pidió al Juzgado que se le dejase prohijar a la huerfanita.

Enternecido el juez ante aquel rasgo de altruismo, concedió al cabo lo que solicitaba, aunque advirtiéndole que se obligaba a entregar la niña a su abuela si ésta la reclama.

Este rasgo caritativo del cabo D. Gregorio Sánchez no necesita comentario: es, sencillamente, conmovedor.



LOS POBRES CARITATIVOS.
FRANCISCA MAS PASTOR CON SU MARI-
DO Y EL NIÑO ABANDONADO QUE
ACABAN DE PROHIJAR Fot. Alba

La Correspondencia, 12 de agosto de 1907.

ABC, 26 de julio de 1908.

No obstante, se observa durante este periodo (prensa escrita, análisis normativo y doctrinal) como los futuros adoptantes y la sociedad en general, progresivamente asumen la filiación adoptiva como un instrumento de compromiso social con la infancia desprotegida o desamparada (huérfanos y niños abandonados) en el que pesaban más valores como el altruismo, el sentimiento de generosidad y de ayuda mutua, la filantropía o la caballerosidad para favorecer al otro (huérfano y expuesto) que el propio beneficio personal del adoptante, especialmente en aquellas situaciones de emergencia, tales como desastres naturales, incendios, accidentes o muertes luctuosas, en las que el prohijamiento y la adopción eran la solución inmediata a los males de estos niños.

El proceso Sánchez

Pidicando el indulto.—Julita Sánchez, prohijada.

Los hijos de Sánchez han enviado a S. A. la Infanta D.ª Isabel una instancia, solicitando que apoye la concesión de indulto.

—El Centro de Hijos de Madrid ha enviado al presidente del Consejo de ministros una exposición, solicitando que se emplee la Regia prerrogativa de indulto en favor del excapitán Sánchez.

—Al defensor de Sánchez se ha dirigido una familia, ofreciendo prohijar a la niña Julita, hija del reo.

Este ha accedido a ello, y la aindida familia se llevará uno de estos días a la hija de Manuel Sánchez.

La Época, 30 de octubre de 1913.

Asimismo, la preocupación por la infancia desprotegida y desamparada (huérfanos y niños abandonados) se convirtió en una cuestión de primer orden ante la opinión pública tras la crisis finisecular (desastre de 1898) al considerar ciertos sectores intelectuales, filantrópicos e ilustrado-burgueses (regeneracionismo) que uno de los grandes males que sufría la sociedad española fue «*la indiferencia con la que miramos a nuestros niños*».

Para ello se debía encomendar la acción legal y altruista «*de los Poderes Públicos, y en la medida de lo posible (...) interesando, como es imprescindible, á todas las clases sociales en la obra fundamental para un pueblo culto, de proteger al niño, el hombre del mañana*».

Son numerosos los tratados y opúsculos de la época que abordaban la problemática de la exposición y las consecuencias de la misma (García, 1805; de Uriz, 1801; Arteta, 1801; Méndez-Álvaro, 1858) destacando el magistral análisis que Concepción Arenal realiza en “*La Madre y el Niño Abandonado*” sobre los elementos y las circunstancias sociales del abandono moral y material de la infancia en la sociedad decimonónica española.

Concepción Arenal apelaba a las «*fuerzas vivas, intelectuales y morales de la sociedad que impulsan a determinaciones justas y acciones caritativas*» al considerar «*que la madre, que por gusto abandona a su hijo es una excepción muy rara, una especie de monstruosidad, siendo violentada, impulsada o al menos auxiliada por la sociedad, autora, coautora o cómplice de este abandono*» (Arenal, 1883, pp. 157-58).

Al igual que la prensa de la época que se hace de dicha preocupación hacia la «*infancia moralmente abandonada*» y hacia la institución adoptiva como acto de “compromiso social”, lo que desembocó en la promulgación de la Ley relativa a la Mendicidad de Menores, en la Ley de Protección a la Infancia y en su posterior desarrollo normativo con el Real Decreto que aprueba el Reglamento de Protección a la Infancia, regulando estas normas la asistencia que se debía prestar a los niños institucionalizados en Establecimientos de la Beneficencia, para ser posteriormente entregados en adopción u ofrecidos para su prohijamiento a familias que decidiesen «*educar, alimentar y cuidar a estos desgraciados niños*».

Protección á la infancia.

En la reunión celebrada anoche por esta importante Sociedad explicó el Sr. Tolosa Latour con gran elocuencia el alcance que tiene el tema puesto á discusión acerca de la protección de la infancia, y dijo que todo el mundo se conduce de los niños desvalidos, pero que nadie los recoge del arroyo para llevarlos al Asilo, al Sanatorio ó al sitio donde puedan encontrar calor ó alimentos y cariño, y para llevar á la práctica estas medidas tan humanitarias acude á las madres y á todas las mujeres españolas para que coadyuven á realizar la obra, demostrando á grandes rasgos la necesidad de una inspección para vigilar la forma en que son cuidados los niños cuya lactancia se encarga á las amas de cría mercenarias, y muy principalmente á examinar las condiciones de cada una de éstas.

Por último encareció razonadamente la necesidad de una ley de protección á la infancia, con arreglo á las bases objeto de la discusión.

La señorita de La Rigada expuso á continuación que el proyecto cuya explanación acababa de hacer el doctor Tolosa Latour no necesitaba defensa, porque su idea germina en el pensamiento de toda persona sensata y amante de la niñez.

BOCETOS SOCIOLÓGICOS

INFANCIA SIN PROTECCIÓN

I
La protección corporal

«La protección caritativa de los niños tiene un vastísimo campo de actividad; desde el recién abandonado en la vía pública ó en el seno de la inchoa, hasta el que mata los intermedios de su madre; desde el que se cría en el arroyo y vive de mendicidad, hasta el que aprende á vivir de burto ó trabaja abrumado por una tarea superior á sus fuerzas.»

(CONCRECIÓN ANIMAL)

Hace no más de treinta días que, interpe-
lando al Sr. Maura en el Senado sobre cues-
tiones de Sanidad, preguntaba el doctor Pu-
lido:

«¿A que no sabe S. S. que haya aquí nin-
guna ley de protección á la infancia? Dejemos
aparte eso que ha podido hacer el Sr. Dato
desde el punto de vista meramente social, por
lo que se refiere á las horas de trabajo y al tra-
bajo de las mujeres y de los niños; lo que es
una ley de protección de la infancia, una ley
como la de Roussel en Francia, como la que
tiene Inglaterra, como la que existe en Alema-
nia, no la tenemos. Nosotros miramos con
completa indiferencia al niño.»

La Época. Miércoles 15 de enero de 1902.

El Imparcial. Sábado 25 de julio de 1903.

4.1. Ley relativa a la Mendicidad de Menores.

En el Título VI de la Ley relativa a la Mendicidad de Menores de 2 de agosto de 1903, se establece que los niños abandonados «y los privados de la asistencia de sus padres» ya sea por fallecimiento de éstos (orfandad), por la imposibilidad absoluta de mantenerlos (pauperismo e indigencia) o por la aplicación del artículo 4.º (suspensión de la patria potestad) debían ser tutelados por las Administraciones Públicas a través de «los Establecimientos de Beneficencia que existan en el Municipio o en la Provincia de donde sean naturales (...) pudiendo concertarse con las Asociaciones o instituciones particulares constituidas legalmente para la prestación de este servicio mediante una subvención o el abono de pensiones».

Ahora bien, y a pesar de su promulgación (España, todavía no contaba con una norma integral de protección a la infancia) sobre los inconvenientes a la hora de aplicar el Título Sexto de la citada Ley, en la editorial de *La Vanguardia* del viernes 7 de agosto de 1903, Alfredo Opisso y Viñas analizaba el sistema asistencial español de principios de siglo (Inclusas, Hogares Infantiles, Casas de Expósitos, Casas-Cuna y

otras instituciones de este tenor) afirmando: «*es desconocer en absoluto como anda la Beneficencia en manos de diputaciones y municipios, para esperar que pueda realizarse lo que dispone este artículo. Todos sabemos que en la gran mayoría de Casas de Maternidad la mortalidad es horrible, por no haber dinero para nodrizas; la mayoría de los hospitales que había antes en los pueblos han tenido que cerrarse por falta de recursos, y en las Casas de Beneficencia ó caridad á cargo de las diputaciones, sucede casi á diario que los contratistas de suministros se nieguen á continuar proporcionándolos por falta de pago. Si actualmente no pueden esos establecimientos con las obligaciones más precisas ¿qué va á ser con el aumento de cargas de que se ven amenazados? (...) Es nuestra imprevisión de siempre, una repetición más del caso de legislar para las antípodas. La ley contra la mendicidad, produciría los mejores resultados en otro país que contase con asilos y establecimientos para dar albergue á los menores; pero aquí resultará inútil por falta de base sustancial*» (Opisso y Viñas, 1903, p. 4).

4.2. Ley Tolosa y Reglamento de Protección a la Infancia.

En la Ley de Protección a la Infancia de 1904 o *Ley Tolosa*, en honor a su mentor el Dr. Manuel Tolosa Latour e inspirada en la *Infant Life Protection Act* de 1872 y en *The Law of July 24, 1889 on Morally Abandoned Children*, se abordaba en España por primera vez la vigilancia, guarda, amparo, tutela y protección tanto “física” como “moral” a favor de los niños menores de diez años recogidos en Establecimientos benéficos, en los siguientes términos (Vilanou, 2010; Olavarría, 2008; Vallverdú, 2004; Benet, 1976; Leifsen, 2008; Corral, 2001; Jossierand, 1950)

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Consistirá dicha protección en el ejercicio de las siguientes funciones:

2.º La inspección de las Casas-Cuna, Escuelas, talleres, espectáculos y cuantos Centros de modo permanente ó transitorio alberguen, recojan ó exhiban á los niños.

6.º El amparo de los niños moralmente abandonados, recogiendo de la vía pública y proporcionándolos educación protectora.

Art. 2 de la Ley de Protección a la Infancia.

El Consejo y las Juntas ejercerán su cometido:

1.º Vigilando periódicamente á los niños sometidos á lactancia mercenaria, procedentes de las inclusas ó entregados por sus padres.

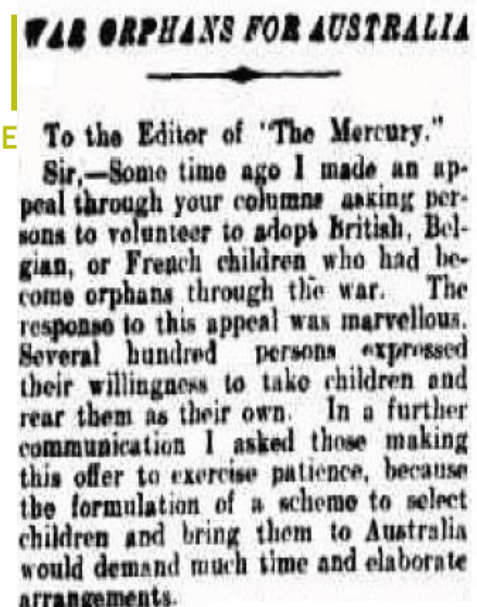
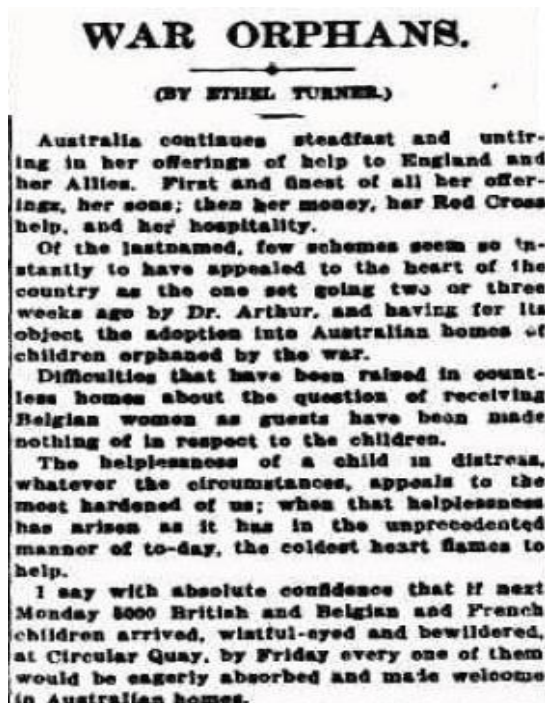
5.º Cuidando de la puntual observancia de las disposiciones sanitarias ó de buen orden interior que se relacionen con la vida de los niños menores de diez años recogidos en Casas-cuna.

Art. 6 del Reglamento de Protección a la Infancia.

5. La internacionalización de la paternidad adoptiva: I Guerra Mundial.

Siguiendo este íter cronológico y sociopolítico, y tras analizar los precedentes mediatos en la significación y utilidad de la adopción en España, tras finalizar la Primera Guerra Mundial (1914-1918) la institución adoptiva se presentaba como una respuesta humanitaria, altruista, de “emergencia social” y de “orden público” para que muchas familias en Inglaterra, Australia y EE.UU (la gran mayoría carecían de hijos) pudieran acoger o adoptar a uno de los miles de niños huérfanos y abandonados ante el colapso de los servicios asistenciales tras la “Gran Guerra”.

En Holanda, Suiza, Dinamarca, España y Finlandia como países neutrales durante la contienda bélica, se pusieron en marcha numeras iniciativas públicas y privadas (entidades religiosas, Save the Children o Cruz Roja) para alejar a estos niños de los horrores de la guerra, buscar “hogares sustitutos” y facilitar su adopción o prohijamiento en familias «caritativas y generosas».



The Sydney Morning Herald, 14 de Octubre
de 1914.

The Mercure, 9 de Febrero de
1915.

5.1. Adopciones transnacionales por familias españolas.

En el caso español, nos encontramos ante la primera experiencia adoptiva transnacional destinada a socorrer, educar, cuidar y auxiliar a los «*desdichados niños víctimas de la guerra*» como una institución asistencial (ni sucesoria ni hereditaria) en la búsqueda de un hogar protector «*con nuestros hijos*» que ampare «*de la orfandad a los infortunados niños belgas y franceses*».

Al realizarse en un país distinto a España, en virtud de lo establecido en los artículos 9 y 11 del Código Civil de 1889 (redacción originaria) y del artículo 7 del Convenio de la Haya de 1902, se permitía la adopción en el extranjero a los españoles, siendo la ley personal del adoptante (Ordenamiento Jurídico español) la que debía regir «*los derechos y deberes de la familia*» al igual que las formas, tramitación y solemnidades «*de los contratos, testamentos y demás instrumentos públicos*» (Pons, 1990, p. 568; Albadalejo, 1972, p. 156; Kipp, 1952, pp. 264-65; Camacho, 1914, pp. 208-11).

No obstante, ante la urgencia de los acontecimientos y la imperiosa necesidad de articular medidas protectoras, no se llegaron a aplicar las normas contenidas en el Código Civil -artículos 173 y 174- relativas a las circunstancias personales de los futuros adoptantes (requisitos de edad) y las prohibiciones de orden moral y familiar (descendencia legítima o legitimada) para poder formalizar un prohijamiento o una adopción. ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Entre las iniciativas *pro infantia* que se llevaron a cabo en España, destacan las emprendidas por el Semanario *Nuevo Mundo* y el diario *La Provincia* con el objetivo de sensibilizar a la sociedad española de la dramática situación que atravesaban los niños belgas y franceses, haciéndose eco la prensa de la época de dichas campañas (ABC, El Liberal, El País, El Universo, La Voz de Galicia, El Heraldo de Aragón, El Telegrama y El Pueblo Manchego) y solicitando la colaboración de las autoridades del Gobierno español, que debían «*hacer suya esta cruzada del amor (...) para que familias de prestigio y relieve social*» pudieran adoptar y prohijar a estos «*desventurados niños*».

De A B C:

«Estamos en absoluto de acuerdo con el señor Urgoiti; y ya que á él corresponde esta hermosa iniciativa, hágala práctica por medio de una Junta de señoras que busquen los medios de recoger y educar á esos inocentes niños, víctimas de la guerra, como las damas de Roma, presididas por S. M. la Reina de Italia, hicieron con los huérfanos víctimas de la catástrofe de Mesina.

Para tan humanitaria obra, A B C pondrá de su parte cuanto de él depende, sin perdonar sacrificio de ninguna clase.»

De El Liberal:

«Alabamos la idea y la ayudaremos, si va adelante, en todo lo que nos sea posible.»

De El País:

«El Director de nuestro querido colega NUEVO MUNDO, el señor Urgoiti, ha escrito un llamamiento á la caridad española para que los huérfanos de Bélgica puedan encontrar aquí hogar, cariño, una familia que ampare de la orfandad á los infortunados niños.

La idea es hermosísima, digna de los más calurosos aplausos.

De El Universo:

«La iniciativa de nuestro compañero señor Urgoiti, nos parece de todo y en todo plausible...»

De La Voz de Galicia:

«¿Quién no ha de mostrarse de perfecto acuerdo con el señor Urgoiti? Nosotros aplaudimos tan noble iniciativa y nos disponemos á apoyarla, en la forma que su autor juzgue más conveniente.»

Del Heraldo de Aragón:

«La revista NUEVO MUNDO ha tenido una hermosa iniciativa en favor de los huérfanos de Bélgica.

En estas columnas publicamos el ofrecimiento generoso de un vecino de Cariñena, que se brindaba á recoger uno de esos niños belgas. Este dato demuestra que la iniciativa encontrará seguramente en nuestra tierra humanitaria, ambiente propicio.»

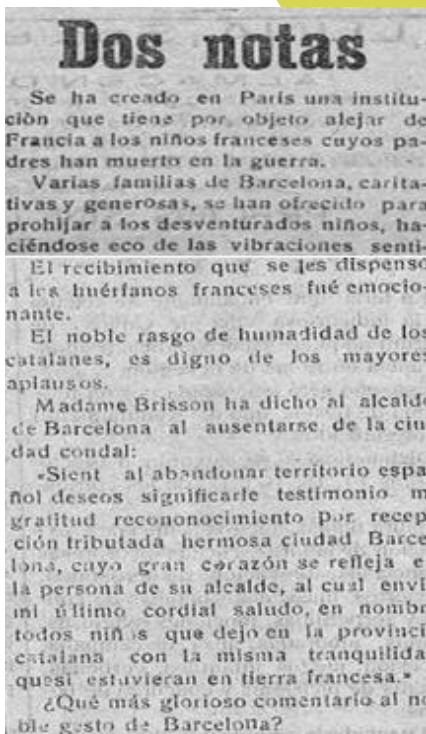
De *El Telegrama*, de San Sebastián, en un artículo firmado por don Julio Ochoa:

«La prensa, las autoridades y el Gobierno, deben hacer suya esta cruzada de amor, porque sobre los frios tratados de la Diplomacia, están siempre los dictados del humano corazón, que mandan amar y nunca odiar...»

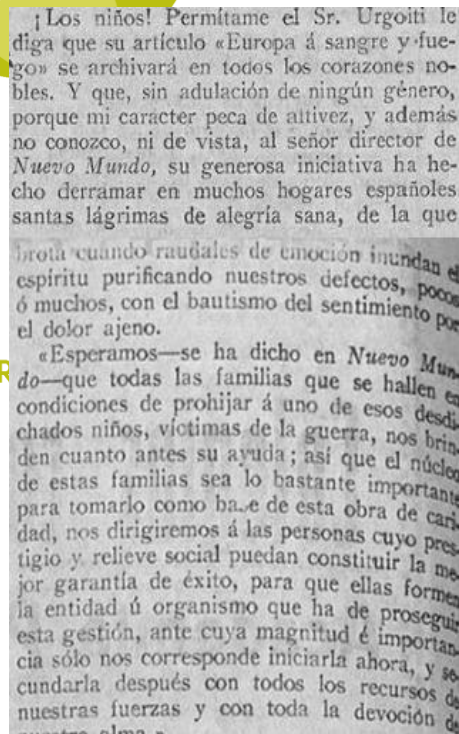
De *El Pueblo Manchego*, en una crónica de «Avicco»:

«El Director de NUEVO MUNDO, don Nicolás María de Urgoiti, acaba de ofrecer la idea á los padres españoles. Que cada uno de esos pobrecitos huérfanos tenga un segundo hogar; no el refugio oficial, santo, pero uniforme; otro: el nuestro, con nuestros hijos, con nuestro amor.»

Nuevo Mundo, 3 de octubre de 1914.



El Tiempo, 30 de septiembre de 1914.



La Correspondencia, 3 de octubre de 1914.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Para finalizar, hacer constancia de la investigación que en estos momentos estamos realizando y que verá la luz próximamente, sobre la iniciativa llevada a cabo por Madame Brisson y el síndico del Ayuntamiento de La Coruña, Santiago Casares Quiroga (llegaría a convertirse en Presidente del Gobierno de España entre mayo y julio de 1936) y que ejercería el papel de mediador e intermediario, para entregar en adopción a más de 50 niñas huérfanas procedentes de las Casas Claras de Francia (*Les Maisons Claires*) a “ilustres” familias de la sociedad gallega, próximas a la causa francesa y a las ideas revolucionarias/liberales (incluida la masonería).

6. Conclusiones.

A modo de conclusión, en el presente trabajo hemos profundizado en la instrumentalización sociopolítica de la paternidad adoptiva tras la promulgación del Código Civil de 1889, la crisis finisecular y su internacionalización durante la Gran Guerra, observando en la sociedad española una “reconceptualización” de la paternidad adoptiva que se transforma a la par que los acontecimientos históricos, pasando de ser una figura destinada al “consuelo” de matrimonios sin hijos que prohijaban o adoptaban a un niño (expósito, abandonado o tutelados por la Beneficencia) por humanidad, lástima, compasión, generosidad y caridad cristiana, a convertirse en un instrumento de “compromiso sociopolítico” capaz de movilizar a las masas, especialmente tras el colapso asistencial durante la Primera Guerra Mundial (primera gran experiencia adoptiva transnacional en España) como una respuesta humanitaria, altruista, de “emergencia social” y de “orden público” ofreciéndose miles de familias para socorrer y prohijar a las “*desdichadas víctimas de la guerra*” (finalidad asistencial) como se puede colegir en las fuentes documentales, doctrinales y archivísticas de la época.

Asimismo, debemos poner de manifiesto que esta transformación de la paternidad adoptiva como una “institución asistencial” destinada a socorrer a la infancia desvalida en pro de los nuevos valores imperantes durante el primer tercio del siglo XX (generosidad, altruismo, filantropía y humanitarismo, que servían de acicate para motivar a los futuros adoptantes) infiere en dicha institución una verdadera “proyección pública”, adaptándose a las exigencias sociojurídicas del momento, mediante la promulgación de ciertas leyes y decretos para subvenir a los niños expósitos, huérfanos o abandonados, tales como la *Ley relativa a la Mendicidad de Menores*, la *Ley de Protección a la Infancia* y su posterior desarrollo normativo (*Real Decreto que aprueba el Reglamento de Protección a la Infancia de 1908*).

7. Referencias Bibliográficas.

- ALBADALEJO GARCÍA, M. (1972). *Instituciones de Derecho Civil: Parte General y Derecho de Obligaciones*, Barcelona: Bosch, p. 156.
- ARENAL PONTE, C. (1883) “La Madre y el Niño Abandonado”, *La Madre y el Niño, Revista Mensual de Higiene y Educación*, Año I- Octubre, p. 157-58.
- ARTETA, A. (1801). *Disertación sobre la muchedumbre de niños que mueren en la infancia*, Zaragoza: Imprenta de Mariano Miedes.
- BALCELLS I JUNYENT, J. (1994). *La Investigación Social. Introducción a los métodos y a las técnicas*, Barcelona: ESRP-PPU, p. 258-59.
- BATLLE, M. (1962). “Estética y Derecho”, *Homenaje al Profesor Cayetano de Mergelina*, Murcia: Universidad de Murcia, p. 144.
- BELLOMO, M. (1977). *La Europa del Derecho Común*, Roma: Il Cigno Galileo Galilei Edizioni, p. 12.
- BENET, MK. (1976). *The politics of adoption*, New York: *The Free Press*, p. 120.
- BODENHEIMER, E. (1986). *Teoría del Derecho*, México: Editorial Fondo de Cultura Económica, p. 346.
- BOURDIEU, P *et al.* (2008). *El oficio de sociólogo: presupuestos epistemológicos*, Madrid: Siglo XXI Editores, p. 144.
- CAÏS, J. (1997) *Metodología del análisis comparativo*, Madrid: Cuadernos Metodológicos del CIS, p. 63-65.
- CAMACHO, A.M. (1914). “Los conflictos interprovinciales en España y en el Código Civil”, *Revista de Derecho Privado*, Vol. VII, p. 208-11.
- CARBONNIER, J. (1977). *Sociología Jurídica*, Madrid: Tecnos, p. 156.
- COLMENAR ORZAES, C. (2006) “La protección a la primera infancia en España en el primer tercio del siglo XX”, *History of Education & Children’s Literature*, Vol. I, p. 169. **ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN**
- COMES, J. (1828). *Tratado teórico-práctico del arte de la Notaría. Traducción Libre. Tomo Segundo*, Barcelona: Imprenta de J. Mayol y Compañía, p. 66.
- CORRAL TALCIANI, H. (2001). “El nuevo régimen jurídico de la Adopción en Chile”, *Revista Chilena de Derecho*, Vol. 28, p. 11.
- DE PALMA DEL TESO, A. (2006). *Administraciones públicas y protección de la infancia. En especial, estudio de la tutela administrativa de los menores desamparados*, Madrid: INAP, p. 25.
- DE URIZ, JX. (1801). *Causas practicas de la muerte de los niños expósitos en sus primeros años de vida*, Pamplona: Imprenta de Josef de Rada.
- ESPÍN CÁNOVAS, D. (1965). *Manual de Derecho Civil. Vol. IV. Familia*, Madrid, Editorial Revista de Derecho Privado, p. 272.

- FEBRERO, J. (1829). *Librería de Escribanos, Abogados y Jueces. Primera Parte*, Madrid, Imprenta de Don Fermín Villalpando, p. 507-08.
- FISHMAN, S. (2002). *The Battle for Children*, USA: Harvard University Press, p. 21.
- FUCHS, R. (1984). *Abandoned Children*, New York: Sunny Press, p. 58.
- GALLIANO, L. (2005). Diccionario de Sociología, México, Siglo XXI Editores, p. 450.
- GARCÍA GOYENA, F. (1841). *Febrero, o Librería de Abogados, Jueces y Escribanos comprensiva de los Códigos Civil, Criminal y Administrativo*, Madrid: Imprenta y Librería de Don Ignacio Boix, 1841, p. 94-95.
- GARCÍA, S. (1805). *Instituciones sobre la crianza de los niños expósitos*, Madrid: Imprenta de Vega y Compañía.
- GEIGER, T. (1983). *Estudios de Sociología del Derecho*, México: Fondo de Cultura Económica, p. 30.
- KIPP, T. (1952). *Tratado de Derecho Civil. Tomo IV. Derecho de Familia. Las relaciones paternofiliales y parentales. Tutela*, Barcelona: Bosch, p. 264-65.
- LEIFSEN, E. (2008). "Child Trafficking and Formalisation: The Case of International Adoption from Ecuador", *Children & Society*, Vol. XII, p. 212.
- LÓPEZ-ARANGUREN, E. (1994) "El análisis de contenido", *Análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, Madrid: Alianza Editorial, p. 461-93.
- MÉNDEZ ÁLVARO, F. (1858). *Breves consideraciones sobre la mortalidad de los niños expósitos y examen de algunos medios propuestos para remediarla*, Madrid: Imprenta de Manuel de Rojas.
- MONTORO BALLESTEROS, A. (1999). *Sistema de Teoría fundamental del Derecho. Tomo I*, Valencia: Tirant lo Blanch, p. 87.
- OLAVARRÍA, M.E. (2008) "Poder, mercado y tecnología del parentesco contemporáneo", *Revista de Antropología Experimental*, Vol. VIII, p. 239.
- OPISSO Y VIÑAS, A. (1903). *La Ley contra la mendicidad y la Vagancia*, Barcelona: La Vanguardia, p. 4.
- ORTIZ DE ZÚÑIGA, M. (1855). *Biblioteca de Escribanos o Tratado teórico-práctico para la enseñanza de los aspirantes al Notariado. Tomo I*, Madrid: Imprenta de José Rodríguez, p. 380.
- PONS GONZÁLEZ, M. (1990). *Título preliminar del Código civil:(concordancias, comentarios y jurisprudencia)*, Granada: Comares, p. 568.
- ROLLET C. (2008) "Recent Work on the History of Childhood in Europe", *Healing the World's Children*, Canada: MQUP, p. 62.
- SAADA, E. (2012). *Empire's Children: Race, Filiation, and Citizenship in the French Colonies*, Chicago: University of Chicago Press, p. 91.

- SELMAN, P. “Tendencias globales en adopción internacional: ¿en el interés superior de la infancia?”, *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Vol. XVI, Núm. 395 (Marzo-2012).
- SORIANO DÍAZ, R. (1997). *Sociología del Derecho*, Barcelona: Ariel, p. 29.
- TREVES, R. (1988). *La Sociología del Derecho. Orígenes, investigaciones, problemas*, Barcelona: Ariel Derecho, p. 148.
- VALLVERDÚ, J. (2004). “Reflexiones históricas sobre la adopción”, *Revista de psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, Vol. I, p. 45.
- VILANOU TORRANO, C. (2010). *De la compassió a la ciutadania: Una història de l'educació social*, Barcelona: Editorial UOC, p. 196.



268. LA MATERNIDAD SUBROGADA COMO UNA ALTERNATIVA A LA ADOPCIÓN: EL BABY BUSINESS

Manuel Baelo Álvarez

mbaelo@uvigo.es

Resumen.

A partir de la década de los noventa, la paternidad adoptiva adquiere una enorme relevancia, interés y visibilidad social que coincide con el auge o “boom” de la Adopción Internacional, hasta el punto de que España encabeza los rankings mundiales en las tasas de paternidad adoptiva (13,0 en el año 2004, superando a Suecia con 12,3 por cada 100.000 habitantes) y en el número de adopciones transnacionales, al convertirse en el primer país europeo y segundo a nivel mundial detrás de los EE.UU.

No obstante, a partir del año 2005 se empiezan a reducir drásticamente las adopciones tramitadas por vía internacional (analizaremos esta situación al igual que las consecuencias disfuncionales de la Ley 13/2005 de 1 de julio) y comienza en España el fenómeno de la gestación subrogada en el extranjero (principalmente en India, Ucrania y los EE.UU) como una alternativa lucrativa a la adopción y a la maternidad/paternidad biológica.

Palabras clave: Adopción, Maternidad Subrogada, Vientres de Alquiler,

1. Introducción.

Como señalábamos anteriormente, las Adopciones Internacionales en España se han convertido en verdadero “fenómeno social o sociológico” hasta llegar a convertirse en el primer país europeo y en el segundo a nivel mundial en el número de menores adoptado por vía internacional.

Sin ánimo de ser exhaustivos, podríamos afirmar que las causas que explican este “fenómeno social” en España las encontramos en el descenso en los índices de fecundidad, en la incorporación de la mujer al mercado laboral (pospone la edad media en la que decide tener hijos), en la disociación del matrimonio con la reproducción, los cambios sociales en la maternidad (aborto y anticoncepción), el aumento de las tasas de infertilidad conyugal, en las propias características de la Adopción Internacional (número de menores susceptibles de ser adoptados y en los “plazos” de entrega/tramitación de la adopción) y la simpatía de los *mass media* con la paternidad

adoptiva al externalizar públicamente la adopción y presentar a las familias como ejemplo de modernidad, armonía y multiculturalidad (caso de la Adopción Internacional)

Esta comunicación, sentará las bases de una futura investigación sobre el fenómeno de la maternidad subrogada en España, acto prohibido expresamente de cualquier tipo o modalidad por la Ley 35/1988, de 22 de noviembre, sobre Técnicas de Reproducción Asistida, que recoge en su artículo 10.1 dicha de “*contrato o acuerdo de gestación*” en relación al “*non nato*”, ya sea a título oneroso o a título gratuito, declarando como nulo de pleno derecho, el acuerdo de voluntades *inter partes* cuyo fin sea la renuncia pactada de la filiación materna a favor del contratante o de un tercero, siendo en todo caso, la gestante, en base al aforismo “*mater semper certa est*”, la madre legal del recién nacido, con independencia de la nulidad o ilicitud del acuerdo de voluntades entre la gestante y la parte comitente.

La posterior modificación normativa en materia de reproducción asistida, con la promulgación de la Ley 14/2006, de 26 de mayo, sobre Técnicas de Reproducción Humana Asistida, no modifica el contenido del Art. 10.1 en relación al “*contrato o acuerdo de gestación*” y, por lo tanto, se mantiene vigente dicha prohibición.

2. Una cuestión terminológica y jurídica.

Entre las denominaciones usadas por la Doctrina para nombrar genéricamente a los contratos de gestación encontramos múltiples acepciones, todas ellas equivalentes con la terminología elegida en el presente trabajo, como pueden ser las de “*maternidad subrogada*”, “*maternidad por sustitución*”, “*maternidad de reemplazo*”, “*gestación por sustitución*”, “*vientre de alquiler*” o “*maternidad de alquiler*” al referirnos a un contrato a título oneroso “*cuando existe una contraprestación económica para la madre que presta su útero*” la maternidad subrogada “*se ha venido llamando alquiler de útero o madre de alquiler, situación facilitada por las técnicas de fecundación in vitro*” (Benítez, 1997).

Yolanda Gómez Sánchez, Catedrática de Derecho Constitucional en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), define la maternidad subrogada como “*el acto reproductor que genera el nacimiento de un niño gestado por una mujer sujeta a un pacto o compromiso mediante el cual debe ceder todos los derechos sobre el recién nacido en favor de otra mujer que figurará como madre de éste*”; sin embargo la Profesora de Derecho Civil, Marina Pérez Monge, completa la definición de la maternidad subrogada, aportando a dicho “acto reproductor” su carácter netamente contractual, ya sea a título oneroso o gratuito, y por medio del cual una mujer aporta “*únicamente la gestación, o también su óvulo, comprometiéndose a*

entregar el nacido a los comitentes (una persona o pareja, casada o no), que podrán aportar o no sus gametos; en este último caso, los gametos procederán de donante (masculino y/o femenino)” (Pérez, 2002, p. 329; Gómez, 1994, p.136).

Sobre la punibilidad de los “contratos o acuerdos de gestación” en relación al “*non nato*”, el Art. 24.2 de la Ley 14/2006, establece que todas aquellas infracciones en materia de reproducción humana asistida serán objeto de las sanciones administrativas correspondientes, previa instrucción del oportuno expediente, sin perjuicio de las responsabilidades civiles, penales o de otro orden que puedan concurrir.

Por ello, junto a las sanciones administrativas y en ponderación a la gravedad de los hechos, será el *iter críminis* el que determine la concurrencia de los elementos del tipo penal, que se inicia con el acuerdo de voluntades y se perfecciona tras el nacimiento del menor y la renuncia pactada de todos los derechos de la madre gestante, el que pueda ser constitutivo de una comisión de los delitos tipificados en los artículos 220, 221 y 399 del Código Penal.

El Art. 220.2 CP contempla en la consumación de dicha actuación un delito de “*ocultación o entrega de hijo*” con el elemento subjetivo e intencional de alterar o modificar dolosamente su filiación real, en concurso medial con el ilícito de la “*suposición de parto*” ex. Art. 220.1 del Código Penal. Además, dicha actuación también podría incurrir en el tipo penal del Art. 221. CP, que contempla como sujetos activos del ilícito tanto a la madre biológica como a la parte comitente y a los posibles intermediarios si el “*contrato de gestación*” fuera a título oneroso y mediara contraprestación y compensación económica entre ambas partes con la finalidad de establecer una relación análoga a la de filiación e inscribir en el Registro Civil como propio y no de la gestante al menor fruto del contrato de gestación tras el alumbramiento, para perfeccionar el tipo penal de la inveraz maternidad y dar así credibilidad jurídica a dicha actuación, lo que también supondría un delito de falsedad en documento público previsto en el Art. 399 CP.

Sobre la viabilidad y juridicidad de la constitución e inscripción en el Registro Civil de los menores que resulten de este tipo de contratos privados en el extranjero, nuestra investigación abordará las disposiciones de la Dirección General de los Registros y del Notariado (Resolución de 18 de Febrero del 2009 e Instrucción de 5 de Octubre del 2010) y las sentencias del Juzgado de 1º Instancia de Valencia de 17 de septiembre del 2010, del Tribunal Supremo (Sala de lo Civil) de 6 de Febrero de 2014 y del TEDH del 26 de Junio de 2014 en los casos MENNESSON c/ FRANCE (Demanda nº 65192/11) y LABASSEE c/ FRANCE (Demanda nº 65941/11).

Ya desde una perspectiva social/sociológica, Debora L. Spar, profesora de la Harvard Business School, en su obra, *The Baby Business: How Money, Science, and Politics Drive the Commerce of Conception*, señalaba cómo tradicionalmente el único medio que tenían las madres sustitutas para engendrar hijos era “*comprometerse en una relación sexual con el futuro padre*” pero con la aparición de las técnicas de Inseminación Artificial “*la concepción prescindió del sexo, permitiendo que un hombre dejara embarazada a una madre de alquiler sin ni siquiera haberla conocido*” (Spar, 2006, p. 129).

Al separar el lazo genético del vínculo de gestación se redefine el concepto jurídico y sociológico de madre, no siendo ya válido el aforismo “*mater samper certa est*” y por ello “*llegó a ser más fácil para los tribunales y observadoras asignarles un papel de contratos y dar con una nueva definición de <<madre>>*” (Cfr. Spar, p. 143) Por último, señalar que en el Derecho comparado, tan sólo en la India, Gran Bretaña, Grecia, Israel, Ucrania, Rusia, Brasil, México y algunos de los Estados que forman parte de los EE.UU. (especialmente en California y Florida) se permite y autoriza legalmente la maternidad subrogada, aunque de forma muy restrictiva y limitada.

3. Análisis funcional de la Ley 13/2005 en relación a la Adopción Internacional: “Disfuncionalidad”

La finalidad del legislador la hora de redactar la Ley 13/2005 aparece reflejada en la propia Exposición de Motivos, como la necesidad de “*dar satisfacción a una realidad palpable, cuyos cambios ha asumido la sociedad española con la contribución de los colectivos que han venido defendiendo la plena equiparación en derechos para todos con independencia de su orientación sexual, realidad que requiere un marco que determine los derechos y obligaciones de todos cuantos formalizan sus relaciones de pareja*”. ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Así, la *voluntas legis* no es otra que la de crear un nexo causal entre la resolución normativa y la generalización social en la aceptación de este tipo de uniones, que son reconocidas y legitimadas por la norma como matrimonio.

Pero la *voluntas legislatoris* de forma “intencional y directa” tiene como objetivo utilizar el instrumento normativo para que se produzca a posteriori un “*cambio social dirigido*” y reconocer las aspiraciones de este colectivo constituido como “grupo de presión”.

Desde la perspectiva de la sociología jurídica y en base a las teorías del funcionalismo, hasta la promulgación de la Ley 13/2005, de 1 de julio, por la que se permite y posibilita la adopción conjunta como matrimonio a las parejas del mismo sexo, dando carta de legitimidad a sus aspiraciones y reconociendo el derecho a la

adopción compartida como “matrimonio”; la Adopción Internacional en España cumplía social y jurídicamente los rasgos de funcionalidad (“*toda consecuencia observable producida por la presencia de un elemento en el seno de un sistema social, la cual aumenta o mantiene su grado de integración*”) como sistema social y como acción social, propuestos por el eminente sociólogo estadounidense Robert K. Merton (Giner, 1985, pp. 53-54)

La normativa estatal en materia de adopción permitía el correcto funcionamiento del sistema y de la acción social (si entendemos la “Adopción Internacional” como sistema y acción social), en equilibrio y consonancia con la normativa de los principales países emisores de menores, hecho que se manifestaba cuantitativamente en el elevado número de solicitudes de Adopción Internacional tramitadas y formalizadas a través de los cauces legales dispuestos al efecto, ya fueran éstas constituidas por solteros, por familias monoparentales, por familias nucleares o por familias extensas.

Dicha normativa, en base a lo expuesto por Robert K. Merton, tenía consecuencias manifiestas sobre los participantes de la acción social (sobre las partes implicadas en el proceso adoptivo internacional), siendo desde un primer momento conocidas e intencionadas, pero también tenía consecuencias latentes, no intencionadas, desconocidas y no comprendidas ni deseadas por las partes implicadas en el proceso adoptivo. Sin embargo, tanto las consecuencias manifiestas como las consecuencias latentes, cumplían el criterio sociológico de la funcionalidad ya que contribuían al ajuste, a la adaptación y a la estabilidad del sistema social (Adopción Internacional).

Aunque la normativa interna estatal anterior a la Ley 13/2005 no otorgaba carta de legitimidad en igualdad de derechos y deberes a la adopción conjunta por parte de parejas del mismo sexo o por solteros que declaraban abiertamente su homosexualidad con los matrimonios o las parejas formadas por personas de distinto sexo, de forma latente, el sistema social en su conjunto sancionaba de forma positiva la función social de dicha normativa, y se constituían de forma efectiva adopciones por vía internacional sin vulnerar de forma directa la normativa interna ni las costumbres culturales y sociales de los Estados emisores de menores.

La paradoja surge con la aprobación y entrada en vigor de la Ley 13/2005, de 1 de julio, por la que se permite y posibilita la adopción conjunta como matrimonio a las parejas del mismo sexo. El legislador redacta una norma en base a ciertos principios y sensibilidades de una parte de la sociedad española sin tener en cuenta las costumbres socioculturales y la normativa de los principales países emisores de menores en relación a la homosexualidad.

Por ello, la función manifiesta de la norma, no sólo no se cumple, sino que incide de forma negativa en todo el sistema social (Adopción Internacional). Robert K. Merton, se refería a este tipo de consecuencias observables, funcionalmente negativas para el equilibrio del propio sistema social y que suponen una amenaza a la propia cohesión social de la norma como consecuencias disfuncionales.

Aunque la Ley 13/2005, de 1 de julio, sea formal y materialmente válida desde la perspectiva de la ciencia jurídica, su carácter disfuncional la convierte en parcialmente ineficaz, lo que provoca en última instancia, que los destinatarios de la Ley, es decir, las parejas del mismo sexo que decidan adoptar como matrimonio conjuntamente, por vía nacional puedan constituir la adopción satisfactoriamente, pero no puedan adoptar por vía internacional, ya que en ninguno de los países en los que se permite la adopción compartida (Gran Bretaña, Holanda, México, Australia, Dinamarca, Sudáfrica, Uruguay e Islandia) existe la posibilidad real de adoptar a sus nacionales; y en los países que son emisores de menores en la Adopción Internacional (Rusia, China, Colombia, Etiopía, Vietnam etc.) no se contempla que sus menores puedan ser adoptados por parejas del mismo sexo o se rechaza totalmente esta posibilidad.

4. Eficacia y Eficiencia de la Ley 13/2005 en relación a la Adopción Internacional: Maternidad Sustitutiva.

La Sociología del Derecho establece su objeto de estudio en la eficacia del sistema jurídico, es decir, en la capacidad que tienen las normas de producir un comportamiento conforme (de los destinatarios) y alcanzar los objetivos inicialmente planteados.

En base al aforismo, que deriva del Derecho justiniano e incorporado a mediados del siglo III d.C en el *Decretum Gratiani*, "*Leges instituntur, cum promulgantur, firmitur cum moribus utentium approbantur*" (las leyes se instituyen cuando se promulgan y se hacen efectivas cuando son aprobadas por el cumplimiento de las mismas) la eficacia de las normas depende de su observancia, o lo que desde una perspectiva empírica-sociológica, Vilhelm Aubert, uno de los principales precursores en la Sociología del Derecho, denominaba como "propensión social hacia la obediencia o transgresión".

A priori, realizando un análisis meramente doctrinal, conceptos como "eficacia" o "validez" están intrínsecamente unidos e interrelacionados. Sin embargo, una norma por el mero hecho de ser válida no tiene necesariamente que ser eficaz, e incluso una norma puede ser válida, pero su eficacia estar limitada o condicionada, y a la vez ser disfuncional e ineficaz, ya sea en relación a la obediencia u observancia de la norma o

en relación a su aplicación, empero la norma sea válida, para Hans Kelsen la validez “*es el modo de existencia específica de las normas y supone su vigencia formal y obligatoriedad, no es eficaz, es decir, el nivel de aceptación y de cumplimiento en la sociedad*” (Núñez, 1993, p.47)

Luis Díaz-Picazo, Catedrático de Derecho Civil, vincula la eficacia de la norma con “*el logro de los propósitos perseguidos por el autor de la norma, como norma, por parte de sus destinatarios y su real aplicación*” (Díaz-Picazo, 1973, p. 193) por ello, y como señala Gregorio Peces Barba, “*una norma es eficaz cuando los sujetos a los que va dirigida la norma, se comportan de acuerdo con la misma*” (Peces Barba, 2000, p. 27)

Nicolás López Calera, Catedrático de Filosofía del Derecho, relaciona la eficacia y aplicabilidad con la validez, no tanto desde la perspectiva de la ciencia jurídica sino desde un análisis sociológico del concepto de validez, en concreto, se refiere al concepto de “*validez real de las normas*”, ya que una norma es válida cuando, de hecho, o por la fuerza de los hechos, se aplica o resulta aplicable. (López, 1997, p. 88)

Max Weber distinguía a la hora de analizar la validez de la norma, entre la “*validez ideal*” (*idealtypen*) y la “*validez empírica*”. La validez ideal era propia de la ciencia jurídica, como una expresión del “*deber ser*”, un análisis de la normatividad y juridicidad, es decir, la interpretación literal de la norma jurídica, frente al concepto de validez empírica que se puede aplicar al estudio de la Sociología del Derecho como una expresión del “*ser*” y del “*factum social*” de la norma, estando determinada por la probabilidad objetiva de orientación de las conductas de los individuos en relación al cumplimiento/incumplimiento de la norma <<versus>> obediencia. (David, 1980, p. 137; Fariñas, 1991, pp. 225-26)

Por último, partiendo del análisis weberiano de la *idealtypen*, Norberto Bobbio afirma que validez no tiene necesariamente que coincidir con la obediencia por parte de los destinatarios de la norma “*porque están comprendidos tanto aquellos que se someten sin obedecerlo propiamente (en el sentido de sentirse obligados por aquellas normas) como aquellos que lo obedecen (pero lo tienen presente)*” (Bobbio, 1981, p. 144)

Relacionando el concepto sociológico de eficacia con los efectos de la Ley 13/2005, de 1 de julio, y sin entrar en un análisis sesgado sociológicamente por condicionamientos ideológicos, religiosos, políticos o morales, desde el funcionalismo mertoniano de la dicotomía de las “*funciones sociales*” podemos afirmar que su nula eficiencia deriva de la obediencia u observancia de la norma y de la interacción entre sistema político y sistema jurídico.

Se crea lo que en términos de la doctrina italiana se denomina como “ley de manifiesto” (Zapatero, 2007, p. 147) al estar ausente la Ley 13/2005 de una total efectividad y validez empírica y ser manifiestamente contraria a la gran mayoría de los ordenamientos jurídicos, pero a su vez, poseer una gran utilidad pública y rentabilidad política a nivel interno conforme a la *voluntas legislatoris* y a las demandas sociales (pensemos en las aspiraciones políticas y demandas sociales del colectivo de parejas del mismo sexo como “grupo de interés”).

La Ley 13/2005 legitima e institucionaliza un “supuesto derecho” a la adopción, a la maternidad y a la paternidad sin embargo, este “supuesto derecho” entra en contradicción con el *corpus iuris* de los países emisores de menores en relación a la concepción de la familia, del matrimonio y de la institución adoptiva; por ello, la obediencia de la norma implica de forma directa la disfuncionalidad. Señalar de forma anecdótica, que sólo la Constitución de 1974 de la extinta Yugoslavia recogía en el Art. 191 el “*derecho a procrear*” como el derecho de la persona a “*resolver sobre tener. o no tener hijos. Este derecho únicamente podrá limitarse para proteger la salud*” (Benítez, 1997, p.195) no obstante, lo que si reconocen las diferentes Declaraciones de Derechos Humanos y demás instrumentos normativos es el “*derecho a fundar una familia*” ex. Art. 16 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (adoptada y proclamada por la asamblea general de las Naciones Unidas en su resolución 217A de 10 de diciembre de 1948), ex. Art. 23.2 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 16 de diciembre de 1996), ex. Art. 9 Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (Niza 7.12.2000. Diario Oficial de las Comunidades Europeas. ES 18.12.2000, 2000/C 364/01) y ex. Art. II-69 del Tratado por el que se establece una Constitución para Europa, 6 de agosto de 2004, (CIG 87/04). **ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN**

Ante la ineficacia y la ineficiencia práctica de la Ley 13/2005, la maternidad sustitutiva (lo que comúnmente se conoce como “vientres de alquiler”) se presenta como una alternativa a la adopción para las parejas españolas del mismo sexo que decidan adoptar de forma conjunta en el extranjero, ante la inviabilidad para ejercer los derechos reconocidos en la norma y la imposibilidad biológica, *contra natura*, de la descendencia de forma conjunta o compartida.

Así, desde un enfoque más amplio y teniendo en cuenta la motivación personal de los padres que deciden acudir a los contratos de gestación, con la maternidad sustitutiva se produce una cosificación y una mercantilización del *non nato*, ya sea *concepturus* o *nasciturus*, socialmente aceptada y tolerada en base al derecho a la adopción, a la paternidad, a la maternidad y a la “libertad reproductiva”, justificando

que el menor pueda ser objeto de “*res extra commercium*” y de tráfico mercantil con la finalidad de satisfacer las necesidades y deseos de potenciales padres sin tener en cuenta, en última instancia, el interés y el beneficio del menor (y también el de la madre subrogada o gestante).

Tanto en la institución adoptiva, como en cualquier otro proceso que afecte a un menor, en un sentido jurídico y social plenamente moderno, cualquier actuación se ha de realizar en base al principio “*favor minoris*” que debe prevalecer por encima de los intereses personales de los adoptantes, de los futuros padres subrogantes y de las aspiraciones sociales o políticas de diversos colectivos y grupos de interés, por muy legítimas que éstas sean.

Para finalizar, en España ya podríamos hablar de un emergente fenómeno social derivado de la globalización de la procreación y de la maternidad, conocido con el nombre de “turismo reproductivo” o “*reproductive tourism*”.

Mediante el turismo de la fertilidad, son muchas las parejas o familias monoparentales españolas, que con independencia de su edad, estado civil u orientación sexual, pueden combinar unos felices días de vacaciones en la India, Ucrania o California, con la posibilidad de contratar los servicios de una “madre de alquiler” o ejercer su “libertad reproductiva” mediante la utilización de las más variopintas terapias de reproducción asistida siendo éstas el “*conjunto de métodos biomédicos que conducen a facilitar, o sustituir, a los procesos biológicos naturales que se desarrollan durante la procreación humana, como la deposición del semen en la vagina, la progresión de los espermatozoides a través de las vías genitales femeninas, la capacitación del espermatozoide una vez eyaculado, la fertilización del óvulo por el espermatozoide*” (Tomás, 2001, p. 377)

5. Referencias Bibliográficas.

- Benítez Ortúzar, I. (1997). *Aspectos jurídico-penales de la reproducción asistida y la manipulación genética humana*, Madrid, Edersa.
- Bobbio, Norberto. (1981) *Max Weber e Hans Kelsen*, in Renato Treves, ed., *Max Weber e il diritto*, Sociologia del Diritto.
- David, Pedro R. (1980). *Sociología Jurídica. Perspectivas fundamentales. Conflictos y dilemas de sociedad, persona y derecho en la época actual*, Buenos Aires, Editorial Astrea.
- Díaz-Picazo, L. (1973). *Experiencias jurídicas y teoría del Derecho*, Barcelona, Ariel.
- Fariñas Dulce, MJ. (1991). *La Sociología del Derecho de Max Weber*, Madrid, Civitas.
- Giner, Salvador. (1985). *Sociología*, Barcelona, Nexos.
- López, Calera N. (1997). *Filosofía del Derecho I*, Granada, Comares.

- Núñez Encabo, M. (1993). *El Derecho, ciencia y realidad social*, Madrid, Universitas.
- Peces-Barba, G. (2000). *Curso de Teoría del Derecho*, Madrid, Marcial Pons.
- Spar, Debora L. (2006). *The baby business. How money, science, and politics drive the commerce of conception*, Boston-Massachusetts, Harvard Business School Press.
- Tomás Garrido, G. (2001). *Manual de Bioética*, Barcelona, Ariel.
- Zapatero Gómez, V. (2007). *El Derecho como proceso normativo. Lecciones de Teoría del Derecho*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares.





**ARTES PLÁSTICAS, MÚSICA Y DANZA
COMO ESTRATEGIAS PARA LA
INTERVENCIÓN**

★ **A I C E** ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

269. ARTETERAPIA Y MALTRATO INFANTIL: UNA VÍA PARA PROYECTAR LAS EMOCIONES

Cinta Pilar Báez García y Katia Álvarez Díaz
Cintapilar.baez@alu.uhu.es, Katia.alvarez@alu.uhu.es

Resumen.

La Arteterapia entendida como un método de proyección de emociones, se vale de los diferentes campos del arte (música, plástica, teatro, danza...etc.) como medio de expresión y resolución de conflictos e inquietudes internas. El presente estudio está centrado en el marco de esta disciplina que se ocupa de abordar situaciones de malos tratos y de privación infantil. El arte como terapia ofrece la posibilidad de servir como medio de expresión a través del lenguaje plástico desde el que poder detectar y prevenir situaciones tan alarmantes como el maltrato en la infancia. El dibujo infantil es un buen medio de diagnóstico que ofrece al adulto la valiosa oportunidad de conocer el problema desde la perspectiva del propio niño y de iniciar un proceso de intervención.

Esta investigación está centrada en un análisis descriptivo-comparativo fundamentado en los descriptores del dibujo infantil de cinco dibujos de niños que han sufrido maltrato.

Palabras claves: arteterapia, intervención, maltrato, dibujo infantil.

Introducción

Partiendo de la frase perteneciente al pintor surrealista, Paul Klee: El arte no reproduce aquello que es visible, sino que hace visible aquello que no siempre lo es, podríamos definir la Arteterapia como un método de proyección de emociones que se vale de los diferentes campos del arte (música, plástica, teatro, danza) como medio de expresión y resolución de conflictos e inquietudes internas.

Para indagar más pormenorizadamente a cerca de este ámbito, esta comunicación, se centra en el marco de esta disciplina que se ocupa de abordar situaciones de malos tratos y de privación infantil.

Según fuentes del Organismo Defensor del Menor de la Comunidad Autónoma de Madrid (Ley 5/1996), “un niño sufre maltrato cuando se le causa daño de una forma no accidental o cuando no recibe la atención y cuidados que necesita para crecer y desarrollarse”.

El maltrato puede adoptar distintas formas:

- Maltrato emocional, cuando se hiere al niño/a de forma verbal mediante burla, desprecio, insulto, amenaza o impidiendo sus iniciativas de interacción social. Los niños son desprovistos de sentimientos de amor, afecto y seguridad.
- Maltrato físico, cuando se causa daño físico o enfermedad al niño/a de forma intencionada. Las secuelas de este tipo de maltrato suelen ser las más evidentes.
- Abuso sexual. Cualquier acción con contenido sexual dirigida al niño/a con o sin consentimiento. Esta acción puede ser verbal, contactos físicos cuya finalidad sea la satisfacción de quién lo propone, hacer que el niño/a vea revistas, películas o escenas pornográficas.
- Abandono o negligencia, se produce cuando los adultos responsables de la atención y cuidado del niño/a, a pesar de disponer de los medios necesarios, desatienden sus necesidades básicas de alimentación, vestido, seguridad, asistencia médica, educación y afecto, de forma temporal o permanente.
- Los malos tratos pueden darse en distintos contextos, en la familia o en el entorno social en el que se relacionan los menores. El maltratador puede pertenecer a todos los niveles económicos y clases sociales. La mayoría son gente normal pero con serios problemas personales. Muchas de estas personas suelen presentar unos rasgos y tipos de comportamientos comunes, incluso quieren a los/as niños/as que maltratan (López, 2004:5).

No obstante, dado que ya se ha ahondado en la causa, se hace necesario profundizar también en el efecto que supone la personalidad en el desarrollo de la vida del niño/a, este ambiente de descuido, indolencia y vejaciones por parte del adulto o adultos a su cargo.

Al igual que los/as niños/as de familias con carencias, los niños que sufren maltrato se sienten incapaces, inferiores lo que se manifiesta en comportamientos de timidez y miedo, o por el contrario en comportamientos de hiperactividad tratando de llamar la atención de personas que le rodean.

Estos pueden manifestarse en trastornos del comportamiento, por angustia, miedo y ansiedad, o como estrés post-traumático. A veces estos trastornos, pueden estar disfrazados por mecanismos de adaptación a la situación.

Estos niños/as suelen desconfiar de los contactos físicos, sobre todo de adultos, y se alteran cuando un adulto se acerca a otros niños/as, especialmente si lloran, presentan problemas de atención, concentración y tienen dificultad para comprender las instrucciones que se les imparten. Además, desarrollan sentimientos de tristeza y desmotivación, pudiendo llegar a un estado anímico deprimido, comportarse autodestructivamente llegando en casos extremos a la automutilación.

Al mismo tiempo existe una conexión causal entre los malos tratos recibidos en la infancia y el desarrollo tanto madurativo como social de la persona. Esto afecta también en el grado de autoestima que presente el/la niño/a. Pues el/la niño/a que haya sido maltratado puede llegar a tener una mala imagen de sí mismo, llegando a creer que es él la causa del descontrol de sus padres, lo que le llevará a autorepresentarse como una persona mala, inadecuada o peligrosa y desarrollar un sentimiento de culpabilidad que arrastrará, si no es tratado convenientemente durante toda la vida.

Teniendo en cuenta el delicado tema es importante hacer hincapié en el modo de intervención más acorde. El objetivo es perturbar al niño lo menos posible. Sin embargo, si es posible ayudarlo desde disciplinas como la Arteterapia ya que sería mediante la producción artística como el/la niño/a proyectaría sus emociones o mejor dicho se proyectaría a sí mismo, “liberándose” de los sentimientos más dañinos.

En relación a la vía de intervención nos centraremos en el análisis descriptivo-comparativo de cinco dibujos de niños y niñas que han sufrido maltrato ya sea físico, psicológico o sexual; fundamentándonos en los descriptores del dibujo infantil: la elección del color, el uso del trazo, la disposición espacial, los tamaños y el contenido.

Dado el alto contenido sexual y de violencia, estas producciones han sido extraídas de diferentes fuentes documentales que se irán detallando a medida que transcurre el presente análisis.

Análisis pictográfico

Para conocer los beneficios que aporta esta disciplina, tenemos que remontarnos a su origen, Si bien es cierto, en la antigüedad clásica, ya se sabían de las propiedades terapéuticas que el arte reportaba así como los beneficios de su práctica en el desarrollo global del ser humano. Sin embargo, fue posteriormente, en el transcurso de la Segunda

Guerra Mundial, cuando el arte comenzó a incidir como vía terapéutica. Esto surgió de la mano del artista Adrian Hill, quién combatía sus nostalgias y angustias vitales pintando, mientras convalecía en la cama de un hospital, debido a una tuberculosis. Fue entonces, cuando comenzó a compartir con los demás pacientes los reconfortantes efectos que ejercían sobre él esta actividad creativa. Parece ser que a ciertos enfermos esto le sirvió para exteriorizar mediante la producción artística los miedos y sufrimientos que habían experimentado en el campo de batalla. Al finalizar la contienda, Adrian Hill trabajó en el hospital convirtiéndose en primer terapeuta artístico.

A partir de este momento, se sucedieron trabajos e investigaciones sobre el tema. No obstante, fue la norteamericana Edith Kramer, una de las pioneras en utilizar el arte como sistema o recurso terapéutico. A esta se suma Margaret Naumburg, que en 1915 fundó la escuela progresista de Walden en Nueva York, donde llevó a la práctica su idea de que la expresión creativa espontánea puede llegar a aproximarse al mismo aprendizaje que el método intelectual tradicional, por ello, tal y como ella postulaba, era necesario plantearse un reajuste del sistema educativo.

Tan solo hace dos décadas que se valora la Arteterapia como una disciplina independiente que se ha ido profesionalizando gracias a su aplicación práctica, siendo en Estados Unidos donde más se ha desarrollado. Este país junto con otros países europeos como Gran Bretaña, Francia o Alemania, ésta ha sido considerada como potente complemento al tratamiento diagnóstico.

En cambio, pese a que en España es todavía poco conocida, las universidades de Madrid y Barcelona ya imparten un Máster basado en esta disciplina. Además, en Granada, se han realizado rigurosos estudios sobre el arte como terapia en algunos hospitales infantiles, psiquiátricos, clínicas de salud mental y colegios. Un claro ejemplo son los talleres de Arteterapia que desde hace una década se vienen realizando en el Hospital Niño de Jesús de Madrid, con el fin de tratar patologías vinculadas a trastornos de alimentación, adicciones, inadaptación social, deficiencia psíquica y, recientemente deficiencias físicas y motoras (López, 2005:23).

Actualmente, se sigue indagando sobre los beneficios del arte como terapia y se han constatado las ventajas que presenta esta disciplina, entre las que se encuentran las siguientes:

- *Es un método para relajarse.
- *Permite expresar deseos o sentimientos difíciles de expresar.
- *Estimula la imaginación y la creatividad.

- * Ayuda a desarrollar habilidades para la resolución de problemas.
- * Potencia la autoestima y la confianza.
- * Aumenta la capacidad comunicativa.
- * Ayuda en el desarrollo de habilidades motoras.

Estas y otras, que seguro se nos escapan o se encuentran aún por descubrir serían algunas de las ventajas asociadas al ámbito de la Arteterapia. Son pues, el dibujo y la producción artística en general herramientas mediante las cuales la persona se desarrolla en todas sus facetas, tanto a nivel interior, en su crecimiento personal, como a nivel exterior, en su relación con el entorno circundante. El dibujo infantil puede ser utilizado como un modo de acceder al inconsciente y desde allí poder actuar sobre conflictos que impiden el desarrollo favorable de la persona. Pero lo más importante de este aspecto es que la Arteterapia puede tener cabida dentro del contexto educativo donde tiene su aplicación en la materia la Educación Artística Terapéutica (García, 2005:317).

Como hemos visto hasta ahora, las terapias artísticas abarcan una amplia realidad de personas, que se pueden ver beneficiadas por sus efectos. Están dirigidas a todas las personas sin excepción. Pueden ayudar a cualquiera y ser útiles para su desarrollo pleno y armónico consigo mismo y con los demás. La terapia del arte puede ayudar a explorar los sentimientos de aquellas personas que sufren problemas psicológicos, desequilibrios emocionales causados por experiencias dolorosas que se hallan en el inconsciente.

Dado que ya hemos hecho referencia a la posibilidad del arte como medio de expresión vamos a ver como a través del lenguaje plástico se pueden detectar y prevenir situaciones tan alarmantes como el maltrato en la infancia.

Los/as niños/as maltratados/as presentan características especiales. Sus traumas psicológicos hacen que no se desarrollen de un modo normal acorde con su edad, traduciéndose esto en posibles retrasos en el desarrollo físico, emocional o intelectual. Algunos indicadores del comportamiento como la pasividad, la agresividad, conductas infantiles o demasiado adultas, dificultad de concentración, trastornos psicósomáticos, entre otros, nos aportan información sobre el posible maltrato. Se debe considerar que el/la niño/a no suele exteriorizar verbalmente lo que le sucede, bien por temor a una represalia del adulto o bien por avergonzarse o sentirse culpable.

Cuando una niña o un niño ha sufrido un hecho traumático, tan perjudicial le es ocultarlo y no hablar del hecho como verbalizarlo, puesto que para ella o él la palabra sobre el acto equivale al mismo, es como si por un momento lo estuviese reviviendo. El desafío consiste, pues, en cómo poder abordarlo de una manera indirecta, sin que ello

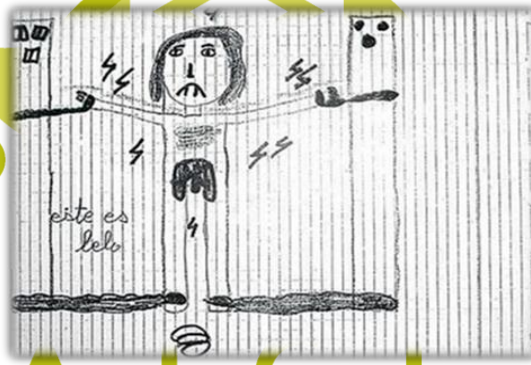
pueda llevar a intensificar el dolor que la experiencia traumática supuso o está suponiendo, según el caso (Uribe, 2009:10).

El dibujo es un buen medio de diagnóstico debido a que el/la niño/a comunica su problema. La exteriorización del problema, aunque sea de forma inconsciente, le hace sentir mejor. Además, al adulto le ofrece la valiosa posibilidad de conocer el problema y de iniciar todo el proceso de intervención (Sánchez, 2010:3).

En relación al modo de intervención nos centraremos en el análisis descriptivo-comparativo de cinco dibujos de niños/as que han sufrido maltrato ya sea físico, psicológico o sexual fundamentándonos en los descriptores del dibujo infantil: la elección del color, el uso del trazo, la disposición espacial. Los tamaños y el contenido (López, 2005:10).

- Niña de 10 años.

Sufrió parte de su padre de edad: violada. Tras la menor se hasta que se



abusos sexuales por desde los seis meses vaginal y analmente. separación conyugal, quedó a vivir con él desveló el maltrato. Al

iniciarse la evaluación psicológica la cría mostraba trastornos de alimentación, conductas agresivas, pobres relaciones con sus iguales, desconfianza, vergüenza, culpa, pesadillas, rabia y miedos. En el dibujo libre, representó así a su padre. “Ésta es la tortura que quiero [para él], o peor”, formula la pequeña. Una especie de crucifixión con elementos muy claros: cadenas, flechas, amputación de los genitales y desangramiento.

- Niño de 15 años.



Ha sufrido desde su infancia malos tratos psicológicos por parte de su padre. Al iniciar la adolescencia también empezaron los abusos sexuales.

En el dibujo se representa a sí mismo inmovilizado en una cruz, sin poder escapar de las agresiones del padre, representado en la parte superior como una fiera con garras. Este niño dibuja el momento en el que decidió explicar que estaba sufriendo abusos. Este hecho está representado por el agujero verde esperanza, de donde parte un trazo negro hacia abajo simbolizando las dificultades (sentimiento de culpa, soledad, desesperanza, huida de casa).

El dibujo finaliza en una espada erguida que representa el descubrimiento de sus fortalezas y las ganas de seguir luchando para mejorar su calidad de vida.

- Niño de 4 años.



Abusado desde los 4 años por su padrastro. Se dibuja a sí mismo de pánico y marcando especialmente los botones de la camisa y la cremallera de los pantalones. A la derecha, expresa con colores la rabia que siente.

★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

- Niña de 14 años.

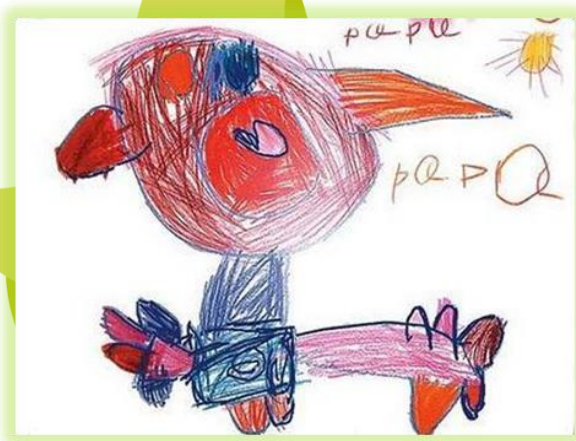


Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Víctima de abusos sexuales por su padre, su madre y por sus hermanos mayores, la chica abusada a su vez de su hermano pequeño. Desde los doce años presentaba una conducta en extremo promiscua, síntoma evidente del horror al que había estado sometida. Durante mucho tiempo, la menor no pudo hablar de lo sucedido. En dibujo libre, la cría pinta todos los miembros de su familia tocándose entre sí. Ella, a la izquierda del dibujo, siente su cerebro a punto de estallar de tanta presión. El papel aparece muy arrugado, en un acto de angustia, la niña intentó romper el dibujo, deshacerse de él.

- Niña de 5 años.

Esta maltratada por su padre y palizas que éste regularidad a su pequeña retrata enormes orejas y escuchan y gritan finalice de una tantas violencias.



niña ha sido físicamente testigo de las propinaba con madre. La una figura con boca, que pidiendo que vez por todas Al estilo de

‘El grito’, pintura de Edvard Munch. Hay rabia y agresividad reflejadas con trazos enfáticos y claros. Valiéndonos de un análisis general de las características de los dibujos anteriormente presentados podemos decir que el trazado se caracteriza por ser muy intenso remarcándose el contorno y los detalles claves, más que el dintorno como podemos ver en el primer dibujo donde se remarcan las cadenas así como los órganos genitales de la figura representada. En el dibujo siguiente se plasma un trazo tembloroso e inseguro.

En cuanto a la elección cromática vemos como en tres de ellos, los respectivos niños optan por no aplicar color a sus dibujos. No obstante, en los restantes, los niños eligen colores oscuros sobre todo utilizando el rojo y el negro combinándolo con un trazo agresivo. Muestra de ello es el dibujo del garabato en el que el niño comienza con colores brillantes como el verde claro y después lo cubre todo con colores oscuros haciendo rayas en zigzag verticalmente sobre el plano.

En lo relativo a la forma los niños maltratados suelen representar figuras picudas o con elementos afilados como vemos en la imagen del segundo dibujo.

La estructuración espacial se suele caracterizar por ser bastante extrema, es decir, o bien hace figuras muy pequeñas ocupando la menor parte del papel o bien representa situaciones o ambientes ocupando la totalidad del espacio como se presentan en los dibujos seleccionados. Asimismo, vemos como las dimensiones de las figuras y objetos son lo suficientemente grandes como para verlos con total claridad.

El contenido es sobre todo sexual, en las que los niños, con frecuencia, dibujan relaciones explícitas, remarcan las zonas genitales o se dibujan con características adultas demasiado exageradas. También entre la temática elegida por niños que sufren o han sufrido maltrato se toma como núcleo central la muerte como constata el primer dibujo, en el que podemos ver la muerte de la figura representada, esta vez mediante una crucifixión. Sin embargo, también es muy usual que estos niños y niñas, dibujen animales salvajes como serpientes o personas con alteraciones y deformaciones significativas en la que se omiten ciertos rasgos, generalmente, manos, boca, ojos.

Otro aspecto a tener en cuenta es la predisposición hacia el hecho de representar plásticamente lo que les atormenta pues puede darse el caso que una vez finalizado el dibujo, el niño o niña decida rasgarlo, arrugarlo o incluso romperlo como vemos en la última imagen. Reflejo de la frustración sentida en ese momento.

A I C E
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Conclusiones

Una vez culminada esta investigación podemos atrevernos a afirmar que la creación artística es una sublimación en sí misma, puesto que a veces adentrarnos, como docentes, en el mundo del niño o niña que tenemos en frente es, en innumerables ocasiones, difícil e inaccesible. Cuando un/a niño/a presenta síntomas anormales, como serían la agresividad o la apatía, podríamos estar ante problemas o traumas emocionales. El uso del arte como terapia en sus diferentes vertientes (dibujo, modelado de arcilla, pintura, música, danza, etc.) puede resultarnos de gran ayuda para encontrar el origen del conflicto y ayudar al pequeño a recobrar su equilibrio emocional, y en definitiva su bienestar y alegría natural. Es un modo de averiguar que está sucediendo en su vida desde su perspectiva

El arte nos permite crear un espacio tranquilo en el que el pequeño pueda expresar libremente mediante imágenes sus sentimientos, incluso sin apenas darse cuenta, y exteriorizar bloqueos, inseguridades, inquietudes, etc. que podrían estar limitando su desarrollo, generando una dificultad en el aprendizaje o afectando incluso a su salud. Al usar el cuerpo en el manejo y exploración de los materiales, puede conducir más fácilmente a aspectos emocionales y puede llegar a crear un efecto liberador de energía. La expresión espacial y el lenguaje del color, la forma, el tono y la línea pueden describir y comunicar experiencias profundas y complejas con la inmediatez de la que el lenguaje verbal carece. Además, el proceso de comenzar y finalizar una obra potencia y refuerza la autoestima.

En muchos países es bastante usual la presencia arteterapeutas en escuelas, hospitales o cárceles, entre otros lugares, no es vista con desconfianza sino como una aportación complementaria. En cambio, en nuestro país la Arteterapia se va consolidando, aunque aún le queda un largo camino por recorrer.

Por tanto es necesario que nos esforcemos y tengamos en consideración los innumerables beneficios que esta disciplina nos puede reportar tanto en el ámbito clínico como en el educativo o social.

Referencias Bibliográficas

- Delgado, M.D. (2009). Maltrato infantil. “Prevención en el ámbito educativo. Una experiencia con técnicas de Arteterapia”. Revista encuentros en Psicología. 2, (5-9). Consultado el 5 de Enero de 2013.
- Domínguez T, P.M (2011). “Desarrollo Plástico y Visual y su Didáctica”. Universidad de Huelva. Servicio de Publicaciones. Huelva. Consultado el 25 de Diciembre de 2012.
- Fernández J, G. & Gallo M, P. (2005). “Consecuencias psicopatológicas del maltrato infantil”. En Sánchez S, T. Maltrato de género, infantil y de ancianos. Temas de Psicología X. Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca, (315-316).
- García A, M.J. (2005). “Prevención del maltrato infantil desde el contexto familiar y escolar”. En Sánchez S, T. Maltrato de género, infantil y de ancianos. Temas de Psicología X. Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca (317-321).
- Ley 5/1996, de 8 de julio, del Defensor del menor en la Comunidad de Madrid (7-17).
- López R, B. (2005). “El valor del arte y del dibujo como terapia y detección del maltrato en la infancia”. En Domínguez T, P.M. Arteterapia: principios y ámbitos de aplicación. (241-256) Gráficas Gilmo, Sevilla.

- López, R.B. (2004). “Arteterapia. Otra forma de curar. Educación y futura”, 10, (1-7).
Extraído el 2 de Enero de 2013.
- Sánchez, P.M.C. (2010). “Creatividad, Arte y Arte terapia. Una herramienta eficaz en la escuela”. Clave XXI, Reflexiones y Experiencias en Educación. 5 (1), (3-22).
Extraído el 4 de Enero de 2013.
- Uribe, N.U. (2009). “El dibujo y la simbolización en algunos casos de maltrato infantil. Una mirada psicoanalítica”. Affectio Soetatis, 10 (1-12).
- Imágenes extraídas de: http://sociedad.elpaís.com/sociedad/2008/05/18/album-02/1211061601_910215.html. (01/01/2013).



270. A EDUCAÇÃO MUSICAL COMO FERRAMENTA SOCIOEDUCATIVA PARA CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE RISCO

Gislene Victoria Silva
gislenevictoria@gmail.com

Resumen:

Ao longo da história a música vem desempenhando uma importante contribuição para o desenvolvimento integral do ser humano. Da Grécia passando o cristianismo até nossos dias, ficou sempre comprovada essa iniludível de que a música tem seu valor educacional e colabora com o desenvolvimento de educandos. Nos dias atuais testemunhamos os resultados brilhantes da educação musical em Projetos Sociais, conhecido como o Terceiro Setor e ONGs que atuam por meio da música como campos emergentes de produção de conhecimentos, para as transformações socioculturais, ancorados no exercício da inserção social e exercício da cidadania. Neste processo pedagógico, observa-se o desabrochar de novas alternativas com o fomento do ensino musical em diferentes grupos de indivíduos em situação de risco à marginalidade social, oportunizando a abertura pluridimensional nas interações que envolvem a participação coletiva nas ações socioeducativas, contribuindo com os desafios da educação contemporânea, o de resgatar crianças em situação de risco.

Palabras clave: Educação Musical, Projetos Sociais, Transformações Socioculturais, Situação de risco.

A I C E
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Introducción

O artigo discorre sobre o ensino da música como meio socioeducativo para a inserção social recordando brevemente a utilização à partir de tempos remotos da antiga Grécia aos dias atuais onde emergem novas horizontes através dos trabalhos desenvolvidos por ONGs e Terceiro Setor, que dentre outros, exploram a Educação Musical como ferramenta alternativa e procedimentos estratégicos com investimentos na reconstrução da dignidade humana, do exercício da cidadania e transformações socioculturais para crianças e jovens em situação de exclusão e risco social por meio de ações culturais contribuindo sobremaneira à novas e significativas vivências coletivas, os desafios da educação contemporânea, potencializados nas práticas coletivas humanizadoras, objetivando assim o protagonismo do educando. Para isso, fundamenta

no discurso de autores como Loureiro, Kleber, Brito, Freire, Kater, Koellreutter, Guazina, Delors e relatórios da UNESCO entre outros, utilizando como exemplo os relevantes trabalhos desenvolvidos no Brasil pelo Instituto Baccarelli e Grupo Cultural AfroReggae.

¿Estratégias de intervenção por meio da Educação Musical podem contribuir para transformações socioculturais que oportunize o resgate de crianças e jovens em situação de risco?

Desde a antiguidade, temos o conceito de Paidéia, séc. V a.C., primeiramente como educação para crianças e posteriormente a educação de homens e cidadãos com o objetivo de preparo na língua, música e esportes para o exercício da cidadania e atuação na Polis, cidade, difere apenas na Grécia onde o homem civilizado é capaz de conviver na Polis, de Roma em que o homem é civilizado por meio da arte e filosofia (Loureiro, 2003). Vejamos o que nos diz Loureiro (2003, p. 34):

Para os gregos, a educação era concebida como relação harmoniosa entre corpo e mente e seu objetivo era preparar cidadãos para participar e usufruir dos benefícios da sociedade. Na visão dos gregos, a educação possuía uma função mais espiritual do que material. Seu principal objetivo era a formação do caráter do sujeito e não apenas a aquisição de conhecimentos. Por isso, buscavam uma educação plena, vinda de dentro do aluno e baseada não apenas nos livros, mas na experiência de vida de cada pessoal. Nessa perspectiva, a educação se constituía no estudo da ginástica e da música. Pela música e pela ginástica, buscava-se o equilíbrio entre corpo e mente, buscava-se o universo equilibrado- “ginástica para o corpo, música para a alma”. Proporcionando, uma e outra, a purificação da alma (mente) e do corpo, essas disciplinas assumem, nesse quadro o caráter fundamental na formação daqueles que seriam os “guardiões” do conhecimento, Loureiro (2003, p. 34).

Observamos que desde a antiguidade objetivavam a educação plena como forma de acesso à sociedade, na plenitude interior e equilíbrio, a música compunha o quadro que proporcionaria ao homem o conhecimento e harmonia. Loureiro (2003) aborda a função da música, os direcionamentos e ainda as propostas dos gêneros musicais por Platão:

Em primeiro lugar, a música não deveria ser praticada de modo desinteressado, mais de forma que se tornasse mais suave e atraente ao

ensino, muitas vezes árido, da matemática, da história e de outras disciplinas. Sua seleção deveria ser adequada à idade dos discípulos, iniciando-se pelas canções (berceuses), passando depois para os hinos guerreiros e religiosos. Para os jovens entre 14 e 16 anos. Platão aconselhou a prática de apenas dois gêneros de música: a música violenta e adequada à guerra, e a tranquila, propícia à prece e à concentração. Depois dos 16 anos, até o resto da vida, os indivíduos continuariam a frequentar os cantos corais e os jogos comunais (Loureiro 2003, p. 36).

Loureiro (2003 p.36), completa: “ser simplesmente atleta é quase ser um selvagem- e ser meramente músico é dissolver-nos e abrandar-nos além do conveniente” (Platão apud Bauab, 1960, p. 68), o que esclarece a questão do equilíbrio anteriormente mencionada, tanto quanto a proporcionar ao corpo e alma a beleza e a perfeição que são suscetíveis.

Em Aristóteles também havia a divisão educacional em ciências teóricas, incluindo a física, a matemática e a filosofia, das ciências práticas, sendo, a lógica, a ética e a política, por fim, das poéticas, no caso, as artes que tinham como finalidade as virtudes, o bem moral e a felicidade, de seguinte maneira: o trivium (gramática, retórica e dialética) e o quadrivium (aritmética, geometria, astronomia e música) (Sommerman, 2006, p. 14).

Na passagem do tempo vemos que desde a antiga Grécia, do advento do cristianismo aos dias atuais, sempre foi constatado o valor educacional e colaboração da música com o desenvolvimento integral do ser humano. Não nos atendo mais profundamente as questões históricas, o fato é que nos dias atuais testemunhamos e encontramos resultados brilhantes da educação musical em Projetos Sociais, conhecido como o Terceiro Setor: “a denominação Terceiro Setor refere-se à Sociedade Civil Organizada e o termo faz contraponto com o Estado, considerado o Primeiro Setor, e com o Mercado, considerado o segundo Setor” (Kleber, 2009, p. 215) e ONGs (Organizações Não Governamentais) que atuam por meio da música como campos emergentes de produção de conhecimentos, para as transformações socioculturais, ancorados no exercício da inserção social e exercício da cidadania por meio de atividade socioeducativas destinadas a crianças e jovens em situação de vulnerabilidade e risco social. Neste sentido, Kleber (2009, p. 214-215) salienta:

São espaços que trabalham com conteúdos flexíveis, ancorados em demandas emergenciais de suas comunidades; portanto, são voláteis enquanto instituição; As ações socioculturais podem ser constantemente redefinidas, próximas às demandas da vida prática; São capazes de

mobilização sociopolítica e, nesse contexto, as práticas musicais podem redefinir fronteiras culturais e estéticas predominantes.

O potencial das ações neste sentido são notórios e despertam o interesse das crianças e jovens. Vejamos o que relata Loureiro (2003, p. 15):

Segundo a assessora de comunicação do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em Brasília, Florraine Bauer, “a música atrai a criança, serve de motivação, deixa-a mais atenta e é um instrumento de cidadania, contribuindo para a elevação da sua autoestima”. A isso se deve o grande número de projetos de educação através da música no Brasil e seu sucesso”.

Loureiro (2003, p. 33) relata também:

A música vem desempenhando ao longo da história, um importante papel no desenvolvimento do ser humano, seja no aspecto religioso, seja no moral e no social, contribuindo para a aquisição de hábitos e valores indispensáveis ao exercício da cidadania.

Vemos no relato acima outros componentes essenciais da ação pedagógica, a motivação, a elevação da autoestima, ferramentas indispensáveis ao desenvolvimento do aprendizado, além da inserção social, como desafios da educação contemporânea principalmente para públicos vulneráveis que por meio da Educação Musical aprendem a ouvir, moderam a agressividade, atuam em conjunto e cooperam entre si, pois a vivência musical além da compreensão da linguagem proporciona a abertura de canais sensoriais liberando a expressão de emoções e moldando aos poucos as atitudes que perfilam a personalidade do indivíduo em construção.

Em “Educação: Um Tesouro a descobrir, anuncia” “Os sistemas educativos devem dar resposta aos múltiplos desafios das sociedades da informação, na perspectiva de um enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício de uma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo” (Delors 1998, p. 68). Mais adiante o relatório da UNESCO fala-nos das novas perspectivas e dos desafios da educação: “contribuir para o desenvolvimento, ajudar a compreender e, de algum modo, dominar o fenômeno da globalização, favorecer a coesão social” (Delors 1998 p. 152). Porém, Delors (1998) admitiu que a educação sozinha não pode resolver os problemas decorrentes da ruptura dos laços sociais, sendo os desafios básicos para vivermos juntos, como do desenvolvimento da cognição. Neste sentido, Freire (1970) nos leva a crer que a mudança é possível, que nos convoca, enquanto educadores, a assumirmos uma postura docente ética, ideológica, libertadora, fundamentada na autonomia do educando,

provocando-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais, e alerta para a crítica de que nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças, advertindo-nos para a necessidade de assumirmos uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização, face ao discurso fatalista da globalização que motiva o individualismo, a competitividade e anuncia a solidariedade enquanto compromisso histórico capaz de promover a ética universal do ser humano. Para isso, há que se ter a sensibilidade e a consciência da complexidade humana: “aprender com eles as maiores lições de vida, a compaixão do sofrimento dos humilhados e a verdadeira compreensão (Morin 2000, p. 101). Também neste sentido, Vygotsky (1990) compreendia o processo do conhecimento como ação criativa que enfrenta os desafios e provoca interações entre o cognitivo e o afetivo.

Como componente educacional, atribuindo à educação musical as potencialidades educativas, Carlos Kater em Jordão, Allucci, Molina e Terahata (2012, p. 43) afirma:

[...] tomarem contato com sua própria musicalidade, desenvolvê-la e vivenciá-la, mediante experiências criativas, a música no seu fazer humanamente integrador e transformador, o que significa desenvolverem seus potenciais, conhecerem-se melhor e qualificarem sua existência no mundo. Cantar e tocar, ouvir e escutar, perceber e discernir, compreender e se emocionar, transcender tempo e espaço... Há muito conteúdo e significado abaixo da superfície dessas expressões, que afloram todas as vezes que experimentamos uma relação direta e por inteiro com a música.

Cultivo da sensibilidade, criatividade, a escuta, percepção, atenção, imaginativo, liberdade de experimentar, coragem do risco, respeito pelo novo e diferente, pelo o que é próprio a cada um e também ao “outro”, construção de conhecimento com autonomia, responsabilidade individual e integração no coletivo etc [...] mais em sintonia com as características de formação humana reivindicadas contemporaneamente, Kater (Jordão et al 2012, p. 43).

Podemos observar no discurso de Kater (2012) a atribuição de potencialidades no tocante ao desenvolvimento pleno do educando, incluindo a integração do conjunto, aprendizagem e vivência coletiva onde o coletivo e o individual operam conjuntamente,

pois estão inseridos no mesmo contexto. Kater (2012, p. 43) aborda também em seu discurso as diferentes potencialidades do desenvolvimento do educando e conclui:

Uma educação musical capaz de oferecer estímulos ricos e significativos aos alunos, despertando atitudes curiosas e aumentando, por consequência, a disponibilidade para a aprendizagem... Uma educação musical na qual o lúdico represente o componente transgressor de expectativas do conhecido. [...] para a vivência musical participativa, para a criação de novas e autênticas possibilidades de expressão.

Uma educação musical, enfim, que estimule o prazer (vínculo), para instaurar a presença (integridade), possibilitar a participação efetiva (relação, implicação) e sim formação ampla do aluno e não a simples transferência de informações por parte do professor. [...] tornando possível aos alunos inscreverem-se num espaço de construção do sujeito, o qual estratégias dinâmicas de aprendizado (as lúdicas, por exemplo) permitem um “desaprisionamento” individual que favorece a apreensão da questão da identidade e da alteridade (fundamento de desenvolvimento humano). Espaço dentro do qual, os saberes pessoais dialogam com os saberes consagrados, onde os “saberes induzidos” fazem contraponto com os “saberes construídos” (Jordão et al 2012, p. 43).

Assim como Kater (2012), o desenvolvimento integral do ser humano é referenciado em Loureiro (2003) que também aponta a música como objeto de conhecimento e destaca a mediação à prática social para que a ação pedagógica se efetive. Vejamos:

As atividades pedagógicas propiciadas por meio da linguagem musical dizem respeito à relação entre sujeito e objeto de conhecimento. O modo de conceber o processo e o objeto de aprendizagem é que valorizam a ação pedagógica inserida na prática social concreta, tornando-a, dessa forma, mediadora entre o individual e o social, Loureiro (2003, p. 165).

Estas observações são importantes também a serem consideradas, uma vez que a UNESCO propaga a urgência de ações que minimizem por toda parte a violência em fomento da paz. . Porém, não podemos colocar a aula de música como salvadora da humanidade, ela faz a sua parte, mas focamos no enfoque multicultural da educação conforme consta no Relatório sobre Educação da UNESCO, (Delors 1998, p. 47):

“preparar o indivíduo para compreender a si mesmo e ao outro, através de um melhor conhecimento de mundo”, ou seja, que a música oportunize o exercício da alteridade.

A música como objeto de aprendizagem e suas potencialidades transformadoras movimentam pesquisas e congressos na atualidade, sendo considerada como importante ferramenta do desenvolvimento humano. Fonterrada (2012) comenta o “Encontro sobre o poder transformativo da música” que se realizou em abril de 2011 em Salzburgo, que segundo a autora, reuniu educadores musicais de todo mundo, resultando em documentos enviados a diferentes países, para que além do “reconhecimento do papel da música como instrumento do desenvolvimento humano, esses benefícios sejam considerados direitos da humanidade” (Fonterrada in Jordão et al, 2012, p. 97), Fonterrada (2012) completa dizendo que aconselharam as autoridades governamentais de diferentes países a garantirem o direito de acesso da música a todos. Desta forma, podemos observar que a necessidade de inserção do ensino da música não está restrita apenas à educação brasileira, mas os benefícios são reconhecidos por comunidades de educadores de todo o mundo.

No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1998), ao tratar dos diferentes lugares de aprender afirmam: “As oportunidades de aprendizagem de arte, dentro e fora da escola, mobilizam a expressão e a comunicação pessoal e ampliam a formação do estudante cidadão, principalmente por intensificar as relações dos indivíduos tanto com seu mundo interior como com o exterior”. Nestes recortes, norteamos o nosso olhar, pois, de fato a para formação integral do indivíduo, da sua transformação e inserção social, existe também a necessidade de somarmos esforços a fim de vencermos os embates contemporâneos. Neste íterim também encontramos aportes em Brito (2001) que destaca a dimensão pedagógica propagada por Koellreutter, em sintonia com as de Freire, Morin, D’Ambrósio, Gardner e Moraes:

As proposições pedagógicas de Hans-Joachim Koellreutter vão ao encontro do pensamento de pedagogos, cientistas e filósofos contemporâneos que visam à construção de novos paradigmas para a formação e o exercício da cidadania de um ser humano íntegro e integrado consigo, com o outro, com o meio ambiente. Entre muitos estudiosos, podemos destacar Paulo Freire, Edgar Morin, Ubiratan D’Ambrósio, Howard Gardner e Maria Cândida Moraes, que estão sintonizados, em diversos pontos e aspectos, com as propostas apresentadas por Koellreutter, Brito (2001, p. 29).

Ao efetivarmos um projeto educacional desta abrangência, estaremos trabalhando para uma educação plena, holística, desta forma existe a necessidade de diferentes propostas educacionais, diferentes ambientes de aprendizagem, criando

situações de aprendizagem oportunas para que o estudante vivencie a prática do conjunto de forma a construir a união para as realizações a que se propõe e que se fortaleça o sentido da paz. Podemos analisar, nas referências, várias potencialidades na educação musical, uma, em especial é a prática harmoniosa do conjunto. Os pais e demais educadores ainda não estão cientes do poder socializador intrínseco na educação musical e nas práticas coletivas por meio da música, além de anunciar ao educador musical a importância do seu trabalho no tocante as emoções e a coletividade, Koellreutter (1997, p. 55) afirma também:

Permite realizar uma grande reviravolta cultural necessária, tornando-se relativo o que se convencionou chamar ciências e artes, situando as duas áreas no contexto infinitamente mais vasto de uma sabedoria, na qual nossas relações com a natureza não são apenas de manipulação ou conquista, mas de participação; uma abordagem em que o relacionamento de um com o outro e com a sociedade não é o de um individualismo, mas de comunidade, onde essas ligações com o futuro não são definidas por uma simples extrapolação do presente e do passado, mas por ruptura, superação e transcendência: a criação de um futuro realmente novo.

Podemos ver claramente no discurso do educador (Koellreutter 1997, p. 55) o cerne transcendente quando diz: “infinitamente mais vasto [...] o relacionamento de um com o outro e com a sociedade não é o de um individualismo, mas de comunidade”, nesta perspectiva, nos fala da superação para um “futuro realmente novo”, como anuncia a UNESCO com desafios para a atualidade, que vemos emergir no Brasil, em demais países e por todo mundo no trabalho desenvolvido em ONGs, ou Terceiro Setor, como campos de conhecimentos, interações que envolvem a participação coletiva nas ações socioeducativas asseguradas por meio da educação musical em projetos sociais. Kleber (2009): “A música é o eixo que congrega as demais atividades, e sua característica principal é ser coletiva. O processo coletivo pode ser tratado como um paradigma nas interações sociomusicais das ONGs”. Kleber (2009) estuda a prática de educação musical em ONGs, com estudo de caso no contexto urbano brasileiro, sendo a Associação Meninos do Morumbi (AMM) e Projeto Villa-Lobinhos (PVL) onde sustenta que ao analisar a práxis cognitiva interativa, somadas a força social das diferentes dinâmicas que compõe o processo pedagógico no trabalho do terceiro setor, observa-se o desabrochar de novas alternativas para o fomento do ensino musical em diferentes grupos de indivíduos em situação de risco à marginalidade social, oportunizando a abertura pluridimensional da sua abrangência, bem como do reconhecimento da diversidade cultural, do respeito às diferentes maneiras de aprender,

da valorização da experiência humana, dos valores, do afeto, da ética em atitudes que mobilizam as motivações nos diferentes contextos desde as internas, ou seja, institucionais, o contexto histórico e o sociocultural. Kleber (2009, p. 222) registra:

No processo educacional de descoberta de novos caminhos, a performance musical coletiva emergiu como eixo condutor do trabalho, um grande laboratório musical, considerando a capacidade de se aprender o novo como algo interessante para todos.

Denota-se, a partir dos depoimentos, um quadro de possibilidades de vivências cotidianas que transformam os hábitos em valores. [...] revelam a complexidade de um processo que, embora tenha a prática musical como eixo de sua ação socioeducativa, tem que buscar nas áreas de conhecimento, que fazem interfaces com a natureza deste trabalho, suportes consistentes para desenvolvê-lo. [...] o afeto foi incorporado como uma estratégia pedagógica que, associada a outras ações devolveu-lhe a dignidade e contribuiu para reconstruir sua identidade individual e coletiva. Mostra, ainda, o refinamento e sutileza de seus sentimentos, sua condição de reconhecer e entender sua história e as pessoas que lhe ajudaram, potencializando sua capacidade de desenvolver valores éticos, desejos e necessidades, o que dependeu exclusivamente de sua força interior e do auto esforço, mas também do coletivo, das relações face a face, dos encontros com o outro e com os outros.

Como podemos observar na somatória de estratégias educacionais humanizadoras, principalmente ao referenciar a devolução da dignidade e reconstrução individual e coletiva, conteúdos que englobam a arte, o afeto, a educação e inserção social onde emergem novos horizontes significativos ao ensino e aprendizagem musical. Kleber (2009) comenta também do valor das representações sociais com a família, amigos, lazer e profissionalização para os jovens, como elementos essenciais a nova condução de experiências e formação.

Kleber (2009, p. 226) salienta:

Os jovens do PVL circulam nas diferentes atividades e espaços derivados do projeto: apresentações artísticas (tocando diferentes gêneros musicais em diferentes espaços), atividades filantrópicas (em escolas, asilos), *merchandising* (nos espaços em que os patrocinadores e apoiadores solicitam), festas e shows, entre outras modalidades, Kleber (2009, p. 226).

Kleber (2009) conclui:

Aprender música e sentir-se membro de uma comunidade foi muito significativo para mudar a direção de sua vida, aparecendo como um divisor de águas.

Esse exemplo pode refletir o lugar que toma o trabalho dessa natureza na vida de jovens e adolescentes desprovidos de cuidados sociais. Revela que vidas que podem ter uma mudança positiva, uma transformação concreta nas suas trajetórias, tendo a música como fator determinante (Kleber 2009, p. 228).

Podemos notar que os cuidados sociais associados aos processos educacionais por meio da educação musical, acrescentados das vivências, tais como das apresentações artísticas, das realizações, fomentam o desabrochar de novos valores pessoais e sociais que colocam o jovem como protagonista, modificando-o internamente, como nos falam Gainza (1964), Freire (1996) Vygotsky (1999), Koellreutter (1997) e Kater (2012), elementos do desenvolvimento integral, holístico, na emancipação do educando.

No Brasil e pelo mundo crescem as ações de educação musical no Terceiro Setor, recebendo grandes corporações financeiras, beneficiados por políticas de renúncia fiscal e investimentos sociais. São inúmeros trabalhos bem sucedidos que se desenvolvem na educação não formal, tendo colhido resultados significativos, podemos citar o trabalho magnífico do Instituto Baccarelli, em Heliópolis, São Paulo, que tem como missão oferecer a formação musical e artística de excelência, criando a oportunidade para crianças e jovens em contexto de vulnerabilidade de desenvolvimento a nível profissional aplaudido internacionalmente. Dentre as atividades destaca-se o Coral da Gente, que desenvolve a iniciação musical e canto coral para crianças em situação de vulnerabilidade social, como podemos ver na sua Web Site (http://www.baccarelli.com.br/site/instituto_baccarelli.php):

O Coral da Gente é a porta de entrada no Instituto Baccarelli para crianças e adolescentes, de 04 a 14 anos, da comunidade Heliópolis. O programa oferece aulas de técnica vocal, postura, respiração, expressão cênica, percepção e teoria musical, compondo uma sólida base para a formação de músicos.

Ministradas por professores altamente qualificados, as atividades do Coral da Gente são lúdicas e coletivas, visando aprendizado e formação que contemplem o desenvolvimento de valores para a vida em sociedade.

Com um repertório diversificado, os corais do Instituto Baccarelli já realizaram apresentações em importantes espaços culturais de São Paulo, entre os quais se destacam: Sala São Paulo, Teatro Alfa, Teatro

Municipal de São Paulo, Obelisco do Ibirapuera, Estádio do Morumbi, Mosteiro de São Bento, Pátio do Colégio e Catedral da Sé.



Figura 1 - Coral da Gente

Fonte: Instituto Baccarelli (2014), foto Marcos Bizzoto.

Da Orquestra do Amanhã, que dá sequência ao trabalho iniciado no coral, oferecendo a oportunidade de estudo de instrumentos musicais como vemos no *Web Site* (2013):

★ O programa Orquestra do Amanhã proporciona a crianças e adolescentes, que já iniciaram o aprendizado musical pelo Coral da Gente, o estudo de instrumentos sinfônicos. São eles: violino, viola, violoncelo, contrabaixo, flauta, oboé, clarinete, fagote, trompa, trompete, trombone e percussão.

No primeiro momento, os alunos têm aulas coletivas do instrumento que escolheram. Conforme evoluem tecnicamente, passam a ter aulas individuais. O Instituto Baccarelli conta com um acervo de instrumentos que são emprestados para os alunos estudarem, além de muitas salas em que é possível agendar horas de estudo individual.

O programa Orquestra do Amanhã conta com três orquestras, de nível infantil, infanto juvenil e juvenil, nas quais os alunos praticam seus instrumentos em formação sinfônica, fazem ensaios de naipe, de seção e tutti, além de apresentações, e 05 grupos de câmara.

O ponto culminante do trabalho está na reconhecida Orquestra Sinfônica de Heliópolis.



Figura 2 - Orquestra Sinfônica de Heliópolis

Fonte: Instituto Baccarelli (2014), foto Marcos Bizzoto.

★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Bem como das brilhantes realizações, como podemos constatar também em sua *Web Site* (2013):

A Sinfônica Heliópolis promove prática orquestral refinada e conhecimento de repertório sinfônico a alunos avançados do Instituto Baccarelli, oriundos da comunidade e de outras regiões do país. Isaac Karabtchevsky, renomado maestro brasileiro, é diretor artístico e regente titular da orquestra, que tem Zubin Mehta como patrono.

Atualmente com 86 músicos, a orquestra já foi regida por maestros internacionais como Peter Gülke, Yutaka Sado e Zubin Mehta; tocou ao lado de grandes solistas eruditos, como Julian Rachlin, Erik Schumann, Leonard Elschenbroich, Shlomo Mintz, Arnaldo Cohen, Jean Louis Steerman, Daniel Guedes e artistas populares, como João Bosco, Toquinho, Luiz Melodia e Paula Lima.[...] a orquestra acumulou

Huelva (Espanña), 20-22 de noviembre de 2014

grandes experiências em importantes palcos, como Sala São Paulo; Theatros Municipais de São Paulo e do Rio de Janeiro; Gasteig (Alemanha) e Muziekgebouw (Holanda); e participou de importantes eventos, como o Festival Beethoven, em Bonn – cidade natal do compositor; o concerto para o Papa Bento XVI, na Catedral da Sé; e o Rock In Rio, com Mike Patton.

Como vemos, a proposta do Instituto Baccarelli abrange diferentes níveis de ensino de qualidade, transformando a realidade de crianças e jovens em situação de risco em virtude artística de excelência, uma possibilidade de ascensão profissional motivada pelo aprendizado e profissionalização por meio da música.

Outro exemplo de divergência oposta, mas importante é o trabalho do Grupo Afro Reggae que utiliza a música para atrair crianças e jovens, também em situação vulnerável de afastá-los da criminalidade, para valorizar a cultura negra e a vida, através da música nos estilos Reggae, Soull e Hip Hop, no ensino da dança, percussão e futebol, iniciando seus trabalhos nas comunidades de Vigário Geral, Morro do Canta Galo e Complexo do Alemão, atualmente desenvolve suas ações em todo Brasil e no exterior, conforme relatados na sua Web Site, o Grupo AfroReggae e ONU se juntam em favor do desenvolvimento da África no Projeto Inclusão Social de Jovens no ano de 2010 (<http://www.afroreggae.org/africa/>):

Depois de muitos debates e visitas técnicas, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o AfroReggae desenvolveram um amplo Programa Sociocultural que teve início no dia 19 de setembro em Cabo Verde, na África.

O Grupo Cultural AfroReggae atua como parceiro deste trabalho e não como uma ONG contratada. Ele foi escolhido de forma direta pela sua história, resultados e também pela reconhecida coragem de não se negar a enfrentar desafios, e fará parte desta tríplice aliança nos próximos meses para que, em parceria com o governo de Cabo Verde, se converta a exclusão social em inclusão sustentável.

Segundo a *Home Page* (2013), o Grupo AfroReggae atua com iniciativas de estruturação e apoio à gestão social do país, capacitando a equipe regional e desenvolvendo atividades que incluem música, percussão, teatro, grafite e circo. Tais ações estão de acordo com a metodologia e parceria do grupo com as Nações Unidas, que juntas adotam os critérios do Programa da Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) em seus trabalhos nas áreas pobres através do Índice de Pobreza Multidimensional (IPM). No ano de 2013, integrantes do

Projeto Inclusão Social dão sequência ao trabalho desenvolvido em Cabo Verde na sua terceira missão. Também desta vez a iniciativa foi desenvolvida através da parceria entre o AfroReggae, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), nos mesmos moldes do início, no entanto reconhecido e premiado pela ONU (Organização das Nações Unidas) no final do ano passado no concurso “*Innovation Knowledge Fair*” (Borzino, 2014).



Figura 3 - AfroReggae em Canó Verde, África

Fonte: AfroReggae (Agência Traço, 2014).

Como foi mencionado anteriormente, são inúmeros trabalhos, portanto os exemplos acima referidos perpassam diferentes enfoques, em comum a valor a inserção social por meio da música, e resgate da vulnerabilidade social.

O reconhecimento do trabalho social neste setor onde as práticas musicais oferecem novas oportunidades de reconstrução de aprendizagem e transformação da própria vida é descrito por Guazina (2012, p. 942):

A possibilidade de transformar positivamente as realidades de uma população através das práticas musicais é uma concepção presente em diversos setores da sociedade brasileira em nossos dias. Por meio dessa premissa, muitas intervenções sociais têm sido realizadas,

principalmente no âmbito dos projetos sociais, que constantemente utilizam o ensino musical como ferramenta de ação com crianças e jovens em situação de pobreza. [...] Os projetos sociais são levados a cabo por organizações da sociedade civil, notadamente Organizações Não Governamentais (ONGs), cuja função é prestar serviços às populações de baixa renda em diversos campos da vida social, em especial a educação e a cultura.

Neste prisma, onde se nota as mudanças sociais, adentramos na contemporaneidade a demais campos de conhecimento relacionados à educação musical a como a etnomusicologia e antropologia cultural, como registram Santos, Didier, Vieira e Alfonso (2011, p. 109):

[...] concepções contemporâneas da área de educação musical, etnomusicologia, antropologia cultural, educação e outros campos de conhecimento que permitiram reflexões acerca da diversidade humana, enfatizando que a educação musical, no âmbito dos projetos sociais estabelece uma relação direta entre o homem, à sociedade e a cultura. Tal perspectiva demonstra a necessidade de uma educação musical abrangente em que o trabalho de ensino e aprendizagem da música transcenda a transmissão de conteúdos musicais que tenham exclusivamente foco na reprodução de práticas tradicionais, Santos et al (2011, p.109).

Como podemos observar as mudanças à cima mencionada colocam o homem em relação direta com a sociedade, para isso há a necessidade de refletirmos a cerca das práticas educacionais para que transcendam os conteúdos e tomem proporções sociais independente do espaço da educação, sendo ela formal ou não formal onde emergem experiências democráticas de acesso as artes obtendo resultados de surpreendentes transformações socioculturais em virtude do protagonismo de crianças e jovens em situação de exclusão e risco social.

Conclusiones

De Platão, Aristóteles, ao período contemporâneo podemos observar o potencial da inserção social embutidos na educação musical no qual podemos conferir-lhe o caráter de educação plena, devido à plenitude da abrangência do desenvolvimento integral do educando por meio de estratégias educacionais humanizadoras, principalmente ao referenciar a devolução da dignidade e reconstrução individual e

coletiva, conteúdos que englobam a arte, o afeto, a educação e inserção social onde emergem novos horizontes significativos ao ensino e aprendizagem musical.

Quanto aos desafios da educação contemporânea, a integração do conjunto, que a aprendizagem por meio da vivência coletiva, onde o coletivo e o individual operam conjuntamente, agregam valores de integração e transformação sociocultural devido ao desenvolvimento cognitivo associado ao sensível, no qual proporcionam a realização do educando, preparam o indivíduo para se conhecer melhor, conhecer o outro e interagir em conjunto. Entretanto, ao aplicar uma prática coordenada e cooperativa, a música estabelece na sua prática transversal a alegria de tocar ou cantar juntos, o envolvimento entre os participantes, as regras necessárias e confiança fortalecem o grupo, o que contribui para a uma convivência harmoniosa e realização enquanto indivíduo e grupo. Sendo assim, podemos atribuir-lhe o potencial de autonomia, emancipação, liberdade e alteridade, o que chamamos de educação plena, holística, por meio de diferentes propostas educacionais, diferentes ambientes de aprendizagem, criando situações de aprendizagem oportunas e humanizadoras que fortalecem o sentido da paz, mas ressalto que a música não pode ser encarada como salvadora de conflitos, de vulnerabilidade, de exclusão social e da convivência harmoniosa, apenas fará a sua parte.

Desta forma, podemos concluir que cuidados sociais desenvolvidos no Brasil e por todo mundo por meio das ONGs e Terceiro Setor, tal qual observamos nos exemplo deste artigo, onde se desenvolvem os processos educacionais por meio da educação musical com investimentos na dignidade humana, acrescentados das vivências, das apresentações artísticas, das realizações, fomentam o desabrochar de novos valores pessoais e sociais que colocam o jovem como protagonista e resgatam-no internamente, tais como comprovam os trabalhos realizados com significativas ofertas e resultados de excelência tais como do Instituto Baccarelli que conduz os alunos a profissionalização e inclusão em orquestras estrangeiras, pelo qual podemos concluir também que a Educação Musical é ferramenta socioeducativa de aprendizagem multidimensional, de valores, de convivência harmoniosa, de inclusão social, de exercício da cidadania, de transformações socioculturais. Portanto, iniciativas como essas devem se multiplicar por toda parte, pois são importantes na construção de um mundo melhor. Contudo, podem sim contribuir com o resgate de crianças e jovens em situação de risco.

Referencias Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: SEF/MEC, v. 6.

- BRITO, T. A. de. (2001). *Koellreutter: O Humano Como Objeto da Educação Musical*. Rio de Janeiro: Fundação Perópolis, p. 25 a 53.
- DELORS, J. (1998). *Educação, um Tesouro a Descobrir*. São Paulo. UNESCO: Ed. Cortez, p. 89 a 117.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (1999). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FONTEERRADA, M. T. de O. (2005). *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: UNESP.
- GAINZA, V. H. (1988). *Estudos de psicopedagogia musical*. 3ª Ed. São Paulo: Summus, p. 15 a 43.
- GRUPO CULTURAL AFRO REGGAE. (2010). *Home Page*. Disponível em: <http://www.afroreggae.org>. Acesso em: 15 de maio de 2014.
- GUAZINA, L. (2010). *Os projetos sociais e a música no "Front" das lutas contemporâneas*. In: XV Colóquio de Pós-Graduação em Música da UNIRIO. Rio de Janeiro: UNIRIO. Disponível em: www.unirio.br/simpom/textos/SIMPOM-Anais-2010-LaizeGauzina.pdf. Acesso em 31 de maio de 2014.
- INSTITUTO BACCARELLI. (2014). *Web Site*. Disponível em: http://www.baccarelli.com.br/site/instituto_baccarelli.php. Acesso em: 15 de maio de 2014.
- JORDÃO, G.; ALLUCCI, R. R.; MOLINA, S.; TERAHATA, A. M. (2012). *A Música Na Escola. Brasil: Ministério da Cultura/ Vale*.
- KLEBER, M. (2009). *Projetos sociais e educação musical*. In: SOUZA, J. (org.). *Aprender e Ensinar Música no Cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, p. 213 a 235.
- KOELLREUTTER, H-J. (1997). *Cadernos de Estudo: Educação Musical n. 6*. Belo Horizonte: UFMG/FEA. **FANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN**
- _____. (1994). *O Humano: Objetivo de Estudos Musicais na Escola Moderna*. Anais do 3º Simpósio Paranaense de Educação Musical, Londrina. Paraná, p. 10-17.
- LOUREIRO, A. M. A. (2003). *O ensino de música na escola fundamental*. Campinas: Papirus, p. 11 a 106.
- MORIN, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 79 a 115.
- SANTOS, R. M. S.; DIDIER, A. R.; VIEIRA, E. M.; ALFONZO, N. R. (2011). *Música, Cultura e Educação: Os múltiplos espaços da educação musical*. Porto Alegre: Sulinas, p. 165 a 210.

SOMMERMAN, A. (2006). *Inter ou transdisciplinaridade? Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes*. São Paulo: Paulus.

VYGOTSKY, L. (2000). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1999). *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, p. 47 a 97.



Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

271. LA ESCUELA INFANTIL FACILITADORA Y CONSTRUCTORA DE RESILIENCIA EN FAMILIAS CON HIJOS MENORES DE 6 AÑOS EN CONTEXTOS SOCIALES VULNERABLES

Escolástica Macías-Gómez y Martha Camargo-Goyeneche
escomac@edu.ucm.es malu6@hotmail.com

Resumen.

La experiencia que se presenta en esta Comunicación resalta aspectos fundamentales del enfoque de la resiliencia en el ámbito educativo infantil en lo que atañe específicamente al área relacional con la familia. Se busca motivar y concienciar a los padres y madres socialmente desfavorecido sobre la importancia que tiene la familia como primeros educadores que facilitan soportes afectivos y socializadores, en tanto que en la familia se conforma la confianza básica y los valores compartidos. La participación de las familias en las actividades del Centro como la Escuela de Padres, y otros procesos, permiten establecer lazos solidarios como puente de comunicación para promover y potenciar la “resiliencia parental” dentro del Programa de intervención educativa “Pedagogía de la ternura y resiliencia para aprender jugando”

Esta investigación es básicamente cualitativa y su metodología es la investigación-acción-participativa; se llevó a cabo en Bogotá, Colombia (2003-2010), en el sector “Patio Bonito”, Jardín Social Bellavista.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Palabras clave: Resiliencia, educación infantil, escuela de padres, riesgo social.

Introducción

La familia es pilar fundamental en la formación de sus hijos con ayuda de la escuela, eje vertebral de continuidad educadora, estas dos instituciones conforman la base para que la sociedad tienda a la equidad, a la sostenibilidad en todos sus aspectos y al progreso generalizado de sus ciudadanos, y para que esta coherencia sea posible es necesario desentramar el tejido social de una franja de población que se halla en circunstancias adversas -como son los desplazados por la violencia política ó económica con desarraigo cultural- y se solapa con políticas gubernamentales que varían según sea

el período de mandato del presidente de turno y quedan inconclusas en algunos casos. Sin embargo, instituciones y organismos no gubernamentales propenden por llevar a cabo tareas conducentes a implementar o recuperar programas sociopedagógicos en favor de estas comunidades. En esta investigación se tiene en cuenta el análisis de su situación desde el modelo de: “*Perfil de vulnerabilidad – generatividad de familias y redes de pertenencia*” (ICBF, 2008) como premisa de contraste con la aplicación de la herramienta “Entrevista semiestructurada para padres” (Arruabarrena, et al., 1996), y con base a los resultados desarrollar las estrategias de actuación con las familias implicadas dentro del Programa de intervención educativa “Pedagogía de la ternura y resiliencia para aprender jugando”. A continuación se enumeran los hallazgos obtenidos por el ICBF (2008) y son los siguientes:

- Desde la *red vincular* (que considera los miembros de la familia que conviven, los parientes con los que cuentan y otros vínculos o redes sociales de apoyo) y *de filiación* (tipos de vínculos entre la familia), se encontró que la estructura de la familia de estos niños y adolescentes es variada e inestable, con constantes separaciones y reorganizaciones, con carencias significativas de vinculaciones afectivas efectivas.
- Desde las *características socioculturales* (circunstancias y valores sociales, tradicionales, religiosos u otros), se halló una sobrevaloración de los varones, considerándolos aptos para enfrentar el mundo de la productividad económica desde edades muy tempranas y, en las mujeres el de conformar hogares en la etapa adolescente; también, unos estilos o pautas de interacción de mínima comunicación con poco diálogo y afecto que generan en los niños y adolescentes profundos sentimientos de desarraigo familiar y social.
- Desde la *vulnerabilidad social* (acceso a salud, educación, vivienda y empleo, entre otros), se encontró que en zonas rurales de difícil acceso los niños no tienen oportunidades educativas concretas ni servicios de salud de primera mano, y si se hallan en zonas urbanas, estas familias viven en la periferia conformando cinturones de miseria, pasan por dificultades económicas que los obliga a trabajar informalmente en medio de la explotación y el subempleo, no tienen una vivienda digna y su salud se ve afectada, en cuanto al acceso a la educación, los niños menores de 6 años permanecen en la casa y los mayores acuden a la escuela pero la abandonan cuando ya tienen los conocimientos básicos.
- Desde lo *histórico evolutivo* (historia, ciclo vital y eventos estresantes en las familias), se percibe en estos niños y adolescentes, crisis mal resueltas en

relación con las demandas psicoevolutivas de autonomía e identidad, conjugadas con insuficientes recursos o respuestas de subsistencia económica en las familias, que priorizan la resolución de las necesidades básicas en detrimento del desarrollo del vínculo afectivo; además de muchos eventos estresantes que configuran climas propicios para los conflictos mal resueltos y la violencia intrafamiliar.

- Desde la *situación jurídica* (asuntos jurídicos de filiación, deberes conyugales o procesos de justicia ordinaria, entre otros) no se encontraron hallazgos significativos, o no se exploraron.
- Desde lo *dinámico relacional* (estilo de vínculo afectivo, toma de decisiones, resolución de conflictos y manejo de disciplina o autoridad) se halló maltrato físico y psicológico, carencia de afecto, duelos no resueltos, culpabilidad, resentimientos, familias con patrones rígidos, aislamiento, desprestigio de la figura paterna, madre sumisa, abuela cabeza de familia y criadora, abuso sexual, padres y madres ausentes o mejor sin representatividad significativa.

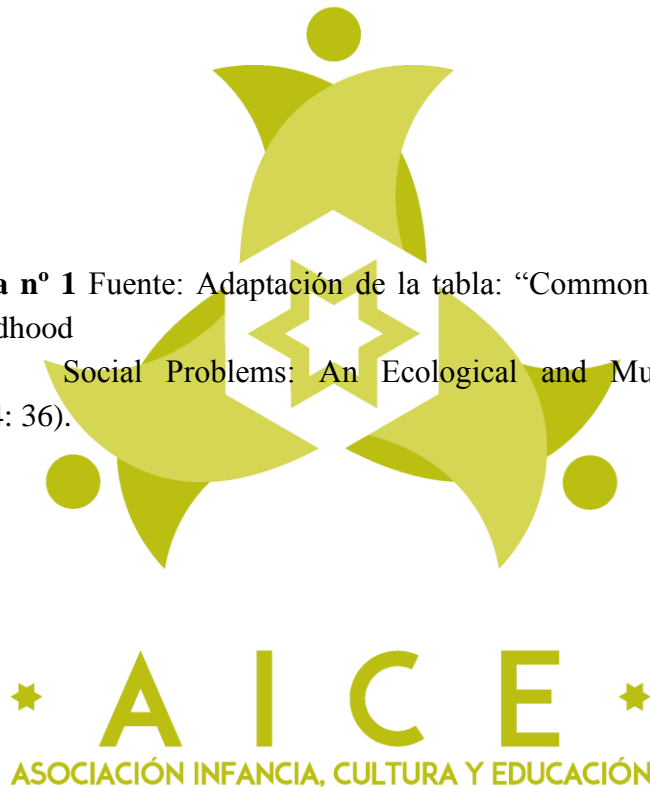
Para comprender el “Perfil de vulnerabilidad de la familia” descrito en el anterior apartado hay que tener en cuenta que la familia como institución ha sufrido grandes cambios, hace varias décadas se viene observando que además de la *familia tradicional* -padre, madre e hijos-, se constituyen otras tales como: las *familias monoparentales* -siendo generalmente en esta conformación la madre la responsable de la crianza de los hijos-, las *familias biparentales* -donde los niños pueden tener dos padres, o dos madres-, e igualmente parejas de gay y lesbianas que deciden adoptar hijos, los divorcios también producen las *familias combinadas* -que incluyen hijos de padres y madres diferentes- (Patterson, 1994), todo esto debido esencialmente a la modificación de los valores en la sociedad que inciden en los vínculos afectivos, la identidad, la pertenencia, la subjetividad y la supervivencia, entre otros. Dentro de esta dinámica es que se plantea una orientación a los padres y madres de los niños preescolares en situación de vulnerabilidad social desde la resiliencia como medida de apoyo para el desempeño de la parentalidad positiva como insta la Recomendación Rec 19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros (2006).

Entendiendo la resiliencia entre los múltiples conceptos, como la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, aprender de ellas, superarlas, ser transformados por estas y salir fortalecidos (Grotberg, 2006), este concepto en educación tiene en cuenta los enfoques biológico, psicológico, sociológico; el escenario para su desenvolvimiento se concentra en dos instituciones bien definidas como ya se ha mencionado: La escuela y la familia, justificándose el empoderamiento de este enfoque

para desarrollar el potencial de los educandos desde sus capacidades y no desde sus deficiencias.

A continuación aparecen agrupados los componentes que hacen posible el proceso de resiliencia en el ser humano.

Tabla nº 1 Fuente: Adaptación de la tabla: “Common Risk and Protective for Serious Childhood Social Problems: An Ecological and Multisystems Perspective” (Fraser, 2004: 36).



Para poner en práctica los factores protectores y atenuar los de riesgo,

| Sistema regulador | Factores de riesgo | Factores protectores |
|---|--|--|
| <p>Un medio ambiente que incluye vecindario y escuela</p> | <ul style="list-style-type: none"> *Pocas oportunidades de educación y de trabajo *Discriminación religiosa y racial *Injusticia social *pobreza | <ul style="list-style-type: none"> *Oportunidades de educación y empleo *Realizaciones y logros satisfactorios *Presencia de un adulto afectuoso y comprensivo *eficacia colectiva |
| <p>Condición familiar</p> | <ul style="list-style-type: none"> *Maltrato infantil *Conflictos familiares *Psicopatologías de los padres *Padres muy severos | <ul style="list-style-type: none"> *Padres positivos y diligentes *Relaciones eficientes entre padres e hijos |
| <p>Características individuales</p> | <ul style="list-style-type: none"> *Problemas biomédicos incluyendo los genéticos y el género | <ul style="list-style-type: none"> *Temperamento tranquilo del niño *Amor propio sólido *Buen desempeño de roles *Autoeficacia *Altas capacidades cognitivas |

Vanistendael y Lecomte (2002) recurren a la metáfora de “la casita”, donde cada una de sus estancias representa un campo de intervención que están dadas por los aspectos positivos a potenciar, cada profesional que desee intervenir debe discernir en una

situación concreta de cómo desea amueblar cada habitación; “la casita” es una representación gráfica de los distintos aspectos de la resiliencia, una construcción compleja que se construye con sólidos cimientos como son: *las necesidades materiales básicas* -alimentación, salud y educación- aunado a *la red de relaciones sociales* - familia, amigos, vecinos, educadores y amigos en la escuela- donde realmente se construye estrechamente el vínculo afectivo entre el adulto y el niño, el niño y sus pares; en la planta baja está situada la *capacidad de encontrar sentido a la vida*, una coherencia a nuestra vida, es el nivel de los proyectos concretos basado en los valores positivos; en el primer piso se encuentran tres habitaciones que están comunicadas entre si y se denominan: *la autoestima*, considerada como un componente ético, sentirse a gusto consigo mismo descubriendo un sentido que está vinculado a su entorno; *las aptitudes y las competencias*, las aptitudes tienen que ver con el componente afectivo-social-educacional, incluyen aptitudes relacionales, profesionales y de supervivencia, en cuanto a las competencias, estas tienen que ver con la capacidad de afrontar las tareas de la cotidianidad; *el humor*, es muy importante para desenvolvernó sanamente dentro de las interacciones humanas, gracias al buen humor se construyen vínculos y se relativizan las relaciones dentro de un contexto en particular; por último, *el altillo* representa la apertura hacia otras experiencias a descubrir.

De la metáfora de “la casita” se desprenden una serie de actuaciones que trasladadas a la comunidad educativa son altamente beneficiosas, por ejemplo, Barudy, et al., (2006) propone una “*resiliencia parental*” que él define como la capacidad de los padres para mantener un proceso de buen trato con los hijos, independientemente de las condiciones difíciles de vida por las que tiene que atravesar la familia. Los padres y madres en ambientes muy desfavorecidos que mantienen una buena disposición para sacar adelante a sus hijos, tienen como base el resultado de experiencias reparadoras que han conocido mezcladas con el sufrimiento en contextos de ayuda y apoyo social. Y por otro lado, las maestras y demás personal que trabaja en las escuelas infantiles pueden convertirse en profesionales resilientes, ya que con sus propias capacidades promueven apoyo en alguno de estos aspectos: ofrecer unas relaciones de apego sanas (Bowlby, 1986) comprometidas y permanentes en el tiempo; facilitar y participar en los procesos de toma de conciencia y de simbolización de la realidad familiar y social, con el objetivo de buscar alternativas de cambio a partir de dinámicas solidarias realistas; ser capaz de promover un apoyo social, es decir, aceptar ser una parte activa de la red psico-social-afectiva del niño y de sus padres; participar en procesos sociales dirigidos a mejorar la distribución de los bienes y riqueza para paliar situaciones de pobreza; implicarse en la lucha contra situaciones de violencia y de los sistemas de creencias que lo sustentan; promover y participar en procesos educativos que desarrollen el respeto de

todas las personas, especialmente de las mujeres y de los niños, así como el respeto a la naturaleza; y promover la participación de los niños en actividades que les permitan acceder a un compromiso social, religioso o político, de forma que se produzcan sociedades más justas, solidarias y no violentas.

En este sentido, la implementación del programa de intervención educativa “Pedagogía de la ternura y resiliencia para aprender jugando” se apoya en la *parentalidad positiva*, en lo que respecta al trabajo con padres y madres del Estudio de caso de los seis niños, sus familias y maestras elegidas para esta investigación, se lleva a cabo por medio de la participación directa en actividades que promueve el Jardín Social Bellavista (Bogotá, Colombia) y con la orientación pertinente para poder aplicar las herramientas básicas a la hora de trabajar la resiliencia, por tanto, se tienen en cuenta: La Entrevista semiestructurada para padres (Arruabarrena, et al., 1996); el compromiso: “*Como tengo derecho a ser feliz ayúdame*” y *Caracterización del factor de resiliencia*, “*Yo tengo una familia*” (ONG Corporación Infancia y Desarrollo, 2002) y se utiliza como procedimiento la *Escuela de Padres* en la que se llevan a cabo talleres, charlas informales, o reuniones en grupo e individualmente para entender los conceptos de esta triada.

Cuerpo principal del trabajo

Metodología

La muestra, como se ha adelantado, la conforman las familias de los seis niños elegidos para el Estudio de casos de los niveles de Prekínder y Kínder con edades comprendidas entre 3 y 5 años, de una zona marginal del barrio Patio Bonito, donde se ubica el Jardín Social Bellavista; todas las familias son migrantes, lo hacen por necesidades económicas o desplazamiento debido a la violencia política, proceden de zonas rurales, de pequeñas poblaciones llamadas “Veredas”, y el enlace para llegar a Bogotá se realiza a través de un familiar o amigo. Su bajo nivel académico no les permite acceder a un empleo digno, estable y bien remunerado, por tanto, las condiciones precarias en las que viven promueven en parte la promiscuidad y pérdida de valores, siendo esto un referente desfavorecedor para el niño.

En el trabajo con las familias el método utilizado desde la investigación cualitativa es la investigación-acción-participativa, y los objetivos específicos planteados son:

- Dar la oportunidad a los padres de familia para que compartan el sentido del programa de intervención educativa “Pedagogía de la ternura y resiliencia para aprender jugando”.
- Escuchar los relatos de experiencias de su vida, y reflexionar a través de estos sobre las condiciones, ambientes y relaciones de aquellas familias que garantizan o violan los derechos fundamentales del niño.
- Al realizar la “Entrevista semiestructurada para padres” permitir que expresen sus temores, sus sentimientos, opiniones o sugerencias en torno a los problemas que les afectan.
- Concienciar a los padres y madres socialmente desfavorecidos sobre la importancia que tiene la familia como primeros educadores que facilitan soportes afectivos y socializadores, en tanto que en la familia se conforma la confianza básica y los valores compartidos.
- Explicar el enfoque de la resiliencia, las ventajas que tiene para trabajar con la comunidad educativa partiendo desde lo que se tiene y no desde lo que hace falta, potenciando los factores protectores que se enuncian en el Compromiso familiar “*Como tengo derecho a ser feliz, ayúdame*”.
- Ayudar a los padres y madres a desarrollar patrones de conducta apropiados y eficientes, y a su vez incidan positivamente en la educación vital de sus hijos con la *Caracterización del factor de resiliencia “Yo tengo una familia”*.

El procedimiento tiene en cuenta las variables de análisis -disfuncionalidad de la familia, desestructuración y desplazamiento forzoso- y el tratamiento que se da a cada una de estas seis familias difiere en su contexto por la variedad de sucesos y vivencias que presentan, diferencias que puede verse reflejado en el análisis y valoración del instrumento “Entrevista semiestructurada para padres” en cuanto los aspectos relevantes del niño y su familia (ver anexo, cuadro nº 1), y que justificó la intervención educativa al hacer la triangulación de la fuente de datos.

Se trabajó, en cada caso concreto, de la siguiente manera:

- En *Reunión de padres de familia del Jardín Infantil*, se enunciaron los objetivos de este trabajo de investigación, y a grandes rasgos se explicaron los contenidos de la triada pedagogía de la ternura, resiliencia y juego, mostrando ejemplos de la vida cotidiana.
- En la *Escuela de Padres* se llevaron a cabo: Charlas coloquios con las madres implicadas y demás miembros de la familia interesados en la importancia de la

parentalidad positiva dentro del programa de intervención educativa; Talleres donde se escuchaban sus inquietudes y se despejaban dudas, y se ponía en práctica el enfoque de la resiliencia a través de sencillos ejercicios con relatos de experiencias que mostraban las fortalezas y debilidades de los participantes y que sirvió para catalogarlos dentro de los factores de riesgo o de protección; Reuniones individuales y en grupo para informar aspectos relacionados con el contenido del programa y de la entrevista a padres, así como de la evolución de las conductas del niño y el desenvolvimiento de los aprendizajes de competencias básicas.

- *Atención individual* para potenciar la “resiliencia parental” con apoyo y asesoramiento permanente a la familia con el fin de ayudarlos a poner en práctica “El compromiso Familiar” que se entregó por escrito a cada una de las madres, haciendo reflexión sobre cada uno de los ítems; su objetivo además de mejorar las relaciones entre padres e hijos, es también mantener un clima de acercamiento y un puente de comunicación entre familias y escuela. A continuación se muestra su contenido.

EL COMPROMISO FAMILIAR **“COMO TENGO DERECHO A SER FELIZ, AYÚDAME”**

NOMBRE DEL NIÑO: _____

NOMBRE DE LA MADRE: _____

FECHA DEL COMPROMISO _____

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

☺ Reforzando mi adecuada socialización: Dándome ejemplo de convivencia, estableciendo rutinas adecuadas para asearme, recrearme y descansar.

☺ Escuchándome con respeto, curiosidad y sensibilidad: Es decir, demostrándome interés y respeto por mis sentimientos y mis puntos de vista.

☺ Compartiendo conmigo experiencias, saberes y conocimientos: Apoyándome y escuchándome sin censurarme, disfrutando la experiencia de estar juntos.

☺ Valorando mis necesidades lúdicas y afectivas: Atendiendo con agrado mis necesidades de afecto, juego, compañía y diálogo.

☺ Evaluando los conflictos para entenderme antes de juzgarme: En situaciones en que se evidencia un desacuerdo o el desacato a una regla, busca entender los motivos e intereses que animaron mis conductas, evitando juzgarlas como buenas o malas.

☺ Distinguiendo y valorando mis características particulares: Aprecia mis distintas formas de ser y respeta mis estilos y preferencias, aún si difieren de tus expectativas y la de los demás.

☺ Reconociendo y confiando en mis capacidades y posibilidades: Identifique, aprecie y destaque mis cualidades y talentos por encima de mis deficiencias y errores; llegaré tan lejos según me ayudes y me lo demuestres constantemente.

☺ Estableciendo reglas claras y con sentido: Las reglas familiares concilian las expectativas, necesidades y demandas de ustedes como adultos y las mías como niño.

☺ Promoviendo mi participación en la toma de decisiones: De acuerdo a mi edad hazme una diferenciación del tipo de decisiones en las que puedo participar y dame la oportunidad.

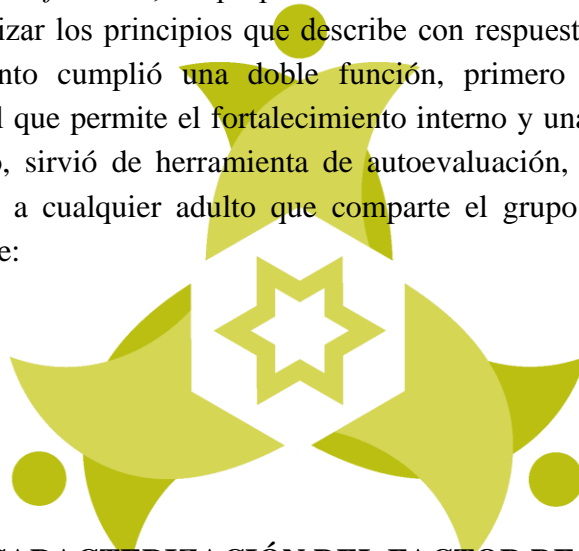
☺ Sin castigarme físicamente ni agredirme verbalmente, corrígeme: Cuando creas que debes corregirme por un mal comportamiento, no me golpees ni me insultes: “reflexiona sobre mi conducta y el por qué de ésta”.

¡MUCHAS GRACIAS!

- En las reuniones individuales también se trabajó con los padres un aspecto importante y es el de la regulación y control de los comportamientos de los niños. Se utilizó el manual para padres: “Experiencias de aprendizaje mediado” (Feuerstein, et al., 1993) y se explicó en qué consiste la mediación desde una dimensión afectiva, de valores y creencias de la familia y la sociedad. Reflexionando sobre el rol de padres, se demostró que la mediación está presente de forma espontánea, y a veces inconsciente de acuerdo con las prácticas de crianza, esta actividad de mediación de los padres puede ocurrir en cualquier momento y en cualquier lugar de la vida cotidiana -durante la comida, a la hora de ir a dormir, cuando salen al parque etc.-, justamente lo que se trata es de aprovechar estas circunstancias para ayudar al niño con dificultades, por ejemplo, evitar focalizar las conductas negativas e incentivar las conductas adecuadas, buscándolas y reafirmandolas cuando ocurren y asegurándose de que el niño sabe muy bien cuál es la conducta deseable, ayudar al control de la impulsividad, postergación de gratificación inmediata, tolerancia a la frustración entre otros.
- En charlas informales que generalmente se llevaron a cabo por las tardes, a la hora de entrega de los niños, las madres o familiares de éstos se reunían con la

investigadora en el Aula de Apoyo para aclarar conceptos y despejar interrogantes sobre los temas tratados. Por otra parte, estableciendo lazos solidarios se escuchaba atentamente sus problemas, y se orientaba sobre instituciones que velan por la familia y el menor para que solicitaran la ayuda pertinente.

- Con las madres de los niños del Estudio de casos, se trabajó el documento “*Yo tengo una familia*”, el propósito consistió en analizar el contenido y luego caracterizar los principios que describe con respuestas “sí, no, y por qué”; este documento cumplió una doble función, primero como una reflexión muy personal que permite el fortalecimiento interno y una proyección a la familia, y segundo, sirvió de herramienta de autoevaluación, no sólo a las madres sino también a cualquier adulto que comparte el grupo familiar. El modelo es el siguiente:



CARACTERIZACIÓN DEL FACTOR DE RESILIENCIA, “YO TENGO UNA FAMILIA”:

CON SENTIDO DE PERTENENCIA AL PROGRAMA ★

Conoce la propuesta del Programa de intervención educativa “Pedagogía de la ternura y resiliencia para aprender jugando”, la comparte y participa activamente para ayudar a desarrollar el proyecto de vida de sus hijos, teniendo en cuenta que:

- Me intereso por conocer el comportamiento de mis hijos.
- Pido sugerencias sobre el tipo de apoyo que mi hijo requiere.
- Pongo en práctica las sugerencias para realizar actividades conjuntas con mi hijo.
- Explico en qué y por qué me resulta útil en mi familia el desarrollo del programa.

CON NORMAS DE COMPORTAMIENTO

Identifica las habilidades sociales de sus hijos en el seno familiar, las destaca y las estimula con frecuencia partiendo de:

- Que estoy atenta a sus comportamientos y puedo dar cuenta de ellos.
- Reforzarle su conducta prosocial en el momento que surge.
- Reconocer en qué situaciones estamos ofreciendo formas de conducta agresivas al niño.
- Distinguir en qué ocasiones estas posturas parecen ser necesarias y positivas, y en cuáles pueden ser perjudiciales.

CON CAPACIDAD DE ESCUCHA

Se muestra siempre disponible para escuchar con respeto, curiosidad y sensibilidad, demostrando interés por los sentimientos y puntos de vista de sus hijos:

- Prestando interés al niño cuando éste habla.
- Escuchando en silencio cuando el niño interviene sin interrumpirlo, sin criticarlo.
- No cambio de tema cuando el niño habla.
- Dejando lo que estoy haciendo para escucharlo.
- Evitando gestos de impaciencia o fastidio mientras escucho.
- Expresando mi aprobación a su discurso.

QUE COMPARTE EXPERIENCIAS, SABERES Y CONOCIMIENTOS

Comparten con agrado lo que hacen, sienten o saben, y disfrutan de la experiencia de estar juntos; pueden apoyarse y escucharse sin subordinar ni censurar al otro:

- Me siento seguro de poder contarle con humor una experiencia personal sin importarle que sea negativa, utilizo esta circunstancia como algo pasajero y que puedo afrontar en la vida.
- Sabiendo qué temas interesan al niño, pongo énfasis en ellos.
- Ayudando espontáneamente al otro en su quehacer diario, especialmente al niño.
- Realizando juntos actividades divertidas, además permitiendo que participen los demás miembros de la familia.

CON INICIATIVA

Para acercarse a los otros demostrando interés por lo que siente y viven:

- Aproximándome con espontaneidad al niño para demostrarle afecto.
- Preguntándole a los demás por lo que han hecho y cómo se están sintiendo.

- Consolando y tranquilizando al niño cuando se muestra triste, temeroso o enojado.
- Muestro interés por las actividades preferidas del niño.

CON CAPACIDAD DE RELACIONARSE

Atiende con prioridad y agrado la demanda de afecto, compañía, juego y diálogo del niño, evitando que cualquier otra rutina o necesidad interfiera en esto:

- Disfrutando con el niño de sus juegos.
- Abrazando y acariciando al niño espontáneamente.
- No condicionando mis demostraciones de afecto a mérito alguno.
- Ofreciendo oportunidades para interactuar con el niño sin ninguna finalidad utilitaria.
- Atendiendo con responsabilidad sus necesidades de salud, alimentación y vivienda adecuadas.
- Evitando que los quehaceres domésticos o laborales perjudiquen la atención afectiva y lúdica del niño.
- Puedo reconocer en el niño su apremio por compañía y afecto, y a su vez posponer cualquier actividad que realizo para prestarle atención.

QUE DISTINGUE Y VALORA LAS CARACTERÍSTICAS INDIVIDUALES DEL NIÑO

Aprecia las distintas maneras de ser del niño y respeta sus estilos y preferencias, aún si difieren de las características y expectativas paternas o maternas, y de los demás adultos:

- Describiendo con honestidad el modo de ser del niño.
- Elogiando detalles y características de las habilidades sociales del niño.
- Destacando positivamente algún rasgo físico del niño.
- Valorando la identidad de género por igual.
- Rechazando las comparaciones entre los hijos y evitando las preferencias por alguno.

QUE CONFÍA EN LAS CAPACIDADES Y POSIBILIDADES DEL NIÑO

Identifica, aprecia y destaca cualidades en el niño por encima de sus deficiencias o errores; son conscientes que podrá llegar tan lejos como se lo propongan y se lo demuestran constantemente:

- Reconociendo los esfuerzos y éxitos del niño.
- Alentándolos a superar las dificultades.
- Enviando mensajes claros de valoración y confianza.
- Apreciando y agradeciendo la cooperación del niño en las tareas familiares.
- Valorando los intereses y preferencias del niño, ayudándole a estimularlos para desarrollarlas adecuadamente.

QUE PROPONE REGLAS CLARAS Y CON SENTIDO

Las normas familiares deben conciliar las expectativas, necesidades y demandas de adultos y niños:

- En las normas familiares, incorporo necesidades y demandas del niño.
- Establezco normas claras y sencillas para que todos los miembros de la familia las puedan cumplir sin excepción.
- Permito que estas normas sean por consenso familiar sin excluir a los niños.

“UNA NIÑEZ FELIZ ES RESPONSABILIDAD DE TODOS”
(ONG Corporación Infancia y Desarrollo)

★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Anexo

ENTREVISTA A MADRES SÍNTESIS DE VALORACIÓN DEL ÁMBITO FAMILIAR (DATOS RELEVANTES)

Cuadro nº 1

| Aspectos | Nombre Cod. | 1 WILLIAM | 2 ANDREY | 3 DAISY | 4 ANDERSON | 5 KEVIN | 6 EDISON |
|--|-------------|--|--|---|--|---|---|
| Vive con ambos padres y hermanos | | Si | Tiene hermana de 9 años, que vive fuera de Bogotá | Tiene dos hermanas de otra unión, que viven en otro barrio | Si | Hermanos y un primo | Si |
| Clase de vivienda | | Unifamiliar habitación y camas compartidas | Casa compartida, habitación multifunción, camas compartidas | Unifamiliar habitación y camas compartidas | Unifamiliar habitación y camas compartidas con los padres | Unifamiliar habitación compartida con los padres | Unifamiliar habitación de los hermanos compartida |
| Situación laboral de los padres | | Padre Sueldo mínimo Madre Trabajo por días | Ambs desempleados trabajan por horas cuando tienen la oportunidad | Padre Sueldo mínimo Madre desempleada | Padre Trabaja por contrato Madre desempleada | Padre Sueldo mínimo Madre | Ambs empleados asalariados |
| Nivel de estudios | | Padre - secundaria Madre - secundaria | Padre - primaria Madre - primaria | Padre - secundaria Madre - primaria | Padre - primaria Madre - primaria | Padre - primaria Madre - primaria | Padre - secundaria Madre - secundaria incompleta |
| Migración y afectación en la forma de vida | | Siempre han vivido en Bogotá | Por la violencia política salieron de su pueblo y se sienten inconformes en Bogotá | Se sienten bien en Bogotá, su pueblo no ofrece garantía para vivir | Se han adaptado, aunque echan de menos a su pueblo | Se han adaptado, buscan un mejor porvenir y así no lo logren no desean regresar a su pueblo | Se sienten bien y buscan un mejor porvenir en Bogotá |
| Como se describe la madre | | Buena madre, aunque de mal genio, impaciente y prosera (lo atribuye a los malos tratos de su esposo) | Sencilla, con ganas de luchar pero a su vez prosera y agresiva; buena madre y muy nerviosa | Triste, preocupada por no tener trabajo. Buena madre y muy colaboradora | Una persona normal | Alegre, de buen genio, sociable y chévere | Alegre, optimista, dinámica y chévere |
| Posibilidades de esparcimiento | | Ir al parque, ver TV, ver TV. | Ir al parque, ver TV, o jugar con los primos en la calle | Ir al parque, ver TV, o ir a visitar a sus otras hijas | Ir al parque, ver TV. | Ir al parque los domingos, practican fútbol, ver TV. | Ir al parque sábado y domingos, juegan basquet o fútbol, montan bicicleta, ver TV |
| Bienestar físico del niño/a | | Bajo de peso, moja la cama de noche, muy distraído, se enferma muy seguido, tiene carnet médico | Bajo de peso, desnutrido, llorón, a veces moja la cama de noche, tiene carnet médico | Tiene problemas de lenguaje (no pronuncia bien las palabras), tiene carnet médico | Está muy pálido, es tímido y mimado, tiene carnet médico | En el momento de su nacimiento le faltó oxígeno, ahora tiene un soplo en el corazón, no habla bien. Tiene carnet médico | Normal tiene carnet médico |
| Comportamientos del niño/a | | Muy distraído, le pega a los niños sin motivo | Muy agresivo, le dan patataletas y amenaza con irse de la casa | Agresiva, desobediente, muy mimada | Muy consentido, le cuesta adaptarse, es de mal genio | Le dan patataletas con frecuencia, de muy mal carácter y le gusta estar solo | Es alegre mimado, se integra muy poco con niños de su edad |
| Relaciones Madre-hijo Formas de castigo Premios utilizados | | Regular Pegarle con la correa Le da caramelo | Buena Pegarle y regañarle demostrándole cariño | Buena Regañarle, pegarle Darle cariño y cosas | Muy buenas Regañarle y pegarle Los halaga y le da cariño | Buena (hijo no deseado) Pegarle y prohibirle cosas Darle cariño y llevarlo al parque | Muy buena Prohibirle cosas, regañarlo Le da cariño y cosas |
| Contacto con la familia, extensa Contacto con vecindario | | Nuis No le gusta tener amistades | Con la del esposo mal No los trata porque hay guerrilla | Con la del esposo bien Buenas | Bien con ambas familias Buenas | Buenas Buenas | Buenas Buenas |
| Amigos del niño/a en el Jardín | | Si tiene, pero se junta para hacer daños | No tiene porque se pelea con sus compañeros | Amigos propiamente no, le gusta estar con los bebés | No tiene amigos, es muy callado | No tiene amigos | Pocos amigos |
| Amigos del niño/a en el vecindario | | No tiene porque no se lo permiten | No tiene, solo trata a sus primos | Si tiene amigos que vienen a la casa a jugar | Si tiene amigos | Algunos vecinos le invitan a jugar pero él no lo hace caso | Tiene a sus primos y unos vecinitos que son sus amigos |

Conclusiones

El programa de intervención educativa “Pedagogía de la ternura y resiliencia para aprender jugando” aportó resultados óptimos porque las maestras y las familias de los niños establecieron lazos de comunicación constantes a aplicar las herramientas del programa; esta dinámica hizo posible una solidez que permitió el empoderamiento del enfoque de la resiliencia en la comunidad educativa del Jardín Infantil.

En el desarrollo del programa de intervención educativa, la evaluación continua y formativa fue el hilo conductor que como estrategia de mejora de los procedimientos utilizados en las actuaciones pedagógicas, y en las interacciones afectivas-relacionales permitieron a los niños, a las maestras y a los padres tener una actitud receptora muy positiva.

Las actividades realizadas en la Escuela de Padres contribuyeron a consolidar la labor educativa en el seno de la familia con la influencia enriquecedora de nuevos conocimientos sobre “resiliencia parental” de las maestras.

El compromiso familiar basado en la resiliencia: “*Como tengo derechos a ser feliz, ayúdame*” y la caracterización del factor de resiliencia “*Yo tengo una familia*”, sirvió de autoevaluador y recapitulador en el trabajo con las familias -básicamente con las madres-, demostrando en las reuniones individuales o en grupo que están dispuestas desde una reflexión muy personal al fortalecimiento interno *desde lo que se tiene y no desde lo que hace falta* para consolidar la labor educativa en la formación de sus hijos, con experiencias de aprendizaje mediado espontáneo, guiado por el ejemplo para incentivar conductas adecuadas, propiciándolas y reafirmandolas cuando ocurren.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Cabe destacar que para los padres de familia, los documentos que se entregaron para ser analizados y reflexionados son una herramienta de consulta permanente que los ayudan a mejorar las relaciones entre ellos y sus hijos para lograr mejores resultados en la crianza, al igual, que la participación y cooperación de la familia en las actividades que lleva a cabo el Jardín Infantil y directamente las que realiza la maestra en el aula y en otros espacios puntuales, los ayudan a una mejor comprensión de las dificultades que presentan sus hijos y sus posibles soluciones.

Referencias Bibliográficas

- ARRUABARRENA, M^a I., Y OTRAS (1996). *Evaluación de casos de maltrato infantil. Entrevista semiestructurada para padres*. Madrid: SASI, Ministerio de Asuntos Sociales de España.
- BARUDY, J., Y OTRA (2006). *Hijas e hijos de madres resilientes*. Barcelona: Gedisa.
- BOWLBY, J. (1986). *Los vínculos afectivos: Formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata.
- COMITÉ DE MINISTROS A LOS ESTADOS MIEMBROS (2006). *Recomendaciones Rec 19*. Recuperado el 22 de noviembre de 2007 de: <http://www.msssi.gob.es/ssi/familiaInfancia/parentalidadpositiva>
- FEUERSTEIN, R., Y OTROS (1993). *Manual para Padres: Experiencias de Aprendizaje Mediado*. Jerusalén: Hadassah Wizo Canadá, Research Institute.
- FRASER, M W. (2004). *Risk and Resilience in Chilhood: An Ecological Perspective*. Washington, DC: NASWPRESS.
- GROTBERG, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy: Como superar las adversidades*. Barcelona: Gedisa S.A.
- INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR (2008). *Lineamientos técnicos para la inclusión y atención de familias* (p. 221) Bogotá: Impresol.
- ONG CORPORACIÓN INFANCIA Y DESARROLLO (2002). *Programa de atención a niños y niñas en condición de desplazamiento desde la corresponsabilidad social*. Bogotá: Documento.
- PATTERSON, C. J. (1994). *Lesbian and gay families. Current Directions in Psychological Science*, 3, pp 62-64. En Vasta y otros (2001). *Psicología Infantil*. Barcelona: Ariel.
- VANISTENDAEL, S., Y OTRO (2002). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: Construir la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.

272. RESILIENCIA EN ALUMNOS DE CONTEXTOS EN RIESGO DE VULNERABILIDAD Y EXCLUSIÓN SOCIAL

Salvador Alcaraz García, Ana Vanesa Valero García y José Antonio Carranza Carnicero

sag@um.es

Resumen.

Este estudio tiene el objetivo de realizar un análisis del estado de la cuestión sobre el conjunto de factores internos (psicológicos y biológicos) y externos (sociales) que inciden, de manera significativa, en los procesos de resiliencia de alumnos escolarizados en la etapa de Educación Primaria que se encuentran en contextos en riesgo de vulnerabilidad y exclusión social y relacionarlos con el rendimiento y éxito escolar. En este sentido, en esta comunicación se realizará una revisión teórica para discernir un conjunto de factores influyentes (internos y externos) que permitan la identificación de menores resilientes en contextos vulnerables y en riesgo de exclusión social para, de esta manera, permitir la planificación y desarrollo en contextos reales de procesos educativos ejecutados desde el marco escolar.

Palabras clave: Resiliencia, infancia, medio social desfavorecido, evaluación, intervención educativa.

Introducción

▪ Resiliencia, ¿qué significa?

Desde hace varias décadas, el concepto de resiliencia ha ido adquiriendo un protagonismo creciente en el marco científico-académico actual que despierta el pensamiento de que nos encontramos ante una noción manifiestamente relevante en el conocimiento de aspectos ligados al desarrollo de la persona. No obstante, aún en la actualidad, la resiliencia aparece como una realidad llena de interrogantes (Muñoz y De Pedro, 2005).

Pero, ¿por qué surge el interés hacia el estudio de la resiliencia? Porque se trata de un concepto que nos descubre las posibilidades que esconde el ser humano en su interior por muy adversas que sean las situaciones o los acontecimientos vitales disociadores a las que se enfrente; ¿cómo es posible que algunas personas sobrevivan a lo inefable?, se pregunta Schiera (2005). Es más, como plantea Grotberg (1995), ¿cómo es posible que, ante esa situación significativamente adversa, la persona salga fortalecida, e incluso, transformada positivamente a pesar de que todo predice una evolución negativa? Es en el concepto de resiliencia donde intentamos hallar estas respuestas, de ahí, el gran interés suscitado en su estudio.

Conviene, en un primer momento, acometer la siguiente cuestión: ¿qué se entiende por resiliencia? Para muchos autores, como Rutter (1992); Luthar (2006); Luthar, Cicchetti y Becker (2000); y Fergus y Zimmerman (2005), la resiliencia alude a un proceso. En concreto, como indican Kotliarenko, Cáceres y Álvarez (1996), hace referencia a “un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos” (p. 28). La resiliencia, pues, no es una acción aislada, intemporal y carente de fin sino, más bien, se trata de un conjunto de acciones dinámicas y evolutivas que subyacen en un periodo de tiempo determinado. De ahí que algunos autores, como es el caso de Cyrulnik (2001), distancien el concepto de resiliencia al de invulnerabilidad permanente.

En su definición como proceso, la resiliencia tiene una implicación que se constituye en su esencia: implica una adaptación de la persona significativamente mejor que la que cabría esperar dadas las circunstancias adversas con las que se enfrenta. Justamente por ello, Rodríguez, Guzmán y Yela (2012) asocian un segundo elemento al concepto de resiliencia: capacidad. En efecto, consideran estos autores que la resiliencia es una capacidad que tienen algunas personas que les permite afrontar con creatividad las dificultades de la vida que se le presentan y, además, les permite sobreponerse a ellas; en palabras de Rutter (1992), les posibilita tener una vida sana en un medio insano.

Esta capacidad, según Richardson, Neiger, Jesen y Kumpfer (1990), proporciona a la persona un conjunto de recursos y destrezas protectoras y defensivas adicionales a las previas de experimentar la situación significativamente adversa. En este sentido, la resiliencia no se puede entender como una capacidad innata de la persona (Vanistendael y Lecomte, 2002) sino que, como apuntaba Rutter (1992), surge de una simbiosis entre las características internas del individuo y las condiciones externas en las que se desarrolla (variables familiares, sociales y culturales). He ahí, en dicha aseveración, donde se halla la importancia de los contextos educativos (familia y escuela) para el desarrollo de una personalidad resiliente (Vanistendael y Lecomte, 2002) y la importancia de valorar la resiliencia desde una perspectiva ecológica que contemple al

individuo en su contexto. No obstante, algunos autores (Frankl, 1981; Kotliarenco, Cáceres y Álvarez, 1996) arrojan una visión unilateral de la simbiosis que señala Rutter (1992) respecto a los individuos y la sociedad en la que se desarrollan, ya que, para estos autores, es la persona quien, a partir de sus habilidades internas, debe vencer los obstáculos que le presenta el medio proyectándose, además, hacia el futuro.

Vera (2004) señala que el concepto de resiliencia incluye dos fases relevantes: en primer lugar, resistir a la situación adversa, que conlleva una adaptabilidad al sufrimiento que esta produce, donde la capacidad de autorregulación ejerce un rol nuclear (Rutter, 2007) y, en segundo lugar, rehacerse de la misma. Así entendida, la resiliencia sería aquella capacidad de determinadas personas que cuentan con un conjunto de destrezas y fortalezas que les permite resistir y superar o rehacerse de la adversidad con más recursos y mejores resultados que la mayoría de las personas. Ser resiliente, por tanto, como indica Schiera (2005), es “poder tolerar y superar la experiencia adversa, pudiendo vivir con ella pero preservando una adecuada calidad de vida, con el menor daño posible” (p. 135). Es más, como ya se apuntaba anteriormente, de esta adversidad la persona sale reforzada y fortalecida (Rutter, 1987) en cuanto a su maduración y desarrollo.

El reconocimiento de ese conjunto de potencialidades y fortalezas que permiten a la persona recuperarse ante la adversidad sería la capacidad resiliente. Ese reconocimiento, según Etchegaray (1996), permitiría distinguir entre los factores internos y condicionantes externos que favorecerían o limitarían el desarrollo de dicha capacidad. Por consiguiente, la resiliencia, desde esta perspectiva, puede ser considerada como una forma de prevención, “como una nueva forma de mirar buscando luz entre tantas sombras” (Muñoz y De Pedro, 2005, p. 108). ★

Rodríguez, Guzmán y Yela (2012) aportan una idea al constructo de resiliencia que hay que tener en cuenta. Argumentan estos autores que la resiliencia está estrechamente ligada a la creatividad. En efecto, la resiliencia no encuentra su sentido en la situación o acontecimiento adverso en sí, sino en la significación que la persona hace del mismo. En este sentido, el simbolismo que elabora la persona ante mencionada situación adversa que, por lo general, supera su capacidad anticipatoria, le permite conferir a la situación un nuevo valor subjetivo que le hace enfrentarse a ella (Grotber, 1995), asociándose, en determinadas ocasiones, a un reto por superar exitosamente o, como diría Florenzano (1997), de una manera socialmente aceptable, la adversidad que las circunstancias ha puesto en su vida. De ahí que Colmenares (2002) entienda a la resiliencia como la posibilidad de la persona de crear para sí un sentido que no ignora la tragedia pero la organiza en función de referentes de su identidad y de sus sueños.

▪ Resiliencia, ¿de qué depende?

Como se ha argumentado anteriormente, el concepto de resiliencia alude a un conjunto de destrezas y fortalezas, presentes en determinadas personas, que se manifiestan ante la presencia de una situación significativamente adversa. En efecto, cuando existe resiliencia, la adversidad no encuentra a una persona indefensa que, inevitablemente, sucumbe a las fuerzas, de índole negativo, que vienen aparejadas a ella, sino que halla a una persona equipada de una especie de escudo protector que no solo repele dichas fuerzas, sino que las transforma en factores protectores que implica la superación de la adversidad. Pero, ¿cuáles son esas destrezas y fortalezas resilientes?

Según distintos estudios (Nearchou, Stogiannidou y Kiosseoglou, 2014; Rutter, 1990, 2000, 2006, 2007), la resiliencia, como capacidad del desarrollo humano, encuentra su génesis en la interacción de dos grandes dimensiones de factores: factores internos (personales) y factores externos (familiares y del entorno social). En este sentido, la resiliencia suele resultar de una buena capacidad de la persona para utilizar los recursos internos y externos que le van a permitir enfrentarse con éxito a la adversidad. No obstante, conviene resaltar, como apunta Cyrulnik, Tomkiewicz, Guénard, Vanistendael, Manciaux et al (2004), que la resiliencia no resulta de una mera suma de factores internos y externos, sino de un proceso de interacción permanente que se teje entre ellos. Como se aprecia, la resiliencia es un constructo multifacético (Nearchou, Stogiannidou y Kiosseoglou, 2014). En este sentido, Khanlou y Wray (2014) destacan que existe tres tipos de factores asociados a la resiliencia: factores individuales, factores familiares y factores del entorno social.

- **Dimensión interna: factores individuales** ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Como se ha indicado anteriormente, la resiliencia se explica a partir de los factores o recursos internos que la persona adquiere en su desarrollo y que, además, impregnan su temperamento, junto con la significación que la adversidad adquiere en sus contextos de desarrollo. Por ello, la resistencia y transformación ante la adversidad en las personas resilientes, si bien se apoya en factores sociales, subyace de sus factores personales. Como decía Frankl (1981), el ser humano se halla sometido a ciertas condiciones biológicas, psicológicas y sociales pero, dependerá de cada persona, el dejarse determinar por las circunstancias o enfrentarse a ellas.

La investigación ha identificado una serie de factores internos o de personalidad relacionados con la resiliencia. Así, por ejemplo, se ha aludido a los siguientes:

Competencia emocional. Saarni (2000), por ejemplo, destaca las consecuencias positivas, entre las que se encuentra la resiliencia, de la competencia emocional. Bisquerra y Pérez (2007) vinculan resiliencia y competencias emocionales, especialmente con la autonomía emocional. Shapiro y Schwartz (2000) han destacado la influencia de la expresión y regulación emocional en la identificación de personas resilientes. Brooks y Goldstein (2004) señalaron que el desarrollo de las competencias emocionales resultan imprescindibles para superar los problemas y la adversidad en la conformación de una capacidad resiliente.

Inteligencia. Daniel Goleman (1999) relaciona la resiliencia con la inteligencia emocional.

Temperamento. Guendogar, Kesebir, Demirkan et al (2014) determinan que la resiliencia se asocia con el temperamento, en concreto, con un temperamento depresivo en casos de niños que han sufrido algún tipo de trauma. Por su parte, Keogh (2006) determina que el temperamento positivo, el buen carácter y la afectividad y comportamiento activo que manifiestan algunos niños de alto riesgo de sucumbir a la adversidad son factores protectores que tienen influencia en la resiliencia.

Locus de control interno. Becoña (2006), Palomar y Matus (2010) y Torres Cruz (2012) indican que las personas identificadas como resilientes se caracterizan por presentar mayor motivación al logro y locus de control interno en comparación con las personas no resilientes que, además, implica formas específicas de autorregulación y un fuerte impacto en el desempeño académico.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Autoestima, autoeficacia y confianza en sí mismos. Diversos autores (González y Valdez, 2006; Grotberg, 2006) han vinculado que las personas resilientes se caracterizan por tener una autoestima alta, gran autoeficacia y autoconfianza. Siguiendo a Salgado (2005), durante la infancia, la autoestima, empatía, autonomía y creatividad son los factores que, de una manera más notable, inciden en la resiliencia. De hecho, Rodríguez, Guzmán y Yelo (2012) realizaron un estudio en el que concluyeron que una parte significativa de los niños resilientes que participaron en su estudio presentaban una valoración positiva de sí mismos.

Búsqueda de apoyo social. En pocos estudios, como el de Sivak, Ponce, Huertas, Horikawa, Díaz, Zonis y Zukerfeld (2007), se ha señalado como una característica de la

persona resiliente su capacidad para la búsqueda de apoyo entre sus iguales o alguna figuras adulta de sus entorno familiar y social, incluso, la búsqueda de apoyo en aquellas personas que han pasado por una adversidad que se estima similar a la suya.

Humor y optimismo vital. Autores como Melillo (2004) y Werner y Smith (1992) han relacionado la resiliencia con el humor hacia sí mismo y hacia la adversidad. Estos mismos autores, junto con Grotberg (2006), argüyen, en este sentido, que la persona resiliente se caracteriza por presentar un optimismo vital.

Afrontamiento adecuado de los problemas. Werner (1989), Werner y Smith (1982) y Garmezy (1993) observaron que las personas resilientes presentan una mayor inteligencia y habilidad de resolución de problemas que las personas no resilientes.

Gestión de la autonomía y planificación efectiva. Varios autores (Cyrulnik *et al.*, 2004; Melillo, 2004; Vanistendael y Lecomte, 2002) han destacado que una buena gestión de la autonomía personal, como tener iniciativas, tomar decisiones y tener un proyecto de vida, lo que requiere, a su vez, una planificación efectiva, capacidad de entusiasmo y motivación e interés por las cosas es una de las características de las personas resilientes más notable.

Creatividad. Se ha constatado que quienes poseen una actitud flexible y un conjunto de recursos creativos son capaces de mantenerse competentes y lograr sus objetivos a pesar de las situaciones adversas (Werner y Smith, 1992).

Empatía. La capacidad de empatía se ha asociado frecuentemente a las personas resilientes, relacionando la resiliencia con mayores capacidades de empatía (Brooks y Goldstein, 2004; Melillo, 2004; Werner y Smith, 1992).

Competencia social. Existen múltiples estudios que relacionan la resiliencia con la competencia social de la persona (Brooks y Goldstein, 2004; Melillo, 2004; Werner y Smith, 1992). Craig y Bittel (1989), por ejemplo, vinculan conductas socialmente hábiles con la capacidad resiliente. De hecho, Hall, Tol, Jordans, Bass y de Jong (2014) señalaron que los niños con altos niveles en esta competencia manifiestan menos conductas depresivas e impedimentos funcionales que se asocian a la situación adversa.

Pensamientos y creencias. Bandura (1982) demuestra el impacto que los pensamientos y creencias ejercen sobre las actuaciones de la persona. Este hallazgo

tiene importancia para la resiliencia pues, dichos pensamiento y creencias, pueden llegar a proporcionar factores protectores ante los procesos que subyacen en la situación adversa.

Capacidad de amar. Cyrulnik (2008) ha señalado que la capacidad de amar es uno de los factores que promueven la resiliencia.

Capacidad de cambiar. Esta capacidad es inherente al propio concepto de resiliencia que reta a la capacidad de cambio de la persona ante el advenimiento de una situación adversa.

Capacidad de construir realidades diferentes. La resiliencia mide la capacidad de la persona para construir un imaginario que le proyecta hacia una salida exitosa de la situación adversa, por eso, se ha vinculado esta capacidad con la resiliencia.

Confianza en sí mismo. Muchos autores, de igual manera, señala que las personas resilientes se caracterizan por poseer una gran capacidad para confiar en sí mismos (Grotberg, 2006; Melillo, 2004; Werner y Smith, 1992).

Responsabilidad. Sánchez y Delgado (2002) han vinculado la responsabilidad con la resiliencia.

Pensamiento crítico. Diversos autores, como Werner y Smith (1982) y Melillo (2004), han caracterizado a las personas resilientes por presentar un pensamiento crítico sobre el medio que les rodea.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Iniciativa. Por último, varios autores (Grotberg, 2006; Werner y Smith, 1992) han hallado que las personas resilientes manifiestan capacidades de iniciativa.

- **Dimensión externa: factores familiares y factores del entorno social**

En la actualidad, basándonos en la teoría ecológica-sistémica de Bronfenbrenner (1987), se sabe que el desarrollo de la persona tiene lugar entre los procesos interactivos que se establecen entre el niño, su familia, la escuela, la comunidad y la cultura en la que vive. Por consiguiente, la intervención sobre la resiliencia requiere una aproximación ecológica (comunitaria) sobre la base de la

responsabilidad compartida de todos los actores de las distintas esferas que influyen en el desarrollo de la persona.

Estos factores sociales tienen una gran presencia en los estudios sobre resiliencia y, por ello, hay que tenerlos en cuenta. Lösel (1992) encontró en su estudio que los niños resilientes se caracterizan, entre otros aspectos, por vivir en un clima educacional abierto y con límites claros; con modelos sociales que motivan el enfrentamiento constructivo de la adversidad; comparten responsabilidades sociales y se ven estimulados por la existencia de expectativas de logro realistas por parte de las figuras adultas. Por ejemplo, Hall, Tol, Jordans, Bass y de Jong (2014) determinan que un medio social con sentido de comunidad y cohesión ayuda a los niños a superar la adversidad. En definitiva, en los estudios sobre resiliencia no se ha de olvidar la estructura social en la que se inserta la persona y, como ya planteamos más arriba, el momento histórico en el que se subyace la adversidad.

Factores familiares

Decía Uriarte (2006) que las personas resilientes manifiestan un mecanismo de autoprotección que es creado, en primer lugar, por los lazos afectivos que la persona ha establecido con las figuras de referencia. De hecho, Werner y Smith (1992) afirman que la resiliencia aparece en escenarios familiares compuestos por un mayor número de hermanos pues, según el autor, propicia mayores oportunidades para encontrar afectos. De hecho, según Bernard (1995), cuando existe, al menos, una persona que muestra afecto y cariño al niño, esa persona le está brindando el sostén necesario para un crecimiento sano y para el aprendizaje.

La bibliografía sobre resiliencia muestra que uno de los factores más influyentes en los procesos de resiliencia es la familia (Powell y Leytham, 2014); aunque, si bien es verdad, no se identifican unas características específicas de la familia vinculadas a la resiliencia. Luthar (2006) indica que la resiliencia se da en cualquier condición social, económica y cultural de la familia, lo que indica que no hay un fuerte determinismo social asociado a la misma; más bien, como plantea el mismo autor, la resiliencia depende más de las oportunidades que proporciona el contexto familiar que las propias características de la familia. No obstante, la bibliografía destaca una serie de características o procesos familiares que inciden sobre la capacidad resiliente. En este sentido, fundamentalmente, la influencia se da en los procesos de interacción de la persona con su contexto familiar. ¿A qué factores de esos procesos la investigación señala que hay que prestar atención?

La *comunicación* y las *prácticas de socialización* que se produce en el contexto familiar son factores a tener en cuenta. Sobre todo, los estudios destacan (Werner y Smith, 1992) que los procesos de comunicación y las prácticas socializadoras que la familia desarrolla para resolver los problemas que se presentan.

La participación o, mejor dicho, las *oportunidades de participación* significativa que el niño experimenta al sentirse parte del contexto familiar es otro factor familiar a tener en cuenta en la resiliencia, sobre todo, al ver que estos están comprometidos y se responsabilizan de su éxito y futuro.

Existen estudios (Gómez y Kotliarenko, 2010) que vinculan la resiliencia a la *historia familiar*, destacando que hay más posibilidades de que aparezca la resiliencia cuando la adversidad está inserta en la problemática transgeneracional. Incluso, existen estudios (Suriá, 2013) que vinculan la edad y madurez de los progenitores a la resiliencia.

Otro factor a tener muy en cuenta hace referencia a las *expectativas de la familia* hacia la persona (Rodrigo, Camacho, Máiquez, Byrne y Benito, 2009). Reder, Duncan y Lucey (2003) señalan que este factor constituye una parte importante de las competencias parentales, pues indica interés por el bienestar del niño y una atribución de la persona como un ser en desarrollo. De ahí que Greene y Kilili (1998) afirmen que preservar o fomentar la parentalidad en el contexto familiar sea un factor de actuación contra la adversidad, de tal manera que no provoque injerencia en el desarrollo de la persona.

También, Ellingsen, Baker, Blacher y Crnic (2014) hallaron que el *optimismo materno* se puede constituir como un factor protector en la educación familiar de la resiliencia.

En definitiva, la investigación ha identificado una serie de condiciones familiares que favorecen la resiliencia entre los niños. Así, Greenspan (1996) realiza una revisión de factores familiares a tener en cuenta en la resiliencia: estructura y reglas claras dentro del hogar; el apoyo entre los cónyuges; las estrategias familiares de afrontamiento eficaces; las prácticas de cuidado y crianza efectivas; la interacción y apego entre padres e hijos; las expectativas positivas de los padres sobre el futuro de sus hijos; las responsabilidades compartidas en el hogar; el apoyo de los padres en las

actividades escolares de los hijos; las redes familiares fuertes (amigos y/o vecinos); la participación de la familia en actividades extrafamiliares (iglesia, clubes, escuelas, y/o grupos); las oportunidades de desarrollo y responsabilidades extra familiares.

Factores del entorno social: medio social desfavorecido y el contexto escolar

Como se ha argumentado anteriormente, existe una serie de indicadores y mecanismos que se asocian a la aparición de la capacidad resiliente. Uno de ellos, quizás de los más significativos, hace referencia a la presencia del niño en un medio social desfavorecido. De hecho, Rutter (1981) señalaba que la resiliencia aparece, de manera más preponderante, cuando la persona se encuentra en contextos de riesgo social. Como decía este mismo autor, a pesar de que las personas nazcan y vivan en situaciones de alto riesgo, la capacidad resiliente permite que se desarrollen psicológicamente sanos y exitosos.

En efecto, en muchas ocasiones, la resiliencia aparece cuando las condiciones contextuales son más severas (Rodríguez, Guzmán y Yela, 2012). Esta situación proporciona menos oportunidades en todos los sentidos a los niños que nacen y crecen en hogares y espacios sociales que no son significativos para el conjunto de la sociedad, en sus vidas no se concibe un proyecto y un futuro, se van rompiendo cada vez más los vínculos de cohesión social (Tedesco, 2000), y en este terreno propicio se difunde más y más la violencia.

A pesar del contexto vulnerable en el que algunos niños tienen que desarrollarse, estos niños son capaces de salir victoriosos de las condiciones adversas que se asocian a dicha condición porque significan y resignifican, de manera personal y social, todas esas situaciones adversas, en un ejercicio de demostrar que la historia no es un destino (Cyrułnik, 2008).

Así pues, los contextos de vulnerabilidad y los procesos que en ellos son frecuentes (pobreza, violencia, desestructuración familiar, etc...) no son, desde un punto de vista técnico, objetivos sino que dependen de la significación que la persona realiza o confiere a esa situación adversa. Según García, Rodríguez y Zamora (2005), aquellas niñas y niños que han demostrado un comportamiento resiliente han contado con alguna persona, ya sea de su familia o de su contexto social, con quien lograron establecer un vínculo positivo. Es en este aspecto donde el rol de la escuela y en particular de los y las docentes, adquiere todo su valor y su complejidad.

Según lo dicho, el contexto escolar se configura como un ambiente que promueve el desarrollo de factores protectores frente a la situación adversa (Arón y Milicic, 1999). En este sentido, la escuela puede constituirse como un verdadero apoyo

para aquellos niños que se enfrentan a diario con situaciones adversas promovidas, en este caso, por el hecho de vivir en un medio social desfavorecido. En este sentido, la escuela puede ayudar al niño para fomentar su conducta resiliente en dos facetas: por un lado, desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje sobre cómo abordar las situaciones de estrés; por otro, constituirse como una red de apoyo social para el niño.

Para fomentar la conducta resiliente, los educadores tendrían que tener presente actitudes y conductas que serían, de acuerdo a lo planteado por Tedesco (2000), las siguientes:

a) *Esperanza*. Otorgar una expectativa de salida de la situación adversa.

b) *Explicación*. Formular una explicación de la situación adversa.

c) *Confianza*. Fortalecer su autoestima y confianza en sus posibilidades para superar la situación adversa. Los seres humanos necesitamos de la confianza de los demás en nosotros. Para un niño lo importante es verse reconocido, verse aceptado, solo se puede ser uno mismo si alguien te confirma que te reconoce como persona.

A la Educación le correspondería dejar de ver la resiliencia como una condición individual y comenzar a verla como un eje del centro educativo para trabajar la convivencia y los valores colectivos de la comunidad en su conjunto, pues la resiliencia se puede ver asociada al rendimiento académico, para ello, requiere de una resignificación de la colaboración y pensamiento sobre la misma.

En la actualidad, existen pocas investigaciones que intentan relacionar, en la etapa de educación primaria, la resiliencia con el rendimiento académico. No obstante, algunos estudios (Baker, McIntyre, Blacher, Cnic, Edel-Block y Low, 2003) apuntan al rendimiento académico como uno de los indicadores de la capacidad resiliente. De hecho, algunas de las capacidades que se vinculan a la resiliencia son también condiciones indispensables para un buen desarrollo y rendimiento académico (promedio de calificaciones). Algunos autores plantean que las variables relacionadas al rendimiento académico pueden ser internas o externas, entendiéndose las internas como las características personales del estudiante y las externas como factores del contexto (Burk y Laursen, 2005; Velázquez y Rodríguez, 2006).

La importancia del rendimiento académico en la resiliencia viene manifestada por Gaxiola y Frias (2007). Para estos autores la resiliencia es un constructo inferido que requiere el cumplimiento de tres características esenciales: la primera de ellas consiste en determinar la existencia de una amenaza al desarrollo; la segunda consiste

en que la persona adquiera, a partir de sus interacciones psicológicas, la disposición para la resiliencia, esto es, la tendencia a la superación y posterior adaptabilidad ante las adversidades; y, por último, es necesario demostrar la competencia en una tarea del desarrollo de acuerdo con la edad y con la cultura (Gaxiola, Frias, Hurtado, Salcido & Figueroa, 2011), por ejemplo, un resultado académico.

▪ RESILIENCIA, ¿CÓMO EDUCARLA?

Partiendo de la idea de que la resiliencia es también la capacidad de potenciar los mecanismos que posee una persona para elaborar las circunstancias adversas que debe atravesar en su vida, en los grupos de niños en situación de vulnerabilidad que viven en contextos en riesgo sociocultural se ha de potenciar la capacidad resiliente con el propósito de resolver la compleja realidad en la que los niños se desarrollan, fomentando capacidades personales que resuelvan, de una forma creativa, la frustración y adversidad. De hecho, para Rutter (1987) no hay manera más eficaz que permita al niño resistir y sobreponerse a la situación adversa que la educación.

Además, la actuación en esta línea con niños tiene el propósito de constituirlos como agentes de cambio estructural de una comunidad. Es posible que fomentando un proceso de promoción de la resiliencia en niños en situación de riesgo sociocultural, se contribuya a generar unas personas que estarían más comprometidas con su propia realidad, constituyéndose, como apuntábamos, en agentes de cambio.

La intervención sobre la resiliencia que, recordemos, se construye en el tiempo porque alude a un proceso, requiere la construcción de escenarios de formación en los que se promueven encuentros y diálogos entre todos los contextos educativos (familia, escuela, barrio...) que interactúan con los niños que residen en medios sociales desfavorecidos. Desde esta perspectiva, le cabe una gran labor a la familia, a la escuela y a los programas de acción social que tendrían que idear la manera de fomentarla a partir de un educación de habilidades y capacidades que faciliten los modos de actuar frente a las eventualidades, prestando el apoyo necesario, creyendo y potenciando las fortalezas individuales: “promover la resiliencia apunta a mejorar la calidad de vida de las personas a partir de su propio significado, del modo como ellas perciben y enfrentan el mundo” en un determinado tiempo y contexto (Kotliarenco, Cáceres y Álvarez, 1996, p. 31).

Pero, ¿qué deben tener en cuenta las propuestas educativas que se dirijan hacia el fomento de las capacidades individuales para reponerse y superar las situaciones significativamente adversas? Grotberg (1995) elaboró un modelo para saber qué actitudes son necesarias para favorecer en las personas su capacidad de recuperarse de

la adversidad. Este autor explica que estas actitudes tienen que ver con el fortalecimiento del ambiente social, los recursos personales y las habilidades sociales que promueven la resiliencia:

- **Ambiente social facilitador.** Hace mención a las redes de apoyo y aceptación social (contextos educativos) y a la presencia de modelos de referencia social positivos para el niño. Desde esta categoría es necesario que el niño cuente con:
 - Personas a su alrededor que le quieran incondicionalmente y en quienes confiar.
 - Personas que le pongan límites para aprender a evitar peligros o problemas.
 - Personas que le muestren por medio de su conducta, la manera correcta de proceder (modelos para actuar).
 - Personas que le ayuden a conseguir su autonomía.
 - Personas que le cuiden cuando el niño se encuentre en momentos significativos (enfermedad, en peligro o con necesidad de aprender).
- **Recursos personales.** Es la fuerza psicológica interna que desarrolla el niño en su interacción con el mundo. Desde esta categoría es necesario que el niño:
 - Se sienta una persona por la que otros sienten aprecio y amor.
 - Sea feliz cuando hace algo bueno para los demás y les demuestre su afecto.
 - Sea respetuoso consigo mismo y con los demás.
 - Esté dispuesto a responsabilizarse de sus actos.
 - Se sienta seguro de que todo saldrá bien.
- **Habilidades sociales.** Se refiere a todas aquellas conductas del niño que se manifiestan en situaciones interpersonales, como por ejemplo, ser capaz de manejar situaciones de conflicto, de tensión o problemas personales. Desde esta categoría es necesario que el niño perciba que puede:
 - Hablar sobre lo que le asusta o le inquieta.
 - Buscar maneras de resolver sus problemas.
 - Controlarse cuando tiene ganas de hacer algo peligroso o que no está bien.
 - Contar con alguien que le escuche y le ayude cuando lo necesita.

Dentro de los contextos educativos que inciden de manera primaria en la capacidad resiliente del niño, merece especial atención la escuela. En muchas ocasiones, sobre todo, cuando el niño nace y se desarrolla en contextos de vulnerabilidad sociocultural y en riesgo de exclusión social, la escuela se configura como el único

contexto de libertad y creatividad que favorece la construcción de la capacidad resiliente del niño, pero, ¿cómo?:

- Generando una actitud de escucha, apoyo e interés por el niño.
- Estableciendo reglas y límites claros con expectativas altas, pero sin sobrecargar al niño, respetando su etapa de desarrollo.
- Favoreciendo la participación activa del niño en la vida de la familia, de la escuela o de la comunidad.

En este sentido, como señalan González y Valdez (2006), el contexto escolar contiene los elementos necesarios para favorecer un equilibrio entre los factores de riesgo y los de protección.

Por todo lo argumentado se hace necesario la elaboración y ejecución de programas educativos que se dirijan a la promoción de la resiliencia en medios socioculturalmente desfavorecidos. Pero, para orientar nuestras prácticas y acciones hacia la promoción de la resiliencia se ha de tener en cuenta los siguientes presupuestos:

- **Prevención de riesgos.** Realización de acciones preventivas que eliminen o limiten los riesgos de sucumbir ante la adversidad. En estas acciones se encuadrarían actividades de información, formación, sensibilización de desarrollo de competencias para reconocer una situación de riesgo y protegerse.
- **Inexistencia de invulnerabilidad.** Ningún programa de prevención llevará a suprimir los riesgos de sucumbir ante la adversidad. ★
- **Inexistencia de fatalidad.** No hay determinismo absoluto. Frente a situaciones aparentemente sin esperanza, es muchas veces posible encontrar o construir el camino de la resiliencia. El objetivo es favorecer en el niño las competencias que le permitan desarrollar su resiliencia.
- **Perspectiva positiva.** Hay que tener una mirada positiva sobre los niños y sus capacidades.
- **El afecto es un valor.** La resiliencia se puede tejer con mayor facilidad ante la presencia de vínculos afectivos entre el niño y la figura igual o adulta de referencia (amigo, familiar, maestro).

Estos presupuestos nos conducen a la siguiente cuestión: ¿qué se debe tener en cuenta para la adquisición de competencias resilientes?:

- Desarrollar un clima de confianza, aceptando al niño y la situación adversa tal como es.
- Promocionar la participación del niño en diversas actividades que le permitan aprender y progresar según sus propias necesidades.
- Proporcionar al niño los medios necesarios para la realización de su tarea, animándole en sus esfuerzos.
- Evitar focalizar la atención en el fracaso y, por el contrario, transformar cada fracaso en una nueva ocasión de aprendizaje.

En este sentido, el contexto escolar se presenta como un escenario principal en la atención resiliente a niños que viven en contextos de vulnerabilidad. Dentro de este contexto escolar, la figura del maestro-tutor se torna imprescindible. El maestro-tutor, incluso sin proponérselo o sin darse cuenta, es una figura fundamental en el proceso de prevención y promoción de actitudes que facilitan la resiliencia. De hecho, la puesta en práctica de programas de promoción de resiliencia implica la participación activa de los docentes a través de su propia formación. Ante la ausencia de contextos familiares apropiados, el maestro se puede configurar como una persona significativa en resiliencia. Para ello, debe desarrollar una serie de aspectos:

- Establecer una relación afectiva y personal con el niño, desarrollando la comunicación.
- Descubrir en cada niño aspectos positivos y confiar en sus capacidades, con expectativas ambiciosas y elevadas.
- Manifestar una capacidad de empatía, solidaridad y comprensión ante el error porque estos son parte del aprendizaje.
- Evaluar los obstáculos y la adversidad como un desafío que se puede afrontar y como una situación transitoria.
- Desarrollar comportamientos que transmitan valores y normas incluyendo factores de resiliencia.
- Crear oportunidades para la participación activa, instarlos a resolver problemas, dar responsabilidades, estimular la creatividad.

Por su parte, Silber (1994) destaca seis elementos educativos fundamentales que habría que potenciar para fortalecer la resiliencia en niños:

- Conocer la realidad.
- Avanzar hacia la independencia y autonomía.

- Ampliar las posibilidades para conectar y establecer relaciones positivas con el entorno social.
- Potenciar la capacidad de explorar todo el entorno, animando a experimentar las posibilidades que se le ofrecen.
- Mantener la capacidad de jugar, como método para incrementar la creatividad y activar el sentido del humor.
- Educar la capacidad de juzgar y desarrollar el sentido crítico.

Incorporando las ideas argumentadas anteriormente, Henderson y Milstein (2003, p. 31-32) desarrollaron un modelo llamado la “Rueda de la Resiliencia” que consta de una estrategia de seis pasos para construir la resiliencia en la escuela. Los pasos 1, 2 y 3 están diseñados para mitigar los factores de riesgo en el ambiente y los pasos 4, 5 y 6 tienen como objetivo construir la resiliencia:

- Paso 1. *Enriquecer los vínculos*. Fortalecer las conexiones entre los individuos y cualquier persona o actividad prosocial.
- Paso 2. *Fijar límites claros y firmes*. Elaborar e implementar políticas y procedimientos escolares coherentes y explicitar las expectativas de conducta existentes y los objetivos que se espera cumplir.
- Paso 3. *Enseñar habilidades para la vida*. Estas incluyen: cooperación, resolución de conflictos, estrategias de resistencia y asertividad, destrezas comunicacionales, habilidad para resolver problemas y adoptar decisiones y un manejo sano del estrés.
- Paso 4. *Brindar afecto y apoyo*. Proporcionar respaldo y aliento incondicionales así como un ambiente afectivo.
- Paso 5. *Establecer y transmitir expectativas elevadas*. Alentar la motivación a través de expectativas elevadas y realistas.
- Paso 6. *Brindar oportunidades de participación significativa*. Otorgar al alumnado, sus familias y al personal escolar una alta cuota de responsabilidad por lo que ocurre en la escuela, dándoles oportunidades de resolver problemas, tomar decisiones, planificar, fijar metas y ayudar a otros.

Según Vanistendael (1994) la resiliencia tiene dos componentes: resistencia frente a la destrucción, que se traduce en la capacidad para proteger la propia identidad bajo presión, y capacidad de formar un comportamiento vital positivo pese a circunstancias difíciles. En este sentido, este autor desarrolla una poderosa metáfora: la casita de resiliencia. Con ella explica cómo se construye la capacidad de enfrentar la adversidad:

- Cimientos: las necesidades básicas y la aceptación fundamental de la persona.
- Planta baja: la interacción cotidiana con la familia, amistades y redes de apoyo que permiten dar un sentido de la vida.
- Primer piso: cuenta con tres habitaciones: la autoestima y los valores, el desarrollo de aptitudes y competencias para la vida, y el sentido del humor y creatividad.
- Desván: otras experiencias a descubrir.

Por consiguiente, las propuestas educativas de resiliencia implican actuaciones en diversos niveles:

- Conocer factores de resiliencia y no resiliencia del escenario en el que se desarrollará.
- Formación específica sobre la resiliencia a los niños.
- Formación específica sobre la resiliencia a los contextos educativos de referencia del niño (familia, escuela y comunidad).
- Diseño de programa educativo desde la perspectiva comunitaria del escenario en el que se desarrolle la propuesta.

Conclusiones

Como se ha desarrollado a lo largo de la comunicación, la resiliencia se nos presenta como un proceso positivo ante la desgraciada adversidad a la que se tienen que enfrentar muchos niños que viven en medios socialmente desfavorecidos. A partir de la combinación e interacción de factores internos y externos al niño, se construye una capacidad que le confiere la habilidad de resistir y transformarse ante la adversidad y, además, constituirse como un verdadero agente de cambio social. Muchos son los factores que se ha relacionado con la resiliencia; parece oportuno emprender nuevas investigaciones que nos sitúen las características personales concretas de esas personas que se desarrollan, como decía Rutter (1992), sanos en un medio que es insano. Sobre todo, porque estos estudios se ha de dirigir desde la perspectiva local hacia la global. Se hace necesario, pues, investigaciones que contribuyan a aumentar el conocimientos sobre los factores protectores que tiene una persona para ser considerada resiliente y construir herramientas y procesos de evaluación que anticipen la presencia de elementos que barrunten la resiliencia y poder, de esta manera, proceder a la planificación, coordinación y ejecución de procesos de intervención educativa que la promuevan. Recientemente, en el marco de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, han sido publicadas los resultados de las pruebas de diagnóstico realizadas a los centros de educación infantil y primaria (CARM, 2014). Estos resultados son desalentadores para

los centros que se insertan en un medio social desfavorecido. Una vez más, se observa cómo la influencia del contexto se constituye en una variable significativa en los resultados académicos de los alumnos. La resiliencia nos abre una ventana para huir de este determinismo social para, a través de la identificación de factores personales del niño que se anteponen a esta realidad social, establecer propuestas de intervención que ayuden a promover esos factores. En definitiva, la identificación de los factores personales concretos que manifiestan los niños resilientes puede contribuir a emprender propuestas de actuación que permitan a esta establecerse como medio de lucha contra el fracaso escolar y, también, social.

Referencias Bibliográficas

- Arón, A. y Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal: un programa de mejoramiento*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Baker, B. L., McIntyre, L. L., Blacher, J., Crnic, K., Edel-Brock, C., & Low, C. (2003). Pre-school children with and without developmental delay: behaviour problems and parenting stress over time. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47, 217-230.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11(3), 125-146.
- Bernard, B. (1995). *Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school and community*. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Brooks, R., & Goldstein, S. (2004). *The Power of Resilience: Achieving Balance, Confidence, and Personal Strength in Your Life*. New York: McGraw-Hill.
- Burk, W. J., & Laursen, B. (2005). Adolescent perceptions of friendship and their associations with individual adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 156-164.
- CARM (2014). Resultados Evaluación de Diagnóstico 2013/14. Recuperado de <http://www.educarm.es/edrMISEC>.

- Colmenares, M. E. (2002). Resiliencia: sus valores psicológicos y socioculturales. En E. Sánchez, C. Balmer, M. Colmenares, L. Balegno, A. Mejía, M. Olaya y M. Villalobos, *La resiliencia: responsabilidad del sujeto y esperanza social* (pp. 21-46). Cali: CEIC Rafue.
- Craig, R. y Bittel, L. (1989). *Manual de Entrenamiento y Desarrollo de Personal*. México: Editorial Diana. Asociación Americana para Entrenamiento y Desarrollo (ASTD).
- Cyrułnik, B. (2001). *La maravilla del dolor*. Barcelona: Granica.
- Cyrułnik, B. (2008). *Los patitos feos*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrułnik, B., Tomkiewicz, S., Guénard, T., Vanistendael, S., Manciaux, M., et al. (2004). *El realismo de la esperanza. Testimonios de experiencias profesionales en torno a la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Ellingsen, R., Baker, B. L., Blacher, J., & Crnic, K. (2014). Resilient parenting of children at developmental risk across middle childhood. *Research in Developmental Disabilities*, 35, 1364-1374.
- Etchegaray, A. (1996). Prólogo. En M. A. Kotliarenco, I. Cáceres y C. Álvarez, *Resiliencia: construyendo en adversidad* (pp. 3-5). Santiago de Chile: CEANIM.
- Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: a framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health*, 26, 399-419.
- Florenzano, R. (1997). *El adolescente y sus conductas de riesgo*. Santiago: Puc.
- Frankl, V. E. (1981). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Editorial Herder.
- García, M., Rodríguez, H. y Zamora, J. (2005). *Resiliencia, el arte de revivir*. Recuperado de www.educar.org/msf/Resiliencia.htm . ★
- Garnezy, N. (1993). Children in poverty: Resiliency despite risk. *Psychiatry*, 56(1), 127-136. **SOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN**
- Gaxiola, R. J. y Frías, M. (2007). Los factores protectores y la adaptabilidad al abuso infantil: un estudio con madres mexicanas. *Revista Mexicana de Psicología*, 222-223.
- Gaxiola, R. J., Frías, M., Hurtado A. M., Salcido, N. L. y Figueroa, F. M. (2011). Validación del Inventario de Resiliencia (IRES) en una población del noroeste de México. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 16(1), 73-83.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Paidós.
- Gómez, E. y Kotliarenco, M. A. (2010). Resiliencia familiar: un enfoque de investigación e intervención con familias multiproblemáticas. *Revista de Psicología*, 19, 103-131.

- González, N. I. y Valdez, J. L. (2006). *Resiliencia en niños huérfanos y de familias integradas*. Memorias del XXXIII Congreso Nacional del CNEIP. Veracruz, Ver., México.
- Greene, B. F., & Kilili, S. (1998). How good does a parent have to be? En J. R. Jutzker (Ed.), *Handbook of child abuse research and treatment* (pp. 53-74). New York: Plenum.
- Greenspan, S. (1996). *The Growth of the Mind, and the Endangered Origins of Intelligence*. USA: Addison Wesley.
- Grotberg, E. (1995). *Fortaleciendo el espíritu humano*. La Haya: Fundación Bernard van Leer.
- Grotberg, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy*. Barcelona: Gedisa.
- Gündogar, D., Kesebir, S., Demirkan, A. K., & Yaylaci, E. T. (2014). Is the relationship between affective temperament and resilience different in depression cases with and without childhood trauma? *Comprehensive Psychiatry*, 55, 870-875.
- Hall, B. J., Tol, W. A., Jordans, M. J. D., Bass, J., & de Jong, J. T. V. M. (2014). Understanding resilience in armed conflict: Social resources and mental health of children in Burundi. *Social Science & Medicine*, 114, 121-128.
- Henderson, N. y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Keogh, B. (2006). *Temperamento y rendimiento escolar*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Khanlou, N., & Wray, R. (2014). A Whole Community Approach toward Child and Youth Resilience Promotion: A Review of Resilience Literature. *International Journal of Mental Health Addiction*, 12, 64-79.
- Kotliarenco, M. A., Cáceres, I. y Alvarez, C. (1996). *Resiliencia: construyendo en adversidad*. Santiago de Chile: CEANIM.
- Löesel, F. (1992). *Resilience in Childhood and Adolescence*. Ginebra, Suiza: International Catholic Child Bureau.
- Luthar S. S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. En D. Cicchetti, & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology: Risk, Disorder, and Adaptation* (pp. 740-795). New York: Wiley.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. *Child development*, 71(3), 543-562.
- Melillo, A. (2004). Resiliencia. *Revista Psicoanálisis: ayer y hoy*. Reseña conceptual. Escuela Argentina de Psicoterapia para Graduados.
- Muñoz, V. y De Pedro, F. (2005). Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista Complutense de Educación*, 16(1), 107-124.

- Nearchou, F. A., Stogiannidou, A., & Kiosseoglou, G. (2014). Adaptation and Psychometric Evaluation of a Resilience Measure in Greek Elementary School Students. *Psychology in the Schools, 51*(1), 58-71.
- Palomar, J. y Matus, G. (2010). Contribución de los atributos personales sobre la resiliencia: el caso de la pobreza. *Psicología Social en México, XII*, 529-536.
- Powell, T., & Leytham, S. (2014). Building Resilience after a Natural Disaster: An Evaluation of a Parental Psycho-educational Curriculum. *Australian Social Work, 67*(2), 285-296.
- Reder, P., Duncan, S., & Lucey, C. (2003). Studies in the assessment of parenting. New York: Routledge.
- Richardson, G. E., Neiger, B. L., Jensen, S., & Kumpfer, K. (1990). The Resiliency Model. *Health Education, 21*(6), 33-39.
- Rodrigo, M. J., Camacho, J., Máiquez, M. L., Byrne, S. y Benito, J. M. (2009). Factores que influyen en el pronóstico de recuperación de las familias en riesgo psicosocial: el papel de la resiliencia del menor. *Psicothema, 21*(1), 90-96.
- Rodríguez, H. Y., Guzmán, L. y Yela, N. (2012). Factores personales que influyen en el desarrollo de la resiliencia en niños y niñas en edades comprendidas entre 7 y 12 años que se desarrollan en extrema pobreza. *International Journal of Psychological Research, 5*(2), 98-107.
- Rutter, M. (1981). Stress, coping and development: Some issues and some questions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 22*, 323-356
- Rutter, M. (1987). Parental mental disorder as a psychiatric risk factor. *American Psychiatric Association annual review, 6*, 647-663.
- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. En J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein, & S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 181-214). New York: Cambridge University Press.
- Rutter, M. (1992). *Developing Minds: Challenge and Continuity across the Life Span*. Great Britain: Penguin Books.
- Rutter, M. (2000). Resilience reconsidered: Conceptual considerations, empirical findings, and policy implications. En J. P. Shonkoff, & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early intervention* (pp. 651-681). New York, NY: Cambridge University Press.
- Rutter, M. (2006). Implications of Resilience Concepts for Scientific Understanding. *Annals New York Academy of Sciences, 1094*, 1-12.
- Rutter, M. (2007). Resilience, competence and coping. *Child Abuse and Neglect, 31*(3), 205-209.

- Saarni, C. (2000). Emotional Competence: A Developmental Perspective. En R. Baron & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 68-91). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Salgado, A. C. (2005). Métodos e instrumentos para medir la resiliencia: una alternativa peruana. *LIBERABIT*, 11, 41-48.
- Sánchez, E. y Delgado, A. C. (2002). *La resiliencia: responsabilidad del sujeto y esperanza social*. Cali: CEIC Rafue.
- Schiera, A. (2005). Uso y abuso del concepto de resiliencia. *Revista de investigación en psicología*, 8(2), 129-135.
- Shapiro, S. L., & Schwartz, G. E. (2000). The role of intention in self-regulation: Toward intentional systemic mindfulness. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 253-273). New York: Academic Press.
- Silber, T. J. (1994). Adolescencia: factores protectores en una época de riesgo. *Anales Españoles de Pediatría*. Monográfico de V Reunión Nacional de la Sección de Medicina del Adolescente de la AEP, 47-48.
- Sivak, R., Ponce, A., Huertas, A. M., Horikawa, C., Diaz, P., Zonis, R. y Zukerfeld, R. (2007). *Desarrollo resiliente y redes vinculares*. Premio APSA.
- Suriá, R. (2013). Análisis comparativo de la fortaleza en padres de hijos con discapacidad en función de la tipología y la etapa en la que se adquiere la discapacidad. *Anuario de psicología*, 43(1), 23-38.
- Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Torres Cruz, M. L. (2012). Motivación al logro y el locus de control de estudiantes resilientes de bachillerato del Estado de México. *Psicología Iberoamericana*, 20(2), 49-57.
- Uriarte, J. D. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), 7-23.
- Vanistendael, S. (1994). La Resiliencia: un concepto largo tiempo ignorado. *Revista La infancia en el mundo*, 5(3), 1-20.
- Vanistendael, S., & Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible*. Barcelona: Gedisa.
- Velázquez, L. E. y Rodríguez, N. Y. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e investigación en psicología*, 11(2), 255-270.

- Vera, B. (2004). Resistir y rehacerse: una reconceptualización de la experiencia traumática desde la Psicología Positiva. Personalidad resistente, resiliencia y crecimiento postraumático. *Revista Psicología Positiva, 1*, 1-42.
- Werner, E. E. (1989). High-risk children in young adulthood: a longitudinal study from birth to 32 years. *American Journal of Orthopsychiatry, 59*(1), 72-81.
- Werner, E. E. y Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: a longitudinal study of resilient children and youth*. New York, NY: McGraw Hill.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca, NY: Cornell University Press.



273. EL PROCESO DE RECUPERACIÓN DE LOS MENORES TRAS SU ADOPCIÓN

Esther M^a Morillo Malagón y Pedro Luis Oliva Somé

Esther1390@gmail.com

Resumen

Se realiza una revisión bibliográfica para conocer los elementos que influyen en el proceso de recuperación de menores tras su adopción. Para ello, se hace una aproximación a distintas investigaciones sobre esta temática (Camacho, Palacios y Román, 2010; López, Moreno, Palacios y Román, 2012; Rutter, Beckett, Castle, Croft, Dunn, Groothues, Kreppner y O'Connor, 2002; entre otras), analizando algunas de las áreas del desarrollo infantil que se ven influidas en este proceso (desarrollo cognitivo y social; competencia social; apego; crecimiento y desarrollo). Asimismo, se analizan los aspectos que en este proceso limitan o, por el contrario, influyen positivamente en que la recuperación se produzca de forma óptima, realizando una discusión y aportando conclusiones sobre los resultados obtenidos. Finalmente, dado que esta revisión tiene el objetivo de contribuir a la práctica profesional de aquellos expertos que trabajan en este campo, se plasman diversas propuestas de intervención.

Palabras clave: resiliencia, recuperación, adopción, propuestas de intervención.

• Introducción

El área elegida para la realización de esta breve revisión bibliográfica ha sido el proceso de recuperación de los/las menores en familias adoptivas tras procesos iniciales de adversidad, tanto en sus familias de origen, como en instituciones infantiles.

Además, es un proceso en el que todavía es necesaria la investigación en profundidad, sobre todo en determinadas áreas que han sido menos analizadas. Esto permitirá a investigadores y a profesionales el desarrollo de instrumentos de evaluación y de intervención, con el objetivo de mejorar su intervención y de cubrir todas las necesidades de los/las menores y de sus nuevas familias. De este modo, se posibilitará el apoyo adecuado para que el proceso de recuperación de los menores tenga lugar de manera óptima, reduciendo así las diferencias entre su desarrollo y el de sus iguales sin condiciones iniciales de adversidad.

Lo anterior, posibilitará que el proceso de adopción llegue a buen término, reduciendo los fracasos de algunas familias que al no ser capaces de hacer frente a este proceso, acaban por querer retroceder en su decisión de adoptar a un menor que ya convive con ellos. Todo ello con el consiguiente efecto negativo en el/la niño/a.

Por último, mencionar que la recuperación constituye uno de los escenarios de la vida de un/una niño/a más interesantes y más importantes susceptibles de investigación, pues marcará la diferencia entre un desarrollo y un ajuste positivo de éste/a durante el resto de su infancia y vida adulta.

- **Estudio de revisión bibliográfica sobre el tema de estudio.**
- MARCO TEORICO
- **Acercamiento teórico al problema, áreas de desarrollo infantil susceptibles de recuperación tras la adopción, limitaciones y aspectos positivos.**

Según las referencias encontradas sobre el tema, los autores consideran que muchos/as niños/as nacen y crecen en contextos que se podrían calificar como poco favorables para su desarrollo. Sin embargo, algunos/as de ellos/as hacen frente a los riesgos, presentando un desarrollo adecuado a pesar de los obstáculos presentes. Estos/as niños/as muestran lo que denomina resiliencia, es decir, una adaptación positiva entendida, generalmente, como el afrontamiento adecuado de las tareas del desarrollo típicas de una determinada etapa, a pesar de experiencias de adversidad o trauma, las cuales son consideradas circunstancias de riesgo al asociarse con una alta probabilidad de ajuste negativo (Lemos, S., 2003; Luthar, S.S., 2006; Luthar, S.S., Cicchetti, D., & Becker, B., 2000; Masten, A.S., 2001; Rutter, M., 2000; Vera, B., Carbelo, B., & Vecina, M.L., 2006).

En la línea de los estudios de resiliencia ante la adversidad, esta breve revisión bibliográfica pretende analizar el proceso de recuperación de niños/as que tras circunstancias iniciales de adversidad, experimentan un cambio en su vida a través de la adopción, ampliando así sus oportunidades para un desarrollo más favorable (Muñoz Silva, A., 2012).

Según Palacios, J. (2007) la adopción introduce en las experiencias vitales infantiles una profunda discontinuidad, un marcado contraste entre las experiencias previas y las posteriores a la adopción. Puesto que esto supone una transición hacia un contexto de desarrollo infantil más positivo, la adopción es considerada por muchos autores como una medida de protección a la infancia que ofrece a niños/as que han crecido en contextos de gran adversidad oportunidades para superar los problemas, retrasos y dificultades que han experimentado en su desarrollo evolutivo (Colombo, M.,

de la Parra, A., & López, I., 1992; González, A.M, Quintana, I., Fernández, M., Linero, M.J., 2003; Juffer, F., Van Ijzendoorn, M.H., & Palacios, J., 2011a; Rutter, M., et al., 2002)

Áreas del desarrollo infantil susceptibles de recuperación tras la adopción:

- Desarrollo cognitivo y social

Rutter, M. y The English and Romanian Adoptees Study Team (1998) analizaron diversas áreas susceptibles de recuperación en los menores. Respecto al desarrollo cognitivo, los resultados indican que cuando los/las niños/as habían sido adoptados antes de los 6 meses la recuperación de las dificultades era casi total a los 4 años, lo que no ocurría cuando habían dejado las instituciones con más edad y particularmente con más de 2 años (Muñoz Silva, A., 2012). En Rutter, M., et. al (2002) la relación directa que se analizó entre el tiempo de institucionalización y el desempeño cognitivo, junto con la evidencia de que no se trata simplemente de una consecuencia de la malnutrición, claramente sugiere que los casos de déficits cognitivos persistentes eran producidos por las privaciones derivadas de la crianza en instituciones desde edades muy tempranas. Además, estos autores destacan que el tiempo de permanencia en la institución es más importante para el desarrollo cognitivo que el tiempo en la familia adoptiva. Asimismo llegan a la conclusión, de que los procesos de recuperación no se limitaban a los primeros meses de vida en la familia adoptiva, sino que eran mucho más extensos, particularmente en los/las niños/as con más dificultades. De este modo, según O'Connor, T. G., Rutter, M., Beckett, C., Keaveney, L. & Kreppner, J. M., (2000a) el predictor más potente del nivel cognitivo de cada niño/a fue la edad con que fue sacado/a de la institución para su traslado a Reino Unido. ★

Es también relevante, el dato obtenido en el estudio de Rutter M., et al. (2002) en el hecho de que se pudo comprobar que la calidad de la atención individual que los/las niños/as rumanos/as recibieron en las instituciones jugaba un papel relevante en la capacidad cognitiva a la edad de 6 años. Este estudio también detectó la existencia de dos tipos de secuelas, como consecuencia de las privaciones iniciales profundas y, que hasta entonces se había creído que tenían una fuerte base biológica y factores genéticos preponderantes. Estas secuelas son la hiperactividad/problemas de atención y los rasgos autistas. Lo que destaca de este hallazgo es que los resultados apuntan a que la base de los problemas podría ser distinta a la de los trastornos de atención e hiperactividad “normales”, así como que los rasgos autistas eran mucho más frecuentes entre los/las niños/as procedentes de Rumanía.

En el estudio anterior y en relación al desarrollo social, quizá no deba sorprender encontrar déficits en los ámbitos de las relaciones sociales y la comunicación, derivado

de los efectos producidos por la atención institucional de baja calidad. Además, aunque el comportamiento de los/las niños/as era bastante normal a los 4 y 6 años, cuanto mayor era la edad a la que habían sido adoptados/as se observó un menor juego simbólico y de roles y más conductas de búsqueda indiscriminada de contacto social. También y, aunque con menor grado, estas dificultades se observaron incluso en niños/as que habían sido adoptados/as antes de los 6 meses. El estudio también constata que, incluso para los/las niños/as rumanos/as adoptados/as con menos de 6 meses, la probabilidad de presentar problemas en su desarrollo era mayor que para los menores de origen británico, lo que se explicaría con el hecho de que estos niños y niñas no habían sufrido privaciones en sus primeros meses de vida (Muñoz Silva, A., 2012).

Por último, en relación al desarrollo cognitivo y social, se debe destacar la conducta social indiscriminada, la cual es consecuencia de la falta de oportunidades para desarrollar relaciones afectuosas selectivas (Rutter, M., et al., 2002). Los resultados sobre el desarrollo de las relaciones de apego (Cassidy, J., & Shaver, P.R., 1999; Rutter, M., 1981) sugieren que la solución podría estar, en parte, en la posibilidad de establecer relaciones íntimas (y, por tanto, selectivas) normales entre padres e hijos. Ciertamente, esto es lo que parece haber ocurrido con muchos de los/las niños/as de nuestra muestra.

2. Competencia social

El área de la competencia social de los/las niños/as adoptados/as y su integración en el grupo de iguales ha sido poco explorado. Sin embargo, el estudio de Palacios, J., Moreno, C., & Román, M. (2013), *Social competence in internationally adopted and institutionalized children*, se adentra en la misma, a través del estudio de 148 niños/as de entre 4 y 8 años de edad, comparando a 40 niños/as adoptados internacionalmente con 50 niños/as que residían en instituciones y con 58 niños/as de la comunidad de comparación. ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los/las niños/as que viven en instituciones (más problemas con sus iguales, habilidades sociales pobres y estatus sociométrico) y los/las niños/as que viven en familia, ya sean adoptados/as o no. Así, aunque la literatura frecuentemente ha retratado a los/las niños/as adoptados/as como de mayor riesgo de experimentar problemas y mala adaptación (Palacios, J., & Brodzinsky, D.M., 2005b), su competencia social, y el estatus sociométrico parecen más similares a los de los/las niños/as no adoptados/as que viven con sus familias, que a las de los/las niños/as que viven en los centros de protección. Aunque los/las niños/as adoptados/as muestran resultados que no llegan a alcanzar a los/las niños/as que residen con sus familias de origen, sus resultados son

también positivos, mostrando un alto grado de integración en su grupo de iguales, así como un comportamiento social adecuado.

Estos resultados implican un pronóstico favorable pues, según Hupp, S.D.A., LeBlanc, M., Jewell, J.D., & Warnes, E. (2009), un buen nivel de competencia social predice un desarrollo de éxito, mientras que, por el contrario, los malos resultados en la competencia social están asociados con diferentes resultados del desarrollo desadaptativos. Esto pone de manifiesto el efecto protector de la adopción (Palacios, J., & Brodzinsky, D.M., 2005b).

De este modo, aunque las adversidades del pasado siguen teniendo cierto impacto en estos/as niños/as, éstas son amortiguadas por un ambiente familiar positivo tras la adopción.

Aunque como se ha comentado los estudios comparativos en el ámbito de la competencia social son muy escasos, las diferencias entre los/as niños/as adoptados/as internacionalmente y los/as niños/as de la comunidad, son coherentes con lo que se ha desprendido del estudio de otras áreas, tales como el rendimiento escolar, el desarrollo del lenguaje y las dificultades de aprendizaje (Van Ijzendoorn, M.H., Juffer, F., & Klein Poelhuis, C.W.K., 2005).

Por último, en relación a esta área, mencionar que de esta revisión se desprende que el nivel de desarrollo de los niños estaba significativamente relacionado con su competencia social y las relaciones sociales con resultados más positivos para aquellos/as con mejores resultados en el desarrollo.

3. Apego

La teoría del apego (Bowlby, J., 1958; 1969) ofrece una de las principales perspectivas para comprender el desarrollo emocional.

La mayoría de las experiencias de los/las niños/as presentan continuidad en sus relaciones de apego durante la infancia pero, sin embargo, el desarrollo de algunos/as niños/as en la primera infancia está marcada por una discontinuidad radical, respecto a la atención y a las relaciones (Juffer, F., et al., 2011b; Van IJzendoorn, M.H., Palacios, J., Sonuga-Barke, E.J.S., Gunnar, M.R., Vorria, P., McCall, R.B., & Juffer, F., 2011). La adopción es un ejemplo único de esta discontinuidad, ya que implica un cambio radical de contexto familiar y, por tanto, es de esperar que se produzcan cambios en su sistema de apego (Juffer, F., Van Ijzendoorn, M.H. & Palacios, J., 2011a).

Rutter, M., et al. (2002) observaron que los trastornos en las conductas de apego eran mucho más frecuentes en los/las adoptados/as de origen rumano que en los/las de origen británico y, que al igual que ocurría con otros resultados, dichos trastornos eran más probables en aquellos/as niños/as que habían padecido privaciones en instituciones

durante períodos más prolongados (O'Connor, T.G., Bredenkamp, D., Rutter, M., y el equipo de investigación English and Romanian Adoptees, 1999; O'Connor, T.G., Rutter, M., 2000b).

La investigación sobre conductas de apego en niños/as es abundante (meta-análisis realizado por Van den Dries, L., Juffer, F., Van IJzendoorn, M.H., & Bakermans-Kranenburg, M.J., 2009), aunque los estudios que exploran sus representaciones de apego son menos comunes (por ejemplo, Steele, M., Hodges, J., Kaniuk, J., Steele, H., Hillman, S., & Asquith, K., 2008). Los modelos internos de trabajo de apego tienden a estabilizarse una vez formados, pero estas construcciones deben ser reestructuradas, con el fin de seguir siendo eficaces cuando las circunstancias cambian (Bowlby, J., 1980; Bretherton, I., Ridgeway, D., & Cassidy, J., 1990; Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J., 1985). Por ello, el cambio radical en las relaciones emocionales que implica la adopción debe encontrar un reflejo en las representaciones de apego de los/las niños/as adoptados/as.

Román, M., Palacios, J., Moreno, C., & López, A. (2012) han analizado las representaciones de apego, usando el instrumento de evaluación Story Stem Assessment Profile, de un grupo de 40 niños/as procedentes de adopción internacional, comparándolos con 58 niños/as que vivían con sus familias biológicas y sin experiencias de maltrato y con 50 niños/as que vivían en instituciones españolas. Los resultados indicaron que las representaciones de los/las niños/as adoptados/as son más negativas que las del grupo de control, pero similares a los de los/as niños/as en instituciones.

De la investigación se desprende que las representaciones mentales de los/las niños/as adoptados/as, presentan diferencias importantes en la muestra seleccionada, siendo más negativas, en comparación con los/las niños/as que vivían con sus familias de origen y que no habían tenido experiencias de adversidad. Respecto a estas representaciones más negativas, hay dos consideraciones a tener en cuenta. La primera en línea con el metaanálisis de Van den Dries, L., et al. (2009), hace referencia a que si la adopción ha tenido lugar en el primer año de vida, el deterioro de las representaciones de apego podría haber sido menor y la recuperación mayor. La segunda, la persistencia años después de las repercusiones de adversidad temprana no significa que estas representaciones vayan a permanecer sin cambios. En comparación con otros dominios, la recuperación emocional puede llevar un período de tiempo más largo.

Con respecto a la experiencia de institucionalización, los resultados del grupo de niños/as adoptados/as mostraron su impacto negativo sobre las representaciones de apego incluso varios años después de la adopción. Esto confirma las expectativas de los autores sobre el efecto negativo de una mayor adversidad temprana en el apego infantil.

Estas relaciones, sin embargo, no eran significativas en el grupo de españoles institucionalizados (Román, M., et al., 2012).

Por último, es de destacar del estudio mencionado anteriormente que los resultados obtenidos indican que la adopción de hermanos/as tiene un cierto papel protector para éstos/as. Así, los/las niños/as adoptados/as con un/una hermano/a tuvieron menos puntuaciones en los indicadores de inseguridad y desorganización que los/las niños/as de adopciones simples, lo que sugiere un cierto papel protector de la adopción de hermanos/as. También tuvieron relación significativa con los indicadores de representaciones de apego las características individuales de algunos/as niños/as, tales como la edad, el género y el nivel de desarrollo.

Todo ello sugiere que los/las niños/as criados/as en un contexto más positivo y estable, tienden a mostrar más homogeneidad interna en las representaciones de apego, mientras que los/las que tienen experiencia pasada de adversidad muestran más heterogeneidad.

4. Crecimiento y desarrollo

La investigación sobre el crecimiento de los/as niños/as procedentes de adopción internacional ha puesto de manifiesto importantes retrasos a la llegada de los/las menores y una notable recuperación tras ésta (Johnson, D.E., 2000; Pomerleau, A., Malcuit, G., Chicoine, J. F., Seguin, R., Belhumeur, C., Germain, P., Amyot, I. & Jéliu, G., 2005.; Miller, B. S., Kroupina, M. G., Iverson, S. L., Masons, P., Narad, C., Himes, J. H., Johnson, D. E. & Petryk, A., 2009). El metaanálisis de Van IJzendoorn, M.H., Bakermans-Kranenburg, M.J., & Juffer, F. (2007) mostró retrasos iniciales considerables en la altura, el peso y la circunferencia de la cabeza. Es de destacar que aunque el proceso de recuperación es claro, se sabe poco sobre su ritmo. También permanece en gran parte sin explorar la relación crecimiento-desarrollo en niños/as adoptados/as a nivel internacional. Se ha encontrado relación entre ambos, antes y poco tiempo después de la adopción (Miller, L., Chan, W., Comfort K., & Tirella, T., 2005; Pomerleau, A., et al., 2005), pero su conexión a largo plazo está sin explorar. La escasa evidencia sugiere que la relación inicial tiende a disminuir con el tiempo.

Por una parte, Rutter, M., et al. (2002), en cuanto al desarrollo físico, señalan que cuando los/las niños/as rumanos/as alcanzaron los 4 años, la recuperación conseguida en el peso y la altura fue espectacular, aunque la media era ligeramente inferior a la de la población general británica.

Por otra parte, de la investigación de Palacios, J.; Román, M.; y Camacho, C. (2010), realizada con un total de 289 niños/as adoptados/as por familias españolas y procedentes de seis países distintos, se analiza el crecimiento y el desarrollo de los/las

menores a su llegada y después de un promedio de más de tres años con las familias adoptivas. Los resultados de este estudio mostraron un retraso en el crecimiento y en el desarrollo que afecta a un porcentaje importante de los/as niños/as adoptados/as. La recuperación después de la adopción parecía más rápida y completa en peso y altura que en la circunferencia de la cabeza y el desarrollo psicológico. Además, la relación entre crecimiento y desarrollo fue perdiendo importancia conforme el tiempo avanzaba, produciéndose la mayor parte de la recuperación en los tres primeros años posteriores a la adopción.

MATERIAL Y MÉTODO

Este estudio parte de la bibliografía aportada en diversas asignaturas del Máster en Intervención y Mediación Familiar de la Universidad de Sevilla. Aun así, es necesaria la realización de una búsqueda bibliográfica para fundamentar el estudio. Las palabras clave del estudio son: resiliencia, recuperación, adopción, propuestas de intervención; y sus correspondientes traducciones al inglés.

Tras esto es necesaria la selección de las fuentes de búsqueda de información, las cuales se engloban en:

- Fuentes primarias: artículos científicos, borradores de artículos, actas de congresos, tesis y tesinas, y libros especializados.
- Fuentes secundarias, es decir, bases de datos, por tener un universo documental conocido y de calidad científica acreditada, así como por considerarse, al menos en parte complementarias, como ISOC, scopus, PubMed...etc.

RESULTADOS

Tras la búsqueda bibliográfica, algunos de los artículos más relevantes sobre el objeto de análisis son:

El estudio de Dennis, W., (1973) y Sayegh, Y., & Dennis, W., (1965), analizaron la evolución de niños/as institucionalizados/as y la recuperación de menores que fueron adoptados. Estos estudios determinó que si la adopción tenía lugar después de los dos años, la recuperación no era tan completa, siendo menor cuanto mayor era la edad de los/las niños/as en el momento de la misma.

Entre los principales estudios, sobre las posibles secuelas a largo plazo de las privaciones iniciales generalizadas, se encuentran el de O'Connor, T. G., et al. (2000a); Rutter, M., y The English and Romanian Adoptees Study Team, (1998) y Rutter, M., *et al.* (2002). Estos autores realizaron un estudio longitudinal de 165 niños/as rumanos/as, criados en instituciones de baja calidad, por lo que presentaban severos retrasos físicos y

problemas de salud, así como dificultades cognitivas, sociales y emocionales. Estos/as niños/as fueron adoptados/as en Gran Bretaña por familias con un nivel socioeconómico medio-alto. En el estudio se comparó los resultados obtenidos por los/las niños/as rumanos/as en distintas áreas cuando tenían 4 y/o 6 años, con los obtenidos por 52 niños/as ingleses adoptados/as antes de los 6 meses de vida, pero que no habían sufrido privaciones.

Por su parte, la investigación de González, A.M., Quintana, I., Barajas, C., Linero, M.J., Goicoechea, M.A., Fuentes, M.J., Fernández, M. y De la Morena, M.J. (2001), tiene la finalidad de analizar la reversibilidad de los efectos de carencias tempranas en el desarrollo lingüístico. Una de las conclusiones de este estudio, indicaron claras mejoras en los niveles lingüísticos de la mayoría de los/las niños/as después de haber pasado un tiempo en acogimiento preadoptivo, que oscilaba entre uno y dos años, lo que habla a favor de la capacidad de recuperación del desarrollo lingüístico infantil cuando mejoran las oportunidades para un desarrollo más óptimo, como suele suceder con la adopción.

Los datos de otras investigaciones sobre el desarrollo de niños/as adoptados/as (Brodzinsky, D.M & Pinderhuges, E., 2002; Colombo, M., et al., 1992; Duyme, M., Dumaret, A., & Tomkiewicz, S., 1999; Fuentes, M.J., & Fernández, M., 2001; González, A.M et al., 2003; Palacios, J., & Sánchez, Y., 1996; Palacios, J., Sánchez, Y., & Sánchez, E., 1997) coinciden en destacar que la mayoría de los/las niños/as que han crecido en situaciones muy problemáticas pueden superar las consecuencias de estas experiencias si sus circunstancias contextuales cambian, aunque su ajuste se muestra asociado a diversas dimensiones, relacionadas tanto con los/las progenitores/las adoptivos/as como con los niños/as adoptados/as.

En España, la investigación de Palacios, J., et al. (2005a) sobre el desarrollo de niños/as procedentes de adopción internacional viene a confirmar, la enorme capacidad de recuperación del desarrollo infantil y el peso de la edad a la que se produce la adopción. Al igual que en los estudios desarrollados por Rutter, M., y otros autores, la recuperación de los/las niños y niñas estudiados/as por Palacios, J., et al. (2005a) resultó más completa en el plano físico que en el psicológico.

Por último, es de destacar los estudios meta-analíticos de Juffer, F., et al., (2011a) sobre más de 270 estudios centrados en la recuperación de niños y niñas tras la adopción. Estos análisis muestran que, en general, los/las niños/as adoptados/as experimentan una gran capacidad de recuperación en todos los aspectos de su desarrollo, superando en todos los parámetros a niños/as institucionalizados/as, aunque se constatan algunos retrasos o dificultades cuando los/las niños/as son comparados con sus compañeros/as actuales. Estos retrasos o dificultades tienden a ser relativamente

pequeños en áreas como los problemas de conducta y algo mayores en otras, como el apego o el rendimiento escolar. Por otra parte, un dato significativo de los meta-análisis efectuados es que no se han hallado diferencias significativas entre niños/as adoptados/as y sus compañeros/as actuales en áreas como el peso, la altura, la inteligencia o la autoestima.

Otros estudios se centraron en el análisis del tipo de apego desarrollado por los/las niños/as o la presencia de problemas emocionales o conductuales, mostrando cómo los/las niños/as que permanecieron en las instituciones después de los 6 meses de edad tenían una probabilidad mucho más alta de acusar problemas en estos ámbitos que aquellos/as que pudieron salir de estas instituciones a más temprana edad (Kreppner, J.M., Rutter, M., Beckett, C., Castle, J., Colvert, E., Groothues, C., Hawkins, A., O'Connor, T.G., Stevens, S. y Sonuga-Barke. E. J. S., 2007).

Limitaciones y aspectos positivos del proceso de adopción

En el proceso de recuperación de niños/as tras la adopción hay una serie de aspectos que limitan o que, por el contrario, influyen positivamente en que éste se produzca de forma óptima.

Entre los aspectos que limitan se puede mencionar, en primer lugar, como resultado coincidente en varios estudios (Brodzinsky, D.M & Pinderhuges, E., 2002; Fernández, M. & Fuentes, M. J., 2001; Fuentes, M.J & Fernández, M., 2001; Palacios, J., et al., 1997) que se destaca como factor de riesgo para la recuperación de los menores, la edad de los/las niños/as en el momento de la adopción, no tanto por la edad en sí, sino porque supone ampliar temporalmente la exposición a circunstancias previas negativas.

Otro elemento que puede predecir una mayor o menor recuperación, según Palacios, J., et al. (2005a), sería las condiciones de la institución de partida de los/las niños/as. En la adopción internacional, también se sumaría el hecho de que los/las niños/as deben de adaptarse a una nueva cultura y/o idioma, lo que resultaría más complicado con niños/as de mayor edad.

Por otro lado, es de destacar que la recuperación tras la adversidad inicial, parece ser un proceso con plazos determinados, teniendo lugar la mayor parte de la recuperación en los tres primeros años posteriores a la adopción (Palacios, J., et al., 2010).

Según el estudio anterior, hay determinadas áreas susceptibles de recuperación, en las que los/as niños/as evolucionan más o menos favorablemente, lo que puede ser interpretado como un elemento que limita la recuperación completa del/de la menor. Así por ejemplo, los/las niños/as, tras un período significativo con sus nuevas familias,

muestran una recuperación significativa, más completa para el peso y la altura que para la circunferencia de la cabeza y el desarrollo psicológico.

Entre los aspectos que favorecen la recuperación de los/las menores en sus nuevas familias adoptivas, se puede mencionar en primer lugar, que ha quedado demostrado que la creencia dominante en los años 80 que señalaba que en el caso de que la recuperación se produjera, ésta quedaba concluida después de transcurridos unos pocos meses, era errónea. De este modo, siguen produciéndose cambios después de un período que oscila entre los dos y los dos años y medio, y en el caso de los niños que todavía continuaban presentando déficits, existía la posibilidad de que se produjeran avances algo más modestos incluso durante un período más prolongado.

Por otro lado, la creencia de que haber estado expuesto a privaciones a una edad temprana desemboca en “déficits irreversibles” es también errónea (Rutter, M., et al., 2002). Por ejemplo, en circunstancias aparentemente comparables, las trayectorias de los/las niños/as podrían ser muy diferentes, mostrándose algunos de ellos especialmente resistentes a la adversidad inicial. (Muñoz Silva, A., 2012)

Por último, debe ser interpretado como factor protector de la recuperación, la adopción de hermanos, pues como se ha indicado en el área de apego, éstos obtienen en esta área, puntuaciones más positivas que los/las niños/as de adopciones simples (Román, M., et al., 2012).

• DISCUSIÓN

La adopción supone una etapa de transición en la vida de aquellos/as niños/as que por diversos motivos han sufrido adversidad en la primera etapa de su vida. De este modo, la adopción puede ser considerada una medida de protección, que permite a los/las menores un contexto en el que favorecer su desarrollo positivo y en el que recuperarse de las privaciones iniciales que han sufrido.

Este proceso de recuperación permite a los/las niños/as mejorar su nivel de desarrollo, mermado por las adversidades iniciales, para intentar situarse a niveles adecuados a su edad. El escenario de la recuperación ha sido analizado por diversos autores que, o bien, han hecho un análisis general del proceso de recuperación de determinados/as niños/as, o bien, se han centrado en áreas específicas de este proceso como, por ejemplo, el apego o el desarrollo cognitivo.

De los primeros estudios mencionados, a modo de revisión de la literatura existente sobre el proceso de recuperación, se pueden destacar varios aspectos. En primer lugar, las posibilidades de recuperación del desarrollo infantil, van a depender en gran medida de la conjunción entre intensidad y duración de las circunstancias adversas que pueden afectar al desarrollo temprano de los/las menores. Así, cuanto más adversas

y prolongadas sean estas experiencias, menos completa será la recuperación tras el proceso de adopción. En segundo lugar, si el proceso de adversidad continuo se rompe y se ofrece a los/las menores un contexto para un desarrollo más adecuado, los efectos negativos de esta exposición, pueden disminuir en los/las niños/as. En tercer lugar, otro de los aspectos coincidentes en los diversos estudios, es la importancia de la edad a la que se produce la adopción, pues los/las niños/as desarrollan determinadas capacidades en momentos concretos de su período evolutivo (Muñoz Silva, A., 2012). También respecto a la edad, es de destacar algunas de las conclusiones del estudio de Palacios, J., et al. (2010), en el que se señala que, en cuanto al momento de la recuperación, durante los tres primeros años tras la adopción los/las niños/as muestran una mejora sustancial. Durante el tercer año, la recuperación también es evidente, pero la velocidad de ésta disminuye, sobre todo, respecto al desarrollo psicológico. A pesar de ello, los niños que tienen un desarrollo más dañado siguen haciendo progresos durante varios años después.

Respecto a las diversas áreas susceptibles de recuperación, este estudio se ha centrado en el desarrollo cognitivo y social; la competencia social; el apego y el crecimiento y desarrollo.

En relación al desarrollo cognitivo, destaca la influencia de la edad de adopción en su desarrollo posterior, pues esto determina que el/la niño/a esté más tiempo institucionalizado y privado de una atención individual de calidad que lo promueva. De este modo, los déficits en este aspecto no se deben solo a la malnutrición de los/las menores durante este período (Rutter, M., et al., 2002). Para estos autores, el tiempo que los/las niños/as permanecen institucionalizados es más importante para el desarrollo cognitivo que el tiempo que están en la familia adoptiva. Esto, podría guardar relación con la idea señalada anteriormente, relativa a que hay determinadas capacidades que los niños deben de adquirir en momentos concretos de su desarrollo evolutivo.

Es también importante, en relación a esta área, el desarrollo de secuelas como hiperactividad/problemas de atención o rasgos autistas, pues Rutter, M., et al. (2002) determinan que su base podría ser distinta a los que desarrollan los/las niños/as sin experiencias de adversidad. Esto determina, la necesidad de su análisis, así como la elaboración de propuestas de intervención diferentes con estos/as niños/as, con el objetivo de favorecer un desarrollo más positivo de los/las mismos/as.

En relación al desarrollo social, Rutter, M., et al. (2002), destacan la presencia de déficits en las relaciones sociales y en la comunicación, como consecuencia de la atención institucional de baja calidad. Por ello, es relevante al igual que en el desarrollo cognitivo, el tiempo que los/las menores permanecen institucionalizados, pues cuanto menor sea el tiempo, menor serán los déficits presentes en los/las menores. A pesar de

esta consideración y, como apunte a ser tenido en cuenta en la información plasmada en este trabajo, los datos sugieren que las generalizaciones sobre los/las niños/as adoptados/as deben ser evitadas, pues éstos/as constituyen un grupo heterogéneo, a pesar de tener la misma edad o de proceder de un país determinado (Palacios, J., et al., 2010).

En cuanto a la competencia social, hay que señalar la escasez de estudios sobre la misma, aunque la investigación de Palacios, J., et al. (2013), ha ofrecido datos aclaratorios sobre ella. Lo más relevante es el hecho de que la competencia social de los/las niños/as adoptados obtiene resultados positivos y éstos/as muestran un alto grado de integración en su grupo de iguales, así como un comportamiento social adecuado. Es por ello y, según Hupp, S.D.A., et al. (2009), que estos resultados implican un buen desarrollo de los/las menores, pues un buen nivel de competencia social predice un desarrollo de éxito.

Las investigaciones sobre conductas de apego en niños/as son abundantes, aunque no tanto los estudios que exploran sus representaciones. De todos los datos analizados es de destacar que la adopción también implica un cambio en el sistema de apego de los/las menores (Juffer, F., et al., 2011), aunque según la investigación de Román, M., et al. (2012), las representaciones de apego de los/las niños/as adoptados/as son más negativas que las de aquellos/as que no han sufrido adversidad y similares a las de los/las niños/as en instituciones. Es de destacar la importancia de la edad también en esta área, pues aquellos/as niños/as que son adoptados/as durante su primer año de vida, sufren menos deterioro de las representaciones de apego y pueden experimentar mayor recuperación. Ello no significa, sin embargo, que no se produzca la recuperación de esta área, sino que en comparación con otras, requiere un mayor período de tiempo (Van den Dries, L., et al. 2009). La adopción de hermanos también tiene una influencia importante en la recuperación de las representaciones de apego (Román, M., et al., 2012).

En cuanto a la última área, crecimiento y desarrollo, se puede destacar que los/as niños/as se unen a sus nuevas familias con retrasos en estos dos aspectos, los cuales se relacionan con la longitud de sus experiencias de adversidad y su edad de adopción. Sin embargo, tras un período de tiempo comienzan a recuperarse, siendo este proceso más completo en peso y altura que en la circunferencia de la cabeza y en el desarrollo psicológico.

Por último, mencionar que los aspectos que limitan o que influyen positivamente en el proceso de recuperación tras la adopción, deben ser tenidos en cuenta tanto en la investigación como en la intervención posterior, pues ofrecen datos importantes para favorecer el proceso de recuperación de los/las niños/as adoptados/as.

Conclusiones

En síntesis, después de la revisión bibliográfica realizada, las principales conclusiones en torno al proceso de recuperación de menores tras el proceso de adopción son:

- La adopción es una medida de protección que ofrece una oportunidad para la recuperación de niños/as tras experiencias de adversidad en la primera etapa de sus vidas.
- La investigación sobre el proceso de recuperación es más abundante en unas áreas susceptibles de este proceso (desarrollo cognitivo, por ejemplo), que en otras (competencia social), aunque en comparación con otros escenarios del desarrollo infantil, es una temática poco explorada. La investigación sobre la recuperación es imprescindible para el desarrollo de estrategias de intervención adecuadas.
- Cuanto más adversas y prolongadas sean las experiencias adversas en los/las niños/as, menos completa será su recuperación tras la adopción.
- No existe consenso entre los autores en la existencia de una edad, a partir de la cual, el proceso de recuperación tiene menos posibilidades de producirse de forma óptima. Sin embargo, sí coinciden en la importancia de este factor en el proceso de recuperación tras la adopción, pues a mayor edad de los/las menores, mayor exposición a situaciones de adversidad. Lo anterior conlleva un retraso más marcado en el desarrollo en el momento de la adopción.
- El mayor grado de recuperación de niños/as tras la adopción se produce en los tres años siguientes a la misma. Durante el tercero, la velocidad de la recuperación disminuye, sobre todo, respecto al desarrollo psicológico, aunque siguen produciéndose mejoras en el desarrollo, predominantemente en aquellos/as niños/as con un desarrollo más dañado.
- La mejora es más marcada en algunas áreas que en otras y, aunque todas son susceptibles de experimentar cambios positivos, algunas conllevan más tiempo como, por ejemplo, el desarrollo emocional.

Propuestas de intervención

La revisión bibliográfica realizada es importante para la intervención profesional, pues permite conocer las investigaciones llevadas a cabo sobre el proceso de recuperación, así como cuales han sido sus principales aportaciones. Esto es de gran utilidad, pues a la hora de intervenir con menores adoptados/as y con sus familias, los profesionales de la intervención, deben conocer cuál es el ritmo de recuperación de los/las niños/as, cómo irán mejorando los déficits en su desarrollo como consecuencia de las situaciones de adversidad, que cambios son de esperar en las determinadas áreas

analizadas, así como en qué período de tiempo tendrán lugar estos cambios, etc. Todo ello, sin olvidar la heterogeneidad existente entre los/las niños/as aunque tengan la misma edad o procedan del mismo país.

La existencia de estrategias de intervención adecuadas es imprescindible para que la recuperación del/de la niño/a tras el proceso de adopción se produzca de forma óptima. Por ello, se presentan a continuación, algunas propuestas de intervención que pretenden guiar la actuación de los profesionales especializados en la materia:

- Elaboración de programas de intervención que guíen a las familias desde que deciden adoptar a un/una menor. Esto tendrá el objetivo de proporcionarles las estrategias y recursos necesarios para que a su llegada, el proceso de recuperación del/de la niño/a se produzca de forma adecuada. El acompañamiento de los/las profesionales, debería de ser constante durante la post-adopción, ofreciendo asesoramiento y apoyo a padres/madres y menores siempre que fuera necesario.

- Realización de cursos formativos dirigidos a padres/madres con hijos/as adoptados/as de diversas edades, así como a los/las hijos/as adoptados/as y a sus hermanos/as biológicos, para cubrir las necesidades de conocimiento que en diversas áreas pudieran tener.

- El establecimiento del vínculo de apego entre padres/madres e hijos/as es de gran importancia para que el proceso de recuperación y la adopción en sí, tenga éxito. Por ello, sería interesante que profesionales expertos/as en el establecimiento de este vínculo asesoren a los padres e hicieran un seguimiento de todos los casos de manera individualizada.

- Grupos de ayuda mutua dirigidos a padres/madres e hijos/as, así como a aquellos miembros de sus familias que los/las profesionales consideren conveniente. Su objetivo sería compartir un espacio para intercambiar experiencias y fomentar una red de apoyo entre familias con características similares. Los grupos podrían estar formados tanto por padres/madres e hijos/as, como por éstos por separado.

- Desarrollar “aulas de la experiencia” con el objetivo de que familias adoptivas que ya han pasado por el proceso de la adopción, puedan aportar su experiencia para compartirla con nuevas familias adoptivas.

- Diseño de materiales adecuados a la edad de cada niño/a, que permitan que éstos/as puedan conocer su propia historia de vida.

- Proporcionar a las familias adoptivas, de forma gratuita, el acceso a profesionales de distintos ámbitos que favorezcan, a través de sus intervenciones, la recuperación del menor en todas las áreas del desarrollo.

Resaltar la importancia de que estas estrategias sean prolongadas en el tiempo, abarcando todas las transiciones importantes en la vida de la familia adoptiva y en cada

uno de sus componentes. Asimismo deben estar diseñadas y puestas en práctica por profesionales formados en la materia, con objeto de que las intervenciones sean lo más eficaces posible.

Por último, mencionar que es necesario continuar desarrollando estas líneas de investigación para aportar mayor conocimientos sobre el tema y desarrollar aquellas propuestas de intervención que se consideren adecuadas para favorecer el proceso de adopción en los niños/as.

Referencias Bibliográficas

- Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of PsychoAnalysis*, 39, 350–373.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol.1. Attachment*. New York, NY: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Vol. 3. Loss*. New York, NY: Basic Books.
- Bretherton, I., Ridgeway, D., & Cassidy, J. (1990). Assessing internal working models of the attachment relationship: An attachment story completion task for 3-year-olds.
- Brodzinsky, D. M. & Pinderhughes, E. (2002). Parenting and child development in adoptive families. En M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting, vol. 1: Children and Parenting (2ª Ed.)* (pp. 279-327). Hillsdale: Erlbaum.
- Camacho, C., Palacios, J., & Román, M. (2010). Growth and development in internationally adopted children: extent and timing of recovery after early adversity. *Child: care, health and development*, 37 (2), 282–288.
- Cassidy, J., & Shaver, P.R. (Eds.) (1999). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. New York: Guilford Press.
- Colombo, M., de la Parra, A., & López, I. (1992). Intellectual and Physical outcome of children undernourished in early life is influenced by later environmental conditions. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 34, 611-622.
- Dennis, W. (1973). *Children's from the Crèche*. Nueva York: Appleton Century Crofts.
- Duyne, M. Dumaret, A. C. & Tomkiewicz, S. (1999) How can be boost IQs of dull children? A late adoption study. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA*, 96, 8790-8794.
- Fernández, M. & Fuentes, M. J. (2001). Variables infantiles de riesgo en el proceso de adaptación de niños/as de adopciones especiales. *Infancia y Aprendizaje*, 24, 341-359.

- Fuentes, M. J. & Fernández, M. (2001). Variables de riesgo y prevención del fracaso en las adopciones especiales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 6-7, 159-174.
- González, A.M., Quintana, I., Barajas, C., Linero, M.J., Goicoechea, M.A., Fuentes, M.J., Fernández, M. & De la Morena, M.J. (2001). Medio social y desarrollo del lenguaje: un estudio con niños adoptados. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54, 515-529.
- González, A.M., Quintana, I., Fernández, M. & Linero, M.J. (2003). Medio social y rendimiento intelectual. Un estudio con niños adoptados. *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación española de Asociaciones de Psicología*, 8, 5.
- Hupp, S.D.A., LeBlanc, M., Jewell, J. D., & Warnes, E. (2009). History and overview. In J. L. Matson (Ed.), *Social behavior and skills in children* (pp. 1–21). New York, NY: Springer.
- Johnson, D.E. (2000) Medical and developmental sequelae of early childhood institutionalization in Eastern European adoptees. In: *The Effects of Early Adversity on Neurobehavioral Development* (ed. C. A. Nelson), pp. 113–162. Erlbaum, Mahwah, NJ, USA.
- Juffer, F., Palacios, J., LeMare, L., Sonuga-Barke, E.J.S., Tiemann, W., Bakermans-Kranenburg, M., & Verhulst, F.C. (2011b). Development of adopted children with histories of early adversity. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 76(4, Serial No. 301), 31–61.
- Juffer, F., Van Ijzendoorn, M.H. & Palacios, J. (2011a). Recuperación de niños y niñas tras su adopción. *Infancia y Aprendizaje*, 34, 3–18.
- Kreppler, J.M., Rutter, M., Beckett, C., Castle, J., Colvert, E., Groothues, C., Hawkins, A., O'Connor, T.G., Stevens, S. y Sonuga-Barke, E. J. S. (2007). Normality and impairment following profound early institutional deprivation: a longitudinal follow-up into early adolescence. *Developmental Psychology*, 43, 931–946.
- Lemos, S. (2003). La psicopatología de la infancia y la adolescencia: consideraciones básicas para su estudio. *Papeles del Psicólogo*, 85, 19-28.
- López, A., Moreno, C., Palacios, J., & Román, M. (2012). Attachment representations in internationally adopted children. *Attachment & Human Development*, 14 (6), 585-600.
- Luthar, S.S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. En D. Cicchetti y D.J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (2ª Ed). Vol 3. (pp. 739-795). Nueva York: Wiley.
- Luthar, S.S., Cicchetti, D. & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71, 543-562.

- Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 50(1–2, Serial No. 209), 66–104.
- Miller, B. S., Kroupina, M. G., Iverson, S. L., Masons, P., Narad, C., Himes, J. H., Johnson, D. E. & Petryk, A. (2009) Auxological evaluation and determinants of growth failure at the time of adoption in Eastern European adoptees. *The Journal of Pediatric Endocrinology*, 22, 31–39.
- Miller, L., Chan, W., Comfort, K. & Tirella, L. (2005) Health of children adopted from Guatemala: comparison of orphanage and foster care. *Pediatrics*, 115, 710–717.
- Muñoz Silva, A. (2012). Puntos de inflexión y recuperación del desarrollo infantil tras experiencias iniciales de adversidad. *Escritos de Psicología*, 5 (1), 1-8.
- O'Connor, T.G., Rutter, M., Beckett, C., Keaveney, L. & Kreppner, J. M. (2000a). The effects of global severe privation on cognitive competence: Extension and longitudinal follow-up. *Child Development*, 71, 376-390.
- O'Connor, T.G., & Rutter, M., (2000b). Attachment disorder behavior following severe deprivation: Extension and longitudinal follow-up. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39,703-712.
- Palacios, J. (2007). Después de la adopción: necesidades y niveles de apoyo. *Anuario de Psicología*, 38, 181-198.
- Palacios, J., Román, M., & Camacho, C. (2010). Growth and development in internationally adopted children: extent and timing of recovery after early adversity. *Child: care, health and development*, 37 (2), 282–288.
- Palacios, J., Sánchez, Y., & Sánchez, E. (1997). *La adopción en Andalucía*. Sevilla: Consejería de Asuntos Sociales, Junta de Andalucía.
- Palacios, J., Sánchez, Y., & León, E. (2005a). *Adopción internacional en España: Un nuevo país, una nueva vida*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Palacios, J., y Brodzinsky, D. M. (2005b). Recent changes and future directions for adoption research. En D. M. Brodzinsky, y J. Palacios (Eds.), *Psychological issues in adoption: Research and practice* (pp. 257–268). Westport, CT: Praeger.
- Palacios, J.; Moreno, C.; Román, M.; (2013). Social competence in internationally adopted and institutionalized children. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 357– 365.
- Pomerleau, A., Malcuit, G., Chicoine, J. F., Seguin, R., Belhumeur, C., Germain, P., Amyot, I. & Jéliu, G. (2005) Health status, cognitive and motor development of young children adopted from China, East Asia, and Russia across the first 6

- months after adoption. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 445–457.
- Román Rodríguez, M. (2010). Tesis doctoral: El apego en niños y niñas adoptadas. Modelos internos, conductas y trastornos de apego. Universidad de Sevilla, Sevilla. Tutor: Jesús Palacios González.
- Román, M.; Palacios, J.; Moreno, C.; & López, A.; (2012). Attachment representations in internationally adopted children. *Attachment & Human Development*, 14 (6), 585-600.
- Rutter, M. (1981). *Maternal deprivation reassessed* (2ª ed.). Harmondsworth. Middlesex: Penguin.
- Rutter, M. (2000). Resilience reconsidered: Conceptual considerations, empirical findings, and policy implications.
- Rutter, M. & The English and Romanian Adoptees Study Team (1998). Developmental catch-up, and deficit, following adoption after severe global early privation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 465-476.
- Rutter, M., Beckett, C., Castle, J., Croft, C., Dunn, J., Groothues, C., Kreppner, J. & O'Connor, M. (2002). Recuperación y déficit tras privaciones iniciales profundas. *Bienestar y Protección Infantil*, 1 (1) Enero/abril, 11-32.
- Sayegh, Y. & Dennis, W. (1965). The effect of supplementary experiences upon the behavioral development of infants in institutions. *Child Development*, 36, 81-90.
- Steele, M., Hodges, J., Kaniuk, J., Steele, H., Hillman, S., & Asquith, K. (2008). Forecasting outcomes in previously maltreated children; the use of the AAI in a longitudinal adoption study. In H. Steele & M. Steele (Eds.), *Clinical applications of the of the Adult Attachment Interview* (pp. 427–451). New York, NY: Guilford.
- Van den Dries, E., Juffer, F., van IJzendoorn, M.H., & Bakermans-Kranenburg, M.J. (2009). Fostering security? A meta-analysis of attachment in adopted children. *Children and Youth Services Review*, 31, 410–421.
- Van IJzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J. & Juffer, F. (2007) Plasticity of growth in height, weight, and head circumference: meta-analytic evidence of massive catch-up after international adoption. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 28, 334–343.
- Van IJzendoorn, M. H., Juffer, F., & Klein Poelhuis, C. W. K. (2005). Adoption and cognitive development: A meta-analytic comparison of adopted and non-adopted children's IQ and school performance. *Psychological Bulletin*, 131, 301–316.
- Van IJzendoorn, M.H., Palacios, J., Sonuga-Barke, E.J.S., Gunnar, M.R., Vorria, P., McCall, R.B., & Juffer, F. (2011). Children in institutional care: Delayed

development and resilience. Monographs of the Society for Research in Child Development, 76(4, Serial No. 301), 8–30.

Vera, B., Carbelo, B. & Vecina, M. L. (2006). La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento postraumático. Papeles del Psicólogo, 27, 40-49.



274. PRIMERA ALIANZA: UN PROGRAMA PARA LA PROMOCIÓN DE VÍNCULOS TEMPRANOS SALUDABLES CON FAMILIAS EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL.

Carlos Pitillas Salvá y Ana Berástegui Pedro-Viejo

cpitillas@upcomillas.es

Resumen.

Las relaciones familiares tempranas constituyen el primer vehículo de transmisión de la exclusión social, así como de la resiliencia. En este trabajo, presentamos los principios teóricos y técnicos, así como la metodología y resultados preliminares del programa Primera Alianza. Se trata de un modelo de intervención familiar cuyo objetivo primordial es promover y/o reparar las relaciones tempranas de apego en familias vulnerables, como forma de protección del menor y de aumento de la resiliencia. Se presentan ejemplos de intervención y se discuten la naturaleza y particularidades del programa, en el contexto general de las intervenciones preventivas basadas en la Teoría del Apego.

Palabras clave: Primera Alianza, vínculo, prevención, resiliencia, parentalidad positiva.



Introducción

Los diversos contextos de riesgo social afectan en gran medida las capacidades parentales de cuidado y atención a los hijos (Fonagy, 2003); lo cual deteriora la relación entre ambos y acaba generando en el niño formas de relación y patrones de funcionamiento poco saludables para su desarrollo presente y futuro.

Primer Alianza es un programa de intervención temprana que focaliza su intervención sobre la relación de apego entre el niño y su cuidador, tratando de mejorar y fortalecer dicho vínculo evitando, así, la transmisión intergeneracional de patrones poco saludables de relación que mantienen a las siguientes generaciones dentro de la

rueda de la exclusión social. Por tanto, uno de los objetivos fundamentales de Primera Alianza es promover la resiliencia infantil a través de las relaciones de cuidado.

Primera Alianza, además de ser un programa que apuesta por trabajar con edades más tempranas a lo habitual, innova en su metodología. A continuación se exponen las tres bases más importantes de la intervención.

En primer lugar, es un programa basado en fortalezas. Frente a un planteamiento focalizado en los déficits de las familias o en su distancia con respecto al funcionamiento familiar supuestamente “saludable”, una aproximación basada en fortalezas presta especial energía a la detección de las competencias parentales. Autores como Fraiberg et al. (1975) hacen especial hincapié en la importancia de establecer una buena alianza terapéutica en intervenciones vinculares en contextos de exclusión social y la mejor forma de establecer y consolidar dicha alianza es comenzar a construir sobre elementos positivos en el ejercicio de su parentalidad (Lieberman y Van Horn, 2008; Baradon, 2005). En muchas ocasiones, la autopercepción de estos padres sobre su actuación parental está completamente empañada de sentimientos negativos, de incapacidad, de pérdida de control y de impotencia. El trabajo sobre las fortalezas nos permite transformar la visión que tienen sobre sí mismos y sus capacidades, promoviendo así un empoderamiento y un cambio en su sentido de la parentalidad (Stern, 1995).

En segundo lugar, es un programa basado en la experiencia. Primera Alianza pretende transformar a través de la experimentación y la vivencia personal, para lo cual se apoya principalmente en dos elementos; el grupo y el video-feedback.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

El grupo permite a cada participante sentirse, acompañado, entendido, reflejado e invitado a la autorreflexión. El grupo funciona como modelo de acción en diversos ámbitos o facetas del cuidado, y como *eco* de pensamientos y acciones que, en ocasiones, uno mismo no es capaz de ver o afrontar. Esto es altamente eficaz porque el rol de *igual a igual* rompe las barreras defensivas que suelen alzarse en estos contextos cuando la relación es técnico-participante. Se constituye así, un entorno seguro y de confianza en el que poder mirarse y aprender.

Por otro lado, el video-feedback es una técnica diseñada para que los padres visualicen y analicen secuencias de interacción con sus hijos, que han sido grabadas previamente. La potencia de esta técnica es que muestra de forma directa aspectos de la

relación que son muy difíciles de negar, puesto que están grabados y pueden verse repetidamente. De esta forma, se llega mucho antes a poder trabajar sobre cuáles son los elementos de la relación que se están poniendo en marcha, qué significado tiene la relación para el cuidador, qué expectativas hay por debajo de la conducta y qué mecanismos internos se están activando (Beebe, 2003).

En tercer lugar, el programa se distingue por su brevedad. La aplicación completa tiene una extensión de 3 meses de duración y se considera fundamental por dos razones. La primera de ellas, es que las posibilidades de compromiso por parte de los participantes aumenta; su situación familiar y contextual normalmente dificulta un compromiso largo y continuado, por lo que ofrecer un recurso de 8 sesiones de intervención resulta más para ellas más manejable. Y la segunda, va en la línea del empoderamiento; programas largos pueden generar sentimientos de dependencia, cronificación y estigmatización. Asimismo, autores como Bakermans-Kranenburg et al. (2003) han demostrado que no existen diferencias en la eficacia de los programas que intervienen sobre la mejora del vínculo, en función del tiempo de duración del programa.

(Se presentan casos prácticos)

Resultados preliminares

Primera Alianza ha sido aplicado en una serie de barrios madrileños caracterizados por niveles altos de exclusión social. Los grupos de cuidadores que han integrado los grupos están constituidos por madres, en su mayoría. Una proporción elevada de estas madres son inmigrantes; hemos contado también con madres adolescentes solteras y algunos padres.

No disponemos de datos contundentes acerca de la eficacia del programa, debido a la escasez de la muestra sobre la que se ha aplicado hasta el día de hoy y a las dificultades metodológicas que está suponiendo la evaluación observacional de los cambios a través del visionado de vídeos de interacción. Esta segunda dificultad la estamos afrontando a través de la creación y validación de un instrumento o plantilla observacional, que nos permita comparar las interacciones previas y posteriores al programa, a fin de valorar la eficacia del programa. No obstante los datos recogidos hasta el momento nos permiten hablar sobre la bondad del programa y para ello se muestran a continuación los resultados de la valoración cualitativa de los usuarios.

Finalizadas las aplicaciones del programa, se obtuvo un testimonio de las usuarias acerca de los beneficios y aprendizajes que habían obtenidos tras su participación en Primera Alianza. Las respuestas de las usuarias contienen dos categorías de experiencia, fundamentalmente: *cambios en la relación con el niño*, y *beneficios del método*. En cuanto a la primera, las cuidadoras refieren un incremento en su capacidad para interpretar la conducta del niño en términos de estados internos (*Entiendo muchas cosas que yo no sabía antes*), en su capacidad para regularse en la interacción (*Ya no grito cuando hace cosas que no debe*) y en su disfrute asociado al ejercicio de la parentalidad (*Ahora sé disfrutar de ellos*), así como un mejor funcionamiento psicosocial del niño (*Le veo más tranquilo*). En cuanto a la segunda, las cuidadoras mencionan lo provechoso del trabajo grupal, que permite el intercambio, la expresión y el apoyo emocional (*Antes pensaba que estas cosas sólo me pasaban a mí, ver lo contrario me ayuda a estar más tranquila*), así como del videofeedback, que permite percibirse mejor en la relación (*No me hubiera dado cuenta si no fuera por el vídeo*).

(Se presenta un montaje de dichos testimonios)

Conclusiones

Primer Alianza es un programa innovador en el campo de la intervención comunitaria, que trata de romper los ciclos de transmisión intergeneracional de la exclusión, a través del trabajo sobre el vínculo temprano.

Las dificultades asociadas al déficit vincular temprano, lejos de mostrar remisión espontánea (Maldonado, Lecannelier y Lartigue, 2008), se cristalizan y complejizan con el paso del tiempo. Por ello consideramos fundamental la intervención en edades tempranas y focalizadas en la prevención. Además de evitar la aparición o prolongación de estados de malestar en estos niños, la intervención preventiva supone un ahorro de recursos logísticos, humanos y sociales.

Investigaciones centradas en evaluar la eficacia de programas que trabajan sobre la mejora de las capacidades parentales, han demostrado que son más eficaces aquellos programas cuya intervención está más focalizada (Kalinauskiene et al., 2009). Es por ello que, en Primera Alianza, hemos puesto el foco de intervención sobre la relación vincular entre el niño y el cuidador; trabajándola a dos niveles. El primer nivel responde a la calidad de la interacción entre el niño y el cuidador; es decir, cómo responde el cuidador ante las necesidades del niño. Y el segundo nivel incide sobre la función reflexiva del cuidador acerca de la relación con el niño.

Los resultados obtenidos a través de la metodología cualitativa resultan alentadores. No obstante, los consideramos aval insuficiente para hablar sobre la eficacia de Primera Alianza. Nuestras nuevas líneas de trabajo pretenden apoyar estos resultados preliminares con datos cuantitativos. Así, la construcción y validación de un instrumento de medida observacional se vuelve fundamental para nuestro objetivo, y también para el progreso y mejora de otras intervenciones en el ámbito social y/o familiar. El apoyo científico en el ámbito sociocomunitario es un recurso poco explotado que dotaría de mayor rigor, seriedad e importancia a las intervenciones en este sector.

Referencias Bibliográficas

- Bakermans-Kranenburg, M. J., Van Ijzendoorn, M. H. y Juffer, F. (2003). Less is more: Meta-analysis of sensitivity and attachment interventions in early childhood. *Psychological Bulletin*, 129, 195–215.
- Beebe, B. (2003). Brief mother–infant treatment: psychoanalytically informed video Feedback. *Infant mental health journal*, 24(1), 24–52.
- Fonagy, P. (2003). The development of psychopathology from infancy to adulthood: The mysterious unfolding of disturbance in time. *Infant Mental Health Journal*, 24(3), 212-239.
- Fraiberg, S., Adelson, E. y Shapiro, V. (1975). Ghosts in the nursery. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 14(3), 387-421.
- Kalinauskiene, L., Cekuoliene, D., Van Ijzendoorn, M.H., Bakermans-Kranenburg, M.J., Juffer, F. y Kusakovskaja, I. (2009). Supporting intensive mothers: The Vilnius randomized control trial of video-feedback intervention to promote maternal sensitivity and infant attachment security. *Child: Care, health and development*, 35, 613-623.
- Lieberman y Van Horn, 2008; Baradon, 2005)
- Maldonado, M., Lecannelier, F., &Lartigue, T. (2008). Aspectos evolutivos de la relación madre-bebé. *PerinatolReprod Hum*,22(1), 15-25.
- Stern, D. (1995). *The motherhood constellation: A unified view of parent-infant psychotherapy*. New York: Basic Books.

275. GARANTIA DE LOS DERECHOS DE LOS MENORES: UN ESTUDIO DE LOS JOVENES EN RIESGO DE EXCLUSION SOCIAL EN LA CIUDAD DE LEON-NICARAGUA

Esther Puertas Cristóbal y Mercedes Díaz Rodríguez

Mercedes.diaz@uca.es/ esther.puertas@uca.es

Resumen

Este artículo refleja la importancia de garantizar el derecho de los menores como compromiso hacia el desarrollo. Después de que Nicaragua ratificara la Convención de los Derechos del Niño (1989), conformando un marco normativo adecuado, no ha conllevado políticas públicas eficaces con partidas presupuestarias para tal fin. En este sentido, todos los esfuerzos esgrimidos por las autoridades y sociedad civil no han sido suficientes para erradicar el problema, que se ve agravado por la situación económica. Esta conclusión se obtiene después de analizar el contexto y los resultados del estudio de carácter descriptivo de jóvenes en riesgo de exclusión social en la ciudad de León (a partir de una muestra representativa de doscientos veintiséis jóvenes de entre quince y veinticuatro años, obtenida en cuarenta y cuatro barrios); teniendo en cuenta que dicha exclusión posee un carácter multidimensional con distintas formas y grados.

Palabras clave: menores, exclusión, Nicaragua

Introducción

Con motivo del XXV Aniversario de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 20 de Noviembre de 1989), y en el marco de la reciente conmemoración del Bicentenario de la Constitución de 1812³³⁶ (y del

³³⁶ El Texto que influyó posteriormente en todas las Constituciones Europeas y en toda la América Española, estableció la soberanía popular, la división de poderes, la libertad de expresión y la libertad de imprenta. La Constitución tuvo una gran importancia, no sólo por la activa participación en su redacción de los diputados americanos- entre los que cabe destacar la figura de José Antonio López de la Plata (abogado que representó a la Intendencia de Nicaragua en las Cortes de Cádiz; formó parte de la

Bicentenario de la Educación Superior en Nicaragua), las Instituciones Académicas tienen una importante misión crítica, de diálogo social y de motor de desarrollo. En este marco, la Universidad de Cádiz (España) aprovecha la ocasión que brindan las efemérides citadas, para ser puente con Iberoamérica y la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua en León³³⁷, que como agente del conocimiento ha jugado un papel destacado en los cambios sociales, y reflexionar sobre los retos del siglo XXI.

*Cuando el día 19 de marzo de 1812 se promulga la primera Constitución española, que fue la primera Constitución iberoamericana, los constituyentes asumieron la necesidad de que todo el pueblo conociese los logros conseguidos, los principios proclamados y los preceptos aprobados*³³⁸. Claves como la educación, la ética o la implicación política son valores presentes en el texto constitucional, y desde la convicción mantenida tanto por los ilustrados como por los doceañistas de que la educación era la base para el desarrollo personal y el progreso social, hoy se puede considerar de especial interés el análisis de la situación de los jóvenes en riesgo de exclusión social, que carecen de la formación y cualificación necesarias para desenvolverse en una sociedad globalizada, hostil y compleja.

En 1810 y 1812 se pusieron en Cádiz las bases constitucionales para la igualdad y democracia, valores universales -que aún hoy no son una realidad plena en muchos rincones del planeta pero que son fundamentales para que se sigan garantizando y constituyendo como valores básicos de todo Estado, especialmente en los colectivos más vulnerables de la sociedad como las mujeres, las minorías étnicas, la niñez, la juventud... Los jóvenes representan el futuro y sin embargo, en el mundo de hoy, la decepción y el escepticismo de un futuro poco prometedor revela tanto en los países industrializados como en vías de desarrollo, que hay mucho por hacer.

Este artículo, fruto de la colaboración y trabajo conjunto de grupos de investigación de la Universidad de Cádiz y la UNAN-León, refleja, a través de los

comisiones de Justicia, Negocios Ultramarinos y Honor, y también del Tribunal de las Cortes y fue Vicepresidente de las Cortes)- sino porque dicha Constitución, abolía los cuatro Virreinos americanos (Nueva España, Perú, Nuevo Reino de Granada y Río de la Plata) y, en su lugar, proclamaba que “La Nación Española es la unión de todos los españoles de ambos hemisferios”.

³³⁷ La UNAN-León es la segunda Universidad fundada por los españoles en Centroamérica, y la última en América (1812),

³³⁸ Ver a J.J. Fernández Alles; E. Puertas Cristóbal, "La enseñanza de la constitución tras las Cortes de Cádiz: particular referencia al manual de Ramón de Salas y a las cátedras de constitución", LAS ESPAÑAS Y LAS AMÉRICAS: LOS ESPAÑOLES DE AMBOS HEMISFERIOS ANTE LA CRISIS DE INDEPENDENCIA, Universidad de Cádiz. 2011.

resultados de un estudio de jóvenes en riesgo de exclusión social en la ciudad de León, la importancia de garantizar el derecho de los menores como compromiso hacia el desarrollo.

Existe un largo debate sobre la definición del momento de inicio y finalización de la adolescencia, y sobre la extensión del período de vida juvenil. Si bien se puede identificar a adolescentes y jóvenes de acuerdo con un criterio biológico, según su edad, su definición es producto de normas, representaciones culturales y reglas definidas por la sociedad en contextos históricos y socio culturales específicos. Por lo tanto, las categorías de adolescente y joven no son estáticas e inmutables, sino que van variando en el tiempo y se adaptan a las condiciones sociales, culturales, económicas y geográficas de cada sociedad (PNUD-Nicaragua, 2011). El Código de la Niñez y Adolescencia de Nicaragua y la Ley 392 de Promoción del Desarrollo Integral de la Juventud consideran adolescentes a las personas entre 13 y 17 años de edad.

La realidad de este segmento de la población en Nicaragua es muy diversa – según pertenezcan a zonas urbanas o rurales, sean hombres o mujeres, o tengan diferente origen étnico- ya que no todas las personas tienen las mismas oportunidades y acceso a los recursos sociales y económicos. Muchos menores se ven obligados a trabajar desde edades muy tempranas para sobrevivir y contribuir con su entorno³³⁹, generando unos ingresos (la mayoría provenientes de la economía sumergida) que se hacen imprescindibles para las familias; lo que lleva aparejado la pérdida de la infancia, así como la vulneración de los derechos de la niñez y adolescencia³⁴⁰. Muchos de estos jóvenes quedan abocados a una situación de exclusión social, que se define como “*el proceso mediante el cual los individuos o grupos son total o parcialmente excluidos de una participación plena en la sociedad en la que viven*” (Fundación Europea de Formación, 1995). De esta forma muchos de ellos encuentran obstáculos importantes para participar plenamente en la vida social, viéndose privados de una o varias opciones consideradas fundamentales para el desarrollo humano.

³³⁹ Según estadísticas oficiales, en 2008 más de 600 mil menores de 15 años (es decir un 23% de la población) trabajaban para aportar al presupuesto de su familia.

³⁴⁰ Algunos de los derechos tan importantes como la educación o la salud se ven socavados: se incrementan las tasas de absentismo escolar, contextos de peligrosidad y riesgos para la salud y en muchos casos de delincuencia. La mayoría de niños y adolescentes que trabajan en las zonas urbanas, lo hacen en la calle: mercados, basureros, paradas de autobuses o semáforos son lugares para la venta ambulante, cuidado o lavado de carros, recolección de desechos, etc., también pueden encontrarse menores desarrollando tareas domésticas con largas jornadas a cambio de alimentación y bajos salarios; mientras que en las zonas rurales, trabajan en duras labores agrícolas, exponiéndose a los efectos del clima, sustancias tóxicas y recibiendo menores salarios que los trabajadores adultos.

Han pasado veinticinco años desde que la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobara por unanimidad en 1989 la Convención de los Derechos del Niño (en adelante C.D.N.). Desde entonces, todos los niños tienen reconocidos el derecho a ser protegidos de la discriminación, de la explotación y del abuso, el derecho a una educación y a servicios de salud de calidad y gratuitos, el derecho a asociarse, a ser escuchados y a participar en todos los asuntos que les conciernen. En Nicaragua, la promulgación de la Convención de los Derechos del Niño y su posterior ratificación, coincidió con la derrota electoral del gobierno sandinista en 1990 y la proliferación de muchas ONG³⁴¹ que enfocaron sus actividades en la niñez con el apoyo de la comunidad internacional. (Manfred Liebel, 2010)

El Estado nicaragüense se ha alineado con los principios rectores de la CDN, conformándose un marco normativo adecuado a la protección de los Derechos del Niño: en 1996 se promulgó un nuevo Código Laboral que contiene un capítulo especial referido al trabajo de niños y jóvenes donde se establecen los 14 años como edad mínima laboral, también en el referido año se aprobó la Ley para la Prevención y Sanción de la Violencia Intrafamiliar; en 1998 se aprobó la Ley 287, el Código de la Niñez y la Adolescencia, así como la elaboración de la Política Nacional de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia (1997-2001) y un Plan Estratégico Nacional para la Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil; en 2005 se aprobó la Ley General de Educación; en 2007 se aprobó la reforma de la Ley de Adopción y la Ley de Paternidad y Maternidad Responsable; y en 2008 se aprobó el nuevo Código Penal, que estipula sanciones para delitos contra la integridad física y sexual de niñas, niños y adolescentes.

Asimismo, a partir del año 2000 se ha promovido la creación de otras instituciones para implementar el Código de la Niñez, entre las que destacan: el Consejo Nacional de Atención y Protección Integral a la Niñez y la Adolescencia (CONAPINA)- con participación de delegados infantiles y juveniles- y la Procuraduría Especial de la Niñez y la Adolescencia dentro de la Procuraduría de Derechos Humanos; y por otro lado, se incorporaron en 2005 los Derechos del Niño a la Constitución Política de Nicaragua. Sin embargo, todas estas leyes no se han visto reforzadas con políticas públicas eficaces y traducidas en planes de acción con partidas presupuestarias para tal fin. Además, es importante subrayar que los ciudadanos de a pie tienen muy poco conocimiento sobre los Derechos del Niño. Es más, muchas personas los rechazan como “algo importado desde fuera” que socava los derechos de los padres de familia y de

³⁴¹ ONGs, algunas de las cuales se federaron en la Coordinadora Nicaragüense de Organismos No Gubernamentales que trabajan con la Niñez y la Adolescencia (CODENI) y paralelamente se conformó el Movimiento de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores (NATRAS).

otras autoridades y que provoca no sólo la falta de disciplina, también la delincuencia. (Manfred Liebel, 2010).

Si se analizan las actuaciones que han llevado a cabo los distintos Gobiernos en los últimos años, se aprecia que bajo distinto color político se han puesto en marcha iniciativas similares como el Plan Semáforo³⁴² o el Programa Amor³⁴³ sin gran éxito por considerarse proyectos paternalistas y en algunos casos propagandísticos, ya que las voces más críticas sostienen que las instituciones no tratan a los niños como sujetos de derechos, no garantizan fuentes de ingresos legales y dignas para mejorar las condiciones del trabajo que realizan, ni proponen iniciativas de economía solidaria como existen en otros países de América Latina.

En este sentido, todos los esfuerzos esgrimidos por las autoridades y sociedad civil no han sido suficientes para erradicar el problema, que se ve agravado por el contexto económico y los insuficientes niveles de desarrollo. Nicaragua es un país con un alto índice de riesgo social, y aunque este disminuyó en un 10,5% en los últimos diez años, sigue siendo muy alto como consecuencia de los elevados niveles de pobreza presentes en el país (Gómez y Romero, 2009). Un ejemplo claro se aprecia en la ciudad de León donde desde el inicio de la década de los años noventa, al igual que sucedió en el resto del país, entró en una profunda crisis económica, estimándose que en la actualidad más de la mitad de la población de la ciudad vive en situación de pobreza. Esta situación afecta especialmente a la juventud, tanto en su desarrollo como en sus expectativas de futuro, observándose un incremento preocupante en el número de jóvenes en riesgo de exclusión social. Por otro lado, como señalan Herrera y Espinoza (2008), la situación de riesgo de los adolescentes y jóvenes es un problema que se agudiza cada vez más en salud pública y afecta a la sociedad. Cuando un joven carece de competencias necesarias actitudinales y aptitudinales para enfrentarse a la sociedad suele acelerarse un proceso auto destructivo que repercute en una menor integración social. Además, por carecer de modelos adecuados en su familia o su entorno, los jóvenes están privados de algunos hábitos de comportamiento para poder convivir plenamente con la sociedad.

³⁴² Plan Semáforo: lanzado bajo el Gobierno liberal de Arnoldo Alemán al inicio de su mandato en 1996 con el objetivo de luchar contra la pobreza y la explotación infantil. Pero los niños que trabajaban en los semáforos y fueron apartados de las calles, reclamaron entonces, con el apoyo del movimiento NATRAS, franjas más anchas entre carriles, sombrillas para protegerse del sol y poder descansar y una mayor presencia y protección policial contra automovilistas agresivos.

³⁴³ Programa Amor: todavía vigente y puesto en marcha por el Gobierno sandinista de Daniel Ortega con el mismo objetivo que el Plan Semáforo: la lucha contra la pobreza y la explotación infantil. Sin embargo, la población destinataria percibe que el programa criminaliza la pobreza y el trabajo infantil y no dignifica las condiciones de vida de los niños.

Situación, comportamiento y actitudes de los jóvenes en riesgo de exclusión social del área periférica de León (Nicaragua)

La ciudad de León ha sido pionera en el desarrollo de programas de salud comunitaria, desarrollándose programas de salud integrales como el proyecto Una Nueva Iniciativa en Salud para las Américas (UNI), hospital universitario, hospital amigo de la madre, Municipio docente asistencial, entre otros. En los últimos cinco años, un grupo de profesionales de diferentes ramas de la Medicina, Psicología, Trabajo social se han centrado en la tarea de trabajar en conjunto con la comunidad, Policía Nacional, Mi familia, MINED, así como ONGs nacionales e internacionales para estudiar el fenómeno juvenil y su impacto en la sociedad. Se han realizado cinco encuentros con adolescentes y Jóvenes promovidos por la Junta Departamental de Apoyo a la Niñez y Juventud Leonesa (JDANJUL), donde la UNAN León está participando activamente. A tenor de estos encuentros, surgió la posibilidad de realizar un estudio descriptivo de corte transversal sobre la caracterización de jóvenes en riesgo de exclusión social del área periférica de la ciudad de León, cuyos resultados son reveladores.

Para determinar los participantes en el estudio, se realizó un censo en cuarenta y cuatro barrios de un total de ciento veinte barrios de la ciudad de León donde, conforme a los datos disponibles por el Centro de Investigación en Demografía y Salud (CIDS) y la Policía Nacional, se localizaban jóvenes en riesgo de exclusión social (conocidos en León como “jóvenes que se mantienen en las esquinas”). En este sentido, se realizaron diferentes visitas para el reconocimiento de los “jóvenes que se mantenían en las esquinas” a barrios con elevados niveles de marginalidad como Walter Ferrety, Hamburgo, Rubén Darío, Azarías H. Pallais, Villa Soberana, Adiac I, Adiac II, Adiac III, Emir Cabezas, Aracely Pérez, El Coyolar, William Fonseca, Carlos Núñez, Oscar Pérez, Todo Sera Mejor, Venceremos, Laborío, El Divino Nino, Villa Austria, Guadalupe, Brisas de Acozasco, Carlos Fonseca, Ermita de Dolores, Maritza López, José Benito Escobar, Roberto Calderón, etc... Con ayuda de los líderes comunitarios de las zonas seleccionadas, se logró censar un total de cuatrocientos setenta y nueve jóvenes entre diez y treinta años.

Finalmente, el estudio se basó en una muestra³⁴⁴ bastante representativa de doscientos veintiséis jóvenes de entre quince y veinticuatro años, que arrojaron los

³⁴⁴ En el estudio se decidió incluir únicamente a los jóvenes de entre 15 años (edad a partir de la cual no se requiere consentimiento paterno) y 24 años (siguiendo el criterio de la Organización Mundial de la Salud, que considera jóvenes a las personas hasta esa edad), es decir, un total de 315 jóvenes. Tras intentar localizar y entrevistar a los 315 jóvenes, finalmente la muestra estuvo compuesta por 226 jóvenes, 199 varones (88,1%) y 27 mujeres (11,9%) cuya media de edad fue de 18,5 años. 89 jóvenes no

siguientes datos: La mayoría de los encuestados eran varones solteros y sin hijos³⁴⁵ y más de la mitad ha abandonado sus estudios³⁴⁶, dándose el caso que al menos uno de cada cinco ni estudia ni realiza ninguna actividad remunerada. Algunos datos parecen apuntar cierta precariedad en las residencias³⁴⁷ de estos jóvenes residen: casas construidas con cartón, plástico, ripios o zinc; casi uno de cada diez carecen de agua en el interior de la vivienda y más de uno de cada tres no tienen inodoro.

Una de las características más importantes de la exclusión social hace referencia a su carácter multidimensional. Las personas pueden ser excluidas de los distintos ejes de la actividad social de distintas maneras y en distintos grados. El mercado laboral fue una de las primeras dimensiones de exclusión consideradas y ha sido señalada como fundamental en diversos trabajos de conceptualización de este fenómeno (Castel, 2000). En el caso de los jóvenes en riesgo de exclusión social los resultados como ya se ha citado anteriormente, también parecen apuntar a carencias o necesidades importantes. Aproximadamente cuatro de cada diez jóvenes participantes realizan alguna actividad remunerada, en la mayoría de los casos por cuenta propia, y en trabajos poco cualificados: cargador de mercancías, vendedor, ayudante de albañil. Estos trabajos,

pudieron ser entrevistados, principalmente, por no ser localizados (cambio de domicilio, direcciones equivocadas...), por encontrarse detenidos o por rechazar explícitamente participar en el estudio.

³⁴⁵ Sin embargo, resulta llamativo que un 15% de estos jóvenes estén casados o convivan de forma estable con una pareja, y que un porcentaje muy similar tengan al menos un hijo.

³⁴⁶ El retraso de la edad de paternidad en estos jóvenes, que en no pocas ocasiones llegan a la paternidad durante la adolescencia, podría facilitarles una mejora académica y profesional. Más de la mitad de los jóvenes que participaron en este estudio no se encontraban estudiando al realizar la entrevista, y de ellos la mayoría tan sólo habían terminado la educación primaria. El motivo alegado por el abandono por diferentes motivos: aburrimiento, reiteradas repeticiones de curso, comenzar a trabajar pero, sobre todo, la falta de recursos económicos. Resulta destacable la importancia que muchos jóvenes que se encuentran estudiando dan a su formación -algunos de los cuales han alcanzado estudios universitarios, aunque en su mayoría se encuentran cursando educación secundaria- sin embargo, en algunos casos parece que las condiciones físicas en el hogar de estos jóvenes no son las más adecuadas para estudiar, ya que casi uno de cada tres afirmó no disponer de un lugar adecuado para estudiar.

³⁴⁷ Esto habría que considerarlo teniendo en cuenta el número de personas que cohabitan en el mismo lugar con un promedio de seis miembros de la familia. Por otro lado resulta interesante destacar que, aunque en el momento de realización de la entrevista un porcentaje vivía en pareja, dos terceras partes informo de haber vivido en pareja en algún momento de su vida, a pesar de su juventud. En este sentido, también resulta llamativo el hecho de que incluso aunque convivan con su pareja, muy pocos lo hacen de forma independiente, residiendo en la vivienda de los padres de alguno de los miembros de la pareja. Esto podría explicarse, en parte, por la falta de recursos económicos, que como ya se ha comentado anteriormente, es una de las causas directamente señaladas por los jóvenes, pero también por razones culturales. En cierta medida forma parte de lo esperable, de la "costumbre" o tradición que los hijos varones permanezcan en casa de sus padres con sus esposas o parejas, de tal forma que puedan contribuir a la economía familiar y también colaborar en las tareas del hogar o en negocios o empresas familiares. Otro dato que se desprende de la información proporcionada por los jóvenes es la importante presencia de las madres en sus vidas y la escasa presencia de los padres. Así, mientras siete de cada diez participantes vivía con su madre (no necesariamente de forma exclusiva), tan sólo uno de cada tres convivía con su padre.

además de poco cualificados, parecen realizarse en unas condiciones ciertamente precarias: tan sólo en dos de cada diez casos se ha formalizado la relación laboral mediante contrato formal, y sólo en uno de cada diez el joven se encontraba asegurado.

Aunque habitualmente el concepto de exclusión social aparece íntimamente ligado al de pobreza, existe un amplio acuerdo sobre que ambos conceptos no pueden ser equiparados, ya que en realidad hacen referencia a fenómenos diferentes. El concepto de exclusión es mucho más amplio que el de pobreza, pudiéndose dar situaciones de exclusión donde el factor económico no sea decisivo, aunque también es cierto que difícilmente la exclusión social no va acompañada de precariedad económica (Renes, 2000). Así pues, sin olvidar que la exclusión social va más allá de la escasez de recursos económicos, es importante prestar atención a esta dimensión económica para abordar este tipo de fenómenos. En el caso de los jóvenes en riesgo de exclusión social se observa claramente que los ingresos³⁴⁸ económicos de los que disponen estos jóvenes son muy escasos, y los destinan principalmente a la compra de ropa y actividades de ocio.

En general, los jóvenes tienden a disfrutar de su tiempo libre principalmente con amigos de la misma edad, dado que por lo general tienen los mismos gustos e intereses, además de conocerse desde hace mucho tiempo y mantener un nivel de confianza adecuado (Craig, 2001). De igual forma que el resto de jóvenes, también los entrevistados en riesgo de exclusión social de la ciudad de León suelen pasar su tiempo libre en compañía de otros jóvenes, principalmente de su propio sexo, aunque también en buena medida con amistades del sexo opuesto. Como se destacó en el apartado anterior, es con su grupo de iguales con quienes en mayor medida comparten algunos de los temas que más preocupan a esta edad, principalmente aquellos temas polémicos que pueden generar situaciones incómodas de ser tratados con sus familiares (relaciones sexuales, consumo de alcohol, consumo de otras drogas...). Esta época de la vida es una etapa en la que la socialización adquiere una especial relevancia, convirtiéndose el grupo de iguales en la principal fuente de referencia y apoyo social percibido. Es también al final de la adolescencia y en la primera juventud cuando se crean y consolidan buena parte de las primeras parejas, por lo que parece razonable que casi la mitad de los jóvenes salgan habitualmente con su pareja (prácticamente la totalidad de quienes manifiestan tener pareja), y que dos de cada tres lo hagan con personas del otro sexo, aunque no se trate de su pareja.

³⁴⁸ En casi la mitad de los casos la principal aportadora de ingresos es la madre de los jóvenes entrevistados

Entre las opciones de ocio que indican destacan pasear, ver películas y viajar, sin embargo no lo hacen, sin que se disponga de información sobre los motivos. Por el contrario, estar “tomando en la esquinas” tan solo parece gustarle a grupo muy pequeño de los entrevistados (12,6%). Es posible que la falta de alternativas de ocio, junto a la presión percibida por el grupo de iguales, impulse a algunos jóvenes a realizar este tipo de conductas aunque reconocen que no resultan de su agrado.

La televisión³⁴⁹ es el medio de entretenimiento más accesible para los jóvenes; si bien la televisión se emplea con regularidad como fuente de información, el resto de medios de comunicación apenas son utilizados de forma habitual por los jóvenes. La música preferida de los jóvenes son los ritmos latinos como la salsa, el merengue, la bachata, romántica y el “reggaetón”, siendo este último el más escuchado. Como señala la literatura, este ritmo es una expresión popular de muchos países, especialmente latinoamericanos, que se utiliza como medio de protesta, motivación y reflexión, llevada a cabo principalmente por los jóvenes, especialmente los que viven o han vivido situaciones de riesgo.

Como se ha señalado con anterioridad, la exclusión social se entiende como un fenómeno multidimensional. En general, aunque las dimensiones varían a través de los diferentes autores, podría decirse que las dimensiones fundamentales de este proceso serían: “educación”, “trabajo” y “vivienda”, las cuales han sido definidas como dimensiones generales de la exclusión. Sin embargo, a estas dimensiones generales se añaden otras de carácter más concreto, como “salud” (Pérez y Sáez, 2001; Gaviria, La Parra, y Aguilar 1995; Castel, 1994). Dada la juventud de los entrevistados, resulta razonable que la mayor parte de ellos perciba su estado de salud como bueno o muy bueno, señalando que tan sólo el 2% padece alguna discapacidad física o sensorial y un 6,5% afirmó padecer alguna enfermedad considerada grave.

En el momento de ser entrevistados los jóvenes afirman mayoritariamente haber mantenido relaciones sexuales completas. Un dato preocupante, es que entre estos jóvenes, más de dos tercios reconoce no haber usado métodos anticonceptivos en sus relaciones (a pesar de que la gran mayoría identifica el preservativo como el método más seguro de planificación familiar), lo que explica en buena medida el alto índice de embarazos adolescentes que se producen, especialmente en los barrios menos favorecidos de León. Las carencias en la educación sexual, y muy especialmente el difícil acceso a los métodos anticonceptivos y preservativos de los jóvenes entrevistados

³⁴⁹ Como ponen de manifiesto los resultados de la investigación ya que estos jóvenes dedican a ver la televisión entre dos y cuatro horas diarias. Muy al contrario, son pocos los jóvenes que tienen un acceso fácil a las computadoras, y menos aún disponen de computadora en la casa.

(dado su escasez, su elevado precio en relación a la capacidad adquisitiva de los jóvenes y la vergüenza que su compra provoca en un contexto con fuerte control social), son dos de las principales variables que ayudan a explicar este comportamiento. Dado el riesgo de que se produzcan embarazos no deseados -especialmente preocupantes en un estado cuyo gobierno prohíbe el aborto terapéutico- y el potencial contagio de VIH u otras enfermedades de transmisión sexual, resulta especialmente relevante entre los jóvenes en situación de riesgo o exclusión la necesidad de incidir en la importancia de la utilización de preservativos en sus relaciones esporádicas u otros métodos anticonceptivos en sus relaciones estables.

Por su parte, la píldora anticonceptiva es igualmente conocida por los jóvenes y considerada también un método seguro y relativamente utilizada por las parejas de los entrevistados. Una vez más, se pone de manifiesto que pese a conocer los métodos de prevención de ETS y planificación familiar, los jóvenes no los emplean en muchas ocasiones. No es el desconocimiento el elemento que en mayor medida incide en su no utilización, sino otros elementos culturales y económicos como los anteriormente señalados. Otros métodos de planificación, como la inyección o los dispositivos intrauterinos, apenas son conocidos y utilizados por las parejas de los jóvenes en situación de riesgo o exclusión.

En lo relativo a las fuentes de información sobre sexualidad y anticoncepción, resulta llamativo que los jóvenes en riesgo de exclusión encuentren primero en los profesores de colegio y a bastante distancia los amigos, la principal fuente de información sobre estos temas. Otras fuentes de dudosa fiabilidad, como las películas, la televisión o las revistas, son también consideradas por los jóvenes como fuentes de información relevantes en materia de sexualidad y anticoncepción. El riesgo de permitir que los jóvenes se informen mediante estos medios tan escasamente fiables permite incidir una vez más en la importancia de facilitar formación de calidad en relación a estas relevantes materias. De hecho, aunque la mitad de los jóvenes entrevistados conoce la dirección de algún centro de planificación familiar en León, pocos acuden a estos dispositivos en busca de información.

Otros hábitos poco saludables hacen referencia al consumo de tabaco y guaro. Respecto al primero, aunque una mayoría de encuestados señalan que no fuma, persiste un grupo notablemente elevado, entorno a la quinta parte de los jóvenes, que fuma diariamente, si bien en su gran mayoría fuma menos de diez cigarrillos al día. Con todo, el consumo de tabaco es la principal preocupación para los jóvenes, por encima del consumo de alcohol u otras sustancias psicoactivas. Aunque la escasa capacidad económica de los jóvenes puede incidir en su relativamente bajo consumo de tabaco,

incluso en estas circunstancias sería interesante el desarrollo de campañas de información y prevención, así como fomentar actividades que “compitan” con el consumo de tabaco, como las actividades deportivas más o menos regladas.

La mitad de los jóvenes en riesgo de exclusión manifiesta no consumir alcohol. Sin embargo, cuando se analiza la información de forma más detallada, se observa que durante los fines de semana ocho de cada diez consumen cerveza y más de la mitad consumen ron o derivados. En días laborables, prácticamente la mitad de los jóvenes reconocen beber cerveza ocasionalmente, y uno de cada cuatro ron o derivados. Con todo, lo más preocupante es que un tercio de los entrevistados reconozca consumir alcohol diariamente, por las fuertes implicaciones que un consumo diario de alcohol en los jóvenes puede tener en su salud tanto física como mental. La cerveza es con diferencia la bebida más consumida por los jóvenes, seguida por el ron y el “guarón”³⁵⁰. En lo referente al consumo de otras drogas, destaca el cannabis como la droga en mayor medida probada y consumida por estos jóvenes -si bien es cierto que su consumo no es muy extendido- (menos de un tercio consumieron cannabis durante el mes anterior a la realización de la entrevista), así como el crack y el pegamento³⁵¹, que son dos drogas que han sido probadas por un relativamente elevado porcentaje de jóvenes (4,5% de los entrevistados). Con todo, son muy pocos los jóvenes que admiten problemas derivados del consumo de alcohol, cannabis, crack o pegamento. Esta sensación de seguridad, pese al consumo de sustancias en ocasiones muy peligrosas, puede encontrarse vinculada a la falta de información sobre los nocivos efectos y la peligrosidad del consumo de estas sustancias.

Conclusiones



Ligado a este nuevo perfil del joven en riesgo de exclusión social, que se ha caracterizado en este valioso estudio³⁵², existe una imagen negativa conformada

³⁵⁰ Resulta especialmente preocupante el consumo de “guarón”, una bebida barata y de muy baja calidad y alta graduación alcohólica, cuyo consumo puede tener implicaciones especialmente nocivas para la salud. A los problemas derivados directamente del consumo de alcohol, se suman otros problemas indirectos, como los cambios comportamentales asociados al consumo de esta sustancia (que pueden dar lugar a comportamientos antisociales) o la conducción de vehículos bajo los efectos del alcohol, actividad que reconoce haber realizado al menos un tercio de los jóvenes entrevistados. Este tipo de comportamiento resulta especialmente peligroso, dado que no solo implica a los propios conductores, sino que puede poner en serio peligro al resto de la población.

³⁵¹ El consumo de ambas drogas resulta especialmente preocupante, pues se trata de sustancias muy peligrosas por la adicción que generan y los serios daños neurológicos que producen a sus consumidores. Lamentablemente, ambas drogas tienen un relativamente bajo costo, resultando asequibles y de fácil acceso en la ciudad León.

³⁵² En el marco de la colaboración que ininterrumpidamente mantienen desde hace veinte años la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua en León (UNAN-León) y la Universidad de Alcalá en

socialmente, que se relaciona con la peligrosidad. En los últimos años, la población de Nicaragua manifiesta sentir un incremento de la inseguridad en su entorno. Concretamente, en la ciudad de León, la última encuesta realizada en 2006 sobre “Comportamiento delictivo y percepción de seguridad ciudadana”, señalaba que sólo el 46% de la población se siente segura, siendo considerados como principales problemas la ausencia de vigilancia policial, los asaltos/robos y la presencia de pandillas juveniles (CIDS-UNAN-León, 2006).

Si bien es cierto que la situación de exclusión propicia la aparición de comportamientos disfuncionales y de incipientes grupos o pandillas³⁵³, en la ciudad de León no se advierte la problemática de “maras”, a diferencia de los que sucede en otros países de la zona (Honduras, El Salvador y Guatemala). De esta forma, se puede hablar de presencia de pandillas más o menos organizadas y con conexiones entre ellas, que cometen actos delictivos y ejercen la intimidación entre la población. Sin embargo, además de la vía legal, que permite castigar y reconducir las acciones punibles de este colectivo de jóvenes, los retos se encuentran tanto en la reinserción social de los mismos

España, junto al apoyo de organizaciones no gubernamentales que durante años han venido desarrollando su labor en el terreno, se constató la necesidad de disponer de una mejor información sobre la situación de la juventud en riesgo de exclusión social, que la población relacionaba con el señalado incremento de la inseguridad. Además, tener información actualizada y fiable sobre estos jóvenes permitía sentar las bases para el diseño de posteriores actividades orientadas a mejorar sus condiciones de vida, apartarlos de comportamientos disfuncionales y mejorar de una forma indirecta la percepción de seguridad en la población, apoyando a las diferentes instituciones y organismos públicos y privados que han venido realizando esfuerzos para incorporar a los jóvenes en riesgo de exclusión social a la sociedad mediante distintas actividades.

En esta línea, en la ciudad de León viene desarrollando un trabajo permanente con estos jóvenes instituciones como la UNAN-León, la Policía Nacional, la Junta Departamental de Apoyo a la Niñez y Juventud Leonesa (JDANJUL), el Instituto Nicaragüense de Deporte, la alcaldía municipal de León, distintos ministerios (Ministerio de Gobernación, Ministerio de la familia, “Mifamilia”, Ministerio de Educación, Ministerio de Salud...), ONGs y entidades como los Gabinetes de Poder Ciudadano o la Juventud Sandinista (Herrera y Espinoza, 2008).

El estudio se desarrolló por un equipo docente de la UNAN-León con participación de estudiantes de Psicología que realizaron las encuestas, y gracias a los líderes comunitarios que facilitaron el acompañamiento durante la búsqueda de jóvenes en los barrios de León y durante el trabajo de campo.

³⁵³ Son precisamente esas pandillas una de las causas a las que la población achacaba el incremento de la inseguridad en León (CIDS-UNAN-León, 2006; Herrera y Espinoza, 2008). El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), citando los resultados de una encuesta hecha en 1999 por la ONG Ética y Transparencia, señala cómo las pandillas y los pandilleros son vistos por la población en general como los más frecuentes protagonistas de delitos. Y es que, aunque no son los pandilleros los únicos responsables de la delincuencia en ascenso, sí son los más visibles: deambulan abiertamente por las calles de las ciudades robando, amedrentando, algunas veces agrediendo y hasta matando. En León se utiliza el término de los “jóvenes que se mantienen en las esquinas” para referirse a jóvenes en situación o riesgo de exclusión social que permanecen en las calles sin ocupación, y que ocasionalmente empiezan a tener algún tipo de organización como pandilla. La policía tiene detectadas las “esquinas calientes”, lugares donde se reúnen estos jóvenes y desde los que cometen actos delictivos, robos fundamentalmente, consumen sustancias psicoactivas y desde los que ejercen intimidación hacia la vecindad.

como en la prevención, que pasa por garantizar sus derechos sociales y ciudadanos como avala el Código de la Niñez y el resto de instrumentos jurídicos nacionales e internacionales sobre la materia.

Por tanto, a partir de los resultados extraídos en el estudio, donde se subraya como conclusión principal el **carácter multidimensional de la exclusión social** (ya que las personas pueden ser excluidas de distintas maneras y en distintos grados), se sugiere a las distintas administraciones e instituciones, y muy especialmente al gobierno local, que considere el desarrollo de las siguientes propuestas:

1. Fomentar la inscripción de los nacidos en los repartos habitados con personas de bajos recursos y facilitar los trámites para acceder a la célula de identidad;
2. Diseñar un plan alternativo de vivienda digna;
3. Desarrollar programas orientados a combatir el abandono de los estudios, fomentando la continuidad de los jóvenes en esta actividad la mayor cantidad de tiempo posible, a través de la concesión de becas y la creación de lugares adecuados para el mismo (bibliotecas, salas de lectura, aulas con ordenadores y acceso a las nuevas tecnologías...);
4. Ampliar los dispositivos destinados a orientar a los jóvenes en la búsqueda de empleo así como facilitar el acceso de los jóvenes a ayudas económicas y créditos que permitan fomentar la creación de puestos de trabajo;
5. Facilitar a los jóvenes el acceso y desarrollo de actividades educativas, de ocio, esparcimiento y tiempo libre;
6. Lanzar campañas de información sobre hábitos saludables (uso de los métodos de prevención de enfermedades de transmisión sexual o prevención del consumo de drogas);
7. Crear un centro regional de atención especializada para jóvenes, donde profesionales de diferentes áreas puedan brindar atención, tratamiento y rehabilitación a la juventud del occidente del país.

Nada de esto tiene sentido, si no se destinan los recursos necesarios para su implementación, sostenibilidad, evaluación y retroalimentación, a través no solo del compromiso de las autoridades, instituciones y organizaciones no gubernamentales, sino también de todos los que conformamos el sistema, desde la red familiar, el centro educativo o la comunidad.

Referencias Bibliográficas

- Abramo, H. W. (1994). *Cenas juvenis*. São Paulo: Scritta.
- Alemán, B (1999). *Los jóvenes hoy. Segundo estudio sobre la juventud en Argentina*. Buenos Aires.
- Alejandro, M. (2010). 20 años después de la Convención de los Derechos del Niño: Su incorporación en las constituciones de América Latina y la jurisprudencia de los tribunales constitucionales. *Child Abuse & Neglect*, 34(1), 5-9.
- Alman, A. F. (1999). *Conociendo el desarrollo del niño y la niña menor de 6 años: Estudio sobre perfil de desarrollo del niño y la niña nicaragüense* Comisión Nacional de Promoción y Defensa de los Derechos del Niño y la Niña.
- Álvarez, B. I., Moreno Salmerón, M. A. (1999). La acción y la omisión en el código de la niñez y la adolescencia de la República de Nicaragua.
- Baltodano, L. I. (2005). La problemática de los adolescentes de quienes se alega han infringido la ley en Managua y alternativas de solución.
- Baratta, A. (1995). Situación de la protección de los derechos del niño. *Estudios Básicos De Derechos Humanos II*, 315-329.
- Bel-Adell, C. (2002). Curso de formación específica en compensación educativa e intercultural para agentes educativos. Murcia: Universidad de Murcia.
- BELOFF, M. Luces y sombras de la opinión consultiva 1 de la Corte Interamericana de Derechos Humanos: "condición jurídica y derechos humanos del niño". *Justicia y Derechos Del Niño*, número, 49.
- Beloff, M. (1999). Los sistemas de responsabilidad penal juvenil en América Latina. *García, E. y Beloff, M. (Compiladores): Infancia, Ley y Democracia En América Latina, Temis-Depalma, Bogotá-Buenos Aires*.
- Brito, R. (2002). Identidades juveniles y praxis divergentes: acerca de la conceptualización de juventud. En A. Nateras (Eds.), *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*. México: Universidad Autónoma de México.
- Calero, L. A., Robles Vargas, J. I. (2000). Análisis jurídico y aplicación del libro segundo de la ley num. 287" Código de la Niñez y la Adolescencia", en la ciudad de Managua de febrero a agosto de 1999. Caldera, T., Herrera, A., Renberg, E.S. y Kullgren, G. (2004). Parasuicide in a low-income country: results from three-year hospital surveillance in Nicaragua. *Scandinavian Journal of Public Health*, 32, 349-355.
- Canda, W. S. B., Oyarce, L. M., García, A. P., Guzmán, C. A. (2009). Determinantes del trabajo infantil y adolescente en Nicaragua.

- Carranza, E., Terán, S. C. (1996). Bases para la nueva legislación penal juvenil de Nicaragua: Diagnóstico jurídico y sociológico del sistema vigente:(texto para su estudio) Nicaragua. Universidad Centroamericana.
- Castaño C. (2002). Los jóvenes y el combate a la corrupción. *Transparencia*, 6, marzo-abril.
- Castel, R. (1994). The minimum income of insertion and integration policies. En P. Guidicini y G. Pieretti (Eds.), *Urban Poverty and Human Dignity*. Milán: F. Angeli.
- Castel, R. (2000). The Roads to Disaffiliation: Insecure Work and Vulnerable Relationships. *International Journal of Urban and Regional Research*, 24 (3), 519-535.
- Castillo, M. E., Paniagua Novoa, F. C. (1996). Los derechos del niño en Nicaragua.
- Castro, J. (2009). Participación de niñas, niños y adolescentes a partir del espíritu y la letra de la Convención, así como de las experiencias generadas en el contexto de su aplicación en los últimos veinte años. *Participación*, 23.
- Cedeño, S. (2009). El Libro Tercero del Código de la Niñez y la Adolescencia: Aciertos y desaciertos en la sistemática legislativa.
- Centro de Derechos Constitucionales Carlos Núñez Téllez. (1999). Ya entró en vigencia el código de la niñez y la adolescencia.
- Chávez, M. (1995). Entre semáforos y parqueos: El trabajo de los niños, las niñas y adolescentes de Managua. Movimiento Infantil Luis Alfonso Velázquez Flores.
- CIDS-UNAN-León (2006) Comportamiento de la actividad delictiva y percepción de seguridad ciudadana en la población de 15 a 65 años en el municipio de León, 2005. Estudio Comunitarios de Información Geográfica (S.I.G).
- Comisión Andina de Juristas. (1999). Protección de los derechos humanos. Universidad del Rosario.
- Craig, G. J. (2001). Desarrollo psicológico. México: Prentice Hall.
- Dávila, P., Naya, L. M. (2010). Infancia, educación y códigos de la niñez en América Latina. Un análisis comparado. *Revista Española De Educación Comparada*, 16, 213-233.
- Delgado, P.A. (2006). *Bandas Latinas*. Madrid: UNED.
- Díaz, A. y Vázquez, J.J. (2007). Estudio sociológico acerca de la problemática, las necesidades y las demandas de los jóvenes entre 14 y 30 años en el ciudad de Guadalajara. Concejalía de Juventud. Ayuntamiento de Guadalajara. Informe Técnico
- Duarte Guillén, L. M. (1991). La situación de los derechos del niño en Nicaragua. *Monografía*, Universidad Centroamericana.
- Feixa, C. (1989). Pijos, progres y punks. Hacia el estudio antropológico de la juventud urbana. *De Juventud*, 34, 69-78.

- Feixa, C. (1997). De punks y bandas. Estudio de Culturas Juveniles. México: Causa Joven.
- Fundación Europea de Formación (1995). Informe anual 1995. Bruselas: Comunidad Europea.
- Galtung, (1967). Theory and Methods of Social Research. Londres: Allen & Unwin.
- García, S. E. A. (2010). Análisis y valoración del trabajo infantil en Nicaragua.
- García, M. (1994). El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación. Madrid: Alianza Universidad Textos.
- Gaviria, M., Laparra, L. y Aguilar, M. (1995). Aproximación teórica al concepto de exclusión. En F. Álvarez, L. Alonso, B. Fernández, J. Alonso, M. Gaviria, M. Laparra y M. Aguilar (Eds). Desigualdad y pobreza hoy. Madrid: Talasa Ediciones.
- Gobaud, E. (2008). Maras y Pandillas en Centroamérica. Urvio, Revista Latinoamericana de Seguridad Ciudadana, 4, 35-46.
- Gómez, G. y Romero, J.L. (2009). Desigualdad y exclusión social en Centroamérica. Alternativas de políticas públicas. Caso de Nicaragua. Managua: Centro Interuniversitario de Estudios Latinoamericanos y Caribeños CIELAC-UPOLI.
- González, R., Aparicio, A. (2004). Historia jurídica de los derechos humanos de la niñez y la adolescencia en Nicaragua.
- Gurrieri, A. y Torres-Rivas, E. (1971). Situación de la juventud dentro del complejo económico-social de América Latina. En A. Gurrieri (Ed.), Estudios sobre la juventud marginal latinoamericana. Santiago: Siglo XXI.
- Gutiérrez, M., Duarte, T. (2005). Dinámica social de niños y niñas en el mercado Roberto Huembes de Managua: Estudio realizado 2004-2005.
- Hernández, C., Acevedo, A. (2007). Inversión en la niñez de Nicaragua: Situación y perspectivas.
- Herrera, A. y Espinoza, B. (2008). La seguridad ciudadana en el municipio de León, Nicaragua. León: Editorial Universitaria UNAN-León.
- Herrera, A., Caldera, T., Kullgren, G. y Renberg, E.S. (2006). Suicidal expressions among young people in Nicaragua. A community-based study. Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 41, 692-697.
- Hurtado, C. E. L., Bonilla, M. A. S., Gutiérrez, I. L. (2003). *Así vemos... así queremos: Nicaragua*. Procuraduría Especial de la Niñez y la Adolescencia de la PDDH.
- Hurtado, C. E. L., Jirón, M. M., Vásquez, J. M., Silva, N. M., Roa, K. H. (2004). *Entre logros y retos: Anotaciones para un informe circunstanciado sobre los derechos humanos de la niñez y la adolescencia en Nicaragua*. Procuraduría para la Defensa

- de los Derechos Humanos PDDH, Despacho del Procurador Especial de la Niñez y la Adolescencia.
- J.J. Fernández Alles; E. Puertas Cristóbal (2011). "La enseñanza de la constitución tras las Cortes de Cádiz: particular referencia al manual de Ramón de Salas y a las cátedras de constitución", *LAS ESPAÑAS Y LAS AMÉRICAS: LOS ESPAÑOLES DE AMBOS HEMISFERIOS ANTE LA CRISIS DE INDEPENDENCIA*, Universidad de Cádiz. 2011.
- Kliksberg, B. (2008). Seguridad ciudadana, ¿qué hacer? www.pensardenuovo.org.
- Liebel, M. (1996). *Somos NATRAS: Testimonios de niños, niñas y adolescentes trabajadores de Nicaragua: Con un ensayo, " la dignidad de la niñez trabajadora"*. Editorial Nueva Nicaragua.
- Liebel, M. (2010). *Derechos de la niñez: Del papel a la realidad*.
- Linarte, L. F. (2009). Una nueva política criminal en el sistema nicaragüense de justicia penal especial de adolescentes.
- Lopez, C., Gutierrez, I., Marvis, M., Jimenez, S., Sanchez, J. (2002). *Contraargumentos a iniciativas de reformas al Código de la Niñez y la Adolescencia*.
- Martínez, Z., Gracielina, C., Barbosa Hernández, S. R. (2002). *Sistema penal juvenil en Nicaragua*.
- Marvis Jirón, M. (1999). *Informe final: Análisis de la situación de derechos y responsabilidades de la niñez, adolescencia y juventud*.
- Meléndez, Z. S., Largaespada, M. T. (2005). *Régimen jurídico de protección a la niñez y adolescencia abandonada*.
- Mettifogo, D. y Sepúlveda, R. (2004). *La situación y el tratamiento de jóvenes infractores de ley en Chile*. Santiago: Universidad de Chile.
- Lang, R. S., Chavarría, M. A., Álvarez, R. U. (1994). *Concepciones prevalecientes en la sociedad nicaragüense acerca de las niñas y los niños*.
- Orozco, M. (1999). *El código de la niñez y la adolescencia como norma sustantiva y adjetiva: Dificultades procesales de su puesta en práctica*.
- Muñoz, M., Vázquez, C. y Panadero, S. (2004). Stressfull life events. En D. Levinson (Ed.), *Encyclopedia of homelessness*. London: SAGE.
- Ortega, M. I., Ortega López, C. R. (2000). *Violencia intrafamiliar; maltrato infantil*.
- Ortiz, L. G. (2006). *Las niñas, los niños y los adolescentes: Titulares activos de derechos: Mirada a Latinoamérica*.
- Panchón, C. (2009). La situación de los adolescentes en el sistema penitenciario de Chinandega, Nicaragua. *Por Los Derechos De La Infancia y De La Adolescencia: Un Compromiso Mundial Desde El Derecho De Participación En El XX Aniversario De La Convención Sobre Los Derechos Del Niño*, pp. 247-262.

- Pérez, H. y Sáez, M. (2001). Pobreza y Exclusión Social en Andalucía. Instituto de Estudios Sociales de Andalucía. Informe técnico.
- Pilotti, F., ECLAC, U. (2001). *Globalización y convención sobre los derechos del niño: El contexto del texto* Naciones Unidas, CEPAL, División de Desarrollo Social.
- Pérez, Y., Barrantes, K. (2007). Estudio socio jurídico sobre la aplicación del código de la niñez y la adolescencia y su impacto en la percepción de impunidad e inseguridad ciudadana nicaragüense. PNUD-Nicaragua. (2011). Informe nacional sobre desarrollo humano 2011. Las juventudes construyendo Nicaragua.
- Procuraduría para la Defensa de los Derechos Humanos (Nicaragua), Procuraduría Especial de la Niñez y la Adolescencia (Nicaragua). (2003). *Informe anual de gestión de la PDDH en el tema de niñez y adolescencia*.
- Quintana, M. E. (1999). *Hablemos sobre el código de la niñez y la adolescencia* Comisión Nacional de Promoción y Defensa de los Derechos del Niño y la Niña.
- Ramellini, T. (2004). El trabajo doméstico de niñas y adolescentes como violación de los derechos humanos y factor de riesgo para la violencia. *OIT-IPEC Una Mirada De Género Al Trabajo Infantil Doméstico*, 67-81.
- Renes, V. (2000). Dimensión territorial de la pobreza e intervención social. *Documentación Social*, 119, 259-274.
- Rocha, J. L. (2005). La economía política en el marco institucional y organizacional para enfrentar la violencia juvenil en Nicaragua. *Crisis States Programme, Working Papers Series Num.1. Development Recherche Center, Documento de trabajo num.65*
- Rodgers, D. (2004). Pandillas: de la violencia social a la violencia económica. *Revista Envío Digital, UCA*, nº 272.
- Robledo, C., Velázquez, R., Fuentes, R., Mayorga, A., De Castro, S. (2002). Rebanando el código de la niñez y la adolescencia. Centro Dos Generaciones.
- Rodríguez, R. E. (2003). Apreciaciones jurídicas y metajurídicas sobre el sistema de justicia penal especializada del adolescente, establecido en el libro tercero del código de la niñez y la adolescencia.
- Salazar R. D. (1995). Adolescencia, cultura y salud. En Maddaleno, Munist, Serrano et al. (Eds.) *La salud del adolescente y del joven*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.
- Sánchez, M. C., Chamorro, C. M., Quiroz, G. (1998). Análisis jurídico del Código de la Niñez y la Adolescencia en su Libro Tercero.
- Serra, L., & Castillo, M. (2003). Situación de la niñez y perspectivas de desarrollo humano en Nicaragua. *UCA y Plan Nicaragua*.
- Silva, E. (2004). *La educación en derechos humanos en Nicaragua: Situación actual y perspectivas* Instituto de Investigaciones y Acción Social Martin Luther King, Universidad Politécnica de Nicaragua.

- Terán, S. G. C., Carranza, E. (2009). Garantías básicas de carácter penal, procesal penal y de ejecución en la justicia penal de adolescentes del Código de la Niñez y la Adolescencia de Nicaragua. *Revista Penal*, 5(5)
- Transparency International (2005). Barómetro Global de la Corrupción 2005. Transparency International.
- Turbi A., Lloria R. (2005). Prevención con menores en situación de riesgo. Valencia: Proyecto Hombre. UNICEF Nicaragua. (1999). *Análisis de situación de la niñez nicaragüense*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF, Nicaragua.
- UNICEF. (2009). *Estado mundial de la infancia: Conmemoración de los 20 años de la convención sobre los derechos del niño*.
- UNICEF. (2004). *Justicia penal juvenil: Buenas prácticas en américa latina*.
- Vázquez, J.J. (2003). Medios de comunicación y actitudes en una sociedad mediática global. *Psicología Política*, 26, 57-72.
- Vázquez, J.J., Panadero, S. y Rincón, P.P. (2007). Stressful life events in countries of differing economic development: Nicaragua, Chile, and Spain. *Psychological Reports*, 101, 193-201.
- Vázquez, J.J., Panadero, S. y Rincón, P. (2009). Stressful life events and suicidal behavior in countries with different development levels. Nicaragua, El Salvador, Chile and Spain. *Journal of Community & Applied Social Psychology*.
- Vásquez, L. S. (2007). Los patrones de crianza de la niñez en Nicaragua: Un balance de los estudios realizados en el país. *Encuentro*, 39(77), 107-128.
- Vejar, D. J. Trabajo infantil. Combinación de factores y relaciones sociales de precarización del trabajo en la sociedad neoliberal.
- Velásquez, A. C. (1999). El abuso sexual de menores en Nicaragua.
- Villagra, R. C. (2003). El trabajo infantil en la legislación nacional: Alcances y limitaciones. **ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN**
- Vinyamata, E., Torralba, F., Dumenjó, R. M. (2009). *Derechos humanos, nuevas realidades* Editorial UOC.
- Zamora, L. P., Pineda, M. J. (2002). Defensoría social e institucional del Código de la Niñez y la Adolescencia 1998-2002.



DISCRIMINACIÓN SEXISTA INFANTIL

★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

276. POLÍTICA DE RECONOCIMIENTO: LOS MENORES TRANSEXUALES Y VARIANTES DE GÉNERO ANTE LA LEY INTEGRAL DE IDENTIDAD DE GÉNERO EN ANDALUCÍA

Liván Soto González

livansotogonzalez@yahoo.es

Resumen.

La realidad de los menores transexuales representa un ámbito donde antiguas y novísimas interrogantes convergen para dar respuesta a un vacío normativo. La Ley integral de identidad de género en Andalucía, supone un reto para el legislador quien ha de armonizar dentro del ordenamiento jurídico el derecho del menor a desarrollar una identidad de género, en los supuestos en que esta sea distinta a la asignada al nacer con una atención integral que se fundamente en los principios de capacidad progresiva e interés superior de la persona menor de edad y de reversibilidad total de los tratamientos. El derecho a la identidad de género es un derecho humano, según vaticinan vinculantes instrumentos internacionales, por lo cual los menores de edad también han de hacer ejercicio del mismo. En esta comunicación exponemos los elementos constitutivos del sujeto jurídico transgénero, especialmente de aquellos menores transexuales y variantes de género a la luz de un texto jurídico que se presenta como una de las leyes integrales más avanzadas a nivel mundial.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Palabras clave: personas transgénero, menores transexuales, discurso jurídico, ley integral, reconocimiento jurídico

I- Las personas transgénero: política de reconocimiento jurídico

Los derechos y reconocimiento jurídico de mujeres, homosexuales, lesbianas, transexuales, intersexuales, extranjeros y discapacitados, principalmente, puede identificarse como aquel espacio donde con mayor libertad intervienen las fuerzas o grupos políticos que gobiernan dentro de una determinada estructura gubernamental, con el fin de lograr un mayor o menor consenso popular. Siempre se ha de recurrir a los discursos de la igualdad efectiva entre mujeres y hombres, la no discriminación por

motivos de orientación sexual, identidad de género, nacionalidad o discapacidad a fin de inclinar la opinión y márgenes de aceptación popular y cumpliendo en todo momento las actuaciones de un programa político³⁵⁴. La política legislativa o el interés particular por regular jurídicamente una determinada realidad social muestra estrechos compromisos con los discursos políticos y económicos, al mismo tiempo y de forma descarnada su (des)interés en atender asertivamente las demandas y necesidades de la realidad social que intenta regular³⁵⁵.

La transexualidad en tanto experiencia personal de género ha sido concebida como una realidad médica, también como un fenómeno socio-jurídico. Las personas transgéneros³⁵⁶ no han escapado a ese proceso de categorización y configuración en tanto realidad social, convirtiéndose en objeto de regulación y normalización por parte de los ordenamientos jurídicos. Al margen de la importante jurisprudencia que, paulatinamente, reconoce derechos a personas transgéneros ante un generalizado vacío legal, conjuntamente con disposiciones que descarnadamente violan derechos fundamentales de este colectivo, hoy podemos hablar de un cuerpo normativo desde el

* Licenciado en Derecho Universidad de La Habana (Cuba), Máster en Estudios de Género, Universidad de Hull (UK) y actualmente doctorando en Derecho, Universidad de Granada.

³⁵⁴ La transexualidad se ha convertido recientemente en un asunto político con cabida en la agenda política del Estado español. Somos testigos de un panorama sociohistórico de creciente inclusión de los derechos LGTB (lesbianas, gays, transexuales y bisexuales) en el debate político, con eventos clave como ha sido la aprobación del matrimonio entre personas del mismo sexo (Ley 13/2005) y el derecho de las personas transexuales a cambiar la mención del sexo en el Registro Civil sin tener que pasar obligatoriamente por la cirugía (Ley 3/2007). Ver PLATERO MENDEZ, R. Transexualidad y agenda política: una historia de (dis)continuidades y patologización. *Política y Sociedad*, 2009, Vol. 46 Núm. 1 y 2: 107-128

³⁵⁵ La capacidad e intencionalidad del discurso hegemónico de sobreponer a las necesidades de un sector de la sociedad los intereses de ideología política, es evidente en la reciente negativa del Partido Popular de discutir el Proyecto de Ley Integral de Género en la Asamblea de Madrid, después que en acuerdos previos asintiera en este objetivo. Este es un claro ejemplo de cómo la identidad de género se incorpora dentro de las estrategias políticas partidistas como otro ámbito de negociación. Al entrar la identidad de género y las personas transgéneros dentro de los programas electorales, olvidan que el reconocimiento de un derecho humano ha de escapar a prescripciones, convenciones políticas y campañas electorales, simplemente han de ser reconocidas y respetadas. Para ampliar esta información recomendamos acceder a: <http://www.dosmanzanas.com/2014/05/el-pp-de-madrid-tras-insinuar-en-dias-previos-que-votarian-a-favor-bloquea-la-tramitacion-de-una-ley-integral-de-transexualidad.html> (Último acceso: 15-5-2014)

³⁵⁶ El término *transgénero* es considerado, por muchos, una categoría que desestabiliza y desnaturaliza la idea y noción occidental de lo que se entiende por sexo, género y sexualidad. Es un término al amparo del cual, múltiples subjetividades *trans* han sido identificadas, desde transexuales que desean someterse o se han sometido a una cirugía de reasignación sexual, personas que ansían someterse a otros procedimientos quirúrgicos sin incorporar los primeros, hasta personas que de forma permanente o temporal no desean someterse a ningún procedimiento médico, pero desean ser reconocidos en el género y sexo que sienten como suyo, indistintamente del sexo legal reconocido. Al referenciar el término *trans* englobamos de manera general e inclusiva a transexuales, transgéneros, travestis, personas intersex y otras expresiones identitarias al margen de las distinciones que le constituyen, (MISSE Y COLLPLANAS, 2010). Sin embargo, este fenómeno socio-jurídico no siempre ha sido entendido de esta manera, divergentes connotaciones le han constituido cultural, social, histórica y políticamente, respondiendo a intereses concretos del propio colectivo trans, así como de los intereses que los discursos han querido potenciar y silenciar sobre esa realidad. Para profundizar en el término recomendamos: S. STRIKE y S. WHITLE, *The Transgender Studies Reader*. Routledge: New York. 2006, p. 2.

Derecho Comparado que ha venido reconociendo derechos a personas transexuales y transgéneros³⁵⁷.

El discurso jurídico sobre la transexualidad ha mostrado un mayor interés por la regularización de procedimientos médicos (diagnóstico psiquiátrico, la cirugía de reasignación sexual y/o esterilización en su caso), que quedan complementados con otros de carácter jurídico-administrativo (modificación registral del nombre y sexo legal), antes que procurar satisfacer necesidades personales³⁵⁸. El ámbito de protección jurídica está condicionado al cumplimiento de taxativas exigencias médicas que son reconvertidas en requisitos legales, en un intento de normalizar y legitimar a quienes se han de ajustar al modelo diseñado jurídicamente, jerarquización que genera una

³⁵⁷ Mencionamos a continuación algunos de los textos legales sobre identidad de género y regularización de las personas transexuales y transgéneros: Ley de Identidad de Género n° 26.743 de la República Argentina, de junio 2012; Ley n° 3/2007, reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas en España; *La Loi relative á la transexualite* de Bélgica de 10 de Mayo de 2007, *Gender Recognition Act* del Reino Unido de julio de 2004; Ley Japonesa de Identidad de Género que entró en vigor a finales de 2005; Ley Finlandesa de 28 de junio de 2002, n° 563/2002 *The Gender Identity Confirmation of Transsexual Individual Act*; las modificaciones de los artículos 71 y 73 del *Code Civil* de Québec en 2002; Legislación aplicable a la transexualidad en Turquía, fundamentalmente el Art. 29 del Código Civil, según Ley no 344, de 4 de mayo de 1988; Ley Italiana n° 164 de 14 de abril 1982; Ley Alemana de cambio de nombre y determinación de la afiliación sexual de 10 de septiembre de 1980; Ley Sueca de identidad de género de 1 de 9 de mayo de 1972; Ley Holandesa de 24 de abril de 1985 que modifica los artículos del 29 a 29d del Código Civil entonces vigente. Existen otros países que igualmente reconocen derecho a transexuales: Sudáfrica (1974), Israel (1986), Australia Meridional (1988), México (DF) (2008), Suiza, Nueva Zelanda, Uruguay o Colombia.

³⁵⁸ Algunas legislaciones como la australiana exigen también el divorcio antes de reconocer el cambio de sexo, pudiendo generar por parte del progenitor la pérdida del derecho de custodia sobre sus hijos. El divorcio forzado considera Thomas Hammberg, puede tener un impacto negativo sobre los hijos/as del matrimonio, al margen de contar como una violación de los derechos humanos. Ver al efecto los siguientes casos judiciales: Tribunal Constitucional Supremo de Austria BVerfG, 1BvL 1/04 (18 de julio de 2006); Tribunal Constitucional Federal de Alemania, BVerfG, 1 BvL 10/05 (27 de mayo de 2008).

Hace unas semanas, saltaba a los medios de comunicación la noticia, de que la Corte Sueca, eliminó la presentación de evaluación psiquiátrica como requisito para acceder al cambio de sexo legal, declarando que basta demostrar que se ha vivido durante al menos dos años en el sexo de preferencia sin necesidad de ninguna operación genital. Desde la jurisprudencia se modifica la corriente y vigente interpretación del texto legal, ante este caso el Tribunal resolvía la demanda de una mujer transexual quien, siguiendo el procedimiento de cambio de sexo legal, no presentó la documentación que acreditaba el diagnóstico psiquiátrico. (Fecha de acceso: 27-05-2014). Debemos recordar igualmente que, a través de otro caso judicial, el 19 de junio del 2013 la sección de lo Administrativo del Tribunal de Apelaciones, declaró inconstitucional el texto legal de 1972, por el que se exigía la esterilización como requisito obligatorio para el reconocimiento legal del sexo. Ver: <http://www.thelocal.se/20130111/45550> (fecha de acceso: 27-05-2014).

La política legislativa, tal y como ya hemos enunciado, no siempre intenta responder a los intereses de quienes son considerados como sujetos de derecho. Son varias las legislaciones que continúan exigiendo la esterilización como exigencia previa para reconocer derechos en este grupo de personas no solo encontramos a personas identificadas como transgéneros e intersexuales, sino también personas viviendo con VIH, con algún tipo de discapacidad y dependencia o los pertenecientes a una etnia. La esterilización obligatoria pone al descubierto una de las formas mediante la cual el poder gubernamental interviene en el diseño y control de relaciones sociales, pero también de nuestros cuerpos. Recientemente la Organización Mundial de la Salud (OMS) conjuntamente con otras organizaciones, se pronunció contra la esterilización y al efecto publicó en mayo de 2014: *Eliminating forced, coercive and otherwise involuntary sterilization. An interagency statement*. Ver texto completo en: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/112848/1/9789241507325_eng.pdf

exclusión para quienes no alcancen hacerse con el modelo, en una suerte de exilio jurídico³⁵⁹.

La transexualidad como categoría jurídica es reflejo de las concepciones e ideas que desde el orden médico y otros discursos hegemónicos se imponen sobre la realidad *trans*. La cotidianidad del Derecho continúa considerando el nacimiento de una persona como momento crítico para determinar el sexo legal, marcado por la genitalidad de un cuerpo que se convierte en destino. Personas transexuales, intersexuales y transgéneros en general han venido a generar una fisura en este proceso de asignaciones y prescripciones jurídicas automáticas sobre el reconocimiento de la identidad de género y el sexo legal.

La identidad de género, más allá de la forma que tenemos para auto-identificarnos desde unos marcados parámetros de lo masculino y femenino, representa aquella experiencia personal de género, informada por vivencias corporales, expresiones y ademanes de género, que se ponen de manifiesto tanto en el comportamiento, como en la indumentaria, los modales y otros ejes modeladores de la identidad. El Derecho, en cambio, no reconoce otras fluctuaciones más allá de las que coherentemente engranan con la asignación legal del sexo al nacer: hombres o mujeres, excluyendo de esta forma *otredades* de “inviabiles posibilidades”. Para el discurso jurídico la identidad de género es aquella categoría concebida binariamente, que funciona como régimen regulador, y a la cual le pre-existen consecuencias jurídicas, actuando desde la exclusión donde sólo quienes de forma coherente han aceptado la asignación de género legalmente concebido, llegan a materializar la norma.

Desde una línea de pensamiento y activismo político en la comunidad transgénero se visibiliza la consciente y emergente incorporación del enfoque que no concibe la transexualidad desde la patologización, sino desde el respeto a la autodeterminación de género (como una decisión personal) y el reconocimiento de la identidad de género como derecho humano. Incorporación que pudiera interpretarse “un cambio de paradigma en la percepción y re-encuadre de los problemas de las personas trans. La perspectiva médico-siquiátrica dominante hasta la fecha, la cual define y estigmatiza a las personas trans como desviadas de un orden de género binario aparentemente natural, está siendo cuestionada por un nuevo conjunto de discursos y

³⁵⁹ L. SOTO GONZÁLEZ, *Cuerpos transgéneros en el discurso jurídico. Jurisprudencia Transgénero en Cuba*. 2009. p. 55. (Tesis de Maestría inédita. Instituto de Estudios de la Mujer. Universidad de Granada)

acciones”³⁶⁰. Este cambio de paradigma también se observa dentro de un sector considerable de la jurisprudencia transgénero³⁶¹.

El Derecho, de cualquier manera, se sirve del entendimiento generado médicamente para reforzar y legitimar categorías socio-jurídicas y términos médicos, a la vez que ordena y re-direcciona jurídicamente expresiones de género, identidades y cuerpos hacia un binario modelo de convivencia que funciona como una suerte de “cura” y “solución del problema”. En este proceso, los seres humanos estamos abocados a suscribirnos al llamamiento que nos hacen las categorías y formas de existir que concibe el derecho, formas apropiadas y coherentemente generizadas, que nos garantizan jurídicamente una existencia. Aquí el género opera apelando a medios de exclusión y “el sexo estará directamente en contra de cualquier noción de sujeto voluntarista que existe de manera absolutamente independiente de las normas reguladoras”³⁶².

El término desde el que se regula la identidad de género o la transexualidad como categoría jurídica varía de una legislación a otra: transexualidad, derecho a la identidad de género, disforia de género, cambio de sexo legal, variantes de género, rectificación registral de nombre y sexo, no discriminación por identidad de género, son algunos de ellos³⁶³. Vocablos condicionados al especial interés hacia donde el discurso jurídico dirige la normalización, bien sea el ámbito administrativo, médico, social o una cobertura más integral. En cualquier caso, éstos intentan dar respuesta a una realidad que no se agota en la designación del concepto, sin embargo, los efectos concretos de la formulación jurídica donde quedan registrados, tienen connotaciones muy particulares sobre la vida de las personas implicadas.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

³⁶⁰ C. BALZER y J. SIMON HUTTA, “*Transrespeto versus transfobia en el mundo: un estudio comparativo sobre la situación de los derechos humanos de las personas trans*”, Transgender Europe (TGEU), 2013, pp. 20-21.

³⁶¹ Al respecto es obligatorio mencionar dos recientes casos dentro de la jurisprudencia transgénero: *Caso Norrie v Registry of Births Deaths and Marriages* (2014), donde la Corte Australiana, reconoce el sexo de una persona transgénero como “no específico” y más recientemente el *Caso National Legal Ser.Auth. Vs. Unión of India & Ors* (2014), el Tribunal supremo de la India reconoció “*el tercer sexo*” como categoría legalmente aceptable de la que pueden disfrutar las personas transgéneros.

³⁶² J. BUTLER, *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Barcelona, Ed. Paidós, 2002, p. 38

³⁶³ La Ley 3/2007 de 15 de marzo, reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas (en lo sucesivo Ley 3/2007), opta por el término disforia de género, que este caso se emplea como sinónimo de trastorno de identidad de género, debemos apuntar que en el DSM – V (2013) se deja de considerar el trastorno de la identidad sexual como una patología psiquiátrica. Esta es la aceptación, afirma Bustos Moreno, que ya se incluía en el Proyecto de Ley y se emplea en la Sentencia del Tribunal Supremo de 17 de septiembre del 2007. Y. BUSTOS MORENO, *La transexualidad (De acuerdo a la Ley 3/2007)*, Ed. Dykinson, Madrid, 2008. p. 134. Se deja entrever en el análisis de la Ley su inspiración en la *Gender Recognition Act* (2004), al alejarse del intento de describir la problemática que sufren los transexuales, evitando así la necesidad de encontrar un concepto ante la falta de consenso que aún persiste en este aspecto.

La regularización jurídica de la transexualidad no asegura que le serán garantizados plenos derechos a las personas transgéneros, ni siquiera a las propias personas transexuales. Aquellas legislaciones que exclusivamente se refieren a las personas transexuales, dejan fuera de su ámbito de protección un sector muy importante de la comunidad transgénero. De manera que se hace necesario, cuando nos enfrentamos a un texto que dice reconocer derechos a personas transexuales, identificar cuáles son los requisitos de configuración jurídica o los requisitos que se exigen para que dicho grupo obtenga reconocimiento jurídico, ello nos permite identificar qué criterios de discriminación o elección se han utilizado, para que otros queden fuera del amparo legal. Determinar quiénes son los sujetos beneficiarios de un texto legal y las exigencias de su configuración constitutiva pone al descubierto la naturaleza e interés político del discurso jurídico que subyace a la norma jurídica.

La identificación del ámbito donde dicha regulación tiene lugar es otro ejercicio necesario, en el proceso de descifrar qué tipo de relación mantiene el discurso jurídico con las personas transexuales o transgéneros, es decir sobre qué se está legislando. Un texto normativo sobre “el cambio de nombre y sexo registral” o “protocolo médico sobre el proceso de reasignación sexual”, nunca será una disposición que responderá de forma integral y directa aspectos vinculados con la inclusión social, la educación, la familia, el acceso al mercado laboral, condiciones de internamiento penitenciario o la no discriminación por motivos de identidad de género.

La regulación de la identidad de género y el consecuente reconocimiento de derechos a personas transexuales o transgénero en su caso, les habilita como categorías jurídicamente reconocibles. La legislación sobre transexualidad destaca en su generalidad por proponer *categorías cerradas a toda fluidez identitaria*, una especie de *sujeto encorsetado*, que desconoce y no reconoce ese vestigio inacabado que subyace en toda identidad trans. Ser persona transexual o transgénero a la luz del derecho supone un alto coste emocional, social y económico, a quienes se les exigen someterse a transformaciones corporales, corrección de ademanes e improntas de género, como requisitos *sine qua non* para ser reconocidos jurídicamente como hombres o mujeres. A lo largo de las siguientes reflexiones indagamos en los matices que, al respecto, recoge la recién promulgada Ley integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales de Andalucía (en

lo sucesivo: Ley de identidad de género), aprobada por el Pleno del Parlamento de Andalucía el día 25 de junio de 2014³⁶⁴.

II. La identidad de género como realidad jurídica en el discurso jurídico español.

Las personas transexuales que no cumplen determinadas exigencias bien médicas, administrativas o sociales, han sido históricamente excluidas y consideradas como *no aptas* para gozar de protección jurídica frente a “sujetos legalmente aceptados”. La formulación de una “matriz excluyente mediante la cual se forman los sujetos requiere pues la producción simultánea de una esfera de seres abyectos, de aquellos que no son sujetos, pero que forman el exterior constitutivo del campo de los sujetos”³⁶⁵. La segregación y clasificación de sujetos se convierte en un elemento indispensable para la existencia y justificación de la norma.

Las operaciones quirúrgicas han sido un elemento esencial en la configuración jurídica y reconocimiento de la identidad de género de una persona a los efectos legales (lo que por mucho tiempo se ha entendido como cambio de nombre y sexo legal). Previamente a la entrada en vigor de la Ley 3/2007, las personas transexuales podían declarar realizada la transformación de reasignación de sexo, sólo después de cumplimentadas todas las exigencias marcadas por el proceso de transexualización. Por lo general, “las rectificaciones registrales en casos de transexualidad debían seguir la vía judicial, manteniéndose la posición firme de exigir la CRS (Cirugía de Reasignación Sexual) completa para acceder al cambio de sexo y consiguiente cambio de nombre. Esta fue la postura seguida por el alto Tribunal Español con el fin de garantizar la irreversibilidad del proceso de reasignación sexual³⁶⁶. Por el contrario, las Audiencias y Juzgados de Primera Instancia distaron de ser unánimes en relación con el tema, mostrando posturas distintas según se tratara de hombres o mujeres transexuales. Mientras que de hombre a mujer si se exigía una cirugía total³⁶⁷, en los supuestos

³⁶⁴Para el acceso al texto íntegro de la Ley de identidad de Género. <http://www.parlamentodeandalucia.es/webdinamica/portal-web-parlamento/actividadparlamentaria/todaslasiniciativas/portipo.do?numexp=9-14/PPL-000001> (Fecha de acceso: 23-07-2014).

³⁶⁵ Ver J. BUTLER, *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Barcelona, Ed. Paidós, 2002, p. 19.

³⁶⁶ Ver Sentencias de 2 de Julio de 1987, 15 de julio de 1988, 3 de marzo de 1989, 19 de abril de 1991, 6 de septiembre de 2002. Similar criterio sostuvo la Dirección General de Registros y del Notariado (DGRN) en las Resoluciones de 8 y 31 de enero de 2001 y en la de 24 de enero de 2005 (RJ 2001/2556, 2001/5095, 2005/1954 respectivamente) en tema de autorización para el matrimonio por parte de transexuales.

³⁶⁷ Véase la Sentencia de la Audiencia Provincial (SAP) de Valencia, de 24 de febrero de 2004 (JUR 2004/163839), Sentencia del Juzgado de Primera Instancia de Córdoba, de 6 de noviembre de 2001 (AC 2001/2345),

contrarios no existió posición común³⁶⁸, encontrando resoluciones judiciales que exigían para estimar la demanda de cambio de sexo, que el demandante se hubiere sometido a las intervenciones quirúrgicas de mastectomía e histerectomía y la implantación del aparato sexual masculino, aunque dicha intervención quirúrgica no pudiera llevarse a cabo por problemas ajenos a la voluntad del solicitante”³⁶⁹.

Desde la entrada en vigor de la Ley 3/2007 se infiere que no se requiere la CRS para la rectificación registral de la mención del sexo de una persona (art. 4.2)³⁷⁰, que se le otorgará similar protección jurídica a todos aquellos que aleguen haber sido discriminados por motivo de su identidad de género. Sin embargo inferir, suponer, nunca ha representado para el colectivo transgénero una garantía, de ahí que continúen exigiendo la aprobación de textos jurídicos que de forma expresa contemplen la identidad de género como causa de discriminación. Antes de entrar en vigor la Ley 3/2007, el Tribunal Supremo sentó doctrina en materia de rectificación registral de nombre y mención de sexo³⁷¹ amparándose en los artículos 10 y 14 de la Constitución Española, que declaran el derecho al libre desarrollo de la personalidad y la prohibición de la discriminación por razón de sexo.

La Ley 3/2007 significó una conquista para el colectivo trans, desde la extrapolación del procedimiento de reconocimiento del nombre y sexo legal del ámbito judicial. Ahora, obtener un reconocimiento legal es un procedimiento administrativo más económico y rápido. El texto dio respuesta a una de las demandas históricamente más exigidas por las personas trans y es el reconocimiento de la identidad de género sin necesidad de exigir de forma obligatoria y compulsiva participar de CRS. Ahora es considerado el sexo psico-social sentido y vivido por las personas transexuales (Artículo 4.1.a).1)³⁷². **ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN**

Sentencia del Juzgado de Primera Instancia de Lleida, de 21 de septiembre de 1999 (AC 1999/1651), Auto del Juzgado de Primera Instancia de Barcelona, de 3 de enero de 2001 (AC 2001/915).

³⁶⁸ Ver: SAP Valencia 30 de diciembre de 2003 (JUR 2004/164317), SAP Asturias 25 de septiembre de 2006 (JUR 2006/279071), SPA Barcelona 1 de septiembre de 2005 (JUR2006/68051), SAP Madrid 23 de diciembre de 2004 (AC 2005/109).

³⁶⁹ L. SOTO GONZÁLEZ, *ibídem.* p. 73.

³⁷⁰ Similar criterio se venía siguiendo de la interpretación de la Instrucción nº 7/2006 de la Dirección General de Instituciones Penitenciarias, sobre integración penitenciaria de personas transexuales, mediante la cual se estableció el procedimiento para hacer efectivo los criterios de acción positiva para las personas transexuales, permitiéndoles acceder a módulos y condiciones de internamiento adecuados a su condición, tomando como punto de partida el reconocimiento de la identidad psico-social de género.

³⁷¹ Sentencia Tribunal Supremo (STS) de 2 de julio de 1987, STS de 15 de julio de 1988, STS 3 de marzo de 1989 y STS de 19 de abril de 1991. Debemos apuntar que en España hasta 1983 las operaciones de cambio de sexo eran consideradas un delito hasta su consecuente despenalización, donde quedó modificado el artículo 428 del Código Penal entonces vigente.

³⁷² La Ley 3/2007, de 15 de marzo, define la transexualidad como la “existencia de disonancia entre el sexo morfológico o género fisiológico inicialmente inscrito y la identidad de género sentida por la persona solicitante o

La comunidad transgénero durante décadas ha venido luchando por un reconocimiento pleno de las múltiples expresiones e identidades de género susceptibles de ser gestadas personalmente, así mismo contra todas aquellas prácticas que violan, limitan y coartan su dignidad como seres humanos. Junto a la CRS, las personas transgéneros también han abogado por un proceso jurídico reconocido que no esté revestido por exigencias medicas que no responden a sus necesidades. La Ley 3/2007 no escapó de ese vestigio excesivamente regulador de cuerpos e identidades que le es propio al discurso jurídico. Desde su articulado se exige para el reconocimiento de la identidad de género: un *diagnóstico de disforia de género* mediante informe médico que certifique una disonancia estable y persistente, así como el tratamiento médico durante al menos dos años. Estas exigencias legales se han convertido en una bandera de lucha levantada desde la comunidad trans, y que ha sido objeto de importantes campañas y debates internacionales que procuran, como fin último, la despatologización de las identidades trans.

Como hemos comentado en alguna parte de este trabajo, toda regulación que intente reconocer derechos al colectivo trans efectivamente lo consigue. Lejos está la Ley 3/2007 de ser un texto integral que regule aspectos significativos de la vida de las personas transexuales. Si bien es cierto que al interior de la comunidad transgénero inicialmente sus demandas estuvieron encaminadas a que le fuera reconocido el derecho a cambiar su nombre y sexo legal, otras exigencias también fueron planteadas en el ámbito laboral, familiar, penitenciario, de inserción social y salud. Es a través de las disposiciones autonómicas que las asociaciones y personas identificadas transgénero han incorporado e intentado una regulación jurídica más abarcadora e integral, tal es el caso de las comunidades de Navarra, País Vasco y Andalucía.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

La realidad personal de las personas transgéneros y transexuales en particular, nunca ha pretendido ser una realidad homogénea y uniforme, empeñarse en que lo sea, se convierte en un “argumento molesto”. En Navarra, la Ley Foral 12/2009 de 19 de noviembre de no discriminación por motivos de identidad de género y de reconocimiento de los derechos de las personas transexuales³⁷³, ha sido consciente de dos cuestiones fundamentales:

sexo psicosocial, así como la estabilidad y persistencia de esta disonancia”, desde este planteamiento vincula la transexualidad no al sexo como una categoría estrictamente biológica, sino como una realidad psicosocial que se constituye de forma multifactorial y donde la biología no es destino.

³⁷³ El texto de la Ley Navarra está publicado en el Boletín Oficial de Navarra de 30 de noviembre de 2009. BOE de 22 de diciembre de 2009.

Primero, que la realidad socio-jurídica de las personas transgéneros no se limita a procedimientos meramente registrales. Acercarnos a la personas transgéneros desde el discurso jurídico precisa de la sensibilidad para escuchar lo que los propios implicados tienen y quieren decir. Una realidad compleja, multifactorial y vivida desde posiciones personales diversas requiere de una elaborada e integradora respuesta jurídica que ha de partir desde el respeto a la dignidad humana. “La identidad de género, como parte integrante de los derechos de la personalidad, entronca con el derecho a la dignidad de la persona”.

Segundo, la respuesta jurídica no debe conformarse con legitimar una CRS, son requeridas otras prestaciones complementarias o esenciales, según cada individuo, pues al interior de la comunidad transgénero, no todos desean y pueden someterse a una CRS. La atención sanitaria es sólo una de las necesidades de este colectivo, tan importantes como esta existen necesidades psicológicas y sociales, así como servicios específicos, que abarcan desde el asesoramiento jurídico hasta el familiar. Todo ello debería venir acompañado de políticas de discriminación positivas en el empleo, que aleja a este colectivo de situaciones discriminatorias y de privación del ejercicio de sus derechos.

Siguiendo estas máximas, la Ley Foral 12/2009 nos propone un sujeto de derecho beneficiario al que sólo le basta su condición como persona residente en la comunidad Navarra para gozar de protección jurídica. Al efecto el artículo 3 estipula:

1. Las personas beneficiarias de las prestaciones que en esta Ley Foral se concretan son, con carácter general, todas las personas residentes en cualquiera de los municipios de Navarra, con independencia de su situación legal o administrativa, en condiciones de igualdad efectiva, que tengan la condición de transexuales.
2. Por personas transexuales, a efectos de esta Ley Foral, se entiende bien toda aquella persona que haya procedido a la rectificación en el Registro Civil de la mención de sexo, de conformidad con lo dispuesto en la Ley 3/2007 de 15 de marzo.
3. Podrán acogerse como beneficiarias de las prestaciones previstas en la presente Ley Foral, en las condiciones que reglamentariamente se establezcan, aquellas personas que habiendo iniciado los trámites para acceder al cambio de inscripción relativa al sexo, precisen de protección para eliminar la discriminación que pudiera darse como consecuencia de su situación de tránsito a la nueva identidad de género.

La inacción de los poderes públicos sobre un debate profundo de la realidad trans viene siendo trastocada, haciendo posible que en el País Vasco, entre en vigor la Ley 14/2012, de 28 de junio, de no discriminación por motivos de identidad de género y de reconocimiento de los derechos de las personas transexuales, inspirada claramente en la Ley Foral Navarra. El legislador vasco sujeta bajo el ámbito de aplicación de la ley a “las personas con residencia efectiva en cualquiera de los municipios de la Comunidad... y que tengan la condición de transexuales” al efecto nos proporciona en su artículo 3, la siguiente definición:

A los efectos de esta Ley, se entenderá que es transexual tanto la persona que haya procedido o esté procediendo a la rectificación de la mención del sexo en el Registro Civil, de conformidad con lo dispuesto en la Ley 3/2007, de 15 de marzo, reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas, como la persona que acredite, mediante informe de personal médico o psicólogo colegiado, los siguientes extremos:

- a) Que carece de trastornos de personalidad que la induzcan a error en cuanto a la identidad de género que manifiesta y pretende le sea reconocida, mostrando una voluntad estable, indubitada y permanente al respecto.
- b) Que presenta una disonancia, igualmente estable y persistente, durante al menos seis meses, entre el sexo biológico y la identidad de género sentida como propia.

Una vez más, como lo hace la Ley 3/2007, se pone en manos de expertos médicos, o lo que es lo mismo en manos del discurso médico, la posibilidad de acreditar la existencia de una vivencia personal como es la identidad de género. Desde el colectivo transgénero se aboga por el reconocimiento de la autonomía y gestión de sus cuerpos, sus identidades y expresiones de género, consideran intrusiva la actuación médica que impositivamente viene a legitimar una experiencia propia y personal. Las personas transgéneros no se consideran enfermos, por lo cual la intervención del discurso médico ha de ser tomada en consideración, sólo cuando voluntariamente sea requerida.

El discurso jurídico moviliza la *construcción de un sujeto de derecho* a favor de un objetivo político que generalmente se pretende universal, integrador y ajeno a las discriminaciones. Un texto legal es susceptible de ser abordado desde múltiples enfoques y puntos de vistas, pero al llegar a esta parte del trabajo hemos querido dedicarle especial atención a la configuración jurídica del sujeto de derecho que logra

convertirse en beneficiario de la Ley integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales de Andalucía (en adelante Ley integral de identidad de género) en vigor desde el 4 de julio de 2014.

La configuración del *sujeto jurídico transgénero* que hoy goza de un espacio dentro del ordenamiento jurídico, concretamente en la Ley integral de identidad de género de Andalucía, más que un criterio de inclusión, se convirtió durante las etapas previa a la aprobación del texto en una categoría de exclusión que generó un importante debate entre políticos, activistas y la propia comunidad transgénero³⁷⁴. Sin embargo, podemos afirmar que la ley integral de género, es una de las leyes más avanzadas a nivel mundial, con una evidente inspiración en la *Ley de Identidad de Género no. 26.743 de la República Argentina* de junio 2012, que destaca por su amplia carta de derechos y posibilidades para aquellas “personas” identificadas como transgénero, al extrapolar de su contenido las posibles interpretaciones que pudieran limitar y asociar la libre configuración de la identidad y expresión de género a prescripciones médicas o conceptos políticos como el de ciudadanía como categoría para excluir el reconocimiento de derechos³⁷⁵.

El artículo 1 del texto nos presenta “un marco normativo adecuado para garantizar el derecho a la autodeterminación de género de las personas que manifiesten una identidad de género distinta a la asignada al nacer”. Moviéndose en igual dirección la Exposición de Motivos que le antecede nos indica quiénes serán los sujetos beneficiarios de reconocimiento legal y hace referencia a “variantes de género”, “persona”, “personas transexuales”, “personas transgéneros”. Siguiendo el orden argumentativo del texto, se colige que el derecho a la autodeterminación de la identidad

³⁷⁴ Para profundizar en los hechos recomendamos la revisión de la Proposición de Ley Integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales de Andalucía (Proposición de Ley) presentada ante el Parlamento Andaluz. <http://www.autonomiatrans.es/borrador-del-proyecto-de-ley-integral-de-no-discriminacion-por-motivos-de-identidad-de-genero-y-transexualidad/> (fecha de acceso: 1- 07-2014). Ante los inconvenientes que suponía para la comunidad trans recomendamos la lectura del Informe Sobre la Proposición de Ley Trans de Andalucía, presentado por Marina Sáenz a solicitud de la Mesa de la Comisión de Igualdad, en el proceso de tramitación ante el parlamento y donde se sugieren varias enmiendas al mismo, relacionadas con otros temas como la atención a menores, el acceso a inmigrantes y proceso de identificación de las personas trans: <http://www.fundaciontriangulo.org/component/content/article/419-fundacion-triangulo-andalucia-comparece-ante-el-parlamento-de-andalucia#.U3Y-xor2664.facebook> (fecha de acceso: 1- 07-2014).

³⁷⁵ El reconocimiento de la identidad de género en Argentina se prescribe más como un derecho humano e inherente a la persona, al efecto el texto del 2012 reconoce en su artículo 1. lo siguiente: “Toda persona tiene derecho: a) Al reconocimiento de su identidad de género; b) Al libre desarrollo de su persona conforme a su identidad de género; c) A ser tratada de acuerdo con su identidad de género y, en particular, a ser identificada de ese modo en los instrumentos que acreditan su identidad respecto de ellos nombre/s de pila, imagen y sexo con los que allí es registrada”.

de género se garantiza a las personas por su mera condición de seres humanos, lo cual se encuentra en total sintonía con un enfoque de respeto de los derechos humanos y la no discriminación. En este sentido son ilustrativos algunos fragmentos de la mencionada Exposición de Motivos:

“La libre autodeterminación del género de cada persona ha de ser afirmada como un derecho humano fundamental.

Es necesario por tanto crear un marco normativo que facilite este proceso, permitiendo la progresiva adaptación de la persona y el desarrollo completo de sus potencialidades humanas.”

La dignidad de las personas reafirma su cualidad subjetiva y exige el respeto a su esfera de autodeterminación personal libre de injerencias y discriminaciones, así como el establecimiento de las condiciones necesarias para el libre desarrollo de la personalidad, con la que indisolublemente va asociada como fundamento de los derechos. En esta condición, la dignidad de la persona también se constituye en parámetro fundamental de la actividad del Estado constitucional y de la sociedad democrática, demandando de los poderes públicos de cualquier nivel no solo una actitud de respeto, sino también la actitud positiva de contribuir a establecer las condiciones necesarias para su efectiva realización. Este, y no otro, es el claro fundamento para que estas personas reclamen con toda justicia de los poderes públicos una regulación jurídica que se les debe. Una regulación que a cada una de ellas les permita decidir libremente sobre la determinación del género con el que se identifican, con todas las consecuencias, manifestaciones y efectos que esta decisión conlleva; a saber: *a) Poder modificar, en su caso, mediante los recursos sanitarios disponibles el propio cuerpo para conseguir una apariencia lo más congruente posible con el sexo-género con el que se identifica.* *b) Poder adoptar un modo de vida personal y social igualmente congruente y correspondiente a esta identidad.* *c) Tener derecho a un trato igual a las demás personas en todos los ámbitos, sin que en ningún caso sea discriminatorio.”*

De forma fehaciente la norma jurídica en cuestión promueve *la autodeterminación de la identidad de género* como un derecho fundamental, consecuentemente, la argumentación jurídica expuesta se hace eco de varios instrumentos y documentos internacionales que abogan por la no discriminación y reconocimiento de la identidad de género como derecho humano.

Mientras avanzamos en el análisis del cuerpo normativo, podemos distinguir que ese *sujeto de derecho* (persona) no es despojado del carácter inclusivo y participativo

que venía anunciando, donde la simple manifestación de la identidad de género es suficiente para el reconocimiento jurídico. Esto se observa en el artículo 4, relativo al ámbito de aplicación de la Ley:

“1. La presente Ley será de aplicación, con carácter general, a todas las personas con residencia efectiva en Andalucía que manifiesten una identidad de género distinta a la asignada al nacer.”

Apuntamos este detalle, pues en la Proposición de Ley fue incorporado un elemento/exigencia que debían de cumplir las personas transexuales a fin de ser beneficiarios de protección jurídica, el “ser ciudadanos”. Desde el articulado de la Proposición de Ley eran *beneficiarios* “aquellos ciudadanos y ciudadanas residentes en la Comunidad de Andalucía” que “manifiesten una identidad de género distinta a la asignada al nacer” y que hayan procedido o iniciado el trámite de rectificación registral del sexo, ostente la acreditación acorde a la identidad de género manifiesta para el acceso administrativo y de toda índole o aquellos que excepcionalmente habiendo solicitado la acreditación, se encuentren a la espera de resolución³⁷⁶.

La Ley integral de identidad de género en Andalucía nos presenta un sujeto jurídico transgénero que se mueve desde la despatologización, ejerce su derecho a la autodeterminación personal sobre el cuerpo y expresa libremente su identidad de género. El legislador consciente de las posibles interpretaciones y el margen de vulnerabilidad que sumaría a un colectivo marcado por la marginalidad jurídica y el rechazo social, se deshace del término ciudadanía. Al escapar del mismo, reanuda el compromiso con los textos internacionales de los cuales se hace eco en la Exposición de Motivos, legítima el diálogo con una realidad social integrada por individuos que no necesitan aportar acreditaciones médicas para dar fe de experiencias vividas en primera persona.

En el Derecho el lenguaje, las palabras, los silencios, el enunciado y los efectos jurídicos nunca son un tema baladí, todos nos hablan de los encubiertos intereses que mueven al legislador, así como de otros intereses que pudieron ser ponderados al momento de gestarse la norma jurídica. Aquellos elementos se integran a otros mecanismos de ordenación y gestión de recursos, principalmente de carácter económicos que determinan la forma y bajo qué criterios son reconocidos o negados ciertos derechos. Como máxima de derecho internacional, seguimos creyendo que los

³⁷⁶ Vid. art. 3 de la Ley integral de identidad de género en Andalucía.

llamados derechos humanos gozan de ese carácter inherente, desde el cual resultaría cuestionable todo acto de negociación que para el ejercicio de los mismos, pudiera plantearnos cualquier representación gubernamental.

La Ley que ahora analizamos, no traiciona los intereses que en su preámbulo defiende y desde el respeto que tanto la identidad de género como el acceso a la salud son derechos humanos, suscribió en su artículo 10, quiénes serían los beneficiarios de asistencia sanitaria al amparo de la norma:

“1. Todas las personas tienen el derecho al disfrute del más alto nivel posible de salud física y mental, sin que pueda haber discriminación ni segregación por motivos de identidad de género.

2. El Sistema Sanitario Público de Andalucía garantizará el acceso a la cartera de servicios existentes a todas las personas incluidas en el ámbito de aplicación de esta Ley, conforme a su identidad de género. Asimismo, recibirán la atención adecuada a su identidad de género y cuando existan diferentes dependencias por razón de sexo ocuparán aquella que se corresponda con lo solicitado.”

Este precepto viene a engrosar los motivos que nos hacen considerar a la ley Integral de identidad de género por su significación, al suponer una ruptura con los compromisos normativos tradicionales y no sólo distanciarse de una configuración jurídica patologizadora, invasiva, sino por respetar la universalidad de los derechos humanos, al re-significar los requisitos y exigencias para llegar una persona transgénero en el derecho. Al hacer esto nos encontramos con un derecho que habla de las necesidades de las personas sobre las cuales ha normado.

III. Los menores transgénero ante la ley integral de identidad de género de Andalucía.

La realidad de los menores transexuales representa un ámbito donde antiguas y novísimas interrogantes convergen para dar respuesta a un vacío normativo. La Ley integral de identidad de género en Andalucía, supone un reto para el legislador quien ha de armonizar dentro del ordenamiento jurídico el derecho del menor a desarrollar una identidad de género, en los supuestos en que esta sea distinta a la asignada al nacer con una atención integral que se fundamente en los principio de capacidad progresiva e

interés superior de la persona menor de edad y de reversibilidad total de los tratamientos.

El legislador viene a dar respuesta a demandas de un sector de la sociedad, que desde la gestión política y de reconocimiento han sido invisibilizadas como también lo han sido los jóvenes, personas mayores o personas con alguna discapacidad. La oportunidad para las personas menores de edad de vivir la diferencia desde el respeto, la integración y el reconocimiento, puede resumirse en brindarle la oportunidad de expresar y ser tratados en el sexo que sienten como suyo, en consecución con el derecho al libre desarrollo de su personalidad.

La ley Integral de identidad de género en Andalucía coherentemente con la legislación nacional y autonómica (a la vez que avanzando un tanto más desde la política de reconocimiento de derechos) augura para los menores transexuales y variantes de género un margen de seguridad y estabilidad jurídica que parte de reconocer “el derecho de los menores con disconformidad de su identidad de género a desarrollarse física, mental y socialmente en forma saludable y plena, así como en condiciones de libertad y dignidad. Ello incluye la determinación y el desarrollo evolutivo de su propia identidad de género y el derecho a utilizar libremente el nombre que hayan elegido” (Art. 19.3). Consecuentemente el desarrollo de la personalidad del menor y de la identidad de género fuera de los marcos binarios de género establecidos se plantea como derecho humano cuyo ejercicio siempre estará presidido por el criterio rector del “interés superior de los menores” (Art. 19.2).

La relación entre el derecho, la actuación gubernamental y las personas transgéneros y niños intersexuales particularmente siempre ha destacado por un alto escrutinio institucional sobre sus cuerpos, identidades y expresiones género. La nueva Ley integral nos propone un marco donde es escuchado el criterio del sujeto beneficiario, “teniendo en cuenta los principios de aptitud y capacidad progresiva, y de acuerdo con lo estipulado en la legislación nacional y autonómica en vigor...a fin de garantizar los derechos de los menores” (Art.19.4)³⁷⁷. También plantea el límite al ejercicio gubernamental y terceros, cuando por causa injustificada sea imposible

³⁷⁷ La presente disposición es claramente respetuosa con los principios rectores que ordenan la Declaración de los Derechos del Niño de 1959, la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, la Carta Europea de los Derechos del Niño de 1992 y la Carta Europea de los Niños Hospitalizados de 1986, todos ellos mencionado en la Exposición del Motivos de la Ley integral de identidad de género en Andalucía. En todos estos textos se reconoce la condición de iguales para todos los menores, desde luego se defiende el desarrollo libre y espontáneo de su personalidad, la cual se conforma de aspectos tales como su sexo, orientación sexual e identidad de género, entre otros elementos confirmativos.

tramitar las solicitud de la documentación que acredite el sexo que siente como propio, se podrá recabar la intervención del Ministerio Fiscal en defensa de los derechos de los menores. De esta forma toda intervención de la Administración de la Junta de Andalucía estará presidida por el criterio rector del interés superior de los menores, evitando en lo posible situaciones de indefensión (Art. 19. 2-5).

Por primera vez y de forma expresa en el ordenamiento jurídico español, nos encontramos ante un texto normativo que no exige la intervención de “terceros expertos” ni la puesta en funcionamiento de la maquinaria médica, que se reduce en el más común de los casos, a dispensar tratamientos hormonales y quirúrgicos a menores. El texto legal defiende desde un enfoque respetuoso con la dignidad de las personas transgéneros, en primer lugar minimizar el sufrimiento que supondría que sus cuerpos se desarrollaran contrarios a su identidad de género, por el contrario se toma como punto de partida la voluntad y el requerimiento del servicio médico por lo cual nunca será un acto intrusivo, el facultativo aconsejara el momento en que qué se debe prescribir los inhibidores reversibles para frenar el desarrollo precoz y evitando así un sufrimiento mayor.

Los menores tendrán pleno derecho a recibir todos los servicios médicos necesarios para garantizar el desarrollo equilibrado y saludable de su identidad de género, con especial atención a la etapa de la pubertad (Art. 19.6). En ningún caso se realizarán terapias, tratamientos o asesoramiento encaminados a reprimir el desarrollo de la identidad de género libremente expresada o reclamada por el menor³⁷⁸.


AICE
La integración educativa en menores transgéneros
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

El orden jurídico autonómico, defensor de los derechos de las personas menores de edad es consciente de las especiales circunstancias familiares, sociales y escolares por las que transitan los menores transexuales y variantes de género. Es por ello que en textos como el Estatuto de Autonomía para Andalucía en el artículo 18.1 establece que «Las personas menores de edad tienen derecho a recibir de los poderes públicos de Andalucía la protección y la atención integral necesarias para el desarrollo de su personalidad y para su bienestar en el ámbito familiar, escolar y social, así como a percibir las prestaciones sociales que establezcan las leyes», mientras que en la Ley

³⁷⁸ En todos los casos, expresa el propio texto legal, la atención sanitaria que se les preste se hará de acuerdo con lo dispuesto en la Ley 1/1998, de 20 de abril, de los derechos y la atención al menor, aprobada por el Parlamento de Andalucía, y en la Ley 41/2002, de 14 de noviembre, básica reguladora de la autonomía del paciente y de derechos y obligaciones en materia de información y documentación clínica.

1/1998, de 20 de abril, de los derechos y la atención al menor, aprobada por el Parlamento de Andalucía, establece en su artículo 9.1 que «Las Administraciones Públicas andaluzas establecerán las medidas necesarias para facilitar la completa realización personal y la integración social y educativa de todos los menores y en especial de aquellos que por sus especiales circunstancias físicas, psíquicas o sociales puedan ser susceptibles de un trato discriminatorio.

Las personas transgéneros se han enfrentado a lo largo de su vida a distinciones estigmatizadoras asociadas al cumplimiento de exigencias médicas y/o administrativas³⁷⁹. Consecuente y en respuesta a demandas del colectivo transgénero la Ley integral dedica especial atención a la integración educativa y social de los menores transgéneros (Artículo 15.1). Al efecto hace responsable a la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de:

- Velar por que el sistema educativo sea un espacio de respeto y tolerancia libre de toda presión, agresión o discriminación por motivos de identidad de género, con amparo a los estudiantes, docentes y familias que lo componen. Asimismo, asegurará el respeto a todas las expresiones de género presentes en el ámbito educativo.
- Adoptar todas las medidas apropiadas, incluyendo programas de educación y capacitación, para alcanzar la eliminación de actitudes y prácticas con prejuicio o discriminatorias dentro del sistema educativo, basadas en la idea de la inferioridad o superioridad de cualquier orientación sexual o expresión de identidad de género, y en defensa del derecho a la autodeterminación de la identidad de género.
- Crear y promover programas de prevención para evitar de manera efectiva en el ámbito educativo acciones discriminatorias por motivos de identidad de género, así como programas de de coordinación entre los sistemas educativo, sanitario y social, orientados especialmente a la detección y a la intervención ante

³⁷⁹ La realidad jurídica transgénero no ha escapado de las prescripciones xenófobas, misógenas y heterosexuales que han acompañado al derecho. La abierta exclusión de no nacionales de los beneficios que una ley de reconocimiento de la identidad de género, por ejemplo, no es una realidad ajena a las personas transexuales. A modo de ejemplo, en países como Australia de forma expresa y restrictiva se limita la protección jurídica a las personas residentes, aquellas personas que han nacido en el extranjero no pueden tener reconocida su identidad de género a menos que previamente en su país de origen modifiquen la partida de nacimiento. Esta es una aserción problemática si consideramos el hecho de que muchas personas identificadas como trans, deciden abandonar sus países de origen, precisamente por la falta de reconocimiento jurídico.

situaciones de riesgo que pongan en peligro el desarrollo integral de los menores que manifiesten una identidad de género distinta a la asignada al nacer.

- Garantizar la protección adecuada a todas las personas concernidas (estudiantes y sus familias, miembros del personal y docentes) contra todas las formas de exclusión social y violencia por motivos de identidad de género, incluyendo el acoso y el hostigamiento, dentro del ámbito escolar, teniendo en cuenta lo que establece el artículo 16 de la presente Ley, relativo a combatir el acoso escolar.
- Asegurar que no se margine ni segregue a estudiantes que sufran dicha exclusión o violencia, con el objetivo de protegerlos, y que se identifiquen y respeten, de manera participativa, sus intereses superiores.
- Adoptar las medidas necesarias para incluir en los planes de formación inicial y continua del profesorado una preparación específica en materia de identidad de género y diversidad familiar resultante del ejercicio del derecho a la identidad de género, dentro del respeto a la diversidad afectivo-sexual y a las plurales identidades de género.
- Garantizar que se preste apoyo de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica en aquellas situaciones que lo requieran por motivos de identidad de género, en los términos previstos por la normativa reguladora.
- Elaborar y difundir los protocolos necesarios a fin de detectar, prevenir, intervenir y combatir cualquier forma de discriminación, en defensa de los menores que manifiesten actitudes de una identidad de género distinta a la asignada al nacer, con especial atención a las medidas contra el acoso y el hostigamiento, para su aplicación en servicios y centros de atención educativa financiados con fondos públicos, tanto de titularidad pública como privada.

El ámbito escolar se presenta como un desafío extremo, para quienes viven en primera persona identidades y expresiones de género no normativas³⁸⁰. El legislador andaluz consciente de ello reconoce en un mismo artículo, tanto para estudiantes, docentes y todo aquel que acuda a los centros educativos el derecho a “mostrar los

³⁸⁰ No por ello es una cuestión frugal que el propio legislador, considerando los acoso escolar por motivo de identidad de género, decidiera dedicarle un apartado específico desde el cual combatir el acoso escolar, al efecto se pronuncia: “La Administración de la Junta de Andalucía reforzará especialmente las actuaciones en los centros educativos de Andalucía que tengan por objeto combatir el acoso escolar por razón de identidad de género. Asimismo, se informará a los padres, tutores o representantes legales de los menores que hubiesen sido o estén siendo objeto de acoso de los correspondientes hechos, así como de los posibles mecanismos de denuncia ante los mismos” (Artículo 16).

rasgos distintivos de la personalidad que suponga el cambio y la evolución de su proceso de identidad de género, debiéndose respetar su imagen física, la elección de su indumentaria y el acceso y uso de las instalaciones del centro conforme a su género elegido” (Artículo 15.2), así como el nombre libremente elegido el cual quedará reflejado en la documentación administrativa del centro, atendiendo a lo dispuesto en el Artículo 9 del texto legal en cuestión³⁸¹. Con ello el legislador intenta eliminar las dificultades asociadas al proceso de transición o expresiones cotidianas de la identidad de género elegida por la que atraviesan las personas transgéneros.

En consecuencia con lo prescrito jurídicamente la Consejería de Educación presentó el pasado mes de junio el “Protocolo de actuación sobre identidad de género en el sistema educativo andaluz”, consensuado con la Asociación de Transexuales de Andalucía (ATA) así como madres y padres de menores transexuales. El protocolo tiene como finalidad ofrecer pautas que permitan abordar de la forma más adecuada la atención educativa a los menores transexuales, garantizando el libre desarrollo de su personalidad y la no discriminación por motivos de identidad de género, tanto en centros públicos como concertados.

El texto incluye una serie de medidas educativas básicas que se contemplarán en el plan de convivencia y en el plan de igualdad del colegio, e implica especialmente al equipo docente a la hora de, por ejemplo, “indicar al profesorado y personal no docente del centro que se dirija al alumno o alumna por el nombre con el que acuerden la familia y el o la menor” o “ajustar la documentación administrativa del centro en aquellas situaciones en las que sea necesario (listas de clase, boletín informativo de notas, carnet de estudiante...)”. También, en los casos en los que el centro no disponga de aseos o

³⁸¹ La documentación administrativa de las personas beneficiarias de la Ley integral de identidad de género de Andalucía queda organizada de la siguiente forma: 1. Al objeto de favorecer una mejor integración y evitar situaciones de sufrimiento por exposición pública o discriminación, la Comunidad Autónoma de Andalucía proveerá a toda persona que lo solicite de las acreditaciones acordes a su identidad de género manifestada que sean necesarias para el acceso a sus servicios administrativos y de toda índole. 2. Reglamentariamente se establecerá el procedimiento de acreditación en base a los siguientes criterios: a) Las solicitudes serán formuladas por las personas interesadas o, en su caso, por sus representantes legales. b) Los trámites para la expedición de la documentación administrativa prevista en la presente Ley serán gratuitos, no requerirán de intermediación alguna, y en ningún caso implicarán la obligación de aportar o acreditar cualquier tipo de documentación médica. c) Se garantizará que las personas sean tratadas de acuerdo con su identidad de género libremente determinada y se respetará la dignidad y privacidad de la persona concernida. d) No se alterará la titularidad jurídica de los derechos y obligaciones que correspondan a la persona ni se prescindirá del número del documento nacional de identidad, siempre que este deba figurar. Cuando por la naturaleza de la gestión administrativa se haga necesario registrar los datos que obran en el documento nacional de identidad, se recogerán las iniciales del nombre legal, los apellidos completos y el nombre elegido por razones de identidad de género. e) Se habilitarán los mecanismos administrativos oportunos y coordinados para adaptar los archivos, bases de datos y demás ficheros de las Administraciones a las que alude el apartado 2 del artículo 4 de la presente Ley, eliminando toda referencia a la identificación anterior de la persona, a excepción de las referencias necesarias en el historial médico confidencial a cargo del Servicio Andaluz de Salud, de conformidad con lo establecido en la letra anterior. 3. La Junta de Andalucía facilitará el asesoramiento necesario para realizar los cambios oportunos en ficheros de organismos privados o de carácter estatal, de acuerdo con lo recogido en la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal.

vestuarios unisex, “se garantizará que tenga acceso a los aseos y vestuarios que le corresponda de acuerdo con su identidad de género”³⁸².

Es importante destacar que al revisar el articulado de la ley, los procesos y mecanismos a través de los cuales quedan legitimadas e incorporadas las identidades no normativas dentro del cause de las relaciones sociales estas quedan despojadas de todo formalismo e intervención de terceros y expertos; ahora “la simple manifestación de voluntad de los sujetos es suficiente para existir en derecho”.

Conclusiones

El derecho ha destacado entre uno de los discursos hegemónicos desde el cual se ha ninguneado la subjetividad y la capacidad agentes del colectivo transgénero. La historia del reconocimiento de derechos a este colectivo trans, nos ha dejado un conjunto de normas jurídicas que gestionan cuerpos, identidades, necesidades y sexualidades, cual si de objetos se tratara. La ley Integral de identidad de género en Andalucía, reconoce que detrás y por encima de la categoría jurídica, el sujeto de derecho o sujeto beneficiario, nos encontramos con seres humanos, que en el caso de las personas menores de edad necesitan ser escuchadas y atendidas sus necesidades mas propias. El sujeto jurídico transgénero menor de edad goza de autonomía para gestionar sus expresiones de género.

Esta persona menor de edad, sujeto transgénero ahora tiene la posibilidad de configurar sus expresiones de género hasta llegar a conformar su identidad, desde un dialogo abierto donde participan los discursos sociales, educativos, familiares, médicos y jurídicos entre otros. No es el discurso médico quien informa y conforma la identidad y las expresiones de género de menores transexuales y variantes de género.

La Ley integral de identidad de género en Andalucía, se caracteriza no solo por despatologización, también por su franca atención a cuestiones como la discriminación, la atención sanitaria, la inserción social y laboral, la situación de vulnerabilidad por la que pueden atravesar las personas mayores, jóvenes y menores de edad como hemos venido comentado. El reconocimiento del derecho a una identidad de género espontáneamente concebida dentro de etapas de especial atención como es la niñez o la

³⁸² El protocolo igualmente regula que asimismo, si en el centro es obligatorio vestir un uniforme y éste es diferenciado, se deberá reconocer el derecho de vestir con uniforme femenino o masculino en función de la identidad de género. Independientemente de la exigencia o no de uniforme se garantizará, en cualquier caso, la igualdad en el uso de cualquier vestimenta. Para mas información recomendamos acceder a la Web: <http://reddedalo.wordpress.com/> (fecha de acceso: 22- 07-2014)

pubertad, se conforman desde la implementación de medidas que abarcan desde la asistencia de servicios de asesoramiento jurídico y de apoyo psicológico y social, tanto al menor como a sus familiares, así como el reconocimiento explícito del derecho del menor a desarrollar su propia identidad de género, dentro del amplio abanico de variantes de género que individualmente es posible adoptar.

La ley Integral de Identidad de género representa un espacio donde repensar a los sujetos jurídicos, un claro ejemplo de cómo vincular el ejercicio y disfrute de los derechos humanos con el acceso a la salud, la educación, el trabajo y la libre autodeterminación de la identidad de género. Su carácter integral, que procura la no discriminación de personas transgéneros, especialmente del colectivo de personas menores de edad variantes de género, incorpora una perspectiva que podemos calificar de trans-género, en tanto toma en cuenta diferencias inter-seccionales, como clase social, nacionalidad, edad, género las cuales son relevantes para las personas trans. Desde esta perspectiva es más accesible y posible el desarrollo de políticas que respondan a realidades sociales que vienen marcadas por la “irregularidad de lo políticamente correcto” dentro de un orden de género³⁸³.

Referencias Bibliográficas

- BALZER, C. y SIMON HUTTA, J.. *Transrespeto versus transfobia* en el mundo: un estudio comparativo sobre la situación de los derechos humanos de las personas trans. 2013, p. 98.
- BUSTOS MORENO, Y. *La transexualidad (De acuerdo a la Ley 3/2007)*, Ed. Dykinson, Madrid, 2008.
- BUTLER, J. *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Barcelona, Ed. Paidós, 2002.

³⁸³ Recientemente, Mauro Cabral reflexionaba sobre las personas trans quienes viven en primera persona ese estar fuera de los márgenes, de las categorías, ese no habitar en tierra propia: “Mi experiencia trans* e inter* es precisamente la de esa extranjería-local, allí donde hombres y mujeres cis se consideran nativ*s del género, donde (y a pesar de sus mejores intenciones) la academia nos trata como extranjer*s en sus aulas y sus textos, donde hasta el estado traza con firmeza los límites de aquel*s a quienes reconoce como 'nacionales' y aquel*s a l*s que, sencillamente, desconoce. La nuestra no es cualquier extranjería, sino la de aquell*s juzgad*s provenientes de un país menor -siempre inadecuad*s, nunca del todo asimilables, excesiv*s en nuestras demandas de inclusión, gobernad*s por leyes específicas, condenad*s esas trayectorias, penosas, del cruce de fronteras. ¿Extranjero *solo* cuando viajo? Ojalá fuera.” Facebook: (<https://www.facebook.com/cabralsoldadoheroico?fref=hovercard>)

Homofobia y discriminación por motivos de orientación sexual e identidad de género e los Estados miembros de la UE. Informe de la Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, 2009.

PLATERO MENDEZ, R. Transexualidad y agenda política: una historia de (dis)continuidades y patologización. *Política y Sociedad*, 2009, Vol. 46 Núm. 1 y 2: 107-128

SOTO GONZÁLEZ, L. *Cuerpos transgeneros en el discurso jurídico. Jurisprudencia Transgénero en Cuba.* 2009. (Tesis de Maestría inédita. Instituto de Estudios de la Mujer. Universidad de Granada)

STRIKE, S. y WHITLE, S. *The Transgender Studies Reader.* Routledge: New York. 2006, p. 2.





**CURRICULUM Y ATENCIÓN A LA
DIVERSIDAD**

★ **A I C E** ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

277. EL ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECIALES Y LA COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.

José Antonio Vela Romero

jose.vela@dedu.uhu.es

Resumen.

Las comunidades de aprendizaje se están constituyendo progresivamente en una herramienta de cambio en los centros y el entorno socio-familiar de los mismos, además de una potente herramienta para mejorar la situación de los menores en contextos de riesgo, pues implica de forma importante a las familias a través de su integración en comisiones, las estructuras organizativas del centro y actuaciones como son las tertulias dialógicas o los grupos interactivos; pero existe un vacío importante en cuanto a la respuesta del alumnado con necesidades educativas especiales dentro de todos los mencionados elementos, por ello pretendemos aportar una propuesta de intervención para dar forma a una inclusión más eficiente de estos alumnos y alumnas en el marco de las comunidades de aprendizaje y las actuaciones que en ellas se realizan.

Palabras clave: comunidades de aprendizaje, atención a la diversidad, necesidades educativas especiales.

Introducción

Las comunidades de aprendizaje son el escenario educativo idóneo para el desarrollo de una verdadera inclusión social educativa del alumnado con necesidades educativas especiales, la inclusión de los mismos en las dinámicas que se generan dentro de las comunidades de aprendizaje es una de los principales aspectos que nos ocupan. Una comunidad viva que cambia y genera cambio nos permitirá hacer extensible los cambios que produce en la escuela a la sociedad del entorno donde nuestra escuela se desarrolla

Como plantea Galán (2009) *“creemos que el conocimiento debe ser una herramienta útil y valiosa en manos de todo el mundo, sin exclusiones; y que la mejor forma de adquirirlo es a través del otro y con el otro”*, sin discriminar ni segregar a los alumnos y alumnas que presenten necesidades educativas especiales pues todos, sean cuales sean sus características pueden enseñar y aprender unos de otros.

5. Comunidades de aprendizaje

Las comunidades de aprendizaje nacen con un claro objetivo transformador, que reacciona ante una sociedad en transición entre un modelo industrial hacia una sociedad de la información, que reclama, un cambio en la escuela que permite reforzar el vínculo escuela -sociedad y responder de forma real a las demandas de la misma. La primera comunidad de aprendizaje fue la escuela de personas adultas de la Verneda-Sant Martí, creada en 1987, desde ese momento y a lo largo de los años 90, se han ido consolidando como una alternativa eficiente de cambio escolar.

La sociedad de la información a la que pretenden dar respuesta, presenta un aprendizaje que depende cada vez más de lo que ocurre y la relación que se produce entre el aula y los demás espacios donde el alumno/a se desarrolla (Elboj, Puigdemívol, Soler, & Valls, 2002). Una sociedad interconectada, viva y cambiante que demanda un currículum más tendiente al aprendizaje de procesos y la obtención de herramientas para el tratamiento de la información y la interacción humana.

Los resultados, del mundialmente conocido informe PISA (MEC, 2012), que en los últimos años se ha convertido en un referente y una llamada de alerta para el cambio en nuestro sistema educativo, ha demostrado que las políticas y medidas educativas llevadas a cabo hasta la fecha no han mejorado el rendimiento académico de los alumnos/as ni el abandono prematuro de los estudios.

También existen voces críticas ante este informe (Alcaraz y otros, 2013) que plantean que las pruebas no son capaces de medir todas las dimensiones de la competencia lectora, pues descuida y aparta lo que no tiene que ver con la capacidad cognitiva y la necesidad de diseñar procesos de evaluación para aproximar otras dimensiones de la competencia lectora o la atomización de las capacidad.

Los planteamientos, propuestas y actuaciones de las comunidades de aprendizaje intentan dar respuesta a los resultados en lo referente al rendimiento académico en este informe, además de las conclusiones e iniciativas planteadas en el proyecto INCLUD-ED (2006-2012), proyecto en el que sus actuaciones se enmarcan.

Tras analizar algunos aspectos sobre los comienzos y los orígenes de las comunidades de aprendizaje, vamos a profundizar en su concepto y su funcionamiento para crear el marco de referencia en el que se integra nuestra propuesta de intervención.

6. ¿Qué son?

Realizando una aproximación conceptual a las comunidades de aprendizaje encontramos diversas definiciones, Valls (2000) las define como:

“Un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida en el aula”.

Siguiendo a Flecha y Puigvert (2007) una comunidad de aprendizaje es un proyecto que va dirigido a centros de primaria y secundaria. Su objetivo es el cambio en la práctica educativa para conseguir la utopía de aquella escuela o de la educación que todo el mundo quiera tener y, sobre todo, hacer realidad el sueño de que ningún niño ni niña quede marginado/a o etiquetado/a por la procedencia de su clase social, etnia, estatus económico, género, etc.

En las Comunidades de aprendizaje se desarrolla lo que se puede denominar como “actuaciones educativas de éxito” avaladas por los estudios de la comunidad científica y que reúnen una serie de criterios para ser consideradas como tal (Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002):

1. Generan las mayores mejoras en los resultados académicos de todo el alumnado.
2. Son actuaciones transferibles a diversos contextos, lo que implica que allí donde se apliquen obtienen resultados semejantes.
3. Que los dos puntos anteriores se hayan demostrado en investigaciones científicas que tienen en cuenta todas las voces que componen la comunidad educativa.
4. Que los tres puntos anteriores se hayan avalado en publicaciones de la comunidad científica internacional.

De igual modo se establecen las actuaciones que las conforman:

- Grupos interactivos
- Tertulias dialógicas
- Formación de familiares
- Participación educativa de la comunidad (que se concreta en la lectura dialógica, la extensión del tiempo de aprendizaje y las comisiones mixtas de trabajo)
- Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos
- Formación dialógica de profesorado

Para concretar nuestra propuesta de intervención, vamos a centrarnos en la descripción de los grupos interactivos y las tertulias dialógicas, de las dos actuaciones de éxito fundamentales en las comunidades de aprendizaje, en la que se encuentran implicados los alumnos/as, y dentro de estos los que presentan necesidades educativas especiales, que son el objeto de nuestra propuesta:

Los *Grupos interactivos*, siguiendo a Estaban (2005) los grupos interactivos se definen como una estrategia metodológica eficaz, en ellos se modifican las estructuras organizativas del aula, se crean pequeños grupos de trabajo realizados por una persona adulta, constituidos estos grupos de forma heterogénea y organizados y coordinados por el profesor responsable de la asignatura, las personas participantes tienen carácter voluntario y pertenecen a la comunidad y cuentan con una formación proporcionada por el centro para realizar esta función.

Las *tertulias dialógicas*, siguiendo a Valls, Soler y Fecha (2008) son una de las actuaciones educativas de éxito, que se desarrollan en las comunidades de aprendizaje, consiste en la construcción colectiva del significado y el conocimiento de forma conjunta tomando como principio fundamental el diálogo entre las personas que participan en la tertulia; tienen dos criterios fundamentales, en primer lugar, se trata de clásicos de la literatura universal, que trascienden culturas y épocas, por ejemplo la *Ilíada* o la *Odisea* de Homero y en segundo lugar, en el diálogo participan personas de perfil no académico donde caben todas las opiniones y expresiones de forma libre.

7. ¿Cómo funcionan?

Para poder articular las actuaciones educativas de éxito anteriormente descritas, es necesario establecer en los centros estructuras organizativas que permitan estructurar el funcionamiento de estas intervenciones y constituir al centro como una comunidad de aprendizaje. Como plantea Esteban (2005) en las comunidades de aprendizaje se pone un énfasis especial en el fomento de una participación que responda a principios de funcionamiento democrático. Fruto de este planteamiento nacen las estructuras organizativas que posibilitan el buen funcionamiento de las mismas que toman forma en las *Comisiones Mixtas de Trabajo*, coordinadas por una *Comisión gestora*, cuya composición y funcionamiento describimos a continuación:

- Comisión gestora. Realiza las coordinaciones y el seguimiento de las mixtas, dirigida por representantes de la dirección de centro, en ella tienen representación las otras comisiones.
- Comisiones Mixtas de trabajo. Aseguran la participación democrática de toda la comunidad, constituidas para coordinar temas concretos, como por ejemplo para la realización de las tertulias dialógicas.

Una vez descritos los aspectos conceptuales y organizativos clave en las comunidades de aprendizaje procedemos a concretar la posición del alumnado con necesidades educativas especiales en este proceso.

8. ¿Cómo se integran los alumnos/as con necesidades especiales? Escuela Inclusiva y comunidades de aprendizaje.

Dado el carácter integrador e inclusivo de las comunidades de aprendizaje que posicionan a la comunidad educativa como un todo integrado resulta extraño comprobar el poco desarrollo e integración de las mismas con el sistema de atención a la diversidad que se desarrolla en los centros.

Como hemos ido analizando el desarrollo de las comunidades de aprendizaje implica una participación igualitaria de todo el alumnado, especialmente relevantes serían los grupos interactivos y las tertulias dialógicas, pero esta participación implicaría un cambio sustancial en los planteamientos de atención a la diversidad del centro, ya que estudios como el desarrollado por Moya Maya (2002) reflejan que el 63,7% del profesorado trabaja siempre fuera del aula ordinaria, el 32,8% se manifestaba indistinto entre las opciones de trabajo en el aula ordinaria o en el aula de apoyo de integración y sólo cuatro profesores apoyaban un apoyo prioritario dentro del aula ordinaria de trabajo.

Ante estos datos debemos ser conscientes de que al plantear la conversión de un centro en comunidad de aprendizaje, teniendo presente al alumnado con necesidades educativas especiales con necesidades específicas de apoyo educativo es más complejo de lo que parece, pues requeriría un cambio en la perspectiva de atención a la diversidad del centro.

Podemos y debemos promover, como plantea Galán (2009) el encuentro entre Escuela Inclusiva y Comunidad de Aprendizaje.

- Estableciendo una educación de calidad para todos los alumnos;
- de abandonar la idea de emplazamiento físico por la de participación plena en la vida de la escuela y de la comunidad;
- de que la escuela, el centro y el aula se organicen de manera que satisfagan todas las necesidades;
- y de que los apoyos se dirijan a todos los alumnos/as.

Se trata de que la escuela desarrolle como plantea García Pastor (2012) *“habilidades necesarias para crear oportunidades de aprendizaje que posibiliten que todo el alumnado participe en la vida de la clase”*. Por lo que debemos tener presente el planteamiento de atención a la diversidad de la escuela y el modelo de apoyo que plantea. Para ello apostamos por un modelo de apoyo curricular (Moya, Ferrer y

Salguero, 2005) en el cual es la institución la responsable de responder a las necesidades, desde el análisis y la colaboración de sus agentes educativos y profesionales.

Podemos establecer paralelismos claros entre los planteamientos de escuela inclusiva que se encuentra tras las comunidades de aprendizaje y el desarrollo de un modelo de apoyo de carácter curricular dentro de la construcción de una escuela inclusiva.

| Comunidades de aprendizaje | Apoyo curricular |
|---|---|
| El centro es el protagonista de los cambios y es la comunidad educativa la que junto con el profesorado los promueve | El centro y el aula ordinaria el foco de la intervención en todas sus vertiente. |
| La implicación de la comunidad se constituye como motor de cambio para que la escuela se transforme. | Apoyo a la comunidad, que ya no se ciñe al espacio del centro, sino que se hace extensible a otros ámbitos (asociaciones, servicios sociales...) |
| Requiere alto grado de coordinación y colaboración que se plasman en las distintas comisiones gestoras y mixtas. | Cooperación y coordinación como base que articula la atención a la diversidad para los alumnos/as con necesidades desde la comunidad. |
| La participación e intervención en el aula de otros adultos además del profesor contribuyen a la mejora de los aprendizajes y resultados. | Se realiza el apoyo dentro del aula ordinaria donde se apoya a todo el alumnado. |
| Las familias del centro se implican y generan cambio, con su participación (comisiones, grupos interactivos, tertulias dialógicas...) | Implica a las familias como parte del proceso de inclusión de sus hijos (participación en sesiones de aula, cuaderno viajero de comunicación, participación en las estructuras del centro). |

Figura 1

Como podemos apreciar, (figura 1) en ambos el cambio nace implica necesariamente la comunidad educativa en su conjunto, siendo el centro el motor de cambio. Implica al entorno sociocultural y las personas que lo integran, para ello, en ambos casos es necesario incidir e intervenir sobre la comunidad para generar el cambio lo que precisa un alto grado de coordinación y cooperación, del profesorado y las

familias que son al mismo tiempo objeto y generadores de la transformaciones que se producen, junto con toda la comunidad educativa del centro.

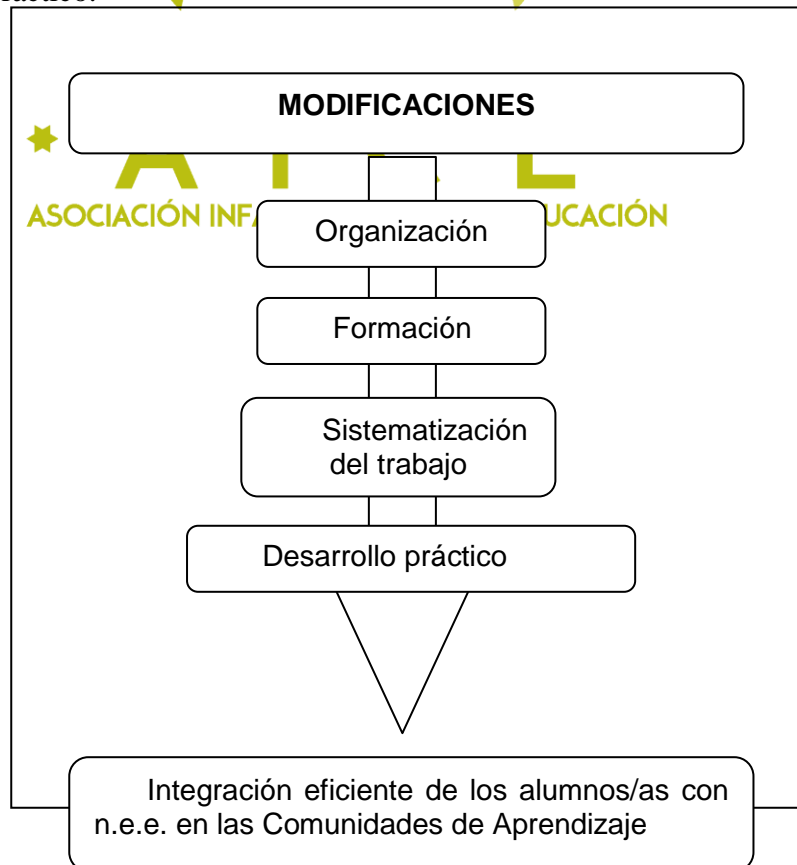
Partiendo de estos principios, consideramos viable y apostamos por el desarrollo de un modelo de apoyo curricular dentro de las comunidades de aprendizaje, como una manera conjunta de desarrollar una escuela inclusiva y democrática.

Para el desarrollo conjunto de las comunidades de aprendizaje y el modelo de apoyo curricular vemos necesario una serie de cambios estructurales que posibiliten el desarrollo práctico en la escuela, aspecto que abordaremos a continuación en nuestra propuesta de intervención

9. Propuesta de intervención

Vamos a establecer cuatro pilares fundamentales para nuestra propuesta de intervención, que permita desarrollar al máximo las posibilidades que generan la conversión de un centro en comunidad de aprendizaje y el que es a nuestro juicio, requisito indispensable para una verdadera inclusión del alumnado con necesidades especiales, el modelo de apoyo curricular.

Estos cuatro pilares son: organización, formación, sistematización del trabajo y desarrollo práctico.



Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Figura 2

Organización y coordinación: para la *organización*, si las comunidades de aprendizaje implican la creación de una Comisión General y diversas comisiones mixtas que articulen el funcionamiento de las diferentes iniciativas y medidas que se lleve a cabo (por ejemplo los grupos interactivos y tertulias dialógicas) para el desarrollo de las medidas que implican el Equipo de Orientación del centro debe implicarse en la construcción de las comunidades de aprendizaje aportando la perspectiva y estableciendo los criterios básicos que permitan al alumnado con necesidades especiales se participen de las medidas a desarrollar.

Dentro de la organización otro de los puntos clave serán las *coordinaciones*, que tendrán un carácter semanal y su ubicación dentro del horario lectivo, permitirán un seguimiento adecuado del desarrollo de las medidas de las comunidades de aprendizaje y el seguimiento de las medidas educativas, curriculares y comportamentales que se aplican al alumnado, desde la perspectiva del modelo de apoyo curricular.

Formación: abordaremos una doble vertiente, en primer lugar, la formación del profesorado y en segundo lugar la del voluntariado.

A) Profesorado

Centrándonos en el *profesorado*, Florian, Young y Rouse (2010) se han referido a algunos conceptos claves asociados a este cambio necesario en el profesorado:

- Comprender que el desafío debe centrarse en la respuesta a las diferencias humanas de manera que éstas se incluyan más que excluir al alumnado que es diferente en las aulas ordinarias.
- Esta comprensión se hace visible cuando el profesorado trabaja extendiendo lo que es común para todos, y se opone a hacer algo “adicional” o “diferente” para los que experimentan dificultades.
- Esto supone un esfuerzo pedagógico complejo que depende de un cambio en la forma de pensar sobre la enseñanza y el aprendizaje para aquellos que trabajan con alumnado con dificultades con procedimientos “adicionales” o “especiales”, hacia la creación de lecciones y oportunidades de aprendizaje que posibiliten que todo el alumnado participe en la vida de la clase.

Siguiendo estos principios formativos se proporcionará al profesorado una formación práctica que le permita atender al alumnado dentro de la dinámica de aula y en colaboración con el profesor de apoyo a la integración, logrando así un desarrollo más eficaz de su labor docente y evitando la segregación del alumnado con necesidades especiales, pues al generar su dinámica de colaboración y participación entre ambos docentes (profesor de apoyo a la integración del profesor tutor) se evita pues ambos

docentes participan indistintamente en la atención de todo el alumnado, dinámica que es posible, gracias a la coordinación previa que hemos reflejado.

B) Voluntariado

Centrándonos en la formación del *voluntariado* del centro que se implicará en el desarrollo y la construcción de las comunidades de aprendizaje a través de su colaboración en las aulas, además de establecer claramente cuáles son sus funciones se le proporcionarán pautas básicas de participación, para ejemplificar esto tomaremos como referencia los grupos interactivos, que los voluntarios que van a participar en un aula, existe entre los alumnos/as de la aula un alumno/a con diversidad funcional por limitación de la movilidad, que utiliza como medio de comunicación el lenguaje oral apoyado en un sistema complementario de comunicación, debe conocer su funcionamiento, a niveles que le permitan fomentar la participación del mismo en el grupo donde este alumno/a. Esta formación sería básica para permitir la interacción y colaboración entre todos los alumnos del aula atendiendo a tres aspectos básicos:

- Pautas de integración con el alumnado
- Sistema de comunicación: oral y escrita.
- Concreción de la actividad, que permita al alumno con necesidades especiales participar.

Sistematización del trabajo: somos conscientes de la dificultad que implica para los docentes el reducido número de horas para el volumen de trabajo que estos cambios implican, por lo que aún que sin ser lo más adecuado, proponemos desde una perspectiva práctica, con el objeto de un cambio progresivo, la sistematización y agilización del trabajo a través de diferentes herramientas: *cuaderno del docente* y *banco de recursos*; herramientas que ya se usan en la actualidad, un ejemplo de ello es el Colegio Público de Infantil y Primaria (CEIP) Cruz Blanca de Aznalcollar.

La diferencia y puntos de inflexión que planteamos es que en este cuaderno del docente que permite que incorpora las indicaciones y aspectos necesarios para la incorporación al centro comunidad de aprendizaje del docente, incorporar criterios básicos de integración que posibiliten, desde una perspectiva curricular, la incorporación eficiente del alumnado con necesidades especiales a las dinámicas que se generan en las comunidades de aprendizaje, lo que les permitirá al mismo, incorporar las modificaciones necesarias a las actividades, por ejemplo, de los grupos interactivos que se encuentran en un banco de recursos, para hacerlas accesibles a todos los alumnos/a sin excepción.

Trabajo de campo: centrándonos, en el trabajo de aula, el aspecto clave en este caso, es la participación del profesor de apoyo a la integración dentro los grupos interactivos, al ser estos la manifestación más visible de las comunidades de aprendizaje

si nos enteramos en el trabajo directo en el aula ordinaria. Gracias a la coordinación que establecimos previamente, de carácter semanal, profesor de apoyo y profesor tutor puede establecer la dinámica de trabajo que van a seguir para el desarrollo del grupo interactivo, el rol que va ejercer cada uno. Además, esto permite al profesor de apoyo a la integración asesorar al profesor tutor para establecer la participación adecuada del alumno con necesidades especiales dentro de de la dinámica del grupo de trabajo.

Conclusiones

La perspectiva inclusiva de la que partimos luchan por una escuela inclusiva y democrática, ya que busque promueve el éxito educativo de todos sus miembros tomando como premisa la facilitación del aprendizaje a través de la participación de todo el alumnado (Staimback, 2001).

El objetivo de nuestra propuesta de intervención, es integrar dos planteamientos de escuela, que como hemos reflejado, desde nuestra perspectiva tienen elementos en común que los hacen perfectamente compatibles, la atención al alumnado con necesidades educativas especiales con necesidades específicas de apoyo educativo puede desarrollarse adecuadamente desde la perspectiva del modelo de apoyo curricular dentro de las comunidades de aprendizaje.

No proponemos cambios sustanciales que generen dinámicas que dificulten la labor docente dentro de las comunidades de aprendizaje sino el desarrollo del modelo de apoyo curricular dentro de las comunidades de aprendizaje como una respuesta adecuada y eficiente con el objetivo de lograr los mismos cambios y mejoras de las comunidades de aprendizaje generan en los centros donde se implementan, logrando mejorar desde una perspectiva curricular y de la convivencia en una escuela democrática que plantea la inclusión como la manera natural en que los alumnos forman parte de ella.

Referencias de Bibliográficas

- Elboj, C.; Puigdemívol I.; Soler M. ; Valls R. (2002). Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación. Barcelona: Graó.
- Esteban, G. F. (2005). Hacia la excelencia educativa en las comunidades de aprendizaje: participación, interactividad y aprendizaje. *Educar*, 35, 61-70.
- Flecha, R., & Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 1(1), 11-20.

- Florian, L., Young, K y Rouse, M. (2010). Preparing teachers for inclusion and diverse. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (7), 709-722.
- Galán, R. P. (2009). Los nuevos retos del aprendizaje social en niños con necesidades educativas especiales. El aprendizaje en comunidad o la comunidad de aprendizaje en el aula The new challenges of social learning for children with special educational needs. Learning in the community. *Revista de educación*, 348, 443-464.
- INCLUD-ED Consortium. (2013). Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from ... Recuperado el 04 julio 2014, de <http://www.nesetweb.eu/content-resource-library/strategies-inclusion-and-social-cohesion-europe-education-includ-ed-final>.
- MECD (2013) PISA, 2012 Resolución de problemas de la vida real. Resultados de matemáticas y lecturapor ordenador. Informe español. Recuperado 2 julio 2014, de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012resolucionproblemas/pisaresoluciondeproblemas.pdf?documentId=0901e72b8198bee8>.
- Pastor, C. G. (2012). Los obstáculos para desarrollar una perspectiva curricular sensible a las diferencias y las posibilidades de cambio en la práctica. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(3), 213-229.
- Stainback, S. y Stainback, W. (Coords.) (2001). Aulas inclusivas. Un nuevo modelo de enfocar y vivir el currículo. Madrid: Narcea.
- Moya Maya, A. (2002). El profesorado de apoyo: ¿Dónde?, ¿ Cuándo?, ¿ Cómo?... realiza su trabajo. Aljibe.
- Valls, R. (2000). Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información. (Tesis doctoral no publicada). Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Valls, R., Soler, M., & Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: Interacción es que mejoran y aceleran la lectura. *Revista iberoamericana de educación*, (46), 71-87.

278. EL TRATAMIENTO DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN INFANTIL EN LAS ESCUELAS RURALES: REALIDAD, POSIBILIDADES Y PROPUESTAS.

Francisco Javier García Prieto e Inmaculada Gómez-Hurtado

fjavier.garcia@dedu.uhu.es

Resumen.

El primer contacto con la vida escolar se produce en Educación Infantil, influyendo todo lo que se hace así como lo que se deja de hacer respecto a la atención a la diversidad. Consideración clave que repercutirá en el alumnado y que dependerá del maestro trabajarlo de una u otra forma. Se presenta un informe parcial progresivo de un estudio estadístico extensivo mediante cuestionarios realizado a docentes de Educación Infantil en Escuelas Rurales con un formato o tipología de centro agrupado (C.P.R.) y multigraduado de la provincia de Huelva así como escuelas rurales graduadas (CEIP). Los resultados que se ofrecen, con carácter propositivo, analizan particularidades sobre la temática, resaltando el trabajo que se desarrolla en la práctica de aula y fuera de la misma.

Algunas conclusiones destacables apuntan que la heterogeneidad en la enseñanza en Educación Infantil y el modelo de diversidad que se establece, están condicionadas por el medio (organización, apoyos, coordinación, ritmos de aprendizaje,...). **ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN**

Palabras clave: escuela rural, atención a la diversidad, enseñanza infantil, heterogeneidad, concepciones.

• Introducción

La delimitación terminológica de los agrupamientos y la multigraduación (Bustos, 2010) responde a cuestiones a tener en cuenta en las diferentes propuestas taxonómicas de formatos o tipologías de escuela. De ahí, la indefinición conceptual de qué se entiende en la actualidad por escuela rural, escuela en el medio rural, escuela de pueblo, entre otras. Se hace necesaria una prospección de la misma remarcando el

estado actual de la atención a la diversidad como telón de fondo en estos centros. Se presentan los datos de casos seleccionados de una de las categorías singulares que se han trabajado en el marco de un estudio estadístico sobre las escuelas rurales en la provincia de Huelva para caracterizar las concepciones y práctica docente, es decir, qué piensan y cómo llevan a cabo la atención a la diversidad en el nivel educativo de Educación Infantil. La población está compuesta por los docentes de Educación Infantil de la totalidad de Colegios Públicos Rurales (CPR) que actualmente son nueve además de todos los centros situados en el medio rural (CEIP) que cumplen con los criterios de selección, siendo un total de diecinueve. Las distintas localidades y escuelas que componen un CPR son variados, desde dos hasta cuatro localidades, ninguna superando los mil habitantes. En los CEIP, un centro por pueblo, y ninguno supera los dos mil habitantes.

En la actualidad contamos con abundante información sobre la inclusión escolar, sobre el tratamiento de la diversidad, pero contamos con pocas experiencias realizadas en el medio rural.

En los últimos años ha existido y existe una fuerte tendencia a la homogeneización en nuestra sociedad que también impregna al sistema educativo y olvida que las personas somos distintas en intereses, estilos cognitivos y afectivos, conocimientos, aficiones, etc.

Un currículum abierto a la diversidad de los alumnos no es solamente un currículum que ofrece a cada uno de ellos lo que necesita de acuerdo con sus capacidades, su cultura o su género. Es un currículum que se plantea a todos los alumnos para que todos aprendan quiénes son los otros y que debe incluir, en su conjunto y en cada uno de sus elementos, la sensibilidad hacia las diferencias que hay en la escuela. Brennan (1988) proponía el llamado "modelo equilibrado" con la conjugación de tres modelos de construcción curricular, uno de ellos, muy importante en este escrito, es el Modelo basado en las situaciones que ofrece la posibilidad de hacer un análisis y desarrollo del currículum respetuoso con las coordenadas contextuales. Es notable la consideración de la versatilidad para llevar a cabo la diversidad en las aulas situadas en el medio rural, por lo que un centro abierto al entorno, la mejora de la convivencia, un liderazgo distribuido y dirección participativa, entre otros, fomentarán que algunos elementos curriculares se adapten a las necesidades de la escuela del Siglo XXI, como por ejemplo, metodologías individualizadas y activas.

En una revisión documental de la literatura sobre la integración e inclusión escolar y cómo afecta esta al profesorado y a los profesionales implicados en cuanto a

sus demandas, a sus actuaciones y necesidades prácticas y formativas, las ideas claves que se han considerado son las siguientes:

- El proceso de integración es identificado como un proceso de innovación, supone la optimización de la realidad ya existente y, por otra parte, debe haber una filosofía que legitime las acciones innovadoras, que sustente y dirija las estrategias a emprender para superar la segregación.
- Algunos estudios patentizan una situación ambivalente, gracias a la cual se acepta la filosofía de la integración, pero no el trabajo que supone para el profesorado en el aula, es decir, que esta filosofía se pone en cuestión cuando debe desarrollarse en el marco organizativo que implica recursos humanos, didácticos y técnicos. Junto a esta ambigüedad, análisis más específicos ponen de manifiesto que el cambio de actitudes es difícil y resistirse, mostrando escepticismo o rechazo moderado, es lo natural.
- La mayor parte de estos estudios han constatado la presencia de dimensiones que inciden en la actitud y buena disposición, así como en la orientación positiva hacia la diferencia. Concretamente, manifiestan que las relaciones entre la preparación del profesorado respecto a la integración y las actitudes que muestran hacia la misma constituyen uno de los factores relevantes y reconocen que lo imprescindible para un proceso de integración positivo es la mejora de la preparación del profesorado, lo que se sitúa en la línea del profesor como agente de cambio, de la importancia de las actitudes y la disposición del profesorado como garante del desarrollo efectivo de los procesos de integración.
- Otro factor señalado en las investigaciones ya mencionadas, por su notable influencia en las actitudes positivas hacia el proceso de integración escolar, es la experiencia del trabajo en equipo, es decir, una forma organizativa de trabajar en estrecha coordinación interprofesional. El trabajo en equipo es importante, tanto ante las exigencias en la dimensión organizativa en la escuela, como la implicación en el Plan de Centro, como también en las coordinación de todo el equipo de profesionales de apoyo.

Todas estas ideas se gestan en torno a la propuesta que aquí se hace, comprobando si a lo largo del estudio estos axiomas se corresponden con las realidades y planteamientos que se presenten. En definitiva, la escuela rural en la sociedad posmoderna afronta nuevos cambios trascendentes para la atención a la diversidad.

La atención a la diversidad en educación infantil

La diversidad es una realidad patente e ineludible en nuestras aulas. Una característica innata de las personas es que cada una de ellas lleva consigo su propia idiosincrasia lo que conlleva que cada cual aporta a la sociedad sus propias características intrínsecas y extrínsecas.

Esta realidad de la sociedad se ve reflejada en nuestras aulas de Educación Infantil. Nos encontramos con niños y niñas que nos ofrecen sus propias características para el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje enriquecedor donde todos tienen cabida siendo la diferencia un valor añadido al desarrollo de todos los agentes que participan en el aula.

La diversidad se ha convertido en un término omnipresente en la educación que con frecuencia aparece relacionado con el concepto de inclusión escolar siendo usualmente utilizado en la política actual y en discursos relacionados con la práctica educativa. Ante este discurso, algunos autores consideran que los educadores han tenido un compromiso permanente con cuestiones relacionadas con la diversidad y la equidad, no solo haciendo referencia al alumnado sino también a la diversidad de los profesionales. (Blair et al 1998; Bush y Middlewood 1997) cit. por Lumby y Morrison (2010), otros, sin embargo creen que la diversidad es un problema relativamente nuevo. (Lorbiecki y Jack 2000; Morrison, Lumby, y Sood 2006; Osler 2006) cit. por Lumby y Morrison (2010).

Atender a la diversidad en las aulas de Educación Infantil nos lleva a hablar de la inclusión escolar. La filosofía de la inclusión defiende una educación eficaz para todos, educación que tiene por fundamentos que los centros educativos, como comunidades educativas, deben atender las necesidades de todos los alumnos y alumnas sean cuales sean sus características personales, psicológicas o sociales. (Arnaiz, 2003).

Apoyados en Murillo y Hernández (2011), consideramos que el concepto de inclusión escolar ha sufrido grandes avances. De esta forma, mientras que en la educación el proceso de inclusión, en un primer momento fue asociado a la integración de alumnos con algún tipo de discapacidad en la escuela común, dicha concepción era errónea y confusa ya que equilibraba en la misma posición el término inclusión al término integración. No obstante, en la actualidad resalta el concepto tal cual surge de inclusión en educación, una nueva visión de la educación que pone su foco en las diferencias de los estudiantes en los procesos educativos, ya sean éstas de raza, género, clase social, capacidades, lengua materna, pertenencia a un grupo cultural u orientación sexual.

Palacios y Paniagua (2005) nos ofrecen una propuesta para atender a la diversidad en las aulas de Educación Infantil (ambas etapas) haciendo referencia a un cambio en la metodología del aula, la evaluación, la relación con las familias y el trabajo en equipo.

Numerosos autores como Ainscow y Gómez (2014), Ainscow (2013), Flecha, Padrós y Puigdemívol (2003) y Krichesky y Murillo (2011) consideran, desde diferentes perspectivas que uno de los factores clave para atender a la diversidad en la Educación Infantil es la participación de la comunidad educativa en el aula. La importancia de la colaboración de toda la comunidad educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la implicación de la misma en tareas del aula y su involucración en el centro se hacen imprescindibles para dar una adecuada respuesta a las necesidades que demandan cada uno de los alumnos y alumnas que tenemos en nuestras aulas.

La escuela rural, la diversidad como marco compartido de oportunidades.

La enseñanza en los niveles de Educación Infantil en la escuela rural supone trabajar de una manera diferenciada. Actividades, horarios y circunstancias que se deberían destacar como aspectos positivos. Un escenario como el rural, abierto y conectado con el mundo que le rodea, flexible, con alumnado diverso, y la diversidad es un valor.

La transformación en los últimos años del medio rural (globalización, sociedad del conocimiento y de la información e interculturalidad) ha convergido en necesidades que se plantean desde el marco de la inclusión escolar y social. Por las características que presenta, es un espacio que proporciona características idiosincrásicas de la misma, peculiaridades y problemas que surgen, que en definitiva se diferencian del modelo de escuela urbano. Una idea que comparten referente a los docentes, los formatos graduados urbanos y rurales y la multigraducción rural, es la consideración de la comunidad educativa del carácter asistencialista de la Educación Infantil. Y aquí es donde se debe hacer notable la idea que intenta transmitir este escrito en la finalidad que tiene de caracterizar las concepciones. El trabajo diario que se realiza evidencia la necesidad de un trato particular, aunque debiera ser generalizado a todos los tipos de escuela. Según Aguado (2000) las experiencias de atención a la diversidad deben generar nuevos significados y conceptos en el entorno, en este caso rural, en que se sitúe la acción educativa.

La función social que cumple la Escuela Rural (Llevot y Garreta, 2008) determina las necesidades ante los nuevos fenómenos, como es el de la escolarización

de alumnado de diferentes culturas. Pero una vez más, se pretende emular las acciones y reproducir la estructura que dieron comienzo en la escuela urbana, no teniendo en cuenta el contexto ni la cultura local. El papel que asume la escuela de pueblo, debería de servir como medio para acceder al conocimiento académico. Pero la transmisión de cultura curricular es una postura en parte incierta, ya que en realidad una vez que salen del colegio se trata de cultura popular. En la última década, se convirtieron en espacios de creciente diversidad cultural al recibir alumnos y alumnas inmigrantes.

El motor de aprendizaje y el de marchamo social y cultural en el mundo rural, es a través de la escuela y son los maestros-as. En este tipo de escuelas es donde el maestro, debe “poner en juego todo su conocimiento, aptitudes y actitudes para atender alumnos en una misma unidad... además de los distintos ciclos, le sumamos que el maestro debe de atender a alumnos repetidores mediante un plan o programa específico de recuperación de los aprendizajes no adquiridos, además de atender a alumnos con NEAE o a los alumnos que tengan dificultades en las áreas instrumentales básicas, nos daremos cuenta de la dificultad que tiene impartir docencia en este tipo de escuelas, y que pueden considerarse como verdaderos modelos de atención a la diversidad...” (Castillo y Ramos, 2012) aunque su labor esté en muchos casos no valorada, teniendo un sentido, por diferentes agentes, de acompañamiento o cuidador.

Aspectos metodológicos

Como ya se ha comentado, el presente subestudio tiene como origen una categoría de análisis que se enmarca en un estudio estadístico más amplio a través de cuestionarios a los docentes (población formada en este subestudio) que imparten únicamente en Educación Infantil en el formato de centros denominados como C.P.R. (Colegios Públicos Rurales), es decir, tienen la multigraduación como característica principal, en los nueve colegios existentes en la provincia de Huelva además de los 19 que corresponden a criterios de selección de Escuelas graduadas, escuelas en el medio rural en poblaciones menores de 2000 habitantes. Respecto a las escuelas unitarias, otro formato posible en el marco de la enseñanza rural, no se tuvo en cuenta ya que las características no eran puras de maestros-as que solamente impartían en este nivel educativo. Como no era una cantidad excesiva de docentes de Educación Infantil, se ha optado por no seleccionar tamaño para obtener mayor representatividad en la investigación. Por lo que la muestra está formada por todos los docentes que han decidido contestar, un total de 33 (en torno a un 85%).

Con la finalidad de conceptualizar la diversidad en relación a distintas variables planteadas componen los diez ítems con cuatro posibles alternativas de respuesta en el dial del acuerdo. Los diferentes análisis realizados han permitido obtener datos

descriptivos, realizando también una labor de interpretación para conocer las concepciones y práctica docente que estos docentes tienen. Además de conocer los patrones de actuación, se han delimitado los factores que intervienen en la diversidad de los centros con la mencionada tipología. En definitiva, se han caracterizado las concepciones y prácticas de los docentes a través de las preguntas del cuestionario (Martínez Olmo, 2002) tipo Likert que engloba la categoría de análisis previamente codificadas de Atención a la Diversidad. Ha supuesto abarcar en su análisis trabajos documentales para ver las diferentes tendencias.

El proceso estuvo formado por diferentes momentos o fases (1. diseño y validación, 2. Aplicación / Administración, 3. Análisis, interpretación de resultados y conclusiones). De acuerdo con la naturaleza de la información, de carácter cuantitativo, para el procesamiento y análisis de los datos se utilizó el programa informático SPSS v.19 obteniendo un alto índice de fiabilidad del instrumento. Se administró el cuestionario durante el curso 2012-13. La aportación revisada documental en el análisis de resultados ha permitido mayor inferencia con los datos; aspectos divergentes y convergentes.

Resultados y discusión

Con la intención de realizar una radiografía general del estado de los análisis, se procede a explicar algunos de los datos administrativos que se han recopilado y que son elocuentes a la hora de profundizar. Una panorámica detallada que contribuye a aportar y matizar informaciones sobre el tema objeto de estudio en la escuela rural o en lo rural, la atención a la diversidad, sobre sus actores y la realidad situada, su escenario de acción.

De los 33 participantes, 30 son mujeres y 3 hombres, siguiendo la línea feminizada de la enseñanza en educación infantil que es más notable que en otros niveles educativos. La edad media de los docentes de educación infantil que están en el medio rural es de 37,4 años. En cuanto a la tipología de centro en la que imparten docencia, 12 docentes están en CPR (Colegios Públicos Rurales) y los 21 restantes son de Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de escuelas rurales graduadas, de centros situados en el medio rural. En torno a un 30% se sitúan en sus primeros cinco años de experiencia docente, otro 30% de cinco a diez años, ubicando el resto entre diez y veinticinco años, es decir, con un nivel experimentado. Una cuestión relevante en las escuelas rurales es el tránsito de los docentes y la inestabilidad de los mismos. Así se pone de manifiesto en los años que llevan ejerciendo en el centro actual, la mitad (56%) no está más de dos cursos. Esa inestabilidad repercute en la menor continuidad y sostenibilidad de experiencias de atención a la diversidad, ya que suelen ser proyectos que se deben mantener en el tiempo. La situación administrativa, en contra de lo que

pueda pensarse, manifiestan ser definitivos en torno a un 67%. Muy pocos son los que viven en el pueblo donde está situada la escuela (21%). Un dato elocuente, es que los docentes que pasan por la escuela rural, tienen preferencia de seguir ejerciendo en las mismas (40%) o les es indiferente (55%).

Sabemos por diferentes estudios, que la mayoría de las innovaciones se sostienen en Educación Infantil, a pesar de la consideración que se tiene hacia los docentes de este nivel educativo, de carácter asistencialista, es decir, de cuidadores. Esa concepción no solamente se tiene por la familia o la comunidad, también en muchas ocasiones, por los propios compañeros. También se aprecia que los cargos de gestión no suelen estar dirigidos por docentes de infantil, así solamente un participante de los treinta y tres es director. Esta cuestión podrían suscitar diferentes análisis, ya que no solamente que los maestros de infantil no ostenten cargos de responsabilidad, si no que siendo el sexo femenino mayoritario, no queda representado. Es más usual en cargos de secretaria (9,1 % del total) o coordinadora de ciclo. Respecto a la formación por titulación académica, la mayoría realizaron magisterio (81,8%), siendo anecdótico aquellos que decidieron continuar con sus estudios para obtener licenciaturas o máster.

Aunque en Educación Infantil trabajando la diversidad de manera transversal, se suelen implementar innovaciones que desechan el libro de texto, encontramos que solamente un 15 % no lo utilizan, optando por el Proyecto de Trabajo. Si es verdad que suelen combinarlo con otros materiales como fichas o unidades didácticas propias. Los demás, suelen utilizar las editoriales de uso mayoritario (Santillana, Anaya y SM). Claro está, habría que analizar que proponen estos manuales de cara a trabajar la diversidad en el aula.

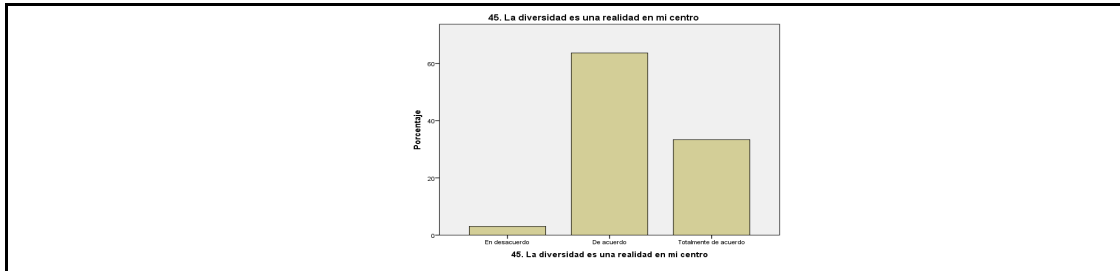
La titularidad de los centros en los cuales desarrollan su labor docente son públicos. La ratio de alumnos por clase varía, desde 5 hasta 26, pero la media está en 11, 4 estudiantes.

En cuanto a la diversidad cultural, el 63 % de los docentes señalan que no tienen este curso alumnado procedente de otros países. El resto de maestras (37%) al menos tienen a un niño, siendo los países de procedencia por orden de representatividad: Marruecos, Bolivia, Rumanía, Polonia e Inglaterra. Niños de familias que acuden al medio rural, la mayoría por motivos de trabajo.

Algunos autores como Gómez (2012) consideran que es importante tener en cuenta el concepto de diversidad que tienen los docentes para atender a la diversidad en los centros. De esta forma, hemos considerado necesario hacer un análisis de las concepciones de los maestros y maestras ante el alumnado de sus aulas estudiando

concretamente si perciben la diversidad en las mismas. Así, encontramos que el 96,9% considera que la diversidad es una realidad en su aula frente al 3% que piensa que no existe. Esto nos lleva a pensar que el profesorado en estos momentos es consciente de que están frente a un alumnado que presenta diferencias entre ellos aunque no podemos concluir que también perciban que estas diferencias deben ser atendidas con distintos métodos u estrategias didácticas.

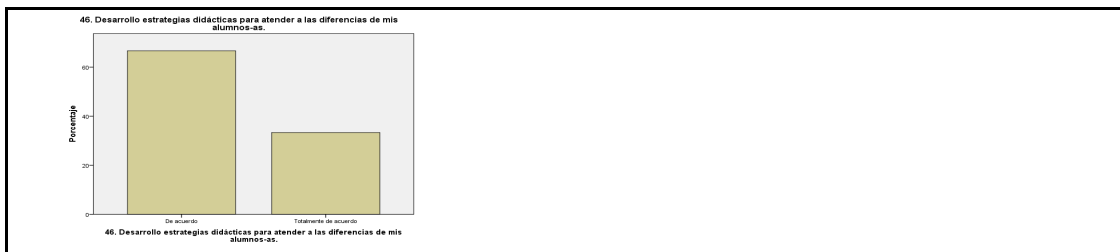
La diversidad es una realidad en mi centro



| | | Frecuencia | Porcentaje |
|--------|-----------------------|------------|------------|
| Válido | En desacuerdo | 1 | 3,0 |
| | De acuerdo | 21 | 63,6 |
| | Totalmente de acuerdo | 11 | 33,3 |
| | Total | 33 | 100,0 |

El 100% del profesorado que ha participado en la investigación considera que responde a las diferencias del alumnado en su aula con diferentes estrategias didácticas. Sin embargo, no podemos concluir que dichas estrategias didácticas sean suficientes para cubrir las necesidades de dicho alumnado.

Desarrollo estrategias didácticas para atender a las diferencias de mis alumnos-as.

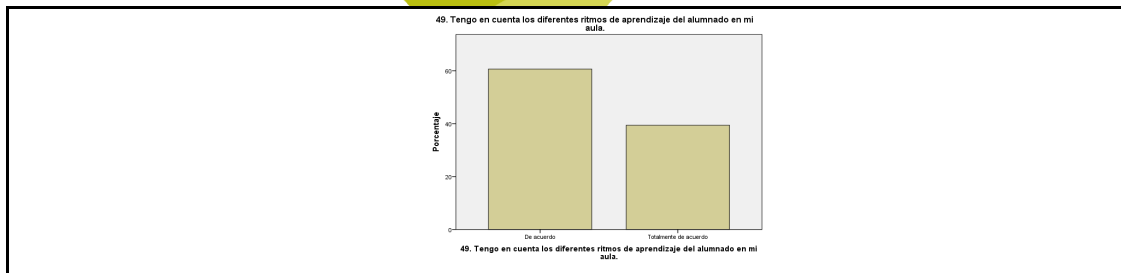


| | | Frecuencia | Porcentaje |
|---|------------|------------|------------|
| V | De acuerdo | 22 | 66,7 |

| | | | |
|--------|-----------------------|----|-------|
| Válido | Totalmente de acuerdo | 11 | 33,3 |
| | Total | 33 | 100,0 |

Estas estrategias didácticas son utilizadas para responder los diferentes ritmos de aprendizaje en el aula. Así, el 60,6% responde a los diferentes ritmos de aprendizaje en el proceso didáctico llevado en el aula.

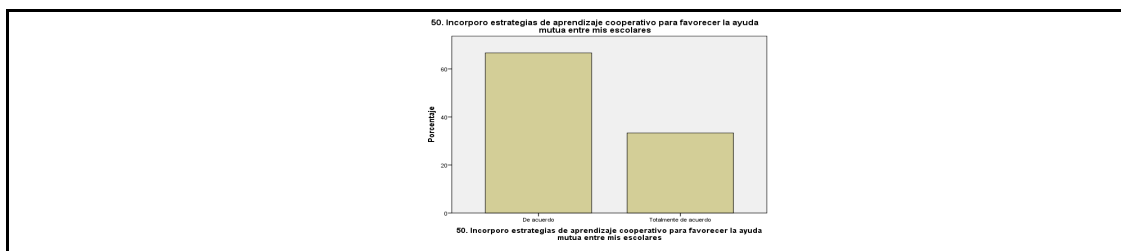
Tengo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado en mi aula.



| | | Frecuencia | Porcentaje |
|--------|-----------------------|------------|------------|
| Válido | De acuerdo | 20 | 60,6 |
| | Totalmente de acuerdo | 13 | 39,4 |
| | Total | 33 | 100,0 |

Asimismo, para dar esta respuesta el 60,7% responde a los diferentes ritmos de aprendizaje incorporando estrategias de aprendizaje cooperativo para favorecer la ayuda entre el alumnado fomentando la estrategia didáctica de la tutoría entre iguales.

Incorporo estrategias de aprendizaje cooperativo para favorecer la ayuda mutua entre mis escolares



| | | Frecuencia | Porcentaje |
|--------|-----------------------|------------|------------|
| Válido | De acuerdo | 22 | 66,7 |
| | Totalmente de acuerdo | 11 | 33,3 |

| | | | |
|--------|-----------------------|----|-------|
| Válido | Totalmente de acuerdo | 11 | 33,3 |
| | Total | 33 | 100,0 |

La enseñanza individualizada es fundamental para atender a la diversidad en cualquier etapa educativa. Hay que analizar las características individuales de los alumnos y alumnas para dar una adecuada respuesta a sus necesidades teniendo en cuenta el contexto en el que se encuentra (Parrilla, 2010). El 60,6% del profesorado considera que lo más importante en el aula es dar una respuesta personalizada a cada uno de sus alumnos y alumnas atendiendo a sus características, sin embargo, nos preocupa que el 24,2% del profesorado piensa que no es una prioridad atender individualmente a su alumnado.

Lo más importante en mi aula es dar una enseñanza individualizada



| | | Frecuencia | Porcentaje |
|--------|-----------------------|------------|------------|
| Válido | En desacuerdo | 8 | 24,2 |
| | De acuerdo | 20 | 60,6 |
| | Totalmente de acuerdo | 5 | 15,2 |
| | Total | 33 | 100,0 |



El contexto influye en la educación del alumnado. Hemos escuchado numerosas veces que no es lo mismo dar clase en un contexto favorable que desfavorable. La escuela rural lleva consigo un contexto peculiar que puede ser beneficioso o no ventajoso para el alumnado con algún tipo de discapacidad o dificultades de aprendizaje. El 48,5% del profesorado considera que la escuela rural es un contexto desfavorable para atender a la diversidad y el 39,4% piensa que la respuesta es más adecuada en dicho entorno. Esto es una contradicción muy significativa que no aclara nuestros planteamientos iniciales.

Al alumnado con discapacidad y con dificultades de aprendizaje se da una respuesta educativa más adecuada en la escuela rural

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|--------|--------------------------|------------|------------|
| Válido | Totalmente en desacuerdo | 3 | 9,1 |
| | En desacuerdo | 16 | 48,5 |
| | De acuerdo | 13 | 39,4 |
| | Totalmente de acuerdo | 1 | 3,0 |
| | Total | 33 | 100,0 |

48. Al alumnado con discapacidad y con dificultades de aprendizaje se da una respuesta educativa más adecuada en la escuela rural

El 81,8% del profesorado considera que para atender a la diversidad del alumnado es necesaria la coordinación con la maestra de apoyo y de Pedagogía Terapéutica.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Me coordino con la maestra de apoyo y de PT

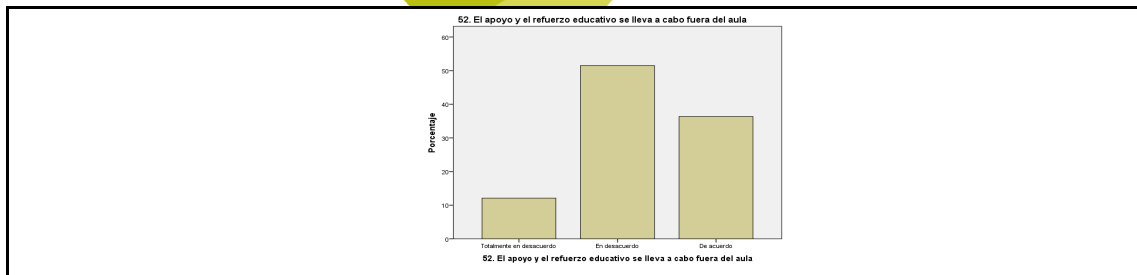
51. Me coordino con la maestra de apoyo y de PT

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|--------|---------------|------------|------------|
| Válido | En desacuerdo | 6 | 18,2 |
| | De acuerdo | 20 | 60,6 |

| | | | |
|--|-----------------------|----|-------|
| | Totalmente de acuerdo | 7 | 21,2 |
| | Total | 33 | 100,0 |

El 63,6% del profesorado afirma que el apoyo y refuerzo educativo no se lleva a cabo fuera del aula en la escuela rural frente tan solo al 36,4% que piensa que se desarrolla fuera del aula.

El apoyo y el refuerzo educativo se lleva a cabo fuera del aula

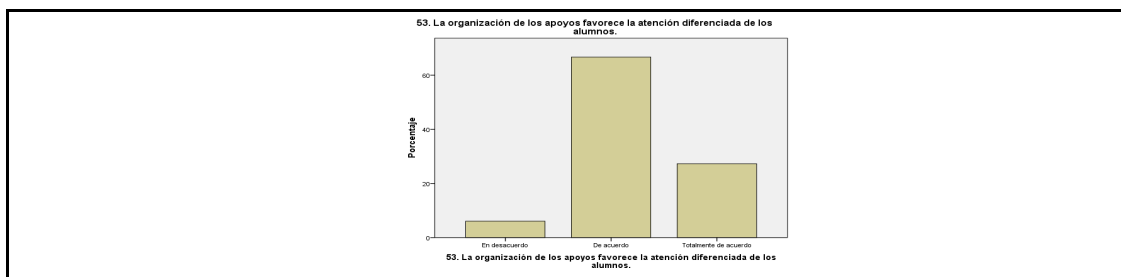


| | | Frecuencia | Porcentaje |
|--------|--------------------------|------------|------------|
| Válido | Totalmente en desacuerdo | 4 | 12,1 |
| | En desacuerdo | 17 | 51,5 |
| | De acuerdo | 12 | 36,4 |
| | Total | 33 | 100,0 |

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Se destaca que la organización de los apoyos puede favorecer la atención diferenciada de los alumnos y alumnas estando de acuerdo el 94% del profesorado de la escuela rural.

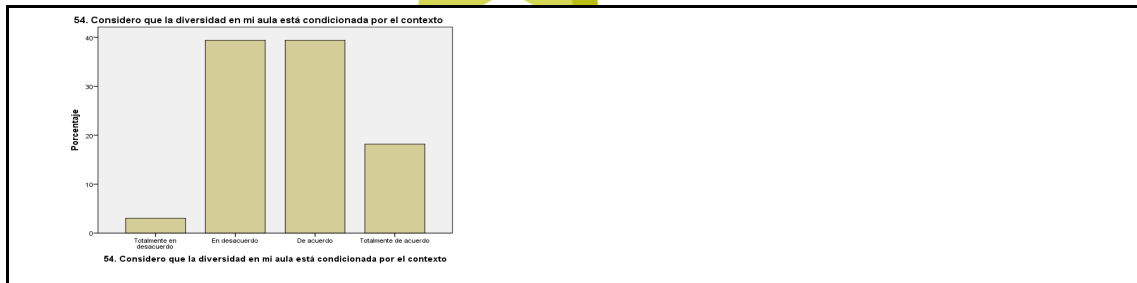
La organización de los apoyos favorece la atención diferenciada de los alumnos.



| | | Frecuencia | Porcentaje |
|--------|-----------------------|------------|------------|
| Válido | En desacuerdo | 2 | 6,1 |
| | De acuerdo | 22 | 66,7 |
| | Totalmente de acuerdo | 9 | 27,3 |
| | Total | 33 | 100,0 |

Es significativo que el mismo porcentaje de profesorado está de acuerdo y en desacuerdo con la consideración de que la diversidad en el aula está condicionada por el contexto, por lo que no se pueden sacar conclusiones concluyentes.

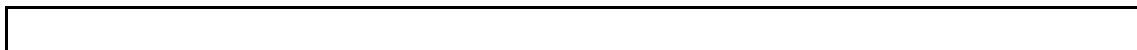
Considero que la diversidad en mi aula está condicionada por el contexto



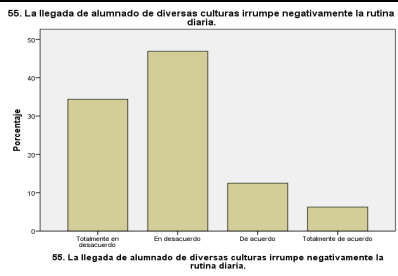
| | | Frecuencia | Porcentaje |
|--------|--------------------------|------------|------------|
| Válido | Totalmente en desacuerdo | 1 | 3,0 |
| | En desacuerdo | 13 | 39,4 |
| | De acuerdo | 13 | 39,4 |
| | Totalmente de acuerdo | 6 | 18,2 |
| | Total | 33 | 100,0 |

Finalmente, la llegada del alumnado de diversas culturas es percibido por el 57,7% de como un aspecto peyorativo que interfiere en la rutina diaria del aula, siendo el 33,3% del profesorado solamente el que considera que no conlleva necesariamente repercusiones negativas en el aula.

La llegada de alumnado de diversas culturas irrumpe negativamente la rutina diaria.



| | | Frecuencia | Porcentaje |
|----------|--------------------------|------------|------------|
| Válidos | Totalmente en desacuerdo | 11 | 33,3 |
| | En desacuerdo | 15 | 45,5 |
| | De acuerdo | 4 | 12,1 |
| | Totalmente de acuerdo | 2 | 6,1 |
| | Total | 32 | 97,0 |
| Perdidos | 99 | 1 | 3,0 |
| Total | | 33 | 100,0 |



Conclusiones de progreso

Para la escuela rural en la diversidad que proponemos, el profesorado y la propia naturaleza de su actividad profesional, adquieren una importancia trascendental. Su actitud ante la diversidad, su formación inicial y/o permanente, los recursos y apoyos que reciba, las estrategias de organización y desarrollo curricular que adopte, tendrán mucho que ver con las actitudes y las actuaciones de los demás implicados en el sistema educativo.

Parece que la evolución conceptual de la diversidad va por delante de la evolución cultural. Las leyes sociales avanzan pero hay muchas barreras y limitaciones en la realidad. Únicamente se dan acciones muy puntuales a favor de la inclusión. En los primeros niveles de la enseñanza es muy importante la consideración y el compromiso que dirija hacia la escuela inclusiva. De esta idea, se deduce la necesidad de construir una sociedad inclusiva, o en palabras de Echeita (2006) una sociedad sin

exclusión. Los esfuerzos en la Escuela Rural y de los docentes que imparten en infantil en la misma ponen énfasis en un mayor apoyo por la menor ratio. Para el tratamiento de la diversidad la ruralidad es algo más que un lugar, siendo destacable la pertenencia a un entorno de relaciones cercanas para llevar a cabo actuaciones de éxito.

Si buscamos la verdadera inclusión no debemos fijarnos a un currículum estandarizado y fijado porque así nos dedicamos a programar en función al currículum y no al niño, algo que se mostraría contrario al principio de inclusión. En este sentido, debemos tener en cuenta también las destrezas vitales, no solo los contenidos. En definitiva lo que se plantea con la inclusión es una flexibilidad en la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en función de las exigencias. Contar con cada persona de la Comunidad Educativa en el medio rural, convirtiéndose en miembro importante, desde el equipo directivo hasta el servicio de limpieza. Con dicha consideración se busca la representación misma de la sociedad, donde las diferencias definan la realidad y el respeto se convierte en valor esencial.

Referencias Bibliográficas

- Aguado, T. (2000). Diversidad, igualdad, cultura escolar: significado e implicaciones prácticas en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11 (20), 187-198.
- Ainscow, M. (2013). From special education to effective schools for all: widening the agenda. In L. Florian, (ed) *The Sage Handbook of Special Education*. London: Sage Pub.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga. Aljibe.
- Brennan, K. W. (1988). El currículum y las necesidades especiales. En “El currículum para niños con necesidades especiales”. Siglo XXI. Madrid, 33-63.
- Bustos, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, 352, pp. 353-378.
- Castillo, M. y Ramos, M.J. (2012). Los colegios públicos rurales como modelos de atención a la diversidad. *Innovagogía 2012*. I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa. Sevilla.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea
- Flecha, R.; Padrós, M. y Puigdemívol, I. (2003). Comunidades de aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 11(5), 4-8.

- Gómez Hurtado, I. y Ainscow, M. Hacia una escuela para todos: liderazgo y colaboración (Towards a school for all: leadership and collaboration). *Revista de Investigación en la escuela*, 82(1), 19-30.
- Krichesky G.J. y Murillo, F.J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (1), pp. 65-83.
- Lumby, J. y Morrison, M. Leadership and diversity: theory and research. *School Leadership and Management*, 30(1), 3-17.
- Llevot, N. y Garreta, J. (2008). *Escuela rural y sociedad*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Martínez Olmo, F. (2002). *El cuestionario. Un instrumento para la investigación en las ciencias sociales*. Barcelona: Laertes.
- Palacios, J. y Paniagua, G. (2005). *Educación Infantil: Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza Editorial.



279. LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA UNIVERSIDAD

Inmaculada Gómez-Hurtado, Francisco Javier García Prieto y
Virginia Morcillo Loro

inmaculada.gomez@dedu.uhu.es

Resumen.

La comunicación que presentamos parte de una investigación realizada con estudiantes del Grado de Educación Infantil y Educación Primaria. El objetivo de la investigación era conocer y describir las opiniones y actitudes del alumnado ante las metodologías y estrategias didácticas activas. Para la recogida de información hemos utilizado registros observacionales, entrevistas y análisis de los documentos elaborados por el profesorado y el alumnado. Los resultados obtenidos muestran que el alumnado está satisfecho con el desarrollo de las materias a través de estas metodologías activas y consideran que el aprendizaje adquirido en estas materias es más enriquecedor y perdura más en el tiempo que a través del aprendizaje memorístico. Las conclusiones revelan que el alumnado apuesta por este tipo de metodologías frente a los modelos más tradicionales de la enseñanza considerando que el uso de diferentes estrategias didácticas y la interacción entre las misma supone un enriquecimiento mayor en el aprendizaje.

★ A I C E ★

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Palabras clave: Educación Superior, Metodologías Activas, Voz de los estudiantes.

Introducción

La atención a la diversidad en nuestras aulas universitarias es una preocupación patente. La llegada de alumnado con diferentes necesidades sean provocadas por su procedencia, capacidad, cultura, etc. hace que debamos plantearnos nuevas formas de atender a las características de nuestro propio alumnado.

El Espacio Europeo de Educación Superior plantea un nuevo modelo de universidad que lleva consigo una reflexión de la estructura organizativa y didáctica de las clases en todas las titulaciones.

De esta forma, consideramos que es importante realizar un análisis de las opiniones y actitudes que tiene nuestro alumnado ante nuestras clases para mejorar los procesos didácticos respondiendo a los intereses planteados por ellos mismos.

Concretamente, nos parece importante ahondar en estas cuestiones en titulaciones tan ligadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje como son los Grados de Educación Infantil y Primaria. Para ello, hemos seleccionado al alumnado de primer curso en el final del segundo cuatrimestre para escuchar su voz y poder mejorar los procesos en años posteriores.

De acuerdo con Bausela (2000), consideramos que la etapa universitaria ha sido por antonomasia el nivel educativo más excluyente y segregador llevándose a cabo prácticas no integradoras en las aulas. Sin embargo, como defiende la autora, la universidad está llamada a asegurar el principio de igualdad de oportunidades dando respuesta a las diferencias de todo su alumnado, sin que estas sean motivo de exclusión, haciendo que ellas tomen un carácter positivo en el aprendizaje y abriendo los caminos para ofrecer las mismas posibilidades a todas las personas que tienen el más mínimo interés de ingresar en esta institución.

Esto conlleva un cambio de mentalidad en el profesorado universitario, un cambio de las estructuras de la institución y un nuevo modelo de universidad que abogue por el derecho a la educación de todos respondiendo a la diversidad de cada cual y teniendo en cuenta las características individuales que cada una de las personas que pertenecemos a esta institución aportamos. Una apuesta por procesos de enseñanza-aprendizaje críticos donde el conocimiento memorístico pase a un segundo lugar dando prioridad a la adquisición de habilidades y destrezas que permitan al alumnado ser un profesional capaz de llevar a cabo su profesión en su totalidad con el mayor nivel de implicación posible.

Las metodologías activas para la atención a la diversidad

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior ha llevado consigo el replanteamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad, cuestionando las metodologías y estrategias didácticas hasta el momento, considerando que es necesaria la participación activa del profesorado en nuevas metodologías docentes. Estas metodologías deben centrarse en el aprendizaje y consecución del desarrollo de competencias cuyo objetivo no consiste exclusivamente en la acumulación y adquisición de conocimientos sino en la adquisición de habilidades y destrezas para la consecución de un desarrollo global del individuo (López Pérez, 2011).

Se hace por tanto necesario un cambio de dirección en la docencia universitaria que se dirija hacia el uso de metodologías activas permitiendo el desarrollado de los contenidos y el aprendizaje de los mismos por parte del alumnado. Así, unas de las consideraciones más importantes de las metodologías activas está en poner en el centro del proceso didáctico al alumnado partiendo de los intereses del mismo para llevar a cabo actividades con recursos didácticos que hasta el momento no se habían utilizado en las aulas universitarias. Autores como Zabalza y Zabalza (2010), Ubieto y otros (2008), Bigg (2003), Contreras y otros (2005), De Miguel (2006), Fonseca y Aguaded, (2007), Fry y otros (2003), García-Varcácel (2001), Rué (2007), Sánchez (2007), Zabalza (2002), consideran que es necesario abogar por metodologías activas que tengan como objetivo el aprendizaje a través de la adquisición de capacidades y destrezas partiendo siempre de la voz del alumnado

De acuerdo con esta idea, consideramos que se hace necesaria la aplicación de metodologías activas de enseñanza en la universidad que permitan a los estudiantes adquirir competencias transversales necesarias para su formación integral tales como: el trabajo en equipo, el uso de nuevas tecnologías para la búsqueda de información y exposición de resultados, la expresión oral y escrita de los trabajos realizados y la interdisciplinariedad de los conocimientos adquiridos (López Pérez, 2011, p.14)

Fortea (2009) apunta que la eficacia de la metodología depende de la combinación de muchos factores:

- Resultados de aprendizaje u objetivos previstos (objetivos sencillos frente a complejos, conocimientos frente a destrezas y/o actitudes, etc.)
- Características del estudiante (conocimientos previos, capacidades, motivación, estilo de aprendizaje, etc.)
- Características del profesor (estilo docente, personalidad, capacidades docentes, motivación, creencias, etc.)
- Características de la materia a enseñar (área disciplinar, nivel de complejidad, carácter más teórico o práctico, etc.)
- Condiciones físicas y materiales (número de estudiantes, disposición del aula, disponibilidad de recursos, tiempo disponible, etc.).

De esta forma, consideramos que la metodología didáctica es uno de los elementos curriculares más importantes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que cada docente emplea a la hora de enseñar a sus alumnos. Cada propuesta metodológica es diferente, pero todas deben tener unas características comunes; deben ser flexibles, modificables y ampliables para adaptarse a las

características del alumnado, ya que éste es diverso y por consiguiente cada alumno presenta necesidades diferentes.

Fernández March (2008) resalta cuatro ejes constitutivos de la nueva docencia en la universidad haciendo referencia al nuevo perfil del docente universitario quien debe llevar a cabo una docencia basada en la reflexión sobre la práctica, el trabajo en equipo y la cooperación, el desplazamiento del centro de interés desde “el sujeto que enseña al sujeto que aprende” y reivindicación de la dimensión ética.

Esto conlleva que el profesor es el responsable de seleccionar la metodología didáctica adecuada para atender a la diversidad de sus estudiantes y responder a sus necesidades. Para ello, dicha selección debe estar basada en la reflexión y tener en cuenta, según Fernández March (2006), cinco variables: los niveles de los objetivos cognitivos previstos, la capacidad de un método para propiciar un aprendizaje autónomo y continuo, el grado de control ejercido por los estudiantes sobre su aprendizaje, el número de alumnos, y el número de horas que un método exige. Además, de estas variables el profesor deberá tener en cuenta la planificación de las actividades (Zamora, 2010).

Fundamentados en Ballesta, Izquierdo y Romero (2011, pp. 356-357), quienes a su vez se apoyan en otras investigaciones, consideramos que las líneas básicas del modelo constructivista o centrado en el aprendizaje que debemos promover con las metodologías activas para este nuevo modelo de universidad son:

- El conocimiento no como algo que es fijo e inmutable, que está ahí fuera para llenar el vacío de la ignorancia del estudiante.
- El conocimiento como una construcción social y negociada que debe elaborar el propio estudiante.
- Educación no sólo transmisora sino de reelaboración colaborativa y compartida del conocimiento.
- La responsabilidad de organizar y transformar el conocimiento es del profesor y del alumno.
- Los conocimientos adquiridos han de servir al estudiante para *interpretar la realidad* en que está inmerso.
- Actividades de aprendizaje apoyadas en las *concepciones previas* de los alumnos, *reflexivas, constructivas y significativas*.

- *Aprendizaje contextualizado*, ya que la adquisición de nuevo conocimiento no es independiente del contexto (lugar y momento) en que se realiza.
- *Transferencia de la responsabilidad* en el alumno de modo progresivo a medida que desarrolla sus conocimientos y habilidades.
- *Interés práctico, apoyado en el consenso y deliberación* como proceso de compartir, construir y desarrollar significados de cada aprendizaje.
- El profesor busca la implicación del estudiante para potenciar la comprensión, y fomenta su desarrollo personal, su autonomía y la mejora de su competencia para aprender a aprender.
- Se trata de que el estudiante llegue a ser un aprendiz independiente y de que aprenda a autoevaluar competentemente su trabajo.
- Los métodos expositivos se complementan con métodos interactivos –se utiliza el diálogo y las preguntas, se hace uso de técnicas de grupo (trabajo cooperativo, discusión en grupo, seminarios)- para potenciar una interacción más rica y útil para el aprendizaje.
- Se utilizan diversos materiales para el estudio de cara a que el estudiante sintetice información, la elabore, la critique, etc.
- La tutoría se usa de modo activo y sistemático, para asesorar a los estudiantes, no limitándose a esperar a que acudan los que lo deseen, planificando e incentivando su utilización.
- *Evaluación cualitativa, continua, formativa y deliberativa*, centrada no sólo en los resultados del aprendizaje, sino también y sobre todo, en el proceso seguido para alcanzarlos.
- No basta con cuantificar lo aprendido, valora también otros trabajos realizados por el alumno durante el curso, dando información a los alumnos de sus progresos y deficiencias para su corrección.
- Utiliza procedimientos alternativos de carácter formativo –portafolios, contrato pedagógico, seguimiento individualizado y continuo, etc.- que permiten valorar en qué medida el estudiante ha realizado una construcción personal pertinente de los conocimientos.
- El educador como un *investigador en la acción que reflexiona, elabora y diseña su propia práctica*.

Estas líneas sustentan las metodologías didácticas que, en definitiva, son necesarias para dar respuesta a la diversidad de nuestros estudiantes atendiendo a las características de cada cual y a su propia idiosincrasia dentro de un nuevo modelo de universidad que aboga por un proceso de enseñanza-aprendizaje más centrado en el estudiante donde los roles de profesores y estudiantes cambian y se dirigen hacia un proceso común donde cada cual se enriquece y se desarrolla dándose un aprendizaje mutuo, convirtiéndose tal y como dice Palomares (2011, p. 593), *la práctica profesional del docente en un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende a enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar la comprensión del alumnado y, al reflexionar sobre su intervención, ejerce y desarrolla su propio entendimiento.*

La voz de los estudiantes

En nuestros días, las investigaciones relacionadas con la voz del alumnado van creciendo en el terreno de la investigación educativa. Los investigadores han empezado a tomar en cuenta a los estudiantes no solo para conocer si aprenden o no en las aulas, sino para adentrarse en el campo de sus experiencias de la escuela. Además, destacan que *“es fundamental conocer a los estudiantes, escucharlos, para recuperar su voz y su experiencia”* (Guzmán y Saucedo, 2007, p. 7).

Ranson (2000) apuesta por una metodología basada en la voz de los estudiantes ya que esta permite niños y jóvenes puedan explorar el yo y la identidad, desarrollar la auto-comprensión y respeto de sí mismo y mejorar la acción, la capacidad y su potencial. Los estudios sugieren que cuando los jóvenes son escuchados y participan en los procesos de toma de decisiones con sentido y con el apoyo necesario para expresar sus puntos de vista, es más probable que se sientan seguros cuando hablan y desarrollan habilidades, estrategias y comportamientos que le ayudan en la gestión de situaciones difíciles.

Los estudios realizados en la Educación Superior relacionados con la voz de los estudiantes abogan por ésta para mejorar la calidad de la enseñanza (Williams y Cappuccino-Ansfield, 2007) y el desarrollo profesional (Duffy y O’Neil 2003; Campbell y otros, 2007).

La voz de los estudiantes hace referencia también a la retroalimentación de los estudiantes con el profesor comentada ut supra, el enriquecimiento mutuo al cual hacemos referencia en nuestra investigación.

Aspectos metodológicos

La investigación que presentamos se enmarca dentro de la metodología cualitativa, concretamente, hemos realizado un estudio de caso de los estudiantes de primer curso de los Grados de Educación Infantil y Primaria permitiéndonos profundizar en situaciones particulares y consiguiendo así la posibilidad de obtener un conocimiento exhaustivo y cualitativo de los fenómenos, hechos y problemas (Donoyer y Galloway, 2010), llevándonos a describir las opiniones y actitudes de los estudiantes ante las metodologías activas utilizadas en las asignaturas relacionadas con la didáctica y la organización.

La población se constituía de dos grupos de Educación Infantil y cinco grupos del Grado de Educación Primaria. La muestra se centró en los dos grupos de Educación Infantil y tres grupos de Educación Primaria utilizando como criterio para la selección la accesibilidad al campo.

De acuerdo a la naturaleza de la información que se pretendía recabar se utilizaron tres tipos de instrumentos:

- Cuestionario: Se diseñó un cuestionario de respuesta abierta con 10 ítems donde el alumnado expresaba su opinión respecto a las metodologías, las estrategias, los recursos, los procesos didácticos desarrollados en el aula.
- Entrevistas Semi-estructuradas: Se realizaron un total de 20 entrevistas, cuatro en cada uno de los grupos de estudiantes analizados.
- Diario Observacional: Cada uno de los profesores que participamos en la investigación desarrollamos un diario de nuestras propias clases donde anotábamos aspectos importantes referentes al desarrollo de las clases y al alumnado.

Para el análisis de los datos, hemos utilizado el análisis de contenido para el que hemos construido un sistema de categorías siguiendo un proceso de codificación recurrente, que ni es propiamente inductivo ni deductivo, sino un término intermedio entre ambos, siendo dichas categorías los aspectos, que junto nuestros primeros interrogantes, han constituido, a medida que hemos ido realizando el análisis de la información, los puntos clave de la misma. Las categorías son: opiniones y actitudes del alumnado ante la asignatura; papel del docente y el alumno; metodología, estrategias y recursos didácticos utilizados; evaluación de la asignatura y aspectos a mejorar.

Resultados y discusión

Intentando hacer una fotografía del estado de los análisis, vamos a pasar a presentar los resultados haciendo referencia para ello a cada una de las categorías de análisis que hemos indicado en el apartado anterior.

Comenzando por las opiniones y actitudes del alumnado ante la asignatura tenemos que hacer distinción entre las clases de la asignatura Organización de centros educativos y Didáctica. En cuanto a las clases de organización, el alumnado comenta que el contenido de la asignatura conlleva una predisposición pasiva por parte de ellos *“cuando pensaba en Organización, pensaba que era un rollo porque se basaba todo en la normativa”* (Cuestionario 33). No obstante, el 80% del alumnado considera que es una de las materias más importantes en su formación aunque confiesan que los contenidos son difíciles y arduos. *“Creo que Organización es muy importante para ejercer como futura maestra pero ha costado mucho memorizar algunos contenidos y comprender y analizar la organización de las escuelas, creía que sería más fácil”* (Entrevista 6). Sin embargo, resaltan que las actividades utilizadas por la profesora les han facilitado la comprensión y el análisis de las organizaciones.

En relación con la Didáctica, las opiniones y actitudes del alumnado son algo diferentes. El 95% del alumnado presenta una actitud positiva ante la asignatura y considera, previamente a su desarrollo, que va a ser muy práctica y enriquecedora *“el primer día de clase muestran mucho interés por la asignatura, una chica comenta que tiene muchas ganas de comenzar a hacer recursos y actividades para los niños”* (Diario Profesor 1). Por otro lado, una vez finalizada la asignatura los estudiantes piensan que es la asignatura más importante de su formación, reconocen que los contenidos teóricos y prácticos han tenido un grado de complejidad alto para su adquisición pero son muy necesarios para su desarrollo profesional posterior a la carrera. La mayoría del alumnado piensa que deberían tener más asignaturas relacionadas con la didáctica. *“Para mí didáctica ha sido toda una experiencia, he aprendido creo lo más importante para un maestro, sin embargo, tengo amigos en cuarto que dicen que no hay más asignaturas donde se sigan desarrollando los contenidos que hemos dado en primero. Me ha encantado pero reconozco que me ha sido difícil entender los contenidos y unir la teoría con la práctica”* (Cuestionario 46).

El alumnado piensa que tanto el papel del profesorado como el del alumnado ha sido activo en el aula. Los estudiantes resaltan que, a diferencia de otras clases, el profesorado ha intentado en todo momento que ellos adquieran un rol en el aula activo y dinamizador en la misma. Dichos estudiantes ven al profesor como un guía en el aprendizaje aunque explican que en ocasiones también han utilizado *“el PowerPoint y la*

explicación de clase”, no obstante, destacan que se han sentido escuchados y que estaban dentro del desarrollo de las clases. *“Para mí lo más importante en didáctica ha sido que me he sentido útil dentro del aula, he hablado en clase, la profesora nos ha pedido opinión, hemos hecho trabajos en grupos, individuales... es verdad que ella también ha explicado como otros profesores pero yo me he sentido que era importante”*. (Cuestionario 29). El profesorado destaca en sus observaciones la implicación por parte del alumnado aunque también remarcan que, en algunos casos, les es complejo conseguir que todo el alumnado tenga un nivel de actividad y motivación altos en su clase *“a veces no sé qué hacer para que me escuchen, no miren el móvil, vean que lo quiero es que aprendan”* (Diario Profesor 3).

En cuanto a la metodología, estrategias y recursos didácticos utilizados por el profesorado, los estudiantes hacen una valoración alta del nivel de preparación de las clases. Destacan que utilizan estrategias y recursos didácticos basados en la colaboración y cooperación tales como la tutoría entre iguales, el aprender juntos, las yincanas, los torneos, etc. pero también lo mezclan con la lección magistral. Explican que para mucho de ellos ha sido la primera vez que utilizan este tipo de metodologías más activas aunque cabe resaltar que solo están en primer curso. *“En didáctica ha sido estupendo, la profesora nos ha llevado a centros educativos, hemos ido de excursión, hemos hecho talleres, rincones... elaborando de todo, analizando de todo...Intento recordar lo que he aprendido en primero y solo me acuerdo de didáctica”* (Cuestionario 102).

En cuanto a la evaluación de la asignatura, el 75% realiza una valoración positiva de las asignaturas aunque remarcan la dificultad de ambas. Consideran que deberían tener más tiempo para éstas y así mejoraría su aprendizaje. En relación con esta idea, como propuestas de mejoras hemos de resaltar las siguientes: un mayor tiempo para el desarrollo de ambas, en el caso de Didáctica hacen presente la necesidad de una Didáctica II, una mayor implicación de todo el alumnado, más horas de atención al alumnado por parte del profesorado y un menor grado de exigencia en las tareas que se evalúan.

Conclusiones

Atender a la diversidad en la universidad sigue siendo un camino que debemos ir recorriendo. La diversidad de alumnado que tenemos en nuestras aulas nos exige un esfuerzo mayor a la hora de elegir las metodologías y estrategias didácticas adecuadas para atender a la diversidad. Para ello, es importante conocer qué piensan los estudiantes, cuál es su voz en todo este proceso que, a veces olvidamos, ellos son el centro.

Nuestra investigación trataba de conocer y describir las actitudes y opiniones de los estudiantes ante las metodologías activas utilizadas en el aula. Tras el análisis de los resultados llegamos algunas conclusiones que podrían ser modificadas con el tiempo cuando hayamos realizado un análisis más profundo de los datos.

Concluimos que los estudiantes presentan una actitud positiva ante metodologías más activas aunque consideran que estas no hacen que desaparezca la dificultad propia de los contenidos de las asignaturas. Sin embargo, sí reconocen que facilitan el análisis de los mismos y su adquisición.

Nos parece importante resaltar como conclusión que la mayoría del alumnado que ha participado en la investigación se siente parte de las clases que se han analizado aunque el profesorado deja entrever que es difícil motivar a todo el alumnado aún con estrategias y recursos más participativos.

En definitiva, consideramos que las metodologías activas que se basan en la colaboración (Ainscow, 2013), al igual que en la escuela, atienden a la diversidad del alumnado y responden a sus características pero sabemos que para ello necesitamos un cambio en la mentalidad del profesorado y el alumnado y una apuesta fuerte por el derecho a la igualdad de oportunidades de todos y todas.

Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M. (2013). From special education to effective schools for all: widening the agenda. In L. Florian, (ed) *The Sage Handbook of Special Education*. London: Sage Pub.
- Bausela Herreras, E. (2002). Atención a la diversidad en Educación Superior. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2), 2002
- Bigg, J. (2003). *Teaching for quality learning at University*. Buckinghamshire: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Campbell, F. (2007) Hearing the student voice: Enhancing academic professional development through the involvement of students. *Educational Developments*, 8 (1), 4-8.
- Caurcel Cara, M.J.; García Guzmán, A.; Rodríguez Fuentes, A. y Romero López, M.A. (2009). ¿Qué opinan los alumnos universitarios sobre las nuevas metodologías activas de enseñanza?. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 305-319.
- Contreras, L.C., Rodríguez, J.M. y Morales, F.J. (eds)(2005). *Innovar juntos en la Universidad*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

- De Miguel, M. (coord.)(2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza.
- Duffy, K.A. & O'Neil, P.A (2003). Involving medical students in staff development activities, *Medical Teacher*, 25 (2), 191-194.
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.
- Fernández March, A. (2008). La formación inicial del profesorado universitario: el título de Especialista Universitario en Pedagogía Universitaria de la Universidad Politécnica de Valencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63 (22,3) (2008), 141-160.
- Fonseca, M.C. y Aguaded, J.I. (2007). *Enseñar en la Universidad*. La Coruña: Netbiblo.
- Fortea Bagán, M.A. (2009). *Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias*. Curso CEFIRE Castellón. Disponible en URL: http://cefire.edu.gva.es/pluginfile.php/73850/mod_folder/content/0/Miguel_A._Fortea/Metodologias_didacticas_E-A_competencias_FORTEA_.pdf?forcedownload=1. [Consulta 17 de junio de 2014]
- Fry, H., Ketteridge, S., Marshall, A. (2003). *A handbook for teaching and learning in H.E.* London: Kogan Page.
- García-Valcárcel, A. (2001). *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla
- Guzmán Gómez, C. y Saucedo Ramos, C. (coords).(2007). *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. Barcelona: Universidad Nacional Autónoma de México/Pomares.
- López Pérez, G. (2011). Empleo de metodologías activas de enseñanza para el aprendizaje de la química. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 37, 13-22.
- Palomares Ruíz, A. (2011). El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista de Educación*, 355, 591-604.
- Ranson, S. (2000). Recognising the pedagogy of voice in a learning community. *Educational Management Administration and Leadership*, 28(3), 263-279.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad*. Madrid: Narcea.
- Sánchez Moreno, M. (2007). *Cómo enseñar en las aulas a través del estudio de casos*. Zaragoza: ICE.
- Ubieto, I. (coord.), Domingo, M., García, F.J., Paulo, A. (2008). *Practicar con la teoría: metodologías activas en información y documentación en el marco del*

Espacio Europeo de Educación Superior. Zaragoza: Prensas. Universitarias de Zaragoza.

Williams, J. & Capuccino-Ansfield, G. (2007) Fitness for Purpose? National and Institutional Approaches to Publicising the Student Voice. *Quality in Higher Education*, 13 (2), 159-172.

Zabalza, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M.A. y Zabalza, M. (2010). *Planificación de la docencia en la Universidad*. Madrid: Narcea.

Zamora, M.R. (2010). La aplicación de metodologías activas para la enseñanza de las ciencias jurídicas a estudiantes de primer curso. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 1, 95-106.



280. SÍNDROME DE DOWN. UN MODELO DE REFLEXIÓN PARA LA INTERVENCIÓN.

Sara Conde Vélez, José A. Ávila Fernández y Carmen Azaustre Lorenzo
sara.conde@dedu.uhu.es

Resumen:



Con la denominación “Síndrome de Down. Un Modelo de Reflexión para la Intervención” se establece un proceso de trabajo para determinar la intervención necesaria en el caso que se nos presenta. Va dirigido a la formación de los futuros maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria.

En este trabajo se reflexiona sobre la integración del alumnado con Síndrome de Down en un centro de Educación Infantil y Primaria.

Nuestro caso se inicia en segundo ciclo de Educación Infantil.

Pertenece a una Asociación y asiste a las actividades que promueve.

El modelo de reflexión que se propone considera: indicadores del caso, estudio preliminar: ¿quiénes son? e implicaciones desde los distintos niveles de la orientación y relacionadas con el alumnado, familia y equipo docente, centrándose, sobre todo, en los siguientes aspectos: escolarización, medidas de atención y recursos.

Palabras clave: Síndrome de Down, Niveles de la Orientación, Intervención.

Introducción

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

La actividad va dirigida a la formación de los futuros maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria, por lo que tenemos que situarnos en el ámbito de la formación universitaria.

Se establece como criterio formativo la realización práctica de un caso que reúne las siguientes características: alumno con Síndrome de Down integrado en un centro de Educación Infantil y Primaria que inicia segundo ciclo de Educación Infantil, perteneciente a una Asociación con asistencia a las actividades que promueve ésta.

Esta propuesta didáctica pretende enfrentar al alumnado en la toma de decisiones a adoptar e intervenciones a realizar, atendiendo a los distintos niveles que conforman la estructura y funcionamiento de la orientación en Andalucía. Para ello, se simula una situación de aula en la que el alumnado pondrá en práctica la aplicación de estrategias

estrechamente relacionadas con la función orientadora y de tutoría, abordando la práctica de manera vivencial, comprendiendo e interpretando un contexto, además de profundizar en las características y medidas de atención a la diversidad a considerar con el alumnado que presenta Necesidades Educativas Especiales. De esta manera, esta estrategia didáctica, ayuda a la construcción de conocimiento sobre una situación.

Inicialmente, antes de definir la actividad, se lleva a cabo una aproximación conceptual en torno al tema de Orientación y Tutoría en la Legislación, aclarando los Niveles de la Orientación en la escuela de Infantil y Primaria en el contexto andaluz.

En la LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación entre los principios de la Educación se recoge la orientación educativa y profesional, además de mencionarse entre los factores que favorecen la calidad de la enseñanza. Por otro lado la LEY 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía pone de manifiesto el potenciar la orientación educativa como medio para el desarrollo personal y como garantía de una respuesta educativa ajustada a las necesidades del alumnado. Menciona que son órganos de coordinación docente y de orientación... los equipos de ciclo y los equipos de orientación en los centros que imparten educación infantil y primaria y define los equipos de orientación educativa como unidades básicas de orientación psicopedagógica.

Ambas leyes vienen a estructurar el modelo organizativo y funcional de la orientación, en torno a tres pilares básicos:

1. La acción tutorial, como orientación a nivel de aula, estrechamente vinculada a la práctica docente.
2. El departamento de orientación (en los IES) y Equipos de Orientación (en los centros de educación infantil y primaria), como intervención a nivel de centro.
3. Los Equipos de orientación educativa, como actuaciones externas, adscritas a demarcaciones de zonas o distritos escolares, y los Equipos Especializados a nivel provincial.

Este triple ámbito de actuación, constituye un modelo integral de orientación y apoyo derivado del nuevo concepto de educación, resaltando su aspecto sistémico, con un marcado carácter personalizador, cuya función principal es lograr la preparación adecuada del alumno para la vida.

La orientación es considerada actualmente por nuestro marco normativo de referencia como un elemento imprescindible dentro del sistema educativo, ya que tiene entre sus objetivos la atención al desarrollo personal, la mejora del rendimiento académico, mediante el adecuado asesoramiento del alumno a lo largo de su vida escolar y en su posterior tránsito e inserción en el mundo del trabajo.

1. PRESENTACIÓN DEL CASO

La actividad práctica se presenta con la siguiente descripción:

Reflexionamos sobre la integración del alumnado con Síndrome de Down en un centro de Educación Infantil y Primaria. Nuestro caso inicia segundo ciclo de Educación Infantil. Pertenece a una Asociación y asiste a las actividades que promueve.

La práctica debe considerar:

- Indicadores del caso.
- Estudio preliminar: ¿quiénes son?
- Implicaciones desde los distintos niveles de la orientación y relacionadas con el alumnado, familia -de manera individual y grupal- y equipo docente.
- Definimos las orientaciones metodológicas y las orientaciones para las familias.

Como documento de apoyo se utiliza la guía sobre el *Síndrome de Down* de la colección de materiales de atención al alumnado con necesidades educativas especiales de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

2. DESARROLLO DE LA PRÁCTICA

Al alumnado se le ha solicitado la realización individual del caso y, posteriormente, se ha desarrollado una puesta en común en el aula, de la que se han obtenido los resultados que se exponen a continuación.

2.1. Indicadores del caso:

- Se habla del segundo ciclo de infantil.
- No se sabe si es niño o niña, por lo tanto se refiere al alumnado en general.
- Es Síndrome de Down.
- Pertenece a una asociación.
- Asiste a actividades organizadas por la asociación.
- Tiene dos o tres años (primer año de segundo ciclo).
- Se incorpora a un centro de Educación Infantil y Primaria.
- Reflexionamos sobre la integración en el aula ordinaria (Modalidad de escolarización: integración en un grupo-aula).

2.2. Estudio preliminar: ¿quiénes son?

Mediante el uso del documento básico propuesto para dar respuesta a la práctica se señalan los siguientes aspectos en la puesta en común sobre las características del alumnado con Síndrome de Down.

- El síndrome es debido a una alteración genética: tres cromosomas 21 en lugar de los dos habituales.

- Las personas con Síndrome de Down son identificables por su aspecto físico:
 - En los rasgos faciales destacan los ojos oblicuos.
 - En las manos, cambia la huella dactilar y los pliegues.
 - En la boca, la lengua es más gruesa y presentan un paladar diferente...
- Plasticidad cerebral, por lo que se hace necesario proporcionar estímulos para provocar respuestas en diferentes áreas y, así, facilitar el crecimiento de su desarrollo cognitivo y de su autonomía.
- Son competentes para aprender.
- Presentan dificultades en los procesos psicológicos básicos:
 - Percepción.
 - Memoria.
 - Lenguaje.
 - Atención.
- Tienen motivación ante el aprendizaje.
- Pueden conseguir un alto grado de autonomía personal en la vida diaria.
- Comprenden mejor que se expresa.
- Aprenden en la escuela inclusiva y de la diversidad, aportando algunas diferencias que enriquecen el ambiente escolar.
- Son lentos en su capacidad cognitiva.
- Desarrollan su inteligencia a lo largo de su vida. ★
- Muestran su autoestima disminuida.
- Aprenden a leer antes que a escribir.
- Tienen más dificultades para el razonamiento aritmético y el cálculo.
- Manifiestan buena capacidad de observación e imitación, por lo que supone un punto fuerte en su aprendizaje el apoyo de la imagen visual.
- Persisten en sus conductas y se resisten a los cambios.
- Poseen habilidades de interacción social, comunicación y respuesta a las demandas del entorno.

2.3. Implicaciones desde los distintos niveles de la orientación y relacionadas con el alumnado, familia -de manera individual y grupal- y equipo docente.

A continuación se presenta el esquema en el que se muestra gráficamente los tres niveles de la orientación, Tutoría, Equipo de Orientación de

Centro y Equipo de Orientación Educativa y Especializado, atendiendo a su incidencia en el aula, en el centro o en la zona.

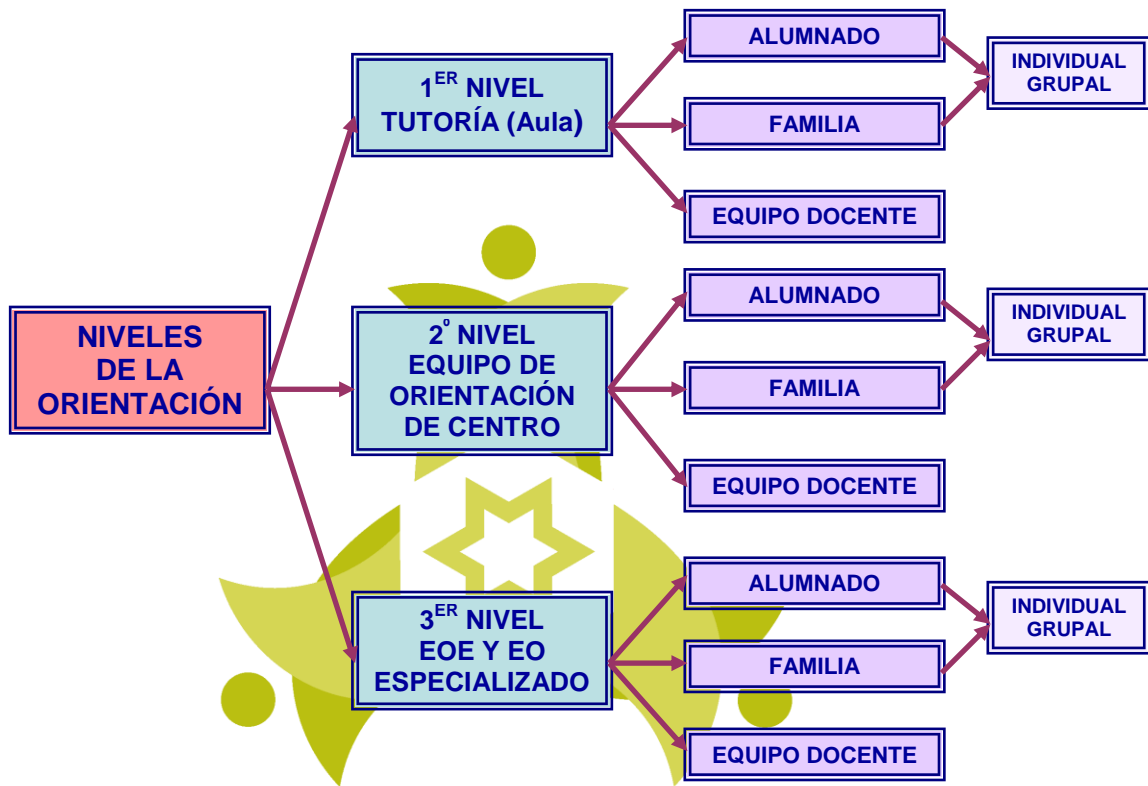


Figura 1: Niveles de la Orientación

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN. Siguiendo el esquema de la figura 1, se procede a la puesta en común de las acciones a desarrollar en el caso, en el que participan el alumnado con su propuestas individuales para, así, hacerlas colectivas.

2.3.1. Primer nivel: tutoría.

Tabla 1: Resultados de la puesta en común del primer nivel. Alumnado.

| | |
|----------|--|
| ALUMNADO | <ul style="list-style-type: none"> - Evaluación inicial. - Refuerzo positivo. - Reforzar la autonomía. - Integración y aceptación en el grupo. - Observación. - Focalizar la atención. |
|----------|--|

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Actividades de rutina. - Reforzar la comprensión. - Fomentar la autorepresentación. - El tutor puede averiguar el nivel de conocimientos, realizando pruebas sencillas, haciendo observaciones en clase y fuera de ella. - Ayudar en la propuesta de adaptación curricular, colaborando con el orientador/a y especialistas. - Adaptación de los recursos materiales y personales. - Realizar juegos que favorezcan las relaciones sociales. - Establecer normas claras y sencillas de comportamiento en el aula. - Conocer sus características individuales. - Diseñar actividades que nos lleven a conseguir un progresivo grado de autonomía y una mejora en la relación con el tutor/a. - Emplear acciones para la mejora del habla. - Uso de diversas metodologías. - Mayor número de ejemplificaciones en la exposición de contenidos. - Trabajo individualizado. |
|--|--|

Tabla 2: Resultados de la puesta en común del primer nivel. Familia.

| | |
|----------------|---|
| <p>FAMILIA</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo. - Orientación - Colaboración. - Formación a las familias. - Hacerla partícipe de la evaluación, incluso del plan de trabajo, metodología... - Reunirse con la familia para obtener información y proporcionarla. - El tutor/a puede utilizar el diario de clase, así como la agenda escolar. - Planificación tutorial con las familias. |
|----------------|---|

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Establecer actividades específicas para fomentar la participación de los padres. - Comunicación familia/escuela. Coordinación entre familias y profesorado para acordar intervenciones comunes. - Charlas al resto de familias para informarles y concienciarlos. |
|--|---|

Tabla 3: Resultados de la puesta en común del primer nivel. Equipo docente.

| | |
|-----------------------|---|
| <p>EQUIPO DOCENTE</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Participar en la detección de las necesidades educativas específicas de apoyo educativo. (ACNEAE) - Adoptar acuerdos para la coordinación del profesorado y de los profesionales que han de intervenir con el alumno, para la realización de actuaciones conjuntas de todos los profesionales. - Acuerdo de un marco educativo coherente. - Organizar charlas con el profesorado para facilitarles información sobre la presencia del alumnado con NEE y concienciarlos sobre su actuación. - Establecer pautas de comportamiento. - Marcar los mismos objetivos y criterios, tipos de agrupamientos, metodologías comunes... - Colaborar con el Equipo de Orientación del Centro para realizar las adaptaciones curriculares necesarias. |
|-----------------------|---|

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

2.3.2. Segundo nivel: Equipo de Orientación de Centro.

Tabla 4: Resultados de la puesta en común del segundo nivel. Alumnado.

| | |
|-----------------|---|
| <p>ALUMNADO</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Reuniones para detallar las necesidades que se han detectado en el niño. - Adaptación curricular individualizada significativa (ACIS), con la colaboración de los docentes que intervienen con el alumno. - Determinar las áreas que deben reforzarse y los materiales curriculares a utilizar. |
|-----------------|---|

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Determinar su posición en el aula. - Promover la intervención de los especialistas (PT y AL). - Participar en la evaluación psicopedagógica. - Cotutoría. - Intervención terapéutica y en audición y lenguaje. - Proponer y plantear actividades genéricas al profesor. - Facilitación de materiales para la intervención. - Elaborar y colaborar en la realización de las actividades. - Coordinación con la asociación en la que participa. |
|--|---|

Tabla 5: Resultados de la puesta en común del segundo nivel. Familia.

| | |
|---------|--|
| FAMILIA | <ul style="list-style-type: none"> - Formación. - Colaboración. - Intercambio documental. - Orientar y asesorar a la familia. - Trabajar de forma coordinada con el tutor y el alumno. - Facilitar medidas de convivencia y orientación psicopedagógica. - Mantener reuniones para marcar pautas de comportamiento. |
|---------|--|

Tabla 6: Resultados de la puesta en común del segundo nivel. Equipo docente.

| | |
|----------------|---|
| EQUIPO DOCENTE | <ul style="list-style-type: none"> - Asesoramiento para la mejor intervención - Facilitación de materiales. - Intercambio de información. - Participación en la toma de decisiones. - Discusiones con el equipo docente, con intención de informar sobre las características del niño. - Adoptar acuerdos para la coordinación del profesorado y de los profesionales que han de intervenir con el alumno. - El equipo de orientación comparte con el tutor la dinámica de aprendizaje del alumnado, además colaborará en un aprendizaje cooperativo. - Determinar los criterios para la colaboración de la familia |
|----------------|---|

| | |
|--|---|
| | <p>del alumnado, la información y el asesoramiento durante el proceso educativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reuniones con el profesorado para informar sobre las acciones a desarrollar. - Ofrecer materiales y motivar para utilizar materiales de tipo visual. - Informar sobre las características de estos niños y sobre su forma de aprender. |
|--|---|

2.3.3. Tercer nivel: *Equipo de Orientación Educativa y Equipo Especializado.*

Tabla 7: Resultados de la puesta en común del tercer nivel. Alumnado.

| | |
|-----------------|---|
| <p>ALUMNADO</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Realizar una evaluación psicopedagógica: <ul style="list-style-type: none"> - Recabar información. - Entrevistas familiares. - Información documental. - Contacto con otros especialistas. - Observación directa al alumnado. - Determinar el diagnóstico. - Proponer intervención. - Tipo de escolarización. - Determinar los problemas médicos. - Valoración logopédica. - Elaborar informes y sacar conclusiones. - Emitir un dictamen de escolarización en el que se recogen las modalidades de escolarización más adecuada así como los apoyos y recursos necesarios. - Tener un seguimiento periódico con el niño/a. - Se pueden realizar actividades que favorezcan la madurez del niño, la toma de decisiones, el trato igualitario, etc. - Realizar actividades que tengan que ver con la detección y prevención de conductas que puedan ser causantes de problemas en el aula o fuera de ella. - Actividades que fomenten la igualdad y vengán recogidas |
|-----------------|---|

| | |
|--|-------------|
| | en el POAT. |
|--|-------------|

Tabla 8: Resultados de la puesta en común del tercer nivel. Familia.

| | |
|---------|--|
| FAMILIA | <ul style="list-style-type: none"> - Realización de actividades de sensibilización. - Información de los resultados de la evaluación psicopedagógica. - Orientación familiar. - Asesorar a la familia del alumnado promoviendo su participación en programas formativos dirigidos a padres y madres y recogida de datos a través de la familia. - Marcar pautas de actuación. - Asesorar al resto de familias. |
|---------|--|

Tabla 9: Resultados de la puesta en común del tercer nivel. Equipo docente.

| | |
|----------------|---|
| EQUIPO DOCENTE | <ul style="list-style-type: none"> - Intercambio de información. - Asesoramiento. - Recursos. - Facilitar información de carácter académico y profesional para favorecer la transición de una etapa educativa a otra. - Facilitar materiales para la orientación personal, vocacional y profesional de alumno. - Asistir técnicamente al profesorado en relación con las adaptaciones del currículo que sean necesarias. - Asesorar al profesorado acerca del procedimiento de evaluación e instrumentos necesarios. - Asesorar en todo lo que tenga que ver con la atención a la diversidad. |
|----------------|---|

2.4. Definimos las orientaciones metodológicas y las orientaciones para las familias.

Este apartado de la práctica encierra dos aspectos suficientemente diferenciados, por una parte las orientaciones metodológicas y, por otra, las orientaciones necesarias a las familias del alumnado. Se realizan, a continuación, los comentarios de ambas partes por separado.

2.4.1. Orientaciones metodológicas

Iniciamos con la indicación de las orientaciones metodológicas expuestas en la guía (Angulo, Gijón, Luna y Prieto, 2008:22):

- Estrategias metodológicas para el aprendizaje de la lectoescritura, apoyadas en la globalización, en los estímulos visuales, en la funcionalidad y en la significatividad.
- La adquisición de la numeración, el cálculo y la resolución de problemas a través de actividades directas con los objetos y con el espacio, en las que la experiencia sensorial y la visualización de las acciones sirvan de base para la representación y simbolización de la realidad.
- La aprehensión, organización y asimilación de los contenidos de los diferentes ámbitos o áreas del currículo mediante la utilización de claves y referentes visuales, mapas conceptuales o diagramas que faciliten la estructuración de la información.
- El empleo de materiales didácticos específicos o de materiales curriculares de uso general adaptados a sus posibilidades perceptivas, manipulativas, cognitivas y verbales, especialmente la adaptación de los textos con mayor complejidad y nivel de abstracción.
- La adquisición y realización de forma autónoma de los hábitos básicos relacionados con la alimentación, la higiene, el vestido y el desenvolvimiento en el hogar, el centro escolar y en los entornos comunitarios.
- La adquisición de las habilidades sociales que favorezcan su participación en los grupos en los que se desenvuelve su vida, la eliminación de las conductas inadaptadas, la autorregulación conductual y la planificación de las acciones propias.

Las orientaciones metodológicas se resumen en: (Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía)

1. Enfoque globalizador y aprendizaje significativo.
2. Atención a la diversidad.
3. El juego, instrumento privilegiado de intervención educativa.
4. La actividad infantil, la observación y la experimentación.
5. La configuración del ambiente: Marco del trabajo educativo.
6. Los espacios y los materiales: Soporte para la acción, interacción y comunicación.
7. El tiempo en educación infantil.
8. La educación infantil, una tarea compartida.



Figura 2: Orientaciones Metodológicas

Y entre ellas se encuentra, en el apartado 2, la **atención a la diversidad** que se explica con las siguientes **orientaciones**:

- Es necesario reconocer que cada niño o niña es una persona única e irrepetible, con su propia historia, afectos, motivaciones, necesidades, intereses, estilo cognitivo, sexo, etc.
- La escuela debe ofrecer respuestas adecuadas a cada niño o niña.
- El tutor o tutora, considerando y respetando las diferencias personales planifique su trabajo de forma abierta, diversa, flexible y positiva, para que al llevarse a la práctica, permita acomodarse a cada persona, potenciando además los diversos intereses que aparecen en niños y niñas cuando se centran más en propuestas de uno u otro tipo: experimentación, comunicación, motóricas, expresión, simbólicas.
- Evitar actividades estandarizadas, de ejecución colectiva simultánea, con resultados únicos, que suponen requerimientos uniformes para todos.
- Hay que favorecer y estimular el bienestar y desarrollo de todos los niños y niñas, aprovechando las diferencias individuales existentes en el aula.

- Se deben plantear situaciones didácticas que respondan a diferentes intereses y niveles de aprendizaje y permitan trabajar dentro del aula, en pequeños grupos, teniendo en cuenta la curiosidad e interés diferenciado de cada cual.
- Se valorarán preferentemente los logros y progresos evitando atribuir etiquetas, calificativos y valoraciones en función de la conducta, comportamiento, capacidades y características personales, aspectos por otra parte, tan sujetos a cambios en estas edades.
- Detección y atención temprana: especial atención merecen aquellos niños y niñas que presentan necesidades educativas especiales, que deberían identificarse y valorarse lo más pronto posible.
- Utilizar con el alumnado con necesidades educativas especiales los recursos más adecuados para favorecer su desarrollo, siempre prestando tanta atención a los resultados como a los procesos que los originan.
- Partir de los conocimientos previos de niños y niñas implica situarse en las ideas que los niños tienen para desde allí, ayudando, mediando, compartiendo interpretaciones, hacer que todos avancen en ese objeto de estudio.
- Ofrecer diversas propuestas alternativas de actividad.
- Dialogar con los niños y niñas.
- Organizar distintos tipos de agrupamientos: grupo grande, pequeño grupo, parejas, tríos, o individualmente facilita la detección de las ideas previas
- Respetar el nivel de los conocimientos de los niños y niñas.
- Proponer situaciones que les supongan conflictos cognitivos, emocionales, relacionales, etc.

2.4.2. Orientaciones para las familias:

En este apartado se recogen una serie de orientaciones necesarias, dirigidas a las familias del alumnado:

- Colaboración de la familia.
- Colaboración de la familia con la escuela para mejorar la inclusión y el aprendizaje.
- El escenario educativo familiar permite dotar a los aprendizajes de un mayor significado y funcionalidad.
- Comunicación fluida y estrecha colaboración.
- La colaboración de los padres y madres con la escuela es un derecho y una responsabilidad

- Adoptar una actitud de confianza hacia el centro educativo y el profesorado y de respeto hacia la autonomía del centro.
- El profesorado debe informar a la familia sobre los planes, proyectos, dificultades.
- Solicitar su colaboración siempre que sea necesaria.
- En la propuesta de escolarización la familia debe participar activamente en el proceso de toma de decisiones que afecten a la modalidad de escolarización.
- En la comunicación escuela-familia, conviene contactar con todo el profesorado implicado.
- El tutor o tutora es el responsable del proceso educativo.
- El diario de clase, así como la agenda, son de gran utilidad para reflejar las incidencias del aprendizaje.
- En la reunión colectiva con las familias explicar y hacerles partícipes de los objetivos, metodología y criterios de evaluación.

Conclusiones

El estudio de caso como destreza metodológica ayuda a desarrollar el pensamiento estratégico en nuestros alumnos a través del análisis crítico y de la reflexión sobre problemas en situaciones realistas (Sánchez, 2008). Es por ello que se hace necesario incluir este tipo de propuestas en el proceso formativo del alumnado, futuros profesionales de la Educación Infantil y Primaria que ayude a deliberar, tanto de forma individual como grupal, sobre situaciones posibles en el ámbito educativo.

Esta metodología fomenta la colaboración entre el alumnado además de facilitar el intercambio intelectual.

Es por ello que el propósito de esta actividad consista en proporcionar un modelo que sirva para la elaboración de soluciones, por parte del alumnado, para posibles situaciones de carácter complejo, que pudieran presentarse en una realidad futura. El estudio de caso como estrategia didáctica es un proceso positivo en la formación de futuros profesionales, donde el alumno juega un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje ayudando a desarrollar competencias y adquirir conocimientos de forma significativa.

Por otro lado, en esta propuesta, cabe destacar los materiales de apoyo que oferta la administración educativa, en nuestro caso la andaluza, suponiendo un aporte excepcional para la orientación de intervenciones en la escuela.

De igual manera, los aspectos normativos deben ser tenidos en cuenta en el momento de la reflexión, ya que la orientación es considerada actualmente por nuestro

marco normativo de referencia como un elemento imprescindible dentro del sistema educativo.

Este trabajo ofrece la oportunidad de reflejar el esquema de los niveles de la orientación enfocados a la intervención (Alumnado, Familia y Equipo docente) desde un triple ámbito de actuación: Tutoría (aula), Equipo de orientación de centro (centro) y EOE y Equipos Especializados (zona).

Referencias Bibliográficas

- Angulo, M.C., Gijón, A., Luna, M. y Prieto, I. (2008). *Manual de Atención al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo Derivadas de Síndrome Down*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación, Dirección General de Participación e Innovación Educativa. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/orientacionyatenciondiversidad/educacionespecial/ManualdeatencionalalumnadoNEAE/1278665202798_06.pdf
- DECRETO 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2010/139/d/updf/d2.pdf>
- DECRETO 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2010/139/d/updf/d3.pdf>
- DECRETO 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2008/164/d/updf/d2.pdf>
- LEY 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/TemasFuerza/nuevosTF/290108_Ley_Educacion_Andalucia/LEA
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/OEE/ordenacion/Orden_Curriculo_Infantil/1220266046670_orden_infantil.pdf

Sánchez, M. (2008). *Cómo enseñar en las aulas universitarias a través del estudio de casos*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación. Recuperado de Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza



281. PROPUESTAS DE TRABAJO EN EDUCACIÓN INFANTIL: ÉRASE UNA VEZ... UNA HISTORIA DE BRUJAS

Isabel M^a Gallardo Fernández

Isabel.Gallardo@uv.es

Resumen

La implementación del currículo de Educación Infantil supone concebir el aula como un espacio privilegiado que potencie la autonomía personal, que confíe en las capacidades del alumnado y cuyas actividades estén cargadas de intencionalidad educativa. El aula ha de ser un sistema complejo, dinámico y estimulante, en el que *el lenguaje sea pieza clave*.

El proyecto *Érase una vez... una historia de brujas*, se plantea desde la perspectiva de enseñanza democrática, en un ambiente de autonomía, libertad y ayuda mutua que facilita el intercambio de saberes y la construcción del conocimiento. Reflexionamos sobre la metodología de enseñanza en Educación Infantil y en concreto en el aula de 3 años.

Pretendemos potenciar una escuela que favorezca la comprensión y posibilite el disfrutar aprendiendo ya que educar es también comunicar actitudes, emociones y afectos; formar personas cada vez más autónomas que sean capaces de comprender la realidad en la que viven.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Palabras clave: Currículum, Aula compleja, Literatura Infantil, Proyectos de trabajo.

Introducción

La sociedad ha sufrido cambios destacables en los últimos siglos a los que la educación debe hacer frente para conseguir la escolarización, el aprendizaje y la inclusión del alumnado. La educación actual demanda cambios metodológicos en las aulas. Las escuelas han de afrontar este reto con el fin de atender al alumnado en toda su diversidad y conseguir un aprendizaje que resulte motivador y válido para todos. La colaboración entre el profesorado es imprescindible para apoyar la introducción de nuevas formas de trabajar.

El aula de Educación Infantil constituye un sistema complejo, dinámico y estimulante, capaz de facilitar y sugerir múltiples posibilidades de acción y de construcción. Sobre el lenguaje, oral y escrito, se va construyendo el pensamiento y la capacidad de codificar y decodificar la realidad y la propia experiencia, así como la capacidad de aprender.

El proyecto *Érase una vez... una historia de brujas*, se plantea desde la perspectiva de una enseñanza democrática, en un ambiente de autonomía, libertad y ayuda mutua que facilita el intercambio de saberes y la construcción del conocimiento (Edwards y Mercer, 1998). Asumimos que la Educación Infantil es una tarea compartida de padres y educadores para facilitar acciones educativas de manera conjunta.

Pretendemos potenciar una escuela que favorezca la comprensión y que posibilite el disfrutar aprendiendo ya que educar es también comunicar actitudes, emociones y afectos. Todos ellos, son aspectos fundamentales para ayudar a crecer a los niños y niñas de educación infantil y formar personas cada vez más autónomas que sean capaces de interactuar en su vida cotidiana y comprender la realidad en la que viven (Bassedas, 2012). Una escuela inclusiva que propicie en los niños y niñas el gusto por el saber y la capacidad de preguntar. No podemos obviar el valor del diálogo en el aula, que permite la construcción de conocimiento conjunto y la metacognición para recrear las situaciones de aprendizaje. Todo ello constituye la esencia de una enseñanza-aprendizaje relevante y con sentido (Gimeno, 2013).

Participamos de la idea de que para cambiar la escuela es necesario que las prácticas docentes cambien. Y para que éstas cambien, se precisa de un profesorado que analice e indague sobre su práctica docente generando un espacio de intercambio, debate y reflexión en relación a los desafíos que supone avanzar hacia una educación inclusiva, de calidad para todos, en el ámbito de las políticas, la cultura y las prácticas educativas.

Los niños desde pequeños comparten experiencias con sus padres que les hacen aprender, en el aula comparten actividades con sus compañeros, con su maestro, se relacionan con el medio que les rodea fuera del aula, etc. Mediante estas interacciones los niños aprenden, se desarrollan, además de aceptar la diversidad y avanzar en la adquisición de su autonomía (Molina y Jiménez, 1992).

Entendemos la escuela no sólo como mera transmisora de conocimientos, sino como el medio para que el alumno pueda descubrir por sí mismo el aprendizaje. La escuela ha de ser la institución que satisfaga las necesidades de los niños, despertando su deseo por conocer, vivir, sentir y aprender. La escuela inclusiva no trata a todos por

igual, sino que tiene sensibilidad para tratar a cada uno según las peculiares necesidades que manifiesta (Santos, 2000).

1. Organización y gestión del aula en Educación Infantil

Hoy día, el debate educativo no se centra tanto en qué contenidos transmitir como en propiciar una enseñanza orientada a descubrir, innovar y pensar para construir conocimiento (Wells, 2001).

Los proyectos de trabajo son una alternativa al currículum tradicional porque suponen un currículum que denominamos *currículum democrático* en tanto está determinado por la comunidad de aprendizaje y supone romper con el planteamiento del currículum por materias y saberes compartimentados.

Gestionar el aula de Educación Infantil desde la realización de proyectos supone un cambio en el saber que conlleva nuevas maneras de entender el aprendizaje, de modo que todo el conocimiento es cuestionado. Así, se facilita un currículum que se basa en comprender, escuchar e interpretar, es decir cultivar una actitud de escucha interpretativa (Hernández, 2002).

A través de los proyectos podemos plantear una enseñanza contextualizada: el mundo entra dentro del aula y el aula sale al mundo. Se crean relaciones entre el mundo y el aula que sobrepasan el ámbito escolar porque se trata o se puede tratar cualquier tema o problema que nos interese.

El desarrollo del proyecto incide en diferentes capacidades del alumnado:

Desarrollo sensorial, estímulo de imaginación; organización de la percepción, intercambios verbales; capacidad de tanteo, estrategia de ensayo-error; anticipación de procedimientos, encontrar formas de colaboración; asimilación de roles, coordinación de la propia actuación con la de los demás, previsión de posibles resultados, etc. Cada alumno/a adopta, sugiere, actúa, expresa y pone a disposición de los otros lo que conoce y lo que sabe hacer; así, las actitudes de unos van a incidir en las actitudes de los otros.

En la etapa de educación infantil, la lectura de cuentos básicamente es un acto compartido (tanto en el aula como en la familia) que crea un potente vínculo afectivo entre el adulto que cuenta o lee un relato y el niño/s que escucha/n activamente. La literatura infantil constituye un excelente substrato para trabajar y disfrutar en el aula.

La biblioteca/Rincón de lectura responde a objetivos tales como: acceso libre a los cuentos y textos escritos en general; potenciación del gusto por la lectura; identificación de los libros como fuente de información; encuentro con modelos para las producciones propias; funcionalidad de la lectura, etc. Especialmente, nos interesa trabajar y analizar en este Rincón los *procesos afectivos* que se generan:

Actitudes y valores de participación, autonomía y cooperación; placer por la lectura; estima hacia los materiales escritos y su cuidado y uso responsable; respeto hacia las personas del grupo y las normas establecidas por el grupo para su uso; actitud de curiosidad por los conocimientos, etc. Los procesos cognitivos podríamos concretarlos en interrogarse, concentrarse, interpretar, buscar información, clasificar, ordenar, proponer lecturas, comunicar sentimientos y gustos, ... Y por último, las habilidades y destrezas que puede generar -inicio de los procesos mecánicos de la lectura; destrezas motoras de la escritura; recortar, pegar, dibujar, colorear-.

El niño tiene más interés en una obra cuando la disfruta, cuando se siente atraído por ella; es por ello que les gusta los cuentos cortos con rima, ritmo o música, porque se sienten felices al escucharla, despiertan en él sus emociones. La lectura ofrece otro tipo de beneficios, su fin es más informativo y apunta al razonamiento, el contenido de la literatura es por el contrario, más cargado de lo afectivo; ninguna de las dos es mejor que la otra, pero en los primeros años, la vida del niño está cargada de la expresión de sus emociones, por tanto la literatura no sólo debe ser didáctica, sino debe ser disfrutada por el niño y ser capaz de sensibilizarlo y despertar su fantasía, su imaginación.

El Rincón de Lectura supone un tiempo y un espacio en el aula para crecer en autonomía personal y respeto a la diversidad de gustos y preferencias personales para poner en práctica diferentes estrategias y habilidades lectoras. El hecho de que la biblioteca de aula sea por un tiempo monotemática “las brujas” favorece la comprensión o búsqueda de significados y el interés por este rincón.

La biblioteca de aula es también un buen observatorio para la profesora y para favorecer su interacción con los niños y niñas. Representa un recurso importante para la *realización de Proyectos* y permite dar mayor coherencia y sentido al proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. ¿Por qué un proyecto sobre las brujas?

En primer lugar, nos interesaba implicar al alumnado de tres años en un proyecto motivador y sugerente que nos marcara las pautas a seguir en futuros proyectos de trabajo. Elegimos en ese momento por ellos, y pensamos que las brujas eran personajes suficientemente populares y atractivos para los niños como para que participaran en la dinámica del trabajo por proyectos y en las posibles actividades que se fuesen generando.

Las *brujas*, personajes arquetípicos en el universo de la literatura infantil siguen estando vigentes en la literatura escrita actual; han sufrido cambios apreciables, se “han modernizado” (puede que en vez de escoba tengan un aspirador) pero siguen recreando

los aspectos más tradicionales del mito: hacen magia y *barren el cielo*, tienen animales de compañía, objetos mágicos (sea escoba, aspirador o moto escoba), las hay malvadas (verrugosas, nariz ganchudas, con trajes negros y con mal genio) y buenas (suelen ser niñas, jóvenes, simpáticas y ataviadas con trajes de colores).

En los libros infantiles de los primeros años, es habitual encontrarnos con brujas buenas, que viven perfectamente adaptadas en nuestras ciudades o pueblos: eso sí, han transformado su papel tradicional, y provocan la risa antes que el miedo.

La actualidad y proliferación del personaje en los libros infantiles nos permitía tener mucho material escrito en el aula y crear un rincón o biblioteca de aula monotemático sobre las brujas, fácilmente nutrido por la biblioteca central del colegio, nuevas adquisiciones y préstamos familiares.

Desde el punto de la oralidad, la transmisión de padres a hijos de cuentos clásicos (y por supuesto los vídeos y series de dibujos animados de la televisión) en los que aparecen estos personajes suele ser bastante común: tal y como comprobamos en la asamblea de clase cuando se trata de dialogar sobre *¿qué sabemos sobre las brujas?* La mayoría del alumnado fue capaz de explicitar algunas características de las brujas (ideas previas). Por último, los niños se sienten atraídos por este tipo de personajes, se identifican fácilmente con ellos y asumieron perfectamente que, en la hora del cuento, se anunciase la visita de “La bruja aseada”.

3. Desarrollo de la experiencia

“Investigar es siempre cuestionar el modo en que experimentamos el mundo, querer conocer el mundo en el que vivimos en nuestra calidad de seres humanos”

★ A I C E ★ (Van Manen, 2003:23)

A continuación presentamos el recorrido realizado en el desarrollo de este Proyecto: *motivación y detección de los conocimientos previos; presentación del cuento La Bruja Aseada; colaboración e implicación de las familias; trabajando con las brujas y para finalizar, evaluación del proyecto: ¿qué hemos aprendido de las brujas?*

A) Motivación. *¿Qué sabemos de las brujas?*

Se utilizó una estrategia ya clásica en la animación lectora (objetos que se escapan de un cuento, mensajes secretos, ...etc.); esto es: un gran sobre con un texto (“hay que limpiar la clase y tenerla arreglada, para recibir esta tarde a la bruja aseada”) y una escoba de colores. Inmediatamente se realiza una *asamblea de clase* que surge de forma espontánea. Ante la novedad, sentían la necesidad de compartir con sus compañeros sus propias expectativas e hipótesis.

Recogemos aquí algunas de esas ideas que explicitan los niños y niñas en la Asamblea de aula y que, con la intervención de la maestra, van ayudando a construir conocimiento:

N: “Es una escoba mágica”.....

M: ¿Por qué será mágica?

N: “Porque te concede deseos y tienen muchos colores”....

N: “No, la escoba es para barrer porque la bruja es aseada, ¿no has leído el cartel?”

M: Habrá que recoger el rincón de los juguetes para que vea limpia la clase, no?.

N: “Es una bruja buena como la de “Las tres mellizas” de los dibujos de la tele”.

N: “Pues yo vi. la película de La Cenicienta y la bruja me da miedo”.

N: “A mi las brujas me gustan porque van por todo el mundo y nunca se cansan”....

N: “La escoba no es como la de mi casa”.

En estas edades es importante anotar y registrar todo lo que los niños y niñas van explicitando tanto a nivel de lenguaje oral como gestual. Esta situación de dialogo es además, un buen ejercicio de comprensión oral y escrita y una buena ocasión para aprender a escuchar y respetar las opiniones de los demás.

La asamblea es un instrumento privilegiado de reparto y asunción de responsabilidades, de aprendizajes cooperativos, de negociación en la toma de decisiones, de reparto equitativo, de respeto por las normas de interacción verbal, de reconocimiento del valor del orden y de la disciplina en la realización de las tareas, en definitiva, del avance hacia una convivencia más armónica.

Constatamos que, el propio texto de la asamblea, al estar escrito y expuesto en la clase, es un recurso importante sobre el que podemos volver durante la realización del proyecto. La información escrita nos permite ir retroalimentando y reconduciendo lo que sabemos, lo que nos interesa aprender, cómo realizaremos la búsqueda de información, etc. En el ambiente de la clase se palpaba la emoción y como deseaban que llegara el momento de *la hora del cuento*.

B) Presentación del cuento La Bruja Aseada (Joma, 1987).

¿Qué queremos saber de las brujas?

A través de un cuento inicial, *la bruja aseada*, que contó y dramatizó la asesora de animación a la lectura (momento que despertó una gran expectación entre los niños/as), surgieron múltiples preguntas y... Así iniciamos la investigación de como vivían las brujas, como se vestían, que canciones cantaban..., etc.

En ese momento se genera un proceso de búsqueda de información oral y escrita. Llegan a casa ávidos de respuestas, surgen dudas, curiosidades, ganas de saber más.

Nuestra biblioteca se fue llenando de libros de brujas (en castellano y valenciano, ya que se trata de una enseñanza bilingüe); también en las paredes de clase había diferentes carteles y pósteres de brujas bajados de Internet.

La fisonomía y el ambiente de la clase fue cambiando y fuimos organizando e integrando las brujas en diferentes rincones:

- El rincón del juego simbólico con un guiñol-bruja;
- El rincón de los disfraces: pañuelo negro, telas, sombreros...;
- El rincón de los inventos: para hacer pócimas y recetas mágicas.
- El rincón de las poesías con poemillas y canciones: “Plou i fa sol les bruixes es pentinem, plou i fa sol les bruixes porten dol”...
- El aula de psicomotricidad también experimentó algunos cambios porque teníamos la escoba que nos dejó la *Bruja Aseada*.

Brujas y más brujas en el aula durante cinco semanas.... Y fue apasionante y divertido.

C) Colaboración e implicación de las familias

Nuestro Proyecto ha de tener como principal objetivo, el desarrollo armónico de la personalidad del niño y de la niña, dentro de un ambiente relajado y feliz. Y para ello, hemos de contar con la implicación de las familias y de todos los miembros de la sociedad que han de intervenir en la educación de estos niños y niñas que están empezando su historia personal y en definitiva, aprendiendo a vivir. Sabido es que la familia es el primer y más importante núcleo en el que se desarrollan los primeros años de la vida y por tanto, la socialización primaria.

Asumimos la idea de que la Educación Infantil es una tarea compartida de padres y educadores con el fin de llevar acciones educativas de manera conjunta. Como educadoras tenemos la responsabilidad de facilitar a las familias la participación y la información necesaria para que se sientan vinculadas a la gestión escolar y responsables del proceso educativo de sus hijos. Así, nuestro alumnado percibe una misma línea de acción entre los adultos que lo rodean.

Previamente al inicio del Proyecto tuvimos una reunión con los padres y madres y les explicamos el porqué de este proyecto, los objetivos que pretendíamos, etc. Pero también se les sugirió y explicitó de que forma podían participar y colaborar en la vida del aula.

Los padres y madres retomaron y contaron cuentos tradicionales, aportaron libros, dibujos, decoraron brujas divertidas, etc. No hemos de obviar que es en la familia donde crece su hábito lector, ya que es la que facilita el lugar y el momento para la lectura compartida permitiendo desarrollar su capacidad crítica y de autonomía (el niño

y la niña suelen elegir aquellos cuentos orales o libros que más les gustan leer o escuchar en su casa). Asimismo, la familia interviene en el fomento de la responsabilidad de niños y niñas. Tenemos unas normas: *los libros y el cuento viajero hay que devolverlo sin estropearlo*. Así, las brujas llegaron a cada uno de los hogares. Hay que destacar, el entusiasmo y colaboración de las familias ya que su implicación ha sido crucial para llevar a cabo este proyecto.

D) Trabajando con las brujas

Con la realización de este proyecto constatamos que a través de las brujas, seguimos aprendiendo en las respectivas aulas a pintar, a realizar trazos, a contar cuentos, a realizar animadas asambleas de clase, a conocer las letras, a realizar encantamientos, a bailar, a cantar y recitar, a elaborar “El Cuento Viajero”, etc.

Las brujas nos permitieron desarrollar el currículo de educación infantil en sus tres áreas y ámbitos de conocimiento: Identidad y Autonomía personal; Conocimiento del Medio Físico y Social y, Comunicación y Representación.

El currículum, en tanto que conjunto de experiencias que el medio escolar ofrece como posibilidad de aprendizaje, no es algo neutro o puramente técnico, sino que es el resultado de una selección: del universo de conocimientos se elige aquella parte que constituirá el currículum. Y esto, implica siempre una opción cultural, condicionada a distintos niveles.

Si bien la descripción de las actividades realizadas sería excesivamente extensa para mostrar en esta comunicación, podríamos concretar dos ejemplos: a) *El Álbum de los libros*: Ubicado en el rincón de la biblioteca. Una buena herramienta para mirar, recordar y “leer” los títulos, localizar a los personajes, elegir las lecturas individuales, proponer otras a la maestra; contar; dibujar, escribir, etc. b) *Construcción de una varita mágica individual* (un sencillo rulito de papel con pegatinas de diversos colores y formas) para poder jugar a los encantamientos (memorización de la fórmula mágica: “abracadabra, pata de cabra quiero que te conviertas en....”) en el aula de psicomotricidad, en el patio o en cualquier otro lugar.

E) Evaluación del proyecto: ¿Qué hemos aprendido de las brujas?

Tanto los niños como las maestras fuimos aprendiendo muchas cosas en el aula y con todo ello, realizamos un DOSSIER que se convirtió en un gran formato de Cuento -el cuento viajero- que fue recorriendo las casas una a una y comenzaba así: *HABIA UNA VEZ.....* Y no os podéis imaginar cuantas estrategias de lectura fuimos aprendiendo alrededor del Proyecto y cuantos momentos especiales vivimos. Descubrimos que, además de las brujas famosas que aparecen en los cuentos de

Blancanieves, La Casita de Chocolate, La Bella Durmiente, etc..... existen otras que, nos enseñaban cosas buenas y divertidas.

El *Cuento viajero* ha formado parte de la vida del aula. Cada semana, buscamos un momento determinado, siempre el mismo, para leer el libro/cuento viajero. En este momento, el protagonista, sale de la asamblea y va contando a sus amigos: qué trae, quién lo ha escrito, si lo han hecho de día o de noche, quiénes estaban con él/ella, cuándo se hizo, en qué lugar de la casa etc.

El proyecto de las Brujas se convirtió así en un proyecto global de aprendizaje que ha posibilitado la puesta en práctica de la libre expresión y creatividad de los niños y niñas a nivel oral, escrito y artístico.

Y colorín, colorado, este cuento se ha acabado y la mejor forma de terminar fue participar en el carnaval del colegio disfrazados de brujas y brujos. No les faltaba un detalle, ¡sabíamos tantas cosas de las brujas...!

4. A modo de conclusiones

Este proyecto ha supuesto un aprendizaje muy valioso para el profesorado ya que, partiendo del análisis de nuestras prácticas de enseñanza hemos podido iniciar un proceso de reflexión conjunta. Los docentes en la era digital somos más necesarios que nunca, no precisamente para transmitir, sino para ayudar a aprender, a construir el propio conocimiento, a autorregular el propio aprendizaje (Pérez Gómez, 2014).

Hay que resaltar que ha sido una experiencia innovadora en este centro que ha requerido, sobre todo, romper con la organización habitual del alumnado, cambiar el escenario del aula y revisar la propia programación, así como la metodología e intervención de los docentes. Es ésta una experiencia abierta que nos sirve de punto de partida para nuevas emociones y viajes posteriores.

Hemos optado por organizar la enseñanza y el aprendizaje en función de una metodología de índole comunicativa, como son los Proyectos de Trabajo, de modo que no sólo nos apoyamos en la interacción comunicativa del aula para organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que reconocemos su valor y por tanto, lo activamos. Además, hemos tomado en consideración la Asamblea puesto que, constituye un espacio eminentemente verbal, en ella la lengua oral puede tornarse visible, permitiéndonos dirigir nuestra mirada a la gestión de una situación comunicativa oral que implica al grupo.

Respecto a los niños y niñas implica trabajar de forma globalizada todas las áreas del currículum de educación infantil, especialmente las referentes a la literatura infantil y a los cuentos populares: fue una excusa importantísima para potenciar la biblioteca de aula y su propio papel como lectores.

Destacamos algunos aspectos: los alumnos han sido el motor de su propio aprendizaje y han participado activamente en la construcción del conocimiento; Han tomado decisiones consensuadas y argumentadas; Han expresado sus intereses y emociones... dando rienda suelta a su creatividad; Han respetado las opiniones de los compañeros; Activan los conocimientos previos sobre los contenidos objeto de estudio y establecen relaciones con la nueva información; Desarrollan la capacidad de observar, comparar y reflexionar; Han participado en la Autoevaluación en asamblea, etc.

Y lo más importante, los niños y niñas han disfrutado de sus propios aprendizajes. Y durante algún tiempo más, siguieron hablando de las brujas, hasta que a alguien se le ocurrió que los piratas también eran divertidos.... Pero eso forma parte de otro viaje, de otra apasionante historia que hemos vivido.

Trabajando por proyectos afloran y surgen dudas, preguntas, historias que van tejiendo y dando sentido a las experiencias que vivimos en el día a día en el aula y en el centro.

Con respecto a las familias ha supuesto también, un cauce más de participación en la vida del aula y del centro. Los padres y madres vivieron el antes, durante y después del proyecto. Básicamente, conocieron nuestra forma de trabajar y su respuesta en éste y otros proyectos posteriores fue muy gratificante. Por citar un ejemplo, a partir de este Proyecto sugirieron algunas ideas, actividades y temas para desarrollar e iniciar una *Escuela de Padres y Madres*.

¿Cuál ha sido nuestro papel como docentes?

Generar dialogo en el aula buscando modelos de intervención que permitan explorar las enormes potencialidades que tienen los niños y niñas en estas edades.

Dirigir las asambleas: dar pautas, ofrecer estímulos, facilitar la interacción, escuchar, reconducir las conversaciones, observar el proceso; Crear conflictos al mismo tiempo que organizar y mediar en las diferentes reacciones que se producen en clase.

Observar de forma sistemática y continuada para registrar las interacciones, proporcionar *ayudas* a los alumnos y evaluando el proceso; Enmarcar el discurso estableciendo vías de razonamiento: preguntando, sugiriendo “elementos” para la discusión, buscando argumentaciones, pidiendo demostraciones,...etc.

Hemos dado significado al proyecto haciendo consciente al alumnado de lo que está aprendiendo y de todo el recorrido vivido. Así, el proyecto se convierte en un grato viaje. Nos afirmamos en el convencimiento de que trabajar por proyectos supone: *Reinventar* las perspectivas de la escuela infantil;

Aprender desde la diversidad cultural;

Facilitar la reconstrucción del pensamiento del alumnado;
Partir de la cultura experiencial de las personas que integran el aula;
Crear en el aula un espacio de conocimiento compartido;

Facilitar la socialización de los aprendizajes desde la negociación, el diálogo, la participación, la descentralización del saber, etc. Pero sobre todo, hemos disfrutado mucho y nos lo hemos pasado genial con las brujas; también para las maestras fue un descubrimiento hallar tantos y tantos libros sobre brujas.

5. Referencias Bibliográficas

- Bassedas, E., Huguet, T. y Solé, I. (2012). *Aprender y enseñar en Educación Infantil*. Barcelona: Graó.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Duran, T.(2002). *Leer antes de leer*. Madrid: Anaya.
- Edwards, A. D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós.
- Fabuel, N., Gallardo, I., Mingo, M. (1999). La animación a la lectura en la educación infantil. *Revista Kikiriki*, 48, 55-66.
- Gimeno, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Morata
- Hernández, F. (2002): "Los proyectos de trabajo. Mapa para navegantes en mares de incertidumbre". *Cuadernos de Pedagogía*, 310, 78-82.
- Joma (1987). *La bruja aseada*. Barcelona: La Galera
- Marina, J. A & De la Valgoma, M. (2010). *La magia de leer*. Madrid: Plaza & Janes
- Molina, L. y Jiménez, N. (1992). *La escuela infantil. Acción y participación*. Barcelona: Paidós. ★ A I C E ★
- Pérez Gómez, A. I. (2014). Aprender a pensar para poder elegir. *Cuadernos de Pedagogía*, 447, 38-41. ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN
- Pisanty. (2005). *Cómo se lee un cuento popular*. Barcelona: Paidós.
- Rueda, R. (2008). *La biblioteca de aula infantil. El cuento y la poesía*. Madrid: Narcea.
- Santos Guerra, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Wells, Gordon (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós

282. PRODUCCIÓN DE NUEVOS PATRONES DE APRENDIZAJE BASADOS EN LA ESPECIFICIDAD DE LOS ESTUDIANTES Y DEL ENTORNO: LA PLASTICIDAD CEREBRAL COMO ELEMENTO DE COMPENSACIÓN EN CONTEXTOS DE RIESGO

Juan Félix García Pérez

felixpadul@gmail.com

Resumen.

El objetivo de este trabajo es evidenciar las formas en las cuales los docentes pueden usar la complejidad de los canales neurocognitivos para el desarrollo de nuevos modelos didácticos y pedagógicos, para superar la limitación de contextos rurales con privación cultural. La plasticidad cerebral será el modelo explicativo acerca de cómo las personas ajustan y modifican los contextos y condiciones de aprendizaje, gracias a la acción de las funciones cognitivas complejas bajo los preceptos de la plasticidad cerebral, apareciendo transferencias, aprendizajes y conexiones neuronales nuevas.

Las personas hacen uso de diferentes esquemas cerebrales de aprendizaje dependiendo de la naturaleza del contenido y del tipo de memoria empleada para ello. Las relaciones entre las funciones neurofisiológicas y las habilidades cognitivas de los estudiantes, permiten con la aplicación de distintos programas de resolución de problemas, la transferencia de aprendizajes y la aparición de nuevas conexiones neuronales.

Palabras clave: plasticidad cerebral, memoria, procesos de aprendizaje, didáctica, educación, contextos de riesgo,

• Introducción

Orientamos esta investigación a estudiantes que por su condición geográfica o social, están en desventaja en lo que se refiere a su acceso al currículum y la permanencia en el sistema educativo; estudiantes que pertenecen a minorías étnicas o culturales, en condiciones menos favorecidas, y para aquellos cuyas condiciones

personales, sociales o familiares impiden o dificultan un proceso normal de escolarización derivando en mayores dificultades para su permanencia y promoción dentro del sistema educativo.

Contextos educativos con deprivación cultural: contextos de riesgo

En cada proceso educativo, nuestra acción debe estar orientada hacia la consecución de los máximos niveles competenciales de nuestros alumnos, independientemente del contexto o de cualquier otro condicionante. La mayor parte de los trabajos y ensayos focalizados en los estudiantes con Necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), van orientados hacia aquellos que presentan importantes trastornos del comportamiento, los trastornos generales del desarrollo, trastornos sensoriales (visuales o auditivos) y discapacidades intelectuales, Trisomía 21 (Síndrome de Down) y enfermedades crónicas o raras. Sin embargo, la deprivación sociocultural, a pesar de la gran cantidad de investigación sobre este tema, no llega a alcanzar los niveles antes mencionados. En este sentido, la intención de este trabajo es un gran esfuerzo orientado a arrojar algo de luz y poder orientar a los maestros, centrándose en la aplicación de nuevos planes de estudios, al mismo tiempo que se fomenta la consecución del mayor nivel de aprendizaje posible de los alumnos en contextos de riesgo.

La naturaleza del aprendizaje: construyendo la memoria

La experiencia muestra que existen diferentes posibilidades de acceder a un determinado tipo de aprendizaje, es decir, acometer el aprendizaje de un contenido o competencia, por lo que disponemos de varias estrategias mentales de aprendizaje. Esto implica hacer uso de diferentes procesos neuronales y cognitivas. Este mecanismo constituye una respuesta a la concepción del aprendizaje como un proceso de adaptación de los animales a las condiciones contextuales impuestas por el medio ambiente. Se puede decir que existe una relación entre la mutabilidad del medio ambiente y la conducta adaptativa que desemboca en un determinado tipo de aprendizaje (2005:211). Esta plasticidad es característica de los circuitos neuronales del cerebro humano en particular y por tanto cuanto mayor es esa capacidad adaptativa del sistema nervioso más posibilidades tiene el individuo de aprender. La riqueza de estímulos condicionará favorablemente la aparición de nuevas vías de aprendizaje en los circuitos neuronales cerebrales siendo la relación directa en este sentido. De este modo, los aprendizajes son almacenados en el cerebro para su uso cuando sea necesario.

Todos los contenidos culturales, elementos curriculares o memes se almacenan en el cerebro en lo que denominamos memoria. Un meme es cualquier forma de información no genética que se transmite interpersonalmente: una palabra, una canción, una actitud, un concepto de ingeniería... Los grupos de memes forman religiones, ideologías, sistemas morales o tecnológicos. Pero Dawkins (1993) va más allá, los dota de vida y de intenciones. Los dibuja como seres que compiten por entrar en nuestras mentes, con conciencia. El cerebro humano ha desarrollado la capacidad de retener los memes que le favorecen y rechazar los que le perjudican en cierto modo dirigiendo la conducta (Pinkers, 1997).

De los diferentes tipos de memoria: la memoria a corto plazo, la memoria a largo plazo y la “work memory”, dependerá el aprendizaje y el bagaje cultural, el cual interfiere inevitablemente en el comportamiento y por tanto en la personalidad. En la memoria a corto plazo almacenamos una cantidad limitada de información y durante un corto periodo de tiempo que tiene un uso inmediato en respuesta a algún estímulo que se percibe. Un claro ejemplo es la retención de una dirección de e-mail para mandar un correo. Está sujeta a unas grandes limitaciones cuyos contenidos se desvanecen rápidamente y son muy vulnerables a diversos tipos de interferencias. Requiere de una gran atención del sujeto, que provoca unos cambios provisionales en los circuitos eléctricos neuronales que procesan la información. Solamente con la repetición de la misma tarea (marcar el mismo teléfono, dirección, nombre, etc.) podemos evitar el olvido, siendo la causa de activación de cambios estructurales en las sinapsis cerebrales y activando otros mecanismos de plasticidad cerebral que se relacionan con la memoria a largo plazo.



Por su parte, la memoria a largo plazo es un sistema de almacenamiento de información en grandes cantidades y con una duración indefinida. Se caracteriza por la estabilidad y resistencia a las interferencias. Es la responsable de la personalidad: quienes somos, la lengua que hablamos, sucesos de toda nuestra vida, etc. Por tanto, el aprendizaje supone el permanente intento de almacenar información en este sistema a través de lo que se ha dado en denominar consolidación de la memoria y que no es más que la repetición de las *work memories* y su incidencia en los cambios de los circuitos neuronales.

Si la personalidad es la plasmación de la consistencia conductual de los individuos, la memoria viene a ser la depositaria de los elementos inherentes al

comportamiento a los que cada persona recurrentemente acude para responder ante las situaciones que se le plantean. Y el contexto educativo no es una excepción. Cada alumno recurre a su conducta de aprendizaje adquirida a través de todas sus experiencias previas al nuevo aprendizaje y a su historia personal de modo que la acomodación de los nuevos contenidos va a estar marcada por la conformación de sus aprendizajes anteriores. De hecho, no existe ningún aprendizaje sin memoria y no puede haber memoria sin aprendizajes. Estos dos elementos intrínsecamente unidos están presentes en multitud de procesos cerebrales como el lenguaje, los procesos sensoriales, las emociones... Será la memoria de los aprendizajes la que determine la consistencia conductual de cada uno, es decir conformará nuestra personalidad.

El aprendizaje complejo, como es el caso de los contenidos curriculares escolares, está fundamentado en otras formas básicas de aprendizaje que se combinan formando formas más complejas. El producto de estas combinaciones de formas de aprendizaje suelen ser las memorias implícitas o procedimentales, las cuales son recuerdos en que están basados una serie de hábitos motrices y perceptivos anclados en lo filogenético de nuestra especie. Suelen ser aprendizajes y memoria sobre cosas que los individuos realizan habitualmente por lo que están muy automatizadas. Generalmente, las memorias procedimentales están sujetas a un mayor o menor grado de plasticidad cerebral. Las mujeres, tienen por término medio mayor capacidad analítica que los hombres quienes las superan en habilidades espaciales. Con ello queremos decir que genéticamente estamos predispuestos para determinados tipos de aprendizaje. En este sentido, podremos utilizar una intervención por programas para favorecer el desarrollo de este tipo de aprendizajes y de memoria, teniendo en cuenta la influencia del ambiente, de los elementos educativos y de los sociales. En contextos de privación sociocultural, serán los elementos de tipo educativo los que posibiliten la creación o modificación de estos aprendizajes. Sin embargo, existe otro tipo de memoria llamada explícita, de corte intencional y consciente, basado en el conocimiento de todo lo que nos rodea y de nuestras experiencias socioculturales. Engloba los elementos semánticos de la memoria, es decir de los acontecimientos y también los elementos episódicos. Permite establecer aprendizajes relacionales por lo que necesita de la intervención de diversas zonas cerebrales, en las que se procesan distintos tipos de información. Puede establecerse con una sola experiencia principalmente si se trata de una situación con alta carga emocional. Por ello es muy importante que en las situaciones de aprendizaje medien estados emocionales agradables que fijen los contenidos en la memoria relacionándolos con hechos emocionalmente significativos y positivos para los alumnos. Existen situaciones de aprendizaje en las que interviene un

tercer tipo de memoria ya que es necesario retener cierta cantidad de información sobre un suceso inmediato al razonamiento que hay que hacer y que es de carácter temporal, sustituible por otra de igual tipo. Esta inteligencia parece estar muy relacionada con la inteligencia de cada individuo. Como ejemplo de este tipo de memoria y aprendizaje podemos proponer las operaciones de álgebra en las que el individuo retiene información para poder hacer productos, llevadas, etc.

Considerando todo lo anterior, a la hora de plantear una intervención de enriquecimiento del aprendizaje hay que diferenciar y elegir concretamente la estrategia cognitiva que caracteriza la conducta del aprendiz. Como esa estrategia depende del contexto de aprendizaje, de las características del individuo discente, es necesario ser conscientes de que ligeras modificaciones en la situación de aprendizaje pueden provocar cambios en las estrategias que utiliza el cerebro para procesar la información. En todo caso, para poder enseñar hay que saber lo que se pretende y la forma en que la mente quiere aprender.

Nuevos patrones de aprendizaje basado en la especificidad de los estudiantes y del contexto

La personalidad determinará el estilo de aprendizaje de la persona ya que hasta ahora no hemos incluido el elemento volitivo del individuo que aprende. Sin embargo, no podemos hablar de uniformidad a la hora de afrontar una situación de aprendizaje ya que existen multitud de inteligencias que condicionan este proceso. Fue Howard Gardner quien introdujo la teoría de inteligencias múltiples (Gardner, 1993) relacionando los tipos de aprendizajes con diferentes tipos de inteligencias. Como consecuencia, la educación debe ser lo más personalizada posible considerando las características individuales de las personas. Desarrollaremos de este modo lo que podemos consensuar al menos en parte como inteligencia de los individuos: la facultad de aprender, comprender y abstraer conceptos que se puedan aplicar posteriormente en situaciones de resolución de problemas. Concertamos que el concepto de inteligencia será dinámico y adaptativo, multifactorial y determinante de la capacidad de un individuo para afrontar una situación de aprendizaje.

Si observamos los factores de la inteligencia propuestos por Gardner (1983) podemos concluir que en intervenciones contextualizadas en entornos deficitarios de recursos para el alumno, contaremos con hándicaps en la mayor parte de ellas, que sin

embargo podremos compensar con la labor docente a través de los mecanismos inherentes a la plasticidad cerebral.

La intervención partirá esencialmente en lo curricular de las premisas de enriquecimiento de los aspectos lingüísticos dentro del aula, favoreciendo la creación de redes neuronales de lenguaje potenciadas por actividades de lectura comprensiva, fluidez lectora, adquisición de vocabulario, contenidos morfosintácticos. Integrando estos conceptos dentro de programaciones globales interrelacionando los contenidos de las diversas áreas podremos conseguir que los aspectos deficitarios del entorno se vean compensados. La inclusión de lecturas de medios de comunicación escritos ya sean en formato de papel o digital ayudará a la labor docente. El trabajo de los componentes visual espacial, ejecutivo central y fonológico de la memoria de trabajo del alumno tendrá que ser considerado en las actuaciones del docente favoreciendo la comparación de la nueva información con aquello que posee sobre el tema y poder reconocer, identificar y anticipar conceptos, acciones, etc. Si bien el sistema ejecutivo central tiene una capacidad limitada, podemos utilizarlo de conexión entre los subsistemas y la memoria a largo plazo. De esta forma, se ayuda a la selección y planificación de la estrategia didáctica a seguir. El componente visual espacial se hará cargo de la percepción y procesamiento de la nueva información atendiendo a su forma, localización, etc. Esto nos indica que la forma de presentación de la información debe ser lo más atractiva posible para el alumno en general y del situado en contextos desfavorable en particular. Dada la importancia que tiene el componente fonológico y su fácil accesibilidad, haremos hincapié en los procesos en los que intervenga el habla.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Un objetivo necesario de nuestro planteamiento será dotar al alumno de un repertorio conductual y cultural, que unido a sus características emocionales, le ayuden a desenvolverse en la vida diaria. Sin embargo no debemos olvidar que los mecanismos de plasticidad cerebral no se basan en estimular sin más, sino que se debe partir de la especificidad de cada uno de los componentes del grupo clase. De no realizarse correctamente puede provocar en conductas más rígidas que al inicio y por tanto más limitadoras. Será tarea del educador favorecer el máximo desarrollo del potencial plástico de cada uno de sus alumnos. Para ello, nos basamos en las premisas del premio Nobel Eric Kandel (2000), quien definió y demostró a través de sus investigaciones que el pensamiento es capaz de transformar los genes en el interior de las neuronas para formar nuevas conexiones entre las mismas. No podemos encontrar una confirmación más contundente que apoye nuestro presupuesto. Sin embargo, resulta irrenunciable

plantear la necesidad de enseñar a pensar, que el alumno sea capaz de aprender a pensar por sí mismo y son resulta una tarea fácil. Conocer los procesos cognitivos, motivacionales, emocionales, sobre las propias capacidades y limitaciones, sobre los comportamientos y los resultados de los mismos, es esencial en todo aprendizaje ya que la mente humana tiene capacidades metacognitivas, o lo que es lo mismo, de reflexión: conocimiento y control de la cognición. Al referenciar la dimensión del conocimiento debemos entender que si una persona conoce sus capacidades y lo que se necesita para efectuar una ejecución resolutive en una determinada situación, podrá dar los pasos para ejecutar de forma satisfactoria las exigencias planteadas. Por el contrario, si la persona no es consciente de sus propias limitaciones, o de la complejidad de la tarea, o de las características y exigencias del contexto particular, difícilmente adoptará acciones preventivas a la hora de anticipar problemas o resolverlos correctamente. En la dimensión de control intervienen los procesos de autorregulación que una persona puede poner en práctica en situaciones de aprendizaje y resolución de problemas. También, por supuesto, se refiere a la capacidad para establecer metas y medios razonables y determinar si se está logrando un avance satisfactorio en relación a los objetivos, así como de modificar la propia acción cuando el progreso no es adecuado.

Aplicación práctica: el aprendizaje a través de la tecnología y el aprendizaje de la vida real

A pesar de las indicaciones anteriores, la aplicación pedagógica y didáctica mencionada, puede concretarse aún más. Sin entrar en los detalles del diseño de los diferentes elementos del currículum tales como los objetivos o los criterios de evaluación, para ser más concretos, los contenidos y la metodología deben adaptarse a las capacidades de los estudiantes al igual que en contextos ordinarios. Así, podemos proporcionar algunas indicaciones que ayuden al diseño de programas específicos dentro de la metodología y la secuenciación.

En los estudiantes más jóvenes, sus opiniones acerca de los contenidos no son útiles para estructurar toda la secuencia de enseñanza. Ello no significa que sus motivaciones no sean tomadas en cuenta, pero el proceso de aprendizaje será llevado a cabo por el docente. Por tanto, la aplicación de la enseñanza diferirá atendiendo a la edad de los estudiantes. Con alumnos de unos diez años, las sesiones introductorias pueden estructurarse a modo de asambleas para recopilar sus motivaciones, opiniones, etc., siempre que lo permitan sus características particulares de aprendizaje así como las

madurativas. Desde este punto de partida se expanden las posibilidades de aprendizaje de nuevas conductas, nuevos contenidos, etc. En estudiantes de mayor edad, su capacidad para influir en el aprendizaje es mayor y puede motivarles hacia el aprendizaje. El rol del docente deriva en la motivación y la explicitación de los contenidos a tratar. Las actividades dentro de contextos inmediatos al alumnado son grandes herramientas motivacionales para los propios estudiantes al permitirles mostrar cómo pueden enseñar a los demás cosas que ellos saben de aquello que les rodea. Este tipo de situaciones pueden utilizarse para evidenciar aquellos elementos consensuados o acordados en las sesiones introductorias. La participación dinámica de los alumnos en la clase teniendo en cuenta las aportaciones de los estudiantes, les involucra en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Actividades como el uso de moneda en las tiendas locales, harán que esa misma actividad sea mucho más significativa cuando se trate en clase. Ellos conocen el contexto y la situación les resulta familiar. Todo esto implica el aprendizaje a través de actividades diarias y cotidianas, es decir, contextualizadas en la realidad del alumnado. Los contenidos del área de lengua pueden tratarse a través de historias de los mayores del pueblo, facilitando el saber más acerca de ellos y su pasado. Hablar con médicos, dependientes, cuerpos de seguridad, les familiarizará con la vida real que encontrarán fuera de la escuela. Visitas a negocios del entorno le permitirá ver cómo funciona la sociedad en su vertiente profesional y económica. En definitiva, la escuela intenta aferrarse al entorno en el que se encuentra inserta y darle *significatividad*, de forma que el alumnado pueda aprender dentro aquello que encontrará fuera.

Aprovechando los mecanismos de plasticidad neural podemos conseguir contextos motivacionales para el aprendizaje de los alumnos y transformar el aprendizaje implícito en aprendizaje explícito. La adquisición instrumental de un esfuerzo cognitivo, conductual o emocional se puede realizar a través de la creación de nuevas redes de aprendizaje en la cognición de los estudiantes. Otra herramienta para el uso del profesor será el uso de las nuevas tecnologías, mencionando a Resnick, entendiendo los ordenadores como la versión moderna de un pincel y no de una televisión.

Conclusiones

En definitiva, concluimos que las nuevas tecnologías, es decir, su aplicación en contextos de aprendizaje lo más cercanos posibles a los estudiantes, pueden ayudar al

desarrollo de nuevas redes neuronales que palien en cierta medida, los déficits que conllevan los contextos de riesgo. Para ello, el currículum en un nivel de concreción de aula, si se ajusta al entorno y a la realidad sociocultural del alumnado, puede subsanar las carencias que acarrear los estudiantes, posibilitando la superación de los obstáculos que su situación de privación sociocultural les impone.

Referencias Bibliográficas

- Bailey, C.H. & Kandel, E.R. (1993). Structural changes accompanying memory storage. *Annual Review. Physiology*, 55, 397–426.
- Bergado-Rosado, J. A. (2000). Mecanismos celulares de neuroplasticidad. *Revista de Neurología*. 31:1074-1095.
- Boden, M. (1994). *La mente creativa*. Barcelona: Gedisa.
- Cabrera MC, Sánchez C. (2002). *La estimulación precoz. Un enfoque práctico*. 13 ed. Madrid: Siglo XXI.
- Candel-Gil I. (1999). Atención temprana. Situación actual y perspectivas de futuro. In: Candel-Gil I, ed. *Programa de atención temprana*. 3 ed. Madrid: CEPE;
- Caroni, P., Donato, F., & Muller, D. (2012). Structural plasticity upon learning: regulation and functions. *Nature Reviews Neuroscience*, 13, 478-490.
- Castellanos N.P., Nuria P., Ordoñez V.E., Demuynck O., Bajo R., Campo P., Bilbao A. Maestu F. (2010). Reorganization of functional connectivity as a correlate of cognitive recovery in acquired brain injury. *Brain*, 133, 2365–2381.
- Córdoba-Montoya D.A., Albert J. & López-Martín S. (2010). All together now: long term potentiation in the human cortex. *Review Neurology*, 51(6), 367-74.
- Gardner, H. (1993). "Multiple Intelligences: The Theory In Practice." New York.
- Grawe, K. (2007). *Neuropsychotherapy. How the Neurosciences inform Effective Psychotherapy*. Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey.
- Kandel E.R. (2000). Cellular Mechanisms of Learning and the Biological Basis of Individuality. En *Principles of Neural Science*. Kandel E.R., Schwartz J.H. & Jessell T.M. (Eds) New York: McGraw-Hill.
- Kessels H.W. & Malinow R. (2009). Synaptic AMPA receptor plasticity and behavior. *Neuron*, 61(3), 340–350.
- Kolb, B., & Gibb, R. (2013). Searching for the principles of brain plasticity and behavior, *Cortex*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cortex.2013.11.012>
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga. Ediciones Aljibe.

- Morgado Bernal, I. (2005). Psicobiología del aprendizaje y la memoria. CIC. Cuadernos de Información y Comunicación. 10. p. 221.
- Mulas F, Millá MG. (2002). La atención temprana. Qué es y para qué sirve. Summa Neurológica 2002; 1: 31-5.
- Orden de 25 de Julio de 2008, por la que se regula la atención educativa a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía.
- Pearson-Fuhrhop K.M., Kleim J.A. & Cramer S.C. (2009). Brain plasticity and genetic factors. *Topic Stroke Rehabilitation*, 16(4), 282-99.
- Pinker, S. (1997). *How the mind Works*. W. W. Norton.
- Robertson, I. H. (2014). A right hemisphere role in cognitive reserve. *Neurobiology of Aging*, 35 1375-1385.
- Sanes, J.R. & Jessell, T.M. (2013). Experience and the refinement of Synaptic Connections. En E. Kandel, J.H. Schwartz, T.M.Jessell, S.A. Siegelbaum, A.J. Hudspeth. *Principles of Neural Science*. McGraw Hill: New York.
- Sielbaum, S. & Kandel, E.R. (2013). Overview of Snaptic Transmission. En E. Kandel, J.H. Schwartz, T.M.Jessell, S.A. Siegelbaum, A.J. Hudspeth. *Principles of Neural Science*. McGraw Hill: New York.
- Varela F., Lachaux J.P., Rodriguez E. & Martinerie J. (2001). The brainweb: phase synchronization and large-scale integration. *Nature Review Neuroscience*, 2, 229–39.
- Villa Sánchez, A. (Coord.) (1996). Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado. ICE- Universidad e Deusto. Ediciones Mensajero.
- Wilson B.A. (2008). Neuropsychological rehabilitation. *Annual Review Clinical Psychology*, 4, 141–62.

ESCUELAS EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD



★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

283. INFANCIA EN CONTEXTOS DE RIESGO E INSPECCIÓN EDUCATIVA

Antonio Vázquez González
antovazquez.gonzalez@gmail.com

Resumen.

Analizando las pautas socioeducativas para intervenir en contextos de riesgo se pretende conocer y fomentar iniciativas que contribuyan al proceso de integración de los colectivos de infancia socialmente más desfavorecidos.

De los diferentes contextos sobresale -por su presencia y universalidad en nuestro país- el Sistema Educativo. Dentro del sistema se encuentra la Inspección Educativa, que debe actuar sobre el conjunto de la organización escolar, con el fin de velar por el cumplimiento de las leyes, garantizar los derechos y la observancia de los deberes de cuantos participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje y contribuir a la mejora del propio sistema la calidad y equidad educativa de todos y para todos.

¿Pero qué incidencia tiene cuando aparecen niños y jóvenes en situación de riesgo social en los centros?

Pretende este artículo analizar las funciones de la Inspección Educativa en Andalucía y una aproximación a su actuación en contextos de riesgo para la infancia

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Palabras clave: Infancia, Derechos, Contextos de riesgo, Inspección Educativa.

1. Introducción

La escuela, junto a la familia, es la institución socializadora por excelencia, y tiene la responsabilidad que las relaciones que se tejen en su interior no se malogren con actitudes o conductas violentas que obstaculicen el desarrollo académico, pero sobre todo personal, de los alumnos y alumnas. Los centros, por naturaleza, tienen que ser lugares esencialmente seguros, en los que las relaciones entre el alumnado constituyan un valioso elemento en su aprendizaje para la vida en común y democrática.

Toda la organización escolar debe perseguir este fin, y dentro de este entramado la Inspección Educativa debe intervenir para garantizar una gestión inteligente y pacífica de los posibles conflictos que puedan surgir, presentes por otra parte, en todos los contextos, de modo que se afronten y aprovechen como una oportunidad para el crecimiento y la maduración personal después de garantizar la integridad física y emocional de todos los miembros de la comunidad educativa, y especialmente por su situación el de los alumnos que viven en contextos de riesgo en primer lugar.

Los centros para que puedan desarrollar su labor deben ser auténticos espacios de encuentro entre nuestros alumnos y alumnas.

Este esfuerzo necesita por un lado, coordinación de los recursos existentes, y por otra la intervención en cascada de los servicios implicados que permitan una respuesta plural.

Los colegios e institutos, la escuela en general cumplirá su misión si son espacios donde la justicia, la solidaridad y la resolución de conflictos son, no solo metas sino procedimientos reales y diarios construyendo desde sí misma la sociedad del presente y del futuro.

2. ¿A que llamamos infancia en contextos de riesgo?

Hubo un tiempo en que la escuela daba una respuesta homogénea sin atención a la diversidad puesto que buscaba un “producto” único al servicio de una ideología y cultura. La democracia trajo la visión de que son múltiples y variadas las causas por las que la escuela debe prestar una atención diversa a cada alumno, porque cada persona es distinta. También trajo como consecuencia que a determinados grupos de alumnos que presentasen peculiaridades y necesidades en razón del género; de las capacidades, intereses y motivaciones; de su procedencia; de su cultura; de las circunstancias socioeconómicas y familiares; de las edades y ritmos de maduración, así como de sus valores y modelos de conducta también había que dotarlos de una atención diversa.

De entre toda esta diversidad, tenemos un grupo denominado por la administración educativa como “desventaja sociocultural” o la que desde el ámbito social se denomina “menores en situación de riesgo social”.

Cuando hablamos de infancia en situación de riesgo o desventaja social, son los niños y jóvenes que viven en contextos enormemente complejos y difíciles que suponen un hándicap para su adecuado desarrollo.

Algunas de las situaciones de riesgo social en las que viven estos niños y jóvenes son las siguientes (González García, M. 2007):

a. Situaciones de riesgo social por sus condiciones personales y consecuencias en el medio escolar.

- Presencia de déficit físico, psíquico o sensorial.
- Carencia emocional por razones de consumo parental de sustancias o por embarazos no deseados. Suelen estar acompañados de hiperactividad, déficit de atención y trastornos en el sueño.
- Trastornos de habilidades sociales manifestando poca confianza, tienen escasos amigos, evitan hablar de sí mismos y de su familia, son poco expresivos, lloran o ríen pocas veces. Están mucho tiempo en la calle, muy solos, o bien a cargo de otros familiares o de personas de edad avanzada, o sin relación familiar.
- Utilización de un vocabulario o sus juegos relacionados con el tema sexual poco apropiados para su edad.
- Problemas de salud crónicos desde la primera infancia. Han sufrido enfermedades largas sin muchas explicaciones o sufren repetidas veces la misma enfermedad sin que se vea una atención clara. Con problemas en el control de esfínteres.
- Presentan problemas conductuales que interfiere en el mundo de los adultos que le rodean.
- Consumo incipiente a corta edad de sustancias que generan drogodependencia.
- Consecuencias en el medio escolar
 - o Comienzan a realizar actos delictivos de cierta importancia. Practican la mendicidad.
 - o Retrasos de aprendizaje importantes no derivados de sus limitaciones intelectuales, congénitas o traumáticas, si bien gran número de ellos está asociado a un absentismo escolar temprano.
 - o En clase se duermen, parece que están cansados y con sueño. Están tristes y callados. O, al revés, se muestran activos y retadores.
 - o No realizan los deberes, no aprenden, no se concentran. Presentan absentismo escolar.

Como consecuencia son rechazados –en la mayoría de los casos- por los progenitores, por los maestros y por los iguales. En un gran número de veces son líderes por su trastorno desafiante y por no respetar los límites de la convivencia.

b. Situaciones de riesgo social por las condiciones familiares de los menores y consecuencias en el medio escolar.

- Debidos a la actitud o estructura familiar:
 - Historia de falta de afecto y desestructuración familiar cuando eran pequeños, víctimas de privaciones. Aislamiento social, amigos y contacto social. Alcoholismo y otras drogadicciones.
 - Manifestaciones de maltrato físico o psíquico con origen intra o extra familiar.
 - Pérdida del ambiente familiar por fallecimientos parentales, nuevas uniones, rechazo de nuevos conyugues.
- Debido a la situación de exclusión social de los miembros de la familia:
 - Prostitución de los padres y/u obligación de prostituirse a los hijos.
 - Delincuencia familiar. Familia con algún progenitor preso. Madres solteras, muy jóvenes, aisladas y rechazadas por su medio familiar. Padres muy jóvenes, que tienen hijos antes de la mayoría de edad, sin apoyo familiar. Familias formadas por un solo adulto con, además, dificultades económicas importantes, o bien dificultades por el tipo de trabajo de los progenitores (paro, insuficiencia de recursos, etc.)
 - Padres con problemas de salud físicos (enfermedades físicas graves o incapacidad).
- Debido a las condiciones económicas de la familia:
 - Falta de vivienda y/u hogar inestables. Viviendas insalubres o altamente deficientes (frío, humedad, existencia de condiciones peligrosas). Hacinamiento y/o déficits espaciales.
 - Familias que no satisfacen las necesidades básicas de sus hijos: asistencia material, alimento, protección, compañía, educación y/o formación integral, sanitaria y afectiva.
- Debido a la formación personal de los miembros familiares y su estructura:
 - Desconocimiento del proceso evolutivo del niño y de sus necesidades físicas y emocionales. Utilización de una disciplina excesivamente dura

o inadaptada a la realidad del niño. Bajo nivel académico. Falta de autocontrol, ataques de cólera frecuentes, irritabilidad, inestabilidad emocional, trastornos psicósomáticos.

- Nivel de responsabilidad de adultos bajo, especialmente incapacitados para mantener una relación educativa adecuada para la edad y las circunstancias de los menores. Estructuras familiares formadas por adultos que tienen conflictos internos violentos. Hay un riesgo especialmente destacable cuando alguno de los responsables no tiene ningún parentesco natural con el menor.

c. Situaciones de riesgo social por las condiciones del medio

- Entorno degradado.
- Falta de redes de apoyo social.
- Inexistencia de servicios de ocio y tiempo libre.
- Inexistencia de plazas escolares en el 1º Ciclo de Educación Infantil.
- Estructura de pandilla en horario lectivo fuera de los centros escolares.

3. Infancia en contextos de riesgo y escuela.

La escuela es un medio de paliar a través de la prevención las situaciones de riesgo, y debe ser facilitadora de la búsqueda de soluciones globales ante esta situación.

En esta línea de trabajo la Inspección debe asesorar y coordinar.

La escuela inclusiva e integradora debe encauzar su acción en el desarrollo de los objetivos escolares y a la adquisición de competencias básicas. Solo a través de esta finalidad se conseguirá que los niños y jóvenes en riesgo social puedan forjar su personalidad, el desarrollo de de sus capacidades para dotarse de la suficiente autonomía para razonar y decidir con la mayor libertad posible para poder llegar a ser capaz de gestionar sus circunstancias sociales.

La línea de trabajo la refleja fielmente el informe a la UNESCO por parte de la “Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI”, presidida por Jacques Delors, donde los cuatro pilares sobre los que se debe construir la educación básica que toda persona tiene derecho a recibir son:

- Aprender a conocer.- Que consiste en proporcionar a todos los alumnos el dominio de los instrumentos del saber, en aprender a aprender, ejercitando la memoria y el pensamiento, y en sentar las bases que permitirán seguir aprendiendo durante toda la vida.
- Aprender a hacer.- Aprender a conocer y aprender a hacer son indisolubles puesto que el alumno debe ser capaz de poner en práctica los conocimientos aprendidos. Y ello no sólo referido a una formación técnica y profesional, sino también a un comportamiento social determinado, a la aptitud para trabajar en equipo, a la capacidad de iniciativa, a la capacidad de comunicarse y de trabajar con los demás, así como la de afrontar y ser capaz de solucionar conflictos.
- Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás.- La educación tiene que ayudar al descubrimiento del otro, de los otros, en sus semejanzas y en sus diferencias y a tomar conciencia de la interdependencia entre todos los seres humanos.
- Aprender a ser.- Cada ser humano debe, gracias a la educación, dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismo qué debe hacer en las diferentes circunstancias de la vida.

La Infancia en contextos de riesgo presenta diversidad de capacidades, intereses, motivaciones, estilo de aprendizaje, situación socioeconómica, nivel de competencia curricular, expectativas, etc.

La pregunta sería ¿pueden acceder a la educación en igualdad de condiciones?

Como punto de partida estarán en kilómetros distintos. Las respuestas que se ofrecen a esta difícil pregunta se encuentran en nuestro marco legislativo cuando hablamos de atención a la diversidad en nuestras aulas (Ley Orgánica de Educación y la Ley de Educación de Andalucía).

La administración ha apostado por crear una escuela que respete y valore las diferencias con el fin de suprimir las desigualdades.

Esta realidad pasa porque el aprendizaje se origine en situaciones parecidas a la realidad social. Si nuestra sociedad es heterogénea, nuestras aulas lo deben ser y nuestros planteamientos deben ir por esa línea.

La escuela tiene una función social y compensadora que en ella se debe contemplar a cada niño como una persona, dotada de derechos (Convención de los Derechos de la Niñez) y poner énfasis en la prevención temprana, que se debe trabajar

en red con otros servicios de la zona: sociales, sanitarios... para poder paliar las situaciones personales, familiares y del entorno de nuestro alumnado.

Una educación de calidad y de equidad, con independencia de las circunstancias sociales, económicas, culturales o personales del alumnado, que garantice el desarrollo integral de su personalidad.

La inclusión educativa es un proceso y una oportunidad para avanzar en la equidad, en la cohesión social y en la convivencia democrática. La calidad educativa se convierte en una referencia basada en la equidad social y en el desarrollo integral de las personas y de la comunidad a la que pertenece.

La Inspección debe velar porque estos principios rijan el orden interno de cada centro y asesore y coordine fundamentalmente cuando sobrepase el nivel preventivo para intervenir en situaciones límites de conculcación de los derechos de los niños.

La diversidad es una realidad social y, por tanto, también debe ser una realidad en las aulas. En nuestras aulas afloran las diferencias – que es lo mismo que afirmar que aflora la diversidad- de los alumnos por su edad, género, capacidades, motivaciones, características físicas y de salud, procedencia social y económica... La misma diversidad se encuentra en las familias, su estructura, su situación socio-económica y cultural, su ambiente. Igual ocurre en los centros, por sus etapas, ubicación geográfica, recursos, estilos educativos, proyectos...

Y dentro de la diversidad, ese conjunto de alumnos, esa infancia, que se encuentra en contexto en situación de riesgo social.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN


4. La inspección educativa y las escuelas en contextos de riesgo.

La regulación de las funciones de la Inspección de Educación en España se encuentra desarrollada en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), completada en Andalucía y desarrollada por la Ley de Educación de Andalucía (LEA).

Esta Ley atribuye a los poderes públicos la competencia y la responsabilidad de inspeccionar el sistema educativo, por lo que corresponde a las administraciones públicas, en su ámbito territorial y competencial, ordenar, regular y ejercer la inspección educativa. De esta forma y según nuestro ordenamiento legislativo, actualmente ejerce en Andalucía la función inspectora la Administración de la Comunidad Autónoma.

La Inspección de Educación actúa sobre el conjunto del sistema educativo, con el fin de velar por el cumplimiento de las leyes, garantizar los derechos y la observancia de los deberes de cuantos participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje y contribuir a la mejora del sistema educativo, la calidad y equidad educativa. En nuestro caso debe garantizar los derechos de todos los menores escolarizados en el Sistema Educativo.

La Ley Orgánica 2/2006 de Educación establece las siguientes funciones de la inspección educativa:

- 
- a. Supervisar y controlar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos así como los programas que en ellos inciden.
 - b. Supervisar la práctica docente, la función directiva y colaborar en su mejora continua.
 - c. Participar en la evaluación del sistema educativo y de los elementos que lo integran.
 - d. Velar por el cumplimiento, en los centros educativos, de las leyes, reglamentos y demás disposiciones vigentes que afecten al sistema educativo.
 - e. Velar por el cumplimiento y aplicación de los principios y valores recogidos en esta Ley, incluidos los destinados a fomentar la igualdad real entre hombres y mujeres.
 - f. Asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.
 - g. Emitir los informes solicitados por las Administraciones educativas respectivas o que se deriven del conocimiento de la realidad propio de la inspección educativa, a través de los cauces reglamentarios.
 - h. Cualesquiera otras que le sean atribuidas por las Administraciones educativas, dentro del ámbito de sus competencias.

La Ley de Educación de Andalucía contempla en relación a la inspección educativa:

La Administración educativa ejerce la inspección sobre todos los centros docentes públicos, concertados y privados, servicios educativos, programas y actividades del sistema educativo de Andalucía, a excepción del universitario, mediante los funcionarios públicos del cuerpo de inspectores de educación. (artº 145.a LEA)

Los inspectores de educación tendrán atribuciones para requerir a los directores, directoras y titulares de los centros docentes, así como a los responsables de los distintos servicios y programas, para que adapten sus actuaciones a la normativa vigente, y para mediar en los conflictos que pudieran producirse entre los distintos miembros de la comunidad educativa, de acuerdo con lo que a tales efectos se determine. (artº 145.b LEA)

El ejercicio de sus funciones se realiza de forma indistinta en las diferentes enseñanzas y niveles que conforman el sistema educativo, tanto a nivel de centros, como de servicios y recursos.

Esta actuación se desarrollará siguiendo los denominados planes de actuación generales y provinciales (artº 147 LEA) dirigidas a la mejora de los procesos de enseñanza, de los resultados del aprendizaje y de la organización y funcionamiento de los centros.

Se menciona además que se recogerán los mecanismos de coordinación de la inspección educativa con los servicios de apoyo a la educación.

Esta actuación se lleva a cabo a través de la denominada visita a los centros que pretende la supervisión, la evaluación y el asesoramiento de los procesos y los resultados que desarrollan los centros docentes y los servicios educativos. (artº 149 LEA)

En resumen, a los inspectores se les otorgan las siguientes atribuciones, para el cumplimiento de sus funciones:

ASOCIACION INFANCIA, CULTURA Y EDUCACION

- a. Conocer las actividades que se realicen en los centros, a los cuales tendrán libre acceso.
- b. Supervisar y comprobar la documentación académica, pedagógica y administrativa de los centros.
- c. Recibir de los restantes funcionarios y responsables de los centros y servicios educativos, públicos y privados, la necesaria colaboración para el desarrollo de sus actividades, para cuyo ejercicio los inspectores tendrán la consideración de autoridad pública.
- d. Cualesquiera otras que le sean atribuidas por la Administración educativa, dentro del ámbito de sus competencias.

Los servicios que prestan los Inspectores de educación son:

- a. Supervisión y control del funcionamiento y organización de los centros educativos, la práctica docente y el cumplimiento de las normas en materia educativa.
- b. Asesoramiento, información y orientación a los distintos sectores de la comunidad educativa sobre el ejercicio de sus derechos y el cumplimiento de sus obligaciones.
- c. Participación en la evaluación del sistema educativo.
- d. Colaboración en distintos procesos educativos: escolarización, planificación y coordinación de recursos, dotación del profesorado, detección de necesidades de formación del profesorado y en la mejora continua del funcionamiento de los centros.
- e. Atención a toda persona que se dirija a la Institución sobre materias relacionadas con el funcionamiento y organización de los centros educativos.

Estos servicios deben, específicamente a la comunidad educativa y al Sistema Educativo en general, realizarse bajo los siguientes parámetros:

- a. Actuar conforme a los valores de imparcialidad y neutralidad en la gestión de los asuntos que sean de su competencia.
- b. Actualización pedagógica y didáctica con la incorporación de las nuevas tecnologías y los avances científicos.
- c. Actuar bajo criterios de planificación, evaluación del rendimiento, el control, la eficacia, la eficiencia y la gestión de calidad en los servicios públicos.
- d. En la emisión de informes diligencia debida en cuanto a tiempo y contenido valorativo.
- e. En consultas y solicitudes de información ajuste al tiempo o plazos establecidos por los procedimientos.

Llegado a este punto, ¿cuál sería la función de asesoramiento y coordinación y con quién?

La Inspección en su función de asesoramiento y coordinación puede realizar su actuación en contextos de riesgos en los siguientes ámbitos:

1. Con el centro educativo y dentro de éste con los sujetos implicados, alumnos, padres y profesores. Recogida la primera información poner en conocimiento a

otras instancias administrativas de la situación y si se están vulnerando derechos fundamentales se debe denunciar a la Fiscalía de Menores y a los servicios competentes en materia de Servicios Sociales en la comunidad autónoma.

2. Con los Servicios Sociales municipales.
3. Con los Servicios Sociales dependiente de la Consejería competente en materia social.
4. Con los servicios policiales.
5. Con los Juzgados de Menores.
6. Otras instancias de red social como ONG.

En Andalucía se resumiría en las siguientes actuaciones (Mora Baringo, V. 2013):

- a. Constitución de mesas locales de coordinación en materia de infancia en contextos de riesgo.
- b. Coordinación con la policía autonómica, competente en materia de menores.
- c. Participación en reuniones de coordinación con el departamento competente en materia de bienestar social y familia.
- d. Coordinación y derivación de casos a la Fiscalía de Menores.
- e. Participación en comisiones locales de absentismo escolar.
- f. Asesoramiento a los centros educativos en materia de derechos de los menores.

5. Conclusiones

Contestando a la pregunta de la introducción ¿Pero qué incidencia tiene cuando aparecen niños y jóvenes en situación de riesgo social en los centros? encontramos que la escuela debe colaborar a identificar a los menores en riesgo social, a avanzar de la “escuela de todos” hacia la “escuela para todos” y a realizar actuaciones preventivas.

La Inspección Educativa en Andalucía debe asumir la labor de asesorar y coordinar la actuación que tenga como lugar de origen y desarrollo la escuela incardinada en contextos de riesgo para la infancia.

Este asesoramiento y coordinación debe incluir las siguientes indicaciones que desarrollaremos a continuación:

- a. La identificación de los menores en riesgo social
- b. Una mentalidad nueva: de lo macropolítico a lo micropolítico

- c. Los programas de prevención desde los centros educativos.
- d. La Inspección y la garantía del cumplimiento de los derechos de los menores.

a) La identificación de los menores en riesgo social

Consiste fundamentalmente en detectar a los menores con riesgo social para poder valorar sus situaciones personales, familiares y del medio social, con el objetivo de prevenir y paliar las causas que llevan a situación de riesgo social y poder diseñar un plan de intervención zonal para aterrizar en un plano individualizado que tendrá como primer interés la escolarización para paliar dicha situación.

b) Una mentalidad nueva: de lo macropolítico a lo micropolítico

Uno de los desafíos más importantes para la escuela del siglo XXI es la inclusión de todos sus alumnos y especialmente los que presentan situación de riesgo social mediante medidas de prevención en las aulas. No es una cuestión nueva porque los diferentes sistemas Educativos siempre han tenido que canalizar, reconducir y dar respuesta a esta cuestión en la actividad educativa. Cada sistema educativo ha dado una respuesta diferente al menor en situación de riesgo que va de una horquilla de la exclusión a la inclusión.

Esta situación –respuesta al día a día y de cara a conseguir las metas educativas– se ve influenciada por situaciones como la globalización, la universalización de la sociedad de la información y la acelerada transformación de la familia y la escuela que demanda una adecuación del sistema educativo y en cierta forma una nueva mentalidad de acorde con los tiempos actuales donde la barbarie a nivel mundial o macropolítico tiene su reflejo en los niveles micropolíticos donde nace, crece y se desarrolla nuestra infancia.

“La necesidad de contar con respuestas diferenciadas y ajustadas a cada contexto social, familiar, cultural y organizativo, es una buena muestra de que las respuestas individuales, aun siendo necesarias, son insuficientes. Más que un problema de habilidades profesionales o capacidades individuales, es un problema de mentalidades. Incluso podríamos llegar a decir que estamos siendo protagonistas de un cambio en el paradigma educativo. Tan inútil sería creer que las soluciones tienen que venir cambiando el sistema sin cambiar los profesores, como creer que pueden venir de la buena voluntad de los profesores sin cambiar el sistema”

Sanmartín, J. y otros (2006)

Es necesario crear un marco legal más sintético y claro en los procedimientos donde se encuentra la infancia en contextos de riesgo y la actuación de la Inspección Educativa mediante una organización simplificada y ágil, con las personas que ostenten cargos de decisión en el contexto donde se va a actuar.

Detectada la situación/contexto de riesgo se debe actuar in situ ya que el ámbito o ubicación espacial no puede ser muy grande ya que necesitan tener una limitación territorial para ser eficaz en la actuación. (Cambra, T., 2013).

Es urgente realizar actuaciones “transversales” con todos los servicios implicados en menores para no duplicar actuaciones incidiendo en la Prevención.

c) Los programas de prevención desde los centros educativos.

- a. Los Programas de Prevención deben desarrollarse desde el comienzo de la educación infantil y primaria con especial incidencia en los últimos cursos de educación primaria
- b. Prevención basada en la aceptación de la multiculturalidad y el desarrollo de la interculturalidad con especial atención al alumnado de origen inmigrante mediante el inicio de programas específicos orientados a evitar procesos de victimización.
- c. Campañas educativas donde se fomente la sensibilización y la solidaridad hacia las víctimas y el rechazo social hacia las personas agresoras en los casos de acoso escolar.
- d. Priorizar el uso e incentivar las estrategias de comunicación y de habilidades de relación interpersonal entre el alumnado.
- e. Revisar los contenidos transversales de todas las materias y especialmente de la materia de *Educación para la ciudadanía* para la transmisión y consolidación de valores democráticos y la adquisición real de procedimientos de resolución de conflictos de forma positiva.
- f. Creación de espacios de paz mediante el análisis del clima y la forma de resolver los conflictos en el ámbito interno de los centros docentes

- g. Una apuesta por la integración de los medios de comunicación las tecnologías para analizar la forma de difundir las noticias sobre el fenómeno de los menores en situación de riesgo social y
- h. Poner al servicio de una sociedad justa, equitativa y solidaria los medios de comunicación extremando la prudencia y la objetividad informativa en la difusión de los resultados de estudios y en la difusión de noticias respecto a los fenómenos de violencia escolar y al clima de convivencia en los centros docentes respetando en todo momento la libertad expresión y de prensa.

d. La Inspección y la garantía del cumplimiento de los derechos de los menores.

La Inspección educativa debe garantizar, que en el ámbito de sus funciones colaborar según lo que indica nuestra normativa, donde la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del menor, de modificación del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en su artículo 17 hace referencia a esta labor:

“En situaciones de riesgo de cualquier índole que perjudiquen el desarrollo personal o social del menor, que no requieran la asunción de la tutela por ministerio de la Ley, la actuación de los poderes públicos deberá garantizar en todo caso los derechos que le asisten y se orientará a disminuir los factores de riesgo y dificultad social que incidan en la situación personal y social en que se encuentra y a promover los factores de protección del menor y su familia.

Una vez apreciada la situación de riesgo, la entidad pública competente en materia de protección de menores pondrá en marcha las actuaciones pertinentes para reducirla y realizará el seguimiento de la evolución del menor en la familia”

En este sentido la escuela debe ser asesorada y en su caso coordinada desde el propio servicio de inspección educativa.

Desde la escuela es necesario actuar, coordinándose con un personal capaz de intervenir en diversos planos del niño/a: social, familiar, escolar, personal, etc. Buscando cumplir la propia Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE) en la que establece los principios que deben guiar la acción educativa:

- a. La **calidad de la educación** para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y *circunstancias*.
- b. La **equidad** que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no *discriminación* y *actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad*.
- c. La transmisión y puesta en práctica de **valores** que favorezcan la libertad personal, la *responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación, buscando la* compensación de cualquier tipo de desigualdad.

La protección de los derechos de los menores siempre debe ser algo primordial dentro de las políticas educativas y sociales. Los menores son el presente y el futuro de la comunidad, de la sociedad, por lo que deben desarrollarse de forma íntegra, sin discriminación, facilitando que todos los niños y niñas dispongan de los medios necesarios para su desarrollo. La escuela es esencial en este sentido.

La situación actual de crisis, en la que estamos inmersos, hace que todas estas atenciones sean imprescindibles, pues cada día vemos como muchos niños carecen de la cobertura suficiente de sus necesidades. Por ello, la administración, junto a la escuela y el resto de los recursos necesarios debe garantizar la atención de los menores. Infancia en contextos de riesgo y obligación de intervenir en ellos.

6. Referencias Bibliográficas

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

a. Normativa:

Convención sobre los Derechos del Niño.

Constitución Española.

Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil.

Ley 1/1998, de 20 de abril, sobre los Derechos y la Atención de los Menores.

Decreto-ley 362/2003, de 22 de diciembre por el que se aprueba el Plan Integral de Atención a la Infancia de Andalucía (2003-2007),

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación BOE 4-5-2006.

Ley Orgánica de Reforma del Estatuto de Autonomía, de Andalucía 2/2007, de 19 de marzo.

Ley de Educación de Andalucía 17/2007.

Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía.

Decreto-ley 7/2013, de 30 de abril, de medidas extraordinarias y urgentes para la lucha contra la exclusión social en Andalucía.

b. Bibliografía

CAMBRA, T. (2013) La inspección educativa garante de los derechos fundamentales de una menor en coordinación de la Autoridades judiciales, Policía y Servicios Sociales: Un caso Real. Congreso ADIDE. Valladolid.

CC.OO. (2000): Problemas de la convivencia escolar. Un enfoque práctico. Madrid, Federación de Enseñanza de CC.OO., Política educativa 4.

CRS (2002): Informe Maltrato infantil en la Familia, España (1997/1998), Valencia, Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. Valencia.

CRS (1997): Violencia y medios de comunicación. Recomendaciones de Valencia sobre Violencia, Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia, Valencia.

DEFENSOR DEL PUEBLO (2000): Violencia escolar: maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria, Madrid.

GONZALEZ GARCIA, M. (2007) Los menores en situación de riesgo social y el sistema educativo madrileño. Consejería de Educación.

MONJAS, M., AVILES, J. (2003): Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales, Junta de Castilla y León, Editorial REA.

MORA BARINGO, V. (2013) Los menores en riesgo: Coordinación de las actuaciones de la Inspección. Congreso ADIDE. Valladolid.

PÉREZ ALONSO-GETA, P. M.; Cánovas Leonhardt, P. (1996): Valores y pautas de crianza familiar. El niño de 0 a 6 años. Estudio interdisciplinar, Madrid, S.M.

SANMARTIN, J. (2004) (4ª edición actualizada): La violencia y sus claves, Barcelona, Ariel

SANMARTIN, J. y OTROS (2006) Observatorio para la Convivencia Escolar de la Comunidad Valenciana. Formación para la convivencia. Guía para el profesorado. ISBN: 84-7890-210-4 Depósito Legal: V-2200-2006.

284. POBREZA Y EDUCACIÓN EN LOS NIÑOS MAYAS, QUINTANA ROO, MÉXICO

Maribel Lozano Cortés y Kinuyo C. Esparza Yamamoto

mlozano_uqroo@hotmail.com

Resumen

En 2012, 79% de la población indígena en México de 0 a 17 años se encontraba en situación de pobreza y 94% de los niños y adolescentes indígenas tenían una o más carencias sociales. Aunado a estos indicadores de rezago social entre los niños indígenas, está el de presentar un bajo aprovechamiento educativo. Las explicaciones más comunes sobre el bajo rendimiento educativo de los niños indígenas es su situación socioeconómica, la carencia de infraestructura educativa y la calidad docente. Presentamos un análisis de correlación donde se busca determinar si existe una relación significativa entre el aprovechamiento de los niños mayas que acuden a las escuelas indígenas de Quintana Roo, y las carencias sociales que presentan. Lo que se encontró es que la pobreza no explica el bajo aprovechamiento educativo de los niños indígenas mayas, existen otras variables para las que es necesario generar datos a nivel de localidades.

Palabras clave: Niños indígenas. Aprovechamiento educativo. Pobreza indígena.

Introducción

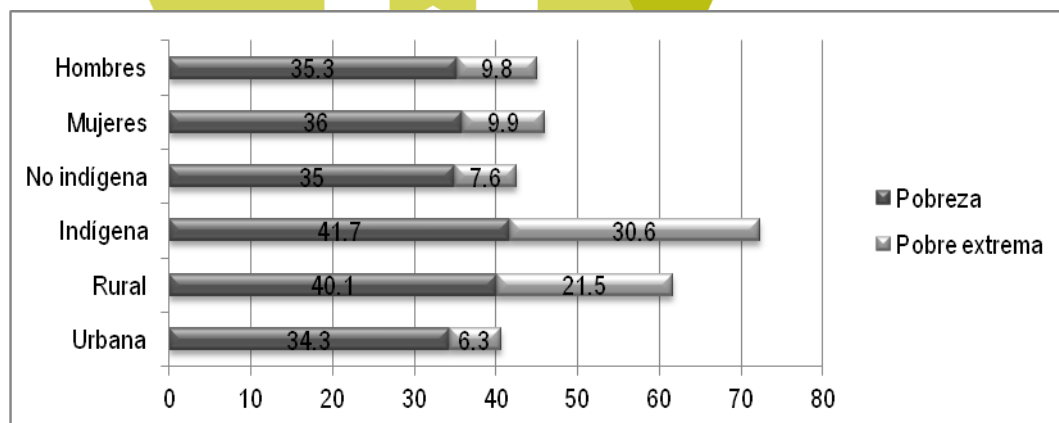
La pobreza en México

El Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), es la institución encargada en México de medir la pobreza, tomando como referencia la carencia en uno a más de los siguientes indicadores: ingreso corriente per cápita, rezago educativo, acceso a los servicios de salud, a la seguridad social, a los servicios básicos en la vivienda, a la alimentación, calidad y espacios de la vivienda, grado cohesión social.

Bajo este marco, de 2010 a 2012 en México, el porcentaje de pobres disminuyó de 46.1% a 45.5%, respectivamente, pero el número absoluto de pobres aumentó, de 52.9 a 53.3 millones de pobres. Es decir, el número de personas en pobreza extrema (aquellas que tienen tres o más carencia sociales y no tienen los ingresos necesarios para un nivel mínimo de bienestar), ha disminuido de 2010 a 2012 (de 13.0 a 11.5 millones de personas), mientras que han aumentado las personas en pobreza moderada (es aquella que es pobre sin ser considerada en pobreza extrema).

Además, no todos los sectores experimentan la pobreza de la misma manera, por ejemplo, las mujeres, la población rural e indígena tiene un mayor número de pobres y de pobres extremos, que los hombres, la población urbana y no indígena. De estos sectores, en donde es más notoria la diferencia es entre la población indígena (72.3% de pobres) y no indígena (42.6% de pobres). (Ver Gráfica 1).

Gráfica 1: Pobreza según sexo, población indígena o no indígena y rural o urbana, 2012.

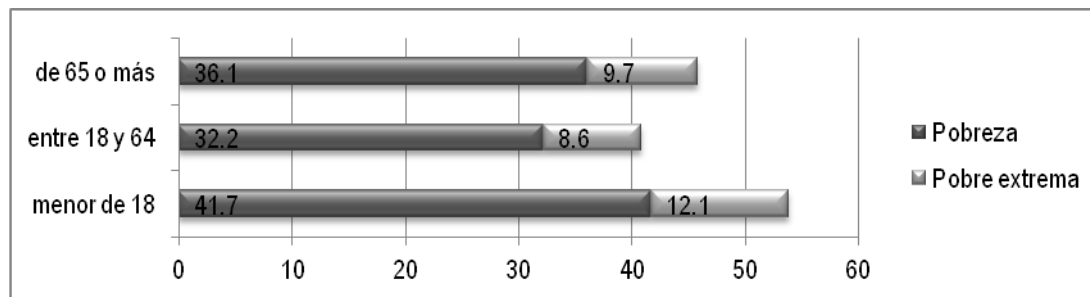


Elaboración propia con datos del CONEVAL, 2012.

Cuerpo principal del trabajo (debe llevar otro nombre propuesto por el autor)

La pobreza en los infantes y adolescentes indígenas

También, por grupo de edades, la pobreza afecta más a la población menor de 18 años, donde el 53.8% es pobre, mientras la población entre 18 y 64 años es pobre el 40.7% y la que está entre 65 años o más son pobres el 45.8% (CONEVAL, 2012) (Ver Gráfica 2).

Gráfica 2: Pobreza según grupo de edad, 2012.

Elaboración propia con datos del CONEVAL, 2012.

Es decir, que la población infantil y adolescente experimenta la pobreza en una proporción mayor que la población en general y que la población adulta. En México, 21.2 millones de niños y adolescentes presentaban carencias en el ejercicio de al menos uno de sus derechos sociales y vivían en hogares sin acceso a los recursos monetarios suficientes para adquirir los bienes y servicios requeridos por todos sus integrantes.

En el mismo sentido, en la Gráfica 2, arriba señalada, se aprecia que el 12.1% de los niños y adolescentes se encontraba en situación de pobreza extrema ese año, lo que implica que 4.7 millones de ellos presentaban carencias en el ejercicio de tres o más de sus derechos sociales y formaban parte de hogares con un ingreso tan bajo que, aun si se dedicase por completo a la adquisición de alimentos, no alcanzaría para ese propósito (CONEVAL-UNICEF, 2013).

Como afirman, CONEVAL y UNICEF (2013), que la pobreza en la infancia tiene características específicas que ameritan ser atendidas con urgencia: pueden ser pobres de manera permanente, además los impactos de la pobreza en los niños puede ocasionar daños en su salud irreversibles, lo que compromete el desarrollo presente y futuro de los niños y adolescentes que viven en situación de pobreza (CONEVAL-UNICEF, 2013:4).

También, como ya apreciábamos en la Gráfica 1, la población indígena es la más pobre, de manera que los niños y adolescentes indígenas experimentan más la pobreza que ningún otro sector, en 2012 78.5% de la población indígena de 0 a 17 años se encontraba en situación de pobreza y 33.4% en situación de pobreza extrema. Por lo que, 93.5% de los niños y adolescentes indígenas tenían una o más carencias sociales y 55.4% tenían tres o más carencias sociales. 80.8% de esta población era

parte de hogares donde el ingreso per cápita era inferior a la línea de bienestar y 48.5% en hogares con ingresos inferiores a la línea de bienestar mínimo.

Las desventajas a las que se enfrenta la población infantil y adolescente indígena se reflejan también en los indicadores de carencia social, en especial en el acceso a la seguridad social (86.6%), acceso a los servicios básicos en la vivienda (62.6%), calidad y espacios de la vivienda (41.7%) y acceso a la alimentación (38.0%) (CONEVAL-UNICEF, 2013).

Indicadores educativos de la población infantil indígena

En México, 6 millones 695 mil 228 personas de 5 años y más hablan alguna lengua indígena, las más habladas son: náhuatl, maya y lenguas mixtecas. De esta población, hablante de lengua indígena de 15 años o más se registró en 5 363 997, de los cuales 1 463 116 son analfabetas, lo que significa un porcentaje de 27.27, esta condición de analfabetismo afecta más a las mujeres indígenas (34.64%), que a los hombres indígenas (19.9%). Es importante destacar que en México, el porcentaje de analfabetismo en el país es de 5.8% (INEGI, 2010).

La población infantil atendida en educación indígena en todo el país suma un total de 1 290 371, distribuidos de la siguiente manera: en educación primaria se encuentra 65.18%; en preescolar, 29.68%; y el restante 5.13% (Sandoval y Montoya, 2013).

En cuanto a indicadores educativos podemos ver que la deserción de los escolares indígenas es poco más del doble que la del resto de la población y que del 2004 al 2010 a disminuido poco la deserción indígena. En reprobación se aprecia una fuerte desventaja del alumnado indígena, lo mismo sucede con la eficiencia terminal, se observa en la Tabla 1, que se ha incrementado en los últimos años la eficiencia terminal de las escuelas indígenas, sin embargo aún es menor que la nacional.

Tabla 1: Indicadores de escuelas primarias indígenas, México, 2004-2010.

| Una década de educación indígena | | | | | | |
|----------------------------------|------|------|------|------|------|------|
| 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 |
| 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 9 |
| 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 201 |
| 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 9 | 0 |

| | | | | | | | |
|----------------------------|-----------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Deserción | Indígena | 3.1 | 2.4 | 3 | 3 | 3 | 2.2 9 |
| | Nacional | 1.4 | 1.3 | 1.5 | 1.1 | 1.1 | 0.9 |
| Reprobación | Indígena | 9.8 | 9.2 | 8.4 | 8.4 | 7.8 | 7.3 |
| | Nacional | 4.7 | 4.3 | 4.2 | 4.2 | 3.8 | 3.5 |
| Eficiencia Terminal | Indígena | 83. 8 | 85. 1 | 82. 2 | 84 | 84 | 89. 2 |
| | Nacional | 90 | 91. 8 | 91. 7 | 92. 4 | 93. 8 | 94. 3 |

Fuente: Elaborado por Sandoval y Montoya, 2013, con datos de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI).

El aprovechamiento educativo de la población infantil indígena

La Secretaría de Educación Pública (SEP), aplica la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), a todas las escuelas públicas y privadas de nivel básico (Primarias y Secundarias); para conocer el nivel de desempeño en las materias de español y matemáticas, principalmente. La prueba ENLACE, es el principal instrumento para medir el avance académico de los alumnos en los temas y contenidos de los planes y programas de estudio vigentes.

Según ENLACE, el porcentaje de alumnos con logro insuficiente en escuelas primarias indígenas es mayor que en las primarias particulares. Así, en la evaluación de matemáticas, el 65.9% de los estudiantes indígenas, obtuvieron insuficiente como resultado en la prueba ENLACE, mientras en particulares en insuficiente esta un 37.6% de los estudiantes. En la prueba de español en insuficiente se encuentra el 77.4% de los estudiantes indígenas, en las escuelas particulares el 35.2% de estudiantes (ENLACE, 2013).

De esta manera, el rendimiento varía según la zona geográfica y para algunos expertos hay una fuerte asociación entre nivel socioeconómico y cultural de las familias y bajos rendimientos educativos, también se asocia al rendimiento de los alumnos el personal docente, directivos y las escuelas, el clima escolar y de aula, la calidad del currículo y la metodología docente, el compromiso y trabajo en equipo de

los docentes, la implicación de las familias y el trabajo del equipo directivo (Murillo, 2007 *citado en* Cortés y Giacometti, 2010:48).

Además, "... la importancia de las infraestructuras y los recursos didácticos sobre el rendimiento de los alumnos. En todos ellos se destaca la importancia de que la escuela cuente con unas instalaciones adecuadas tanto en cantidad como en educación y mantenimiento. Igualmente los estudios han encontrado que la disponibilidad y usos didácticos, tanto tradicionales como relativos a las tecnologías de la información y la comunicación marcan importantes diferencias en el logro académico de los alumnos" (Murillo, 2007 *citado en* Cortés y Giacometti, 2010:48). La formación docente, tanto inicial como la formación en servicio, es otro de los factores identificados como condicionante de los resultados alcanzados.

Se ha puesto más énfasis en la situación socioeconómica, género, etnia y zona de residencia de los alumnos para explicar su rendimiento educativo, de esta forma, la población indígena y en particular los niños y niñas indígenas, presentan una situación económica y social de pobreza y pobreza extrema, muchos de los niños y niñas indígenas trabajan, existen altas tasas de desnutrición y, según el CONEVAL, el nivel educativo de la jefatura del hogar, es un indicador fuertemente correlacionado con las experiencias de pobreza de la población infantil, la discriminación del idioma indígena, se ha planteado que existe una relación entre el uso del lenguaje y el rendimiento académico en la educación ¿Cómo podría una determinada población escolar de niños indígenas que tienen prácticamente ningún dominio del castellano adquirir los conocimientos que se supone deben lograr?(Hamel, 2008). También, la carencia del uso de computadoras e internet como instrumentos didácticos, maestros, planes y programas de estudio que no contemplan las características socioculturales del alumnado indígena y las escuelas "multigrado" que se ubican en localidades de alta marginación, donde un solo maestro es responsable de atender varios grados a la vez. Estos indicadores, tienen un fuerte impacto en el desempeño educativo de los niños y niñas indígenas.

En el Informe del Foro de Educación para Todos (EPT), que elabora la UNESCO, 2010, se señala que la desaceleración del crecimiento económico, las crecientes presiones sobre los recursos fiscales y el aumento del nivel de pobreza, han y están obstaculizando los progresos de la educación y entre otros problemas que observa la UNESCO son:

Muchos niños acaban sus estudios primarios sin haber adquirido las competencias más básicas.

Las disparidades en el aprovechamiento escolar tiene más peso que las desigualdades en materia de escolarización.

Falta de maestros, para lograr la Educación para Todos

Niños que trabajan.

La pertenencia a una etnia, un pueblo indígena o una casta, el idioma, etc.

Niños que hablan idiomas que no se usan en la escuela como lengua de enseñanza.

La discriminación, la estigmatización y la situación de inferioridad se refuerzan con el tratamiento dado a los niños en las aulas

Bajo este contexto, en México es imprescindible trabajar en programas educativos cuyo objetivo sea impulsar la calidad educativa. Con las reformas educativas de los años noventa y con el programa social Oportunidades, se ha logrado a ampliar el acceso al sistema educativo mediante becas escolares dirigidas a mejorar la retención. Las brechas en el acceso y terminación del nivel de primaria han disminuido, en cambio, persisten amplias diferencias en el desempeño de los niños de los distintos estratos sociales. La expansión de la matrícula en algunos casos se hizo a expensas de la calidad de la enseñanza, sin abarcar o fortalecer las condiciones necesarias de aprendizaje en áreas, localidades y escuelas con alta incidencia de alumnado pobre (Cortés, R. y Giacometti, 2010:59).

Por lo que, “los alumnos indígenas cargan con las siguientes desventajas: no lograron dominar el español porque no se partió de un buen dominio de la lengua propia; tuvieron una educación deficiente y por lo mismo no dominan muchas de las habilidades necesarias para seguir estudiando; si continúan a la secundaria, tienen serias dificultades para aprender; al llegar al nivel medio superior, o incluso al superior, se enfrentan con exámenes de admisión que los indígenas aprueban mucho menos que los no indígenas” (CONAFE, 2005 *citado en* Cortés y Giacometti, 2010:43).

De esta forma, el bajo rendimiento educativo en la primaria afecta el ingreso a la secundaria, por lo que, plantea la Comisión Económica de las Naciones Unidas para América Latina y el Caribe (CEPAL), que toda vez que el logro de la conclusión universal de la educación primaria está muy cercano y, por tanto, los indicadores de acceso y término de este nivel tienen poco poder explicativo en el contexto latinoamericano, en cambio, un porcentaje importante de jóvenes abandona la educación secundaria, situación que es mucho más frecuente entre los más pobres, los

jóvenes rurales y los pueblos originarios por lo que un indicador pertinente para medir la cohesión social es el porcentaje de conclusión de la secundaria entre la población que tuvo la oportunidad de hacerlo según su edad, desagregado por situación socioeconómica, género, etnia y zona de residencia. El término de la educación secundaria, permitiría que las personas contaran con un 90% o más de probabilidades de no caer o seguir en la pobreza pues tendrían más herramientas para enfrentar el mundo moderno (CEPAL, 2007).

La pobreza en Quintana Roo.

Quintana Roo, está ubicado en el Caribe mexicano, cuenta con 1 325 578 habitantes y tiene una dinámica turística importante, la mayoría de sus habitantes se ocupan en el turismo, por lo que son las actividades terciarias las que más se practican (85.44%), de estas las que más destacan son: comercio, restaurantes y hoteles (comercio, servicios de alojamiento temporal y de preparación de alimentos y bebidas), un 34.40%, de los quintanarroense, se dedican a esas actividades, sobre todo los que viven en la zona norte de Quintana Roo, como Cancún (INEGI, 2010).

Como consecuencia del crecimiento turístico Quintana Roo, tiene un grado de rezago social bajo, sin embargo en los últimos años es de los estados de México, donde se experimentado un aumento significativo del porcentaje de población pobre de 34.6% en 2010 a 38.8 % en 2012, ha crecido tanto la pobreza moderada (30.4%), como la extrema (8.4), sobre todo como consecuencia del aumento de la población con ingreso inferior a la línea de bienestar mínimo (CONEVAL, 2012).

Además, Quintana Roo, presenta una gran desigualdad, de los 9 municipios con los que cuenta: Felipe Carrillo Puerto, José María Morelos, Lázaro Cárdenas, Solidaridad, Isla Mujeres, Benito Juárez, Cozumel, Othón P. Blanco y Bacalar, los tres primeros tienen hasta el 71.6%, 73.2% y 71.2% de su población pobre, el resto de sus municipios tienen menos de la mitad de pobres, Benito Juárez es el que menos tiene 26.3%. Los municipios pobres son los que aún basan su economía en la siembra, mientras que los municipios del norte del estado concentran la actividad turística. También, los municipios más pobres, Felipe Carrillo Puerto, José María Morelos y Lázaro Cárdenas, concentran el mayor porcentaje de hablantes de lengua indígena con respecto al total municipal de población de 5 y más años entre 59.7% y 75.1% de su población es indígena, Benito Juárez, se ubica entre los municipios que tienen menos hablantes de lengua indígena; sin embargo, es el que registra el mayor volumen de esta población en la entidad, como consecuencia de la migración (INEGI, 2010).

En total en Quintana Roo, hay 196 060 personas mayores de 5 años que hablan alguna lengua indígena, lo que representa 16.7% de la población de la entidad. De ellas son hablantes de lengua maya, 177 979. De cada 100 personas que declararon hablar alguna lengua indígena, 14 no hablan español (INEGI, 2010).

Escuelas indígenas

Se le llama niños indígenas a aquellos niños cuya primera lengua es la indígena. En las escuelas indígenas, no cuentan con modelos pedagógicos sólidos, se busca la enseñanza del castellano y la lengua indígena tiene un uso instrumental, se centra en el programa oficial del estado mexicano. La mayoría de las escuelas indígenas son multigrado, es decir, sólo cuenta con uno o hasta dos profesores como máximo; uno atiende al mismo tiempo los grupos de 1,2,3 año y otro el de 4,5,6; lo anterior hace que un solo profesor tenga en un espacio y tiempo a alumnos de diferentes edades y niveles educativos. Tampoco se cuenta con profesores de educación física, por lo que ambos profesores tienen que asumir esta área de formación. Además, los maestros de las escuelas indígenas no tienen, en su mayoría, una adecuada formación, pocos tienen licenciatura, no participan en los estímulos económicos que brinda el estado a aquellos maestros que buscan actualizarse, capacitarse y profesionalizarse, en resumidas cuentas, no existe calidad docente en los maestros de las escuelas indígenas, que se mide con la asistencia y puntualidad a clases, tratar a los alumnos con respeto y ofrecerles explicaciones claras para los estudiantes (INEE, 2007:59).

En otro estudio elaboran el perfil del docente de las escuelas de educación indígena, que destacan que en su mayoría eran varones (61%) y tres de cada 10 tenían menos de 29 años de edad. Un pequeño porcentaje laboraba doble turno (9.9%) y cuatro de cada 10 tenían que cumplir con funciones directivas además de las docentes (40.7%); 18.4% tenía dos años o menos de servicio docente en primaria y apenas 29.2% estaba incorporado a Carrera Magisterial (INEE, 2010).

En cuanto a las instalaciones de las escuelas primarias, lo normal es que tengan dos salones de clase con una capacidad de aproximadamente cuarenta alumnos, una pequeña oficina que funge como dirección y pequeño espacio improvisado de biblioteca con un reducido número de textos. No se cuenta con computadoras en la escuela, sólo instalaciones sanitarias, una pequeña cancha para práctica deportiva así

como un desayunador escolar. En general, las escuelas indígenas tienen condiciones de infraestructura precarias (INEE, 2007).

Estudio:

Presentamos un estudio de correlación de variables para determinar si la pobreza entre los niños indígenas afecta su nivel de aprovechamiento educativo. Nuestra hipótesis es que la pobreza explica el bajo nivel de aprovechamiento de los niños indígenas en la prueba ENLACE.

Metodología

Análisis de correlaciones

EL análisis consiste en establecer la relación entre el aprovechamiento escolar y las condiciones de cada localidad que se consideran para establecer su grado de marginación. El aprovechamiento escolar se encuentra planteado como el porcentaje de niños que obtuvieron una puntuación alta en la prueba ENLACE. La puntuación alta se compone, del porcentaje de niños que obtuvieron una puntuación buena o excelente en la prueba ENLACE, (el aprovechamiento escolar bajo aquellos que obtuvieron puntuación de insuficiente y elemental). Los factores relacionados con las condiciones de marginación de cada localidad consisten en:

- Grado promedio de escolaridad en mujeres
- Grado promedio de escolaridad en hombres
- Porcentaje de viviendas con piso de tierra
- Porcentaje de viviendas con 1 solo dormitorio
- Porcentaje de viviendas con energía eléctrica, agua entubada y drenaje
- Porcentaje de viviendas con televisión
- Porcentaje de viviendas con refrigerador
- Porcentaje de viviendas con lavadora
- Porcentaje de viviendas con computadora

Resultados

Descripción estadística de variables:

Las 76 localidades que tienen escuelas indígenas, en Quintana Roo, son de un alto grado de marginación. Suman en total una población de 21,484 habitantes con un promedio de 283 personas por localidad.

La escolaridad promedio de las localidades es de 5.4 años, siendo más alta en los hombres (5.7 años) que en las mujeres (5.1 años).

La mayor parte de las localidades tienen entre un 1% y un 12.5% de viviendas con piso de tierra.

Más de un 85.8% de viviendas de las localidades tienen energía eléctrica y cuentan con agua potable dentro del ámbito de la vivienda.

La distribución de viviendas que disponen de drenaje se reparte entre las localidades con una media de 32% de viviendas.

Las localidades que cuentan con viviendas equipadas con computadoras, internet, teléfonos fijos y celulares son muy escasas.

Una gran parte de las comunidades de la muestra, tienen al menos un 50% de viviendas con televisión.

Los indicadores respecto a las condiciones de hacinación en viviendas muestran que la mayor parte de las localidades tienen viviendas con un promedio de 1 a 2 personas por cuarto dentro de la vivienda.

Las localidades tienen en promedio un 33.9% de viviendas con lavadora, un 34.8% de viviendas con refrigerador y un 11.1% de viviendas con automóvil.

El rendimiento escolar en las localidades es de puntajes bajos tanto en matemáticas como en español. De las 76 localidades con escuela indígena, ningún alumno tuvo puntaje alto en alguna de las dos asignaturas.

Correlaciones

La relación entre el porcentaje de alumnos que obtuvo determinado puntaje por localidad y los indicadores de marginación fue, en términos generales, bastante débil.

Empezando con la asignatura de Español, vemos que en 3er. y 4º grados resulta significativa la escolaridad promedio de las mujeres en la localidad. Para el primer caso, se lee que por cada año escolar que aumente el promedio en la escolaridad de las mujeres, se tendrá un incremento de 8.6 puntos porcentuales en la proporción de alumnos de 3º que obtienen alto puntaje en español. Esta relación es significativa con un 87% de confianza. Para el cuarto grado, cada año promedio de escolaridad en las mujeres aumenta 7.9 puntos porcentuales el porcentaje de estudiantes con alto puntaje, a un 96% de confianza. **Tabla 2:**

| | | Err or Coefici ente | estánda r | P rob. |
|---------------------------------|----|------------------------------|--------------|-----------|
| Español 3o. Alto | | 8.6312 | 5.68 | 8 |
| Escolaridad promedio en mujeres | 88 | 2783 | 7% | |

| | | | | |
|--|----|----------|------|----|
| | | 0.6837 | 0.29 | 9 |
| % Viviendas con piso de tierra | 17 | 9818 | 7% | |
| % Viviendas con energía eléctrica, drenaje y agua entubada | 62 | 7072 | 8% | |
| | | 0.1694 | | |
| <i>R cuadrado ajustado</i> | 36 | | | |
| Español 4o. Alto | | | | |
| | | 7.9276 | 3.79 | 9 |
| Escolaridad promedio en mujeres | 23 | 7256 | 6% | |
| | | 0.0428 | | |
| <i>R cuadrado ajustado</i> | 62 | | | |
| Español 5o. Alto | | | | |
| % Viviendas con energía eléctrica, drenaje y agua entubada | 93 | 8298 | 2% | |
| | | 0.1028 | 0.05 | 9 |
| | | 0.0274 | | |
| <i>R cuadrado ajustado</i> | 27 | | | |
| Español 6o. Alto | | | | |
| % Viviendas con energía eléctrica, drenaje y agua entubada | 74 | 2725 | 9% | |
| | | 0.2104 | 0.08 | 9 |
| | | - | 1.01 | 9 |
| % Viviendas con computadora | | 2.004895 | 2284 | 5% |
| | | 0.0699 | | |
| <i>R cuadrado ajustado</i> | 35 | | | |

Fuente: Elaboración propia.

El R cuadrado ajustado nos indica la bondad de ajuste del modelo para explicar la variable señalada, es decir, el porcentaje de alumnos con alto puntaje en ENLACE. Para el 3er grado, el modelo sólo puede explicar un 16.9% de los cambios en la proporción de alumnos y para el cuarto grado, sólo un 4%. Lo anterior implica que estos factores no son suficientes o los más adecuados para explicar el rendimiento escolar obtenido en ENLACE.

Analizando el aprovechamiento escolar desde otra perspectiva, puede verse en la tabla 3 los resultados de los factores que explican el porcentaje de alumnos con puntaje bajo en español.

Tabla 3

| | Coeficiente | Error estándar | P rob. |
|--|-------------|----------------|--------|
|--|-------------|----------------|--------|

| | r | | |
|--------------------------------------|---------------|------|------|
| Español 3o. Bajo | - | 4.88 | 9 |
| Escolaridad promedio en mujeres | 11.59662 | 2298 | 8% |
| | - | 0.25 | 9 |
| % Viviendas con piso de tierra | 0.597464 | 5908 | 8% |
| | - | 0.15 | 9 |
| % Viviendas con drenaje | 0.312383 | 7319 | 5% |
| | - | 0.13 | 9 |
| % Viviendas sin agua | 0.248518 | 8878 | 2% |
| <i>R cuadrado ajustado</i> | <i>0.1761</i> | | |
| | <i>63</i> | | |
| Español 4o. Bajo | - | 3.79 | 9 |
| Escolaridad promedio en mujeres | 7.928583 | 7269 | 6% |
| | <i>0.0428</i> | | |
| <i>R cuadrado ajustado</i> | <i>74</i> | | |
| Español 5o. Bajo | 0.1180 | 0.06 | 9 |
| % Viviendas con energía eléctrica | 99 | 5372 | 3% |
| | - | 0.06 | 9 |
| % Viviendas con drenaje | 0.19557 | 0579 | 9.8% |
| | 1.3272 | 0.74 | 9 |
| % Viviendas con computadora | 65 | 2573 | 2% |
| | <i>0.1103</i> | | |
| <i>R cuadrado ajustado</i> | <i>12</i> | | |
| Español 6o. Bajo | - | 4.85 | 6 |
| Escolaridad promedio en la localidad | 4.969324 | 8957 | 9% |
| | - | 0.08 | 9 |
| % Viviendas con drenaje | 0.189271 | 0611 | 8% |
| | - | 0.24 | 8 |
| % Viviendas con piso de tierra | 0.360314 | 5159 | 5% |
| | <i>0.0538</i> | | |
| <i>R cuadrado ajustado</i> | <i>13</i> | | |

Fuente: Elaboración propia.

Nuevamente, la escolaridad promedio de las mujeres es significativa para los grados 3º y 4º. Los R cuadrado ajustados indican que los modelos con mayor capacidad explicativa son los del 3er y 5º año.

Para el caso de la asignatura de matemáticas fue mucho más baja la capacidad explicativa de los modelos utilizando los indicadores de marginación (como puede verse en el R cuadrado ajustado de la tabla 4).

Tabla 4

| | Coeficiente | Error estándar | P rob. |
|--|--------------------|-----------------------|---------------|
| Matemáticas 3o. Alto | | | |
| % Viviendas con energía eléctrica, drenaje y agua entubada | 0.3165 | 0.11 | 9 |
| | 27 | 0643 | 9% |
| % Viviendas con piso de tierra | 0.3537 | 0.36 | 6 |
| | 73 | 8207 | 6% |
| <i>R cuadrado ajustado</i> | 0.0770 | | |
| | 79 | | |
| Matemáticas 4o. Alto | | | |
| % Viviendas con energía eléctrica, drenaje y agua entubada | 0.2840 | 0.14 | 9 |
| | 68 | 7581 | 4% |
| <i>R cuadrado ajustado</i> | 0.0600 | | |
| | 45★ | | |
| Matemáticas 5o. Alto | | | |
| Escolaridad promedio en mujeres | 6.5971 | 2.90 | 9 |
| | 88 | 4587 | 7% |
| % Viviendas con energía eléctrica | - | 0.09 | 9 |
| | 0.159182 | 6335 | 0% |
| <i>R cuadrado ajustado</i> | 0.0552 | | |
| | 91 | | |
| Matemáticas 6o. Alto | | | |
| % Viviendas con energía eléctrica, drenaje y agua entubada | 0.1709 | 0.11 | 8 |
| | 9 | 066 | 7% |
| <i>R cuadrado ajustado</i> | 0.0181 | | |
| | 65 | | |

Fuente: Elaboración propia.

En el análisis de la proporción de alumnos con puntaje bajo en matemáticas se observan los resultados en la tabla 5. La escolaridad promedio de las mujeres es significativa a menos de un 80% de confianza para el 3er grado, con casi una nula capacidad explicativa del modelo por lo que definitivamente se deben considerar factores diferentes para describir los resultados académicos bajos.

Tabla 5:

| | Coeficiente | Error estándar | P rob. |
|--|-------------|----------------|--------|
| Matemáticas 3o. Bajo | | | |
| Escolaridad promedio en mujeres | - | 4.16 | 7 |
| | 5.270478 | 4718 | 9% |
| | 0.0079 | | |
| <i>R cuadrado ajustado</i> | 56 | | |
| Matemáticas 4o. Bajo | | | |
| % Viviendas con energía eléctrica, drenaje y agua entubada | - | 0.15 | 9 |
| | 0.324671 | 7711 | 6% |
| | 0.3420 | 0.13 | 9 |
| % Viviendas con celular | 81 | 6987 | 9% |
| | 0.0786 | | |
| <i>R cuadrado ajustado</i> | 12 | | |
| Matemáticas 5o. Bajo | | | |
| Escolaridad promedio en mujeres | - | 2.90 | 9 |
| | 6.596946 | 4552 | 7% |
| | 0.1591 | 0.09 | 9 |
| % Viviendas con energía eléctrica | 83 | 6334 | 0% |
| | 0.0552 | | |
| <i>R cuadrado ajustado</i> | 89 | | |
| Matemáticas 6o. Bajo | | | |
| Escolaridad promedio en hombres | - | 3.70 | 9 |
| | 6.851919 | 8819 | 3% |
| | 0.0311 | | |
| <i>R cuadrado ajustado</i> | 72 | | |

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones del análisis de correlación

Los indicadores utilizados para clasificar las localidades por grado de marginación que fueron usados como variables explicativas no logran explicar satisfactoriamente el comportamiento del porcentaje de alumnos que obtienen resultados altos o bajos en la prueba ENLACE para las localidades con escuelas indígenas. Dicha capacidad de explicación fue la observada en el R cuadrado ajustado de los modelos, la cual no rebasa el 20% en el mejor de los casos. La lectura que se debe dar a este indicador en primera instancia es que se deben plantear otro tipo de factores para explicar el aprovechamiento escolar.

En ningún modelo se encontró una relación significativa entre el aprovechamiento escolar y las viviendas que tenían 1 sólo cuarto, refrigerador, lavadora, teléfono fijo, automóvil, radio, excusado o sanitario, internet y las viviendas que no tenían ningún bien o piso de tierra.

La escolaridad promedio de las mujeres tuvo importantes niveles de significancia estadística para las asignaturas de español y matemáticas para los grados menores.

Esta lectura indica que si bien las condiciones de equipamiento básico de la vivienda deben tomarse en cuenta en el modelo, no son tan importantes como el entorno social de los niños, como lo es la escolaridad promedio de los hombres y mujeres de la localidad. A partir de esta pauta se puede continuar analizando otro tipo de indicadores para explicar el aprovechamiento escolar de las escuelas indígenas.

Conclusiones



Conclusión del trabajo

Uno de los beneficios de la educación es reducir y combatir la pobreza, impedir la trasmisión de la pobreza a las siguientes generaciones, proporcionar empleos decentes y en general, calidad de vida. En México, han existido Programas sociales, como Oportunidades, encaminados a promover la educación para todos. En las comunidades indígenas podemos observar que cada vez son más los niños que asisten a la escuela, sin embargo, su rendimiento educativo es deficiente comparado con otras escuelas de educación básica, lo que afecta su ingreso a la secundaria. La explicación más común al bajo aprovechamiento de los niños indígenas es que la pobreza afecta su rendimiento educativo. Sin embargo, mediante estudios estadísticos podemos determinar que no son sus características socioeconómicas lo que limitan su desempeño educativo de los niños que acuden a las escuelas indígenas del Estado de Quintana Roo. Es preciso, generar datos educativos de los

niños indígenas a nivel de localidades para explicar su aprovechamiento educativo y poder elaborar programas sociales que apoyen la educación indígena.

En otros estudios, a nivel país se ha planteado que el bajo rendimiento educativo de los niños indígenas es consecuencia de la calidad de los docentes, son maestros que no han sido evaluados o que no cuentan con preparación (INEE, 2007). Lo que observamos en Quintana Roo, es que las escuelas indígenas, en su mayoría, son de multigrado, uno o dos maestros para atender a todos los niveles educativos, lo que puede afectar el desempeño docente. En realidad, el estado sólo se ha preocupado por llevar educación a las localidades indígenas, sin atender la calidad de la educación.

La centralización de la educación, no permite contemplar la diversidad cultural, no se respeta la lengua indígena, las clases se imparten en castellano, no se ofrece una educación basada en las características socioculturales de los estudiantes, no se toman en cuenta las necesidades locales ni se apoya a los estudiantes con recursos escasos.

Todos los niños tienen derecho a una educación de calidad, sólo de esa manera la educación puede ayudar a reducir la pobreza. En la medida en que los niños indígenas incrementen su nivel de aprovechamiento escolar, tendrán más posibilidades de acceder a la secundaria. De otra manera, sucede que al no adquirir las competencias necesarias en la escuela los niños indígenas no continúan sus estudios, emigran en busca de empleo a Cancún en trabajos de construcción y las mujeres adolescentes se embarazan, lo que los vuelven más pobres. Hacer efectiva la educación de calidad, es una tarea urgente en México.

Referencias Bibliográficas

- CEPAL (*Comisión Económica de las Naciones Unidas para América Latina y el Caribe*). Comisión Europea (2010) La cohesión social en América Latina. Una revisión de conceptos, marcos de referencia e indicadores. En línea en: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/9/42239/LCG2420e.pdf> (Consultado 20 de octubre de 2013).
- CONEVAL y UNICEF, Pobreza y derechos sociales de los niñas, niños y adolescentes en México, 2010-2012.

- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) *Evolución de la pobreza en México*, 2011.
- Cortés, R. y Giacometti (2010) “Políticas de educación y su impacto sobre la superación de la pobreza infantil” *Serie Políticas Sociales*, No. 157, CEPAL/UNICEF, Santiago de Chile, enero de 2010.
- Foro de Educación para Todos (EPT), 2000. **Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2010) “Llegar a los marginados”** En línea en: www.unesco.org/new/fileadmin/.../gmr2010-ppt-generic-es.ppt (Consultado el 17 de mayo de 2014).
- Hamel, R. (2008) Bilingual education for indigenous communities in Mexico. J Cummins and N.H. Hornberger (eds) *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Vol.5: Bilingual Education, 311-322, 2008 Springer Science Business Media LLC.
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) (2010) *Anuario Estadístico de Quintana Roo*, 2010.
- INEGI, *Censo de Población y Vivienda, 2010*. México.
- INEGI, *La población hablante de lengua indígena en Quintana Roo*, 2005.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2010) ¿Cuáles son las características de los alumnos, docentes y directores de educación básica y media superior? En línea en: http://www.inee.edu.mx/bie/mapa_indica/2012/PanoramaEducativoDeMexico/AR/AR01/2012_AR01__c.3.pdf (Consultado el 2 de junio de 2014).
- INEE (2007) La educación para poblaciones en contextos vulnerables. *Informe Anual 2007*, México.
- Sandoval-Forero, E. y Montoya-Arce B., (2013) “La educación indígena en el Estado de México” *Revista, Papeles de población* vol.19 no.75 Toluca ene./mar. 2013
- Secretaría de Educación Pública. Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE, 2013). México.

285. IGUALDAD DE OPORTUNIDADES, MÉRITO Y JUSTICIA EN LA ESCUELA

Almudena A. Navas Saurin, Elena Giménez Urraco y Míriam Abiétar López
Almudena.Navas@uv.es

Resumen

Presentamos una propuesta teórica para pensar la educación en contextos de vulnerabilidad desde una aproximación de justicia social. Tenemos en cuenta las aportaciones de Fraser (2008) y Young (2000) para definir y concretar la (in)justicia social en estos contextos a partir de las tres dimensiones de justicia que propone la primera y las cinco caras de la opresión que presenta la segunda. Junto a esto, proponemos la 'justicia curricular' (Connell, 1997) como concepto clave, ya que creemos que la escuela puede orientar el currículum hacia la justicia social, amortiguar las desigualdades sociales y detener los procesos de exclusión.

Escudero (2006) nos recuerda que la falta de una buena educación conduce a formas de exclusión que dudan de las posibilidades de los sujetos para ganarse la vida y huir de la pobreza material; la falta de una buena educación puede privar de otros contenidos y formas de vida digna que, cuando están ausentes o aminoradas, conducen a la pobreza vital. Con todo, creemos en una escuela capaz de transformar la realidad social injusta mediante la práctica pedagógica que desarrollen sus docentes.

Palabras clave: justicia social, justicia curricular, exclusión social, exclusión educativa.

Introducción

En el siguiente texto presentamos un conjunto de ideas que nos permiten presentar el posicionamiento discursivo que adoptamos para adoptar una perspectiva de justicia social a partir de la cual desarrollar nuestro trabajo.

Para desarrollar este marco teórico nos basamos en las propuestas de Nancy Fraser e Iris Marion Young sobre justicia social.

Junto a éstas, tomamos el concepto de “justicia curricular”, propuesto por Raewyn Conell, para hablar de justicia social en la escuela.

Justicia curricular desde la justicia social

1. La justicia social según Nancy Fraser.

La definición de justicia social que propone Nancy Fraser -que ha ido ampliando y completando en sus diferentes obras (1996, 2005, 2008), y que diferencia tres dimensiones de justicia social: distribución, reconocimiento y participación-, nos es útil como marco de referencia a partir del cual analizar las prácticas pedagógicas, porque permite conectar las lógicas subyacentes a las políticas sociales con las posibilidades materiales y simbólicas que se ponen en juego en los entornos educativos.

Así pues, queremos hacer explícita la forma en que conectamos lo macro y lo micro ya que, aunque excede el espacio de esta ponencia, consideramos que para poder conocer (en el pleno sentido de la palabra) el grado o nivel de justicia que alcanzan determinadas prácticas pedagógicas, debemos poder leer el entorno en el que se desarrollan usando una lente que nos permite conectar los conceptos teóricos con los que armamos nuestros ‘pensamientos’ con las ‘prácticas’ que se producen en el campo.

Para poder llevar a cabo la tarea de conexión en la línea de investigación que estamos desarrollando, hemos elegido los dispositivos de transición como entorno en el que poner a prueba el modelo de Fraser y Young. sin embargo, en la presente comunicación, nos centramos principalmente en los aspectos teóricos de dicha línea. Así, creemos que es posible concretar cada una de las dimensiones (económica, cultural y política) propuestas por Fraser en aspectos relativos a los dispositivos de transición:

| | |
|--|--|
| <p>Distribución (dimensión económica)</p> | <p>Recursos distribuidos en los programas (materiales, personales, sociales).</p> <p>Recursos para el desarrollo de los programas (políticas).</p> <p>Acceso a los programas (oferta y capacidad de atracción).</p> <p>Acceso a otros programas (vías, redes interinstitucionales).</p> <p>Zonificación escolar como efecto de la distribución diferencial: concentración / ausencia de programas</p> <p>Políticas de distribución de los recursos (zona única).</p> |
|--|--|

| | |
|--|---|
| | Matriculaciones posibles y reducción forzada del paso de la población efectiva a la real. |
| Reconocimiento (dimensión cultural) | <p>Curriculum oficial</p> <p>Contenido y objetivos de los programas.</p> <p>Representación de determinados grupos (culturas, valores dominantes).</p> <p>Práctica en el aula.</p> <p>Flexibilidad posible en el curriculum y en la organización de los centros (CAES).</p> <p>Adquisición de conocimiento válido / no válido.</p> <p>Éticas del profesorado (Escudero, 2009a)</p> |
| Participación (dimensión política) | <p>Toma de decisiones (en planificación, desarrollo y evaluación).</p> <p>Representación en los programas y tras los programas.</p> <p>Relación con otras organizaciones y agentes: vínculo entre recursos que “obligan” a participar para disfrutar de otros recursos.</p> <p>Tejido asociativo en el entorno.</p> <p>Participación en la vida social.</p> <p>Políticas de participación: programas y proyectos que solicitan los centros y que revisa y adjudica la <i>Conselleria d’Educació</i>. Consenso del claustro como condición.</p> <p>Comunidad de aprendizaje docente (Escudero, 2009b)</p> <p>Estudiantes: participación en el aula en función de la práctica pedagógica</p> <p>★ Estudiantes: participación en recursos del barrio como contraprestación para recibir ayudas</p> |



A la luz de esta propuesta, entendemos que la justicia social puede concretarse en diferentes prácticas en función de la dimensión priorizada, de los discursos y de las prácticas. Por ejemplo, podríamos pensar que hay prácticas que se relacionan con el reconocimiento, como el acompañamiento y la tutorización de los jóvenes en el proceso de transición; mientras que otras se centran principalmente en la distribución, planteando como única acción de justicia el acceso a los programas.

Nancy Fraser afirma que “there is no distribution or recognition without participation” (Fraser, 2008:49), destacando la dimensión política (concretada en la representación y en la participación) como la necesaria para que las otras dos adquieran sentido y den lugar a una práctica socialmente justa. Coincidimos con la autora en la necesidad de la participación en la definición de la justicia social, si bien queremos

destacar también la importancia del reconocimiento para poder llegar a la participación. Es decir, creemos que el reconocimiento es necesario para lograr una redistribución equitativa, socialmente justa, no sólo de recursos económicos, sino también de recursos culturales y políticos. Las personas que no son reconocidas en un proceso o en un contexto tienen pocas posibilidades de ser representadas y/o de participar en el mismo. Por lo tanto, consideramos que las tres dimensiones, en el orden en el que las hemos presentado: distribución, reconocimiento y participación son los pasos necesarios para lograr prácticas de justicia social; siendo la participación en la sociedad el paso final para completar el proceso. Es decir, no sólo habría que lograr la distribución de recursos, sino también el reconocimiento de otras prácticas y la participación de toda la comunidad en la sociedad.

2. La opresión según Iris Marion Young.

Por su parte, Iris Marion Young define la justicia social a partir de “las condiciones institucionales para promover el autodesarrollo y la autodeterminación de los miembros de una sociedad” (Young, 2000:71), planteamiento que nos es útil para destacar el papel que juegan las instituciones a favor o en detrimento de la justicia social. Es decir, son las condiciones institucionales, que en nuestro caso concretaremos en el estudio de la práctica pedagógica en determinados contextos educativos, las que promueven o impiden la justicia social. Estas condiciones se concretan en dos conceptos clave en la teoría de Young, la dominación y la opresión:

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

“La dominación consiste en la presencia de condiciones institucionales que impiden a la gente participar en la determinación de sus acciones o en las condiciones de sus acciones [...] La opresión así entendida es estructural y no tanto el resultado de las elecciones o políticas de unas pocas personas. Sus causas están insertas en normas, hábitos y símbolos que no se cuestionan, en los presupuestos que subyacen a las reglas institucionales y en las consecuencias colectivas de seguir estas reglas” (Young, 2000:68 y 74-75).

En este sentido, partir de estas definiciones para analizar los dispositivos como situaciones y contextos con determinadas condiciones institucionales es una herramienta para estudiar cómo éstas impiden o facilitan el desarrollo de los individuos y, por tanto,

la justicia social. Es decir, a partir de los criterios que propone para determinar la opresión podemos analizar situaciones de (in)justicia social, tanto en relación a la concreción de los grupos que son oprimidos como en el análisis de las prácticas pedagógicas.

Los cinco criterios (“las cinco caras de la opresión”) propuestos por Young son:

- **Explotación:** “La idea central expresada en el concepto de explotación es, por tanto, que la opresión tiene lugar a través de un proceso sostenido de transferencia de los resultados del trabajo de un grupo social en beneficio de otro”. (Young, 2000: 88)
- **Marginación:** “... categoría de gente que es expulsada de la participación útil en la sociedad, quedando así potencialmente sujeta a graves privaciones materiales e incluso al exterminio” (ibíd., 2000: 94).
- **Carencia de poder:** “... la mayoría de la gente en estas sociedades no participa regularmente en la toma de decisiones que afectan a sus condiciones de vida y a sus acciones, y en tal sentido la mayoría de la gente *carece de poder real*” (ibíd., 2000: 99).
- **Imperialismo cultural:** “Conlleva la universalización de la experiencia y la cultura de un grupo dominante y su imposición como norma” (ibíd., 2000:103).
- **Violencia:** “Lo que hace de la *violencia* un fenómeno de injusticia social, y no sólo una acción individual moralmente mala, es su carácter sistemático, su existencia en tanto práctica social” (ibíd., 2000:107)

Estos criterios nos remiten, al igual que las tres dimensiones de Fraser, a diferentes momentos y aspectos de las situaciones educativas. En este caso, concretamos las cinco caras de la opresión de Iris Marion Young de la siguiente manera:

- **Explotación:** la posición en el mercado de trabajo se concreta en diferentes situaciones y condiciones laborales con posibilidades/limitaciones en cada caso. La explotación puede referirse tanto a la situación previa al acceso a los programas (riesgo de exclusión por baja cualificación), como a la posterior (inserciones profesionales posibles con la cualificación adquirida). Partimos de la idea de que en el mercado secundario, en el segmento inferior, hay más situaciones de explotación y vulnerabilidad, que no sólo se concretan en el acceso de determinados recursos o ventajas, sino también en las relaciones estructurales que se generan entre grupos sociales. Esta cara de la opresión se ve acrecentada en contextos de exclusión, puesto que la situación de desempleo o de empleo precario e inestable acentúa la condición de explotación.

- **Marginación:** al igual que en el caso de la explotación, la posición estructural de las personas conlleva más o menos posibilidades de participación en la sociedad. Se produce, por tanto, una marginación en cuanto a representación y participación; y también en cuanto al desarrollo personal (capacidades). La limitación en el acceso a recursos, a formación o a distintas formas de participación en la sociedad serían concreciones de una situación de marginación. Esta limitación es mayor en las zonas que sufren procesos de *guetización*, que se concreta en el aislamiento geográfico, en la ausencia de recursos o la necesidad de desplazarse para realizar gestiones cotidianas. En este sentido, la marginación física se traduce en la disminución de las posibilidades de participación.
- **Carencia de poder:** en relación con la situación de marginación, la carencia de poder refleja la falta de posibilidades de participación en sentido amplio. Entendemos, por tanto, que la carencia de poder es una consecuencia de la situación de marginación en la que se encuentran determinados grupos por su posición estructural. Esta carencia de poder puede concretarse igualmente en la dependencia de las trabajadoras de referencia para poder gestionar y/o entender las gestiones que han de realizar. Así, la carencia de poder se relaciona tanto con la marginación como con la dependencia; situación que limita las acciones de las personas.
- **Imperialismo cultural:** concretando en contextos educativos, el imperialismo remite en un primer momento a los procesos de homogenización que se dan en la reproducción de cultura. Es decir, el contenido que se reproduce en los programas y las relaciones que se generan son el reflejo de la cultura dominante. Por tanto, puede haber una falta de representación de otros grupos y menores posibilidades de participación de aquellos que no se ajustan a la norma establecida como dominante. De este modo, el imperialismo cultural se relaciona con la falta de reconocimiento en la escuela de otras culturas; lo que conlleva a su vez, que la escuela tampoco sea reconocida en determinados entornos al no encontrar un reflejo de la propia cultura.
- **Violencia:** entendida como los resultados de opresión en determinadas prácticas y relaciones sociales, será una categoría que podamos concretar en estas situaciones educativas, como procesos a través de los que se reproduce un determinado orden social. De manera más concreta, podríamos pensar en el resultado de determinadas acciones, sanciones que tienen lugar en las escuelas: expulsiones, multas, etc.

Las cinco caras de la opresión que propone Young están interrelacionadas. Aunque en cada situación pueda haber una cara que predomine respecto a otras, creemos que las cinco pueden manifestarse en cualquier situación de opresión, por ser el reflejo de situaciones de desigualdad estructural entre grupos sociales.

3. Exclusión educativa.

La exclusión educativa deriva de la relación que se establece entre el alumnado y el orden escolar, construido éste desde la cultura dominante. Esta cultura determina objetivos, competencias, metodología, evaluación, etc., de manera que se constituye un currículum oficial (legítimo, de la cultura dominante) y no otro (que representaría a las culturas dominadas). Este hecho debiera servir para evitar responsabilizar únicamente a las personas de los resultados obtenidos en el paso por la escolarización obligatoria (Escudero, 2006).

Cuando hablamos de exclusión educativa, es necesario situarnos el contexto en el que hablamos de esa exclusión. En no pocas ocasiones la exclusión educativa está íntimamente relacionada con la exclusión social que viven o sufren personas en situación muy vulnerable. Sin embargo, la tendencia habitual es responsabilizar al alumnado de sus resultados educativos mediante estudios asentados en un enfoque individual de análisis (González, 2005); este tipo de enfoque personaliza el riesgo en el alumnado y no más allá, de manera que el escenario organizativo queda exento de responsabilidad y se pasan por alto las reglas y formalidades por las que se rige, las relaciones que promueve, los modos de hacer y de conducta a los que han de acomodarse como alumnos.

Responsabilizar al alumnado de la falta de interés por lo escolar, o a las familias de la falta de colaboración con los centros, son argumentos que “se dejan fuera de la atención debida el sistema y los cambios profundos que es necesario hacer en él. La perspectiva del déficit y la tendencia a culpar a las víctimas han contaminado las mejores intenciones de muchos programas de compensación y han distorsionado otros programas extraordinarios. Al personalizar el riesgo y los fracasos, se excusa tener que poner en cuestión el orden social y escolar vigente; estudiar seriamente el reconocimiento, la valoración y el trato que ofrece a los sujetos más distantes de sus contenidos, reglas de juego y requerimientos, a los más aquejados, a fin de cuentas, de la pobreza cultural, material y social” (Escudero y Martínez, 2012:178).

Las mentalidades y las acciones dominantes en este campo no presentan siempre un equilibrio razonable entre las responsabilidades que han de atribuirse al sistema social y educativo (que crea y sanciona fracasos), y aquellas que se atribuyen a los sujetos y a sus familias, modelos y contextos de vida. La lógica hegemónica sigue tratando el éxito o el fracaso como una cuestión de mérito personal y deja de lado otras claves más amplias, escolares y sociales (McInerney, 2004). La escuela es competitiva,

represiva, de ideología capitalista, selectiva y marginadora, denunciaba Anaya (1977), lo que contribuye en gran medida a la exclusión educativa. En la misma línea se encuentra la teoría del déficit por la que las carencias de las personas son las que hacen difícil o imposible su trayectoria educativa y por tanto su integración y participación en la vida social.

La génesis de este fenómeno (exclusión educativa) es multifactorial, y en los factores que influyen se advierte que son situaciones que tienen que ver con la propia vida personal y social, y la escuela (entre todos estos factores) puede acompañar o amortiguar esta vulnerabilidad. En una lectura cronológica, los aspectos influyentes en la exclusión educativa se encuentran en la propia persona, siguen en la familia, en el grupo de iguales y en la comunidad, y la escuela es crucial como posibilidad de revertir el efecto negativo de estas circunstancias vitales y sociales. Los aspectos considerados influyentes en las trayectorias de exclusión educativa son (Escudero, 2005:20):

- *Aspectos personales y sociales de los estudiantes:* salud y posibles discapacidades físicas y mentales, mala nutrición, residencia en el medio rural y suburbial, población inmigrante y minoritaria étnicas, familias de bajos ingresos económicos y en situación de pobreza, raza, sexo, discapacidades, mal comportamiento, falta de medios y condiciones para el estudio en casa.
- *Características familiares:* estructura y composición familiar (familias reestructuradas, matrimonios jóvenes, ausencia prolongada del padre de familia), clima familiar (severidad o negligencia), baja cohesión, alcoholismo y pobreza, familia extendida y amigos; expectativas y cultura familiar, en particular respecto a la valoración de la escuela, el estudio y el desarrollo de hábitos de comportamiento y actitudes en relación con el trabajo escolar.
- *Influencia del grupo de iguales,* que, en sus aspectos negativos, pueden representar hasta una cierta presión en contra del rendimiento y la excelencia escolar, pudiendo llegar a suponer un caldo de cultivo de una cultura anti-escuela y conductas delictivas.
- *Características de la comunidad de residencia:* pobreza del entorno social, peligrosidad, vandalismo, ruralidad, alcoholismo y desempleo, bajo nivel cultural, dependencia de sistemas de protección social y declive económico.
- *Entorno escolar:* clima escolar interesante o aburrido, grado de sensibilidad y de respuesta en relación con factores correspondientes el medio social y el contexto

familiar de los alumnos, la existencia o no de apoyo social en sus diferentes modalidades, orientación y asesoramiento vocacional, las ratio de las aulas y la política de agrupamiento de los estudiantes, o estructuras de segregación por niveles; la coordinación entre escuelas de un distrito o zona, así como entre los niveles educativos; la calidad de la enseñanza y de los materiales didácticos; el grado de implicación cognitiva y emocional de los alumnos en el aprendizaje; la atención a la diversidad y la diferenciación de la enseñanza para propiciar oportunidades de aprendizaje que den respuestas efectivas a las necesidades de todos los estudiantes; la relevancia, el rigor y la significación del currículo para los estudiantes; los criterios y procedimientos de evaluación; los recursos escolares con que se cuentan y su distribución según criterios de igualdad formal o criterios equitativos de acuerdo con las necesidades de la población a la que sirve el centro, las políticas de profesorado, condiciones de trabajo y formación, así como la organización y el gobierno de los centros y sus relaciones con el entorno.

- *Políticas sociales y educativas:* ordenación del sistema escolar, política curricular: diseño, recursos, materiales y apoyos; profesorado y formación; inspección, evaluación, rendición de cuentas y discriminación positiva; políticas de apoyo y estímulo de proyectos de renovación y mejora con plazos cortos y medios; articulación de la políticas escolar con las municipales y sociales; políticas sociales, económicas y laborales de lucha contra la exclusión social y mecanismos de protección social.

Parece innegable el vínculo entre la exclusión social y la educativa, y se deduce que el contexto podría determinar los resultados educativos. Escudero (2006) nos alerta de los peligros de la falta de una buena educación ya que puede conducir a formas de exclusión que dudan de las posibilidades de las personas para ganarse la vida y huir de la pobreza material; también puede privar de otros contenidos y formas de vida digna que, cuando están ausentes o aminoradas, conducen a la pobreza vital. Las personas que de su paso por la escuela no derivan una imagen positiva de sí mismas, ni sentido de la confianza, eficiencia y seguridad; ni capacidades y actitudes para establecer vínculos con los demás sostenidos sobre la valoración de los otros (reconocimiento, respeto, solidaridad y responsabilidad), también sufren la marginación y la privación de aprendizajes educativos fundamentales en su acepción más amplia.

4. Justicia curricular y equidad educativa.

a. La justicia curricular según Raewyn Conell.

Para Conell (1997) la escuela es una institución que participa en la producción de jerarquías sociales y la educación es determinante en la legitimación de la desigualdad, ya que hay creencias falsas que hacen que hagamos un planteamiento erróneo del problema, como la creencia de que las desigualdades educativas son un problema de minorías desfavorecidas, la creencia de que los pobres son culturalmente diferentes de la mayoría, y la creencia de que las reformas educativas son problemas técnicos que requieren poco más que de aplicación.

La escuela situada en una sociedad democrática suele sustentarse en las reglas de igualdad de oportunidades y el mérito. Este tipo de escuela elimina cualquier obstáculo en el acceso, pero responde a una lógica meritocrática y/o competitiva; clasifica, jerarquiza, selecciona, como aporta Dubet (2005) cuando habla de la 'igualdad meritocrática de oportunidades' como figura principal de la justicia escolar, donde no influyen las desigualdades de fortuna y de nacimiento, o al menos no determinan directamente las posibilidades de éxito.

Para que la escuela sea un instrumento amortiguador de desigualdades sociales ha de ser capaz de amoldarse a todas las personas en función de sus realidades y necesidades para alcanzar mismos objetivos, capacidades, y en consecuencia, oportunidades y posibilidades. Podemos utilizar el concepto de 'justicia curricular' para detener los procesos de exclusión y orientar así el currículum hacia la justicia social. Un posible modelo de justicia curricular se basaría en estos tres principios (Conell, 1997:63 y ss.):

- *los intereses de los menos favorecidos*: muy vinculado al término "justicia social" de John Rawls, que plantea que la educación debe servir específicamente a los intereses de los grupos menos favorecidos de la sociedad. La naturaleza de la justicia social es la protección de los más necesitados y "la posición de los menos favorecidos" significa, por ejemplo, plantear los temas económicos desde la posición del más pobre, las cuestiones de género desde la posición de las mujeres o las cuestiones raciales desde la posición de los indígenas. Este principio tiene consecuencias para el currículum, puesto que el currículum hegemónico encarna los intereses de las personas más favorecidas. En ese sentido, la justicia requiere de un currículum contrahegemónico que reconstruya

la corriente principal para atender también los intereses de las personas menos favorecidas. Además, son necesarios diferentes proyectos contrahegemónicos que abarquen todas las posiciones de desigualdad.

- *la participación y escolarización común*: desde la legislación educativa se declara la intención de ofrecer una formación integral de las personas como futuras ciudadanas de una sociedad democrática, mientras que desde las aulas esa democracia no se hace efectiva cuando existe desigualdad. “Aquí está la base de un curriculum común que se debe ofrecer a todos los estudiantes, como una cuestión de justicia social”. Con este criterio deberíamos poder descartar la selección, evaluación competitiva, agrupamientos, clasificación, etc. Este curriculum común apunta hacia “prácticas de aprendizaje no jerarquizadas y de cooperación”.
- *la producción histórica de la igualdad*: el conflicto entre el criterio de la ciudadanía participativa (que exigiría un curriculum común) y el criterio de servir a los intereses de las personas menos favorecidas (que exigiría diferentes curriculums contrahegemónicos) se podría resolver de forma lógica mediante uno de los recursos propuesto por Rawls, introduciendo un “orden léxico” de los principios de la justicia curricular. En este orden, la participación tiene prioridad y el criterio de los menos favorecidos se aplica después de cumplirse el de participación. Esta propuesta sería posible si se diseña y desarrolla el curriculum desde la práctica pedagógica que tiene en cuenta el contexto de enseñanza-aprendizaje, así como los intereses y necesidades de las personas a las que va dirigida dicha práctica.

“Los principios de la justicia curricular deberían ayudarnos a limpiar un poco la casa de la educación – e identificar los aspectos del curriculum que son socialmente injustos y de cuya eliminación podríamos ocuparnos” (*ibíd.*, p.70).

b. Equidad educativa: una propuesta desde la justicia social.

La justicia social como igualdad y equidad se puede estudiar desde diferentes gramáticas de la justicia escolar, lo que impide una concepción unitaria que explique todas las dimensiones. El análisis que hace Bolívar (2005) de las teorías de la justicia social y equidad educativa desde diferentes ángulos nos permite tener una visión más completa, que abarca desde las políticas de igualdad en educación a las teorías de

equidad en educación. Se entiende equidad en educación según el planteamiento de diferentes aportes:

- hay que tener en cuenta la contribución de John Rawls por las implicaciones que tiene para la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa;
- por otro lado, considerar la propuesta de Amartya Sen sobre la perspectiva de las capacidades para analizar la justicia escolar;
- y por último, atender a las condiciones necesarias para paliar injusticias en las tres dimensiones ya mencionadas (económica, cultural y política), que para Nancy Fraser son, como ya hemos dicho, la redistribución, el reconocimiento y la participación.

Es conveniente reflexionar también desde otro ángulo que se sitúa en el cómo se plantea y se vive la justicia y la equidad en las prácticas educativas, entendiendo que existe una tensión entre igualdad de oportunidades y mérito.

La igualdad implica que todas las personas deben recibir el mismo tratamiento; sin embargo, el marco de la equidad supone que todas las personas son diferentes entre sí por lo que merecen un tratamiento diferenciado que elimine o suavice la desigualdad desde la que se parte. El tratamiento desigual es justo siempre que beneficia a las personas más desfavorecidas. Diferentes puntos de partida para la misma línea de meta. La escuela equitativa en este sentido se presenta como posibilidad de ser el resorte que compensa o amortigua estas desigualdades.

La universalización está vinculada al paradigma de la igualdad, de lo que resulta que todas las personas son iguales ante la ley y merecen los mismos derechos y recursos. Sin embargo, la equidad supone revertir desigualdades injustas y está integrada en las teorías de la justicia distributiva. Por poner algún ejemplo clásico, estaríamos hablando del “principio de la diferencia” de John Rawls que expresa un acuerdo por el que la distribución de los talentos naturales es considerada como un bien común, de cuyas ventajas se puede participar.

Un primer plano de análisis de la igualdad se sitúa en el nivel formal, y es observable a través de derechos y constituciones. En un nivel de análisis más profundo, encontramos la igualdad entendida como equidad. El discurso de la equidad irrumpe con fuerza para tratar de superar el de la igualdad estricta, ya que “el hecho de

considerar a todos por igual puede resultar en un trato desigual a aquellos que se encuentran en una posición desfavorable” (Sen 1995:13).

En educación, la idea de igualdad de oportunidades se sostiene en diferentes propuestas de compensación educativa como programas, proyectos, políticas. Huelga decir que el asunto en la práctica del ámbito educativo es arduo y complejo.

Puesto que se basa en el reparto desigual para compensar, la equidad es sensible a las diferencias de los seres humanos; la igualdad se refiere a igualdad de oportunidades a nivel formal. Por eso, la igualdad formal de acceso universal a la educación debe ser compensada para garantizar la igualdad de oportunidades para la adquisición del conocimiento, apoyando con las medidas que sean necesarias a los grupos en desventaja. Mediante la equidad, la igualdad no es sólo de derecho de acceso y oportunidad de escolarización, sino también adquisición, de manera que es más justa.

La igualdad formal de acceso a la educación debe ser compensada equitativamente para garantizar la igualdad de oportunidades apoyando con más recursos a los grupos con más desventaja. La equidad en educación le da una vuelta a la justicia educativa para buscar cómo resolver la situación de los grupos peor situados en una redistribución proporcional a las necesidades.

La distribución es compleja, así que cuanto mayor es la escasez y la desigualdad entre las personas, más importante es la aplicación de los criterios de justicia social de los recursos públicos. El derecho a la educación está vinculado al paradigma de la igualdad como universalización y asegurar el éxito educativo está más en línea con el enfoque de la equidad.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

En cuanto a las políticas puestas en marcha en nombre de la igualdad en educación, la tabla elaborada por Bolívar que presentamos a continuación las clasifica y agrupa en función del tipo de igualdad que se pretenda alcanzar. No hay un único modo de entender la justicia social y educativa, y a su vez una teoría de la justicia tiene diferentes maneras de implementarse. Mediante la siguiente tabla, Bolívar³⁸⁴ (2011:14) explica las diferentes políticas de igualdad y sus concreciones: acceso, currículo, resultados.

| | | | | |
|-------------------|--------------------|----------------------------|-----------------------------------|--------------------------|
| A: igualdad de | Carrera escolar | Capacidades naturales y | Igualdad de acceso y reglas de | Suprimir factores que |
|-------------------|--------------------|----------------------------|-----------------------------------|--------------------------|

³⁸⁴ Tabla inspirada en Meuret (1999) y Demeuse y Baye (2008).

| | | | | |
|---|-----------------------------|---|--|---|
| oportunidades | | condiciones sociales | juego iguales para todos | impiden la igualdad de acceso y compensar |
| B: igualdad de enseñanza | Calidad de la enseñanza | Capacidad de todos para alcanzar los aprendizajes fundamentales | Calidad de la enseñanza similar, con apoyo adicional | Escuela comprensiva y curriculum común en la etapa obligatoria |
| C: igualdad e conocimiento y éxito escolar | Conocimiento y competencias | Potencial de aprendizaje extensible y modificable | Todos pueden alcanzar las competencias básicas | Educación compensatoria. Discriminación positiva, evaluación formativa. |
| D: igualdad de resultados (individual y social) | Efectos de la educación | Características individuales de motivación y cultura diferentes | Diferencias de aprovechamiento, pero sin norma única de excelencia | Adaptación curricular y educación especial |

El entorno en el que se desarrolla la escolarización la favorece o entorpece puesto que supone el apoyo material y personal de la escolarización formal, y habría que tener en cuenta por lo tanto, que no todos los contextos disponen de las redes familiares y vecinales de apoyo a la escuela. Esto se traduce, por ejemplo, en diferentes maneras de afrontar las tareas escolares, ya que no en todos los hogares hay alguna persona adulta que apoye; o en dificultades para conciliar el horario escolar con el laboral, puesto que no en todas las familias hay alguien que puede asumir los horarios escolares. La escuela está diseñada al margen de otras instituciones como familia y mercado de trabajo, y esto hace que las diferencias entre las familias, redes de apoyo, capitales culturales, etcétera, se trasladen a diferencias escolares (Connell, 1997: 42 y ss.).

Situándonos en contextos en los que las redes de apoyo no existen o no funcionan, es la escuela la que puede atenuar los efectos de la vulnerabilidad,

posibilitando el acceso al conocimiento legítimo mientras que se nutre del propio entorno para construir comunidad. Una escuela más equitativa en entornos desfavorecidos y castigados socialmente precisa de los recursos personales y materiales necesarios para articular capacidades y compromisos colectivos y bien coordinados, construir y desplegar alianzas sociales y educativas tejiendo una red densa de capital social (políticas y agentes sociales y escolares) que den la batalla al absentismo, al desapego escolar, al riesgo y a la exclusión socioeducativa (González, 2010; Escudero y Martínez, 2011).

Apple (1986) sugiere que hay una conexión entre escolarización y emancipación por la que las escuelas tienen la responsabilidad de habilitar a los estudiantes con el conocimiento y las destrezas necesarios para desarrollar una competencia crítica de sí mismos y de lo que significa vivir en una sociedad democrática. En ese sentido, la práctica pedagógica es determinante para posibilitar el acceso a la emancipación y a la participación plena de la vida en democracia. Habría pues que hacer hincapié en la necesidad de sentir esa responsabilidad para el desarrollo del ejercicio docente.

Es necesario hacerse cargo de esta tardea desde la formación de profesorado de Educación Secundaria. Para este propósito Escudero (2009a:93 y ss.) desarrolla una serie de líneas éticas a tener en cuenta. Desde una base científica cimentada sobre la Pedagogía Social, la Sociología, la Antropología, la Psicología y la Filosofía, podríamos y deberíamos compartir estos ejes éticos como posicionamiento crítico y responsable que apunte a la transformación social necesaria y deseable. Las éticas que se detallan son, a saber:

- *ética de la justicia social*, que implica asumir que la educación es un derecho esencial de todas las personas que ha de serles garantizado por motivos de justicia social y de forma equitativa;
- *ética de la crítica*, ya que si se pretende que la formación contribuya a sostener el espíritu de una educación democrática y justa, también tiene que desarrollar conocimientos, capacidades de análisis y de crítica que son necesarias para comprender los porqués y los cómo;
- *ética del cuidado*, que reconozca en cada sujeto su singularidad y que ponga el acento en la importancia trascendental del tipo y la calidad de los vínculos personales y sociales; una ética de la profesionalidad, referida expresamente a la

adquisición y el desarrollo de los conocimientos y capacidades necesarias para el buen ejercicio de la profesión;

- *y ética comunitaria democrática, que ofrezca a sus miembros apoyo y respaldo, y deberes y conjunción de esfuerzos.*

Estas miradas éticas representan un desempeño profesional al servicio social a la comunidad, sobre todo cuando hablamos de colectivos que sufren problemáticas diversas de manera simultánea y que tienen grandes dificultades para superarlas. Freire, en la tercera de sus famosas Cartas a quien pretende enseñar, contribuye a fomentar la responsabilidad docente con independencia de su formación, poniendo así el foco en la práctica pedagógica que se desempeña en las aulas cuando dice que:

“es posible que algunos cursos de capacitación del magisterio sean, irresponsablemente, tragamonedas. Esto es posible, pero no significa que la práctica educativa llegue a ser una especie de marquesina bajo la cual la gente espera que pase la lluvia. Y para pasar una lluvia bajo una marquesina no necesitamos formación. La práctica educativa, por el contrario, es algo muy serio. Tratamos con gente, con niños, adolescentes o adultos. Participamos en su formación. Los ayudamos o los perjudicamos en esa búsqueda. Estamos intrínsecamente relacionados con ellos en su proceso de conocimiento. Podemos contribuir a su fracaso con nuestra incompetencia, mala preparación o irresponsabilidad. Pero también podemos contribuir con nuestra responsabilidad, preparación científica y gusto por la enseñanza, con nuestra seriedad y nuestro testimonio de lucha contra las injusticias, a que los educandos se vayan transformando en presencias notables en el mundo” (Freire, 1994:52).

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Conclusiones

Para pensar el papel de la educación en la sociedad actual, los efectos de las políticas sociales y educativas, las posibilidades y limitaciones de las personas en función de su clase, raza o sexo, no es una cuestión baladí. Parece que el número de personas en situación de vulnerabilidad se agranda considerablemente, aunque el nivel de conocimiento formalizado sobre la práctica educativa se agrande del mismo modo. No parece que haya una estrecha relación entre una cuestión y la otra.

Las autoras de esta ponencia hemos tenido que hacer un esfuerzo de defensa del posicionamiento que hemos decidido nombrar y visibilizar, la justicia, dentro de los

estudios de la práctica pedagógica en situación de vulnerabilidad. La crítica recibida en ocasiones, estriba en la no percepción de la relación del problema con la consecuencia, o en la aparente inconmensurabilidad del término, y la consiguiente dificultad de concretar en la práctica el mismo para la investigación en ciencias de la educación.

“la educación es un proyecto de miradas diferentes que ha contribuido considerablemente a fundamentar y a mantener la idea de progreso como proceso de marcha ascendente en la historia. Así, ha ayudado a sostener la esperanza en unos individuos, una sociedad, un mundo y un porvenir mejores. La fe en la educación se nutre de la creencia en que ésta puede mejorar la calidad de la vida, la racionalidad, el desarrollo de la sensibilidad, la comprensión entre los seres humanos, el descenso de la agresividad, el desarrollo económico, o el dominio de la fatalidad y de la naturaleza hostil por el progreso de las ciencias y de la tecnología propagadas e incrementadas por la educación. Gracias a la educación se ha hecho creíble la posibilidad de que el proyecto ilustrado pudiese triunfar gracias al desarrollo de la inteligencia, al ejercicio de la racionalidad, a la utilización del conocimiento científico y a la generación de un nuevo orden social apoyado en la existencia de ciudadanos respetuosos con un orden social más racional” (Gimeno (2000:19).

Referencias Bibliográficas

- Anaya, G. (1977). *Una ruptura en la enseñanza*. Valencia: Fernando Torres D.L.
- Apple, M. W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal. ★
- Bolívar, A. (2005). Equidad Educativa y Teorías de la Justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (2), pp. 42-69.
- Bolívar, A. (2011). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1 (1), pp. 9-45.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. (Traducción de M^a Carmen Ruiz de Elvira). Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. (Introducción de Andrés García Inda; traducción de María José Bernuz Beneitez [et al]). Bilbao: Desclée de Brouwer. [Recurso electrónico].
- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (1977). *Mi credo pedagógico. Teoría de la educación y sociedad*. Lorenzo Luzuriaga (Trad.) 6^a edición. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades: ¿ qué es una escuela justa?.*

- Barcelona: Gedisa.
- Escudero, J. M. (2006): Realidades y respuestas a la exclusión educativa. En J. M. Escudero y J. Sáez (Coords.) *Exclusión Social, Exclusión Educativa*. Murcia: DM/ICE, Universidad de Murcia.
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo?. Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 9 (1). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>
- Escudero, J. M. (2009a): La formación del profesorado de educación secundaria: Contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, 350, pp. 79-103.
- Escudero, J. M. (2009b): Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Revista Ágora para la Educación Física y el Deporte*, nº 10, pp. 7-31.
- Escudero, J. M. Y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación*, nº extraordinario 2012, pp. 174-193.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia* (A. M. Riu, Trans.). Barcelona: Herder Editorial, S.L.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria, su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- González, Mª T. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 10-31.
- McInerney, P. (2004). *Blame the student, blame the school or blame the system?: Educational policy and the dilemmas of student engagement and school retention; a Freirean perspective*. Paper presentado en la Australian Association for Research in Education (AARE).
- Sen, A. (1995). Rationality and social choice. *American Economic Review*, 85(1), 1-24.
- Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Ediciones Cátedra.

286. ESTUDIO SOBRE LA INFLUENCIA DEL NIVEL SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ALUMNOS INMIGRANTES Y AUTÓCTONOS DE ORIGEN EXTRANJERO

Andrés Escarbajal Frutos, Marta Sánchez Hernández e Isabel Guirao Vives

andreses@um.es

Resumen

El presente trabajo responde a un estudio descriptivo, realizado mediante encuesta, en el que se analiza el nivel socioeconómico y cultural de los alumnos inmigrantes y autóctonos de origen extranjero de varios centros educativos en un municipio de la Región de Murcia caracterizados por la diversidad cultural y la difícil situación económica que atraviesan la mayoría de sus familias. Se ha analizado la lengua vehicular en el hogar, los recursos culturales, el nivel de estudios de los padres, los ingresos mensuales y otros elementos considerados relevantes para comprobar si esos factores afectan a su rendimiento académico. De las conclusiones de este estudio se puede destacar que el nivel de estudios de los padres, su nivel socioeconómico, el tipo de centro y la implicación de los profesores afecta más al rendimiento académico de los alumnos que la lengua utilizada en casa.

Palabras clave: nivel socioeconómico, mejora, interculturalidad, familia.

Introducción

La actual situación económica de muchas familias (sean españolas autóctonas o de origen extranjero) donde se da un empleo precario, escasez de los recursos culturales y riesgo de exclusión social, fueron algunas de las causas que motivaron la realización del presente estudio para hacer un análisis intercultural del nivel socioeconómico en el alumnado de nueva incorporación en la educación primaria y su relación con el rendimiento académico y su posible repercusión en la segregación social.

Efectivamente, los últimos estudios de Intermón-Oxfam (2014) concluyen que el riesgo de exclusión aumenta a pasos agigantados en la sociedad española, especialmente

en las familias con unos niveles socioeconómicos y culturales bajos. Y esta situación tiene que ser considerada a la hora de apostar por centros educativos interculturales e inclusivos, pues realmente son las características socioeconómicas las que marginan a las familias y a los alumnos, mucho más que el color de la piel, el país de procedencia o la religión. Por ello, autores como Cambi (2010) están convencidos de que el sistema educativo debe ser, sobre todo, un espacio solidario de encuentro, un espacio de comunicación y convivencia en el respeto mutuo en el que será más importante el diálogo intercultural horizontal, simétrico, que las metodologías didácticas novedosas y tecnológicas.

De ahí la urgencia de una educación intercultural no sólo a nivel de currículum, que también, sino de medidas diseñada pedagógicamente para evitar la exclusión de los más desfavorecidos, que en muchas ocasiones recae sobre los alumnos de nueva incorporación inmigrantes o de familias de origen extranjero. Si se tiene el convencimiento de que las diferencias son positivas por cuanto enriquecen la cultura, se estará igualmente de acuerdo en que la institución educativa básica, la escuela, deberá “preparar a sus alumnos para vivir y convivir en entornos cambiantes y heterogéneos” (Arroyo, 2013, 145).

Pero, como se ha señalado, el problema no está en la diversidad en sí, sino en la situación de segregación a que se ven sometidos los “diferentes”, la discriminación que perciben y la ausencia de políticas públicas que promuevan el conocimiento y la interacción entre culturas en un marco de ciudadanía común (Zubero, 2010). Y, en este sentido, el sistema educativo español, contiene importantes elementos de discriminación por cuanto “favorece a los favorecidos y ofrece escasas posibilidades a los desfavorecidos, que son habitualmente los que experimentan el fracaso escolar” (Mayoral, 2010, 2).

Por esta razón, la alternativa intercultural debe hacer énfasis en el esfuerzo por contrarrestar cualquier forma de exclusión, promover y fomentar valores y actitudes interculturales y cambiar todas aquellas estructuras que dificulten la consecuencia de lo anterior. El sistema educativo debe transmitir que no se puede entender el discurso de la interculturalidad sin unos esquemas cognitivos y afectivos conectados entre sí; como también es insuficiente conocer las diversas culturas para una comprensión intercultural (Hill, 2006). Por eso, aumentar la sensibilidad intercultural (Straffon, 2003) conduce a aumentar la competencia intercultural, que incluye comunicación y actitudes tendentes a evitar la segregación y/o exclusión (Perry & Southwell, 2011).

El nivel socioeconómico y el rendimiento académico

De lo expuesto anteriormente, se desprende la necesidad de estudiar los factores familiares vinculados a los rendimientos de los alumnos, porque ese rendimiento no depende sólo de variables escolares, sino que es preciso hacer un análisis de otras variables e indicadores como las personales, sociales y familiares, pues estos factores tienen un peso muy importante (Ruiz de Miguel, 2001). En ese sentido, son particularmente interesantes los estudios de Robledo y García Sánchez (2009); Valle, González y Frías (2006); o los de Marks (2006) sobre las variables estructurales y las variables dinámicas relacionadas con la influencia de las familias en el rendimiento escolar. Entre las variables estructurales destacan el nivel socioeconómico, los recursos culturales, la formación de los padres, la estructura familiar y el estado de salud parental; y, entre las variables dinámicas serían más importantes el clima familiar, las relaciones familiares, el tiempo de permanencia en el hogar y las expectativas y estimulación hacia la educación. Y precisamente estas últimas, a juicio de los autores anteriores, son las más determinantes en el rendimiento escolar.

Las variables sociales y familiares adquirieron protagonismo con los trabajos de Coleman et al. (1987), llegando a afirmar que esas variables son consideradas como el primer predictor del rendimiento académico (Brembreck, 1975) y que las familias forman un clima hogareño, una atmósfera cultural-educativa que repercute en las actividades escolares (Campos et al, 1988; Sánchez, 2006). Esos, y otros trabajos, fueron la base de estudio del que partieron investigadores que analizaron los factores familiares vinculados al rendimiento académico: el nivel económico (Weber, 1991), los recursos culturales (Gómez Dacal, 1992; Mari-Klose et al, 2009), el nivel de estudios de los padres (Papalia y Olds, 1992; Robledo y García, 2009; Lorenzo, Santos Rego y Godás, 2012; Marxen, 2013), nivel ocupacional (Hauser, 1994; Córdoba et al., 2011), la pertenencia a grupos minoritarios y el clima educativo en el hogar (Perez Serrano, 1984; Martínez González, 1992), y la estructura familiar (Alexander, 1995).

Globalmente, se puede afirmar que los resultados de esas investigaciones demostraron que las familias con un nivel socioeconómico bajo exigen menos académicamente a sus hijos, y los padres pueden ofrecer menos ayuda en los momentos difíciles (Gutiérrez, 1984; Ruíz López, 1992; Gordon y Greenidge, 1999); y, por el contrario, las familias de clase media tienen una mayor implicación en la vida escolar de sus hijos (Hoffman, Paris y Hall, 1995). Otras investigaciones (Caro, Mc Donald y

Willms, 2009; Van Ewijk y Slegers, 2010) concluyeron que los alumnos de bajo nivel socioeconómico (contexto familiar) alcanzan peores resultados de aprendizaje.

No obstante lo anterior, confirmado por el último Informe PISA de 2012 (MECD, 2013), un reciente estudio de Sullivan y Brown (2013), del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, concluye que es mucho más importante y decisivo el factor cultural de las familias y los recursos culturales disponibles en el hogar que el factor económico, aunque también es verdad que habitualmente ambos factores suelen caminar de la mano. Y, en este sentido, el estudio enfatiza la importancia de la lectura en casa como elemento fundamental para el rendimiento académico.

Por todo ello, en este artículo se han analizado algunos elementos de lo que Coleman et al. (1987) denominaron el *background familiar* (nivel socioeconómico, nivel educativo de los padres, recursos culturales en el hogar y la estructura familiar), así como las variables utilizadas por Weisser y Riggio (2010): la posesión de casa propia, coche y ordenador; y lo que algunos autores (Marí-Klose, et al., 2009) llamaron *capital social y cultural*, medido a través del nivel de estudios paternos, estatus ocupacional, el nivel de ingresos y el nivel de ingresos familiares: “El grado de implicación de los padres en la educación de los hijos y la ‘calidad’ de las orientaciones, habilidades y conocimientos transmitidos” (p. 185).

Metodología

El objetivo general del estudio es analizar el nivel socioeconómico y cultural de los alumnos inmigrantes y de origen extranjero de dos CEIPS de un municipio de la Región de Murcia y su posible repercusión en el rendimiento escolar. Y, como objetivos específicos fueron planteados:

- Conocer la relación entre el nivel de estudios de los padres y el rendimiento académico de sus hijos.
- Valorar la relación entre las calificaciones de los alumnos y los ingresos de los padres.
- Proponer mejoras en la coordinación entre los centros y la “Coordinadora de Barrios”.

Contexto y participantes

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Los participantes del trabajo son 33 alumnos inmigrantes o hijos de inmigrantes de dos colegios cuyas familias están relacionados con la Coordinadora de Barrios. Una de las características de estos alumnos es que están en un contexto en riesgo de exclusión social y educativa. El total de los alumnos estudiados en el centro 1 es de 13 alumnos, de los cuales 7 son de género femenino y 6 del masculino; en el centro 2, de 20 alumnos, 7 son alumnas y 13 alumnos. Hacen un total de 14 alumnas y 19 alumnos.

Instrumento y Procedimiento

El instrumento utilizado para este estudio fue un cuestionario elaborado *ad hoc*, que fue cumplimentado en las visitas a domicilio a las familias y las visitas a los centros educativos para la recogida de datos, durante 6 meses. Este instrumento consta de varias secciones como los datos personales de los padres: país de nacimiento y nacionalidad, estudios, tipo de trabajo y situación laboral, empresa, domicilio y barrio; situación económica; vivienda y entorno. Durante las visitas realizadas a los domicilios, se hicieron preguntas referidas a: número de coches que tenía la familia, si hay ordenador y/o internet en casa, la disponibilidad de libros, nivel de español de los padres y lengua que se habla en las familias, nivel de español de la madre y del padre...

Análisis de datos

TABLA 1

Número y porcentaje de alumnos según su lugar de nacimiento en cada centro educativo

| | Total de alumnos según su origen | Porcentaje |
|----------------------|----------------------------------|----------------|
| Centro 1 | 13 | 39.39% |
| España | 12 | 36.36% |
| Marruecos | 1 | 3.03% |
| Centro 2 | 20 | 60.61% |
| España | 15 | 45.45% |
| Marruecos | 4 | 12.12% |
| Nigeria | 1 | 3.03% |
| Total general | 33 | 100.00% |

Como se puede comprobar, hay una gran mayoría de alumnos nacidos en España de origen extranjero (un 36,36% en el centro 1 y un 45,45% en el centro 2); sin embargo, en el centro 2 hay un mayor índice de alumnado inmigrante (13,15% en total

sumando los alumnos que provienen de Marruecos y Nigeria en el centro 2, frente a un 3,03% en el 1). El número de alumnos nacidos en España representa el 82% del total de alumnos estudiados. Los alumnos de origen marroquí representan el 15% y 3% restante corresponde al número de alumnos nigerianos. Esto significa que la amplia mayoría de los alumnos que vamos a estudiar son españoles de origen extranjero.

En cuanto a la procedencia de los padres de las familias, la mayor parte son marroquíes (67% de padres y madres); del continente africano hay, además, un amplio porcentaje de familias, con un 12% de madres y padres pertenecientes a la población nigeriana. Los españoles representan un 9% en el caso de las madres y un 6% en el de los padres. Un 9% del total proviene de Túnez, origen que no comparten las madres, junto con la categoría de NS/NC (3%). Del este de Europa hay población ucraniana, que representada en el 3% de las madres. También hay familias de origen ruso, con un 6% en el caso de las madres y un 3% en de los padres. Por último, hay un 3% de las madres que vienen de Sudamérica, más concretamente de Ecuador.

Tabla 2
Representación porcentual del idioma usado por las familias en el hogar

| Lengua vehicular | Número de familias |
|----------------------|--------------------|
| Español | 18.18% |
| Árabe | 66.67% |
| Inglés | 12.12% |
| Ruso | 3.03% |
| Total general | 100.00% ★ |

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

En la Tabla 2 se puede ver la lengua vehicular de las familias, es decir, la lengua que se usa dentro del hogar. En la Figura 2, la procedencia de los padres y madres, ya que según la procedencia de los padres se podrá saber el idioma utilizado. Si se excluye el grupo cuyo idioma es el español, aparece que un 81.82% del total de hogares no utiliza el español como lengua vehicular. También se puede comprobar que el “árabe” es el idioma más hablado (63.64%) perteneciente a las familias de origen marroquí, seguido del castellano (24.24%) y por último el inglés (12.12%), hablado por las familias de Nigeria.

En la Tabla 3 queda reflejado el nivel de conocimiento del español del padre y de la madre en forma de porcentaje. La mayoría de madres (60.61%) y padres (78.79%)

hablan y entienden el idioma con soltura. Se observa que el porcentaje de madres con un nivel bajo es de 24.24%, mucho más alto que los padres con un 12.12%. Más grande es la diferencia en la respuesta de “*ni habla ni entiende*”, donde las madres representan el 15.15% del total y los padres un 9.09%.

Tabla 3

Nivel de conocimiento de la madre y del padre del español

| | Nivel de español de la madre | Nivel de español del padre |
|----------------------|------------------------------|----------------------------|
| Habla y entiende | 60.61% | 78.79% |
| Nivel bajo | 24.24% | 12.12% |
| Ni habla ni entiende | 15.15% | 9.09% |
| Total general | 100.00% | 100.00% |

En general se comprueba que **la mayoría de progenitores conocen el español o lo están adquiriendo, siendo las mujeres las más rezagadas en su adquisición**, tal vez porque se ocupan de las labores del hogar.

También se va a relacionar el nivel de estudios de los tutores legales de los niños con su nivel ocupacional. En los cuestionarios se recoge la profesión de los padres, es decir, cuál es trabajo que ejercen o ejercieron cuando trabajaban. Hay que puntualizar que aunque un padre se considere a sí mismo albañil, no es igual serlo que ejercerlo porque esto cambiará a la hora de hacernos a la idea del nivel económico familiar. Estos datos aparecen en la Tabla 4.

Tabla 4 ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Relación entre el nivel de estudios de la madre con su nivel ocupacional.

| | Labores domésticas del propio hogar | Trabajador no cualificado | Técnico y profesionales de apoyo | Técnico y profesionales de apoyo sanitario | Total general |
|--------------------------------------|-------------------------------------|---------------------------|----------------------------------|--|---------------|
| Sin estudios o primarios incompletos | 24,24% | 3,03% | 0,00% | 0,00% | 27,27% |
| Primarios o secundarios | 42,42% | 6,06% | 9,09% | 0,00% | 57,58% |

| | | | | | |
|----------------|---------------|---------------|--------------|--------------|-------------|
| obligatorios | | | | | |
| Postobligat | 9,09% | 3,03% | 0,00% | 3,03% | 15,1 |
| orios no | | | | | 5% |
| universitarios | | | | | |
| Total | 75,76% | 12,12% | 9,09% | 3,03% | 100, |
| general | | | | | 00% |

Como se aprecia en la tabla 4, el 27,27% de las madres no tienen ninguna clase de estudios o no han acabado la Educación Primaria. Esto muestra un índice elevado de analfabetismo entre las madres. Sólo pueden acceder a puestos de trabajo donde no se requiera cualificación y aún así un escaso 3,03% lo hace. El mayor porcentaje de madres tiene estudios primarios o secundarios obligatorios (57,58%) pero no trabaja fuera de casa (42,42%). En este mismo grupo, un 9,09% son técnicos y profesionales de apoyo. Con la cualificación más alta se encuentran los estudios postobligatorios no universitarios que representa el 15,15% de las madres. Es notorio señalar que la mayoría de madres con esta cualificación (9,09%) no tiene un trabajo remunerado. Un 3,03% realiza un trabajo sin cualificación y sólo otro 3,03% es técnico o profesional de apoyo sanitario. Es decir, un 12,12% del 15,15% de madres con estudios no realizan un trabajo acorde con su nivel educativo.

En la Tabla 6 se expone la situación laboral de los padres. En ella se ve la cantidad de padres y madres que trabajan o no y con qué frecuencia lo hacen.

Tabla 6

Situación laboral de los padres en porcentajes

| | Situación laboral de la madre | Situación laboral del padre |
|----------------------|-------------------------------|-----------------------------|
| No activa | 12.12% | 0.00% |
| Alta | 0.00% | 18.18% |
| Desempleo | 69.70% | 63.64% |
| Discontinua | 18.18% | 15.15% |
| NS/NC | 0.00% | 3.03% |
| Total general | 100,00% | 100,00% |

El primer ítem de la Tabla, “no activa” hace referencia a aquellas personas que no están dadas de alta en la Seguridad Social y que no han desarrollado ningún trabajo. En el caso de las madres significaría que el 12.12% de las madres son amas de casa pero que además no buscan trabajo. Los padres, sin embargo, no están inactivos. La

población que está de “alta” corresponde con aquellos que están de alta en la Seguridad Social pero que no tienen trabajo.

En la Tabla 8, se presentan los datos de todos los alumnos divididos según el centro educativo. Se analiza primero el centro 2 para hacer después la comparativa con el centro 1. En el centro 2 las notas de lengua y matemáticas van desde insuficiente hasta el bien. El 45% de los alumnos suspenden lengua y el 40% matemáticas, esto significa que casi la mitad de alumnos no superan los contenidos de ambas asignaturas, siendo esta la nota con el porcentaje mayor de alumnos. La sigue el “suficiente” con un 25,00% en lengua y un 30% en matemáticas. La calificación más alta es el “bien” que representa el 20% en lengua y matemáticas. Se puede decir, por tanto, que en este centro las calificaciones de los alumnos inmigrantes son bastante bajas, ya que no superan el 6. Además la diferencia entre las áreas de Lengua Castellana y Matemáticas es muy poca, siendo los resultados de lengua ligeramente peores que los de matemáticas.

Tabla 8
Calificaciones de los alumnos en cada uno de los centros.

| | Centro 2 | | Centro 1 | |
|--------------|------------|-----------------|----------|-----------------|
| | Lengu a | Matemát icas | Lengua | Matemá ticas |
| Infantil | 10.00 % | 10.00% | 15.38% | 15.38% |
| Insuficiente | 45.00 % | 40.00% | 0.00% | 0.00% |
| Suficiente | 25.00 % | 30.00% | 7.69% | 0.00% |
| Bien | 20.00 % | 20.00% | 23.08% | 23.08% |
| Notable | 0.00% | 0.00% | 46.15% | 53.85% |
| Sobresalient | 0.00% | 0.00% | 7.69% | 7.69% |

En el colegio 1 el porcentaje de alumnos es más alto (15.38%). A diferencia del centro 2, las calificaciones de los alumnos van desde el bien (6) hasta el sobresaliente (9-10), es un cambio de suma importancia, pues la nota más alta en el colegio 2 es la más baja en el colegio 1. El único “suficiente” (7.69%) corresponde con un único alumno. El número de alumnos calificados con “bien” es de 23.98% en cada una de las materias. Le sigue el “notable”, representado por el 46.15% de los alumnos en el caso

de Lengua y un 53.85% en el de Matemáticas. Por último, con la calificación de “sobresaliente” tenemos un 7.69% en ambas materias (también pertenece a un único alumno).

Resultados y Discusión

Se quiere comprobar si el nivel de estudios de los padres influye en el rendimiento académico de los niños. En la Tabla 9, se han separado el nivel de estudios de la madre y del padre, ya que la investigación llevada a cabo por el INE (2013) sobre los indicadores de la educación, afirma que cuando las madres tienen un nivel educativo superior, el abandono escolar de los niños alcanza las cotas más bajas. En la Tabla 9 se muestran los resultados académicos de los hijos relacionado con el nivel académico de sus padres.

Como se puede observar, el nivel de fracaso escolar se encuentra entre los alumnos cuyas madres no tienen estudios o tienen estudios primarios incompletos. Dentro de las madres “sin estudios o primarios incompletos”, el 50% de los alumnos no aprueban matemáticas y ninguno obtiene más de un 6 en ninguna de las dos asignaturas. A medida que las madres han cursado estudios más altos, el porcentaje de alumnos que suspenden disminuye. Como se señaló con anterioridad, la asignatura de Lengua Castellana tiene peores resultados que el área de Matemáticas, donde sólo un 20% suspende Lengua entre los alumnos cuyas madres han cursado estudios superiores. Sin embargo, en el grupo de alumnos con madres que han cursado estudios de postgrado no obligatorios, ninguno obtiene más de un notable. Por tanto, en la muestra se corroboran los datos obtenidos del INEE.

En cambio, no se ve una correspondencia tan clara entre el nivel educativo de los padres y el rendimiento de los niños. Aunque es cierto que los mejores resultados académicos corresponden con los alumnos cuyos padres tienen estudios universitarios (el 50% obtiene notable en Lengua y Matemáticas) y son los alumnos que menos suspenden (un 16.67% en Lengua), no se ve una tendencia clara, ya que el 100% de los alumnos con padres que han pasado por la enseñanza postobligatoria suspende.

Tabla 9

Relación entre los resultados académicos de los alumnos con el nivel educativo cursado por la madre y el padre.

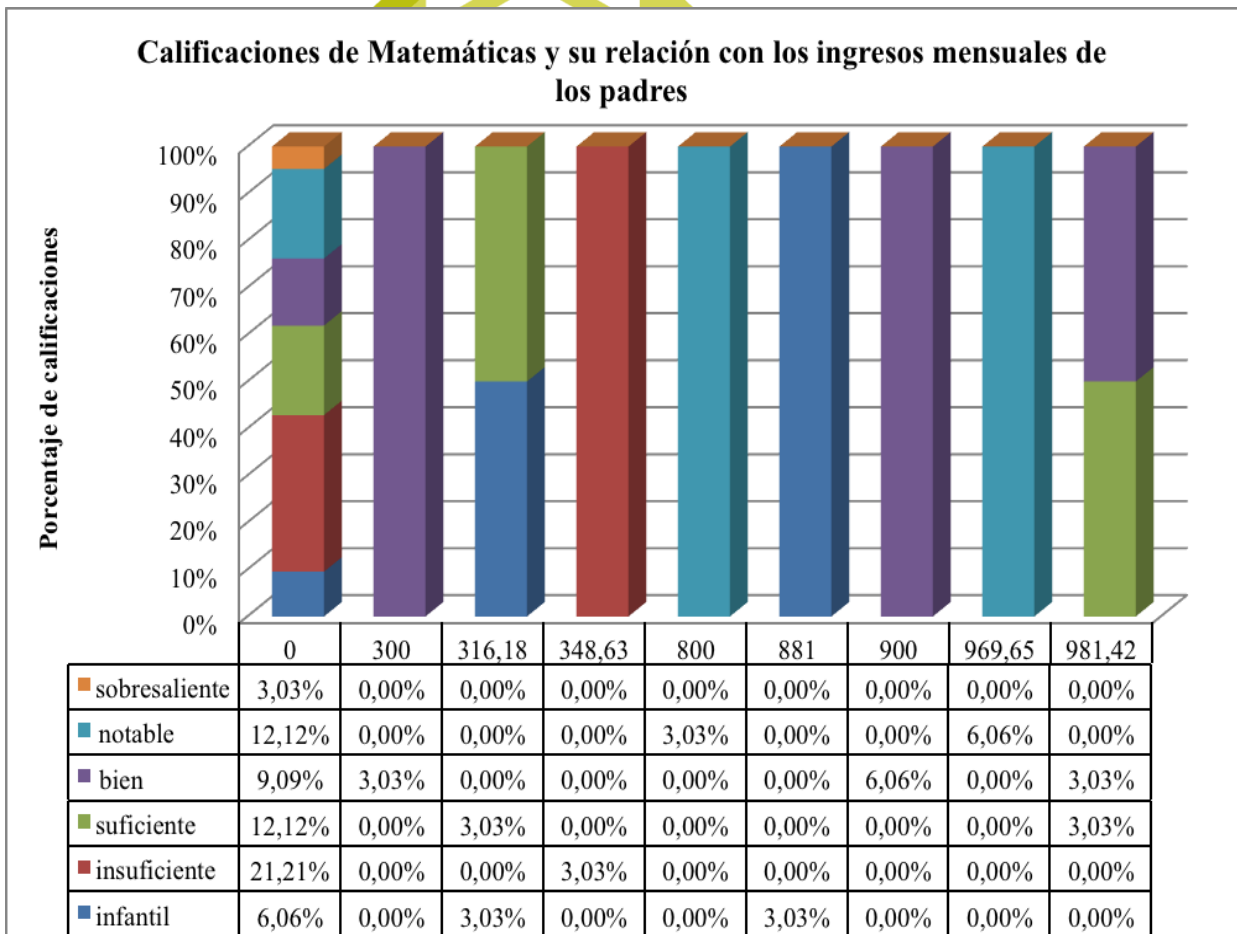
| Insuficiente | Suficiente | Bien | Notable | Sobresaliente |
|--------------|------------|------|---------|---------------|
|--------------|------------|------|---------|---------------|

| Madr es | M | L | M | L | M | L | M | L | M | L |
|--------------------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|----------|----------|
| | AT | ENG | AT | ENG | AT | ENG | AT | ENG | AT | ENG |
| Sin estudios o primarios incompletos | 5 0% | 3 7.5% | 3 7.5% | 3 7.5% | 1 2.5% | 2 5% | 0 % | 0 % | 0 % | 0 % |
| Primarios o secundarios obligatorios | 2 5% | 3 1.25% | 1 8.75% | 1 2.5% | 1 8.75% | 1 8.75% | 3 1.25% | 3 1.25% | 6 25% | 6 25% |
| Postobligatorios no universitarios | 0 % | 2 0% | 0 % | 0 % | 6 0% | 6 0% | 4 0% | 2 0% | 0 % | 0 % |
| Padres | M | L | M | L | M | L | M | L | M | L |
| | AT | ENG | AT | ENG | AT | ENG | AT | ENG | AT | ENG |
| Sin estudios o primarios incompletos | 3 3.33% | 1 6.67% | 3 3.33% | 3 3.33% | 1 6.67% | 3 3.33% | 1 6.67% | 1 6.67% | 0 % | 0 % |
| Primarios o secundarios obligatorios | 28.5 7% | 3 5.71% | 2 8.57% | 2 1.43% | 2 1.42% | 2 1.43% | 2 1.42% | 1 4.28% | 7 14% | 7 14% |
| Postobligatorios | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

| | | | | | | | | | | |
|-------------|-----|-------|---|---|----|-------|----|----|---|---|
| no | 00% | 00% | % | % | % | % | % | % | % | % |
| universitar | | | | | | | | | | |
| ios | | | | | | | | | | |
| Estudi | | | | | | | | | | |
| os | 0 | 1 | 0 | 0 | 5 | 3 | 5 | 5 | 0 | 0 |
| universitar | % | 6,67% | % | % | 0% | 3,33% | 0% | 0% | % | % |
| ios | | | | | | | | | | |

Se presentan a continuación las notas de los alumnos relacionadas con los ingresos mensuales de los padres. Para tener en cuenta estos datos, hay que recordar que todos los padres que trabajaban lo hacían de forma discontinua. En la Figura 9, aparecen las calificaciones de los alumnos divididas por según la renta de sus padres.

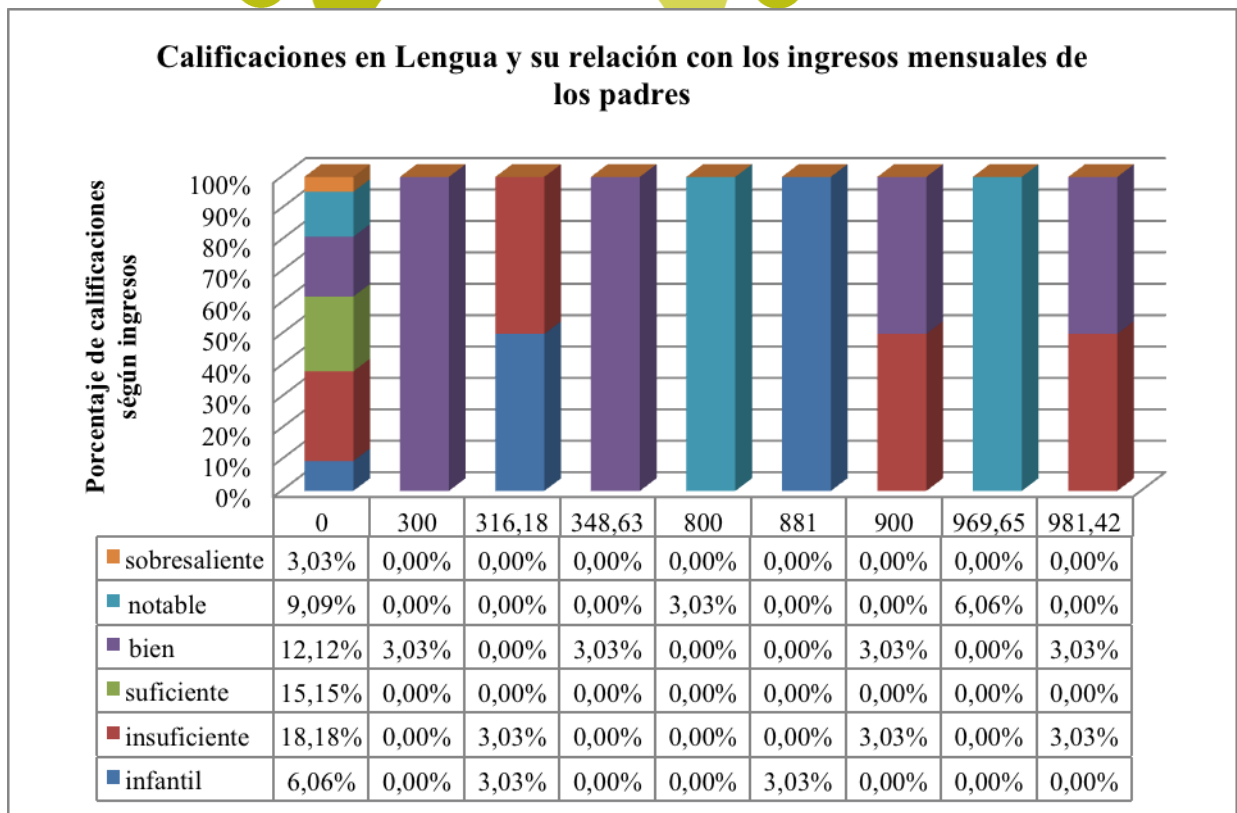
Figura 1. Relación ingresos mensuales de los padres con la calificación de matemáticas



Como se vio en el apartado “*ingresos*”, el porcentaje mayor de familias se halla en el grupo “*0 ingresos*”, que corresponde con un 63.64% del total de familias. En este mismo grupo se hayan los porcentajes más altos en todas las categorías y son los únicos alumnos con “*sobresaliente*” (3.03%). Proporcionalmente son los que más suspenden, sólo superados por los ingresos de “*348.63*” euros. Sí se ve una tendencia de mejora a medida que aumentan los ingresos, teniendo en cuenta que el “*insuficiente*” solo aparece en otra ocasión con un 3,03%.

En la Figura 10 ocurre lo mismo: los sobresalientes siguen en la columna de padres con “*0 ingresos*”, aunque se alcanzan los mayores valores de insuficientes (18.18%). Como se ha dicho anteriormente, las notas de lengua son algo inferiores, pues todos los insuficientes suman 27.27% respecto al 24.24% en el área de Matemáticas. Pero están más repartidos que en el caso anterior, donde los alumnos obtienen “*insuficiente*” en las columnas de más de 900 euros, hecho que no ocurría en las matemáticas. Las calificaciones están más repartidas en este caso, donde las calificaciones que más se repiten es el “*bien*”.

Figura 2. Relación ingresos mensuales de los padres y la calificación en lengua



Para finalizar el estudio, se analizará si la lengua vehicular tiene algún impacto en el rendimiento académico de los niños. Se ha dividido a los alumnos según el idioma utilizado en el hogar y se ha relacionado con las notas obtenidas en Matemáticas y Lengua en las Figuras 10 y 11, respectivamente. No se tiene en cuenta los alumnos de Educación Infantil porque en esta etapa educativa las calificaciones no son numéricas, sino cualitativas.

En la tabla 10 se comprueba que el porcentaje mayor de alumnos con una calificación de “insuficiente” (18.18%) lo obtienen los alumnos con el idioma “árabe”. Pero también son los únicos alumnos que obtienen “sobresaliente” (3.03%). Los alumnos que les siguen con más suspensos son aquellos que usan el español, con un 6.06% de “insuficiente”, siendo su nota más alta un “notable” (6.06%). Los estudiantes que usan el inglés registran el porcentaje mayor de notables (9.09%) y no presentan notas que bajen del bien (3.03%). En último lugar están los alumnos que usan el ruso como lengua vehicular, que representan el .03% del total y obtienen una nota de bien.

Tabla 20. Relación entre las calificaciones de matemáticas con la lengua vehicular de los alumnos dentro del hogar.

| Leng ua vehicula r | Calificaciones de Matemáticas | | | | | | Tot al general |
|-----------------------------|-------------------------------|------------------|----------------|------------|-------------|-------------------|----------------------|
| | Inf antil | Insufi ciente | Sufic iente | Bien | Nota ble | Sobresa liente | |
| Árab | 9.0 | 18.18 | 18.1 | 12.0 | 6.06 | | 66. |
| e | 9% | 18.18% | 8% | 12% | 6.06% | 3.03% | 67% |
| Espa | 3.0 | | 0.00 | 3.0 | 6.06 | | 18. |
| ñol | 3% | 6.06% | % | 3% | % | 0.00% | 18% |
| Inglé | 0.0 | | 0.00 | 3.0 | 9.09 | | 12. |
| s | 0% | 0.00% | % | 3% | % | 0.00% | 12% |
| | 0.0 | | 0.00 | 3.0 | 0.00 | | 3.0 |
| Ruso | 0% | 0.00% | % | 3% | % | 0.00% | 3% |
| Tota | 12. | 24.24 | 18.1 | 21. | 21.2 | | 100 |
| l general | 12% | % | 8% | 21% | 1% | 3.03% | .00% |

La relación entre las notas obtenidas en Lengua y la lengua vehicular usada en el hogar aparece en la tabla 11. Se comprueba que el número más alto de suspensos lo

obtienen los alumnos que usan el “árabe” (un 21.21%); sin embargo, se siguen manteniendo como los únicos que obtienen sobresaliente. En el resto de lenguas, la cantidad de alumnos que suspenden no aumenta. Los niños que utilizan el castellano, también bajan la nota respecto a las matemáticas (de un 6.06% de notables en Matemáticas, se baja a un 3.03% en Lengua). En el resto de lenguas (inglés y ruso) no hay cambios. Por tanto se entiende que los alumnos mantienen las mismas notas en ambas asignaturas

Tabla 11. Relación entre las calificaciones obtenidas en Lengua Castellana con la lengua vehicular usada en el hogar.

| Lengua vehicular | Calificaciones de Lengua Castellana | | | | | | |
|------------------|-------------------------------------|--------------|-------------|------------|------------|--------------|-------------|
| | Inf. c. | Insufi. | Sufic. n. | Bie. | Not. al. | Sobres. a | Tot. |
| Árab | 9.0 | 21.21 | 15.1 | 12. | 6.0 | | 66. |
| | 9% | % | 5% | 12% | 6% | 3.03% | 67% |
| Espa | 3.0 | | 0.00 | 6.0 | 3.0 | | 18. |
| ñol | 3% | 6.06% | % | 6% | 3% | 0.00% | 18% |
| Inglé | 0.0 | | 0.00 | 3.0 | 9.0 | | 12. |
| s | 0% | 0.00% | % | 3% | 9% | 0.00% | 12% |
| | 0.0 | | 0.00 | 3.0 | 0.0 | | 3.0 |
| Ruso | 0% | 0.00% | % | 3% | 0% | 0.00% | 3% |
| Tota | 12. | 27.27 | 15.1 | 24. | 18. | | 100 |
| l general | 12% | % | 5% | 24% | 18% | 3.03% | .00% |

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Conclusiones y propuestas de mejora

Los alumnos de la muestra son en su mayoría de origen extranjero, es decir, sus padres emigraron a España y han pasado bastantes años aquí, ya que sus hijos han nacido y se han criado en este país. Esto muestra que aunque la afluencia de inmigración haya descendido, en cambio las personas que emigraron han formado una familia en España. Además, **el país que más inmigrantes ha emitido a esta población es Marruecos**, muy por encima de otros orígenes como Nigeria o países del Este de Europa.

Las familias son biparentales y ambos cónyuges son del mismo país en casi todos los casos. En las casas se habla la lengua del país de nacimiento de los padres, por tanto

muchos de los alumnos no utilizan el español dentro del hogar. Con este dato se puede afirmar que **los estudiantes tendrán un nivel de comprensión del español, en general, y de lectoescritura, en particular, bajo.**

Sin embargo, muchos de los padres se desenvuelven con el español y según los colegios, prácticamente ninguno de los alumnos tiene problemas con él. Hay una diferencia significativa entre los padres y las madres con el uso del español, donde los padres tienen mejor manejo de este. Una de las causas puede residir en **que los padres son los que salen en busca de trabajo, por lo tanto necesitan adquirir rápidamente las competencias básicas en el idioma** del país de acogida para poder comunicarse. En cambio las madres hacen vida en el hogar (no olvidemos que muchas de ellas son amas de casa) y son las que cuidan a los hijos. Además es muy probable que su mundo de relación esté con otras madres del mismo país de origen.

Atendiendo a la cualificación de los padres, hay claras diferencias entre las mujeres y los hombres. **El nivel cultural de las madres es bajo y el analfabetismo es más alto que en los hombres.** La amplia mayoría no tiene estudios superiores y la ocupación más señalada es la de labores del hogar. Esto último indica que **la amplia mayoría de mujeres es dependiente de los ingresos del marido.** Los padres tienen estudios más avanzados que las madres, como se aprecia en aquellos con estudios universitarios. A pesar de esto, tanto hombres como mujeres ocupan puestos de trabajo bastante bajos, encontrándose la amplia mayoría entre jornaleros o peones agrarios. También se debe destacar que **no se aprecia una gran diferencia en el nivel ocupacional entre aquellos trabajadores que cuentan con cualificación y los que no la tienen,** tanto en hombres como en mujeres.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Si el tipo de trabajo de los padres es importante para hacernos a una idea del nivel económico familiar, será más significativo saber si se ejerce o no dicho trabajo. **En más de la mitad de las familias no trabaja ninguno de los progenitores.** Esto agrava aún más el riesgo de exclusión social de la familia, pues no entra ningún ingreso fruto del trabajo de los padres. Además se depende de un sueldo que, como se ha visto anteriormente, no parte de un trabajo con una remuneración alta pues muchos son trabajadores del campo eventuales.

Estos datos también indican que la afluencia de capital en el hogar es discontinua y en consecuencia, no entra dinero de forma permanente. Será un impedimento a la hora de comprar una casa, hacer frente a una hipoteca o un alquiler.

Ni que decir tiene que **las necesidades básicas de los padres y los hijos se ven fuertemente afectadas por la falta de capital.**

Otro elemento del que dependerá la economía familiar será el número de miembros del núcleo del hogar. De este apartado destaca que casi todas las familias son familias numerosas, la mayoría con más de 3 hijos que viven en casa (son económicamente dependientes de los padres). Con los datos en la mano, se puede ver que las edades de los hermanos están muy próximas entre sí, muchos en edad escolar (por ello están en la Coordinadora). Es de especial interés observar el número de familias que conviven en la misma vivienda por motivos económicos. Observando la realidad laboral de los padres, no es de extrañar que convivan varios núcleos familiares que compartan algún tipo de parentesco, como es el caso. Si se unen estos datos con los anteriormente obtenidos se tiene: **familias con escasos recursos económicos, bajo nivel cultural y con un número elevado de miembros.**

Al contabilizar los ingresos, queda al descubierto que las familias no poseen la solvencia económica suficiente para que todos los miembros de la familia vivan holgadamente. ¿Cómo consiguen las familias llegar a fin de mes? Muchas familias se ven obligadas a participar de la economía sumergida para hacer frente a los gastos básicos del hogar, como puede ser la venta de chatarra.

En la relación existente entre el nivel de ingresos de los padres y el rendimiento académico, se comprueba que los ingresos son un factor menos determinante que, por ejemplo, el colegio al que asiste el niño. Así se comprueba que, bajo todo pronóstico, los alumnos con mejores notas están el grupo de familias sin ingresos. Aunque es cierto que **conforme se tienen más ingresos, disminuyen los malos resultados académicos en el caso de las matemáticas.** En cambio, en el área de Lengua Castellana, los suspensos no desaparecen cuando se produce un aumento en los recursos económicos de los padres. Esto avala los datos anteriormente mencionados sobre el uso de lenguas distintas al español en casa. Otro elemento importante que influye en el rendimiento académico de los niños será el nivel académico de los padres y sobre todo, el de la madre. **Cuando aumenta el nivel de formación de la madre, disminuye el número de suspensos.** Hecho que no se repite en el caso de los padres.

Respecto al nivel educativo de los alumnos, se espera que su rendimiento académico sea bajo. Pero esto no se cumple en ambos centros. En el colegio 1 las calificaciones son más altas que en el colegio 2. Por tanto, podemos decir que **a**

similares condiciones culturales, socioeconómicas y familiares, los alumnos no obtienen los mismos resultados académicos. De lo contrario se habrían obtenido unas calificaciones parecidas en ambos centros educativos y no ha sido así. Por ello se puede afirmar que, para esta población, **las notas de los estudiantes dependen del ambiente del centro, su contexto y del barrio en el que está inmerso.** Sería interesante comparar las calificaciones de los alumnos inmigrantes o de origen extranjero con las del resto de compañeros y así determinar que están o no al mismo nivel que el resto de alumnos.

De los resultados obtenidos se desprende la necesidad de un trabajo educativo conjunto entre las familias, el centro educativo y la comunidad para que los rendimientos escolares sean satisfactorios para todos los alumnos (Benhammou y Argemí, 2012). Efectivamente, cuando el centro educativo y los servicios del barrio están desconectados o descoordinados quienes más sufren las consecuencias son las familias con más necesidades y los propios hijos; por ello es necesario e imprescindible preguntar a las familias y a los propios alumnos para analizar de primera mano la situación real de partida y poder establecer un plan de mejora para el centro y la comunidad. Además, el centro, los profesores, deben poner mucho de su parte y pueden abrirse al entorno de múltiples formas (León, 2012), como ampliar ciertas actividades de refuerzo en horario extraescolar, colaborar con otras instituciones del entorno, o coordinar con otros servicios de atención comunitaria. En ese sentido, ya la UNESCO (2004) realizó unas recomendaciones para establecer y mejorar las relaciones entre el centro educativo y los padres, como facilitar la participación de las familias en las actividades de clase, establecer diálogos y reuniones para que conozcan directamente los trabajos de sus hijos y mostrar a los padres que lo que aprenden en el centro les es útil para enfrentarse a la vida.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Referencias Bibliográficas

- Alexander, R.J. (1995) *Versions of Primary Education*, London: Routledge
- Arroyo, M. J. (2013). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Inclusive Education Journal*, 6 (2), 144-159.
- Benhammou, F. y Argemi, R. (2012). El papel esencial de la educación. *Cuadernos de pedagogía*, 420. 48-50.
- Brembeck, C. (1975). *Ambiente y rendimiento escolar. El alumno en desventaja*. Buenos Aires: Paidós.
- Cambi, F. (2010). Cittadinanza e globalizzazione. Una sfida educativa e pedagogica. In A. Portera, P. Dusi & B. Guidetti (Ed.), *L'educazione interculturale alla cittadinanza. La scuola come laboratorio*. (pp. 29-34). Roma: Carocci.

- Campos, M. L. *et al.* (1988). El retraso escolar y su relación con el clima escolar percibido. *Bordón*, 40 (4), 648-756.
- Caro, D. H., McDonald, J.T. y Willms, J.D. (2009). Socioeconomic status and academic achievement trajectories from childhood to adolescence. *Canadian Journal of Education*, 32 (3), 558-590.
- Coleman, J. S. *et al.* (1987). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: Government Printing Office.
- Córdoba, L.G. et al. (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 83-96.
- Gómez Dacal, G. (1992). *Rasgos del alumno, eficiencia docente y éxito escolar*. Madrid: La Muralla.
- Gordon, J. y Greenidge, J. (1999). Europa: El fracaso escolar y sus consecuencias. *Organización y Gestión Educativa*, 3, 4-8.
- Gutiérrez, M. (1984). *Niveles de disciplina familiar, autoestima y valores escolares*. Tesis Doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.
- Hauser, R. M. (1994). Measuring socioeconomic status in studies of child development. *Child Development*, 65 (6), 1541-1545.
- Hill, I. (2006). Student types, school types and their combined influence on the development of intercultural understanding. *Journal of Research in International Education*, 5 (1), 5-33.
- Hoffman, L., Paris, S. y Hall, E. (1995). *Psicología del desarrollo hoy*. Madrid: McGraw-Hill.
- INE (2013). Instituto Nacional de Evaluación educativa, IneBlog, Educalab. (2013) *PISA para adultos. ¿Influyen el país y la lengua de origen en las competencias?* Recuperado de <http://blog.educalab.es/inee/2013/10/15/pisa-para-adultos-influyen-el-pais-y-la-lengua-de-origen-en-las-competencias/>
- Intermón-Oxfam (2014). *Gobernar para las élites. Secuestro democrático y desigualdad económica*. Recuperado de www.Oxfam.org. (página visitada el 10 de junio de 2014).
- León, M.J. (2012). *Educación Inclusiva. Evaluación e interpretación didáctica para la diversidad*. Madrid: Síntesis.
- Lorenzo, M., Santos, M.A. y Godás, A. (2012). Inmigración y educación. ¿Influye el nivel educativo de los padres en el rendimiento académico de los hijos? *Teoría de la Educación*, 24 (2), 129-148.

- Marí-Klose, P., Marí-Klose, M., Granados, F. J., Gómez- Granell, C. & Martínez, A. (2009). *Informe de la inclusión social en España*. Barcelona: Fundació Caixa Catalunya.
- Marks, G. (2006). Family size, family type and student achievement: cross-national differences and the role of socioeconomic and school factors. *Journal of comparative family studies*, 37 (1), 1-24.
- Martínez González, R. A. (1992). Factores familiares que intervienen en el progreso académico de los alumnos. *Aula Abierta*, 60, 23-39.
- Marxen, E. (2013). Mejor que los autóctonos. El capital social y su manifestación en el rendimiento escolar de los jóvenes de origen filipino en Barcelona. *Revista Complutense de Educación*, 24 (2), 397-420.
- Mayoral, V. (2010). La apuesta por una educación intercultural. En AA. VV., *Interculturalidad y ciudadanía: red de escuelas interculturales*. Recuperado de <http://www.esuelasinterculturales>
- MECD. (2013). *Resultados de España en PISA 2012*. <http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/dms/mecd/prensa-mecd/actualidad/2013/12/20131203-pisa/pisa-2012.pdf> (01/02/14)
- Papalia, D. y Olds, S. (1992). *Desarrollo Humano*. Madrid: McGraw-Hill.
- Pérez Serrano, G. (1984). El papel de los padres ante el fracaso escolar. *Educadores*, 130, 749-766.
- Perry, L.B. and Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skill: models and approaches. *Intercultural Education*, 22 (6), 453-466.
- Robledo, P. y García Sánchez, J.N. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula Abierta*, 37 (1), 117-128.
- Ruiz de Miguel, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12 (1), 81-113.
- Ruíz López, M. N. (1992). Estilos de vida familiares y rendimiento escolar. *Revista de Trabajo Social*, 156-160.
- Sánchez, P. (2006). Discapacidad, familia y logro escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40 (2), 19-26.
- Straffon, D.A. (2003). Assessing the intercultural sensitivity of high school students attending an international school. *International Journal of Intercultural Relations*, 27 (4), 487-501.
- Sullivan, A. & Brown, M. (2013). *Reading Recovery Annual Technical Report for the United Kingdom and the Republic of Ireland: 2012-2013*. London: Institute of Education. University of London.

- UNESCO (2003). *Aprender a vivir juntos: ¿Hemos fracasado?* Ginebra: Oficina Internacional de Educación.
- Valle, C., González, D. y Frías, M. (2006). Estructura familiar y rendimiento escolar en niños de educación primaria de nivel socioeconómico bajo. *Anuario de investigaciones educativas*, 7, 237-250.
- Van Ewijk, R. y Slegers, P. (2010). The effect of peer socioeconomic status on student achievement: a meta-analysis. *Educational Research Review*, 5 (2), 134-150.
- Weiser, D. A. y Riggio, H. R. (2010). Family background and academic achievement: does self-efficacy mediate outcomes? *Social Psychology of Education, an International Journal*, 13 (3), 367-383.
- Zubero, I. (2010). *Confianza ciudadana y capital social en sociedades multiculturales*. San Sebastián: Ikuspegi.





EL JUEGO EN LA INFANCIA

★ **A I C E** ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

287. EL JUEGO EN LA INFANCIA. UNA EXPERIENCIA INNOVADORA EN EL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Inmaculada González-Falcón, Katia Álvarez-Díaz y Cinta-Pilar Báez-García
inmaculada.gonzalez@dedu.uhu.es

Resumen

Una de las necesidades fundamentales de los niños y niñas es el juego. A través del mismo los más pequeños no solamente expresan conocimientos, inquietudes y sentimientos sino que también exploran y descubren el entorno que les rodea. En este trabajo se presenta una experiencia innovadora en la formación inicial del profesorado cuya finalidad es sensibilizar sobre la importancia del juego en la infancia. Para ello, se describen los objetivos principales de la misma, el papel protagonizado por los estudiantes del Grado de Infantil que la llevaron a cabo y los principales resultados alcanzados. La diversidad de recursos y materiales elaborados y el tipo de interacciones vividas con los niños y niñas que participaron subrayan la necesidad de ofrecer más espacios y tiempos para la combinación teórico-práctica en la formación universitaria.

Palabras clave: infancia, juego, formación del profesorado, innovación universitaria.

A I C E
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Introducción

La experiencia didáctica que aquí se presenta se enmarca dentro del proyecto de innovación docente titulado “La coordinación interprofesional para la promoción de metodologías activas en el Grado de Educación Infantil y Primaria. Análisis de una experiencia interdisciplinar”. Dicho proyecto, subvencionado por el Vicerrectorado de Calidad y Formación de la Universidad de Huelva en la convocatoria 2013-2015, trata fundamentalmente de favorecer la coordinación interprofesional (escuela-universidad y profesorado universitario de distintas materias y grados) para facilitar la reflexión sobre metodologías activas que integren teoría y práctica y vinculen la formación inicial del profesorado con la realidad escolar.

Para ello, las distintas actividades se realizan en el laboratorio de innovación docente *La Ciudad del Arcoíris* (www.uhu.es/arcoiris). Este laboratorio, situado en el antiguo gimnasio de esta Facultad de Ciencias de la Educación, reproduce la plaza de una ciudad, o pueblo, alrededor de la cual se han proyectado los espacios más comunes en los que se desenvuelve la vida de los ciudadanos/as: floristería, farmacia, supermercado, panadería, cafetería, centro de salud, ayuntamiento, casita, banco... En total 17 rincones en los que tanto el profesorado y alumnado universitario como los docentes en ejercicio y niños y niñas pueden aprender e investigar juntos. Tomando como referencia los principios pedagógicos propios de la etapa infantil, el período evolutivo de estos niños/as y las características de sus procesos de aprendizaje *La Ciudad del Arcoíris* se convierte en un entorno cercano a los niños/as y a su actividad diaria y familiar para que, a partir del juego simbólico, actividades espontáneas y otras guiadas basadas en la globalización, los niños/as pudieran aprender divirtiéndose y los estudiantes universitarios reflexionar y mejorar los procesos de enseñanza a partir de su propia práctica. *La Ciudad del Arcoíris* era, por tanto, en el escenario ideal en el que llevar a cabo nuestro proyecto de innovación docente.

Además, la experiencia acumulada en años anteriores con la realización de diferentes proyectos de innovación en este espacio, también permitía definir mejor nuestros propios objetivos y disponer de diferentes referentes para triangular resultados. De hecho, parte del profesorado implicado en este proyecto de innovación, participó igualmente en un proyecto de trabajo sobre educación para la ciudadanía con escolares de Educación Infantil y Primaria (Coronel y González, 2014) en los cursos académicos 2009-2010 y 2011-2012. Así como en el encuentro pedagógico con el psicopedagogo italiano Francesco Tonucci celebrado en mayo de 2012 y en el que se volvió a insistir en la necesidad de recuperar el juego, la autonomía y la globalización como elementos fundamentales a partir de los que vertebrar las acciones didácticas dirigidas a la infancia. Teniendo como ejes principales estos tres elementos, el profesorado universitario vinculado al proyecto de innovación diseñó distintas acciones que implicaban la colaboración de estudiantes universitarios, maestros/as en ejercicio y escolares de Educación Infantil y Primaria, y evaluó las actuaciones desarrolladas a partir de la visita de centros de Educación Infantil y Primaria a *La Ciudad del Arcoíris*. Concretamente, participó el alumnado y profesorado de 5 materias, tres en el Grado de Educación Infantil (“Organización de centros educativos”; “Didáctica, curriculum y trabajo cooperativo”; y “Diseño de Ambientes de Aprendizaje, materiales y recursos didácticos”) y dos en el Grado de Educación Primaria (“Didáctica y desarrollo curricular”; e “Investigación e innovación educativa”).

En las próximas líneas, se describe la experiencia realizada en la asignatura de 3º curso de Educación Infantil del segundo semestre, “Diseño de ambientes de aprendizaje, materiales y recursos didácticos”.

Justificación y objetivos de la experiencia

Uno de las competencias específicas que la asignatura “Diseño de ambientes de aprendizaje, materiales y recursos didácticos” debe promover en el alumnado del Grado de Educación Infantil es “*saber trabajar en equipo con otros profesionales de dentro y fuera del centro en la atención a cada estudiante, así como en la planificación de las secuencias de aprendizaje y en la organización de las situaciones de trabajo en el aula y en el espacio de juego, identificando las peculiaridades del periodo 0-3 y del periodo 3-6*”. (Competencia específica E. 25. Memoria Verificada del Grado en Educación Infantil, 2009, p.15). La organización de espacios de juego es, por tanto, especialmente relevante en la educación infantil. Es más, como señalan Ruíz y Abad (2011: 23) “nuestra labor como educadores consistirá en ser verdaderos escenógrafos para la configuración de unos espacios lúdicos de calidad y con posibilidades para el juego de las transformaciones”. A través del juego los niños/as aprenden los códigos, símbolos y cultura de la sociedad en la que viven. El proceso de aprendizaje se produce a través de las interacciones y representaciones simbólicas que los infantes realizan con los recursos y materiales de su entorno. El aprendizaje, la cultura, surge en forma de juego y es ese proceso lúdico, esa acción libre y simbólica, el origen de las asociaciones sobre el mundo (Huzinga, 1972). El profesorado de la Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña (2009: 115-116) insisten en esta misma idea cuando expresan que las niñas y niños gracias al juego “aprenden cómo funciona el mundo, reconstruyéndolo y reinventándolo personalmente. Y aprenden otra cosa muy importante: aprenden a distinguir lo que pertenece a la esfera pública, compartida con los demás, y lo que pertenece a la esfera privada, íntima, lo que corresponde a su imaginación, a su pensamiento. / En esta etapa una de las cosas más importantes que tiene que hacer un niño para desarrollarse con salud y felicidad es jugar”.

Sin embargo, frecuentemente ocurre que la presión por los contenidos que los niños y niñas deben asimilar y la arquitectura tradicional en la que aún se basan la construcción de muchos de nuestros centros y escuelas infantiles, limitan las posibilidades de juego y aprendizaje lúdico de los niños y niñas. En numerosas ocasiones la rutina escolar acaba por hacer desaparecer el juego o lo limita a cortos espacios de tiempo. Estos momentos lúdicos suelen darse cuando un niño o niña consigue terminar antes que sus compañeros alguna actividad y se le premia con unos

minutos de juego en alguno de los rincones del aula o bien durante la media hora diaria de recreo que diariamente tienen los niños/as en nuestros centros (Prieto y Medina, 2005). El juego como elemento didáctico se deja así en un segundo plano. El profesorado no sabe cómo aprovechar su potencial didáctico ni cómo incentivarlo. Como resultado, la organización del espacio se enfoca desde una perspectiva tradicional, en la que el elemento principal es el aula y ésta se organiza en base a aquello que se considera realmente relevante: la asimilación de contenidos de las materias disciplinares. Se desatiende de este modo la concepción de ambiente de aprendizaje, aquella que según Abad (2006) e Iglesias (2008) permite aprovechar el potencial educativo de cada espacio de la escuela y su entorno. Desde esta perspectiva, todo el centro y su contexto es educativo e igualmente relevante es planificar y proyectar tanto el espacio aula como el espacio pasillo, entrada, comedor o patio escolar.

Como bien expone García Márquez (2010) la organización espacio-temporal de las escuelas y centros de Educación Infantil debe partir de las características y necesidades de los niños y niñas. Ellos son los auténticos protagonistas y, por tanto, un centro que no atiende a la necesidad de movimiento, autonomía, descubrimiento y juego (entre otras) es un centro que no reconoce al niño o la niña como el principal eje de su discurso pedagógico.

Justamente, con la finalidad de tratar que el alumnado del Grado de Educación Infantil fuera consciente de esta realidad y de la importancia de saber promover y diseñar espacios y tiempos de juego, en la materia de “Diseño de ambientes de aprendizaje”, el alumnado tuvo que evaluar los rincones de *La Ciudad del Arcoíris* como espacios de juego y elaborar un recurso didáctico que facilitara el juego y aprendizaje lúdico.

Concretamente los objetivos que se definieron fueron los siguientes:

- Justificar la importancia del juego para la primera infancia.
- Evaluar los rincones más habituales en Educación Infantil teniendo en cuenta el principio de juego y aprendizaje lúdico.
- Elaborar un recurso didáctico que promoviera el juego y aprendizaje en niños y niñas de segundo ciclo de Educación Infantil.
- Evaluar el potencial didáctico y lúdico de dicho recurso a partir de las interacciones y usos de los niños y niñas en *La Ciudad del Arcoíris*.

- Reflexionar sobre el potencial didáctico del juego y sus posibilidades de uso, aplicación y evaluación en la etapa de Educación Infantil (0-6años).

Desarrollo de la experiencia

Durante el curso 2013-2014 el grupo de estudiantes y profesorado participante en la experiencia, tanto en el turno de mañana como de tarde, decidimos centrarnos en el segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años) dado que el curso anterior este mismo proyecto se había llevado a cabo con escolares del primer ciclo de Educación Infantil (concretamente de 2 años). El segundo ciclo, suponía un nuevo reto para replicar el trabajo realizado con el primer ciclo y poder comparar resultados desde una perspectiva global de toda la etapa.

Para ello, seguimos la misma metodología de investigación-acción utilizada en el curso académico anterior (González y García, 2013) y que organizamos en tres fases. Es decir, nuestra experiencia se basó en un aprendizaje activo y reflexivo por parte del alumnado del Grado de Educación Infantil, quien tuvo que justificar la propuesta de su recurso didáctico lúdico *antes* y tras las observaciones registradas en la primera visita de los escolares a *La Ciudad del Arcoíris*, hacer el seguimiento de las interacciones y juegos de los niños/as *durante* las siguientes visitas a la Ciudad y evaluar el recurso elaborado a partir de los juegos y usos del grupo de niños/as que se sintieron atraídos por el mismo en la última visita a *La Ciudad Arcoíris*. En total se realizaron 6 visitas (tres en el turno de mañana y tres en el turno de tarde). Las propuestas de mejora que se definían tras la evaluación de cada visita se implementaban en la siguiente, siguiéndose de este modo el bucle típico de la investigación-acción³⁸⁵.

Al objeto de organizar mejor el trabajo, los estudiantes se dividieron en grupos de 3 a 5 alumnos/as y cada uno de ellos se adscribió a uno de los rincones de *la Ciudad del Arcoíris*. En total 17 rincones en el turno de mañana (floristería, farmacia, supermercado, panadería, frutería, peluquería, teatro, taller de artesanía, banco, ayuntamiento, centro de salud, clínica veterinaria, casita, cafetería, estanque, castillo y huerto) y 16 (todos excepto el castillo) por la tarde al contar con menos alumnos/as en este turno.

Las acciones concretas que cada grupo de alumnos llevó a cabo fueron las siguientes:

³⁸⁵ La distribución de funciones entre los distintos agentes que participan en el proyecto y la coordinación con las escuelas y centros de Educación Infantil aparecen descritas en González y Coronel (2014).

a) *Antes de la primera visita.* Cada grupo valoró el estado de su rincón (tanto de los recursos como del mobiliario y materiales que se usan para diferenciar espacios), especificó las necesidades de restructuración, rehabilitación, conservación y dotación de recursos, y describió las tareas a implementar para la mejora del rincón: limpieza, pintura, arreglo y actualización de recursos, dotación de nuevos materiales... Posteriormente, cada grupo llevó a cabo las tareas de mejora, previamente acordadas con la profesora de la materia, garantizando los criterios de seguridad y el principio de motivación necesario para incentivar la acción lúdica en los niños que visitarían *La Ciudad del Arcoíris*. Igualmente, los estudiantes describieron los recursos y materiales que componían su rincón de trabajo, los clasificaron apoyándose en la documentación de la asignatura y describieron las principales necesidades y capacidades de los niños/as que se cubrían con dichos materiales. A partir de este análisis plantearon su primera propuesta de elaboración de recurso didáctico.

b) *Durante las visitas.* Dado que los grupos podían estar formados hasta un máximo de 5 alumnos y teniendo en cuenta las reducidas dimensiones de los rincones de trabajo de *La Ciudad del Arcoíris*, se acordó que en cada visita el grupo se dividiera en dos. De forma que en cada una de ellas un máximo de 2-3 estudiantes universitarios apoyaban los juegos y aprendizajes de los escolares. De este modo, se garantizaba que los niños y niñas pudieran trabajar a gusto y con suficiente espacio para moverse y relacionarse. En cada visita los estudiantes universitarios realizaron el seguimiento de las actitudes, comentarios, comportamientos, intereses y características de los niños y niñas que jugaban en su rincón. El alumnado tenía que realizar registros desde que los niños/as llegaban a la ciudad hasta que se marchaban, identificándose tres momentos clave: 1) desde la llegada hasta el momento del desayuno o merienda; 2) durante el descanso para desayuno o merienda y 3) tras dicha pausa y hasta la despedida. En el turno de mañana las visitas comenzaban alrededor de las 9.30 y finalizaban sobre las 13.30h, período a partir del cual el alumnado recogía sus recursos y limpiaba su rincón. En el turno de tarde, las visitas eran más cortas, comenzando sobre las 16.30 y prologándose hasta aproximadamente las 19.30h.

Para el registro de observaciones, el alumnado identificó diversas categorías de análisis, tales como:

- Las características personales/ estado de ánimo de los niños/as. En este sentido utilizaron adjetivos como extrovertidos, tímidos, agitados, nerviosos, reacios, seguros, pasivos, activos, charlatanes, callados, líderes... y contextualizaron sus argumentaciones con diversas anécdotas. En ellas también reflejaron las actitudes y comportamientos de los más pequeños en la interacción con sus

iguales y con los adultos, destacándose por ejemplo si proponían o secundaban actividades, si se mostraban colaborativos, si preferían jugar solos o si demandaban la atención sus maestros/as y de los estudiantes universitarios.

- Los objetos, recursos y materiales que despertaron la curiosidad e intereses de los niños niñas. A este respecto, anotaron los recursos y materiales que miraron los niños y niñas, los que tocaron y manipularon, con los que experimentaron y aquellos en los que centraron más tiempo su atención.
- Las actividades que realizaron de manera espontánea y los juegos que proponían (ya fueran verbalmente o no) los niños y niñas. Tan importante fue la descripción de las actividades como el registro de las interacciones y verbalizaciones que se los niños realizaron a partir de la manipulación de diversos instrumentos.
- Las capacidades que los niños/as expresaron en el desarrollo de las actividades: puntos fuertes que los niños manifestaban con el desarrollo de sus actuaciones tales como autonomía, uso de distintas inteligencias, desarrollo de la motricidad fina, creatividad...).

En la primera visita, el registro realizado sirvió para confirmar o modificar la propuesta inicial de recurso a elaborar, en la segunda para ampliar la información y enriquecer la justificación y en la tercera para evaluar el recurso elaborado. No obstante, debido a la distribución horaria de esta materia (intensiva en apenas un par de meses) no todos los grupos terminaron sus recursos para utilizarlos en la segunda visita. Sin embargo, en todos los casos se probaron y evaluaron en la tercera y última visita.

Además acondicionar el ambiente de trabajo, realizar el recurso lúdico y llevar el registro de observaciones, el alumnado universitario era el principal responsable de los niños y niñas que elegían sus rincones de trabajo. Los y las estudiantes se encargaron de velar por su seguridad, secundarlos y apoyarlos en sus propuestas de actividades. El papel que debían desarrollar era el de guía pero sin dirigir las actividades. En este sentido, la consigna a respetar era no fijar las tareas, juegos y actividades sino observar los juegos espontáneos de los niños y niñas, participar de ellos y tratar de trabajar algunos de los contenidos del rincón a partir de las sugerencias e intereses de los niños/as.

c) *Tras las visitas.* Al finalizar cada visita los integrantes de cada rincón compartían entre sí las observaciones, puntos débiles y puntos fuertes de la experiencia realizada y posteriormente se hacía una puesta común grupal con toda la clase en la que se finalizaba de evaluar la visita y se fijaban las propuestas de mejora para la siguiente.

Algunas de éstas giraron en torno a elementos organizativos, tales como agilizar la asamblea inicial con la que se da la bienvenida a los niños y niñas para que tuvieran más tiempo para jugar; mejorar la coordinación entre el grupo de mañana y tarde en cuanto al acondicionamiento del rincón y uso de los mismos recursos; o mejorar el sistema de identificación de alergias alimentarias de los niños y niñas para no correr riesgos cuando prueban los alimentos o consumen las recetas elaboradas en algunos rincones como la frutería, panadería, cafetería o casita. En otras sobre la dificultad que ellos mismos experimentaban para no dirigir las actividades de los niños y niñas. En este sentido, algunas alumnas manifestaron sentirse totalmente perdidas en la primera visita.

Diseño del recurso didáctico

Cada grupo de estudiantes podía diseñar un recurso que formaría a pasar parte de su propio rincón o de las zonas comunes (plaza interior y exterior) de la *Ciudad del Arcoíris*. De este modo, el alumnado también podía elaborar recursos grandes y otros no específicamente ligados al juego simbólico si así lo decidía. En cualquier caso, el recurso siempre tenía que elaborarse a partir de materiales reciclados y/o recuperados del entorno, valorándose especialmente el trabajo manual en equipo y el aprovechamiento del material disponible en la *Ciudad del Arcoíris* (restos de tela, madera, cartón, pinturas, lanas, nuevos usos a sillas y mesas fabricadas con anterioridad y en desuso...). A través del reciclaje se perseguía no sólo que el alumnado fuera consciente de las posibilidades de ahorro económico y prevención del medio ambiente, sino que también comprendiera las razones vinculadas a una determinada manera de entender la educación. En este sentido, tal y como indicara el Ministerio de Educación y Ciencia (1992), se hizo hincapié en la conexión que se establece entre la escuela y el mundo (dentro y fuera) cuando se recuperan recursos del entorno, en la relación que se da entre los docentes, alumnos y familias cuando colaboran en la construcción de nuevos materiales, en el fomento de nuevas interacciones que surgen entre niveles en el propio centro o entre hermanos cuando se apoyan para su elaboración, y en el fomento de la creatividad, pensamiento divergente y transgresión de la realidad por parte de los niños y niñas que observan que contemplan la realidad desde una perspectiva múltiple al poder ofrecer usos insospechados a los recursos transformados que antes existían en su entorno. Como señala Malaguzzi en este mismo material: “La didáctica se explicita: favorecer el acceso de los niños al conocimiento a través de la transformación de los objetos. Es así como en cada uno de sus intentos acontece un hecho que ya no es muy extraordinario: las cosas se construyen en su identidad al tiempo que, paradójicamente

se deshacen y se convierten en otras cosas. También el propio niño se encuentra y se confirma en su propio devenir. (MEC, 1992: 197).

Por otro lado, los recursos a elaborar por el alumnado debían garantizar diversas posibilidades de manipulación y experimentación, el uso de uno o varios de los cinco sentidos, el fomento de diversas inteligencias (y no únicamente la lógico-analítica), el fomento de la creatividad y pensamiento divergente, la interacción y juego entre iguales y en grupo y la comunicación y expresión mediante múltiples lenguajes. Se trataba, en definitiva, de intentar cubrir el máximo de características que deben poseer los recursos didácticos y lúdicos con mayor potencial didáctico, elaborando recursos adecuados a la edad de los niños/as que nos visitaban (4 y 5 años) y que fueran atractivos, seguros, polivalentes y promotores de la investigación y exploración (AAVV, 1993), entre otros aspectos. Las propuestas de los alumnos/as fueron bastante exitosas y muchos de ellos consiguieron el objetivo plenamente.

En síntesis, el alumnado se decantó por diseñar y elaborar cuatro tipos de recursos:

- a) De manipulación y experimentación.
- b) De comunicación y expresión.
- c) De movimiento e interacción entre iguales.
- d) De autonomía, orden y limpieza.

- a) De manipulación y experimentación. Con estos recursos fundamentalmente se pretendía que los niños y niñas jugaran mediante la exploración de los cinco sentidos, descubriendo nuevas posibilidades lúdicas e integrándolos en el juego simbólico y actividades propias de cada rincón. Entre ellos destacan, por un lado, aquellos recursos que imitaban acciones electrónicas reales y que contaban con dispositivos con luces y sonidos que propiciaban el juego y fomentaban la curiosidad y motivación de los niños y niñas; y por otro, aquellos recursos que aún sin disponer de luces y sonidos invitaban a la actividad, a la comunicación y al uso polivalente de los mismos. Entre los primeros destacaron el peso medidor construido en la farmacia, la balanza y peso “electrónico” elaborado en la frutería, la caja registradora con lector de código de barras del supermercado, la mesa de luz y el torno para trabajar la arcilla en el taller de artesanía, el lector de billetes falsos y caja de seguridad del banco, el secador de uñas de la peluquería, las barbacoas de la cafetería y estanque y el microondas o lavadora de la casita

con los que los niños y niñas imitaban acciones de la vida doméstica y se repartían roles para limpiar, poner la lavadora, tender, planchar y calentar la leche del bebé. Entre los segundos, las flores de diversos tamaños, olores y materiales que los propios niños/as podían transformar para simular su crecimiento en la floristería, el horno de leña con interior dorado que simulaba el fuego para cocer el pan en la panadería, el ordenador con lector de cd y dvd del ayuntamiento con el que los niños/as jugaban a escribir, dar citas o buscar por internet, el muñeco de tela en el que los escolares podían distinguir las diferentes partes del cuerpo y los órganos que lo componen en el rincón del centro de salud, el lector de radiografías con cartulinas en las que dibujaban el contorno e interior de los animales de la clínica veterinaria o el botiquín donde los niños y niñas buscaban y guardaban medicamentos en la farmacia.

- b) De comunicación y expresión. Aunque todos los recursos elaborados fomentan la comunicación, algunos lo favorecían especialmente. Entre ellos sobresalen el micrófono del supermercado con el que los niños/as anunciaban las ofertas del supermercado, se dirigían al resto de compañeros de su rincón o simplemente cantaban y hablaban. El tocador de los artistas y la taquilla móvil del rincón del teatro. Estos dos recursos de grandes dimensiones facilitaron la interacción y el juego ente iguales y la comunicación verbal y no verbal. Con el primero, los niños y niñas se maquillaron unos a otros, se miraron en el espejo comparando las partes de sus caras y manos, se ayudaron a poner las pelucas y se terminaron de disfrazar para la representación de diversos personajes. Con el segundo, pasearon por la Ciudad anunciando la venta de entradas del teatro, se coordinaron para poder desplazarse, se organizaron para el reparto de roles y además le atribuyeron otra función al utilizarlo como escenario para el teatro con guiñoles y marionetas.
- c) De movimiento e interacción entre iguales. Otros de los recursos que más llamaron la atención de los niños y niñas de 4 y 5 años que nos visitaron fueron aquellos los *objetos grandes* (Malaguzzi, en Hoyuelos, 2006). Es decir, aquellos que por sus grandes dimensiones y movilidad propician la interacción entre iguales, la superación de retos (para poder mover o manipular el recurso) y el pensamiento divergente. Además de la taquilla de teatro, que también cabría en esta clasificación, destacan el carrito para transportar y repartir los pedidos de los clientes del supermercado, el carrito para transportar las frutas y verduras de la frutería, el camión de basuras del ayuntamiento, el tractor del huerto y la camilla móvil del centro de salud. Sin duda, estos dos últimos recursos fueron de los que más juego dieron en la Ciudad al no estar vinculado su uso al interior de

un rincón y poder explorar con ellos otros espacios comunes tanto del interior como el exterior de la misma. Los niños conseguían coordinarse entre ellos para poder mover los objetos y resolvían, a veces con ayuda de los mayores, los pequeños conflictos que en ocasiones se producían cuando no se ponían de acuerdo sobre a quién le tocaba conducir o estar sentado en la camilla.

- d) De autonomía, orden y limpieza. Algunos grupos, tras evaluar el estado de sus respectivos rincones, decidieron elaborar también algunos recursos que ayudaran a organizar y ordenar el material ya presente en el mismo. Con ello, además de cubrir otra de las necesidades básicas de niños y adultos (higiene, limpieza y orden) también favorecían la autonomía de los niños y niños facilitando el acceso a los diferentes recursos y disponiéndolos de forma que pudieran alcanzarlos sin dificultad. Algunos de los recursos elaborados para ello fueron la vitrina expositora de dulces y tartas de la panadería con los que se facilitaban las acciones de compra y venta y las actividades espontáneas de los niños en torno a ello; el botellero de la cafetería, donde se guardaban los botes de batidos, agua, zumos o refrescos que solían solicitar y consumir los clientes; y el contenedor clasificador elaborado por el grupo del huerto para clasificar los tipos de semillas, plantas, flores y verduras del este rincón así como los instrumentos más habituales para trabajar la tierra: palas, picas, rastrillos, guantes, regaderas, etc.

Conclusiones

El objetivo principal de esta experiencia, tal y como se comentó con anterioridad, era sensibilizar al alumnado de la materia de “Diseño de Ambientes de Aprendizaje, recursos y materiales didácticos” sobre la importancia del juego en la etapa infantil. La actitud y el compromiso manifestado por los estudiantes, tanto del turno de mañana como de tarde, hacen pensar que el objetivo se ha conseguido. Aunque al inicio de las visitas muchos estudiantes se mostraron un poco perdidos y desorientados, conocer los recursos elaborados y las experiencias de los alumnos/as del curso anterior les sirvió para tranquilizarse y comprender el sentido de la práctica. Aún así, uno de los aspectos que en más ocasiones han señalado los estudiantes en las evaluaciones grupales es la dificultad que han sentido para no dirigir las actividades. El alumnado está acostumbrado a planificar, programar, secuenciar y dirigir. Durante las observaciones registradas en los días de visita por parte de la coordinadora de la materia, se apuntó en muchas ocasiones esta dificultad. Prácticamente, el alumnado no dejaba lugar para que los niños y niñas se expresaran, actuaran y jugaran por sí solos.

En la primera visita, fue una constante, aunque en la segunda y especialmente en la tercera, los estudiantes poco a poco fueron cambiando su actitud.

Por otra parte, otra de las reflexiones que ellos mismos han expuesto ha girado en torno a la necesidad de saber presentar e introducir con criterio los distintos recursos y materiales a los niños y niñas. En muchos casos, los estudiantes observaron que los niños y niñas no conseguían centrarse en actividades por mucho tiempo, se mostraban deseosos de tocar y manipular todos los recursos y su atención fácilmente se trasladaba de un material o de un rincón a otro ante la gran cantidad de estímulos presentes en La Ciudad del Arcoíris. Especialmente significativa fue la presentación que el grupo de la casita hizo de la lavadora que construyeron. Al presentarla de manera significativa (no se podía lavar la ropa sucia del bebé), anunciar que un repartidor la traería y esperar a que los niños y niñas ya llevaran un rato experimentando en el rincón y observando los recursos de la Ciudad, consiguieron aumentar la expectación y motivación de los niños/as y que todos ellos se pusieran a investigar cómo funcionaba cuando el nuevo recurso llegó a la casita.

Los recursos elaborados por los distintos grupos también dan cuenta de la imaginación, creatividad y trabajo en equipo que los estudiantes son capaces de desplegar. Una vez más, el alumnado consigue superar las expectativas y con su implicación y esfuerzo presentar una Ciudad tremendamente atractiva para el juego de los niños y niñas.

No obstante, uno de los aspectos que sigue siendo necesario mejorar es el registro de observaciones que tienen que realizar para hacer el seguimiento de los niños y niñas. De nuevo, el alumnado universitario se ha habituado a utilizar registros cuantitativos que dan cuenta de la consecución o no de un objetivo y que, por tanto, evalúa una determinada actividad. Sin embargo, muestran mayores dificultades para narrar de forma cualitativa cómo son los niños y niñas, qué les interesa y qué juegos y acciones proponen y desarrollan. Especialmente difícil les resulta saber sacar partido desde el punto de vista didáctico y pedagógico a esa información. Quizás debido a que, como se comentaba anteriormente, no están acostumbrados a dejar que sean los niños y niñas los que se expresen, sugieran y organicen su propia actividad.

Respecto a las cuestiones organizativas, aunque en algunos grupos ha habido algunos problemas de comunicación entre el turno de mañana y de tarde, en general el alumnado ha sabido coordinarse entre sí y entender que los principales protagonistas no eran ellos, sino los niños y niñas. En este sentido, han demostrado gran profesionalidad e implicación.

Por último, y en cuanto a las reflexiones sobre el juego y el uso de diversos recursos en la etapa de Educación Infantil, los estudiantes han subrayado el interés que manifiestan los niños y niñas tanto en el primer como en el segundo ciclo por determinados objetos como el teléfono (en torno al que también se vivieron juegos espontáneos con niños y niñas de cinco años), la caja registradora y los elementos de arrastre. Si bien en el primer ciclo, son objetos más pequeños, en el segundo ciclo los recursos asociados al movimiento y a objetos grandes captan poderosamente la atención de los niños y niñas. El pozo del huerto, como ocurriera en primer ciclo, también ha sido uno de los recursos más utilizados, pero junto a él la camilla móvil, las carretillas y el tractor han fomentado igualmente gran multitud de juegos e interacciones. En el mismo sentido, aquellos recursos que con más posibilidades de manipulación, experimentación, observación y descubrimiento han sido los más reclamados, destacando en primer ciclo el uso de materiales discontinuos como el agua, arcilla o arena y en el segundo recursos más elaborados como el muñeco de tela con distintos órganos del cuerpo.

Sin duda, las reflexiones y comparaciones que los estudiantes realizan sobre su propia actividad y la de sus compañeros, son el mejor aliciente para continuar con experiencias de este tipo y reclamar una vez más la necesaria coordinación que debe existir entre la formación teórica y práctica. Como uno de los grupos manifestó: “solamente a través de nuestra experiencia podemos reflexionar sobre nuestras propias acciones, comprender la importancia de la teoría y buscar nuevos modelos y referencias que nos ayuden a superar nuestros obstáculos” (Rincón del Banco).

Referencias Bibliográficas



- Abab, J. (2006). Escenografías para el juego simbólico. *Aula de Infantil*, 32, pp. 10-16.
- AAVV (1993). Escuela infantil “Luna”. En Junta de Andalucía (1993). *Ejemplificaciones de proyectos de educación infantil. Colección de materiales curriculares para la educación infantil*. Sevilla: Junta de Andalucía, pp.7-124.
- Coronel, L. y González, I. (2014). La ciudad también educa. Proyecto de trabajo sobre educación para la ciudadanía. Comunicación presentada en el *II Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa*. Sevilla, 26-28 de marzo de 2014.
- García Márquez, R. (2010). Organización del aula de Educación Infantil. *Innovación y experiencias educativas*, 36, pp. 1-9.
- González, I. y Coronel, L. (2014). Alternativas didáctico-organizativas para la escuela infantil. Innovando en el Grado de Educación Infantil de la Universidad de

- Huelva. En Vidal Mediavilla, J.L; Suvires García, M.A; Galante Guille, R. (Coord.): V Congreso Mundial de Educación Infantil y Formación de Educadores, pp.1-12.
- Hoyuelos, A. (2006). La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Barcelona: Octaedro.
- Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.
- Iglesias, M^a. L. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en Educación Infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, pp. 49-70.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992). *Infantil. Guía documental de recursos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Prieto, M^a.A. y Medina, R. (2009). *El juego simbólico, agente de socialización en educación infantil. Planteamientos teóricos y aplicaciones prácticas*. Madrid: UNED.
- Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña (2009). *La educación de 0 a 6 años hoy*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- Ruíz, Á. y Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Graó.
- Universidad de Huelva (2009). *Memoria verificada del Grado de Educación Infantil*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Huelva. Disponible en <http://www.uhu.es/fedu/apartados/Titulaciones/grado1415/Gra/EduI/GraEduI1213memoria.pdf> Consultado el 31 de julio de 2014.



288. EL JUEGO EN LA INFANCIA

Isabel M^a Gallardo Fernández

Isabel.Gallardo@uv.es

Resumen.

La escuela ha de ser un lugar de inclusión que posibilite el compartir, crear, hacer amigos. Un lugar de ilusión, de búsqueda, de descubrimiento. El niño no juega para aprender, aprende jugando. Es necesario propiciar que niños y niñas inicien su proceso educativo con proyectos pedagógicos basados en el juego, el arte y el lenguaje, que respondan a sus necesidades y potencialidades. De esta forma, a partir del desarrollo de sus capacidades y en interacción con el mundo, se van volviendo competentes y autónomos para tomar decisiones, solucionar problemas y actuar en su cultura.

Las competencias para la vida tienen su fundamento en la primera infancia, etapa que va desde el nacimiento hasta los 6 años de edad. Por ello, se busca que en este ciclo vital los niños desarrollen aquellas que les permitan conocerse a sí mismos, interactuar con los demás y conocer su entorno físico y social.

Palabras clave: Interacción; Juego; Desarrollo del lenguaje; Educación Inclusiva.

A I C E
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Introducción

En mayo de 2012 UNICEF Comité Español publicó su segundo informe bienal sobre la situación de la infancia en España bajo el título “El impacto de la crisis en los niños”. En él se analizaban los diferentes impactos que estaban sufriendo los niños a consecuencia de la crisis, reflejados tanto en el incremento de la pobreza infantil, en la reducción de los recursos destinados a servicios básicos para ellos, como en los indeseables escenarios domésticos en los que se encontraban o se podrían encontrar muchas familias con hijos.

Ante el 25 aniversario de la aprobación por la Asamblea de Naciones Unidas de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), es conveniente recordar que la

CDN supone, entre otras cosas, un cambio de paradigma en relación a la responsabilidad sobre los niños, su bienestar y sus derechos, incorporando no sólo a la familias, sino al Estado y a la sociedad en general en el compromiso sobre su cumplimiento.

En este informe (*La Infancia en España 2014, UNICEF*) se abordan algunos de los grandes desafíos a los que se enfrenta nuestra sociedad en clave de infancia. Retos que no sólo tienen que ver con los niños, sino también con la sociedad y el país en su conjunto. Desafíos en torno a la pérdida de población infantil y a la creciente inequidad entre los niños y niñas y el resto de la población, y también entre los mismos niños.

Según todas las recomendaciones de organismos internacionales, invertir en infancia es justo, es rentable, beneficia a todos, y es un elemento fundamental en el cumplimiento de los derechos de los niños y en la transformación de las sociedades (Informe UNICEF, 2014).

Ante esta realidad, nuestro mayor desafío como ciudadanos y educadores es desarrollar una pedagogía centrada en todos y en cada niño en particular garantizando el goce de una igualdad basada en la diferencia. “Si tú eres diferente a mí, tu diferencia, en lugar de perjudicarme, me enriquece” (Antoine de Saint-Exupéry).

El juego es una actividad presente en todos los seres humanos. Su universalidad es el mejor indicativo de la función primordial que debe cumplir a lo largo del ciclo vital del individuo. Habitualmente asociamos el juego con la infancia, pero se manifiesta a lo largo de toda la vida del hombre, incluso hasta la ancianidad. Habitualmente se le considera como una actividad contraria al trabajo y relacionada con la diversión y el descanso. Pero su trascendencia es mucho mayor, ya que a través del juego las culturas transmiten valores, normas de conducta, resuelven conflictos, educan a sus miembros jóvenes y desarrollan múltiples facetas de su personalidad.

Desde sus orígenes, el juego va unido a la infancia. La mayoría de los educadores pensamos que la infancia no es un simple paso a la edad adulta, sino que tiene valor por sí misma. Freud afirmó que «todo hombre es su infancia».

Sabiendo que esta etapa es fundamental en la construcción del individuo y que el juego es lo que caracteriza la infancia, existen razones muy justificadas para corroborar su importancia en el medio escolar y su desarrollo en el mismo. M. Vaca

(1987) argumenta que tres condiciones son fundamentales en el juego: un tiempo, un espacio y un marco de seguridad.

Un niño, desde los primeros meses necesita jugar, siendo su primer juguete sus pies y manos. El juego es una educación temprana, pero necesaria y positiva, que no se le puede negar a ningún niño/a. Ellos y ellas juegan de acuerdo con sus posibilidades y en forma limitada, balbuceando, haciendo burbujas con la saliva, moviendo manos y pies. Con el tiempo lo irá perfeccionando hasta llegar a hablar o a coger y tirar cosas con las manos.

El niño explora constantemente el mundo que le rodea, el entorno en el que vive, de esta forma, llegará a ser un adulto con conocimientos. El juego forma parte de la vida de un niño desde el primer día de su nacimiento. En realidad todo lo que hace el bebé es jugar y comunicarse con su entorno, explorar, descubrir nuevas sensaciones. Es decir, poner en práctica para aprender y descubrir el mundo que les rodea. Y todas estas acciones, imprescindibles para su buen desarrollo intelectual y motriz, no las desean realizar solos. Es posible que durante un pequeño ratito, sí se distraiga jugando solito; pero cuando esta tarea se alargue más de 10 minutos buscará la presencia del adulto.

El niño quiere y necesita de la compañía del adulto: no sólo que seas observador de sus logros y que estés vigilante de su seguridad. También necesita que juegues con él, que te conviertas en su compañero de juegos, da igual la edad que tenga.

Como tantas veces hemos oído, el juego es el aprendizaje de la vida, por lo que el ser humano ha de jugar mucho a lo largo de ésta y, sobre todo, en la etapa a la que nos referimos, para ello es muy importante la actuación de los adultos. Un sonajero o cualquier peluche son objetos que no tendrían sentido si no hubiese alguien que les diese vida. El tiempo que dedicamos los mayores a jugar con los bebés es de suma importancia.

Es importante destacar que en la Educación infantil la psicomotricidad es esencial, porque en esta etapa es donde los niños y niñas empiezan a desarrollarse. Y donde se fijan todas las bases de las habilidades necesarias para la vida, las bases del aprendizaje y de su personalidad.

La educación psicomotriz facilita el desarrollo de actividades en las que los niños manipulan, experimentan, exploran, etc. A partir de estas actividades los niños se relacionan, comunican, aprenden a colaborar, aprenden normas para convivir, a respetar

la diversidad, desarrollan su autonomía, expresan sus emociones, aumenta su confianza y seguridad, aprenden a ser creativos, desarrollan la capacidad psicomotora, etc. Descubren y controlan su cuerpo, el equilibrio, la precisión de movimientos, la coordinación visomotriz. Por todo ello, la psicomotricidad es la disciplina mediante la que se ha de intervenir en educación durante toda la infancia, para un mejor desarrollo de los niños y niñas.

1. Características de juego

Según el diccionario de la Real Academia Española, la palabra juego, que proviene del vocablo latino “iocus” [diversión, broma], “significa acción y efecto de jugar”.

Uno de los autores que más ha estudiado el juego en la infancia es Jean Piaget, que nos dejó una excelente guía para analizar, a través del juego, el desarrollo cognitivo, subrayando su papel en la construcción del conocimiento. A su aportación hay que sumar la de otros muchos autores, como es el caso de Vygotsky, que destacó el papel del juego en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores y como elemento de socialización; o el de Winnicott, para quien el juego es la base y raíz de la capacidad para crear y utilizar símbolos, a la vez que una herramienta de diagnóstico y terapia.

Algunas características del juego son:

a) El juego es libre, espontáneo, no condicionado por refuerzos o acontecimientos externos; b) Es un modo de expresión. Le permite al niño/a expresar sus intereses, motivaciones, tendencias, actitudes, etc.; c) El juego es una conducta intrínsecamente motivada, que produce placer. En el juego predominan los medios sobre los fines; d) El juego es una actividad que se vive, en la que el sujeto se invierte íntegramente. Esta es quizás una de las características más interesantes desde la perspectiva educativa; e) El juego requiere de determinadas actitudes y escenarios. Los niños/as encuentran de forma rápida las actitudes y los escenarios adecuados para desarrollar un juego; f) El juego guarda ciertas conexiones sistemáticas con lo que no es juego; g) El juego es un modo de interactuar con la realidad, propio de la infancia, que se caracteriza por su universalidad, regularidad y consistencia.

La importancia del juego en el desarrollo infantil es innegable, resultando clave para el desarrollo de muchas de sus habilidades, desde los aspectos cognitivos hasta los de tipo social y comunicativo. Los primeros juegos son intercambios, a veces muy

sencillos pero que fortalecen los vínculos afectivos y sientan una primera base para la comunicación. Más adelante empiezan a representar situaciones cotidianas y ayudan al niño/a desarrollar su lenguaje a través del simbolismo, al mismo tiempo que les ayudan a adquirir valores y formas de interacción. Asimismo, los juegos permiten iniciarse en las normas, en el respeto, lo que resultará clave en el desarrollo personal y sobretodo social.

La actividad lúdica posee una naturaleza y unas funciones lo suficientemente complejas, como para que en la actualidad no sea posible una única explicación teórica sobre la misma. Lo cierto es que a través de la historia aparecen muy diversas explicaciones sobre la naturaleza del juego y el papel que ha desempeñado en la vida humana. Pensadores clásicos como Platón y Aristóteles ya daban una gran importancia al aprender jugando, y animaron a los padres para que dieran a sus hijos juguetes que ayudaran a "formar sus mentes" para actividades futuras como adultos.

Wallon realiza la siguiente clasificación de los juegos correlacionándolos con las etapas evolutivas:

- Juegos funcionales
- Juegos de ficción
- Juegos de Adquisición y
- Juegos de fabricación

Respecto a los juegos funcionales, los entiende como aquellos que comprenden toda actividad que se guía por la ley del efecto, y que además son movimientos elementales y muy simples; movimientos que tienden a lograr el dominio de ciertos gestos y a ejercitar el auto-conocimiento corporal, como mover los dedos, tocarse un pie o alcanzar un objeto, producir sonidos, tirar cosas, es decir, las diferentes formas que ayudan para nuestro desarrollo evolutivo para conocernos y conocer el medio exterior, y que nos sirven a la vez, para experimentar y ganar experiencia. Estos juegos permiten al niño experimentar con su propio cuerpo y con los objetos externos. Posteriormente, en una segunda etapa, el niño comenzará con los juegos de ficción, como por ejemplo, jugar a la familia y a la comida, jugar a las muñecas, a los indios, etc. Más adelante, los juegos de adquisición le permitirán recibir y comprender a los seres humanos y a las cosas que lo rodean por medio de sus sentidos y la razón, el niño absorberá todo, no se cansará de oír relatos y cuentos, de aprender canciones no de realizar cualquier esfuerzo para captar el medio y la cultura de su realidad circundante.

Por último, en los juegos de fabricación se va a producir la síntesis integradora de las anteriores etapas, por medio de estos juegos el niño opera con los objetos y los va a combinar, reunir, y en la medida que se va ejercitando aprende a modificar, transformar y construir nuevos objetos o juguetes.

Es evidente que no puede darse el juego sino se produce una satisfacción que permita superar las limitaciones o imposiciones de las normas que responden a las actividades responsables de la vida laboral o cotidiana. Si bien, el juego puede llegar a ocuparse de estas actividades, en la medida que se puedan realizar libremente, el juego del niño resulta una exploración alegre y apasionada del entorno y que tiende a experimentar la función en las más diversas y amplias posibilidades.

En la Escuela Infantil el juego es uno de los ejes que determina la organización del espacio y el ambiente del aula. En los llamados rincones o zonas de juego es donde el niño/a encuentra todo lo necesario para desarrollarlo. Como ejemplo de rincones: el de la casita, construcciones y puzzles, el de los disfraces, el de plástica y pintura, el de la biblioteca, etc.

El educador ha de asegurar que la actividad del niño o la niña sea una de las fuentes principales de su aprendizaje y desarrollo, pues a través de la acción y la experimentación, ellos expresan sus intereses y motivaciones y descubren las propiedades de los objetos.

El escenario donde el juego libre tiene lugar es muy importante, ya que la disposición, el tamaño y las condiciones físicas de la sala donde van a jugar, afectan al juego del niño/a. Necesitamos un buen espacio para el juego, donde se sientan cómodos, seguros, con libertad para elegir, explorar y experimentar. Esto es aplicable tanto a los espacios lúdicos en centros de Educación Infantil, como al hogar y también a las llamadas ludotecas, lugares diseñados única y exclusivamente para la diversión de los niños/as.

Para el niño/a no existe frontera entre el sueño y la realidad, entre el juego y la vida real, por lo que suele seleccionar, comprender e interpretar aquello que más le interesa. Es muy importante que el adulto vaya proporcionando al niño/a una buena gama de juegos y materiales para que éste los vaya conociendo mejor y así poder enriquecer sus experiencias.

Según J. R. Moyles (1990) parte de la tarea del profesor consiste en proporcionar situaciones de juegos libres y dirigidos en las que intentar atender a las necesidades de aprendizaje de los niños/as. En este papel puede considerarse al profesor un iniciador que hace posible el aprendizaje y el crecimiento personal.

2. Importancia del juego en la Educación Infantil.

"En el hombre autentico, siempre hay un niño que quiere jugar"

(Nietzsche)

La educación infantil es la etapa educativa durante la cual se producen cambios profundos en el desarrollo de los niños y las niñas de importancia crucial. Al igual que las demás etapas educativas, se basa en unos principios básicos. Hay que conocer y entender estos principios para saber la forma en la que los niños y niñas de estas edades aprenden, y así poder intervenir con ellos.

Los principios de los que hablamos son los siguientes: globalización, aprendizaje significativo, individualización, principio lúdico, vivencial, socialización, metodología activa y participativa, etc.

El principio de globalización hace referencia a la forma en la que aprenden los niños y niñas en estas edades. Éstos perciben su entorno como un todo, de manera general, sin fijarse en los detalles. De ahí la importancia de que también los docentes centren su enseñanza e intervención en el desarrollo global de las capacidades del alumnado (Bassedas, 2012).

Cuando hablamos de aprendizaje significativo nos referimos a que las nuevas adquisiciones de los niños han de tener un significado para que éstas sean aprendidas. En este proceso tanto el alumnado como el profesorado tienen un papel importante. El profesor tendrá que conocer a su alumnado para poder transmitirle conocimientos que se ajusten a sus necesidades e intereses. El alumno ha de tener una actitud más que activa para que se pueda dar este aprendizaje (Gallego 1998).

El principio de individualización se basa en la idea de que todos los niños y niñas son diferentes. Así que la atención educativa tendrá que ser dirigida a cada uno de ellos en relación a sus características.

Otro principio que hay que resaltar es el de la socialización. Los niños necesitan relacionarse, interactuar con los demás para desarrollarse y para adaptarse al medio que les rodea. Como ejemplo de actividades para fomentarlo se propondrán en el aula trabajos en grupo.

El principio lúdico se caracteriza por la necesidad de intervenir en la educación infantil mediante el juego, ya que a través de éste los niños aprenden. El juego es una actividad necesaria en el desarrollo de todos los seres humanos, pero en especial en la infancia.

Podemos entender el juego desde dos formas diferentes: el enfoque cultural y el psicológico. Empezando por el cultural, el juego es considerado como una actividad necesaria en los seres humanos. En el enfoque psicológico se considera al juego como una actividad necesaria en el desarrollo del niño. En esta forma de interpretar el juego nos apoyamos en autores como Piaget, Vygostky y Wallon. Piaget considera que en la infancia los niños aprenden a través del juego. Este autor hace hincapié en la evolución del desarrollo cognitivo. Vygostky se centra en el desarrollo social a través del juego y Wallon sostiene que a través del juego se produce el desarrollo del niño (Decroly, 1983).

Podría decirse que para los niños de 3, 4 y 5 años todo es juego. A esta edad, la especie humana se encuentra realmente en la etapa de *homo Ludens* (hombre que juega) ya que jugar para ellos es una manera de vivir. El juego se caracteriza por llevarse a cabo mediante una acción, ser una actividad libre, voluntaria, espontánea, significativa, interesante, motivadora, que tiene un fin y produce al participante, que actúa de forma activa, sensaciones de diversión o totalmente contrarias, de disgusto (Winnicott, 1979).

Las situaciones de juego también ayudarán al desarrollo de la creatividad, la imaginación, la autonomía, confianza y seguridad, identidad personal, etc. Mediante el juego los niños se expresan, aprenden, interaccionan con sus iguales. Además de todo esto, el juego sienta las bases para un buen aprendizaje, ya que favorece la atención, la concentración y la memorización (Piaget, 2001).

Si el juego es el principal medio de aprendizaje de los niños y niñas, es por tanto, una metodología imprescindible en las aulas de Educación Infantil. Sabemos por las observaciones realizadas en educación Infantil que, los juegos posibilitan al profesorado conocer más y mejor a los niños. Para ello, el profesorado ha de saber ofrecerle juegos adecuados a sus intereses y necesidades. El profesorado integrará en los juegos los conceptos que quiera enseñar en su aula, facilitando así la implicación de los niños y la adquisición de estos conceptos (Bassedas, 2012).

Hay diferentes tipos de juegos. Éstos son los simbólicos, de ejercicio, juegos con reglas impuestas, de construcción y cooperativos. Los juegos simbólicos dan la

posibilidad a los niños de relacionarse con el mundo que les rodea, así como poder entenderlo mejor. También ofrecer un desarrollo de la expresión, comunicación, creatividad e imaginación, relación, etc. Los juegos de ejercicio y de construcción proporcionan a los niños el desarrollo de diferentes habilidades tanto motoras como cognitivas. Los juegos con reglas y los cooperativos ayudan a los niños a relacionarse, entender la diversidad, comunicarse, etc., y en el cooperativo aprenden a trabajar en equipo. De ahí la importancia de plantear la metodología de aula desde la *realización de Proyectos de Trabajo* (Pérez y Gallardo, 2008).

En sus juegos, los niños de 3, 4 y 5 años abordan ideas que son importantes en su vida; juegan a explorar su mundo interior tanto como el mundo de afuera, a controlar sus emociones. Jugando aprenden a llevarse bien con otros, descubren lo que se sentiría siendo otra persona, se inician en aprender a apreciar lo positivo del dar y del tomar. Los juegos de los niños de estas edades nos dicen mucho de sus intereses, de sus ideas y de su estado de desarrollo.

El aula de Educación Infantil es como un teatro en la que conviven los conocimientos de las personas y los saberes de la institución Escolar. Y el maestro/a ha de aprender a dialogar con los alumnos para buscar el equilibrio entre ambos. En todo nuestro planteamiento de la enseñanza, asumimos que el juego es el recurso básico por excelencia para disfrutar, aprender y promover el desarrollo de experiencias relevantes y significativas. Los momentos de emoción, diálogo y comunicación que van surgiendo en el grupo-clase favorecen las relaciones entre iguales y posibilitan un contexto compartido de aprendizaje. Por ejemplo: “*aprendemos matemáticas a partir de los juegos*” y en concreto el *Juego de los Bolos*. Todos estos son aspectos que se vinculan con el desarrollo del currículum en educación Infantil (Pérez y Gallardo, 2003).

Queremos señalar también, la inclusión del juego tanto en la Ley Orgánica de Educación (2006) como en el currículo de primer y segundo ciclo de Educación Infantil, tal y como se recoge en el Decreto 37/2008 y Decreto 38/2008.

Los niños y niñas de educación infantil tienen un mundo interior mucho más organizado del que los adultos creemos, puesto que construyen significados sobre la vida cotidiana para comprenderse a ellos mismos, para comprender a las personas y para comprender el mundo que les rodea (Morin, 2000).

En educación infantil, la Asamblea constituye un foro, en el que profesorado y alumnado analizan y debaten todo tipo de temas relacionados con la convivencia, el

juego y el trabajo escolar. Su estructura y funcionamiento son especialmente apropiados para que las alumnas y los alumnos aprendan un modelo de participación democrática. En la asamblea se pueden expresar libremente las ideas y opiniones, y las decisiones se tienen que tomar de modo democrático, lo cual supone que, cuando no existe consenso sobre un tema, es necesario realizar una votación sobre las opciones existentes. Poner en marcha la asamblea en educación infantil requiere: espacio y tiempo regulado para ella; Normas de funcionamiento: participación, límites y posibilidades; Importancia y validez de los acuerdos que en ella se tomen y, garantizar la libertad y la justicia.

2.1. Juego y Desarrollo



El juego tiene dos componentes, uno de entretenimiento y otro educativo. Cuando los niños juegan se divierten y también se educan, aunque no exista por su parte ninguna de las dos intenciones; es el adulto quien programa actividades lúdicas con determinados objetivos. Por ejemplo, a través de los juegos motóricos y sensoriales, el pequeño desarrolla destrezas motrices, toma conciencia de su cuerpo, aprende a utilizarlo y a controlarlo, se estimulan y desarrollan sus sentidos. Con la acción sobre los objetos, conoce sus cualidades y va interiorizando el mundo que le rodea. Aprende características de la realidad y las controla, adaptando la realidad para modificarla de acuerdo con sus deseos.

El juego es un recurso para el aprendizaje que cuenta con la ventaja de ser muy motivador, por lo que se puede emplear como medio de favorecer aprendizajes, sin que ello suponga ningún esfuerzo para el niño. El juego respeta la individualidad de cada niño y está vinculado a los distintos aspectos del desarrollo en las dimensiones afectiva, motriz, cognitiva y social.

DESARROLLO AFECTIVO Y SOCIAL

En el juego, el niño controla sus emociones, que suelen ser intensas e implican a todo su ser; en él se canaliza la energía. En las actividades lúdicas reduce su tensión interna y puede manipularla. Compartiendo con otros niños y respetando el turno de juego, el pequeño puede superar su egocentrismo y comprender el punto de vista de los demás. Hasta los tres años, su relación se reduce a muy pocos niños (dos o tres), y a través del juego se evidencian tipos de sociabilidad y de relaciones.

Los primeros intercambios sociales se producen cuando los pequeños comparten risas y gestos y hacen movimientos juntos. En el juego turbulento hay contacto físico y

social. Este juego le sirve para modular sus impulsos agresivos. Con el juego simbólico van adquiriendo más importancia los juegos de tipo colectivo, favoreciéndose las interacciones sociales. En estos juegos el niño aprende a representar los papeles sociales; el intercambio entre ellos favorece este aprendizaje, ya que se imitan y corrigen unos a otros.

Como ya se ha señalado el juego de reglas está ligado a las relaciones sociales, y con él aparece el compañero de juego. Al suponer ciertas prohibiciones, el juego permitirá al pequeño tomar conciencia de los derechos de los otros.

DESARROLLO COGNITIVO

En relación con la dimensión cognitiva, se constata que la acción sobre los juguetes permite conocerlos e ir adquiriendo las estructuras cognitivas básicas. A través del juego simbólico se pone en funcionamiento la capacidad de representación y se desarrolla el pensamiento. En el juego se crean multitud de situaciones que suponen verdaderos conflictos cognitivos. Contribuye a la formación del lenguaje, favorece la comunicación.

DESARROLLO MOTOR

Motrices, como la sincronización de movimientos la coordinación viso-motora o el desarrollo muscular, tanto grueso como fino. Son ejemplos de ello: lanzar y recoger la pelota, jugar a los bolos o hacer juegos de encaje.

En el juego se reconoce una función diagnóstica porque, a través del desarrollo del niño en una actividad lúdica es posible, no sólo conocer el nivel de desarrollo de distintos aspectos, sino también detectar posibles problemas y trastornos, que se manifiestan con naturalidad en el juego. El juego ayuda al niño a conseguir un desarrollo integral, adaptando sus conductas para una total integración social, estableciendo relaciones adecuadas con los objetos y las personas que le rodean.

3. El juego como principio didáctico

“Aprender es una aventura creadora [...],
es construir, reconstruir, comprobar para cambiar,
lo que no se hace sin apertura al riesgo y a la aventura del espíritu”.

Freire, 2005

El juego se puede considerar como la actividad fundamental de la infancia, actividad que se prolonga en la vida adulta. El juego tiene un papel muy importante en el desarrollo de la personalidad de cada niño. Tanto en la escuela como en el ámbito familiar los niños/as emplean parte de su tiempo en jugar, según sus edades y preferencias, individualmente o en grupo, normalmente dirigidos por personas mayores, pero en muchos de los casos, libremente. A veces tienen uno o varios compañeros imaginarios por lo que no es raro verlos hablar en tono susurrante y mantener una larga y curiosa conversación consigo mismo, en estos momentos, está jugando.

Sabiendo lo valioso que es el juego para los niños/as, es importante darle toda la libertad al niño/a para que “aprenda jugando”. El niño es quien en todo momento guía el juego, es fundamental respetar los temas, las reglas y los roles que asume mientras juega. Solo dejándolo que experimente y haga uso de su imaginación el niño/a podrá desarrollarse plenamente (Bruner, 1983).

Los juegos marcan las etapas de crecimiento del ser humano: infancia, adolescencia y edad adulta. Un niño/a no necesita que nadie le explique la importancia y la necesidad de jugar, ya que es innato, lo lleva dentro de él. El ser humano es sociable, por lo que cuando el niño/a juega, siente la necesidad de compañía, de compartir aquello que está haciendo con alguien más (Molina y Jiménez, 1992).

La mayoría de los expertos coinciden en que el juego es una actividad vital e indispensable para el desarrollo humano. A través del juego el niño/a expresa sus emociones, sentimientos, al mismo tiempo que descubre, explora y experimenta con sensaciones, movimientos, relaciones, et. Así, llega a conocerse a sí mismo y al mundo que le rodea.

Con demasiada frecuencia, el juego suele considerarse como algo que nada tiene que ver con la escuela, algo que permitimos hacer a los niños/as durante la jornada escolar para que se diviertan y vuelvan al trabajo con mejor disposición. Como todos sabemos la utilización del juego como medio educativo y fuente de aprendizaje ha cambiado a lo largo de la historia pedagógica. Tradicionalmente la escuela siempre ha sido considerada como un espacio de disciplina (Palacios y Castañeda, 2003).

Los padres tienen un papel fundamental en la educación de sus hijos/as, desde su nacimiento les van, transmitiendo el afecto y la seguridad que necesitan para su desarrollo; les educan, en el momento que eligen sus primeros juguetes y juegos transmitiéndoles de ese modo, unos valores éticos, morales y estéticos, les están ayudando a desarrollar sus capacidades tanto intelectuales como afectivas. Es tarea de los adultos, permitir a los niños/as explorar, manipular, tantear, investigar, descubrir... y todo ello, divirtiéndose, jugando.

La nueva concepción educativa, enriquecida y complementada por disciplinas como la pedagogía, la psicología, la sociología y las experiencias de los agentes educativos, ha supuesto una visión diferente en dos aspectos:

1. Un nuevo concepto de infancia: la etapa infantil se centra ahora en que adquieran un desarrollo y un aprendizaje ajustado a través de una vivencia feliz y placentera.
2. Un nuevo concepto de educación: Las nuevas perspectivas epistemológicas han permitido desarrollar una metodología educativa centrada en el juego como base de los aprendizajes.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

En la Educación Infantil consideramos el juego como un principio didáctico. Los docentes estamos obligados a crear un ambiente agradable, lúdico; esto no quiere decir que los niños/as deban estar siempre jugando, sino que debemos incorporar al sistema de relaciones interpersonales, las formas en que los niños/as se relacionan en el juego.

Hay que destacar el papel del juego en el desarrollo de las múltiples cualidades del ser humano:

- El juego potencia el desarrollo del cuerpo y los sentidos.
- El juego crea y desarrolla estructuras mentales, promoviendo la creatividad.

- El juego promueve el equilibrio afectivo y la salud mental.
- El juego es un instrumento de comunicación y socialización infantil.

Piaget analiza su concepción del juego en su libro «La formación del símbolo en el niño» (1986), dedicándole una parte central y vinculando la capacidad de jugar a la capacidad de representar o de simbolizar. Asimismo vincula los juegos al nacimiento del juicio moral y la autonomía en el niño/a.

Decroly, desde su perspectiva globalizadora, integró el juego en su propuesta de globalización como instrumento de desarrollo y de aprendizaje.

Vigotsky como creador de la teoría sociocultural, concibe el juego simbólico como transcendental para el desarrollo del niño. Lo primero que define el juego es el placer, el juego es siempre una actividad divertida. El juego es una experiencia de libertad, el niño/a juega libremente. El juego es sobre todo un proceso, una finalidad sin fin. Definimos el juego como una actividad que implica acción y participación activa. La ficción se considera como un elemento constitutivo del juego.

Es evidente que el juego es una actividad seria, el niño/a pone toda su alma en el tema en cuestión que realiza. Asimismo el juego implica esfuerzo por parte del niño/a. El tiempo para jugar es tiempo para aprender. El niño necesita horas para sus creaciones y para que su fantasía le empuje a mil experimentos positivos. Jugando, el niño siente la imperiosa necesidad de tener compañía, porque el juego lleva consigo el espíritu de la sociabilidad (Tonucci, 2010).

Para ser verdaderamente educativo, el juego debe ser variado y ofrecer problemas a resolver progresivamente más difíciles y más interesantes. En el juego, se debe de convertir a los niños en protagonistas de una acción heroica creada a medida de su imaginación maravillosa. Su desbordante fantasía hará que amplíe lo jugado a puntos por nosotros insospechados.

El niño explora el mundo que le rodea. Realmente ha de explorarlo si quiere llegar a ser un adulto con conocimientos. Los padres han de ayudarle en su insaciable curiosidad y contestar a sus constantes porqués.

La óptica del niño sobre el juego es totalmente distinta a la del adulto, ninguno de los motivos que mueven a éste a jugar interviene en el juego del niño. Para el niño no existe una frontera claramente definida entre el sueño y la realidad, entre el juego y la vida real. El procura seleccionar, comprender e interpretar aquello que más le interesa.

Con experiencias logradas con el juego, el niño puede aprender con vivacidad y sencillez las complejidades de causa y efecto. Es muy importante que vaya conociendo una buena gama de juegos y materiales para enriquecer mejor sus experiencias. Los niños no tienen las facilidades de aprender que tienen los mayores al tener a su alcance el teatro, la radio, la lectura, etc.

La imaginación que podemos desarrollar y educar en los niños por medio del juego es la misma que el día de mañana utilizará para proyectar edificios, diseñar piezas industriales o de decoración, etc. Necesita de esta gimnasia.

El niño, al jugar, imita, lo cual es un producto secundario de la curiosidad. El pequeño sólo seleccionará para su realización, al que capte su interés, en lo cual, su imaginación juega un gran papel. Y si imita, le hemos de poner cosas buenas delante, empezando por nuestro comportamiento.

Si los padres y educadores son capaces de observar a su hijo teniendo en cuenta que el juego es su vida, empezarán a ver el juego de una forma bien distinta a su creencia de que éste es pura diversión o una enfermedad del propio hijo.

Jugar ha de ser divertido. Un juego educativo que hayamos comprado, puede no ser divertido y, si no hay diversión, difícilmente habrá aprendizaje. El niño sabe bien lo que le gusta y lo que no, y no le convenceremos de lo contrario.

El juego le permite al pensamiento acciones espontáneas y eficaces para enriquecer las estructuras que posee y hallar nuevos caminos, nuevas respuestas, nuevas preguntas.

Un niño que necesita conocer el mundo desde sus posibilidades, y un docente que necesita conocer al niño, tienen en el juego un espacio que permite actos conjuntos, integradores. Este espacio favorece, además, la vivencia y la reflexión. Ejemplos de ello lo podemos observar en las asambleas de aula.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

El juego ocupa, dentro de los medios de expresión de los niños, un lugar privilegiado. No se puede considerar sólo como un pasatiempo o diversión. Es, más que nada, un aprendizaje para la vida adulta. Jugando, los niños aprenden las cualidades de las cosas que maneja; ve cómo el papel se deshace en el agua, cómo el carbón ensucia, que las piedras son más duras que el pan, que el fuego quema, etc.

Tonucci (2010) reivindica espacios seguros donde los niños puedan explorar, saltar, subirse a los árboles y en definitiva jugar. Vivir experiencias por ellos mismos, concederles libertad y darles autonomía. Permitirles jugar ajenos a la mirada del adulto.

4. Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil

La inclusión es considerada en el Index, desde una perspectiva amplia, como un enfoque para mejorar todos los aspectos de un centro de modo que los niños, sus familias y el personal se puedan sentir bienvenidos, implicados y valorados. Por lo tanto, el Index está pensado para integrarse en un proceso de planificación ordinario, y proporciona un medio para mejorar el centro en su conjunto, en lugar de centrarse en un grupo concreto de niños.

El *Index para la inclusión: desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil* es un recurso de apoyo a la inclusión en centros de Educación Infantil, hogares infantiles, ludotecas y otras organizaciones lúdicas, y cualquier otro centro de atención a la infancia. El *Index* puede ayudar a todos en estos centros a mejorar la participación en el juego y el aprendizaje de los niños a su cuidado. Los materiales han sido diseñados para ayudar a que cualquier centro llegue a ser más inclusivo.

En el *Index*, la inclusión se concibe como un enfoque de la educación y el cuidado infantil. El *Index* no es un elemento más a añadir a las actividades que tienen lugar en los centros, sino un modo de llevarlas a cabo de acuerdo con valores inclusivos. La inclusión, con frecuencia se asocia a niños y jóvenes con deficiencias o necesidades educativas especiales. Sin embargo, en el *Index*, la inclusión tiene que ver con la mejora de la participación de *todos* los niños y adultos implicados en un centro. Supone hacer un análisis detallado de cómo se pueden reducir las barreras en el juego, el aprendizaje y la participación de cualquier niño y de cómo ayudar a que los centros respondan mejor a la diversidad de niños y jóvenes que hay en su entorno.

El *Index* es un documento de carácter práctico, que muestra lo que la inclusión puede significar para un centro en todos los aspectos. Ofrece un apoyo al proceso de auto-evaluación y mejora a partir de los conocimientos y las opiniones de los profesionales, los niños y jóvenes, los padres y cuidadores, los asesores y otros miembros del entorno. Este enfoque de apoyo para mejorar un centro constituye una alternativa a aquel otro basado en la inspección, la competición y el miedo al fracaso.

El *Index* favorece el desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación fomentando un mejor uso de los recursos disponibles, eliminando las barreras del centro y construyendo una cultura de colaboración. Apoya la implicación activa de los niños en

su propio juego y aprendizaje, a partir de la experiencia y el conocimiento que traen de sus casas y puede contribuir a que las mejoras perduren, desarrollando las culturas del centro y ayudando a clarificar el propósito de las actividades.

¿Qué se puede cambiar en las culturas, las políticas y las prácticas para incrementar el juego, el aprendizaje y la participación?

Proponemos mirar al juego como un espacio propio e imprescindible para la infancia. Cabe retomar la significación propia de lo lúdico desde la intención de recuperarlo y enriquecerlo como contenido cultural, en sus relaciones con el lenguaje, el pensamiento y la interacción social.

Pensaremos al juego como texto de los contenidos significativos que en él se construyen y como contexto que promueve el desarrollo de y para todos los chicos. Se trata de considerar a esta temática en los procesos de reflexión y evaluación de la práctica pedagógica, como otra dimensión, lo que implica evaluar cuándo, cómo y a qué se juega en cada escuela, en cada aula de Educación Infantil.

El Index requiere realizar un análisis detallado de todas las actividades, de la organización del centro y del grado en que los materiales existentes apoyan el juego y el aprendizaje, y fomenta la implicación en este proceso de todo el personal y voluntarios, autoridades educativas locales, padres / cuidadores y niños. De este modo se pueden compartir y analizar las opiniones de todos los implicados acerca de lo que se ha de hacer y cómo.



5. A modo de conclusiones

"Todas las personas mayores fueron al principio niños,
aunque pocas de ellas lo recuerdan"

Antoine de Saint-Exupéry

Llegado este momento nos planteamos algunas cuestiones: ¿Qué lugar ocupa el juego en el aprendizaje de los alumnos de Educación Infantil?, ¿cuál es el sentido del juego en cada nivel educativo?, ¿de qué manera se pueden complejizar las propuestas lúdicas para profundizar en el aprendizaje de los contenidos?

El juego es fundamentalmente una actividad libre. Las personas cuando jugamos lo hacemos por placer; precisamente el poder responder a la necesidad de pasarlo bien, sin otra motivación, supone un acto de libertad.

El juego se aleja de lo cotidiano, ocupa parámetros especiales y temporales diferentes de los impuestos por la rutina diaria. El juego se realiza según una norma o regla, siguiendo una determinada estructura y, por consiguiente, crea orden. El juego se puede considerar como la actividad fundamental de la infancia, actividad que se prolonga en la vida adulta. Sabido es que éste se convertirá en el gran instrumento socializador.

Entender el juego como contenido es la consecuencia lógica de considerar que es un elemento cultural de gran trascendencia. Es propio de todas las culturas y de todos los tiempos.

La exigencia de los juegos de adoptar puntos de vista externos a uno mismo constituye otra de sus características. Esta exigencia viene determinada, sin duda, por los conflictos y las reglas impuestas desde afuera. Tanto su resolución como la comprensión y su aceptación requieren de una progresión considerable en la construcción del pensamiento infantil. En todo esto no podemos dejar a un lado la motivación, consecuencia del propio placer por el juego y, paralelamente a ésta, también está la necesidad de descubrir, de experimentar, que aparece muy ligada al juego infantil. La motivación es siempre la explicación del porqué de nuestras acciones.

El juego posee una gran importancia en la vida de los niños, no sólo en su desarrollo psicomotor, sino también para su creatividad, en su aspecto cognitivo, en su desarrollo Socioemocional, en el manejo de normas, etc.

Nuestro papel como educadores en la Educación infantil, consiste en facilitar las actividades, experiencias, intereses y motivaciones a los niños/as para que les ayuden a aprender y a desarrollarse. Para educar jugando, hemos de saber dar ideas e iniciativas a los pequeños, orientándolos y ser capaces de hacerles creer que son suyas esas ideas, que han surgido de ellos. Les encantan cualquier "invento" creado por ellos. Las ideas, la imaginación que vamos a inculcarles por medio del juego, es la misma que ellos utilizarán para proyectos el día de mañana.

El niño/a, cuando juega, imita, y si imita, hemos de poner ante su vista, cosas interesantes, importantes, que a ellos les motive, empezando por nuestro comportamiento. A todos nos gusta jugar, es innato, es un instinto que nos permite desarrollar la imaginación, compartir experiencias y, además, adquirir una serie de habilidades sociales que necesitaremos durante la vida adulta.

La escuela de educación Infantil, el aula, es un espacio donde tenemos la oportunidad de interactuar con nosotros mismos, con los demás y con nuestro entorno. Jugamos porque necesitamos descubrir, conocer, aprender y sobretodo entendernos. Jugamos porque necesitamos experimentar sensaciones que nos provoquen placer. Quién no se ha disfrazado alguna vez, cuántas veces no hemos sido papá o mamá de ficción, o jugado a las tiendas o supermercados. Durante la infancia iniciamos un juego que será decisivo para nuestra vida adulta; es el juego simbólico. Se da a una edad en la que necesitamos dar simbología a los objetos, las personas o situaciones, para entenderlas mejor. El juego facilita la comprensión de lo que somos y de lo que podemos llegar a ser, es aprendizaje y placer; con estas virtudes es difícil de imaginar una vida sin juego, de hecho no desaparece nunca de nuestras vidas.

6. Referencias Bibliográficas

- Bassedas, E., Huguet, T. y Solé, I. (2012). *Aprender y enseñar en Educación Infantil*. Barcelona: Graó.
- Bigas, M. (1988): *Juegos de lenguaje*. Barcelona: Teide.
- Bruner, J. (1983): *Juego, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Decreto 37/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establecen los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana (DOCV 03/04/2008)
- Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana (DOCV 03/04/2008).
- Decroly, O. y Monchamp, E. (1983). *El juego educativo*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza*. México. Siglo XXI
- Gallego, J. (2010). *Educación Infantil*. Málaga: Aljibe.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).
- Molina, L. y Jiménez, N. (1992). *La escuela infantil. Acción y participación*. Barcelona: Paidós.
- Moyles, J. R. (1990). *El juego en la Educación Infantil y primaria*. Madrid: Morata.
- Morin, E. (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa
- Ortega, R. (1992). *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Sevilla: Alfar.
- Palacios, J. y Castañeda, E. (2003). *La primera infancia (0-6 años) y su futuro*,
- Piaget, J. y otros (1982). *Juego y desarrollo*. Barcelona: Grijalbo.

- Pérez, V.; Gallardo, I. (2003). Jugamos a los bolos o hacemos matemáticas? Intercambio de saberes entre Educación Infantil y Primaria. *Cooperación Educativa. Kikiriki* 71-72: 74-79.
- Pérez Jerez, v. y Gallardo Fernández, Isabel M^a (2008). Miradas y palabras de niños y niñas interpretando a Salvador Dalí. Una experiencia de arte en Educación Infantil. *Revista Kikiriki* , 87-88: 79-88
- Piaget, J. (1967). *Formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño*. Madrid: Alianza.
- Piaget, J. (1984). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (2001). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Crítica.
- Piaget, J. (2007). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Crítica.
- Saint-Exupéry, A. (2010). *El principito*. Madrid: Alianza
- Tonucci, F (2010). *Con ojos de abuelo*. Barcelona: Graó.
- UNICEF España (2012). *La infancia en España 2012-2013. El impacto de la crisis en los niños*. Madrid: UNICEF España.
- UNICEF España (2014). *El valor social de los niños: hacia un Pacto de Estado por la Infancia*. Madrid: UNICEF España.
- Vaca, M. (1987). *El cuerpo entra en la escuela*. Salamanca: ICE.
- Vigotsky, L. S. (1979). *Pensamiento y lenguaje*. México: Ediciones quinto
- Werstch, J. (1985). *Vigostky. La formación social de la mente*. Buenos Aires: Paidós,
- Winnicott, D. V. (1979): *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.



289. LOS JUEGOS EN LA INFANCIA. SU INCORPORACIÓN AL CURRÍCULO EDUCATIVO COMO RECURSOS PARA PREVENIR LOS RIESGOS DE EXCLUSIÓN.

M^a Guadalupe Lucas Milán y Ángel Suárez Muñoz

mglucas@unex.es

Resumen.

Uno de los grandes propósitos de la educación actual es lograr la integración de los infantes. Por otro lado, el poder del juego en la infancia es ilimitado y todos los niños adoran jugar.

Son incuestionables los múltiples beneficios del juego en la infancia: fomenta el entusiasmo por aprender, integra, les ayuda a adquirir conocimientos de un modo divertido, les ayuda a desarrollar sus capacidades físicas, psicológicas y cognitivas... Mediante el juego los infantes disfrutan y *cambian el chip*. Es este aspecto (el *desconectar para jugar*) el que debemos aprovechar en nuestras aulas para prevenir la exclusión social y potenciar la integración.

Todos estos motivos, hacen que creamos firmemente en la necesidad de incorporar los juegos al currículo educativo como un elemento integrador; ya que, su gran potencial permite combatir aspectos como la marginalidad, la agresividad, etc. en las aulas y fomentar una educación inclusiva y de calidad. ★

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Palabras clave: juegos, infancia, recursos, exclusión.

Introducción

Un pilar esencial de la educación de hoy es la integración total del alumnado en las aulas, independientemente de las peculiaridades de cada niño. Por otra parte, por todos son conocidos los múltiples beneficios del juego en la vida humana a cualquier edad.

Por todo lo anterior, es trascendental que en las escuelas se considere al juego como una importante herramienta facilitadora del aprendizaje y fomentadora de la inclusión social.

Asimismo, el juego aporta sensaciones positivas, de felicidad y de bienestar en los participantes incrementando así las posibilidades de *enganchar* al alumnado y de aumentar las opciones de éxito educativo.

En la escuela, la utilización del juego como apoyo didáctico se convierte en una importante estrategia curricular que permite la evasión de los que participan y fomentando actitudes de acercamiento, cooperación y entendimiento entre sus miembros.

Para trabajar la integración en las aulas, mostramos algunos juegos que se pueden realizar en alumnado de diversas edades con la finalidad principal de *evitar las situaciones escolares de exclusión social*.

Jugando, creciendo, emocionándose e integrando. Beneficios del juego en la infancia.

Son muchas las investigaciones y experiencias que avalan las importantes consecuencias positivas que supone el juego en el desarrollo integral del niño tanto emocional como socialmente.

En base a las aportaciones de Cadena (2003), consideramos que el juego es la primera actividad que desarrolla el ser humano. Desde sus primeros momentos, el niño ya comienza a desarrollar actividades lúdicas que le ayudarán a entender el mundo que le rodea y a integrarlo junto a los aprendizajes que va adquiriendo (pensamientos, ilusiones, metas, necesidades, etc.). Para los niños el juego además de crecer les aporta felicidad; por ejemplo: cuando un niño elige un objeto cualquiera y lo convierte en un coche está creando un espacio muy personal y exclusivo. El juego de un niño no se basa en unas reglas estrictas, sino en un momento mágico que envuelve al niño en un entorno que le cautiva y le llena de felicidad.

El juego es un elemento esencial de la vida del niño: es ilusión, es felicidad, es fantasía, es “seriedad” (Garaigordobil, 2000), es compartir, es soñar, es imaginar, es crear.

El juego es un ámbito en el que no existen límites (ni en cuanto al género ni a la edad del niño, ni al material del que esté hecho el juguete, etc.) la única limitación es la imaginación del infante. Este hecho genera una infinidad de posibilidades en el campo de la enseñanza-aprendizaje que pueden utilizar los docentes para conseguir *enganchar* al alumnado y facilitar así sus aprendizajes. De este modo, una de las finalidades de utilizar el juego en las aulas sería *lograr la integración del alumnado en las aulas a través del empleo del juego como recurso didáctico*.

El carácter lúdico y fantasioso del juego es muy enriquecedor para el proceso de desarrollo del niño, puesto que fomenta la creatividad e imaginación del infante y con ello, sus aptitudes.

Psicología del juego.

Para los psicólogos y otros expertos, el juego es un elemento básico para el crecimiento personal y social de las personas; ya que fomenta aspectos como la resolución de conflictos, el desarrollo de la personalidad y de la creatividad y la integración social, entre otros.

Actualmente, los psicólogos consideran que el juego es trascendental en el desarrollo infantil. Hay numerosos investigadores que han estudiado sobre la naturaleza del juego. Friedrich Froebel que fue uno de los primeros psicólogos en estudiar el juego, considerándolo como “la más alta expresión del desarrollo humano en la infancia...la libre expresión de lo que es el alma infantil”; además, Froebel destacó que el juego junto a las habilidades físicas, el lenguaje, la música y la expresión personal eran los pilares educativos de la primera infancia.

Es muy importante que los educadores cuenten con el juego como parte de sus programaciones escolares. Igualmente, el juego no entiende de edades, ni de sexos; por lo que sería provechoso que fuera considerado como un importante recurso mediador en el proceso educativo de cualquier edad (por ejemplo: encontramos a personas de treinta años que juegan al fútbol, que hacen quedadas y practican juegos de mesa,...). Asimismo, su carácter lúdico y motivador hace que el juego sea una herramienta muy eficaz para erradicar desajustes sociales y para adquirir y trabajar habilidades cognitivas y sociales. La funcionalidad del juego radica en que desarrolla aspectos: cognitivos y morales, relativos a la personalidad y a la estabilidad emocional, de desarrollo social, de la creatividad y de la formación intelectual, etc. (Galletas, 2007).

Todas las razones anteriores, ponen de manifiesto que el juego supone una dimensión vital para el ser humano y por ello, se debe potenciar su utilización como elemento pedagógico.

Creciendo jugando y disfrutando.

Estamos de acuerdo con Cuidado infantil.net, en su consideración de que el juego es uno de los principales motores evolutivos de los niños. Desde su más tierna infancia, van supeditando la fantasía a la realidad para poder ir descubriendo

paulatinamente su entorno más próximo. Además, el juego es un tremendo aliado para la educación psicomotriz del niño y permite asentar los cimientos de su posterior etapa de aprendizaje. Jugando, el niño se ve envuelto en variedad de situaciones que potencian su “desarrollo cognitivo” y su “creatividad”, su desarrollo social y emocional, la elaboración de su “pensamiento infantil”, el desarrollo de su personalidad, y una gran variedad de beneficiosos etcéteras que le serán de gran utilidad en su madurez.

El juego es una actividad muy motivadora para el niño porque en él “todo se puede” (Burgos, 2008). Las innumerables posibilidades hacen que se entrelace lo ficticio (lo creativo e imaginativo) y lo real (las normas y reglas sociales), y permite al niño aprender lo que debe hacer en cada momento pero de una manera que le permite dar rienda suelta a sus impulsos. El juego es, por estos y otros muchos motivos, un acto fundamental en la vida del niño que favorece la evolución de aspectos del desarrollo como el intelecto, la emotividad, la creatividad, la sociabilidad, las habilidades sociales y comunicativas, etc. En el pleno desarrollo del juego hay que tener en cuenta que éste no debe ser interrumpido bajo ningún concepto porque este hecho supondría un despojo al niño de sus argumentos y significados internos (Ministerio de Educación y Cultura Español).

Es el hecho de que el juego sea un importante vehículo de aprendizaje, de socialización, de imaginación y de intercambio de ideas, lo que va a permitir que sirva eficazmente para que en las aulas escolares se reduzcan las situaciones de agresividad y de rechazo entre los iguales a través del desarrollo de múltiples juegos que fomenten la cohesión grupal y aparten las diferencias entre ellos.



Beneficios educativos del juego. ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

La multitud de beneficios del juego, como venimos viendo, es indiscutible por padres y expertos en la materia. Por esto, hemos querido enumerar los cuantiosos efectos positivos que suponen para el crecimiento integral de los niños, con la finalidad de que (independientemente de la edad de los estudiantes) estén más presentes en las aulas escolares como otro pilar esencial que apoye los contenidos curriculares.

- ✓ Mejora la calidad motriz, perceptiva y socializadora.
- ✓ Permite trabajar varios aspectos o contenidos simultáneamente. Por ejemplo: mientras se trabaja la comunicación en el área de Lengua, se puede estar trabajando la integración social.

- ✓ Enriquece y desarrolla habilidades intelectuales y emocionales como la velocidad mental, la creatividad, la perspicacia, la picardía, el ingenio, una mayor rapidez en la adquisición de nuevos aprendizajes, etc.
- ✓ Potencia el reconocimiento de emociones positivas y negativas (positivas: la felicidad y la autorrealización del ganador del juego; negativas: la sensación de *poder* al jugar con armas de plástico (como pistolas) (Horning), la tristeza o impotencia del perdedor).
- ✓ Posibilita trabajar múltiples contenidos curriculares en espacios distintos al aula. Por ejemplo: jugando a la comba en el patio en gran grupo se fomenta la cohesión grupal y el trabajo en equipo y la vocalización y la memorización pertenecientes al área de Lengua.
- ✓ Aporta novedad, diversión, motivación y *enganche* hacia cualquier área curricular.

Además de todo lo anterior, el juego potencia que los niños se muevan más en las escuelas y se combata el sedentarismo característico de las aulas escolares.

Juegos infantiles que previenen la exclusión social en el aula.³⁸⁶

A continuación, mostramos varios juegos que se pueden aplicar en las aulas escolares con la finalidad de *potenciar el trabajo en equipo entre los escolares, de favorecer la cohesión grupal, de lograr una mayor aceptación de todos los miembros del grupo-clase y de apartar las diferencias entre ellos.*

1. CORTAHILOS.

Descripción: Consiste en que perseguidor y perseguido se crucen pero impidiendo ser cogido. El que se la pica dice el nombre de la persona a la que va a perseguir. Acto seguido el resto de compañeros de va cruzando en el camino entre ambos, cortando del hilo invisible que se traza entre ellos y llevándose al cazador. Cuando el perseguidor toca al que corta el hilo o al que persigue, se invierten los roles.

Otra modalidad es jugar por parejas y si el perseguido da la mano a alguien, el cazador debe elegir otro botín.

Objetivos: Procura fomentar la distensión, la cohesión grupal y el contacto físico

³⁸⁶ Estos juegos han sido extraídos, seleccionados y adaptados de la web:
http://www.ctv.es/USERS/avicent/Juegos_paz/#Juegos%20de%20presentaci%C3%B3n

entre los compañeros del mismo grupo-clase.

Agrupamiento y edades: Grupal. Desde los 6 años.

Fuente: *Popular español*.

2. SPLASH.

Descripción: Este juego consiste en impedir que otros compañeros te cojan y en escaparte de ellos. Consiste en que el que se la “pica” debe pillar a los demás compañeros tocándoles; éstos pueden librarse del primero parándose en seco y estirando los brazos, mientras que junta las manos y dando una palmada grita ¡Splash!. Para seguir moviéndose es necesario que otro compañero que no se la pique, se introduzca por el hueco vacío que conforman sus brazos y le dé un beso en la mejilla. Durante el periodo de tiempo en el que el compañero que va a salvar al otro esté en el hueco de los brazos del que va a ayudar, el que la pica no puede darle a ninguno de los dos. Este juego es similar a otro tradicional popularmente conocido como “Love”.

Objetivos: Pretende fomentar la distensión, la cohesión grupal, el contacto físico entre los alumnos y la eliminación de prejuicios.

Agrupamiento y edades: Grupal. Desde los 7 años.

Fuente: Seminario de Educación para la Paz. (1999). *La Alternativa del Juego II. Juegos y dinámicas de educación para la Paz (4ª edición)*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

3. CUANTO TE QUEREMOS.

Descripción: En este juego se pretende poner de manifiesto las virtudes de los compañeros del grupo-clase. Colocándose todos los jugadores en círculo y en el medio se sienta en una silla uno de los participantes. Los demás anotan en un papel una cualidad que quieran decirle, algo que piensen de ella, etc. Posteriormente, los alumnos que han escrito en el papel, se lo van colocando en la mano a la persona sentada en la silla. Cuando todas las personas le hayan dejado su papel correspondiente, la persona sentada los irá leyendo en voz alta y expondrá a los demás cómo se ha sentido.

En niños más pequeños se puede hacer este juego pero oralmente.

Objetivos: Alcanzar una mayor cohesión del grupo-clase, un mayor nivel de autoestima y conseguir que todos los miembros se sientan integrados y queridos por los demás.

Agrupamiento y edades: Grupal. Desde los 7 años.

Fuente: *María Estévez González.*

4. LAS GAFAS.

Descripción: Pretende aportar diferentes percepciones sobre una situación. El docente saca las primeras gafas y hace la siguiente consigna: -"estas son las gafas de la desconfianza. Cuando las llevo puestas soy muy desconfiado. ¿Quién quiere ponérselas y contar qué ve a través de ellas y qué opina de nosotros?".

Posteriormente, va sacando otras gafas que tienen atribuidas otras características. Por ejemplo: la gafas del "contestón", de la "confianza", del "todo me sale mal", del "todos me quieren", del "me siento solo", etc.).

Objetivos: Ser capaz de entender la existencia de otros puntos de vista y cómo una opinión puede afectar a la percepción de la realidad; además, de estar en condiciones de expresar sus sentimientos ante los demás y de dialogar sobre los déficits comunicativos del grupo-clase.

Agrupamiento y edades: Grupal. Desde los 8 años.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Materiales requeridos: Varias monturas de gafas inservibles o de plástico sin cristales. También se pueden hacer con diversos materiales como de alambre, de cartulina, etc.

Fuente: *Nuria Moreno Martínez.*

5. TELARAÑA.

Descripción: El juego consiste en que los participantes pasen por una "telaraña" sin rozarla. Inicialmente se debe elaborar la telaraña entre dos postes que se distancien unos dos metros de ancho entre ellos y hacer la red dejando espacios de diferentes dimensiones. Luego, los niños irán pasando si tocar las cuerdas de la telaraña; para ello les diremos que imaginen que se encuentran atrapados en una cueva en la que la única salida es a través de esa red. Entre todos deben ayudarse a ir saliendo de uno en

uno de la red.

Objetivos: Fomentar las aptitudes grupales de toma de decisiones, de resolución de conflictos, de cooperación y de confianza.

Agrupamiento y edades: Grupal. Desde los 12 años.

Materiales requeridos: Cuerda, espacio que tenga dos pilares, dos patas...entre los que elaborar la telaraña.

Fuente: Seminario de Educación para la Paz. (1999). *La Alternativa del Juego II. Juegos y dinámicas de educación para la Paz (4ª edición)*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

6. EL ESCUADRÓN.

Descripción: Cada grupo debe elaborar una nave voladora utilizando dos folios en tamaño A4 de modo que consiga hacerla volar y sobrevuele una distancia de 5 metros que le permita alcanzar un objetivo (aro de 50 cm. de diámetro). Cada equipo tiene tres intentos máximo no consecutivos para potenciar la colaboración de todos. El juego termina cuando todos logran los objetivos. El docente felicitará a los que acierten en primer lugar y los que vayan consiguiéndolo y a los que logren los o cada uno de los objetivos. Finalmente, les preguntará sobre: si han aprendido algo con el juego, cuál les ha parecido el instante más complicado, lo que han sentido cuando los demás grupos iban logrando los objetivos, qué sienten tras haber conseguido alcanzar el objetivo. **ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN**

En adultos la modificación consiste en si estropean una hoja, se negocia la entrega de otra más pero con la condición de que deben añadirla al diseño de la nave voladora.

Objetivos: Ser capaz de incrementar las habilidades creativas, de trabajo en equipo y de comunicación.

Agrupamiento y edades: Grupos de entre 3 y 5 miembros. Desde los 10 años.

Materiales requeridos: Papel Bond en A4 y 1 aro de 50 cm de diámetro.

Fuente: *Rubén Dávila Calderón.*

Conclusiones

El juego en cualquier etapa vital es básico para el pleno desarrollo humano. En la escuela, desde nuestro parecer, su utilización como recurso didáctico debe utilizarse cotidianamente, de manera que garantice una continua motivación por parte del alumnado y fomente un buen clima del aula.

Expertos en la materia y docentes convergen en que el juego produce grandes beneficios en el desarrollo psicomotriz, cognitivo, afectivo, social y de la personalidad de los infantes. Asimismo, otra de las grandes ventajas del juego, y que comparte con la lectura, radica en la capacidad de liberar y de hacer viajar al niño.

Jugar es innato y esencial para el ser humano. El juego nos permite crecer, desarrollarnos, descubrir, emocionarnos, etc.; de ahí, que consideremos que esta herramienta tan útil y positiva para el crecimiento integral de las personas deba ser un recurso habitual en las aulas escolares. De este modo, en el aula, el juego puede usarse para impedir que se produzcan conductas excluyentes entre el alumnado. Por todo lo anterior, proponemos a modo de ejemplificación algunos juegos que pueden usarse en diferentes edades con la finalidad de contraatacar la exclusión social.

Referencias Bibliográficas

- Burgos, E.B. (2008). *Los juegos tradicionales en la escuela*. Recuperado el 11 de mayo de 2010, de <http://psicopedagogias.blogspot.com.es/2008/02/los-juegos-tradicionales-en-la-escuela.html>
- Cadena, M.A. (2003). *La importancia del juego*. Recuperado el 22 de marzo de 2011, de <http://www.monografias.com/trabajos14/importancia-juego/importancia-juego.shtml>
- Cuidado infantil.net. (s.f.). *¡A jugar! La importancia del juego infantil*. Recuperado el 24 de marzo de 2011, de <http://cuidadoinfantil.net/importancia-juego-infantil.html>
- Galletas [nombre de usuario] (2008). *Información básica sobre el juego y su influencia en la psicología*. Recuperado el 10 de mayo de 2010, de <http://www.slideshare.net/galletas/informacin-bsica-sobre-el-juego-y-su-influencia-en-la-psicologa-195198>
- Garaigordobil, M. (2000). ¿Qué es el Juego Infantil?. En D. Garon, J.B. Mikulu, M.G., Medrano, E. Torres, M. Costa, M. Plá...y E. Osborn. *El juego y el juguete en la educación infantil* (pp. 3). Alicante: Asociación Española de Fabricantes de Juguetes [Versión electrónica]. Recuperado el 22 de marzo de 2011, de www.crecerjugando.org/pdf/Juego_educacion.pdf

- Horning, L. (s.f.). *¿Por qué los niños juegan así?*. Recuperado el 24 de marzo de 2011, de betterkidcare.psu.edu/TipsEsp/TIPSEsp19.pdf
- Lucas, M.G., Suárez, A. y Godoy, M.J. (2010.). Los juegos populares y su rentabilidad educativa. *¿Jugamos a la Comba?*. Comunicación presentada en el IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Estudios Literarios de Cultura Popular. Palma, España.
- Ministerio de Educación y Cultura Español. (s.f.). *Importancia del juego en la infancia. Aportaciones de los juegos a los niños*. Recuperado el 23 de marzo de 2011, de <http://www.guiainfantil.com/educacion/juegosinfancia.htm>
- Seminario de Educación para la Paz. (1999). *La Alternativa del Juego II. Juegos y dinámicas de educación para la Paz (4ª edición)*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Suárez, A., Godoy, M.J. y Lucas, M.G. (2011). *...Y tiro porque me toca. Juegos para trabajar los componentes del lenguaje*. Madrid: CCS.
- Vicent, A. (2005). Juegos para cooperación y la paz. Recuperado el 13 de junio de 2014, de http://www.ctv.es/USERS/avicent/Juegos_paz/#Juegos%20de%20presentaci%C3%B3n





**CRISIS ECONÓMICA Y POBREZA
INFANTIL**

★ **A I C E** ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

290. CRISIS ECONÓMICA Y PROTECCIÓN A LA INFANCIA

Virginia Berrocal y Raquel Valbuena

virbeto@yahoo.es

Resumen.

Aprovechamos esta ocasión para compartir nuestras reflexiones y experiencias como educadores que desarrollan su labor en un programa de carácter preventivo, trabajando también en el ámbito de la protección.

Nuestra intervención va dirigida a familias y menores en los que concurren circunstancias que favorecen la aparición de situaciones de riesgo.

Si habitualmente intervenimos en contextos con diferentes y múltiples problemáticas, con la crisis económica éstas se han agudizado más si cabe.

Como educadores que desempeñamos nuestra tarea en el barrio de Otxarkoaga-Txurdinaga nos planteamos distintas cuestiones:

¿Cómo se da el crecimiento? ¿Cómo se desarrollan las etapas del ciclo vital? ¿Cómo se distribuyen los roles dentro de la familia? ¿Y los recursos económicos? ¿Y los espacios?

En relación a la educación, ¿Quién ejerce la autoridad? ¿Qué estilos educativos priman?

Como profesionales ¿Cómo nos adaptamos a esta nueva situación? ¿Cómo afecta esto a los menores?

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Palabras clave: familia multiproblemática, crisis económica, intervención socioeducativa.

Introducción

“Si la riqueza no hace la felicidad, imagínese lo que hace la pobreza”(Lamas, 2007 p.76)

Como educadores del EISECO del servicio social de base de Otxarkoaga-Txurdinaga (Bilbao- Bizkaia), nuestro trabajo consiste por un lado en detectar e investigar situaciones en las que haya menores en riesgo de desprotección, y por otro,

intervenir en aquellos casos en que se dé una gravedad leve o moderada de riesgo. Ya que, cuando la situación es de gravedad elevada o muy elevada, la competencia en la intervención pasa a ser de los Servicios Territoriales (Diputación de Bizkaia).

La pobreza suele ser un rasgo característico de las familias multiproblemáticas, pero cuando el contexto social y económico en el que se vive, está inmerso en una crisis tan profunda como la que sufrimos en la actualidad, deja de ser una característica más y pasa a ser como una caja de resonancia de todas las demás dificultades de las familias.

Por otro lado, no debemos olvidar que “la desorganización económica y de vivienda de las familias multiproblemáticas agrava las consecuencias de la miseria”(Rodríguez, 2003, p.93). Es decir, se establece una influencia bidireccional entre crisis y familia. Además, destacamos que el impacto que se produce en las familias, es distinto en función de sus características.

A la hora llevar a cabo este análisis proponemos unos criterios, distintos a los que aparecen en la Herramienta BALORA. A pesar de que esta herramienta aporta elementos para la valoración de la gravedad y las correspondientes tomas de decisión del caso, no nos es de utilidad a la hora de establecer pautas de intervención. Nosotros proponemos valorar la función parental-marental, la conyugalidad, el crecimiento, las etapas del ciclo vital, la individuación, el estilo educativo y el apego.

Con el fin de plasmar esta idea, desarrollamos una comparativa entre dos casos que expondremos a continuación.

Casos ilustrativos

El caso de JON:

Se trata de una familia monoparental, Pilar, la madre de 47 años y Jon, el hijo de 8 años, residentes en el domicilio de los abuelos maternos Matilde y Carlos, en el barrio de Txurdinaga (Bilbao).

El caso llega a la trabajadora social de los SSB por una derivación hecha desde psiquiatría infantil en la que se plantea una preocupación por el menor en referencia a escasas relaciones sociales y tendencia al aislamiento. Tras pasar la herramienta BALORA, se abre el expediente en prevención proponiendo una intervención socio educativa tanto para la madre como para el hijo. Durante el desarrollo de la intervención se observa un agravamiento de la situación del menor y se decide cerrar la intervención

preventiva y valorar de nuevo el caso, a través del ECA³⁸⁷, que finalmente se eleva a protección.

- **Información sobre la situación de los adultos responsables del menor así como de los adultos que viven en el domicilio.**

La vivienda es de alquiler municipal, cuenta con electrodomésticos suficientes y mobiliario adecuado. Tiene tres habitaciones, dos baños, salón y cocina. La habitación más grande es ocupada por Pilar y su hijo, otra habitación la ocupan los abuelos y la tercera Naiara (hermana de Pilar) y su hijo Mikel.

Matilde es una mujer muy enferma y ha sido víctima de malos tratos por su marido. Carlos ha sido alcohólico durante muchos años, hasta que el diagnosticaron diabetes. Ambos cobran Pensión No Contributiva (PNC) y complemento de Renta de Garantía de Ingresos (RGI).

Naiara también es perceptora de ayudas y está en búsqueda activa de empleo.

Pilar nació en Inglaterra, de madre española y padre italiano. Tiene dos hermanas.

Tanto Pilar como sus dos hermanas se trasladaron a Bilbao cuando contaba con 10 años. Esta decisión fue tomada por Matilde, pues necesitaba ser apoyada por su familia.

Pilar, tiene un 72% de minusvalía por trastorno límite de personalidad, trastorno en control de impulsos y trastorno en la alimentación y fue mastectomizada en el 2009, motivo por el cual percibe una PNC, con complemento de RGI. A estos ingresos hay que sumar la pensión alimenticia por Jon.

Con 27 años conoció a su único marido y se fueron a vivir a Suiza. Tras varios años de convivencia se separaron por violencia de género. En una ocasión, Pilar fue arrojada al vacío desde un tercer piso, estando en coma durante 3 días y le tuvieron que reconstruir la cara.

Tras la vuelta a España tuvo varias relaciones que ninguna prosperó y se marchó sola a Inglaterra donde conoció al padre de su hijo, Paul. Cuando se conocieron fueron a vivir juntos y, sin desearlo ni planificarlo, se quedó embarazada de Jon. La relación con el padre de Jon fue también de maltrato. Tras el nacimiento del niño, el padre comenzó a abusar del alcohol y abandonó su trabajo. Durante los primeros años de vida del menor no mantuvo relación alguna con él. A la vez, Pilar empezó a consumir cocaína y alcohol, además de tener dos intentos de suicidio y varias autolesiones. Aun

³⁸⁷ ECA: Equipo de caso formado por un trabajador social, un psicólogo y un educador. Cuyas funciones vienen enmarcadas en el Procedimiento de Intervención con Infancia y Adolescencia en Situación de Riesgo del Ayuntamiento de Bilbao.

así la madre refiere que se ocupaba de su hijo. Paul empezó a manifestar problemas de ansiedad y agorafobia.

Cuando el bebé empezó la guardería los servicios sociales ingleses amenazaron con quitarle el niño. Fue entonces cuando la madre inició tratamiento en una clínica de desintoxicación, finalizando el mismo con éxito. El padre, sin embargo, tras varios tratamientos, continúa en la actualidad con el problema de alcoholismo.

En el 2008, Pilar fue diagnosticada de cáncer de mama, decidiendo regresar a España en el 2009. La vuelta al hogar se debió a que no tenía ingresos económicos suficientes para poder vivir sola, y necesitaba que le ayudaran en la crianza por su enfermedad (se sospecha que también por miedo a retirada de custodia en Inglaterra). Actualmente, las ayudas desde los servicios sociales no son suficientes para hacer frente a los gastos de una vivienda más los que conlleva una vida autónoma.

Paralelamente, la hermana más pequeña decide emanciparse junto con sus dos hijos. En el 2011, Naiara regresa también al hogar de los abuelos junto a su bebe.

- Aspectos destacables de las relaciones y dinámica familiar.

En el hogar actual, conviven varios núcleos familiares, en una situación de hacinamiento, en la que cada familia hace vida en sus dormitorios, compartiendo ocasionalmente el salón y la cocina. La posibilidad de tener un espacio propio resulta imposible.

Esta situación provoca que la función parental de Pilar quede muy debilitada, debido a dos razones que interactúan entre sí. Por un lado el vínculo fusional establecido con su hijo, causa de su historia vital, que más adelante analizaremos, y por otro lado, a la ingerencia del resto de familiares, que con ella conviven, sobre todo del abuelo y de la hermana, que ante las dificultades que muestra Jon, le devuelven una imagen de incapacidad y de desvalorización, no estableciendo con ellos los límites suficientes ante las acusaciones. El sistema familiar, con su historia por detrás, tiene una estructura muy porosa en la que los límites no están nada claros. Por lo tanto, hay una seria dificultad para establecerlos en todas las direcciones y así poder favorecer un “crecimiento saludable” (Cucco, M, 2012).

La madre es insensible a las necesidades afectivas de su hijo. Esto se debe, en parte, a la saturación emocional, ya que el hacinamiento no solo es físico sino psíquico.

Pilar como resultado del vínculo con su hijo, adopta un estilo educativo muy permisivo, que coloca a Jon en rol adulto, que ejerce la autoridad, en ocasiones, desde la agresividad y se sitúa en la omnipotencia. Generando en Jon un estilo de “apego preocupado”(Bartholomew, 1990).

En estos casos, donde la escasez de límites claros hace que no se favorezca el proceso de individuación (Cancrini 1996, p.217), se dan muchas dificultades para que los menores adquieran su propia identidad.

Otro aspecto a destacar es la falta de recursos económicos y la imposibilidad de acceder a ayudas por parte de Pilar y Naiara (por ejemplo, destinadas a la adquisición de vivienda). Esto impacta sustancialmente en el desarrollo de las etapas del ciclo vital de la familia. En este caso, con la vuelta a casa de las hijas, los abuelos de edad avanzada no pueden desarrollar la etapa del nido vacío, llenándose el hogar con más miembros, y teniendo que atender a necesidades que no les corresponden (crianza de nietos), deteriorando la convivencia ya que, por un lado, estos se quejan de la sobrecarga y por otro lado, no permiten que sus hijas asuman sus responsabilidades. En definitiva, es un tipo de familia, que vive todo lo externo como algo hostil, y donde la separación es imposible. Ya que, según Cancrini (1996) “el comportamiento sintomático funciona como un factor de equilibrio para las dificultades emocionales de sus miembros y del sistema en su globalidad. Además añade que, la eficacia de esos comportamientos bloquea el paso de una fase a otra, manteniendo equilibrios que deberían ser superados”.

La relación conyugal no está claramente definida. Se observa, como dice Magdalena Rodríguez (2003), que la pareja se elige de forma utilitaria, sus carencias les lleva a intentar obtener del otro lo que le falta a sí mismo pero el otro lo frustra una y otra vez por que tampoco tiene satisfechas sus propias necesidades. Es una relación de complementariedad que ya nace muerta.

Paul es un padre que cumple una “función flotante” (Minuchin 1967). En este caso el padre contribuye a la vida familiar económicamente. Pilar acepta esta situación y compensa al padre dejándole al niño en periodos vacacionales. Esta situación se sostiene más en el tiempo debido a la crisis económica y al beneficio mutuo en cuanto a que él puede seguir existiendo en el sistema (se siente dependiente) y ella se siente cuidada y sustentada, estableciéndose un “rol recíproco” (A.Ryle y I.B. Kerr. 2006).

- Información sobre la situación de los menores.

El menor objeto de la intervención, Jon, acude habitualmente a un colegio cercano y cursa 3ª de primaria. Desde el colegio, lo describen como un niño “raro”, “sin emociones” y que no tiene más que un amigo.

Jon manifiesta dificultades a la hora de ir adquiriendo cotas de autonomía. Por ejemplo no es capaz de dormir solo, haciéndolo en compañía de su madre, cogidos de la mano. Tampoco puede ir al baño solo, a pesar de encontrarse en la misma habitación. La imposibilidad de poder disponer de un espacio propio en el hogar no favorece que el menor adquiera la autonomía necesaria para desarrollo personal.

El Caso de AITOR:

Se trata de una familia reconstituida. Aitor, el menor objeto de la intervención, tiene 8 años.

La madre es Berta, de origen latinoamericano, de 36 años de edad, tiene dos hijos: Brandon de 18 años y Aitor. Residen en el domicilio propiedad del padre de Aitor junto la nueva pareja de la madre y su hija de 21 años.

El padre de Aitor, Miguel, de 40 años reside en el domicilio de su madre (Julia) junto a ésta, tras la separación.

Ambos progenitores residen en el barrio bilbaíno de Txurdinaga.

El caso llega a la trabajadora social a través de una notificación hecha por el colegio donde estudia el menor. Observan que Aitor se encuentra en una situación de instrumentalización, mostrándose inquieto y desconcentrado y excesivamente demandante de afecto con respecto a sus iguales, llegando incluso a ser agobiante. Esta notificación lleva a los servicios sociales a intervenir en la familia y a investigar la situación. En un principio se atiende como una situación de riesgo leve pero a medida que la intervención va desarrollándose, los educadores observan y constatan que la madre, que en un principio se mostró colaboradora, deja de acudir a las citas con los servicios sociales y empieza a pasar largas temporadas fuera de casa. Y al contrario, se encuentran con un padre que lucha por la custodia de su hijo, que se encarga de atenderlo, de llevarle al médico y de que acuda a apoyo escolar. Todo esto ha supuesto que el caso sea nuevamente valorado por el ECA y tras la valoración se decide que el caso, es de gravedad moderada.

Cabe señalar, que anteriormente, poco antes de la separación, Berta y Miguel acudieron a los S.S.B. para solicitar ayuda con el control de la conducta Brandon.

- **Información sobre la situación de los adultos responsables del menor así como de los adultos que viven en el domicilio.**

Berta vino de su país de origen, Colombia, en el 2000 dejando al cuidado de su familia a Brandon. En el 2003 Brandon vino a España, en ese momento contaba con 7 años de edad. Aitor nació en el 2006.

Miguel es el hijo mayor de tres hermanos, huérfano de padre. Este era alcohólico y maltrataba a su madre. Motivo por el cual se dio una separación y el padre perdió contacto con sus hijos. Julia ocupó entonces el papel de cabeza de familia. Tanto el como sus hermanos vivieron, durante un tiempo en un centro de acogida. El que no hubiera ingresos suficientes motivó el abandono temprano de los estudios por parte de Miguel y el acceso al mundo laboral. A los 17 años se fue al ejercito, abandonándolo al de tres años, para convertirse en guardaespaldas.

Miguel y Berta se conocen en un ambiente nocturno y tras un tiempo se hacen pareja. Él trabajaba en ese momento de guardaespaldas y ella en un club de alterne. Miguel la “saca” de la prostitución y deciden que ella pase más tiempo en el hogar familiar. Ella ocupa el papel de cuidado de la casa y los niños y él es sustento económico. Berta se quejaba de este papel asignado. Ella se relacionaba con personas de origen latino y el con sus amistades del fútbol. A lo largo de sus vidas ambos han consumido alcohol y cocaína pero Miguel tras la separación agudizó su consumo y solicitó ayuda en el C.S.M para tratamiento de tóxicos, abandonando con éxito el tratamiento. Berta continúa en la actualidad con problemas de alcoholismo.

En el 2011 la pareja decide separarse, ambos dicen que de una forma amistosa y civilizada. La guarda y custodia la tiene la madre. El hogar donde reside el menor aunque la propiedad es del padre, es la madre la que tiene el uso y disfrute hasta la mayoría de edad de Aitor.

Tras la separación la situación económica de Miguel, empeoró ya que se quedó en el paro y a pesar de que cobraba la prestación por desempleo sus ingresos no eran suficientes para afrontar la hipoteca y los gastos de la manutención del menor. En el 2012, Berta interpuso denuncia por malos tratos y se descubre que lo hizo por chantaje económico a Miguel. El a su vez puso una denuncia en la administración gestora de la RGI por uso indebido de la misma por parte de Berta, lo que le supuso una suspensión por cinco años.

En la actualidad el padre carece de ingresos, tiene infinidad de deudas acumuladas y no tiene derecho a percibir ningún tipo de ayuda económica al estar empadronado con su madre.

Al tiempo de separarse de Miguel, Berta inicia una relación con una nueva pareja. Debido a su trabajo pasa mucho tiempo fuera de casa, dejando a Aitor a cargo de su pareja, de Brandon o de la hija de su pareja.

En la fase de investigación (ECA), se corroboró las sospechas de que Aitor fue abandonado por la madre al ausentarse ésta del hogar, tanto por el día como por la noche, o por estar indispuesta para cuidarlo, tras haber consumido alcohol u otras drogas. Además no se mostraba muy receptiva afectivamente con el menor y Miguel no podía atenderle por encontrarse trabajando, siendo desconocedor de la situación. Cuando Aitor está a cargo de su madre, estas situaciones se repiten en la actualidad.

Existen denuncias, donde se constata que en el domicilio familiar se encontraba Berta, su pareja y la hija de éste en estado de embriaguez, estando también en el domicilio Aitor. Añadido a esto, Miguel se queja del abandono que hace la madre cuando se ausenta en la actualidad durante largos periodos de tiempo sin saber cuando va a volver y el efecto negativo que esto produce en el menor.

- Aspectos destacables de las relaciones y dinámica familiar.

La precaria situación económica de Miguel y el desempleo ha provocado que éste sea más consciente de la situación en que se encuentran él y su hijo. Miguel verbaliza que ha estado viviendo por encima de sus posibilidades y en un segundo plano con respecto a lo que pasaba en su familia.

Su nueva estructura familiar, le ha permitido contar con el apoyo de su madre, figura que durante su matrimonio estaba más ausente. La abuela favorece que Miguel ejerza una función parental más presente en la vida de su hijo. Compensando éste las carencias de la función parental de Berta. Miguel a diferencia de Berta es sensible a las necesidades emocionales de su hijo. Adopta un estilo educativo entre permisivo y democrático, estableciendo los límites necesarios para favorecer el crecimiento saludable de Aitor. Si bien, se observa que Miguel muestra dificultades a la hora de marcar límites, pues el menor es muy vulnerable.

Al contrario, cuando Aitor vive con la madre, la estructura familiar es inconsistente en cuanto a la escasa presencia de adulto referente. Esto produce, una impredecibilidad e inestabilidad en el menor. Berta como resultado del vínculo establecido con su hijo, adopta un estilo educativo que oscila entre permisivo y negligente. La escasez de límites claros y la ausencia de una figura de referencia estable hace que el proceso de individuación que le toca iniciar, no se esté posibilitando. Aitor muestra un estilo de apego preocupado o inseguro, es demasiado dependiente y se muestra ambivalente.

Referente al ciclo vital, nos encontramos ante una familia con dos padres separados al cuidado de un hijo que está finalizando su niñez. En este caso, la madre al igual que con el anterior hijo, no está dando respuesta a las necesidades correspondientes, preocupada por vivir una segunda adolescencia. Por el contrario, el padre si muestra interés en la cobertura de las necesidades de Aitor.

La relación conyugal es conflictiva. La madre utiliza a Aitor como un elemento de sustento económico y una vía de comunicación con Miguel. Sin embargo, el padre intenta mantener al menor al margen del conflicto.

- Información sobre la situación de los menores.

Como consecuencia de todas las situaciones que se dan en todas las fases evolutivas del menor hasta la actualidad, Aitor presenta un sintomatología depresiva

(rabietas, irritabilidad, miedo a la soledad, dificultades en el aprendizaje, problema logopédico) y problemas de apego.

Conclusiones

Tras el análisis de los casos y a modo de comparativa observamos que en el de Jon, la crisis ha generado que la ineficacia de esta madre resuene más. Al contrario que en la de Aitor, ésta ha supuesto un revulsivo para su padre, que en un principio estaba ausente, fortaleciéndose y mostrándose como un padre eficaz.

Otra característica de ambos casos es que los menores son vulnerables emocionalmente. En el caso de Jon, debido entre otras razones, a la incapacidad marental, el pronóstico es muy reservado. A diferencia del caso de Aitor, que con ayuda profesional, es más favorable.

Además, en relación a la intervención socio-educativa que venimos desarrollando, cabe señalar que Miguel a través del vínculo con el educador referente, ha sido capaz de generar cambios en relación a la educación de su hijo y mostrarse más activo en su proyecto personal. No es el caso de Pilar, que se ha finalizado la intervención socioeducativa, sin producirse cambios y como consecuencia, de ese atasco, el caso se ha visto agravado.

Otra conclusión que queremos destacar es la necesidad de basar nuestra intervención como educadores no tanto en la clasificación de los casos que hace la herramienta BALORA sino en los criterios que hemos utilizado en este trabajo. Los ítems utilizados en la Herramienta BALORA hacen referencia a un diagnóstico, pero no responden a un modelo de intervención que ayude al educador a desempeñar su labor. Y por eso creemos que esta manera de acercarse a los casos (función parental-marental, la conyugalidad, el crecimiento, las etapas del ciclo vital, la individuación, el estilo educativo y vínculo) es una herramienta válida para los profesionales que intervenimos con este tipo de familias.

Referencias Bibliográficas

BALORA: Instrumento para la Valoración de la Gravedad de las Situaciones de Riesgo y Desamparo en los Servicios Sociales Municipales y Territoriales e Atención y Protección a la Infancia y Adolescencia en la Comunidad Autónoma Vasca. GOBIERNO VASCO. BOPV 2011.

Bartholomew, K. (1990). Avoidance of intimacy: An attachment perspective. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7, 147-178.

- Cancrini, L y La Rosa, C (1996). La Caja de Pandora. Manual de psiquiatría y psicopatología. Barcelona: Paidós.
- Cucco, M (2012). Proceso de crecer, autonomía y límites. Un tema a debate. Revista La Fuente.
- Lamas, C (2007). Para comprender la adolescencia problemática. REDES nº 18.
- Linares, J.L (1996). Identidad y narrativa. Barcelona: Paidós.
- Minuchin, S. y Otros (1967): Families of the Slums: an Exploration of their Structure and Treatment, Nueva York: Basic Books.
- Rodríguez Martínez, M (2003). La familia multiproblemática y el modelo sistémico. Universidad de Huelva ,89-115.
- Ryle, A y Kerr, I.B (2006). Psicoterapia Cognitiva Analítica (PCA). Teoría y Práctica. Biblioteca de Psicología Desclee de Brouwer.



291. CRISIS Y DERECHOS DEL NIÑO: DISCURSOS SOBRE LA CRISIS EN LA INFANCIA DE CASTILLA Y LEÓN

Fco. Javier Gómez González y María Jesús Pérez Curiel
javier@emp.uva.es, percurma@jcy.es

Resumen.

La comunicación recoge las conclusiones del trabajo realizado por los autores para UNICEF Comité Castilla y León titulado *La Infancia en Castilla y León 2014, Una aproximación a los derechos de la infancia*, centrandose en el impacto de la crisis en los niños/as.

La principal dificultad para determinar el impacto de la crisis se deriva del hecho de que los indicadores públicos no consideran los grupos de edad que la Convención de los Derechos del niño establecen como propios de la infancia, generando invisibilidad de este colectivo. Además, algunos impactos pasan inadvertidos por su desplazamiento temporal, se manifiestan en el futuro, no en la actualidad.

La innovación del estudio proviene del desarrollo de una metodología cualitativa de análisis de textos y aportaciones de los niños que reflejan sus percepciones sobre la crisis. Dicha metodología se ha llevado a cabo en tres centros educativos rurales de Castilla y León.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Palabras clave: Pobreza infantil, crisis, discursos, impacto.

Introducción

Para mejorar cualquier sistema social es requisito indispensable disponer de información y conocimiento que permitan orientar la toma de decisiones. Con esta intención nace este estudio que presentamos y que trata de describir las condiciones de existencia de los niños/as en Castilla y León, en coherencia con los principios de la Convención sobre los Derechos del Niño, superando el frío análisis técnico mediante la participación de los niños en el diagnóstico de la situación actual.

La pregunta de partida es ¿Cuál es el impacto de la crisis sobre la infancia en Castilla y León?

La principal dificultad a la que nos hemos enfrentado es la ausencia de indicadores de carácter público y publicados específicamente centrados en la infancia, lo que nos lleva a una invisibilidad de este colectivo en diagnósticos sociales de carácter general.

Podemos hablar de “silencio de la infancia” en cuanto a los sistemas de indicadores se refiere, bien por no haber analizado la información o bien por un uso de intervalos de edad no compatibles con el concepto de infancia, recogida en la Convención sobre los Derechos del Niño.

Muchos de los impactos de la crisis en la infancia pasan inadvertidos en nuestros sistemas de medición y por otra parte, muchos de los impactos se manifiestan en el futuro, no en la actualidad.

Los niños tienen su propia escala de valores y necesidades para medir la crisis, que muchas veces no coincide con los parámetros establecidos por la sociedad adulta.

Este colectivo a veces afronta situaciones de privación en ámbitos culturales, de ocio o de actividades deportivas, aspectos fundamentales en la infancia y la juventud.

Asimismo, la infancia en muchas ocasiones experimenta más costes por efecto rebote de las tensiones que la crisis genera en el estado emocional de las familias, que por las propias carencias materiales.

Otra realidad preocupante la constituye la adolescencia, en cuya escala de valores ya entran plenamente las expectativas de futuro, la necesidad de logros y cuyas demandas materiales son mayores que la infancia. Seguramente es en este colectivo en el que se está concentrado más las repercusiones de la crisis, dado que como bien se dice esta es una crisis de confianza y esta desconfianza en el futuro afecta principalmente a la adolescencia.

La Comunidad de Castilla y León, cuenta con una extensión de 94.225 km², lo que supone un 18.6% de la superficie nacional, con una importante presencia de núcleos rurales, de 2248 municipios que componen la comunidad 1724 cuentan con menos de 500 habitantes, muchos de ellos alejados de las grandes centros comerciales y provinciales, que condiciona la manera en que la infancia disfruta de los servicios, aunque es cierto que esta realidad determina menos gracias al desarrollo de las tecnologías de la información y la mejora en las infraestructuras.

La innovación de este estudio viene de la mano de dar la palabra a los niños/as, mediante una metodología cualitativa, a través de textos y aportaciones donde exponen sus opiniones y percepciones sobre la crisis, así como sus expectativas de futuro. Dicha metodología se ha llevado a cabo en tres centros educativos rurales con el fin de aportar una visión menos convencional.

Cuerpo principal del trabajo

La población infantil en Castilla y León

La Convención Internacional de Derechos del Niño establece en su artículo primero que por niño/a se entiende: “todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad” .

Con el fin de determinar los impactos que la crisis está teniendo en el volumen y características de la población infantil en Castilla y León, diremos que:

Según las estimaciones de población actual del Instituto Nacional de Estadística (INE) , Castilla y León cuenta con una población media de 2.480.000 personas en los últimos diez años, lo que supone el 5.6% de la población española. Es, tras Asturias (13,6%) y Galicia (15,3%), la tercera comunidad autónoma con menor porcentaje de población joven, con el 15,5% valor muy alejado de comunidades como Murcia (22%), Andalucía (21,4%) o Canarias (20,2%). De estos datos podemos concluir que Castilla y León tienen escaso peso en población joven a nivel demográfico.

En cuanto a la tasa de crecimiento de la población castellano leonesa está cerca del crecimiento cero (0,35) con mayor número de defunciones que de nacimientos.

En cuanto al número de población joven extranjera en el año 2002 llegaba al 2% del total y en el año 2012 representaba el 9,2%. Aunque en esta comunidad las cifras de inmigración son menores que en otras.

Los indicadores demográficos más significativos de las últimas décadas son:

- Pérdida de población, sobre todo inmigrante.
- Incremento de la edad media de maternidad.
- Descenso del número de nacimientos, por lo tanto, una disminución en la tasa de natalidad.

Educación en Castilla y León

Para la muestra de población de nuestro estudio, personas de menos de 18 años, la educación es la actividad a la que dedican la mayor parte del tiempo, donde se estructura su vida social y su actividad cotidiana.

En el curso 2011-2012 un total de 446.196 jóvenes cursaban enseñanzas no universitarias.

A nivel de indicadores nacionales e internacionales la comunidad de Castilla y León ha contado con un buen nivel de resultados y consecución de objetivos respecto:

- La tasa de graduación en Secundaria
- Esperanza de vida escolar.
- Niveles de escolarización por edad.

Pero existen áreas de mejora en las que se tiene que trabajar como:

- Bajo nivel de idoneidad, es decir, mayor número de repetidores que la media nacional.
- Abandono escolar temprano.

A través de:

- Una apuesta por los profesionales
- Una apuesta por el rendimiento implicado a su entorno familiar.

Uniendo estos datos con nuestra pregunta de partida, del impacto de la crisis sobre los resultados educativos, tenemos que reflexionar que en ocasiones la crisis genera una toma de decisiones por parte de las familias de una orientación hacia el rendimiento y los resultados simplemente por la percepción generalizada de las dificultades de empleo futuras.

Por todo ello, podemos concretar que Castilla y León cuenta con un sistema educativo de calidad unido con un sistema laboral débil, lo que conlleva la emigración de un volumen importante de jóvenes con cualificaciones medias o altas, sin llegar a saber si estos problemas existían antes de la llegada de la crisis, aunque lo que sí parece claro es su repercusión sobre las expectativas y condiciones laborales de los trabajadores de la enseñanza.

Datos de la población escolar

Esta población depende del número total de niños/as en edades de escolarización obligatoria, de la capacidad de la administración educativa para dar cobertura a dicha población en el sistema escolar.

Con el inicio de la crisis se observa un leve aumento en el número de alumnos matriculados en Régimen General en los centros escolares del territorio nacional.

Esta tendencia se ve incrementada a partir del 2008, año en el que se agrava la crisis y que coincide con un fuerte incremento en la tasa de paro juvenil.

Los jóvenes que abandonaban sus estudios y buscaban su lugar en el mundo laboral empiezan a experimentar importantes dificultades de inserción. El retorno educativo es consecuencia de una tasa de paro juvenil muy elevado que hace que los jóvenes vuelvan a estudiar para lograr una mejor cualificación y Formación Profesional, mejorando sus expectativas de empleo.

En cuanto al alumnado extranjero, en el sistema educativo de Castilla y León durante 2011-2012, alcanzan valores netamente más bajos que el resto de España, oscilando entre 9% y 4%. El número de alumnos inmigrantes en el sistema educativo disminuye en etapas más avanzadas y que ya no son obligatorias (Ciclos Formativos de Grado Medio, menos en Bachillerato y en Ciclos Formativos de Grado Superior)

Bienestar y situación social

Una gran parte de los diagnósticos sobre el impacto de la crisis coinciden en señalar que su principal incidencia se percibe en las dimensiones relacionadas con el bienestar social.

La principal dificultad de analizar el bienestar en los niños es que la gran parte de los indicadores de carácter social toman a la familia o al hogar como unidad de referencia y no siempre es posible contabilizar el volumen de población infantil que sufre determinadas carencias.

Uno de los aspectos que con mayor incidencia afectan a la infancia es el empleo de los padres y madres, tanto por el impacto directo que tiene sobre los recursos, como por todos los costes sociales, identitarios y emocionales que supone para los adultos carecer de un marco laboral, con las repercusiones que estos costes tienen en la vida familia.

Así en Castilla y León según Eurostat los hogares con muy baja intensidad de empleo, es decir cuyos miembros trabajan en un año menos del 20% se ha incrementado en un 57% desde 2008.

A estos datos hay que añadir la tasa de paro de larga duración (superior a 12 meses) que según el EPA (Encuesta de Población Activa) se ha triplicado en esta comunidad pasando del 2.3 en 2008 al 7.9 en el 2011.

Por otro lado, el desempleo en edades entre 16 y 19 años en los últimos seis años alcanza el 62% de tasa de paro.

Lógicamente estos datos en materia de empleo tienen una enorme incidencia en el volumen de recursos disponibles por los hogares.

Derecho a la salud

La cobertura sanitaria y disfrute de hábitos saludables es una de las necesidades que todo niño/a debe tener cubiertas. El concepto de derecho de salud incluye la salud física, psíquica y social, así como planteamientos terapéuticos y preventivos.

En la infancia el disfrute de este derecho está asociado fundamentalmente a la promoción de hábitos de alimentación saludables, con una correcta asistencia sanitaria y con la generalización de hábitos de vida buenos.

En la infancia los temas alimentarios son especialmente relevantes debido a su presencia en el debate cotidiano sobre el impacto de la crisis, dentro del cual las carencias nutricionales de los niños y niñas ha sido un aspecto reiteradamente comentado.

Los expertos señalan que en la sociedad actual, los impactos de la crisis en materia alimentaria no deben analizarse en términos de reducción de ingesta de calorías, que seguramente no se produce, sino en el deterioro del equilibrio de nutrientes o, de manera más indirecta, como un factor de desregulación donde la infancia se alimenta peor.

Así, se puede observar que en los países ricos, la obesidad es más frecuente en clases bajas y en población de riesgo de exclusión.

Es por ello, que debemos centrarnos en la reducción de la obesidad de los menores españoles y castellanos y leoneses, con programas educativos que desarrollan estrategias de reducción de sobrepeso.

Otro dato que ha aumentado en los últimos años es el número de alumnos que asisten al colegio sin desayunar aunque suelen estar más relacionados con indicadores de desorganización familiar más que de estados de pobreza extrema, ya que no conllevan estos alimentos excesivos costes económicos.

En materia nutricional, el impacto de la crisis puede ser muy significativo, así encontramos en la encuesta de condiciones de vida de 2011 del INE que el 2.6% de las familias que tenían hijos dependientes aseguraban no poder permitirse una comida de carne, pollo o pescado al menos cada dos días.

Por último, decir que también puede ser relevante el cambio de perfil de consumo de grasas en la alimentación de los niños y niñas en Castilla y León, con incremento del riesgo de consumo de productos precocinados de mala calidad, con el consiguiente aumento en el consumo de grasas trans y grasas saturadas.

Asimismo, existe un incremento de hidratos de carbono que provocan una alimentación desequilibrada.

Es indudable que junto al impacto de los recursos disponibles, la formación es un condicionante muy importante de las pautas de alimentación y los hábitos saludables. Lamentablemente, el hecho de que en nuestra sociedad exista una correlación muy alta en cuanto al nivel formativo y el nivel de ingresos, hace que las familias con niños que cuentan con menores ingresos suelen ser, a su vez, las que cuentan con menor nivel formativo, por lo que es necesaria una formación nutricional a estos colectivos.

Cultura y ocio

La Convención sobre los Derechos del Niño contempla la participación de los niños y niñas en la vida cultural y recreativa para su adecuada inserción en la vida social de manera activa y plena.

Pero destaca el bajo número de estadísticas culturales publicadas que analicen el sector de la infancia y la ausencia de datos con diferentes tipos de desagregación, resaltando la ausencia de datos desagregados por rango de edad y Comunidad Autónoma. Quizá porque en la promoción de actividades culturales y deportivas confluyen muchas administraciones regionales y/o locales, públicas y/o privadas, lo que dificulta la obtención de estos datos.

A pesar de la ausencia de información todo parece indicar que las actividades culturales dedicadas a la infancia y sostenidas con fondos públicos se han visto afectadas por la reducción de recursos disponibles en las administraciones locales y regionales.

Esto en la infancia es grave porque la actividad lúdica y deportiva es una parte fundamental del proceso formativo, del desarrollo socio-emocional y en general del bienestar.

- Bibliotecas: suponen el acceso a una red de conocimiento libre y abierto. En Castilla y León se cuenta con 328 bibliotecas públicas, a nivel de bibliotecas móviles de comunidad cuenta con 31 vehículos bibliotecas.
- Archivos históricos y museos: son centros colectivos de acceso al Patrimonio histórico. Desde 2011, 1149 alumnos menores de 18 años han acudido en Castilla y León a Archivos Históricos para participar en actividades pedagógicas.
- Asimismo los museos han aumentado su oferta con actividades dirigidas a la infancia.
- Artes escénicas y musicales: no hay datos para analizar la participación infantil en este tipo de actividades, pero si hay datos en cuanto a la proliferación de empresas/compañías de artes escénicas que dirigen sus actividades al público infantil.
- Ocio y Tiempo Libre: la participación en juegos escolares es uno de los aspectos fundamentales. Según los datos de la participación en juegos escolares en Castilla y León en el curso 2010-2011 es más elevado en niños que en niñas.
- Deporte: La práctica de ejercicio físico parece que se va consolidando en la infancia, así, en el año 2006 más de la mitad de la población entre 0 y 15 años no practicaba ejercicio físico, en el año 2012 el 62.6% de los niños hacen deporte o ejercicio físico.
- Lectura: Según los datos presentados en el informe Calidad de vida y bienestar infantil subjetivo en España elaborado por UNICEF, en Castilla y León el 36.8% de los niños y niñas viven en hogares con un número de libros que varía entre 50 y 100, el 29.5% en hogares con entre 100 y 500 libros, el 20.9% en hogares con menos de 50 libros y el 12.9% lo hacen en hogares con más de 500 libros.
- Televisión: En el caso de la televisión, tanto de lunes a viernes como en fin de semana, la infancia castellano y leonesa consume menos televisión en la actualidad que hace seis años, manteniéndose en este aspecto en un 9% por debajo de la media nacional y, de igual que ocurre en el ámbito nacional, son las niñas quienes más han dejado de consumir productos televisivos.

- Nuevas Tecnologías: El tiempo que tradicionalmente se usaba frente a la televisión ha sido sustituido por el uso de sistemas de relación y de consumo intensivos en tecnología.

El equipamiento tecnológico es, en muchos casos, herencia de periodos de mejor nivel económico y es previsible que en los años de crisis se haya producido un descenso en la adquisición de nuevos equipamientos.

En la actualidad una parte de la infancia está siendo excluida de la posibilidad de acceso a los recursos tecnológicos y solo han tenido contacto con estos recursos en el medio escolar.

- Relaciones con el grupo de iguales: Las amistades y relaciones con compañeros de colegio son aspectos decisivos en el ocio pues influyen en gran medida en la forma de utilizar el tiempo libre, adquisición de hábitos, etc. Según el estudio sobre Calidad de vida y bienestar infantil subjetivo en España, la infancia de Castilla y León, ante la afirmación de tengo bastantes amigos, presenta las puntuaciones más bajas, 66% frente a una media del 72%. Quienes más en desacuerdo están con esa afirmación son las niñas (4.4% frente al 2.2% de media), si bien el 65.4% se muestra de acuerdo con la afirmación de mis compañeros me tratan bien. Este dato es importante pues “cuanto mayor es la percepción de pasárselo bien con la familia, de tener bastantes amigos y de relacionarse con otras personas del mismo barrio o pueblo, mayor bienestar subjetivo se aprecia”



Metodología

La voz de la infancia castellano y leonesa.

Se desarrolló un análisis de los discursos de la infancia en relación a la crisis, intentando que reflejara la realidad rural de Castilla y León, principalmente se eligió el medio rural porque esta población cuenta con menos presencia en los estudios al uso, y es difícil encontrar textos que reproduzcan la realidad de este entorno.

Se realizaron tres procesos de encuesta cualitativa, en tres centros educativos de Castilla y León, correspondientes a dos núcleos rurales pequeños (menos de mil habitantes) y a un centro comarcal de servicios.

| | |
|---|--|
| Centros | 3 |
| Edad de los alumnos encuestados | 8-13 |
| Número de encuestas realizadas | 145 |
| Periodo de realización de las encuestas | Abril y mayo de 2013 |
| Formato de recogida de la información | Encuesta con preguntas abiertas contestadas por escrito. |

Las encuestas se realizaron en el aula, con información recogida por escrito y previa explicación al alumnado del sentido y objetivo de la acción.

Los resultados de este proceso de encuesta han permitido realizar una tipología general de los discursos dominantes de los niños y niñas en relación a la crisis, estos aportan frescura, participan con comentarios ocurrentes y expresan una percepción de la crisis fuertemente contaminada con los discursos adultos, con un nivel de preocupación medio-alto por la situación económica y social, expresando en ocasiones niveles elevados de ansiedad. Aunque, en líneas generales tienen una firme confianza en la mejora y en el futuro.

1.- ¿Para ti que es la crisis?

Los discursos de la infancia reproducen casi sistemáticamente los discursos sociales dominantes sobre este fenómeno, a veces de manera puramente mimética y en otras ocasiones incorporando la sensibilidad y la visión propia de su edad.

Para una parte, hay un componente básico en todos los discursos que es la carencia de dinero, “España se está quedando sin dinero” (9 años), o de manera más personalizada “La crisis es que no tenemos mucho dinero, no tenemos mucha comida, pedimos a amigas de mi madre que nos den ropa” (9 años)

No es infrecuente la presencia de discursos que culpabilizan a las clases acomodadas “es como un problema que es malo para todos menos para los ricos” (8 años) o bien referida a carencia de recursos económicos “La crisis es cuando el gobierno tiene poco dinero y los trabajadores menos, y los comercios suben los precios” (9 años)

Junto a este hecho el paro es el atributo recurrente en la descripción de la crisis “La crisis es que hay gente sin trabajo” (8 años) y junto a este tema los de vivienda y recortes “La crisis es cuando suben el IVA o los impuestos” (9 años)

También las carencias en las condiciones de vida doméstica están presentes “falta de dinero, ya no salir tanto como antes, no hacer tantas cosas, estar sin trabajo” (10 años), “en casa nos faltan cosas que antes veía mucho, como los refrescos y más cosas” (8 años)

Junto al hecho carencial, que domina la mayoría de los discursos, un pequeño número de encuestados desarrolla discursos más emocionales señalando que la crisis “es gente triste” (9 años), o más cercano cuando tocan temas propios de la infancia “la crisis es la falta de alimentos, no vivienda, ni dinero, ni juguete,....” (8 años)

Por último, no faltan encuestados que simplemente no saben que es la crisis o tienen interpretaciones alejadas “No sé, pero seguro que es algo malo” (8 años), “La crisis para mi es que roben a los bancos” (8 años)

2.- ¿Quién explica la crisis?

Uno de los hechos relevantes es constatar que una parte de los encuestado no ha disfrutado de una explicación de las causas y consecuencias de la crisis, o no lo recuerda: “Nadie me lo ha explicado” (7 años), “me lo han explicado pero no muy bien” (8 años).

La gran fuente de información son las familias y el sistema educativo, en el primer caso predomina el padre. Esta explicación se vincula, en algunos casos, a explicaciones de la situación laboral de los padres “Me lo ha explicado mi padre que está en paro” (7 años), o “me lo ha explicado mi padre que no tiene trabajo” (8 años)

La referencia al profesor o profesora es masiva en las respuestas “Me lo ha explicado mi hermana, mis padres y mi profesor” (8 años) ★

Asimismo los medios de comunicación tienen mucha incidencia “No me han explicado la crisis, excepto en la TV que sale muchas veces” (8 años), “no sé mucho, solo lo que he oído en el telediario y a mis padres” (7 años).

3.- Las causas de la crisis

Respecto a las causas de la crisis, hay una fuerte referencia a explicaciones basadas en la idea de haber vivido por encima de nuestras posibilidades, “Para mí la crisis es un problema que hemos causado al no saber manejar el dinero, ni administrarlo, de una manera que sea rentable” (12 años) o, “a mí me han dicho que la crisis es cuando la gente se queda sin trabajo y sin viviendo. Creo que ha surgido porque al principio gastábamos el dinero a lo tonto y ahora nos estamos quedando sin dinero” (12 años)

Otro planteamiento son las explicaciones basadas en las diferentes actuaciones del poder político y económico, se da en todas las edades “La culpa es de los políticos, que me lo ha dicho mi padre” (8 años), “ha surgido por el gobierno” (8 años), “ha surgido porque los políticos no lo han sabido llevar adecuadamente” (8 años). O incluso hay afirmaciones concretando más la acusación aunque con alguna pequeña confusión de conceptos: “La crisis es por culpa de algunos políticos que sólo piensan en gobernar, en ganar dinero y su bien” (8 años).

Son muy frecuentes, por otra parte, la cierta mezcla entre causas y consecuencias de la crisis, “suben los impuestos, hacen más EREs, bajan los sueldos. Ha surgido porque unos países tienen menos dinero y los demás países les tienen que dar dinero” (12 años) o el caso de un niño que señala que la crisis se ha generado “porque el gobierno no tiene tanto dinero para los bancos” (9 años) o que “ha surgido por los desahucios” (10 años)

Dentro de las aportaciones más anecdóticas encontramos “La crisis ha surgido por malgastar recursos naturales, sin necesitarlos los países ricos” (11 años) o el niño que afirma que la crisis surge porque “la gente por ejemplo en África se muere de hambre” (9 años).

4.- En la vivencia personal de la crisis

Como hemos podido manifestar hasta el momento, los niños reproducen tópicos sociales no tanto experiencias personales, por este motivo se incorporó una pregunta relativa a los impactos de la crisis en los niños y en sus familias, verificándose en primer lugar, la sensación de que la crisis tiene un impacto psicológico importante en el sentido de generar pesimismo y tristeza en el contexto familiar, fenómeno que afecta de manera muy directa a los niños “Me afecta en que cada día estoy más triste. A mi familia en que cada día tienen más problemas con los bancos” (8 años). De la misma manera se expresa un niño que señala “Ya no me compran juguetes, mis padres discuten porque no tienen dinero” (9 años), “a mí de momento no me está afectando la crisis pero en mi familia noto que mis padres están cada vez más preocupados” (11 años)

Hay permanente referencias al paro de los padres o de otros familiares “no puedo comprar lo que yo querría y hay miembros de mi familia que están en el paro” (11 años), “mi tío tiene que ir a Valladolid para entrevistas de trabajo” (11 años). De la misma manera, algunos se refieren al incremento de carga laboral “la crisis afecta a mis padres en que tienen que trabajar más horas en la granja” (9 años).

Junto a los aspectos laborales, los costes de carácter básico están muy presentes, con numerosas referencias a la vivienda, la calefacción, la hipoteca: “A mí no me afecta

en casi nada, pero a mi familia bastante porque tienen que pagar agua, luz, gas, hipoteca..." (10 años) o "a mi familia le afecta mucho porque tienen que pagar la luz" (9 años)

Especialmente preocupantes son las referencias a la comida. La alimentación es un tema muy central en el discurso de los niños pero es difícil llegar a saber el fundamento de sus afirmaciones: "A mi familia nos afecta porque no hay casa, comida, ropa dinero" (10 años), "mi abuela no tiene dinero para comprar comida" (11 años), "en mi familia nos afecta porque estamos todos en para y sin comida" (9 años)

Por último, destacaremos las referencias a las reducciones en el consumo de bienes y servicios que están presentes en sus marcos de referencia: "Ya no vamos mucho de viaje" (9 años), "que antes iba mucho de comprar y ahora no tanto" (8 años), "en que quería ir a un sitio muy guay y no he podido porque costaba mucho dinero y mis tíos están en paro" (11 años), "a mí en que no vamos tanto a Valladolid ni ya casi no hacemos escapadas, y a mi familia que están todo el tiempo hablando de ello" (11 años), "a mí, pues en que si me tienen que comprar dos chándal me les compran más baratos o primero uno y otro día otro. A mi familia que salimos menos por ahí" (9 años).

Lógicamente, los juguetes y los dulces ocupan un espacio en esta enumeración, aunque es importante señalar que su presencia es mucho menor que el resto de aspectos. Frente al tópico que supone a los niños centrados en su mundo de inquietudes y relativamente ajenos a su contexto social, los discursos reflejan una mayor frecuencia de referencias de bienes básicos y una menor presencia de los productos de diversión o lúdicos: "La crisis me ha afectado que no me compran gominolas y mi familia no puede tener una casa más grande" (8 años), "ahora cuando pido un juguete me dicen que me conforme con lo que tengo" (9 años).

Otras veces existe un componente de reivindicación y cuestionamiento de la acción pública "en no tener ayudas de libros del colegio y a mi familia en la bajada del sueldo de mi padre" (9 años) "antes podía estudiar la ESO en este colegio y ahora me tengo que ir a otro sitio" (9 años)

A pesar de lo dicho en párrafos anteriores, no faltan alumnos que aseguran que ni ellos ni sus familias tienen problemas por la crisis: "A mí en nada, tenemos pasta de sobra" (8 años)

Estas diferencias en la vivencia de la crisis generan como consecuencia especialmente grave la aparición puntual de algún discurso relativo a las diferencias sociales en el aula: "En algunas cosas que yo quiero comprarme no las puedo comprar

porque no hay trabajo. Y muchas amigas de mi clase tienen todo lo que quieren porque sus padres han encontrado trabajo y el trabajo está bien pagado” (11 años).

Otros niños manifiestan la preocupación por la situación que otras personas y otros grupos sociales viven: “A mi familia menos mal que en nada, pero lo que me afecta es ver a la gente pidiendo en la calle” (10 años)

5.- Percepción de futuro: valoraciones para el conjunto de la sociedad y para cada niño

En relación a la percepción del futuro de la sociedad, la proporción de discursos optimistas y pesimistas se hace relativamente equilibrada. Entre los encuestados incluso algunos asumen pronósticos muy concretos: “Las cosas van a mejorar en 2014” (9 años) mientras que otros son mucho más vagos “yo creo que no van a ir a mejor hasta que no pase unos cuantos años” (11 años), “con el tiempo sí, pero me temo que falta mucho” (9 años).

Junto a estas posturas, existe un importante grupo de pesimistas: “yo creo que no va a mejorar aunque las noticias dicen que sí” (9 años) y otro grupo con reflexiones condicionadas: “depende de si la gente pone su granito de arena” (9 años).

Es especialmente relevante y en muchos sentidos preocupante, el nivel de agresividad que expresan los encuestados hacia la clase política con frases en ocasiones poco propias de la infancia. Seguramente el efecto mimético en relación a las conversaciones que oyen en casa o en cualquier círculo de conversación adulto explica este tipo de argumentos: “Para acabar con la crisis hay que matar a Rajoy, Obama y Rubalcaba” (11 años).

Frente a esto algunos niños expresan una valoración positiva a las organizaciones del tercer sector: “Va a mejorar porque las ONG van a ayudar a las personas que necesiten comida y dinero” (9 años), “Sí, porque UNICEF ayudará a las personas que necesiten comida y agua” (8 años)

Es especialmente simpática la aportación de un estudiante de 8 años que señala: “espero que mejore para poder seguir estudiando” (8 años).

Las perspectivas sobre el futuro tienen muchas veces discursos pesimistas: “veo mi futuro mal y fuera de España” (9 años), “mi tía dice que puede acabar en guerra” (11 años), “me lo imagino debajo de un puente” (8 años), “difícil porque cada vez hay que estudiar más, hay que sacarse más carreras y luego los que tienen carreras no les valen para trabajar para nada” (11 años), “mi futuro lo veo muy negro dentro de este país” (11 años).

Muchos de estos discursos tienen su punto de realismo y sentido común, puesto que atribuyen a causas concretas sus dudas sobre el futuro: “Si esto sigue así lo veo bastante crudo porque la universidad va a ser más cara y la gente ya no va a querer estudiar” (11 años). “Mi futuro ahora como están las cosas lo veo espeso, lo único que puedo hacer es centrarme en estudiar y que sea lo que Dios quiera” (11 años), “si estudio bien, si no, mal” (11 años) o por último, “pues como no me aplique y disminuya la crisis, bueno, bueno, bueno,…” (8 años).

En todo caso, este tipo de discursos no es el dominante, la gran mayoría tienen percepciones más optimistas y es en las respuestas a esta pregunta donde la psicología infantil demuestra su singularidad y su enorme creatividad: “Creo que me va a ir muy bien. Quiero ser futbolista” (9 años), “El futuro lo veo normal, de mayor quiero ser actor, ganar dinero y que mi familia me quiera” (11 años), “seré profesora porque he estudiado mucho para ello” (10 años), “como un señor que estudio mucho y se convierte en un astrogeólogo con suficiente dinero para vivir” (11 años), “A mí me gustaría irme a Cabo Cañaveral a trabajar en la NASA de ingeniera aeroespacial” (11 años), “Siendo ganadero o portero del Barça o del Sevilla” (9 años), y por último, “Mi futuro lo veo en Londres haciendo esculturas y ganando dinero” (11 años).

6.- ¿Qué harías para acabar con la crisis?

Sobre las propuestas de acción para mejorar la situación, los discursos son duales, un porcentaje de niños asumen posturas humanistas, de servicio, asistenciales, mientras otros asumen posturas de cierta radicalidad respecto a las instituciones y a la clase política.

Al primer grupo las aportaciones más frecuentes son del tipo: “Ayudaría con dinero a las personas sin nada y a los que tienen poco” (9 años), “ganaría el dinero suficiente para repartir justamente a los funcionarios y a los que no lo son” (11 años), “yo quiero ser solidaria, repartir alimentos a UNICEF, a Cáritas,…” (10 años).

El discurso contrario a la clase política está muy presente: “Quitaría a la mayoría de los políticos, que cobran demasiado y encima no cumplen sus funciones. Con ese dinero contrataría a investigadores de sanidad y a más profesores para los colegios” (11 años). Esta crítica se complementa con posturas en las que el niño se ofrece como alternativa: “en vez de pensar solo en mí bien como otros políticos coger el dinero que estafaron o robaron los políticos y utilizarlo para construir ONG que ayuden a la gente” (11 años), “Yo creo que los de la crisis son los políticos y les diría a los políticos que lo estamos pasando mal que sí a ellos les parece normal” (10 años), “los ministros y esos del poder cobraran menos” (9 años)

Otros encuestados han expresado su apoyo a actuaciones reivindicativas: “Yo haría muuuuuuchas manifestaciones y con muuuuuuchos niños para que vean lo que nos afecta” (10 años).

Son importantes dentro de esta pregunta la gran variedad de propuestas de actuación vinculadas a medidas concretas, mezclándose las propuestas de bajar impuestos, invertir, bajar los precios, crear empleo, repartir vivienda, etc. A pesar de las diferencias de léxico y, a veces, de ortografía, muchas de estas propuestas no son muy diferentes a las que propondrían algunos expertos: “Iría a otros lugares para cambiar cosas por dinero” (9 años), “yo lo que haría sería bajar el IVA para que la gente compre más cosas y suba el presupuesto” (11 años), “bajar los precios y acabar con la deuda que tienen sin perjuicios a los demás” (11 años), “no dar tantos créditos y devolver lo que debeos poco a poco” (11 años), “yo lo que haría sería bajar el IVA para que la gente compre más cosas y así suba el presupuesto” (11 años).

Por último, es especialmente simpática la propuesta de superación de la crisis que nos ofrece un alumno de 9 años que asegura que si tuviera poder lo que haría es “recortar gastos como bañarme siempre y empezar a ducharme” (9 años), que aunque ambientalmente parece muy adecuada, seguramente no tendría el impacto sobre la economía que nuestro joven informante propone.

El último apartado se acerca más al aspecto emocional, en el que se pregunta a los niños sobre que les dirían a las personas que en la actualidad tienen problemas por la crisis, y nuevamente la creatividad prolifera en los discursos: “Yo les diría que no se preocupen, que no hay mal que por bien no venga” (9 años), “yo no les diría nada, les ayudaría como hacen las buenas personas” (8 años).

Para cerrar este apartado transcribimos el argumento de un niño de 8 años: “pues no lo sé, porque no hacen caso” (8 años)

Conclusiones

Este estudio ha intentado describir las debilidades más relevantes de la situación de la infancia en Castilla y León, observando que estas están relacionadas con dinámicas propias de situaciones socioeconómicas. La falta de generación de empleo, las dificultades para la inserción laboral, la reducción de rentas familiares y otros impactos de carácter económico son los protagonistas del incremento del número de niños y niñas que viven en el umbral de la pobreza.

Seguramente este incremento podría haber sido mayor, pero ha sido atenuado por el retorno de la población inmigrante, que ante la crisis económica ha decidido volver a sus países de origen o, con más frecuencia, buscar nuevos países de acogida para seguir luchando por su futuro.

Como fuente de contraste en este artículo que podría haber sido excesivamente teórico, por la cantidad de indicadores públicos empleados, tanto a nivel nacional como regional, hemos empleado la participación de los niños a través de sus aportaciones.

Los discursos de ellos se han caracterizado por la coexistencia de afirmaciones y argumentos propios de un adulto, que en muchas ocasiones los menores reproducen de manera relativamente mimética y otras con características afines a su edad.

A través de sus textos, que hemos reproducido, se percibe una franca preocupación e incluso ansiedad en relación con la situación económica que atravesamos. La vivencia de la crisis, que para muchos de los encuestados casi coincide con la mayor parte de su vida, se experimenta de manera traumática.

En todos los casos parece detectarse una cierta inflación del concepto de crisis que pasa a convertirse en un ente abstracto al que se atribuye un conjunto enormemente amplio de fenómenos ya la se culpabiliza de cualquier problema. Parece evidente que esta práctica no es solo característica de la visión del mundo de los niños, sino que también está presente en los discursos adultos.

Como conclusión final, es necesario señalar que la voz de la infancia merece la pena ser escuchada, en primer lugar, porque constituye un derecho fundamental pero, sobre todo, porque aporta una visión lúcida, concisa y muy transparente de los problemas de la sociedad. Sus discursos están llenos de ocurrencia, creatividad e ingenuidad, pero este no es su valor fundamental, su valor es demostrar que las preocupaciones y los problemas son algo más que datos en un sistema de indicadores.

Referencias Bibliográficas

- EAPN Madrid (2012). *Las cifras de pobreza y exclusión social en España de cara a Europa 2020*.
- European Commission. (2011). *Social Europe, The distributional effects of austerity measures: a comparison of six EU countries. Research note 2/2011*.
- Eurostat. (2010). *Statistical books, Income and living conditions in Europe. Anthony B. Atkinson and Eric Marlier*. Belgium.

- Jorquera Rojas, G. (2012). *Impactos de la crisis. Las cifras de la pobreza en España. Seguimiento del indicador de riesgo de pobreza y exclusión social en España 2009-2010*. EAPN. Madrid.
- Junta de Castilla y León. Consejería de Hacienda, Dirección General de Estadística. (2009). *Encuesta sobre la satisfacción de los ciudadanos con los servicios prestados por la administración de la Comunidad de Castilla y León*.
- Llano Ortiz, J. C. (2012). *Impactos de la crisis. 2º informe. Seguimiento del indicador de riesgo de pobreza y exclusión social en España 2009-2011*. EAPN-ESPAÑA.
- Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. (2008). *III Y IV Informe de aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño en España*. Madrid
- Naciones Unidas (2010). Convención sobre los Derechos del Niño. Comité de los Derechos del Niño. 55º período de sesiones, *Examen de los informes presentados por los Estados partes en virtud del artículo 44 de la Convención Observaciones finales: España*.
- Navarro, V. y Clua- Losada, M. (2013). *El impacto de la crisis en las familias y en la infancia*. Barcelona. Ariel
- UNICEF. (2008). *El cuidado infantil en los países industrializados: transición y cambio. Una tabla clasificatoria de la educación y los cuidados durante la primera infancia en los países económicamente avanzados*. Innocenti Report Card N° 8.
- UNICEF. (2010). *La infancia en España, 2010/2011. 20 años de la Convención sobre los Derechos del Niño: retos pendientes*. Segunda edición. Madrid.
- UNICEF. (2010). *Los niños dejados atrás. Una tabla clasificatoria de la desigualdad respecto al bienestar infantil en las naciones ricas del mundo*. Innocenti Report Card 9.
- UNICEF. (2011). *Las políticas públicas y la infancia en España: evolución, impactos y percepciones. Propuestas para la reflexión*. Madrid.
- UNICEF. (2012). *Calidad de vida y bienestar infantil subjetivo en España ¿Qué afecta al bienestar de niños y niñas españoles de 1º de ESO?*. Madrid.
- UNICEF. (2012). *El bienestar infantil desde el punto de vista de los niños, ¿Qué afecta al bienestar de niños y niñas de 1º de ESO en España?*. Madrid.
- UNICEF. (2012). *La infancia en España 2012-2013. El impacto de la crisis en los niños*. Madrid.
- UNICEF. (2012). *Medición de la Pobreza infantil. Nuevas tablas clasificatorias de la pobreza infantil en los países ricos del mundo*. Innocenti Report Card 10.
- UNICEF. (2013). *Bienestar infantil en los países ricos. Un panorama comparativo*. Florencia. Oficina de Investigación, Report Card nº 11 de Innocenti.

- UNICEF Comitè Balears. (2012). *La infància a les Illes Balears 2012/2013*. Balears. 2012.
- UNICEF Comité Canarias. (2012). *La infancia en Canarias 2012/2013*. Canarias
- UNICEF Comitè Catalunya. (2012). *Infància a Catalunya, 2012/2013*. Barcelona.
- V.V.A.A. (2010). *Bienestar en España. Ideas de futuro desde el discurso de padres y madres*. Madrid. FAD.
- V.V.A.A. (2010). *Infancia y futuro. Nuevas realidades, nuevos retos*. Barcelona. Fundación "la Caixa".
- V.V.A.A. (2010). *Propuesta de un sistema de indicadores sobre bienestar infantil en España*. UNICEF España.



292. INFLUENCIA DE LAS CONDICIONES LABORALES EN EL DESEMPEÑO ESCOLAR DE LOS MENORES TRABAJADORES DE LAS PLAZAS DE MERCADO, BAJO LA MIRADA DE LA VULNERABILIDAD EN COLOMBIA

Maria Alexandra Amaya Mancilla y Leidy Diana Cuello Reyes

Alexa400202@hotmail.com

Resumen.

El trabajo infantil es uno de los fenómenos que a nivel mundial se está buscando erradicar, innumerables tratados y resoluciones se han escrito para implementar en todas las naciones, políticas que vayan en beneficio de estos menores que han visto resquebrajado sus derechos fundamentales. A nivel nacional *Cúcuta con 15.3%* presenta una de las problemáticas más frecuentes en nuestro país, ya que los niños al desempeñar esta labor se le están vulnerando varios de sus derechos, entre estos el derecho a la educación, donde se han encontrado diferentes causas por las cuales los menores de edad inician a desempeñar un rol laboral, entre las más relevantes es la crisis económica por la que atraviesa la ciudad lo que general que estos menores den un aporte económico a sus hogares, por lo anterior se realizó la ejecución de un proyecto de investigación que pretendía determinar cuáles son las condiciones laborales que influyen en el desempeño escolar de los menores trabajadores de las plazas de mercado de San José de Cúcuta.

Palabras clave: Cargadores, Carga física global, desempeño escolar

Introducción

A nivel mundial existen 215 millones de menores de edad que sacrifican su infancia y su estudio porque tienen que trabajar, según reporte de la OIT. A nivel nacional la misma organización reporta que la mayor tasa de trabajo infantil en Colombia se presenta en la ciudad de Montería con 18.1%, le siguen Bucaramanga con 15.6%, y *Cúcuta con 15.3%*. La ciudad con menor tasa de trabajo infantil es Santa

Marta con 5.9%, luego Sincelejo y Quibdó con 7.7% y 9% respectivamente. De acuerdo a las anteriores cifras, según el actual Ministro de Trabajo, en el país existe un millón 700 mil menores trabajadores, con 3.700 niños trabajadores en Norte de Santander, estando la mayor concentración en la ciudad capital con 1.200 menores trabajadores.

Con el panorama anterior desde hace muchos años a nivel mundial se ha venido estudiando las condiciones de los menores trabajadores buscando identificar las consecuencias por la exposición al trabajo (con diferentes riesgos) encontrándose afectación del aspecto físico (dolor en segmentos corporales importantes), sin embargo no se han relacionado estas variables con el nivel de desempeño en uno de los roles más importantes de dicha población: el escolar.

Cuerpo principal del trabajo

DESDE LA PRECARIEDAD QUE SE ASUME POR LA POBREZA EN
CONTEXTOS DE PLAZAS DE MERCADO.

La necesidad de la sociedad de enfrentar retos caracterizados por la sobrepoblación, el desempleo, la violencia, son aspectos que llevan a que los menores de edad incursionen en un mundo donde la explotación, la sobrecarga y el acumulo de responsabilidades es su diario vivir a esta problemática no escapa nuestra ciudad donde los menores inician actividades laborales conducidos por sus padres o por terceros que tienen como fin único la parte lucrativa donde los indicadores revelados por el ministerio de trabajo para el año 2011 indica que “Cúcuta ocupa el deshonroso tercer lugar en el país donde se presenta la mayor tasa de trabajo infantil, con un 15,3% de la población total de menores, de entre 5 y 17 años, realizando algún tipo de actividad laboral, revela la última Encuesta Nacional de Trabajo Infantil (ENTI), realizada por el Ministerio del Trabajo.

No obstante, en muchas ciudades de Colombia el trabajo infantil es uno de los indicadores más relevantes de la vulnerabilidad social a las que están expuestos nuestros menores de edad, siendo el termino trabajo infantil desde la percepción del ICBF “El trabajo infantil se define como toda actividad física o mental, remunerada o no, dedicada a la producción, comercialización, transformación, venta o distribución de bienes o servicios, realizada por personas menores de 18 años, en forma independiente o al servicio de otra persona natural o jurídica”.

Dentro de las muchas situaciones que se encuentran en el país y el mundo está el trabajo infantil, fenómeno que ha ido aumentando en países desarrollados y subdesarrollados, pues se calcula que en todo el mundo hay 158 millones de niños y niñas de entre 5 y 14 años que trabajan, lo que equivale a 1 de cada 6 niños y niñas.

De acuerdo con lo anterior se han establecido a través de la OIT (Organización Internacional del Trabajo) la importancia y necesidad de crear en cada país normatividad que identifique cuales son las peores formas de trabajo infantil, así como las condiciones nocivas y trabajos peligrosos como instrumento para ser efectivos en la abolición de este fenómeno; dentro de los “trabajos prohibidos para realizar por menores trabajadores se encuentra: agricultura, ganadería, construcción, pesca, minería, industria manufacturera, entre otros, así como en oficios no calificados como manipulador de animales, soldador, trabajadores en plaza de mercados”, entre muchos otros más. De la misma manera en otros países se han creado normas para intervenir esta problemática que va en aumento, teniendo en cuenta dos convenios determinantes orientados por la Oficina Internacional de trabajo: Convenio 138 sobre la edad mínima realizado en 1973 en Ginebra, así como el Convenio 182 sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación, celebrada en el mismo país mencionado anteriormente en el año 1999.

Por otra parte también se da una mirada desde la investigación a la situación de los menores trabajadores, mediante el desarrollo de proyectos motivados desde diferentes instituciones (gubernamentales, sociales, académicas-científicas, etc.) arrojando resultados interesantes. A nivel mundial se han estudiado las condiciones laborales de las plazas de mercado, identificando la carga física como un factor de riesgo importante en los menores trabajadores; en un estudio realizado por Chapam L. se encontró en una plaza de mercado de Wisconsin el 50% de los jóvenes entre 15 y 18 años reportaron dolor lumbar y el 25% refirió que en ocasiones el dolor era incapacitante. En un estudio realizado en Nigeria por Omokhodion FO y Col. se encontró que el 53 % de los niños trabajadores presentaban al momento del estudio algún problema de salud: el 19 % desordenes osteomusculares, el 28% lesiones de diferente índole, el 12% tenían infecciones en la piel y el 15% infecciones respiratorias, los anteriores estudios relacionaban estos resultados posiblemente a la exposición a peligro biomecánico.

En América Latina se encuentra en México, un estudio del nivel de fatiga física en trabajadores adultos, así como en menores trabajadores en plazas de mercado, utilizando métodos de valoración subjetivos en sintomatología osteomuscular, encontrando mayor fatiga en los niños a partir del tercer día con referencia de dolor en hombros, brazos y manos, con aumento de la sintomatología los fines de semana.

A nivel nacional se han realizado estudios descriptivos donde se han utilizado como estrategia el autoreporte, uso de perfiles sociodemográficos, revisión de bases de datos a nivel mundial, así como la observación directa de la población infantil, es el caso del estudio realizado en Bogotá, una de las más grandes del país donde encontraron 376 menores, 318 niños y 58 niñas. El 30 % *cargando bultos*, el 42 % *vendiendo* y el 28 % acompañando o realizando tareas menores. Los peligros relacionados con seguridad son los que presentan un grado de peligrosidad más alto. Los siguen los ergonómicos, los psicosociales y los biológicos, otro trabajo realizado en plazas de mercado de la ciudad de Medellín con 250 jóvenes trabajadores en cargos que implicaban manipulación de cargas, consideraron la evaluación de las condiciones ergonómicas, pero además condiciones psicosociales en el trabajo, concluyendo entre otros aspectos puntuales, que no es válido afirmar que el trabajo en las plazas de mercado es apto para los niños o jóvenes; lo anterior permite considerar que con el estudio de las condiciones laborales es posible determinar los efectos en los componentes del estado de la salud (sensoriomotor y psicosocial), sin embargo aún no existe estudio a nivel nacional que relacione la interacción de variables : trabajo y desempeño ocupacional en este tipo de población, por tanto surge la necesidad de identificar mediante la evaluación dichas variables de tal manera que se considere la posible relación de estos factores en el desempeño del rol escolar (principal en el grupo de edades de los menores trabajadores).

Siendo así, las plazas de mercado los lugares donde las personas acuden comúnmente a realizar sus compras, tienen variables aspectos dentro de la cultura colombiana, algunos enmarcados en la intención de limpieza continua, otros con el “normal” aspecto de “plaza de mercado”, sin embargo en estos lugares confluyen muchas personas con diferentes intereses (compra, venta, negociación), tanto en clima frío, como en los cálidos las plazas de mercado (también denominadas, mercados, centrales de abasto o galerías) tienen características similares, que para la población a estudiar se convierten en las condiciones laborales. Aunque los visitantes arriban a tempranas horas de la mañana, realmente en estos lugares están trabajando (inicio de la jornada laboral) en algunos casos desde la media noche, es más común el trabajo en primeras horas de la madrugada (donde se encuentran a menores trabajadores) y continua hasta media tarde (cerca de las 3 o 5pm), durante dicho lapso de tiempo aparecen en acción los cargadores de bultos, bolsas, baldes, ya sea para trasladar cargas desde camiones hacia las bodegas de acopio (proveedores, propietarios), como cajas, bolsas de compradores desde el punto de venta hacia los automóviles u otro punto de venta, lo hacen manualmente usando su propio cuerpo para apoyar las cargas (hombros, cabeza, brazos), o usando las manos con aplicación de fuerza a superficies rodantes, a

esto se le suma, el ritmo de trabajo acelerado, los olores y colores marcan el distintivo de estos lugares en una ciudad o pueblo.

Ahora bien, la mayor parte de las características de las condiciones de trabajo que pueden o no generar confort a los menores trabajadores, estos criterios se comprenden mejor dentro del estudio de la ergonomía (ciencia que no solo contempla los movimientos, posturas y cargas, sino otros factores que contribuyen a que en su equilibrio den confort al ser humano), por tanto es necesario esbozar de manera general pero clara lo que se entiende por ergonomía, de acuerdo con el concepto de Grandjean sobre *Ergonomía*, donde considera que esta palabra hace referencia “al estudio del comportamiento del hombre en el trabajo”, tanto que ese mismo hombre se convierte en el sujeto de objeto de estudio, reconociendo que la actividad del individuo proyectada en el trabajo, no puede ser aislada de su entorno, por lo tanto se tiene en cuenta este para el análisis de los que sucede en el sistema, entendiendo este último como el esquema dado por la interacción entre elementos importantes en un medio laboral, donde incluye al ser humano, como a todo su entorno no humano, donde se desarrollan tareas determinadas en un tiempo. Para el estudio en especial se toma un criterio a evaluar importante considerando las posibles repercusiones en el desempeño escolar de los menores, este elemento es la carga física global (posturas, movimientos, manipulación de cargas).

Teniendo en cuenta la revisión bibliográfica, y como resultado de los estudios han identificado como aspectos principales en las condiciones de trabajo el peligro biomecánico; por tal razón se escogerán a los menores trabajadores que desarrollan el puesto de trabajo de: cargadores de bultos/paquetes al hombro, transportadores de carga en carretilla con tracción manual (como se les denomina en las plazas de mercado), que se encuentren en edades de 6 a 18 años, además de certificar que deseaban participar voluntariamente del estudio, se diligencio del consentimiento informado (que firmaran los padres de familia o representantes) y el asentimiento informado (aceptación de los menores).

Para el desarrollo del proyecto se establecieron cuatro fases para el cumplimiento de cada objetivo, la *primera* hace referencia a la determinación de la población, para la cual se solicitó carta de autorización del Defensor de Familia del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Regional Norte de Santander, para realizar la investigación con trabajadores (infantiles y juveniles) en la central de abasto, una vez se contó con dicho permiso, se procedió a convocar a los padres de los menores trabajadores de tal manera que se exponga el objetivo del proyecto, los beneficios que tiene y el procedimiento para poder hacer parte de ello, en los casos que aprobaron la

participación de los hijos (menores trabajadores) se firmó los respectivos asentimientos informados como muestra de la voluntad para participar y los compromisos de los investigadores para el desarrollo del proyecto; una vez se obtuvo la muestra, se procedió a la *segunda fase* donde se inicia el proceso de caracterización mediante el uso del instrumento: perfil sociodemográfico el cual abarca aspectos como: datos generales de los menores (edad, sexo, familia), tiempo de vinculación al rol laboral, tiempo en el oficio actual, antecedentes ocupacionales, motivo por el cual trabaja, nivel de escolaridad, desempeño actual del rol escolar, horarios de trabajo, ingreso económico por el trabajo, entre otros, que son importantes para el análisis de las variables.

Posterior al reconocimiento de la muestra, se evaluó del puesto de trabajo de cargador, donde se analizó a exposición de la carga física global mediante el uso de Método de los Perfiles de Puesto de Trabajo- RENAULT (especifico al aspecto de carga física global del puesto con el respectivo perfil de cargo para ser utilizados en la intervención en la población objeto de estudio implementado en el ambiente laboral (central de abasto).

Para conocer el nivel de desempeño del rol escolar se tuvo en cuenta la referencia de los colegios (profesores) de la muestra reconociéndolo en el documento de evaluación periódica (boletines académicos), en este proceso se unifico los criterios para determinar el nivel de desempeño (teniendo en cuenta que los menores están escolarizados en diferentes instituciones educativas).

Conclusiones

Por una parte, es evidente que Cúcuta por ser una ciudad fronteriza y, lastimosamente, con ofertas, no sólo culturales sino recreativas, muy deficientes, no ofrece alternativas para la recreación y adicionalmente, la situación laboral que compromete a una ciudad fronteriza como Cúcuta, hace que sus habitantes vivan más del comercio en una economía informal, lo que y permite el trabajo infantil en las plazas de mercado.

Por consiguiente es necesario retomar el artículo del periódico del tiempo del día 31 de marzo del presente año en el que menciona “Las ciudades con mayor tasa de desempleo fueron: Quibdo (18,2%), Cúcuta (18%) Armenia (16,8%). Estos indicadores permiten evidenciar que a falta de oportunidades laborales la crisis económica trae consigo pobreza y precariedad en la satisfacción de necesidades básicas. Aún más atenuada en los menores quienes son artífices de esta investigación.

La carencia de empleo trae consigo el desplazamiento masivo a otras ciudades en busca de mejores opciones de vida esto es consecuencia a su vez de la crisis que vive nuestro país siendo limítrofe con Venezuela quien atraviesa una coyuntura económica y escasas de productos que sumado a esto hace que lleguen a nuestra ciudad familias en busca de trabajo, así como los conflictos armados en otros corregimientos que buscan el desplazamiento masivo de los campesinos del área rural a la urbana.

Como resultado de la investigación se logró identificar que de la población abordada la cual era de 84 menores de edad, se logró identificar 27 niños escolarizados que laboran actualmente en la jornada contraria a la que laboran donde se ve influenciado notoriamente la influencia de factor ergonómico como condición laboral muy peligroso debido a las posturas que se adoptan desfavorables, fuerza y sobreesfuerzo al cargar los bultos. Lo que genera agotamiento, desgaste que repercute en el desempeño escolar donde su rendimiento es regular. Se observó menores que constantemente repiten en año debido a su desmotivación por el estudio e interés más en lucrativo por la actividad laboral a la que están expuestos o condicionados por sus padres en el mayor de los casos.

Se logró con la caracterización encontrar que hay 12 menores actualmente no escolarizados y dedicados de tiempo completo a laborar en las plazas de mercado a fin de poder ayudar en sus casas, donde se encuentra en su mayoría compuestas por madres cabeza de hogar con más de 2 hijos a los que deben suplir sus necesidades; razón que los menores aluden para estar ejerciendo esta actividad lucrativa.★

A I C E
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Pero se encontró que por las campañas de sensibilización que realizamos en compañía del personal de I.C.B.F. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar se logró que los propietarios de los puestos en las plazas de mercado no dieran trabajo a menores de edad. Y por el contrario enfatizaron su actividad a ejecutar el rol adecuado a su edad que es el escolar lográndose que 35 niños no volvieran a las plazas de mercado a laborar.

Estas campañas repercutieron de manera significativa en un número de niños 10 que no se encontraban estudiando y que no volvieron a asistir a ejercer labores de trabajo en sus peores formas.

Referencias Bibliográficas

- Agencia de noticias de infancia. (2012, 12 de junio) Más de un millón de niños son explotados en el país. En: El Periódico El Tiempo. Colombia. Disponible en: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-11935087>
- Briceño Ayala L, Pinzón Rondón A. (2004) Efectos del trabajo infantil en la salud del menor trabajador. [Revisión electrónica]. En Revista Salud Publica 6 (3):pp. 270-288. pag.270. Consultado el 20 enero de 2014. Disponible en: <http://www.revmed.unal.edu.co/revistasp/.../v6n3r1.htm>
- Chapman LJ, Newenhouse AC, Meyer RH, Karsh BT, Taveira AD, Miquelon MG. (2003) Musculoskeletal discomfort, injuries, and tasks accomplished by children and adolescents in Wisconsin fresh market vegetable production. J AgricSaf Health.; 9(2): 91-105
- Colombia. Ministerio de protección social y del trabajo. Resolución 1677 de 2008, mayo 16, por el cual se señalan las actividades consideradas como peores formas de trabajo infantil y se establece la clasificación de actividades peligrosas y condiciones de trabajo nocivas para la salud e integridad física o psicológica de las personas menores de 18 años. Bogotá. El ministerio: 2008
- Columna economía. (2014, 31 de marzo) En 19 de las 23 ciudades del país se redujo la tasa de desempleo. 5 presentaron tasa de un dígito. En: Portafolio.co. Colombia. Disponible en: <http://www.portafolio.co/economia/desempleo-colombia-febrero-2014>
- Grandjean, E. Precisd'ergonomie, Les editions D'organisation, Paris. pag. 13
- Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el código de infancia y adolescencia. Artículo 3. Sujetos de titulares de derecho. Pág. 1. Congreso de la República.
- Omokhodion FO, Omokhodion SL. (2001) Health problems and other characteristics of child workers in a market in Ibadan. Afr J Med Med Sci. 30(1-2): 81-85.
- Plan de desarrollo para Norte de Santander (2012-2015)“UN norte pa`lante”. Capítulo I- Parte estratégica, pág. 25.
- Ramírez, A. (2005). Determinación de fatiga física en niños que trabajan en plazas de mercados populares y centros de abastos. VII Congreso Internacional de Ergonomía.
- Regional Norte de Santander-Bienestar familiar de Colombia, oficina principal Calle 5AN Av. 13E San Eduardo, Director regional Eustaquio Cuervo Pineda.
- Resolución 4448 de (2005). Por la cual se desarrolla la facultad contenida en el numeral 23 del artículo 245 del Decreto 2737 de 1989 o Código del Menor. Artículo 2, numeral 5 (5.1 al 5.7). Ministerio de la Protección Social. Colombia

Unicef. Protección infantil contra el abuso y la violencia. 27 Mayo 2009.
www.unicef.org

Vargas Gutiérrez A, Restrepo Osorio H. (2000). Trabajo infantil y juvenil en una plaza de mercados de Medellín. [Revisión electrónica] En revista Salud Pública 2002: pp28 (3) Consultado el 2 marzo de 2014 Disponible en: www.bvs.sld.cu/revistas/spu/vol28_3_02/spu02302.htm 14Ibíd.

www.ilo.org



293. POBREZA INFANTIL EN ANDALUCÍA, ESPAÑA Y LA UNIÓN EUROPEA. DE 2004 A 2013

Ainhoa Rodríguez García de Cortázar
ainhoarodriguezgc@gmail.com

Resumen

La infancia conforma el grupo de edad con mayor riesgo de pobreza en Andalucía y España. Las consecuencias de la pobreza en la niñez tienen relevancia a distintos niveles, el desarrollo infantil y la calidad de vida se ven comprometidos, la pobreza reduce oportunidades y expectativas en el presente y en el futuro, se transmite generacionalmente y afecta, junto con las desigualdades, a la sociedad en su conjunto. En un periodo de recesión económica parece aún más necesario analizar lo que sucede con la pobreza infantil y adolescente. Este documento describe la situación de la niñez en desventaja social de Andalucía y de España, comparando esta realidad con la problemática en la Unión Europea. Desde una perspectiva longitudinal, trata de medir la pobreza relativa y el riesgo de pobreza o exclusión social en la niñez, la pobreza grave y la intensidad de la pobreza para este grupo etario, las carencias materiales que padecen algunos niños y niñas, el desempleo en hogares con menores de edad o las desigualdades económicas. Prestando atención a los perfiles con mayor riesgo de pobreza, como hijas e hijos de personas con bajo nivel de estudios, hijas e hijos de personas de nacionalidad extranjera o menores de población gitana.

Palabras clave: pobreza infantil, privación material, crisis, desventaja social, minorías.

• Introducción

La infancia conforma el grupo de edad con mayor riesgo de pobreza en los últimos años, tanto en Andalucía como en España (Observatorio de la Infancia, 2013). Ser pobre en la infancia reduce oportunidades y limita expectativas, condicionando el desarrollo infantil. Las y los menores en situación de pobreza sufren mayores desventajas que sus iguales sin carencias económicas (European Commission, 2013). Desventajas en aspectos relacionados con la salud, la calidad de la crianza, la seguridad

y estabilidad, la calidad del entorno, etc. (Combs-Orme & Cains, 2006). Los niños y niñas que viven situaciones de pobreza extrema o crónica presentan peores resultados en distintos indicadores de bienestar infantil (Lera, 2009). Son especialmente vulnerables a las consecuencias de la pobreza y exclusión social, puesto que están en pleno crecimiento sus capacidades físicas, mentales, sociales y emocionales. El impacto de la pobreza les perjudica en el presente y en el futuro, “socava sus perspectivas a largo plazo y su esperanza de vida” (European Children Network, 2002, p.5). Cuando la pobreza se padece en los primeros años de vida sus efectos pueden ser aún más perjudiciales (Brooks-Gunn y Duncan, 1997; Combs-Orme & Cains, 2006). La humedad y el frío en la vivienda aumentan el riesgo de infecciones, la limitación de espacios para el juego o la falta de supervisión pueden derivar en mayor riesgo de accidentes y la comida inapropiada o insuficiente se relaciona con obesidad o malnutrición (Blair, Steward-Brown, Waterson y Crowther 2003, citados en Díaz y Campo, 2007). Para los padres y madres no poder satisfacer las necesidades básicas de sus hijos o hijas genera preocupación y sentimientos de culpabilidad, desesperanza y un estrés permanente que puede influir en el “vínculo afectivo” que establecen con ellos (Rodríguez, Guzmán y Yela, 2012). Los efectos de la pobreza en el bienestar emocional no son tan claros como los detectados en el desarrollo cognitivo (Brooks-Gunn y Duncan, 1997). Este se ve influenciado por el entorno y en los barrios desfavorecidos donde suelen habitar las personas con pobreza severa y/o crónica suelen escasear los recursos para el desarrollo infantil.

Lógicamente, el impacto negativo de la pobreza en el desarrollo infantil puede ser reducido si se dispone de recursos sociales que permitan a las familias tomar las mejores decisiones para el interés de sus niños y niñas, si cuentan con apoyo en la crianza, con atención pediátrica y con educación de calidad (Hertzman, 2010). Estos y otros recursos tratan de paliar la inequidad social. Autores como Wilkinson y Pickett (2009) argumentan que es la desigualdad económica y no la pobreza la que correlaciona con indicadores como el fracaso escolar, los embarazos adolescentes, los problemas de salud mental, la conflictividad infantil y juvenil o el consumo de drogas. A la larga, el fracaso escolar, los embarazos no deseados de adolescentes, el abuso de drogas o el maltrato infantil pueden devenir en “dinámicas de exclusión que a menudo se arrastran a lo largo de etapas posteriores del ciclo vital (en forma de carencias formativas básicas, paro, trastornos psicológicos y de conducta, etc.)” (Marí-Klose, Marí-Klose, Flaquer, Sánchez y Morato, 2008, p. 16). La cronicidad de la pobreza puede hacer que las sucesivas situaciones conflictivas asociadas al empobrecimiento generen estrés psicológico y obstaculicen la adopción de patrones adecuados de interacción y de resolución de problemas (Linver, Brooks-Gunn, & Kohen, 2002; citado en Lera, 2009).

Con ello aumenta la impotencia, los niveles de estrés o depresión y se facilita la aceptación de la propia situación desfavorecida. Las experiencias infantiles pueden condicionar el éxito en la vida adulta (Lera, 2009), produciéndose lo que llamamos transmisión generacional de la pobreza. En el contexto español, la Encuesta de Condiciones de Vida de 2005 (Instituto Nacional de Estadística, 2008) evidenció que las circunstancias de pobreza que vivieron personas en su adolescencia influyeron en el nivel académico y en la posición económica que lograron alcanzar de adultas, especialmente el nivel formativo del padre y la frecuencia de problemas económicos durante la adolescencia.

En los últimos años nos encontramos en un ciclo de crisis económica y financiera, que en España y Andalucía se materializa en elevadas tasas de desempleo y de paro de larga duración. La respuesta de las administraciones públicas es variada, si bien parecen predominar las medidas de austeridad o de recorte del gasto social (González-Bueno y Bello, 2014), que sin duda repercuten en las condiciones de vida de los niños y niñas. ¿Cuál es el alcance de la pobreza infantil hoy en día en Andalucía? ¿Cómo ha evolucionado en estos años de crisis? ¿Es su evolución diferente a la que se ha producido en España o en la Unión Europea? Estas son algunas de las preguntas que trataremos de responder a lo largo de las siguientes páginas.

Para elaborar el presente texto se han consultado fuentes estadísticas oficiales como la Encuesta de Condiciones de Vida (ECV), la Encuesta de Presupuestos Familiares (EPF), la Encuesta de Población Activa (EPA) o las Estadísticas Europeas de Ingresos y Condiciones de Vida (SILC). Se ha empleado la información publicada por el Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía (IECA), el Instituto Nacional de Estadística (INE) y la Oficina Estadística de la Comisión Europea (Eurostat). En el caso de Andalucía y España las cifras más actuales corresponden a los resultados definitivos del año 2013. Para la Unión Europea los datos publicados por Eurostat a fecha de redacción del documento (15/07/2014) son de 2012. Es necesario conocer la variación metodológica que se ha llevado a cabo en la Encuesta de Condiciones de Vida de 2013. Por vez primera se cruza información procedente de archivos administrativos con la producida mediante cuestionarios. Este cambio metodológico supone una limitación para el análisis longitudinal de los indicadores basados en ingresos, complicando la comparabilidad de las cifras que tales indicadores arrojan en 2013 con las de años anteriores. Por ello los datos de dicho año se comentan en el texto y no se han incluido en los gráficos de series temporales para tales indicadores.

- **Pobreza infantil, carencias y desigualdad económica en un contexto de crisis**

Un paso previo para medir la pobreza infantil en nuestro entorno es aclarar qué se entiende por pobreza en países de la Unión Europea. No se trata de pobreza absoluta, la medida que aparece en los medios de comunicación e informes de organismos defensores de los derechos de la infancia es generalmente la *tasa de pobreza relativa o de riesgo de pobreza*. Este indicador es relativo al entorno en el que se produce, por lo que una misma tasa de pobreza en dos sociedades distintas no necesariamente indica una semejanza en los ingresos de las personas consideradas pobres en cada una de las sociedades. La pobreza relativa se define en base a un “umbral de pobreza”, que suele ser el 60% de la mediana de los ingresos netos por unidad de consumo en el territorio de referencia. La tasa de pobreza relativa o el riesgo de pobreza sería el porcentaje de personas con ingresos por debajo de este umbral de pobreza. En 2013 el umbral de pobreza de Andalucía es de 6.520€ anuales por unidad de consumo y en España de 8.114€ anuales. La diferencia entre ambos umbrales supera los 1.500€, por lo que puede ocurrir que un niño o niña que no se encuentra en riesgo de pobreza en la Comunidad Autónoma sí lo esté en el país.

En 2013 se estima que están en riesgo de pobreza más de 386.100 niños y niñas de 0 a 15 años de Andalucía, el 26,3% de los menores de 16 años de la Comunidad Autónoma. Es el grupo de edad que mayor tasa de pobreza relativa presenta, seguido del grupo de 16 a 24 años con una tasa del 25,3%. En España el riesgo de pobreza alcanza al 26,7% de las personas de 0 a 15 años de edad, más de 2.005.400 de niños y niñas viven en hogares con ingresos inferiores al umbral de pobreza en 2013. España es el segundo país de la Unión Europea de los 28 países (UE_28) con mayor tasa de pobreza relativa de menores de 16 años en 2012 (28,9%), Rumanía es el que presenta la tasa más elevada (34,0%). En la UE_28 el 20,4% de las personas menores de 16 años se encuentra en riesgo de pobreza en dicho año.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Tanto en Andalucía como en España y en la Unión Europea el riesgo de pobreza es mayor para los niños y niñas que para la población general. En 2013 la diferencia entre ambas tasas es 7 puntos porcentuales en la Comunidad Autónoma y unos 6 puntos en el país. En la Unión Europea esta diferencia es de unos 4 puntos porcentuales en 2012. No obstante, países como Dinamarca, Noruega, Finlandia, Estonia o Alemania presentan en dicho año mayor pobreza relativa entre la población de todas las edades que entre la población menor de 16 años, si bien las diferencias no son muy elevadas.

Entre 2004 y 2012 la pobreza infantil relativa en Andalucía alcanza su máximo valor en 2011, un 28,3% de las personas menores de 16 años se encuentran en riesgo de pobreza en dicho año. La cifra más alta de pobreza infantil en España se registra en 2012, un 28,9%.

Tasas de pobreza relativa* en menores de 16 años. Andalucía, España y Unión Europea, 2004 – 2012

* Para facilitar la comparabilidad temporal se emplea la tasa de pobreza relativa sin alquiler imputado.

Nota: En el año 2007 la tasa de pobreza relativa en menores de 16 años de Andalucía que recoge el IECA es de 17,2%. Esta llamativa diferencia respecto a los años anteriores y posteriores hace pensar que la cifra esté condicionada por la muestra andaluza empleada en dicho año, por lo que se ha optado por sustituir dicho porcentaje por la media móvil, calculada con las tasas de 2006, 2007 y 2008.

Fuentes: ECV y SILC 2004 - 2013. IECA, INE y Eurostat, 2014.

Si bien la tasa de pobreza relativa es útil, por sí sola no es suficiente, el análisis de la pobreza exige un enfoque multidimensional. Además de los ingresos económicos, es necesario tener en cuenta dimensiones carenciales e indicadores de privación o de falta de acceso a determinados bienes y servicios. La Estrategia de crecimiento de la Unión Europea “Europa 2020” (EAPN Madrid, 2012), simplificando en exceso el concepto de exclusión, establece la *tasa de riesgo de pobreza o exclusión social*, también conocida como *tasa AROPE*. Este índice conjuga una dimensión económica con otra relativa al empleo y una tercera referida a la privación material. De este modo se consideran en riesgo de pobreza o exclusión social las personas que se encuentran en al menos una de las siguientes situaciones:

- . Tienen ingresos anuales por debajo del umbral de la pobreza.
- . Viven en hogares sin empleo o con intensidad de trabajo muy baja, hogares en los que sus miembros en edad de trabajar lo hicieron menos del 20% del total de su potencial de trabajo durante el año de referencia.
- . Sufren *privación material grave*, es decir, no disponen de recursos para hacer frente a cuatro o más de las siguientes nueve situaciones: 1) pagar el alquiler y las facturas corrientes, 2) calentar correctamente su vivienda, 3) hacer frente a gastos imprevistos, 4) comer carne, pescado o proteínas equivalentes con regularidad (días alternos), 5) pasar una semana de vacaciones al año fuera del hogar, 6) disponer de coche, 7) disponer de lavadora, 8) disponer de TV en color o 9) disponer de teléfono fijo o móvil (Eurostat, 2014).

En 2013 el 34,9% de las personas menores de 16 años de Andalucía se encuentran en riesgo de pobreza o exclusión social, así como el 31,9% de las de España.

En 2012 el riesgo de pobreza o exclusión social alcanza al 27,7% de las personas menores de 16 años de la UE_28. De todos los hogares, son los monoparentales con hijos e hijas dependientes los que presentan mayor riesgo de pobreza o exclusión social. La mitad de los mismos (50,3%) en la Comunidad Autónoma y el 47,6% de los de España se encuentran en esta situación.

Además de las personas en situación de pobreza relativa, la tasa AROPE incluye a quienes padecen privación material grave. En España este tipo de privación afecta al 8,4% de los niños y niñas menores de 16 años y al 6,2% de la población de todas las edades en 2013. La privación material grave es menor en nuestro país que la media de la Unión Europea. En 2012 el 11,8% de las personas menores de 18 años de la UE_28 y el 7,6% de las de España padecen este tipo de privación. En Bulgaria sufre privación material severa el 46,6% de las y los menores de 18 años y en Rumanía el 37,9%. En España la privación material grave en menores de 18 años ha ido aumentando año a año a partir de 2007, a excepción del descenso registrado en 2011, y alcanza su valor más elevado de los últimos 10 años en 2013. En la Unión Europea este indicador disminuye de 2005 a 2009 y a partir de este año se incrementa paulatinamente.

Porcentaje de personas menores de 18 años con privación material severa o grave. España y UE_27, 2004 – 2013.

Fuente: SILC 2004 - 2013. EUROSTAT, 2014.

La información que ofrece el IECA para calcular la privación o *carencia material severa* en Andalucía es algo diferente a la que emplea Eurostat para la tasa AROPE. En la Comunidad Autónoma decimos que sufren carencia material severa las personas que no pueden permitirse cuatro o más de las siguientes siete situaciones: 1) pasar al menos una semana de vacaciones al año fuera del hogar, 2) una comida de carne, pescado o pollo al menos cada dos días, 3) mantener la vivienda a una temperatura adecuada, 4) hacer frente a gastos imprevistos, 5) pagar sin retrasos gastos de la vivienda principal (hipoteca o alquiler, gas, comunidad...), 6) disponer de coche o 7) disponer de un ordenador personal (IECA, 2014). En 2013 se encuentran en esta situación de privación o carencia material severa el 8,0% de las personas menores de 16 años y el 7,0% de la población general de Andalucía. La evolución de la carencia material severa en Andalucía no presenta una tendencia creciente paralela a la crisis económica.

Porcentaje de personas menores de 16 años que padecen carencia material severa. Andalucía, 2004 - 2013

Fuente: ECV 2004 – 2013. IECA, 2014.

En 2013 más de la mitad de las personas menores de 16 años en Andalucía vive en hogares que no pueden permitirse salir de vacaciones (59,8%) o responder por sus propios medios ante gastos imprevistos (57,6%). El 17,8% de los niños y niñas andaluces viven en hogares que han tenido retrasos en el pago de gastos relacionados con la vivienda principal, el 9,1% no pueden permitirse tener un ordenador y el 7,6% no pueden mantener la vivienda a una temperatura adecuada.

El 4,9% de todos los hogares de Andalucía no puede comer pescado, pollo o carne cada dos días en 2013. En España el 3,6% de las personas menores de 16 años no pueden permitirse una comida de carne, pescado o pollo cada dos días en dicho año. Los hogares monoparentales con hijos e hijas dependientes son los que mayores porcentajes de privación alimentaria han registrado en 2010, 2011 y 2012 en nuestro país.

Según la Encuesta Nacional de Salud 2011 - 2012 el mayor porcentaje de obesidad infantil en nuestro país se halla en la clase baja (11,7% de las personas de 2 a 17 años de este estrato social) y el mayor porcentaje de menores con sobrepeso en la clase social muy baja (el 21,9%). Los niños y niñas de clase muy baja son los que en menor medida presentan un peso normal (el 55,4%). (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2014).

Porcentaje de hogares con hijos e hijas dependientes que no pueden permitirse una comida de carne, pollo o pescado al menos cada dos días. España, 2008 - 2013

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Fuente: ECV 2008 - 2013. INE, 2014

La tasa AROPE tiene en cuenta a las personas en hogares con baja intensidad laboral o en situación de desempleo. En 2013 la *tasa de paro* en España (26,1%) es la segunda más alta de la Unión Europea, sólo superada por Grecia (27,5%). La tasa de desempleo de Andalucía es 10 puntos porcentuales más elevada que la de España (36,2%) y 26 puntos mayor que la media de la UE_28. A partir de 2007 en España y de 2006 en Andalucía las tasas de paro han experimentado un crecimiento alarmante, en seis años prácticamente se han triplicado. Respecto a 2006 el incremento es de 24 puntos porcentuales en la Comunidad Autónoma y de 18 puntos en el Estado español. Para la media de la Unión Europea se observa un leve crecimiento a partir de 2008, si

bien en 2013 alcanza su valor más elevado de los últimos 10 años (10,8%), el incremento respecto a su valor más bajo es de 4 puntos porcentuales.

Tasas de paro. Andalucía, España y UE_28, 2004 – 2013

* La tasa de paro o desempleo es el porcentaje de personas paradas respecto al total de población activa.

Fuentes: EPA. INE y EUROSTAT, 2014.

En 2013 el 17,4% de la población activa de Andalucía y el 13,0% de la de España es *parada de larga duración*, es decir, lleva un año o más en situación de desempleo. En la Unión Europea se encuentra en tal situación el 5,1% de la población activa. El paro de larga duración afecta prácticamente a la mitad de las personas desempleadas en los tres territorios.

Tasas de paro de larga duración. Andalucía, España y UE_28, 2004-2012

* La tasa de paro o desempleo de larga duración es el porcentaje de personas que llevan desempleadas 12 meses o más respecto al total de población activa.

Fuente: EUROSTAT, 2014.

Los niños y niñas de hogares monoparentales son los más afectados por el desempleo en Andalucía. En 2013 la tasa de paro alcanzó al 47,0% de la población activa de hogares monoparentales con hijos e hijas de 6 a 15 años de edad, al 33,6% de la población activa que vive en pareja con hijos o hijas de estas edades y al 38,2% de la población activa que vive en pareja con menores de 6 a 15 años y con otros miembros del hogar.

En 2012 cerca de 1.154.000 niños, niñas y adolescentes, el 13,8% de las personas menores de 18 años de España, vive en hogares donde ningún miembro tiene un trabajo remunerado. A partir de 2009 empieza a ser más elevado en el país que en la Unión Europea el porcentaje de menores que viven en hogares donde nadie trabaja. En 2013 el 21,7% de los niños y niñas menores de 16 años de Andalucía y el 13,4% de los de España viven en hogares con *intensidad laboral muy baja*, es decir, en los que sus miembros en edad de trabajar lo hicieron menos del 20% del total de su potencial de trabajo. Como sabemos, las tasas de pobreza aumentan a medida que disminuye la intensidad de trabajo. El riesgo de pobreza alcanzó en 2012 al 83,7% de las personas

menores de 18 años de España en hogares con muy baja intensidad laboral y el riesgo de pobreza grave al 57,8%. En cambio, en la UE_28 el riesgo de pobreza grave para menores que viven en hogares con muy baja intensidad laboral es 26 puntos porcentuales más bajo que en nuestro país (31,6%).

Porcentaje de menores de 18 años que viven en hogares donde nadie trabaja. España y UE_28, 2004 - 2012

Fuente: EU Labour Force Survey. EUROSTAT, 2014.

Ni la tasa de pobreza relativa ni la tasa AROPE informan sobre la gravedad de la pobreza. En este sentido autores como Comas (2009, p. 66) critican el efecto de invisibilización de las y los “verdaderos pobres” que produce el uso generalizado de estas tasas para medir la pobreza. Para conocer las cifras de personas en situación de pobreza económica grave se emplea la *tasa o riesgo de pobreza grave*, que puede definirse como el porcentaje de personas u hogares con ingresos por debajo del 40% de la renta mediana equivalente. En 2012 el umbral de pobreza grave es de 4.788€ anuales por unidad de consumo en España y en Andalucía de 3.935€ anuales.

El 14,2% de las personas menores de 18 años que viven en nuestro país se encuentran en riesgo de pobreza grave en 2013. En 2012 la tasa de pobreza grave en nuestro país (15,3%) es más del doble que la de la Unión Europea (7,2%). Los únicos países de la UE_28 que presentan en dicho año mayor pobreza grave en menores de 18 años son Rumanía (17,9%) y Bulgaria (16,9%).

En España, el mayor incremento de la tasa de pobreza infantil grave del periodo observado se produce entre 2008 y 2010.

ASOCIACION INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Tasa de pobreza grave en menores de 18 años. España y UE_27, 2004 - 2012

Fuente: SILC, 2004 – 2012. EUROSTAT, 2014.

El *desfase relativo de la renta mediana de las personas que se encuentran por debajo del umbral de pobreza* es otro indicador que nos permite conocer la intensidad de la pobreza. Se define como la diferencia entre el umbral de pobreza y la mediana de los ingresos netos por unidad de consumo de las personas situadas por debajo del umbral, diferencia expresada como un porcentaje del umbral de riesgo de pobreza. Cuanto mayor sea este porcentaje menores serán los ingresos de la mitad más pobre de la población en riesgo de pobreza. En 2013 el desfase relativo de la renta mediana de las personas menores de 16 años de Andalucía que viven en hogares con ingresos por

debajo del umbral de pobreza autonómico es de un 37,8%, lo que quiere decir que la mitad de los niños y niñas en riesgo de pobreza viven con ingresos inferiores al 62,2% del umbral de pobreza, es decir, con menos de 4.055€ anuales por unidad de consumo. Entre 2008 y 2011 se duplica el desfase relativo de la renta mediana de las personas menores de 16 años en riesgo de pobreza en Andalucía. En 2012 este indicador disminuye por debajo de los valores alcanzados en 2009, 2010 o 2011, siendo inferior también al valor de 2006.

Desfase relativo de la renta mediana de las personas menores de 16 años en riesgo de pobreza. Andalucía, 2004 - 2012

Fuente: ECV, 2004 – 2013. IECA, 2014.

Los efectos de la pobreza en el bienestar de los niños y niñas son más perjudiciales cuando se cronifica. Cuanto más tiempo pasen dificultades económicas, mayor será también el riesgo de exclusión de “las actividades sociales, culturales y económicas” (Vallcorba, García y Toharia, 2009, p. 31). La *tasa de pobreza persistente* es el indicador del que disponemos para estimar la pobreza de larga duración. Se define como el porcentaje de personas que se encuentran por debajo del umbral de la pobreza en un determinado año y en dos de los tres años que le preceden. En función de si empleamos el umbral de pobreza relativa o el umbral de pobreza grave hablaremos de pobreza relativa persistente o pobreza grave persistente.

En el año 2012 el 18,7% de las personas menores de 18 años de España y el 11,6% de las de la Unión Europea padecen pobreza relativa persistente. En dicho año sólo Italia (18,8%) supera a nuestro país en porcentaje de menores con pobreza relativa persistente. Respecto a la pobreza grave persistente, España registra en 2012 un 5,7% de niños, niñas y adolescentes que padecen esta situación, cifra inferior a la de pobreza grave persistente en menores de 18 años de Letonia (10,4%), Grecia (6,9%), Bulgaria (6,3%) o Italia (5,8%). Para la Unión Europea se estima un 2,3% de menores en situación de pobreza grave persistente.

En términos generales puede decirse que la pobreza persistente ha aumentado en nuestro país desde el inicio de la actual crisis económica, especialmente entre 2007 y 2008 la pobreza relativa persistente y entre 2009 y 2010 la pobreza grave persistente.

Porcentaje de menores de 18 años en riesgo de pobreza persistente y de pobreza grave persistente. España y UE_27, 2007 - 2012

Fuente: EUROSTAT, 2014.

Fundamentales en la respuesta institucional al empobrecimiento infantil son las *transferencias o prestaciones sociales*. Constituyen la base del sistema de protección social y contribuyen a redistribuir la renta de los hogares, paliando desigualdades extremas. Las transferencias sociales son ayudas por familia e hijos o hijas, ayudas para vivienda, prestaciones por desempleo, prestaciones por enfermedad, prestaciones por invalidez, ayudas a los estudios o prestaciones por exclusión social. En 2011 el porcentaje de estas transferencias sociales (monetarias y no monetarias) destinado directamente a infancia y familias fue de un 8,1% en la UE_28 y de un 5,4% en España (Eurostat, 2014).

Las prestaciones o transferencias sociales tienen un papel cada vez más destacado en la reducción del riesgo de pobreza infantil en Andalucía. En 2013 la tasa de pobreza relativa en menores de 16 años calculada sin tener en cuenta las transferencias es del 42,8%, lo que supone unos 17 puntos porcentuales más que la tasa incluyendo en su cálculo dichas prestaciones. En los primeros años de la crisis la diferencia entre las tasas de pobreza relativa con y sin transferencias sociales en menores de 16 años de Andalucía estaba alrededor de los 7 puntos porcentuales. En 2011 esta diferencia pasa a ser de 9 puntos porcentuales y en el año 2012 alcanza los 13 puntos porcentuales.

En España la diferencia entre las tasas de pobreza relativa infantil con y sin transferencias sociales es menor que en Andalucía. También ha experimentado un cierto crecimiento, aunque menos señalado. En 2007 y 2008 la diferencia fue de 4 puntos porcentuales, en 2009 de 5 puntos porcentuales y de 2010 a 2012 ha sido de unos 7 puntos porcentuales. La diferencia entre la tasa de pobreza relativa en menores de 16 años calculada sin transferencias sociales y la calculada incluyendo dichas transferencias en la Unión Europea es de 14 puntos porcentuales en 2012. Esta diferencia se mantiene prácticamente estable en los últimos diez años. España es el segundo país de la UE en 2012, después de Grecia (3 puntos porcentuales), que menor efecto logra en la reducción de la pobreza infantil relativa con las transferencias o prestaciones sociales. Los que mayor reducción de la pobreza infantil relativa consiguen son Irlanda (28 puntos porcentuales), Reino Unido (27 puntos), Luxemburgo (24 puntos) e Islandia (22 puntos).

Tasas de pobreza relativa en menores de 16 años según se incluyan o no las transferencias sociales en su cálculo. Andalucía, España y UE_27, 2004 - 2012

Fuentes: ECV y SILC. IECA y EUROSTAT, 2014.

El efecto de las transferencias o prestaciones sociales en la reducción de la pobreza infantil grave de nuevo es más notable en la Unión Europea que en España. En el país el 14,6% de las personas menores de 16 años padece pobreza grave en 2012. Si no existieran las transferencias sociales el riesgo de pobreza grave alcanzaría al 22,1% de estos niños y niñas. Es decir, las transferencias sociales contribuyen a reducir la pobreza infantil grave en casi 8 puntos porcentuales y su mayor efecto en la última década se ha producido en 2010, 2011 y 2012. En la Unión Europea el riesgo de pobreza grave alcanza al 7,1% de los niños y niñas menores de 16 años en 2012 y al 20,7% de los mismos si no se incluyen las transferencias sociales en su cálculo. Podemos estimar por tanto que gracias a las transferencias la pobreza infantil grave se reduce 14 puntos porcentuales en la UE.

Irlanda, con 30 puntos porcentuales de diferencia entre la tasa de pobreza grave en menores de 16 años calculada sin transferencias y dicha tasa calculada incluyendo las transferencias, es el país de la UE_28 donde las transferencias son más eficaces en la lucha contra la pobreza infantil grave. A continuación Reino Unido (30 puntos), Hungría (25 puntos) y Luxemburgo (22 puntos). En el otro extremo, los países donde las transferencias sociales tienen menor efecto en reducir la pobreza infantil grave son Grecia (4 puntos porcentuales de diferencia), Italia (5 puntos), Bulgaria y Polonia (6 puntos cada uno).

Tasas de pobreza grave en menores de 16 años según se incluyan o no las transferencias sociales en su cálculo. España y UE_27, 2004 - 2012

Fuente: SILC EUROSTAT, 2014. CULTURA Y EDUCACIÓN

González-Bueno y Bello (2014), en base a estimaciones del Centro de Estudios Económicos Tomillo, afirman que la inversión total estatal y autonómica en políticas de infancia aumentó en España de 2007 a 2010, pero de 2010 a 2013 ha disminuido considerablemente. Por áreas Educación, Salud y Bienestar mantienen esta pauta descendente en 2013, mientras que Prestaciones sigue aumentando ligeramente. En 2011 el gasto público en la partida “infancia y familias” supone un 1,4% del Producto Interior Bruto (PIB) en España y un 2,2% del PIB en la Unión Europea. Los países de la UE_28 con mayor gasto por habitante en infancia y familias fueron por este orden; Luxemburgo, Noruega, Dinamarca, Suecia e Irlanda. Los que mayor porcentaje del PIB destinaron a esta partida fueron Dinamarca (4,5% del PIB), Luxemburgo (4,3%), Irlanda (3,6%) y Finlandia (3,3%) (Eurostat, 2014).

Algunos niños y niñas tienen mayor riesgo de vivir en situación de pobreza. Es el caso de los hijos e hijas de personas de nacionalidad extranjera o los que tienen progenitores con bajo nivel de estudios. Los niños, niñas y adolescentes cuyos progenitores tienen un bajo nivel académico presentan mayor riesgo de pobreza que aquellos cuyos padres o madres tienen un alto nivel de estudios. En 2013 el 47,4% de las personas menores de 18 años cuyos padres o madres no han finalizado el segundo ciclo de estudios secundarios se encuentran por debajo del umbral de pobreza relativa en España. En 2012 la pobreza relativa alcanza al 51,8% de los niños, niñas y adolescentes del país y al 48,8% de los de la UE. De 2005 a 2012 el riesgo para los hijos e hijas de personas con bajo nivel de estudios se ha incrementado 12 puntos porcentuales en el país y 7 puntos porcentuales en la UE. En cambio, para los hijos e hijas de personas con estudios universitarios el riesgo de pobreza ha aumentado 2 puntos porcentuales entre 2005 y 2012. En España el riesgo de pobreza para este colectivo es de un 11,4% en 2013 y de un 13,2% en 2012. En la UE se encuentran por debajo del umbral de la pobreza el 7,8% de los hijos e hijas de progenitores universitarios en 2012.

Tasa de pobreza relativa en menores de 18 años con progenitores con bajo nivel de estudios*. España y UE_27, 2005 - 2012

* El nivel de estudios máximo de sus padres y/o madres es el primer ciclo de secundaria. Es decir, tienen estudios inferiores a primaria, primaria o nivel inferior de secundaria.

Fuente: SILC. EUROSTAT, 2014.

En España el nivel de estudios alcanzado está directamente relacionado con el sueldo percibido e inversamente relacionado con las tasas de desempleo. El porcentaje de paro más elevado se encuentra entre las personas que tienen solo estudios primarios y el más bajo entre quienes han finalizado los estudios universitarios. Esto ocurre para ambos sexos y tanto en jóvenes como en personas adultas (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013).

Pese a una tendencia decreciente en los últimos años, España sigue siendo el país de la UE que registra mayor abandono escolar temprano, el 23,6% de las personas de 18 a 24 años en 2013 no continuaron sus estudios, frente al 12,0% en la UE_28. Han abandonado sus estudios y se encuentran en situación de desempleo el 15,5% de las y los jóvenes de 18 a 24 años en el país (Eurostat, 2014). El Defensor del Pueblo en

España registra una disminución de la financiación de ayudas, becas y préstamos para el estudio del 45% entre 2008 y 2013 (Bueno y Bello, 2014).

Los hijos e hijas de personas de nacionalidad extranjera tienen mayor riesgo de pobreza en nuestro país que aquellos cuyos progenitores tienen la nacionalidad española. En 2012 el 54,1% de las personas menores de 18 años que viven en España con padre y/o madre de nacionalidad extranjera se encuentran en riesgo de pobreza, así como el 23,7% de las y los menores con progenitores de nacionalidad española. La diferencia es de 30 puntos porcentuales. En la Unión Europea el 36,0% de los hijos e hijas de personas de nacionalidad diferente al país donde viven están en riesgo de pobreza, al igual que el 18,8% de quienes tienen progenitores con nacionalidad del país donde residen. La diferencia es de 17 puntos porcentuales.

Porcentaje de menores en riesgo de pobreza según nacionalidad de sus progenitores. España y UE_27, 2007 - 2012

Fuente: SILC. EUROSTAT, 2014.

Las tasas de pobreza relativa y grave en España son todavía más elevadas entre la población inmigrada no comunitaria. Ya en 2006 el riesgo de pobreza afectaba a más de la mitad de los niños y niñas nacidos fuera de la UE (Marí-Klose et al., 2008). De hecho, tienen nacionalidad extranjera más de tres cuartas partes de las personas menores de 18 años atendidas por Cruz Roja en 2010 y 2011 (Rua, Martínez y Redondo, 2013, pp. 184).



Los niños y niñas de la comunidad gitana componen otro de los colectivos en desventaja social en nuestro país. Pese a los esfuerzos que se han hecho en la última década para tratar de mejorar las condiciones de vida de las familias gitanas en riesgo de pobreza o exclusión (Ministerio de Sanidad y Política Social, 2010), persisten altas tasas de abandono escolar en educación secundaria y también absentismo, especialmente entre las niñas y las adolescentes, quienes alegan motivos como cuidado de familiares o noviazgo (Laparra et al., 2011; Fundación Secretariado Gitano, 2013). Según Laparra y colaboradores (2011) las tasas de escolarización gitana en primaria correlacionan con el nivel de renta de las distintas Comunidades Autónomas. Por otro lado, se siguen registrando mayores porcentajes de hacinamiento en las familias gitanas que entre las no gitanas (European Union Agency for Fundamental Rights & UNDP, 2012). En la Encuesta Nacional de Salud de 2006 aparecen mayores porcentajes de asma, bronquitis crónica o migrañas en niños y niñas gitanos que en menores de población general.

Presentan peores hábitos alimentarios y mayores porcentajes de obesidad entre las niñas y las adolescentes. Tienen más problemas de caries y la mitad de los niños y niñas gitanos no ha ido nunca al dentista (La Parra et al., 2009).

Al igual que ocurre con la comunidad gitana, no contamos con cifras para cuantificar la relación entre discapacidad y pobreza infantil. De Araoz en el trabajo de González-Bueno y Bello (2014) hace referencia a las mayores dificultades que pasan los hogares donde vive una persona con discapacidad, los gastos extraordinarios que suponen la mayoría de las discapacidades y cómo con frecuencia las madres (o padres) de niños y niñas con discapacidad tienen que dejar de trabajar para atenderlos. Estas desventajas se han visto agravadas en los últimos años con la reducción de recursos de atención educativa, en ayuda a domicilio y en prestaciones por cuidados a personas dependientes (González-Bueno y Bello, 2014).

No podemos hablar de pobreza sin hacer mención a la desigualdad económica. Los indicadores más empleados para medir la igualdad o equidad de un país o territorio son el índice de Gini y el índice S80/S20. El *índice de Gini* mide la desigualdad en todos los estratos sociales mientras que el índice S80/S20 compara los extremos más rico y más pobre de cada sociedad. El índice de Gini emplea la curva de Lorenz, curva de frecuencia acumulada que compara la distribución empírica de los ingresos con su distribución uniforme (de igualdad), representada por una línea diagonal. Cuanto mayor es el área comprendida entre la curva y la diagonal, mayor es la desigualdad o inequidad (Schneider et al., 2002). Este índice varía entre 0% (máxima equidad) y 100% (máxima inequidad). Con el inicio de la actual crisis económica se produce un incremento de las desigualdades económicas en Andalucía y el índice de Gini alcanza el máximo valor del periodo (37,9%) en 2011. En 2012 disminuye la desigualdad en la Comunidad Autónoma, siendo el índice de Gini de 35,8%. En España el crecimiento de la inequidad económica en este periodo resulta más moderado que en Andalucía. En 2013 el valor del índice de Gini en el país es 33,7% y en Andalucía 34,0%. El avance de la inequidad no se observa en la UE_27, cuyo índice de Gini se mantiene de 2005 a 2012 en torno al 30% o el 31%.

Índice de Gini de distribución de la renta. Andalucía, España y Unión Europea, 2005 - 2012

Fuente: ECV y SILC, 2005 - 2013. IECA y EUROSTAT, 2014.

El *índice S80/S20* se define como el cociente entre el total de renta recibida por el 20% de la población con mayor nivel de renta neta equivalente y el total de renta recibida por el 20% con menor nivel de renta. En 2013 el 20% de la población de Andalucía con mayor nivel adquisitivo posee rentas 6,6 veces superiores al 20% de la población con menos ingresos. En España el índice S80/S20 es de 6,3 en dicho año. En 2012 el índice S80/S20 alcanza un valor de 7,2 en España, 7,3 en Andalucía y 5,1 en la Unión Europea. Entre los años 2007 y 2011 se observa un destacado aumento de la inequidad en la distribución de la renta, especialmente en la Comunidad Autónoma, donde el índice S80/S20 alcanza un valor de 10 en 2011, doblando el valor del índice para la UE_27. Al año siguiente desciende y prácticamente se iguala con el índice S80/S20 de España. El crecimiento de la desigualdad económica entre las personas más ricas y las más pobres en el país es más moderado que en la Comunidad Autónoma, si bien se mantiene al menos hasta 2012. En la Unión Europea no se registra un incremento de la desigualdad económica.

Índice S80/S20 de desigualdad económica. Andalucía, España y UE_27, 2005 – 2012

Fuente: ECV y SILC, 2005 - 2013. IECA y EUROSTAT, 2014.

Conclusiones

El riesgo de pobreza es mayor para la infancia que para otros grupos etarios, tanto en Andalucía como en España o para la media de la Unión Europea. La tasa de pobreza relativa en la niñez es más elevada en Andalucía o en España que en la Unión Europea, al igual que el riesgo de pobreza o exclusión social, la pobreza grave, la pobreza persistente (relativa o grave), el desempleo y las desigualdades económicas. De los indicadores analizados, solamente la privación material severa en menores de 18 años es más elevada en la Unión Europea que en España.

Todos los indicadores empleados para medir la pobreza infantil, salvo el de privación material grave, presentan en Andalucía y España cifras más elevadas en 2012 que las registradas en 2007. Esto no ocurre en la Unión Europea. Las tasas de paro y paro de larga duración en España y Andalucía no han parado de crecer desde 2007, al igual que el porcentaje de menores que vive en hogares donde nadie trabaja. En la Comunidad Autónoma son aún más elevadas las tasas de paro, especialmente entre los hogares monoparentales con niños y niñas.

Con el inicio de la crisis las desigualdades económicas han crecido en España y aún más en Andalucía, algo que no se observa para la Unión Europea en su conjunto.

Del periodo estudiado, 2011 es el año en el que se registra mayor inequidad en la Comunidad Autónoma, 2012 en el caso del Estado español. España es uno de los países de la UE_28 que menos logra reducir la pobreza infantil mediante transferencias o prestaciones sociales, sin embargo las transferencias tienen cada vez más importancia en la reducción de las cifras de pobreza infantil, especialmente en Andalucía.

Algunos de los perfiles con mayor riesgo de pobreza en nuestro país son los niños, niñas y adolescentes que se encuentran en hogares con muy baja intensidad laboral, las y los niños que viven en hogares monoparentales, los hijos e hijas de personas de nacionalidad extranjera o los de personas con bajo nivel de estudios. A lo largo del texto hemos visto cómo actúan dos de los tres ejes principales que vertebran las desigualdades en nuestra sociedad; el género, la edad y la nacionalidad o procedencia étnica (Subirats et al., 2004). El riesgo de pobreza, de pobreza grave, de pobreza o exclusión social es mayor para niños, niñas y adolescentes que para otros grupos de edad en nuestro entorno (Observatorio de la Infancia en Andalucía, 2013). Y todavía más elevado si estos niños y niñas pertenecen a la comunidad gitana o tienen progenitores de nacionalidad extranjera. En futuros estudios habrá que profundizar en las desigualdades de género y su relación con la pobreza infantil. Una cuestión ya adelantada es la desventaja social que sufren hogares monoparentales, la gran mayoría encabezados por una mujer. Otra cuestión es el abandono escolar temprano entre las niñas o adolescentes gitanas en nuestro país, cifras superiores a las de los varones y motivadas por cuestiones como el cuidado de familiares o el noviazgo (Fundación Secretariado Gitano, 2013; Laparra, Fernández, Hernández, Salinas y Tsolakis, 2013).

Contrariamente a lo que pudiéramos imaginar, el riesgo de pobreza en la niñez no experimenta con la crisis un aumento tan alarmante como el que se produce en las tasas de paro. Esto se debe en parte a la definición operativa de esta tasa, a su carácter relativo, dependiente de la renta mediana del momento. En Andalucía se observan mayores oscilaciones en la tasa de pobreza relativa infantil que en España o en la Unión Europea, no sabemos en qué medida esta variación pueda estar influenciada por la muestra andaluza de la ECV. En 2012 se observa un descenso de la tasa de pobreza relativa infantil en Andalucía, paralelo a la disminución del desfase relativo de la renta mediana de las personas menores de 16 años en riesgo de pobreza y también de las desigualdades económicas. Al año siguiente parece producirse un nuevo incremento en tales indicadores pero, dado el cambio metodológico en la ECV en 2013, no conviene establecer comparaciones. Habrá de esperar a los resultados de la ECV de 2014 y de años posteriores para tener mayor claridad sobre la evolución del fenómeno.

Para terminar, es fundamental adoptar un enfoque global de análisis de la pobreza infantil, una perspectiva que incluya metodologías cualitativas y a ser posible participativas, que tenga en cuenta las experiencias de los niños y niñas y que examine lo que tienen, lo que pueden hacer con ello y cómo piensan en lo que tienen y en lo que pueden hacer con ello. Un enfoque que coloca a la niñez “y su agencia (lo que pueden hacer y ser) en el centro del análisis” (Jones y Sumner, 2011, p. 2). Un enfoque que promueve una visión positiva sobre estos niños y niñas, evitando etiquetarlos como “pobres” y con ello su estigmatización. Y un enfoque que “integra explícitamente perspectivas relacionales y subjetivas en la dimensión material de bienestar” de los niños y niñas y reconoce la interactividad de estas tres dimensiones (Jones y Sumner, 2011, p. 2).

Las formas de pensar o definir la pobreza y los modos de intervenir sobre ella están íntimamente relacionados (Espoz, 2008; Mattar, Mendes y De Mello, 2007). De una perspectiva que subraye las deficiencias de los niños y niñas en situación de pobreza derivarán programas e intervenciones de carácter compensatorio, cuyo objetivo será paliar carencias (Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997). Para abordar el análisis de la pobreza infantil de forma integral conviene incluir un enfoque de la resiliencia, que examine las condiciones que facilitan un desarrollo sano, resaltando los aspectos positivos de los niños y niñas desfavorecidos y su capacidad de superación (Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997). Es fundamental escuchar a los propios niños y niñas e integrar sus voces en investigaciones y propuestas de intervención. También es necesario analizar las percepciones que los agentes sociales tienen sobre la niñez pobre y, si es necesario, promover un ajuste o transformación de las mismas (Mattar, Mendes y De Mello, 2007). Además, hacen falta mejoras metodológicas para abordar las relaciones entre el bienestar infantil y las dinámicas familiares, los vínculos de niños, niñas y adolescentes con su entorno cercano y las relaciones entre las políticas micro y macro (Jones y Sumner, 2011). La investigación sobre pobreza infantil puede ser más útil para la intervención política y social cuando es multidisciplinar, cuando incluye indicadores traducibles en políticas, cuando proporciona resultados comprensibles para no especialistas y cuando está orientada a cuestiones políticas presentes y futuras (Huston, 1994). Pues es urgente una voluntad política, gubernamental y legislativa para hacer más igualitarias nuestras sociedades (Wilkinson y Pickett, 2009).

Referencias Bibliográficas

- Brooks-Gunn, J. y Duncan, G.J. (1997). The Effects of Poverty on Children. The Future of Children. *Children and Poverty*, 7 (2), 55-71.
- Comas Arnau, D. (2009). *Pobreza infantil: una propuesta de acción específica desde una perspectiva socio-cultural*. En: UNICEF. Análisis y Propuestas sobre Pobreza Infantil en España. Memoria de la jornada celebrada en el CaixaForum Madrid el 13 de marzo de 2009 (pp. 62-81). Recuperado el 30 de septiembre de 2013, de <http://www.unicef.es/actualidad-documentacion/publicaciones/analisis-y-propuestas-sobre-pobreza-infantil-en-espana>
- Carolina Perondi, A. (dir.), Rodríguez Lupiáñez, M., Molpeceres Álvarez, L. y Ongil López, M. (2012). *Familias formadas por una sola persona adulta con hijo(s) y/o hija(s) a su cargo: diagnóstico y propuestas*. Madrid: Centro de estudios Económicos Tomillo.
- Combs-Orme, T. & Cain, D. S. (2006). Poverty and the Daily Lives of Infants. *Journal of Children & Poverty*, 12(1), 1–20.
- Díaz Huertas, J. A. y Campo Barasoain, A. (2007). Pobreza y exclusión en la infancia. En VV.AA. *Informe Salud, Infancia, Adolescencia y Sociedad [SIAS] nº 5, Calidad, Género y Equidad en la Atención Integral a la Salud de la Infancia y Adolescencia*. (pp. 36-50). Madrid: Sociedad de Pediatría Social, Ministerio de Sanidad y Consumo.
- EAPN Madrid, Red de Lucha Contra la Pobreza y la Exclusión Social. (2012). *Las cifras de pobreza y exclusión social en España de cara a Europa 2020*. Recuperado el 30 de septiembre de 2013, de http://www.eapn.es/ARCHIVO/documentos/recursos/1/1030_pobreza_exclusion_espana.pdf
- Espez Dalmaso, M.B. (2008). Las ausencias en las producciones teóricas sobre la pobreza. ¿Una intervención biopolítica? *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 2(2), 155 – 168. Recuperado el 30 de septiembre de 2013, de: <http://www.intersticios.es/article/view/2756/2134>
- European Commission. (2013). *Commission Recommendation of 20.2.2013. Investing in children: breaking the cycle of disadvantage*. Brussels: European Union.
- European Union Agency for Fundamental Rights, UNDP. (2012). *The situation of Roma in 11 EU Member States. Survey results at a glance*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurostat. Oficina Estadística de la Comisión Europea. (2014). Recuperado el 30 de junio de 2014, de <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home>

- European Children Network [EURONET]. (2002). *¿Incluimos a los niños? Por un enfoque coherente de la pobreza y la exclusión social de la infancia en Europa*. Recuperado el 18 de junio de 2008, de <http://www.crin.org/docs/IncludingChildrenSPA.pdf>
- Fundación Secretariado Gitano. (2013). *El alumnado gitano en secundaria: un estudio comparativo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa.
- González-Bueno, G. y Bello, A. (2014). *La infancia en España 2014. El valor social de los niños: hacia un Pacto de Estado por la Infancia*. Madrid: UNICEF Comité Español. Recuperado el 13 de julio de 2014, de http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/la_infancia_en_espana_2014.pdf
- Hertzman, C. (2010). *Framework for the Social Determinants of Early Child Development*. Encyclopedia on Early Childhood Development. Recuperado el 15 de octubre de 2013, de <http://www.child-encyclopedia.com/documents/HertzmanANGxp.pdf>
- Huston, A.C. (1994). Children in Poverty: Designing research to Affect Policy. *Social Policy Report. Society for Research in Child Development*, 8(2), 1-12.
- Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía, IECA. (2014). Recuperado el 30 de junio de 2014, de <http://www.ieca.junta-andalucia.es/>
- Instituto Nacional de Estadística, INE. (2014). Recuperado el 30 de junio de 2014, de <http://www.ine.es/>
- Instituto Nacional de Estadística, INE. (2008). *Transmisión generacional de la pobreza. Resultados basados en el módulo adicional de la encuesta de condiciones de vida 2005*. Recuperado el 30 de septiembre de 2013, de http://www.ine.es/daco/daco42/sociales/transmision_g.pdf HYPERLINK
- Jones, N. y Sumner, A. (2011). *Pobreza infantil, Políticas y Evidencia: Integrando a los Niños en el Desarrollo Internacional. Pobreza en la Infancia*. Perspectivas. Marzo 2011. Política y práctica de UNICEF. Recuperado el 30 de septiembre de 2013, de http://www.unicef.org/socialpolicy/files/ChildPovertyInsights_March2011_SPA%281%29.pdf
- Kotliarenco, M.A., Cáceres, I. y Fontecilla, M. (1997). *Estado de Arte en Resiliencia*. Oficina Panamericana Sanitaria. Organización Panamericana de la Salud. Recuperado el 30 de septiembre de 2013, de:

<http://resilnet.uiuc.edu/library/resiliencia/resiliencia-paginas.pdf>

Laparra, M., Fernández, C., Hernández, M., Salinas, J. y Tsolakis, A. (2013). *Informe de la Sociedad Civil sobre la Implementación de la Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana y el Plan de Acción de la Década para la Inclusión de los Gitanos en ESPAÑA en 2012*. Budapest: Decade of Roma Inclusion Secretariat Foundation.

Laparra, M. (coord.), Alza, J., Fernández, A., García, A., Iturbide, R., López de la Nieta, M. y Sánchez Rubio, B. (2011). *Diagnóstico social de la comunidad gitana en España. Un análisis contrastado de la Encuesta del CIS a Hogares de Población Gitana 2007*. Recuperado el 14 de julio de 2014, de

https://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/inclusionSocial/poblacionGitana/docs/diagnosticosocial_autores.pdf

La Parra Casado, D., Grupo de Salud del Consejo Estatal del Pueblo Gitano y EDIS (2009). *Hacia la equidad en la salud. Estudio comparativo de las Encuestas Nacionales de Salud a población gitana y población general de España, 2006*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social y Fundación Secretariado Gitano.

Lera, M.J. (2009). Impacto de la pobreza crónica en la resiliencia; claves para entender la perpetuidad de la miseria. *Paideia*, 46, 73-97.

Linver, M., Brooks-Gunn, J., & Kohen, D. (2002). Family processes as pathways from income to young children's development. *Developmental Psychology*, 38, 719-734.

Mattar Yunes, M.A., Mendes Garcia, N. y De Mello Albuquerque, B. (2007). Monoparentalidad, Pobreza e Resiliência: Entre as Crenças dos Profissionais e as Possibilidades da Convivência Familiar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(3), 444-453.

Marí-Klose, P., Marí-Klose, M., Flaquer, L., Sánchez, C. y Morato, L. (2008). *Informe de la Inclusión Social en España*. Barcelona: Caixa de Catalunya.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Las Cifras de la Educación en España. Curso 2010-2011 (Edición 2013)*. Recuperado el 30 de septiembre de 2013, de

<http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2013/F1.pdf>

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2014). *Encuesta Nacional de Salud de España 2011/12*. Recuperado el 13 de julio de 2014, de

- <https://www.msssi.gob.es/estadEstudios/estadisticas/encuestaNacional/encuesta2011.htm> HYPERLINK
- Ministerio de Sanidad y Política Social (2010). *Plan de Acción para el desarrollo de la población gitana*. Recuperado el 30 de septiembre de 2013, de <http://www.msssi.gob.es/politicaSocial/inclusionSocial/docs/planDefinitivoAccion.pdf>
- Observatorio de la Infancia en Andalucía. (2013). *Cifras y Datos nº 10: Pobreza y Desigualdad*. Granada: Observatorio de la Infancia en Andalucía. Recuperado el 15 de julio de 2014, de <http://www.juntadeandalucia.es/observatoriodelainfancia/oia/esp/descargar.aspx?id=3821> HYPERLINK
- ["http://www.juntadeandalucia.es/observatoriodelainfancia/oia/esp/descargar.aspx?id=3821&tipo=documento"](http://www.juntadeandalucia.es/observatoriodelainfancia/oia/esp/descargar.aspx?id=3821&tipo=documento) & HYPERLINK
- ["http://www.juntadeandalucia.es/observatoriodelainfancia/oia/esp/descargar.aspx?id=3821&tipo=documento"](http://www.juntadeandalucia.es/observatoriodelainfancia/oia/esp/descargar.aspx?id=3821&tipo=documento) tipo=documento
- Rodríguez Betancourt, H.Y., Guzmán Verbel, L., Yela Solano, N.P. (2012). Factores personales que influyen en el desarrollo de la resiliencia en niños y niñas en edades comprendidas entre 7 y 12 años que se desarrollan en extrema pobreza. *Internacional Journal of Psychological Research*, 5 (2), 98 – 107.
- Rua Vieites, A., Martínez de Ibarreta Zorita, C. y Redondo Palomo, R. (2013). Madrid: *Cruz Roja Española. Informe sobre la Vulnerabilidad Social 2011 – 2012*. Recuperado el 15 de julio de 2014, de <http://prensacruzroja.es/wp-content/uploads/IVS12.pdf> *
- Schneider, M.C., Castillo-Salgado, C., Bacallao, J., Loyola, E., Mújica, O.J., Vidaurre, M. y Roca, A. (2002). *Métodos de medición de las desigualdades de salud*. Revista Panamericana de Salud Pública, 12(6), 398-415. Recuperado el 30 de septiembre de 2013, de http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1020-49892002001200006 & HYPERLINK
- ["http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1020-49892002001200006"](http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1020-49892002001200006) & HYPERLINK
- ["http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1020-49892002001200006"](http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1020-49892002001200006) pid=S1020-49892002001200006
- Subirats, J., Riva, C., Giménez, L., Obradors, A., Giménez, M., Queralt, D. et al. (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Colección Estudios Sociales nº 16. Barcelona: Fundación La Caixa.

UNICEF (2006). *Estado mundial de la Infancia 2006. Excluidos e invisibles*. Recuperado el 15 de junio de 2014, de

http://www.unicef.org/spanish/sowc06/pdfs/sowc06_fullreport_sp.pdf

Vallcorba, M., García Serrano, C. y Toharia, L. (2009). *Guía Metodológica: Definición, uso e interpretación de los indicadores de los Planes Nacionales de Acción para la Inclusión Social*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social. Recuperado el 30 de junio de 2014, de

<http://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/inclusionSocial/inclusionSocialEspana/informesyEstudios/guiaIndicadores.pdf>

Wilkinson, R. y Pickett, K. (2009). *Desigualdad. Un análisis de la (in)felicidad colectiva*. Madrid: Turner.



294. “DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL EN ENTORNOS DE POBREZA”

Concepción Sánchez Blanco.

concepción.sanchez.blanco@udc.es

Resumen.

En los tiempos de crisis económica que nos sacuden resulta una necesidad investigar en las escuelas cómo viven los niños y niñas pequeños de la Etapa Infantil las situaciones de estrecheces y marginalidad económica; explorar las ideas del profesorado, las familias y otros profesionales relacionados con la escuela, en relación a este tipo de problemas, así como las prácticas concretas que se desarrollan en las aulas de Educación Infantil y los proyectos y materiales que utiliza el profesorado. Todos ellos representan aspectos fundamentales que deben ser analizados de forma crítica con el fin de construir una escolaridad desde sus comienzos capaz de incluir, que no excluir socialmente al alumnado que atraviesa este tipo de problemas en las familias.

Palabras clave: Educación infantil, justicia social, exclusión, pobreza



1. Introducción. *Pobreza e infancia como problema social*

La convención de los Derechos del Niño firmada y ratificada por la Asamblea General en su resolución 44/25 de 20 de noviembre de 1989 y que entró en vigor el 2 de septiembre de 1990 en su artículo 27 recoge el derecho del niño a un nivel de vida adecuado, para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social, señalando que “a los padres u otras personas encargadas del niño les incumbe la responsabilidad primordial de proporcionar, dentro de sus posibilidades y medios económicos, las condiciones de vida que sean necesarias para el desarrollo del niño. Los Estados partes, de acuerdo con las condiciones nacionales y con arreglo a sus medios, tendrán que adoptar medidas apropiadas para ayudar a los padres y a otras personas responsables del niño, a hacer efectivo este derecho. Para ello habrán de proporcionar asistencia material y programas de apoyo referidos a la nutrición, el vestuario y la vivienda. Igualmente

tomarán todas las medidas apropiadas para asegurar el pago de la pensión alimenticia por parte de los padres u otras personas que tengan la responsabilidad financiera en relación al niño, tanto si viven en el Estado Parte como si viven en el extranjero. En el 2010 se celebró una Conferencia Europea sobre la pobreza y el bienestar infantil en Marche-en-Famenne (Bélgica) y en ella se dio cuenta de que el perfil de personas que se están viendo obligadas a recurrir a ayudas benéficas de las ONG han cambiado con la crisis, pues más allá de los indigentes y de familias desestructuradas hay personas que ha perdido su trabajo y no tienen perspectivas de encontrar otro, con lo cual no pueden hacer frente a las facturas ni a las necesidades básicas diarias. El Informe de seguimiento sobre el cumplimiento de los derechos de la infancia en España, presentado al Comité de Derechos del Niño de Naciones Unidas en 2010 presentaba a España como el cuarto país de la Unión Europea con mayor tasa de pobreza infantil, junto con Italia y Portugal.

László Andor defiende la presencia de una Plataforma Europea contra la Pobreza y la Exclusión Social como un lugar de intercambio de buenas prácticas entre las Administraciones de distintos niveles de los Estados miembros, las ONGs, aunque también de las organizaciones sociales, empresariales y sindicatos. Para László Andor los niños, los jóvenes, los inmigrantes, los mayores y otros grupos vulnerables requieren una atención especial si tenemos en cuenta el alto riesgo que tienen de caer en la pobreza. Señala que los niños que crecen en la pobreza sufren daños «no sólo en su bienestar presente, sino también en las oportunidades que tendrán en la vida y su capacidad para contribuir a la sociedad del mañana. La Plataforma de Infancia en su Informe de seguimiento sobre el cumplimiento de los derechos de la infancia en España, presentado al Comité de Derechos del Niño de Naciones Unidas en 2010 nos advertía de que “España es el cuarto país de la Unión Europea con mayor tasa de pobreza infantil, junto con Italia y Portugal”. Entre las consecuencias que estos niveles tienen, también se encuentra el acceso a la educación.

2. Más allá de las ideologías compensadoras

Las investigaciones orientadas por la idea del carácter compensador que tiene la educación infantil y el papel que tempranamente ésta puede ejercer en relación a la prevención y paliación de las dificultades de aprendizaje de la infancia más desfavorecida desde el punto de vista socioeconómico, anticipándose a posibles fracasos escolares no han faltado desde hace décadas con mayor o menor acierto. Sin embargo, si algo hemos aprendido en esta trayectoria es que tendrían que estar suficientemente vinculadas a movimientos y proyectos sociopolíticos de más largo alcance, orientados a conseguir y garantizar transformaciones sociales que hagan de nuestro mundo un lugar

más justo. También hemos aprendido de la investigación socioeducativa que es necesario favorecer la Educación Infantil en ambos ciclos en tiempos de crisis más que nunca si cabe, pues no olvidemos que permite, no sólo atender educativamente desde las primeras edades a niños y niñas que sufren los efectos de la pobreza en el hogar, también permite que las mujeres dispongan de tiempo para mejorar su cualificación profesional para estar en mejor situación para conseguir un empleo, hecho éste tan difícil en los tiempos que corren; e ídem de los varones que comparte la educación de los hijos e hijas. Hace posible, además, que muchos de nuestros mayores, abuelos y abuelas, puedan aligerar ciertas cargas familiares que les sobrepasan en cuanto al cuidado de las nietas y nietos más pequeños que en tiempos de crisis sobrepasa con mucho las cargas que pueden soportar.

No podemos consentir que las diferencias en las propuestas y proyectos para esta educación en los primeros años se conviertan en una manifestación más de esa tradicional polarización que genera colegios para ricos y escuelas para pobres, ahora más que nunca con la crisis económica que venimos padeciendo, estamos necesitados de una investigación educativa que haga posible generar proyectos en la escuela que ponga en jaque tal desigualdad. Queremos así huir, como señala Torres (2001, p. 82), de que las sociedades acaben más desvertebradas y con mayores distancias entre quienes tienen y quiénes no, hecho éste que por otra parte, desgraciadamente, la grave crisis económica que tenemos encima, se encarga de recordarnos. Es un hecho que no porque un gran número de personas tenga derecho a la educación, el derecho a la educación es ya un derecho colectivo (Gentili: 2009, p. 50). Hemos de trabajar, además, para que las iniciativas locales y globales de lucha contra la pobreza aparezcan plenamente cohesionadas teniendo así un alcance internacional (McLaren y Farahmandpur: 2006, p. 114) y que ese trabajo llegue a los entornos escolares desde las edades más tempranas. Para ello tenemos que investigar a fondo, entre otros asuntos, acerca de las concepciones y prácticas de la comunidad escolar al respecto.

Todos y todas estamos de acuerdo en que queremos una escuela que no fracase, y que este fracaso no comience a gestarse en las edades más tempranas. Los gobiernos han de ponerse manos a la obra pues la crisis económica nos está haciendo entrar en riesgo para que este fracaso finalmente se produzca. La escuela también tiene que tener esta preocupación como una meta común. Y la universidad ha de generar investigaciones que potencien el trabajar codo con codo con todos los miembros de la comunidad escolar, con independencia de que haya otro tipo de estudios también útiles, destinados a recoger cifras concretas; para que esa desigualdad económica de partida del alumnado no pongan obstáculos para que niños y niñas gocen de una igualdad de

oportunidades, desarrollándose como ciudadanos y ciudadanas libres, críticos y responsables (Sánchez Blanco, 2006 y 2009).

Es por ello que las mismas prácticas compensadoras que tienen lugar en la Etapa Infantil han de ser investigadas para poder ir mucho más allá de diseñar prácticas que cuyo único desafío es utilizar formas de lenguaje concretas. Más allá de las palabras, la investigación en la Etapa Infantil ha de contribuir a construir, por el contrario, proyectos críticos reales que se implementen en la vida cotidiana de las escuelas, apoyados sobre la igualdad de derechos de todos los niños y niñas sean cuales sean sus características y condición socioeconómica. Es esta una investigación que parte de la necesidad de indagar acerca de las prácticas y discursos de todos estos participantes en relación a la pobreza como imprescindible. Se trata de un asunto que guarda estrecha relación con el ese curriculum oculto generador de violencia y sobre el que comencé a trabajar hace varios años y cuyos descubrimientos he plasmado en las obras que en relación a la violencia se señalan en la bibliografía.

3. Escolaridad temprana e investigación en el marco de la pedagogía crítica

En todo este entramado la construcción de una escolaridad que haga posible que alumnos y alumnas que viven situaciones de pobreza no se vivan como sujetos de segunda fila con merma de derechos en relación a los otros, constituye un asunto fundamental. Si bien es cierto que la escuela no puede acabar con la pobreza, sin embargo es posible trabajar desde las edades más tempranas para que los sujetos no abandonen el sistema educativo y adquieran la formación necesaria para poder acceder a unos medios de vida que le permitan vivir dignamente. Para ello es necesario que estos niños y niñas desde los inicios de su escolaridad se sientan parte de la misma, de manera que se les permita participar en la medida de lo posible en las decisiones que les afectan. Para ello nada mejor que ver en esta escolaridad recogidos sus intereses, sus preocupaciones, sus problemas y sus necesidades, de manera que se acabe con ese absentismo escolar y/ o esa escolaridad conflictiva capaz de dar al traste con no pocos proyectos de futuro. También dice Lansdown (2005, 24) que en los niños y niñas “cuanto más profundo es el nivel de participación, mayor es la capacidad que adquieren de influir en lo que les sucede y también son mayores las oportunidades que tienen para su desarrollo personal”. No olvidemos, como sigue apuntando Lansdown, que “las democracias saludables se basan en el hecho de que los ciudadanos creen que pueden influir en los acontecimientos y provocar cambios”.

Entendemos como necesario investigar en la escena escolar acerca de la influencia de la pobreza y las dificultades económicas de las familias en el desarrollo de los niños y niñas de Educación infantil y en el quehacer docente. Se trata de analizar sus

repercusiones en los comportamientos y discursos infantiles, así como en qué medida las diferencias económicas del alumnado son tenidas en cuenta en las prácticas docentes y en general en las estrategias que se ponen en marcha en la escuela al respecto. No olvidemos que la grave crisis económica en la cual estamos inmersos está afectando gravemente a las familias y por ende a la infancia, de manera que son cada vez más los niños y niñas que llegan a la escolaridad procedentes de hogares que reciben ayudas sociales o que una vez iniciada esta escolaridad los adultos que se ocupan de ellos se ven sacudidos por el desempleo, teniendo que recurrir entonces a tales ayudas. En este último caso, niños y niñas y adultos, que aprendieron vivir conforme a una determinada posición económica, tienen que aprender a vivir conforme a su nueva situación.

Cada vez más nos encontramos con que los centros escolares se ven obligados a gestionar un mayor número de situaciones de pobreza de su alumnado estableciendo puentes con servicios sociales que a menudo, al verse saturados por la avalancha de demandas, mantienen largas listas de espera para atender estos problemas. Las escuelas, sin embargo, tienen que bregar de manera inmediata con las circunstancias de las familias de manera que su trabajo se convierte en más conflictivo. En todo este tipo de situaciones no podemos olvidar que la infancia experimenta además de necesidades materiales no cubiertas, las más variadas emociones. Saber cómo viven los niños y niñas estas situaciones de estrecheces y marginalidad económica y las soluciones que ofrecen al respecto, reflexionar sobre las prácticas de la escuela para hacer frente este tipo de situaciones, explorar las ideas del profesorado en relación a este tipo de problemas y sus acciones concretas en las aulas, representan aspectos fundamentales que deberían ser investigados con el fin de construir una escolaridad capaz de incluir, que no excluya socialmente al alumnado que atraviesa este tipo de problemas en las familias.

Entendemos que este trabajo habría que abordarlo desde los inicios de la escolaridad precisamente para que los conflictos de todo tipo que se pudieran derivar de las dificultades económicas del alumnado no fueran in crescendo, de ahí la importancia de comenzar a abordar la investigación en la etapa de Educación Infantil. Sabemos también que la escolaridad pública en la Etapa Infantil al no ser una etapa obligatoria en el sistema educativo es la que potencialmente más puede sufrir los recortes económicos. El acceso a una educación pública y gratuita de los más débiles económicamente está en juego en esta Etapa, pues además, aun siendo gratuita, sabemos que la escolaridad conlleva una serie de gastos complementarios. Estos gastos pueden convertir en un imposible para las familias con escasos recursos económicos el primer ciclo de la Etapa Infantil en el caso de que ésta en su totalidad no reciba los apoyos y compromisos de

gratuidad desde las iniciativas públicas. Se acentuarían así los procesos de exclusión social.

La grave crisis económica que estamos atravesando está haciendo que cada vez sean más los niños y niñas que lleguen a la escuela viviendo en sus familias situaciones de penurias y/o estrecheces económicas importantes y que de alguna manera hayan experimentado exclusión o discriminación por esta situación. Crecer en circunstancias desfavorecidas, como hogares que sufren dificultades económicas que les impiden cubrir autónomamente las necesidades más fundamentales, puede generar una serie de obstáculos que potencien que pequeños y pequeñas desde las edades más tempranas desarrollen una identidad positiva obteniendo una percepción negativa de su propio entorno, así como de las personas que lo conforman. De ahí, la necesidad de trabajar desde todos los frentes posibles para prevenir y/o paliar que la infancia se desarrolle en esta dirección, así como impedir la gestación en sus comienzos de peldaños que pueden contribuir a catapultar a esta infancia en el futuro al fracaso escolar.

En este contexto será necesario defender, fortalecer, preservar y/o crear una atención educativa desde la primera infancia sostenida sobre esas estrategias educativas que impulsan el desarrollo de la cooperación (Sánchez Blanco, 1997) en las comunidades educativas. Esta cooperación nos han demostrado a lo largo de nuestra historia sobradamente su valor y/o potencialidades para luchar contra la exclusión y para la construcción de escuelas democráticas (Apple y Beane, 1997), en las cuales los diferentes miembros de la comunidad escolar se ven a sí mismos como participantes en comunidades de aprendizaje donde todos y todas tienen derecho a una participación plenamente informada y crítica en la creación de políticas y programas escolares, sin exclusiones. Sin embargo, no perdamos de vista cuánto asustan a los defensores de ese capitalismo desbocado que nos acosa y que sostiene que democracia y eficacia en los centros educativos resultan a todas luces incompatibles.

4. Necesidades y desafíos

Ese capitalismo con su forma de gestionar la pobreza a través de sus políticas persigue escindir a la población utilizando una característica esencial que les une; y es que todos ellos y ellas son pobres; mientras, otros a costa suya, amasan fortunas ilegítimas quedando camuflados y/o desdibujados al amparo de los recovecos de las leyes. Esta situación de violencia estructural tan grave que narramos exige a la ciudadanía comprometida intervenir estratégicamente, que no visceralmente, teniendo en cuenta además que puede agravarse desde el momento mismo en que los marginados se miran a sí mismos como enemigos, encendiendo enfrentamientos sociales entre ellos, cuando estos enemigos están en otra parte (Sánchez Blanco, 2008). No podemos

permitir que los tejemanejes de este capitalismo salvaje orquestado según la partitura del máximo beneficio a como dé lugar nos haga olvidar nuestra condición de humanidad; y lo que es peor, dejar este saco de prejuicios como legado a la infancia, renegando incluso de nuestra evolución como especie en la que, como afirma Ferrer Mora (2007, 80) las conductas altruistas, ancladas profundamente en el cerebro, son las que nos dirigieron a ayudar a otros en serias necesidades.

Es por ello que necesitamos en los centros educativos desde las edades más tempranas promover estudios de caso e investigación-acción colaborativa como herramientas potentes de formación inicial y permanente del profesorado para analizar, discutir y explicar los prejuicios y estereotipos relativos a las diferencias económicas presentes tanto en las prácticas y concepciones de los docentes como del alumnado, generando propuestas capaces de enriquecer el trabajo docente para prevenir el desarrollo de procesos de exclusión social. Ello nos permitirá generar principios de procedimiento críticos que permitan la evaluación de acciones, proyectos, experiencias y materiales que se proponen en la Etapa de Educación Infantil con la finalidad de luchar contra una exclusión social que se asienta desde esta primera Etapa educativa sobre las diferencias económicas del alumnado. Se trata de principios que han de permitir analizar los prejuicios y estereotipos en relación a la pobreza que se dan en los mismos y en las prácticas que surgen a partir de ellos, que puedan dificultar el desarrollo de los niños y niñas de una ciudadanía universal y crítica. Asimismo, hemos de arremeter contra esos valores que en relación a la pobreza se están difundiendo en la infancia, a partir de la publicidad en las más diversas pantallas y las mismas programaciones de espacios de entretenimiento infantil y/o de juego infantil. Se persigue con ello promover una educación mediática que contribuya a prevenir la difusión de valores que promuevan la exclusión social y la violencia por razones económicas. **ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN**

Hemos de asumir el compromiso de promover investigaciones en los centros destinadas a luchar contra esas prácticas que favorecen que la educación infantil acabe convertida en un contexto que represente una negación del medio donde viven los pequeños con problemas económicos y/o que la consideración de éste como inferior y/o deficiente, resulte legítimo, como de hecho sucedió a menudo con ciertos programas de Educación compensatoria. Si tenemos en cuenta que todos los períodos de la vida de los niños y niñas son igualmente importantes, la investigación en relación a la totalidad de la Etapa de Educación Infantil se hace necesaria tratando de buscar la intervención más adecuada para atajar cualquier discriminación, entre ellas, aquellas derivadas de las condiciones económicas de los sujetos. Así se estaría contribuyendo desde las edades

más tempranas a la construcción de una ciudadanía responsable que coopera para construir un mundo mejor.

5. Para concluir. Finalmente un horizonte

Los investigadores e investigadoras del hecho educativo junto con los profesores y profesoras, han de asumir el compromiso de generar investigaciones, proyectos, prácticas, que ayuden a desvelar la injusticia en los escenarios escolares, generando procesos de lucha al respecto. Su trabajo, por lo tanto, no es consolar al desdichado que la sufre, sino trabajar para que pueda imaginar estrategias para hacerle frente y crear sujetos revolucionarios, esto es, capaces de sentir como propia cada injusticia que se cometa en cualquier lugar del mundo. El mismo Freire (2007) se refería a la necesidad de soñar del ser humano, argumentando que forma parte de la naturaleza inconclusa de éste y que representa una toma de conciencia de su inconclusión. El sueño, decía, no es cosa de locos pues es cosa de quien vive y de quien existe y soñar es una necesidad de la existencia.

Ahora bien nuestros sueños deberían girar, como señalaba él, en torno a la invención de una sociedad menos fea, una sociedad en que sea posible amar y ser amado. Una sociedad ética, estética, libre y decente. La escuela, desde sus inicios, tiene mucho que hacer al respecto, y los que investigamos tenemos que comprometernos con los reales problemas de la escuela y arrimar el hombro; pero para ello tiene que liberarse de esa capacidad de generar decepción y volver a convencer de que tiene la potencialidad de facilitar el acceso a un mundo más justo. Indudablemente es terrible que crezca la convicción de que el sistema escolar no permite un ascenso en su poder adquisitivo que le permita ser una persona autónoma en la gestión de sus necesidades, pues desde luego que representa un extraordinario argumento para justificar lo injustificable: los recortes económicos en la escuela pública.

6. Referencias Bibliográficas

- Alcalde, Ana I. y otros (2006). Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje. Barcelona: Graó.
- Apple, Michael W. y Beane, James A. (1997). Escuelas democráticas. Madrid: Morata.
- Aubrey, Carol (2000). Early childhood educational research: issues in methodology and ethics. Londres: Routledge.
- Béjar, Helena (2001). El mal samaritano. El altruismo en tiempos de escepticismo. Barcelona: Anagrama.
- Bonal, Xabier y Tarabini, Aina (2010). Ser pobre en la escuela. Madrid: Miño y Dávila, 2010.

- Brown, B. Desaprender la discriminación en Educación Infantil. Madrid: Morata, 2009.
- Brown, B. (2008). Equality in action: a way forward with Persona Dolls. Nueva York: Trentham Book.
- Cyrułnik, B. Los patitos feos: la resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida. Barcelona: Gedisa, 2002.
- Dahlberg, Gunilla, Moss, Peter y Pence, Alan (2005). Más allá de la calidad en educación infantil. Barcelona: Graó.
- Denzin, N. K. and Lincoln, Y. (Editors) (1994). Handbook of Qualitative Research. California: Sage Publications.
- Edmiston, Brian (2008). Forming ethical identities in early childhood play. London: Routledge.
- Elboj, Carmen y Otros (2002). Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación. Barcelona: Graó.
- Estudio descriptivo de la pobreza en España. Resultados basados en la Encuesta de Condiciones de Vida 2004: <http://www.ine.es/daco/daco42/sociales/estudiodesc.pdf>
- Eurydice (2009). Early childhood education and care in Europe: tackling social and cultural inequalities / [European Commission]. Brussels Education, Audiovisual and culture Executive Agency.
- Freire, Paulo (1993). Pedagogía de la esperanza. Un encuentro con la pedagogía del oprimido. Madrid: Siglo XXI.
- (2007). Pedagogía de la tolerancia. Organización y notas de Ana María Araujo Freire. México, DF.: Centro de Cooperación Regional para la educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL). Fondo de Cultura Económica.
- Genishi, Celia y Goodwin, A. Lin (2008). Diversities in early childhood education: rethinking and doing. Nueva York: Routledge.
- Gentili, Pablo (2009). « Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos)», en Revista Iberoamericana de educación, N° 49. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie49a01.pdf>
- Hinkelmmert, F (2003). Solidaridad o suicidio colectivo. Granda: Universidad de Granada. 2005.
- Informe complementario al III y IV informe de aplicación de la convención sobre los derechos del niño en España. Madrid, marzo del 2010. Disponible en: http://plataformadeinfancia.org/system/files/informe_CDN_plataforma2010.pdf

- Hirst, Kath y Nutbrown, Cathy (2005). Perspectives on early childhood education: contemporary research. Stoke on Trent, UK: Trentham.
- Instituto UAM-UNICEF de Necesidades y Derechos de la Infancia y la Adolescencia (IUNDIA). Pobreza y exclusión social de la infancia en España. Observatorio de la Infancia-Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2010.
- Jabif, L. (2004). Las buenas escuelas en contextos de pobreza. *Gestão em Ação*, 7(3), pp. 321-336. Disponible en: <http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/gav7n304.PDF>
- Kernen, Margaret, y Singer, Elly, (Eds.). Peer relationships in early childhood education and care. New York: Routledge, 2011.
- Kozol, J. (1992). *Savage Inequalities. Children in America's Schools*. Nueva York: Harper Collins Book.
- Lansdown, G. ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. Cuadernos sobre desarrollo infantil temprano, N° 36s. Fundación Bernard Van Leer: Países Bajos, 2005.
- McLAREN, P. y FARAHMANDPUR, R. (2006). La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo. *Una Pedagogía Crítica*. Madrid: Popular.
- MacNaughton, Glenda y Hughes, Patrick (2009). *Doing action research in early childhood studies: a step by step guide*. New York: Open University Press.
- Morin, Edgar (1993): «El desafío de la globalidad», en revista Archipiélago. Cuadernos de Crítica de la Cultura, N° 16.
- Nussbaum, Martha (2005): *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- Peralta Espinosa, María V. (1996). *Currículos educacionales en América Latina*. Santiago, Chile: Andrés Bello.
- (2008). «El derecho de los más pequeños a una pedagogía de las oportunidades en el siglo XXI», en *Revista Iberoamericana de educación*, N° 47, mayo-agosto.
- Pérez Tornero, S. “El estudio de la pobreza en España desde una óptica económica: medición y políticas”. En: *Rev. Estudios de Economía Aplicada*, Vol. 27-2, 2009, pp. 349-372. <http://www.revista-eea.net/documentos/27212.pdf>
- Renes Ayala, Víctor y Lorenzo Gilsanz, Francisco. J. (2010). El impacto de la crisis en los hogares con menores: pobreza y exclusión social en la infancia. En: *Educación social: revista de intervención socioeducativa*, Año: 2010, N° 46, pp. 29-47.
- Ross Epp, Juanita y Watkinson, Alisa M. (1999): *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*. Madrid: La Muralla.

- Sánchez Blanco, Concepción (1997). La cooperación en educación infantil. La Coruña: Universidade da Coruña.
- (2000). Dilemas de la educación infantil, vol. i. Sevilla: Publicaciones Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP).
- (2001). De la educación infantil y su crítica, vol. ii. Sevilla: Publicaciones Movimiento Cooperativo de la Escuela Popular (MCEP).
- (2006). Violencia física y construcción de identidades. Propuestas de reflexiones críticas para las escuelas infantiles. Barcelona: Graó.
- (2008). «La educación infantil y la lucha por la igualdad: más allá de toda duda», en XXI. Revista de educación. Núm. 10. 31-48
- (2009). “En contra del Fracaso escolar: nuevos discursos nuevos retos para la Educación Infantil”. En: Revista Iberoamericana de Educación. N° 51 (2009), pp. 33-66.
- (2009). Peleas y daños físicos en la educación infantil. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2013). Infancias nómadas. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Schostak, J.F. y Schostak, J.R. (eds) (2010). Researching Violence, Democracy and the Rights of People. Londres: Routledge.
- Templeton, Beth Lindsay (2011). Understanding poverty in the classroom: changing perceptions for student success. Lanham : Rowman & Littlefield Education.
- Torres, Jurjo (2001). Educación en tiempos de neoliberalismo. Madrid: Morata
- Touraine, A. (2007). La mirada social. Un marco de pensamiento distinto para el siglo XXI. Barcelona: Paidós, 2009.
- Vandenbroeck, M. Beyond anti-bias education: changing conceptions of diversity and equity in European early childhood education. European Early Childhood Education Research Journal, Volume 15, Issue 1, 2007.
- Waller, Tim, Whitmarsh, Judy y Clarke, Karen (2011). Making sense of theory and practice in early childhood: the power of ideas. Berkshire: Open University Press, 2011.
- Wood, Elizabeth (2008): The Routledge reader in early childhood education. London: Routledge.
- Woohead, M., Ames, P., Vennam, U., Abebe, W. y Streuli, N. (2009). “¿Equidad y calidad? Retos para la educación inicial y la primaria en Etiopía, India y Perú.” Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano N° 55, Estudios sobre las Transiciones en la Primera Infancia. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.

295. POBREZA INFANTIL: EFECTOS Y SITUACIÓN ACTUAL DE LA INFANCIA EN ESPAÑA Y EN EL PAÍS VASCO

Bakarne Etxeberria Erauskin y Edurne Glez. Goya

egonzalez@deusto.es

Resumen.

La actual situación de crisis económica mundial es la base de una serie de profundos y diversos cambios que en el plano social afecta a un importante número de individuos y familias. Existen sin embargo colectivos, que por sus características, resultan si cabe más indefensos frente al actual contexto socio-económico. La vulnerabilidad de los niños frente a los cambios sociales propios de su tiempo les emplaza a un rol de doble victimización; el que proviene del estado de necesidad de sus familias como víctimas de la depresión económica y el que les sitúa como seres invisibles de este drama frente al resto de la sociedad.

UNICEF editó un interesante documento, *La Infancia en España 2012-13* y más recientemente ha publicado un nuevo Informe de carácter más propositivo donde aboga por un Pacto a favor de la Infancia. Las conclusiones que pueden extraerse de dichos informes confirman las advertencias que profesionales de diferentes esferas, incluidos aquellos que a diario ejercen su labor en el ámbito de la acción social, vienen haciendo desde hace años.

Las políticas sociales están dejando de lado acciones de carácter preventivo e interventivo, cuyo alcance a largo-medio plazo pueden evitar el agravamiento de determinadas situaciones o la cronificación de aquellas de carácter más grave. La Comunidad Autónoma Vasca igualmente está expuesta a cambios en esta dirección, cambios percibidos por los profesionales de la intervención que, coincidiendo con la publicación del mencionado documento, añaden desde su experiencia práctica el valor de sus observaciones directas, la particularidad de cada caso y las propuestas que a futuro deben marcar las líneas que la Política Social deberá diseñar para este colectivo.

En este sentido, esta crisis ha evidenciado la necesidad de dar un enfoque plural en el cual se reconozca el liderazgo que los agentes sociales, ciudadanos y profesionales de la salud, la educación, el trabajo social y la política deben sostener en el proceso de cambio como una manera de rescatar el poder de la acción social frente a las simplistas lecturas en clave económica.

Palabras clave: Infancia, necesidades básicas, políticas sociales, pobreza infantil

Históricamente y exceptuando pequeños hitos puntuales, como la obra de Jules Vallés o las reflexiones sobre los derechos de la infancia de Kate D. Wiggin a finales del siglo XIX, no es hasta el reconocimiento de los Derechos Universales del niño en 1959 cuando la comunidad internacional comienza a ofrecer una mirada diferente hacia este colectivo, reconociéndolo como sujeto de derecho con unas características y una realidad que le son propias y diferentes al resto de la sociedad.

Las aportaciones científicas al mundo y desarrollo infantil desde entonces han sido múltiples y muy diversas, llegando a converger en el análisis específico de este colectivo un gran número de conocimientos generados desde distintas disciplinas. La psicología, y más concretamente la psicología evolutiva, la sociología, la medicina, la antropología, la pedagogía y lógicamente el trabajo social, han sido capaces de aunar sus esfuerzos en favor de la creación de un corpus teórico propio que nutre la necesidad de saber de los profesionales a favor de su especialización.

Sin embargo, esta base teórica debe estar dispuesta siempre a aglutinar nuevos y más complejos descubrimientos, propuestas, elementos de análisis, reflexiones y cuestionamientos basados en la evidencia de que la infancia, al igual que cualquier objeto de investigación de las Ciencias Sociales, es una realidad dinámica y cambiante.

Desde esta perspectiva, conviene realizar una aproximación integral a la situación actual de la Infancia, rescatando la especificidad del niño con derechos reconocidos (aunque limitados) de decisión y participación social pero sin olvidarnos de que, como colectivo, es uno de los más expuestos al riesgo de pobreza dadas las características de su dependencia económica, social, participativa y política.

Autores relevantes como el Dr. en Psicología Félix López, cuya taxonomía de las necesidades infantiles ha sido ampliamente utilizada en los circuitos de la intervención social, defiende que las necesidades humanas tienen que ver con lo que el ser humano como individuo necesita para constituirse como especie.

El autor subraya que para desarrollarse de manera adecuada, *el niño necesita de determinadas condiciones ambientales, y cuidados afectivos y sociales*. No podemos hablar por tanto de que *cualquier cosa vale*. Al decir que el ser humano necesita de

determinadas condiciones para su desarrollo, López nos advierte de la importancia de atender y cuidar de especial modo el ambiente ecológico o el contexto social en el que el niño o joven se desarrolle, afirmando por otra parte que no cualquier oferta de cuidados puede servir a las necesidades reales de la infancia en su fase de crecimiento hacia la adultez (López, 2008)

En base a esta idea, no podemos por tanto caer en el conformismo social, desentendiéndonos de nuestra responsabilidad para con el recién nacido y sus potencialidades de desarrollo. No cabe dar por hecho que el entorno en el que existe es bueno por el mero hecho de existir. El niño requiere que el adulto se cuestione qué tipo de familia, qué tipo de escuela, de cultura y de sociedad satisfacen mejor sus necesidades (López, 2008)

Se trata por tanto, de definir qué elementos funcionan como potenciadores de su desarrollo y cuáles pueden convertirse en amenazas para el mismo, lo que inevitablemente nos lleva a preguntarnos ¿qué tipo de sociedad estamos ofreciendo a nuestros niños y niñas?

La actual situación de crisis económica es la base de una serie de diversos cambios que en el plano social afecta, como no podía ser de otra manera, a un importante número de individuos, familias y colectivos. Al igual que en otros países de la Europa mediterránea, en el Estado Español, la situación de no pocas familias adquiere día a día tintes de mayor dramatismo. La precariedad, materializada en forma de desahucios masivos, escasez en la cobertura de las necesidades básicas o situaciones de paro prolongado, se ha convertido en triste elemento cotidiano protagonista de noticiarios, periódicos o conversaciones informales.

La vulnerabilidad de los niños frente a los cambios sociales propios de su tiempo, les emplaza a un rol de doble victimización; el que proviene de la situación de necesidad de sus familias como víctimas de la depresión económica, y el que les sitúa como seres invisibles de este drama frente al resto de la sociedad.

Estas concepciones, han sido tomadas en cuenta por asociaciones y agentes sociales corresponsables del cuidado de la infancia quienes, cada vez con mayor frecuencia e intensidad, ponen el acento en la realidad que rodea a los niños y jóvenes de un país que no puede desentenderse de las urgencias que le rodean.

Poniendo algunos ejemplos que han sido objeto de análisis y elemento de reflexión en el marco de este escrito, Unicef editó en el año 2012 su segundo informe bianual sobre la Situación de la Infancia en España realizando aportaciones de calado en torno a la especificidad que los niños y niñas de este país están viviendo en los últimos tiempos. Este año, una nueva publicación ahonda en las consecuencias derivadas de la situación de emergencia que ya se describía entonces, alcanzando una dimensión más propositiva y buscando un mayor nivel de compromiso social en favor de un Pacto de Estado por la Infancia.

En el caso de la Comunidad Autónoma Vasca, la preocupación sobre los efectos que en nuestra Comunidad está teniendo la pobreza infantil también han sido ampliamente abordados por Instituciones como el Ararteko (Defensor del Pueblo) en su informe extraordinario de 2011 *Infancias Vulnerables* y, más recientemente, en un nuevo documento que aborda el impacto de la pobreza en la Infancia Vasca desde una perspectiva más cuantitativa. Así mismo el SIIS, Centro de Documentación y Estudios, ha elaborado recientemente un informe realizado a Instancias del Departamento de Empleo y Políticas Sociales del Gobierno Vasco en relación a la Pobreza en Euskadi.

Los 3 documentos mencionados, sus aportaciones así como diversos referentes teóricos, nos ayudarán a contextualizar la situación que someramente hemos descrito y que nos disponemos a concretar desde la perspectiva de la intervención de los profesionales que a diario deben enfrentarse a esta realidad.

Esta finalidad es la que sustenta el proceso de construcción de las páginas que siguen, aplicando el análisis al contexto específico de la Comunidad Autónoma Vasca. Más allá de números y análisis generales, son los trabajadores sociales, los psicólogos comunitarios o los educadores sociales quienes en lo cotidiano enfrentan con crudeza sus efectos. El escrito que presentamos trata, por tanto, de aglutinar las informaciones de unos y otros para otorgar concreción de futuro a la intervención que los profesionales de nuestra comunidad autónoma ofrecemos a nuestros niños, niñas y jóvenes.

La situación actual de la Infancia. España 2012-14

“La relación con la infancia es la piedra de toque de cualquier sociedad, [...] los niños son los primeros en sufrir los problemas sociales, antes incluso de que la

sociedad tome conciencia de ellos y por eso son el sismógrafo más sensible del progreso de los pueblos” (Vidal F. y Mota R.)

Estas palabras, vienen reflejadas en el documento *La Infancia en España 2012-13*, que editó UNICEF con el objetivo de visibilizar la realidad actual de este colectivo.

Como cabría esperarse, el crecimiento de la pobreza aparece como una de los efectos más preocupantes que se derivan del estado de crisis actual. Según UNICEF, la pobreza crónica en España ha crecido un 53% en los últimos años dimensionando en su justa medida el problema al que nos enfrentamos.

En un momento de dificultad económica, lejos de ser un problema que afecta exclusivamente al mundo de los adultos, es claramente un elemento de impacto en la infancia expuesta a hipotecar parte de su futuro a medio y/o largo plazo. Las conclusiones extraídas de dicho informe, confirman las advertencias que profesionales de diferentes ámbitos vienen haciendo desde hace varios años. La situación lejos de resurgir va resultando cada vez más preocupante, de tal manera que irremediamente los niños quedan expuestos a la situación que sus familias están padeciendo.

El Estado Español está sufriendo con dureza los envites de una depresión económica que ha escenificado en el desempleo su cara más dura. La reducción drástica de los ingresos familiares deriva en la emergencia de realidades impensables hasta hace pocos años. Tristemente cotidianas son hoy las noticias relacionadas con los desahucios que no entienden de necesidades humanas ni son capaces de discriminar las consecuencias que implican para un niño.

Aparecen pues con insistencia voces que vienen a confirmar estas aportaciones en cuanto a los problemas de salud derivados de una alimentación deficitaria, retraso en lo académico, desordenes de tipo emocional, deterioro de los ambientes familiares o los problemas de acceso a determinados tratamientos médicos que quedan fuera de los circuitos del Sistema Público de Salud.

El problema del desempleo, directamente relacionado con los datos que acabamos de exponer, nos habla de un aumento del 120% en los casos de familias con niños y todos sus miembros en paro. Esta situación provoca irremediamente

impactos en el hogar que pueden materializarse en cambios de domicilio forzados, empeoramiento de las condiciones de la vivienda (hacinamiento, frío...), reducción drástica de gastos en ropa o actividades de ocio, así como en actividades extraescolares que antes formaban parte de las ocupaciones diarias de los menores en edad escolar.

Sufrir las consecuencias directas de esta situación a través del filtro de sus propias familias, supone situarles en un segundo plano en cuanto al sufrimiento que de cada situación particular se deriva olvidando, por otra parte, que disponen de menos recursos para hacerles frente.

La precariedad laboral y económica de una familia trasciende el plano económico, favoreciendo de manera preocupante un deterioro en la calidad de la convivencia entre padres e hijos. Pero además en época de crisis se aprecian mayores dificultades para la conciliación familiar. Las malas condiciones laborales en cuanto a horarios, calendario, retribución... hace que los progenitores tengan mayores dificultades para la crianza y educación de sus hijos/as. Los padres pasan más tiempo fuera de casa y los niños más tiempo sin la supervisión de los adultos.

El estrés, la crispación y la angustia derivadas de las situaciones extremas emergen inevitablemente al exterior en forma de discusiones y quebrantamiento generalizado de las relaciones personales.

Obviamente esta situación redunda en la vivencia subjetiva de los menores pudiendo desarrollar sentimientos de inseguridad y culpabilidad o desembocando en conductas disruptivas que no son sino señales de alarma por un malestar infantil que no encuentra espacios para ser expresado.

En los casos más graves, la crisis económica está asociada según argumenta Unicef al aumento de los casos de alcoholismo y/o consumo de sustancias tóxicas, así como sobre la incidencia de las enfermedades mentales. Estas situaciones quedan por lo general vinculadas a las situaciones familiares más deterioradas, los que a la postre engloban el saco de la desprotección infantil en el marco del Sistema de Servicios Sociales.

Precisamente el Sistema de Servicios Sociales, así como los sistemas de Educación y Sanidad están también padeciendo drásticas reducciones en cuanto a su financiación incidiendo de manera indirecta en la calidad de la atención que ofrecen al

conjunto de la ciudadanía, incluyéndose como no podía ser de otra manera la población infantil.

A esta situación se añade la restricción de acceso a las ayudas directas a las familias, que se han visto afectadas en gran medida por las decisiones políticas de reducción del gasto público. La disminución del número de becas educativas, ayudas para la compra de libros de texto o subvenciones para los comedores escolares son vividas en estos momentos como una carga añadida a la situación de extrema necesidad de muchas familias españolas.

El mencionado documento advierte por tanto sobre las consecuencias presentes y futuras de este escenario, afirmando que la reducción de los recursos en educación y sanidad puede poner en peligro el acceso igualitario a la educación en detrimento del derecho a la igualdad de oportunidades, especialmente en los niveles educativos que no gozan de obligatoriedad o gratuidad (en el caso del Estado Español a partir de los 16 años).

La importancia de la educación radica en que, de ella derivan multitud de posibilidades y actitudes que se irán desarrollando en la vida adulta. La educación es sinónimo de aprendizaje, de desarrollo personal o de adquisición de competencias personales y sociales, pero también de posibilidades ante el mercado laboral, de ingresos económicos y, por ende, de disminución de la pobreza tanto del individuo como de la sociedad en su conjunto.

Hemos de tener en cuenta por tanto que las medidas que se tomen en el contexto actual tendrán una relación directa con el progreso de nuestra sociedad bajo el amparo de la evidencia que sitúa a los niños y adolescentes de un país como los miembros de la sociedad del futuro.

Las políticas sociales deben por tanto mantener esta idea como eje central de su proceso de planificación, no abandonando nunca la perspectiva de que es la ciudadanía quien debe marcar el compás de sus propuestas en función de la particularidad de cada territorio, de cada comunidad.

La situación específica de la comunidad autónoma vasca.

La necesidad de análisis específico de cada marco de aplicación de dichas políticas, nos lleva a ahondar en la realidad de nuestro contexto más cercano. La Comunidad Autónoma Vasca, no escapa como es lógico a las circunstancias recientemente descritas en el ámbito estatal. Los datos objetivos en cuanto al impacto que la situación de crisis ha tenido sobre la población vasca, y más concretamente sobre los ciudadanos de menos de 18 años, han sido objeto de análisis por parte de diferentes organismos e instituciones, aportando datos de interés que fundamentan el análisis emprendido en este escrito.

Así, en el año 2013 el Ararteko (Defensoría del Pueblo) publicó el informe *El impacto de la crisis en la Infancia; la realidad Vasca*, complementando publicaciones anteriores como el documento de 2011 *Infancias Vulnerables*, donde ya se abordaba las nuevas situaciones que venían observándose en la Comunidad Autónoma en relación al colectivo de la Infancia.

Paralelamente, el Departamento de Empleo y Políticas Sociales del Gobierno Vasco editó en el años 2012 la *Encuesta de pobreza y desigualdades sociales 2012*, cuyas principales conclusiones en relación a la pobreza Infantil en Euskadi, quedaron recogidas en un Informe elaborado por el SIIS (Centro de Documentación y Estudios) y editado por el Observatorio de Asuntos Sociales un año después.

Las conclusiones de este segundo informe, *La Pobreza Infantil en Euskadi* (SIIS Centro de Documentación y Estudios, 2013), recogen y analizan la extensión de la pobreza infantil en la CAPV concluyendo que si bien, las tasas de pobreza entre niños y niñas ha crecido en Euskadi como consecuencia de la crisis económica, éstas son inferiores a las del conjunto del Estado y similares a las que se registran en la UE. Así mismo, incide en el impacto que el Sistema de Rentas Mínimas ha tenido en cuanto a la capacidad de contener y prevenir la pobreza infantil, si bien no parece haber conseguido el mismo nivel de efectividad que en otros grupos de población.

Como ya hemos apuntado, cualquier intento de análisis vinculado a la Infancia no puede desligarse de sus naturales conexiones con el mundo adulto. De esta manera, un estudio aproximado a las nuevas realidades infantiles que sitúe como elemento central la incidencia de la pobreza en la vida de los niños, niñas y jóvenes de nuestra

comunidad, debe prever el efecto que las políticas sociales actuales están teniendo sobre la población adulta.

En palabras del SIIS, podemos afirmar que en nuestro contexto no existen niños y niñas pobres (a excepción de los menores extranjeros no acompañados), sino familias pobres o más bien , padres y madres que perciben un nivel de ingresos inferior al que garantiza un mínimo nivel de vida aplicable tanto a ellos mismos como a sus hijos e hijas. Por tanto, podemos afirmar que es relevante conocer cuál es el impacto que las políticas sociales están teniendo sobre los efectos de la crisis económica en las familias vascas, teniendo en cuenta tanto el Sistema de Prestaciones, como las medidas vinculadas a la fiscalidad así como la importancia de las acciones destinadas al fomento de la empleabilidad como vía para la prevención de la pobreza.

Los datos que se extraen de la Encuesta de Pobreza y Desigualdades Sociales realizan aportaciones interesantes en cuanto a la situación real de las familias en relación a las situaciones de necesidad o precariedad económica mencionando, entre otras, el efecto positivo del sistema de prestaciones RGI/PCV/AES en la lucha contra la pobreza y la desigualdad social.

Desde el punto de vista de la población menor de edad, podemos hablar en términos de medidas indirectas, al referirnos a acciones desarrolladas desde la esfera de las políticas sociales que, si bien no están directamente destinadas a abordar situaciones propias del colectivo, redundan irrevocablemente en la cotidianidad de los niños y niñas integrantes de estas familias.

A este respecto sin embargo, recogemos una interesante aportación que el propio SIIS realiza en su artículo sobre la Pobreza Infantil, en cuanto a las quejas vertidas por la profesión (nos referimos mayoritariamente al colectivo de Trabajadores/as Sociales de la CAPV) en cuanto a las restricciones y la rigidez en la concesión de la Renta de Garantía de Ingresos (RGI), gestionada desde hace pocos meses por el Servicio Vasco de Empleo, sustituyendo a la anterior gestión de la ayuda económica a manos del Sistema de Servicios Sociales.

A pesar del efecto amortiguador de este tipo de medidas dirigidas a las familias, el informe habla igualmente de un aumento de las situaciones de riesgo de pobreza y precariedad ligadas a la insuficiencia de ingresos, así como de un fenómeno de repunte de las formas de pobreza encubierta, circunstancias que no pueden ser obviadas y que

nos aproximan a nuestro siguiente nivel de análisis, el propio de las medidas orientadas específicamente a la población infanto-juvenil.

Las restricciones o cambios experimentados en cuanto a los servicios disponibles (restricciones de acceso a determinadas prestaciones como las becas comedor, o el refuerzo escolar), así como los recortes que han sufrido determinados servicios considerados de intervención directa con los niños/as y jóvenes, inciden directamente en aspectos cotidianos de los niños y niñas.

Tal es el caso de los Servicios de intervención socioeducativa tanto desde el punto de vista de la intervención individual-familiar en el marco de los Servicios Sociales especializados, como aquellos programas de intervención socio-comunitaria orientados al abordaje de necesidades como el apoyo escolar, el acompañamiento en ocio y tiempo libre, o la compensación de determinadas insuficiencias en la parentalidad de los referentes familiares de niños y niñas que ven así garantizados sus derechos de acceso a los sistemas de Educación, Sanidad y Servicios Sociales (SIIS, 2014)

Desde esta perspectiva cabe destacar la necesidad de implantar propuestas destinadas a paliar el efecto real de la pobreza sobre los niños, niñas y jóvenes (tanto desde el punto de vista de la prevención como de la intervención a corto plazo), así como a reducir el efecto que estas situaciones tienen sobre las condiciones de vida y desarrollo de la infancia con una perspectiva de futuro a medio y largo plazo.

Ahora bien, descrita someramente la realidad que asoma en los circuitos de la intervención social en nuestra Comunidad Autónoma, cabe preguntarse cuál es la mirada propia que los profesionales que a diario mantiene contacto directo con este tipo de situaciones. Se trata pues, de introducir el punto de vista que a este respecto nos brindan compañeros de profesión, que mediante su experiencia dilatada en el tiempo, nos posibilitan una mirada cercana, enfocada desde el punto de vista de la especialización y sobre la particular vivencia de las personas que la padecen.

¿Responden sus observaciones a la causalidad que nos ofrecen los datos documentales o pueden darnos respuestas que nos lleven más allá? ¿Cuáles son bajo su punto de vista las estrategias a desarrollar, los puntos débiles o las líneas prioritarias en el trabajo que desarrollamos con la población Infnato-juvenil? ¿Puede la actual situación de crisis económica dar respuesta a la diversidad de situaciones que conforman la realidad de la Infancia en la Comunidad Autónoma Vasca? ¿Podemos

encontrar realidades vinculadas a la Infancia que no puedan ser explicadas únicamente en clave económica?

En las páginas siguientes, realizaremos un análisis cuya finalidad tratará de combinar los datos que ya hemos expuesto, las aportaciones de colegas y compañer@s de profesión y la experiencia reflexiva que deriva de la práctica en intervención directa de quienes suscriben.

LA PARTICULAR MIRADA DEL TRABAJO SOCIAL

El trabajo social, se identifica por la capacidad de establecer relaciones causales e interconexiones múltiples que dan como resultado el análisis complejo de las vivencias subjetivas desde una perspectiva psico-social. Este es el punto de partida que surge de la disciplina a la que pertenecemos y que queda estrechamente ligada a la perspectiva de análisis que proponemos.

Esta particularidad, debe sostener en todo momento la responsabilidad de aportar aquello que observamos en nuestras intervenciones diarias desde la perspectiva de las personas usuarias, formando parte de un proceso de análisis reflexivo y adoptando de hecho una actitud propositiva que aborde eficazmente, la diversidad de situaciones que están padeciendo los niños y niñas de nuestra Comunidad.

En relación a esto, vayamos por tanto adentrándonos y concretando qué tipo de preocupaciones son las que en estos momentos quedan sobre la mesa de quienes asumimos responsabilidades en cuanto al abordaje profesional de las necesidades infantiles.

Como ya hemos expuesto en líneas anteriores, un número importante de familias vascas están sufriendo de manera virulenta el empuje de esta crisis que se alarga en el tiempo más de lo esperado. La existencia de situaciones familiares extremas en las que una vez más la falta de recursos económicos provoca situaciones de conflicto cronificadas, han adquirido una triste cotidianeidad.

Como sabemos, la existencia de continuas tensiones, disputas o discusiones en la convivencia diaria propias de situaciones de precariedad económica y/o relacional,

afectan de una manera directa a los menores de edad en su desarrollo social y emocional, situándoles en un contexto de gran indefensión y con altos niveles de desesperanza.

Las separaciones matrimoniales tienen en estos momentos importantes restricciones para ser llevadas a cabo por determinados grupos de población. Las dificultades de acceso a la justicia gratuita, los costes judiciales que de este tipo de procesos se derivan o la dificultad real de hacer frente a la duplicidad de costes que supone una separación conyugal de facto, inciden como no podía ser de otra manera en la decisión sobre este supuesto, alargando situaciones en ocasiones insostenibles.

Cada vez con mayor frecuencia, se dan casos en los que, la imposibilidad de acceder a un proceso de divorcio por los costes económicos asociados al mismo, está favoreciendo la emergencia de lo que se ha venido a llamar la instrumentalización parental como una modalidad de desprotección infantil. La particularidad de este tipo de desprotección sitúa al niño en una posición de triangulación en la relación de pareja como “objeto de uso” al servicio de las necesidades adultas. La realidad nos habla de que puede darse en casos de situaciones de conflictividad familiar grave, así como en procesos de separación difíciles donde se dan enfrentamientos directos entre ambos progenitores.

Las consecuencias que no sólo éstas, sino otras situaciones de negligencia en los cuidados provocan en los hijos, están incidiendo en un aumento en el grado de gravedad de las problemáticas familiares, emergiendo de esta manera nuevas modalidades de desprotección infantil.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Ante la existencia de mayores casos de desamparo, los servicios de protección infantil están llevando a cabo medidas de separación familiar por el nivel de afectación que la problemática está provocando sobre el desarrollo del niño, aunque se da la particularidad que éstas se dan a edades cada vez más avanzadas y muchas veces cuando los hijos llegan a la adolescencia.

Si bien es cierto que en la actualidad carecemos de información suficiente o datos fehacientes que puedan situar las necesidades económicas en la causalidad asociada al aumento de la desprotección infantil, cabría plantearse la necesidad de analizar con mayor detenimiento la conexión existente entre ambas.

En esta misma línea, resulta pertinente señalar la preocupante inferencia en los circuitos de la desprotección infantil de la violencia filio parental. Esta nueva “modalidad” de conflictividad intrafamiliar, donde las agresiones se dan de los hijos hacia los padres, es considerada un nuevo tipología de desprotección infanto-juvenil.

A este respecto quisiéramos apunalar que la emergencia de este tipo de relaciones padres-hijos puede estar sostenida, no tanto por una crisis económica en los términos que venimos describiendo hasta ahora, sino por una crisis de valores forjada desde hace años y cuyos efectos empiezan ahora a vislumbrarse.

Durante décadas hemos vivido en una sociedad acomodada en la idea de responder a las demandas de los niños y niñas cumpliendo sus expectativas sin que éstas sean cuestionadas. Hemos equivocado por tanto los conceptos *del querer y el necesitar*, en medio de la democratización de la institución familiar sin ser conscientes de sus efectos a medio-largo plazo.

La familia democrática ha alimentado la aparición de dificultades en el establecimiento de límites y en el ejercicio de la autoridad por parte de los padres quienes, en los casos más graves y desbordados por la espiral de conflicto, demandan ayuda profesional cuando las circunstancias se han tornado casi irreversibles.

Sólo una parte de los niños y niñas de nuestra Comunidad Autónoma son atendidos por el Sistema de Protección Social cuando las situaciones a las que se ven expuestos adquieren una gravedad elevada. Estas intervenciones suelen desarrollarse además cuando ya han superado las primeras etapas del desarrollo, cruciales como sabemos, para todo el proceso posterior de construcción de su personalidad adulta.

Cabría plantearse por tanto si el modelo de intervención actual está respondiendo realmente a las necesidades reales del colectivo. El desarrollo y la puesta en marcha del instrumento Balora (herramienta diagnóstica que desde 2011 se emplea como el Instrumento Común de Valoración de la Gravedad de la Desprotección Infantil en la CAPV), nos ha dado la posibilidad de establecer criterios comunes y compartidos en cuanto a la concreción de lo que constituye o no constituye una situación de desprotección en el niño, así como su nivel de gravedad.

Sin embargo, esta herramienta no aborda las causas que están detrás de esas realidades, quedando este extremo como parte del trabajo de estudio y diagnóstico del

profesional. Rescatando algunas aportaciones que realiza el SIIS (2014), tal vez estemos viviendo un fenómeno asociado que pueda estar favoreciendo lecturas demasiado individualizadas de las prestaciones socioeducativas, desplazando el análisis, planificación y desarrollo de determinadas intervenciones desde un plano más comunitario. Por otro lado, cabría plantearse si este hecho no está auspiciando igualmente que realidades emergentes en el ámbito de la infancia, tengan obligatoriamente que ser leídas en clave de desprotección infantil para poder acceder a determinadas prestaciones o servicios.

Lo expuesto hasta podría ser aplicado en el análisis del aumento en las tasas de incidencia y prevalencia de enfermedades mentales infanto-juveniles. Los desordenes emocionales, problemas psicológicos y/o psiquiátricos en niños y niñas de la Comunidad Autónoma son cada vez más frecuentes.

A pesar de que es una realidad en auge que preocupa a padres, educadores y profesionales, el problema radica en que no existen recursos o servicios específicos para atender estas necesidades de orden emocional cuando surgen fuera del ámbito de los Servicios Sociales (en los casos de desprotección infantil).

En general, el mundo profesional coincide en señalar las consecuencias derivadas de la compartimentalización en el trabajo desarrollado con el colectivo de Infancia. Las decisiones tomadas en el ámbito judicial, en los casos de divorcio por ejemplo, influyen de manera notoria en la vida de los hijos fruto de esas uniones ahora rotas. Los menores con problemas de conducta, dificultades de aprendizaje o bloqueos emocionales derivados de sus propias situaciones familiares y/o personales son reflejos cotidianos en las aulas de nuestros colegios. La enfermedad mental infanto-juvenil ya mencionada en, es abordada desde el Sistema Sanitario con las limitaciones que éste sustenta hoy (limitaciones que, a tenor de los acontecimientos, corren el riesgo de ser aún mayores en un futuro no muy lejano).

Las expectativas de futuro dependen de la promoción de la calidad, la coordinación, la eficacia e implicación de los diferentes Sistemas (Servicios Sociales, Sanidad, Educación, Justicia). Debemos por tanto, favorecer políticas de infancia y adolescencia que contemplen todos los aspectos esenciales de su desarrollo, incidiendo de manera notoria sobre el aspecto preventivo de las mismas.

En nuestra opinión, sólo un enfoque cooperante y con estructuras y mecanismos que permitan la colaboración de todos los agentes sociales posibilitará un buen trabajo con los menores de edad. Por ello, resulta prioritario desarrollar un trabajo basado en intervenciones integrales donde las decisiones sean tomadas desde una perspectiva real de interdisciplinariedad que cuente con la palabra de los propios niños y adolescentes, dándoles la oportunidad de expresar su experiencia subjetiva; esa parte de realidad que sólo encuentra sentido cuando es compartida, debatida y construida por cada una de las personas implicadas.

Algunos colegas de profesión (especialmente los que trabajan en instituciones públicas, bien sea desde la atención primaria o desde la atención especializada), muestran su preocupación sobre la escasez percibida en el contacto directo que, en el marco de los servicios en los que trabajan, tienen con los niños, niñas y adolescentes. Existe tal vez, una ausencia de debate en el marco del sistema de protección sobre la Convención de los Derechos del Niño, que podría obedecer a una posición adultista que hace que, de manera inconsciente, no se contemple la necesidad de conocer la opinión del niño y otorgar a los menores su capacidad de decisión en aspectos que están a su alcance.

Un cambio de paradigma en este sentido, pudiera neutralizar situaciones como las que vienen observándose entre familias de municipios que históricamente han gozado de un desarrollo económico e industrial óptimo y que actualmente se encuentran con unas tasas de desempleo desconocidas hasta el momento.

Desde los Servicios Sociales de atención primaria, no son pocas las voces que vienen expresando su preocupación ante la aparición de sentimientos de vergüenza o rechazo que muestran ciertas familias a la hora de exponer su situación real y acceder a determinadas prestaciones económicas.

El freno que la productividad industrial derivada directamente de la situación de crisis económica global ha tenido en Euskadi, está teniendo una incidencia directa y ciertamente preocupante sobre familias enteras, llegando incluso a afectar a 3 generaciones.

Municipios que antes contaban con niveles de bienestar y poder adquisitivo elevado, deben ahora enfrentarse a una situación radicalmente distinta forjada a base de cierres definitivos de industrias y fábricas, reducciones drásticas de plantillas, suspensiones temporales de empleo o jubilaciones anticipadas.

Si las reticencias a asumir este punto de realidad persisten, tal vez podríamos cuestionarnos si en este momento están forjándose un fenómeno por el cual determinadas necesidades infantiles estén quedando parcialmente invisibilizadas por el mundo profesional

Llegamos en este momento a un punto no pocas veces abordado en el ámbito de los Servicios Sociales, que invita a la reflexión también, cuando se concreta en el trabajo con este colectivo. Adriana Apud publicó un documento bajo el título Participación Infantil, editado por Unicef en el año 2003 en el que definía la participación infantil como *la manera de ubicar a los niños y niñas como sujetos sociales con la capacidad de expresar sus opiniones y decisiones en los asuntos que les competen directamente en la familia, la escuela y la sociedad. La participación infantil nunca debe concebirse como una simple participación de niños y jóvenes, sino como una participación en permanente relación con los adultos, y debe ser considerada como un proceso de aprendizaje mutuo.*

La participación es un derecho de todo ciudadano y como tal debe estar presente en todas las sociedades democráticas que aspiren a serlo en términos reales. En un momento como el actual, donde nosotros mismos (los adultos) estamos expuestos a un sinnúmero de cambios y nuevas circunstancias en otros tiempos inimaginables, es nuestro deber conocer cuál es la vivencia asociada a estas mismas situaciones cuando éstas afectan a los seres más jóvenes de nuestra sociedad.

La acción social históricamente ha tomado como suyos estos postulados, buscando siempre rescatar la voz de aquellos socialmente más vulnerables. Sin embargo, hay autores que comienzan a cuestionarse el comportamiento que la profesión ha mantenido en este y otros sentidos durante los últimos tiempos. Luis A. Barriga en su texto El sexto sentido en Trabajo Social, identifica una serie de traiciones a nuestros esenciales principios profesionales. Entre otros muchos, habla de valores como la búsqueda de la participación equitativa, la responsabilidad compartida, la libertad solidaria, la acción comprometida, la creatividad... donde aborda abiertamente el abandono de la profesión sobre nuestra función comunitaria.

Tal vez este hecho, requiera de una revisión de nuestras actuaciones y una adecuación de los recursos a las necesidades observadas, obligándonos a poner en marcha nuevos programas de intervención grupal y comunitaria que sin ahondar en la especificidad de cada caso (tal y como ocurre en situaciones familiares graves), puedan

posibilitar la intervención sobre problemáticas que afectan a un número importante de niños, niñas y adolescentes.

Preguntados sobre este supuesto, los profesionales del campo de la desprotección infantil en la CAPV señalan no contar con espacios reales para aproximarse al sentir de la Comunidad en la que trabajan. La sobrecarga de tareas y la tendencia a la intervención familiar-individual (apoyada en gran medida por la ideología de las Políticas Sociales contemporáneas), han generado un cambio de paradigma en nuestra profesión donde en la balanza, ha habido ganancias y pérdidas.

Desde nuestra perspectiva el espacio comunitario es el espacio natural para favorecer la participación ciudadana. Es una manera de integrar y detectar necesidades socio-familiares que deberán ser valoradas y en su caso trabajadas con mayor especificidad.

En materia de Infancia y Adolescencia, no podemos olvidar que la Comunidad es el espacio propio del ocio, el deporte y la cultura... Son éstos derechos fundamentales del niño, pero se constituyen a su vez, como valiosos contextos para la construcción de acciones preventivas e intervenciones basadas en la posibilidad de realizar diagnósticos precoces siempre y cuando seamos capaces de desarrollar un verdadero trabajo de ensamblaje.

Se trata de poner en marcha, lo que Joaquín García Roca ha denominado *el paradigma de Red* que incide sobre *la interdependencia de todos los actores cuando nadie por sí solo es capaz de gestionar el flujo de intercambios e interacciones humanas. La organización en red es un nuevo modelo comunicacional para articular la diversidad de actores, de necesidades y de iniciativas; y a la vez, es una alternativa al modelo burocrático, acumulativo y centralizado.* (García Roca, 2011).

Esta construcción, que no es sino un proceso de sistematización integrado por diversos agentes sociales debe ir acompañado por una labor seria y concienzuda por parte de los profesionales en cuanto a las necesidades y características propias del colectivo, liderado igualmente desde las políticas sociales que deben, no sólo garantizar la puesta en marcha de programas sino abogar igualmente por la calidad en sus intervenciones.

Sólo haciendo un camino de abajo arriba podemos construir un discurso veraz y ajustado a las nuevas necesidades de la infancia evitando políticas rígidas, obsoletas y apuntaladas en necesidades ideadas a imagen y semejanza del mundo adulto.

LÍNEAS FUTURAS

El análisis descriptivo expuesto hasta el momento abre la posibilidad de dilucidar qué líneas de futuro convendría tener en cuenta en cuestiones de intervención social con personas menores de edad.

Por concluir y de una manera muy esquemática rescatamos a continuación lo que, a nuestro entender, debieran ser líneas de actuación prioritarias con este colectivo.

- ✓ **Sobre la heterogeneidad de la Infancia** Es importante plantear de inicio que los niños, niña sy adolescentes conforman en sí mismos un grupo heterogéneo. Así como entendemos que la diversidad de situaciones, problemáticas y casuísticas están presentes en nuestras intervenciones con usuarios y familias de adultos, cabe plantearse si esta misma perspectiva de análisis es aplicable al caso de la Infancia.

Tal y como acabamos de ver, no todas nuestras intervenciones pueden plantearse en clave de necesidad económica. Sin duda tal y como hemos descrito a lo largo de este documento, la precariedad laboral y económica ha venido a agravar, y mucho, determinadas situaciones socio-familiares que tenían distintos niveles de dificultades previas, dificultades emergentes o cronicadas,

No podemos, sin embargo, olvidarnos de los cada vez más abundantes casos de negligencia en el cuidado parental que aparecen como la causa de la desprotección infantil, de la enfermedad mental infanto-juvenil cuyas tasas de incidencia y prevalencia no dejan de crecer, de la falta de cobertura de las necesidades básicas en un número cada vez mayor de niños y niñas, o de la incidencia que el cambio de determinados valores y estilos parentales están teniendo en la aparición de problemas de conducta entre la población adolescente.

Creemos que diferenciar y comprender la especificidad de cada caso, supone no desvirtuar el matiz de nuestras intervenciones y ofrece la posibilidad de idear y activar recursos adecuados a las situaciones específicas y las necesidades reales.

- ✓ **Revisión del modelo de intervención actual con la Infancia y Adolescencia.** La Comunidad Autónoma Vasca cuenta con una red de Servicios Sociales cuyo desarrollo material y normativo ha ido ganando espacio en las últimas tres décadas. En esta evolución la creación del propio Sistema de Atención ha creado estructuras complejas, tal vez excesivamente compartimentalizadas que afectan en términos de rigidez a las intervenciones desarrolladas desde el propio Sistema y que se agravan con la tendencia de externalización emprendida en la última década.

El colectivo de Infancia no escapa a esta fragmentación más aún si tenemos en cuenta que, en muchas ocasiones, las intervenciones se desarrollan indirectamente a través de su familia de origen. El resultado, especialmente cuando hablamos del grupo de menores en desprotección, es la sensación de dar bandazos de unos recursos a otros, de unos profesionales a otros, de una institución a otra, sin entender realmente qué ocurre y qué papel juegan ellos en esa situación.

Existen alternativas en países que, lindando con nuestras fronteras, ofrecen un modelo en el que la intervención se fundamenta en el trabajo liderado por un solo profesional que ejerce como referente del caso a lo largo del tiempo (modelo francés). Esta opción (que no presentamos a modo de *ideal* sino como una *alternativa*), posibilita centralizar la toma de decisiones en un único agente que puede funcionar como coordinador intra-sistema pero también como conector inter-sistemas, trascendiendo la esfera propia de los Servicios Sociales. La existencia de un profesional conocedor de la historia de vida del niño, supone apostar por un verdadero trabajo en red liderado primordialmente por un responsable, que como decimos tendrá funciones dentro de los equipos de intervención interdisciplinar que hoy conforman los servicios de atención a la infancia, pero también fuera del mismo a través de la conexión con otros ámbitos (educación, justicia, sanidad, policía...)

- ✓ **Reconceptualización de las Políticas Sociales.** Son las propias políticas sociales quienes deben acompañar estas propuestas, a través de una revisión que aborde las necesidades de cambio evidenciadas en función de la evolución que los niños y adolescentes de la Comunidad Autónoma Vasca han tenido en los últimos años. En la actualidad el modelo necesidad-recurso/necesidad-servicio implica

una adaptación de los ciudadanos (usuarios potenciales de los mismos) a las necesidades sociales prefijadas por la Planificación en materia de Servicios Sociales. Es necesario dotar a este Sistema de mayor transversalidad a través, como ya hemos dicho del trabajo en red, pero sin dejar de cuestionar la rigidez que hoy en día está presente en determinadas esferas de la intervención social.

En la era de la búsqueda incesante de Calidad, tal vez debamos repensar dónde queremos situar esa calidad. La experiencia nos dice que, en el campo de la desprotección infantil y de la atención directa con familias las intervenciones se basan cada vez con mayor frecuencia en complejas guías de actuación que establecen *maneras de hacer* en uno y otro supuesto.

Haciendo uso de palabras de A. Barriga, la profesión, se ha centrado en los procedimientos y ha dejado de lado los procesos. Cabría cuestionarse si la tendencia durante estos últimos años no ha optado más por una búsqueda de la calidad en los procedimientos (en forma de protocolos, normas de actuación, registros y documentación) abandonando lo que a la postre da sentido al Trabajo Social; el proceso acompañamiento a las personas a favor de su propio empoderamiento y crecimiento personal.

No cabe duda que la búsqueda de calidad debe acompañar constantemente a la labor que desarrollamos en nuestro propio ámbito, pero entendemos que esa calidad debe canalizarse de alternativa. Los tan utilizados protocolos, si bien necesarios en ocasiones, son elementos poco flexibles, que no deben trascender al plano de la intervención directa. Este plano, que es la base de la relación usuario-profesional debe desarrollarse en base a esos *procesos* que mencionábamos en líneas anteriores; *procesos* de relación, *procesos* de acompañamiento, *procesos* de cambio... *procesos* humanos al fin y al cabo.

Para nosotras, el trabajo social encuentra su identidad en principios como el de la individualidad, que le ofrece la posibilidad de entender la subjetividad asociada a cada situación, entendiéndola como un valor al servicio de sus intervenciones.

Los niños, niñas y adolescentes que viven situaciones de malestar psico-social necesitan personas que sean capaces de entender ese dolor, que generen espacios para su desahogo y que materialicen una labor de acompañamiento real,

empático y significativo. La calidad por tanto pasa por generar relaciones de calidez con nuestros menores, a través de profesionales formados y especializados y en espacios que posibiliten el desarrollo de este mundo de experiencias de los que muchas veces ellos han sido privados.

Pero esta planificación de las Políticas sociales, debe redireccionar su mirada apostando tanto por los aspectos que tienen que ver con los colectivos, necesidades o problemas, como por la propia figura del profesional.

No podemos olvidar que nuestra labor se desarrolla en el ámbito de la toma de decisiones y como sabemos, somos responsables de medidas de alcance. La vulnerabilidad de la infancia en este sentido, en cuanto que tienen limitado su poder de decisión, nos obliga a incidir en este punto, abogando por la corresponsabilidad que todos mantenemos en esta cuestión. En esta línea creemos importante rescatar dos ideas fundamentales.

Garantizar la participación del niño en su propio proceso, posibilitando que el menor de edad sea realmente tenido en cuenta, experimentando el hecho de ser escuchado y visualizado en todo su devenir por un sistema de protección que a veces se pierde en lo protocolarizado, obligándose a minimizar la importancia de las historias de vida que atiende.

Pero esto supone de igual manera que quienes ejercemos nuestra labor con niños, niñas y adolescentes tengamos capacidad real de escucha y de entendimiento. Supone el abordaje integral de cada caso en su complejidad, atendiendo al sistema relacional del niño, el contexto social y la realidad que acompaña a cada familia y a cada menor.

Bajo nuestra responsabilidad queda por tanto, conocer con exactitud los procesos que se han dado, las evoluciones o circunstancias específicas, realizar un acompañamiento real y aunar esfuerzos que nos permitan entender, comprender y abordar las situaciones de complejidad que a menudo se nos presentan.

En este sentido, desearíamos introducir el debate en torno a la especialización en el campo de la infancia que queda hoy en día bajo el criterio de cada profesional. Cabría preguntarse en qué medida la falta de ella, pudiera afectar a los procesos

de intervención si ésta depende de la entidad encargado de ofrecer el servicio o el profesional responsable del caso.

La formación continua y la exigencia de conocimientos específicos en la materia, debiera bajo nuestro punto de vista, ser una apuesta en firme desde las Políticas Sociales de Infancia.

- ✓ **Recuperar el espacio comunitario.** Durante nuestra exposición ya hemos mencionado la necesidad de revisar el devenir que durante los últimos años ha tenido la acción comunitaria. Desde nuestra perspectiva la profesión ha dejado un tanto abandonado este ámbito, desechando, en parte, las posibilidades que éste ofrece en cuanto a la intervención con diferentes colectivos.

En el caso que nos ocupa, el espacio comunitario adquiere importancia en cuanto que es el contexto natural para el desarrollo de las actividades de ocio y vida social del niño. En este sentido, las posibilidades que brinda en cuanto a la intervención social son múltiples, pudiendo además llegar a un número importante de menores de edad (niños y adolescentes) a través de la activación de programas y proyectos en clave grupal y/o comunitaria.

Como venimos diciendo, existen situaciones fuera de los llamados circuitos de la desprotección que requieren igualmente de una atención profesional. Aunque pocos, aparecen ya algunos proyectos que han trabajado desde esta perspectiva haciendo uso de la Institución Educativa (el colegio) como el segundo agente de socialización del niño después de la familia.

La presencia del Trabajo Social en Siistema Educativo no goza, bajo nuestro punto de vista, de un recorrido equiparable al que ha tenido dentro del Sistema Sanitario, o incluso en el ámbito judicial. La posibilidad de intervenir en este espacio, planificando y programando acciones que aprovechen este contexto para el desarrollo de intervenciones grupales (escuela de padres, prevención del acoso escolar, actividades de integración intercultural) o comunitarias a través del deporte, salidas a la comunidad, diversos contacto con colectivos diversos... deberá ir adquiriendo mayor protagonismo, conjugándose activación de la Comunidad en su propio proceso a través de la sensibilización, la prevención y la intervención en los espacios educativos.

Bajo nuestro punto de vista, existe escasa presencialidad de los Sistemas de Protección Infantil en la escuela. El contexto escolar es a la postre, el entorno natural de desarrollo del niño desde una edad muy temprana (3 años en el caso de la Comunidad Autónoma Vasca). Las experiencias que le son propias, desde el punto de vista de la incidencia en el proceso de socialización del niño, pero también como espacio en el que se evidencian la particularidades asociadas a su realidad familiar y social, resultan a nuestro entender más que evidentes.

Inciendo en la importancia de esta idea, creemos que una aproximación real de los Servicios Sociales Comunitarios al contexto escolar podría facilitar en gran medida déficits que vienen observándose en la atención directa con la infancia como pueden ser aspectos preventivos, intervención en clave comunitaria y sin duda alguna, diagnósticos precoces, y procesos de educación y reeducación temprana.

Qué duda cabe que las actuales condiciones de trabajo y el nivel de coordinación y colaboración entre Sistemas impide en gran medida la activación de este tipo de propuestas que, sin embargo, recogemos como un punto de reflexión y análisis fundamental entre aquellos que de alguna u otra forma están implicados en el cuidado de la Infancia

La concreción de estas ideas en el campo de la intervención infanto-juvenil pasa por generar espacios de intercambio, de debate, espacios multidisciplinares donde seamos capaces de escuchar lo que cada uno de los agentes que de una u otra manera son responsables de la atención a la infancia (padres, educadores, maestros, profesores, jueces, trabajadores sociales, psicólogos, médicos) tienen que decir. Pero también supone tener en cuenta al niño/a y adolescente, respetar y rescatar sus espacios naturales, y poner al servicio del cambio toda la riqueza que surge de su propio sistema social/red social.

Es la construcción de un trabajo social de abajo-arriba, ideado en clave comunitaria, la que otorga verdaderamente de protagonismo a la ciudadanía garantizando su derecho a la participación y haciendo verdaderamente Universal el Sistema de Servicios Sociales.

BIBLIOGRAFÍA

- APUD, ADRIANA. Cuaderno de Formación sobre participación. Enredate. UnICEF.
- ARARTEKO Defensoría del pueblo (2011) *Infancias Vulnerables*. CAPV
- BARRIGA, L. (2009) El sexto sentido en Trabajo social en XI Congreso Estatal de Trabajo social. Zaragoza
- GARCIA ROCA, J. (2010) Crisis global y acción social en Servicios Sociales y Política Social nº 93 (93-109), Consejo General del Trabajo Social
- LOPEZ, F. (2008) Necesidades en la infancia y en la adolescencia, Madrid, Pirámide
- RYGARD, N.P. (2008) El niño abandonado, Barcelona, Gedisa
- OEE Dpto. Empleo y Asuntos Sociales- Dirección de Servicios y Régimen Jurídico (2012) Encuesta de Pobreza y Desigualdad Social, Vitoria-Gasteiz.
- SIIS Centro de documentación Social (2013) Pobreza Infantil en Euskadi en Zerbitzuan Revista de Servicios Sociales nº 54 (5-30)
- UNICEF (2012). La infancia en España 2012-13. El impacto de la crisis en los niños
- UNICEF 82014). La Infancia en España 2014. El valor de lo niños: hacia un Pacto de Estado por la Infancia.



296. INFLUENCIA DE LAS CONDICIONES LABORALES EN EL DESEMPEÑO ESCOLAR DE LOS MENORES TRABAJADORES DE LAS PLAZAS DE MERCADO, BAJO LA MIRADA DE LA VULNERABILIDAD EN COLOMBIA

María Alexandra Amaya Mancilla y Leidy Diana Cuello Reyes

Alexa400202@hotmail.com

Resumen.

El trabajo infantil es uno de los fenómenos que a nivel mundial se está buscando erradicar, innumerables tratados y resoluciones se han escrito para implementar en todas las naciones, políticas que vayan en beneficio de estos menores que han visto resquebrajado sus derechos fundamentales. A nivel nacional *Cúcuta con 15.3%* presenta una de las problemáticas más frecuentes en nuestro país, ya que los niños al desempeñar esta labor se le están vulnerando varios de sus derechos, entre estos el derecho a la educación, donde se han encontrado diferentes causas por las cuales los menores de edad inician a desempeñar un rol laboral, entre las más relevantes es la crisis económica por la que atraviesa la ciudad lo que general que estos menores den un aporte económico a sus hogares, por lo anterior se realizó a través de la ejecución de un proyecto de investigación se pretendía determinar cuáles son las condiciones laborales que influyen en el desempeño escolar de los menores trabajadores de las plazas de mercado de San José de Cúcuta.

Palabras clave: Cargadores, Carga física global, desempeño escolar

Introducción

A nivel mundial existen 215 millones de menores de edad que sacrifican su infancia y su estudio porque tienen que trabajar, según reporte de la OIT. A nivel nacional la misma organización reporta que la mayor tasa de trabajo infantil en Colombia se presenta en la ciudad de Montería con 18.1%, le siguen Bucaramanga con 15.6%, y *Cúcuta con 15.3%*. La ciudad con menor tasa de trabajo infantil es Santa Marta con 5.9%, luego Sincelejo y Quibdó con 7.7% y 9% respectivamente. De acuerdo

a las anteriores cifras, según el actual Ministro de Trabajo, en el país existe un millón 700 mil menores trabajadores, con 3.700 niños trabajadores en Norte de Santander, estando la mayor concentración en la ciudad capital con 1.200 menores trabajadores.

Con el panorama anterior desde hace muchos años a nivel mundial se ha venido estudiando las condiciones de los menores trabajadores buscando identificar las consecuencias por la exposición al trabajo (con diferentes riesgos) encontrándose afectación del aspecto físico (dolor en segmentos corporales importantes), sin embargo no se han relacionado estas variables con el nivel de desempeño en uno de los roles más importantes de dicha población: el escolar.

Cuerpo principal del trabajo

DESDE LA PRECARIEDAD QUE SE ASUME POR LA POBREZA EN
CONTEXTOS DE PLAZAS DE MERCADO.

La necesidad de la sociedad de enfrentar retos caracterizados por la sobrepoblación, el desempleo, la violencia, son aspectos que llevan a que los menores de edad incursionen en un mundo donde la explotación, la sobrecarga y el acumulo de responsabilidades es su diario vivir a esta problemática no escapa nuestra ciudad donde los menores inician actividades laborales conducidos por sus padres o por terceros que tienen como fin único la parte lucrativa donde los indicadores revelados por el ministerio de trabajo para el año 2011 indica que “Cúcuta ocupa el deshonroso tercer lugar en el país donde se presenta la mayor tasa de trabajo infantil, con un 15,3% de la población total de menores, de entre 5 y 17 años, realizando algún tipo de actividad laboral, revela la última Encuesta Nacional de Trabajo Infantil (ENTI), realizada por el Ministerio del Trabajo.

No obstante, en muchas ciudades de Colombia el trabajo infantil es uno de los indicadores más relevantes de la vulnerabilidad social a las que están expuestos nuestros menores de edad, siendo el termino trabajo infantil desde la percepción del ICBF “El trabajo infantil se define como toda actividad física o mental, remunerada o no, dedicada a la producción, comercialización, transformación, venta o distribución de bienes o servicios, realizada por personas menores de 18 años, en forma independiente o al servicio de otra persona natural o jurídica”.

Dentro de las muchas situaciones que se encuentran en el país y el mundo está el trabajo infantil, fenómeno que ha ido aumentando en países desarrollados y subdesarrollados, pues se calcula que en todo el mundo hay 158 millones de niños y niñas de entre 5 y 14 años que trabajan, lo que equivale a 1 de cada 6 niños y niñas.

De acuerdo con lo anterior se han establecido a través de la OIT (Organización Internacional del Trabajo) la importancia y necesidad de crear en cada país normatividad que identifique cuales son las peores formas de trabajo infantil, así como las condiciones nocivas y trabajos peligrosos como instrumento para ser efectivos en la abolición de este fenómeno; dentro de los “trabajos prohibidos para realizar por menores trabajadores se encuentra: agricultura, ganadería, construcción, pesca, minería, industria manufacturera, entre otros, así como en oficios no calificados como manipulador de animales, soldador, trabajadores en plaza de mercados”, entre muchos otros más. De la misma manera en otros países se han creado normas para intervenir esta problemática que va en aumento, teniendo en cuenta dos convenios determinantes orientados por la Oficina Internacional de trabajo: Convenio 138 sobre la edad mínima realizado en 1973 en Ginebra, así como el Convenio 182 sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación, celebrada en el mismo país mencionado anteriormente en el año 1999.

Por otra parte también se da una mirada desde la investigación a la situación de los menores trabajadores, mediante el desarrollo de proyectos motivados desde diferentes instituciones (gubernamentales, sociales, académicas-científicas, etc.) arrojando resultados interesantes. A nivel mundial se han estudiado las condiciones laborales de las plazas de mercado, identificando la carga física como un factor de riesgo importante en los menores trabajadores; en un estudio realizado por Chapam L. se encontró en una plaza de mercado de Wisconsin el 50% de los jóvenes entre 15 y 18 años reportaron dolor lumbar y el 25% refirió que en ocasiones el dolor era incapacitante. En un estudio realizado en Nigeria por Omokhodion FO y Col. se encontró que el 53 % de los niños trabajadores presentaban al momento del estudio algún problema de salud: el 19 % desordenes osteomusculares, el 28% lesiones de diferente índole, el 12% tenían infecciones en la piel y el 15% infecciones respiratorias, los anteriores estudios relacionaban estos resultados posiblemente a la exposición a peligro biomecánico.

En América Latina se encuentra en México, un estudio del nivel de fatiga física en trabajadores adultos, así como en menores trabajadores en plazas de mercado,

utilizando métodos de valoración subjetivos en sintomatología osteomuscular, encontrando mayor fatiga en los niños a partir del tercer día con referencia de dolor en hombros, brazos y manos, con aumento de la sintomatología los fines de semana.

A nivel nacional se han realizado estudios descriptivos donde se han utilizado como estrategia el autoreporte, uso de perfiles sociodemográficos, revisión de bases de datos a nivel mundial, así como la observación directa de la población infantil, es el caso del estudio realizado en Bogotá, una de las más grandes del país donde encontraron 376 menores, 318 niños y 58 niñas. El 30 % *cargando bultos*, el 42 % *vendiendo* y el 28 % acompañando o realizando tareas menores. Los peligros relacionados con seguridad son los que presentan un grado de peligrosidad más alto. Los siguen los ergonómicos, los psicosociales y los biológicos, otro trabajo realizado en plazas de mercado de la ciudad de Medellín con 250 jóvenes trabajadores en cargos que implicaban manipulación de cargas, consideraron la evaluación de las condiciones ergonómicas, pero además condiciones psicosociales en el trabajo, concluyendo entre otros aspectos puntuales, que no es válido afirmar que el trabajo en las plazas de mercado es apto para los niños o jóvenes; lo anterior permite considerar que con el estudio de las condiciones laborales es posible determinar los efectos en los componentes del estado de la salud (sensoriomotor y psicosocial), sin embargo aún no existe estudio a nivel nacional que relacione la interacción de variables : trabajo y desempeño ocupacional en este tipo de población, por tanto surge la necesidad de identificar mediante la evaluación dichas variables de tal manera que se considere la posible relación de estos factores en el desempeño del rol escolar (principal en el grupo de edades de los menores trabajadores).

Siendo así, las plazas de mercado los lugares donde las personas acuden comúnmente a realizar sus compras, tienen variables aspectos dentro de la cultura colombiana, algunos enmarcados en la intención de limpieza continua, otros con el “normal” aspecto de “plaza de mercado”, sin embargo en estos lugares confluyen muchas personas con diferentes intereses (compra, venta, negociación), tanto en clima frío, como en los cálidos las plazas de mercado (también denominadas, mercados, centrales de abasto o galerías) tienen características similares, que para la población a estudiar se convierten en las condiciones laborales. Aunque los visitantes arriban a tempranas horas de la mañana, realmente en estos lugares están trabajando (inicio de la jornada laboral) en algunos casos desde la media noche, es más común el trabajo en primeras horas de la madrugada (donde se encuentran a menores trabajadores) y continua hasta media tarde (cerca de las 3 o 5pm), durante dicho lapso de tiempo aparecen en acción los cargadores de bultos, bolsas, baldes, ya sea para trasladar cargas desde camiones hacia las bodegas de acopio (proveedores, propietarios), como cajas,

bolsas de compradores desde el punto de venta hacia los automóviles u otro punto de venta, lo hacen manualmente usando su propio cuerpo para apoyar las cargas (hombros, cabeza, brazos), o usando las manos con aplicación de fuerza a superficies rodantes, a esto se le suma, el ritmo de trabajo acelerado, los olores y colores marcan el distintivo de estos lugares en una ciudad o pueblo.

Ahora bien, la mayor parte de las características de las condiciones de trabajo que pueden o no generar confort a los menores trabajadores, estos criterios se comprenden mejor dentro del estudio de la ergonomía (ciencia que no solo contempla los movimientos, posturas y cargas, sino otros factores que contribuyen a que en su equilibrio den confort al ser humano), por tanto es necesario esbozar de manera general pero clara lo que se entiende por ergonomía, de acuerdo con el concepto de Grandjean sobre *Ergonomía*, donde considera que esta palabra hace referencia “al estudio del comportamiento del hombre en el trabajo”, tanto que ese mismo hombre se convierte en el sujeto de objeto de estudio, reconociendo que la actividad del individuo proyectada en el trabajo, no puede ser aislada de su entorno, por lo tanto se tiene en cuenta este para el análisis de los que sucede en el sistema, entendiendo este último como el esquema dado por la interacción entre elementos importantes en un medio laboral, donde incluye al ser humano, como a todo su entorno no humano, donde se desarrollan tareas determinadas en un tiempo. Para el estudio en especial se toma un criterio a evaluar importante considerando las posibles repercusiones en el desempeño escolar de los menores, este elemento es la carga física global (posturas, movimientos, manipulación de cargas).

Teniendo en cuenta la revisión bibliográfica, y como resultado de los estudios han identificado como aspectos principales en las condiciones de trabajo el peligro biomecánico; por tal razón se escogerán a los menores trabajadores que desarrollan el puesto de trabajo de: cargadores de bultos/paquetes al hombro, transportadores de carga en carretilla con tracción manual (como se les denomina en las plazas de mercado), que se encuentren en edades de 6 a 18 años, además de certificar que deseaban participar voluntariamente del estudio, se diligencio del consentimiento informado (que firmaran los padres de familia o representantes) y el asentimiento informado (aceptación de los menores).

Para el desarrollo del proyecto se establecieron cuatro fases para el cumplimiento de cada objetivo, la *primera* hace referencia a la determinación de la población, para la cual se solicitó carta de autorización del Defensor de Familia del

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Regional Norte de Santander, para realizar la investigación con trabajadores (infantiles y juveniles) en la central de abasto, una vez se contó con dicho permiso, se procedió a convocar a los padres de los menores trabajadores de tal manera que se exponga el objetivo del proyecto, los beneficios que tiene y el procedimiento para poder hacer parte de ello, en los casos que aprobaron la participación de los hijos (menores trabajadores) se firmó los respectivos asentimientos informados como muestra de la voluntad para participar y los compromisos de los investigadores para el desarrollo del proyecto; una vez se obtuvo la muestra, se procedió a la *segunda fase* donde se inicia el proceso de caracterización mediante el uso del instrumento: perfil sociodemográfico el cual abarca aspectos como: datos generales de los menores (edad, sexo, familia), tiempo de vinculación al rol laboral, tiempo en el oficio actual, antecedentes ocupacionales, motivo por el cual trabaja, nivel de escolaridad, desempeño actual del rol escolar, horarios de trabajo, ingreso económico por el trabajo, entre otros, que son importantes para el análisis de las variables.

Posterior al reconocimiento de la muestra, se evaluó del puesto de trabajo de cargador, donde se analizó a exposición de la carga física global mediante el uso de Método de los Perfiles de Puesto de Trabajo- RENAULT (especifico al aspecto de carga física global del puesto con el respectivo perfil de cargo para ser utilizados en la intervención en la población objeto de estudio implementado en el ambiente laboral (central de abasto).

Para conocer el nivel de desempeño del rol escolar se tuvo en cuenta la referencia de los colegios (profesores) de la muestra reconociéndolo en el documento de evaluación periódica (boletines académicos), en este proceso se unifico los criterios para determinar el nivel de desempeño (teniendo en cuenta que los menores están escolarizados en diferentes instituciones educativas).

Conclusiones

Por una parte, es evidente que Cúcuta por ser una ciudad fronteriza y, lastimosamente, con ofertas, no sólo culturales sino recreativas, muy deficientes, no ofrece alternativas para la recreación y adicionalmente, la situación laboral que compromete a una ciudad fronteriza como Cúcuta, hace que sus habitantes vivan más del comercio en una economía informal, lo que y permite el trabajo infantil en las plazas de mercado.

Por consiguiente es necesario retomar el artículo del periódico del tiempo del día 31 de marzo del presente año en el que menciona “Las ciudades con mayor tasa de desempleo fueron: Quibdo (18,2%), Cúcuta (18%) Armenia (16,8%). Estos indicadores permiten evidenciar que a falta de oportunidades laborales la crisis económica trae consigo pobreza y precariedad en la satisfacción de necesidades básicas. Aún más atenuada en los menores quienes son artífices de esta investigación.

La carencia de empleo trae consigo el desplazamiento masivo a otras ciudades en busca de mejores opciones de vida esto es consecuencia a su vez de la crisis que vive nuestro país siendo limítrofe con Venezuela quien atraviesa una coyuntura económica y escasas de productos que sumado a esto hace que lleguen a nuestra ciudad familias en busca de trabajo, así como los conflictos armados en otros corregimientos que buscan el desplazamiento masivo de los campesinos del área rural a la urbana.

Como resultado de la investigación se logró identificar que de la población abordada la cual era de 84 menores de edad, se logró identificar 27 niños escolarizados que laboran actualmente en la jornada contraria a la que laboran donde se ve influenciado notoriamente la influencia de factor ergonómico como condición laboral muy peligroso debido a las posturas que se adoptan desfavorables, fuerza y sobreesfuerzo al cargar los bultos. Lo que genera agotamiento, desgaste que repercute en el desempeño escolar donde su rendimiento es regular. Se observó menores que constantemente repiten en año debido a su desmotivación por el estudio e interés más en lucrativo por la actividad laboral a la que están expuestos o condicionados por sus padres en el mayor de los casos.

Se logró con la caracterización encontrar que hay 12 menores actualmente no escolarizados y dedicados de tiempo completo a laborar en las plazas de mercado a fin de poder ayudar en sus casas, donde se encuentra en su mayoría compuestas por madres cabeza de hogar con más de 2 hijos a los que deben suplir sus necesidades; razón que los menores aluden para estar ejerciendo esta actividad lucrativa.

Pero se encontró que por las campañas de sensibilización que realizamos en compañía del personal de I.C.B.F. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar se logró que los propietarios de los puestos en las plazas de mercado no dieran trabajo a menores de edad. Y por el contrario enfatizaron su actividad a ejecutar el rol adecuado a su edad que es el escolar lográndose que 35 niños no volvieran a las plazas de mercado a laborar.

Estas campañas repercutieron de manera significativa en un número de niños 10 que no se encontraban estudiando y que no volvieron a asistir a ejercer labores de trabajo en sus peores formas.

Referencias Bibliográficas

- Agencia de noticias de infancia. (2012, 12 de junio) Más de un millón de niños son explotados en el país. En: El Periódico El Tiempo. Colombia. Disponible en:<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-11935087>
- Briceño Ayala L, Pinzón Rondón A. (2004) Efectos del trabajo infantil en la salud del menor trabajador. [Revisión electrónica]. En Revista Salud Publica 6 (3):pp. 270-288. pag.270.Consultado el 20 enero de 2014. Disponible en: <http://www.revmed.unal.edu.co/revistasp/.../v6n3r1.htm>
- Chapman LJ, Newenhouse AC, Meyer RH, Karsh BT, Taveira AD, Miquelon MG. (2003) Musculoskeletal discomfort, injuries, and tasks accomplished by children and adolescents in Wisconsin fresh market vegetable production. J AgricSaf Health.; 9(2): 91-105
- Colombia. Ministerio de protección social y del trabajo. Resolución 1677 de 2008, mayo 16, por el cual se señalan las actividades consideradas como peores formas de trabajo infantil y se establece la clasificación de actividades peligrosas y condiciones de trabajo nocivas para la salud e integridad física o psicológica de las personas menores de 18 años. Bogotá. El ministerio: 2008
- Columna economía. (2014, 31 de marzo) En 19 de las 23 ciudades del país se redujo la tasa de desempleo. 5 presentaron tasa de un dígito. En: Portafolio.co. Colombia. Disponible en: <http://www.portafolio.co/economia/desempleo-colombia-febrero-2014>
- Grandjean, E. Precisd'ergonomie, Les editions D'organisation, Paris. pag. 13
- Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el código de infancia y adolescencia. Artículo 3. Sujetos de titulares de derecho. Pág. 1. Congreso de la República.
- Omokhodion FO, Omokhodion SL. (2001) Health problems and other characteristics of child workers in a market in Ibadan. Afr J Med Med Sci. 30(1-2): 81-85.
- Plan de desarrollo para Norte de Santander (2012-2015)“UN norte pa`lante”. Capítulo I-Parte estratégica, pág. 25.
- Ramírez, A. (2005). Determinación de fatiga física en niños que trabajan en plazas de mercados populares y centros de abastos. VII Congreso Internacional de Ergonomía.

Regional Norte de Santander-Bienestar familiar de Colombia, oficina principal Calle 5AN Av. 13E San Eduardo, Director regional Eustaquio Cuervo Pineda.

Resolución 4448 de (2005). Por la cual se desarrolla la facultad contenida en el numeral 23 del artículo 245 del Decreto 2737 de 1989 o Código del Menor. Artículo 2, numeral 5 (5.1 al 5.7). Ministerio de la Protección Social. Colombia

Unicef. Protección infantil contra el abuso y la violencia. 27 Mayo 2009. www.unicef.org

Vargas Gutiérrez A, Restrepo Osorio H. (2000). Trabajo infantil y juvenil en una plaza de mercados de Medellín. [Revisión electrónica] En revista Salud Pública 2002: pp28 (3) Consultado el 2 marzo de 2014 Disponible en: www.bvs.sld.cu/revistas/spu/vol28_3_02/spu02302.htm 14Ibíd.

www.ilo.org



297. LA COOPERATIVA DE PADRES EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL COMO ALTERNATIVA AL ACTUAL CONTEXTO DE CRISIS.

Fernández Cruz, Manuel; Gijón Puerta, José; Lizarte Simón, Emilio Jesús
mfernand@ugr.es

Resumen.

Entre los propósitos del enfoque de las buenas prácticas consiste en hacerlas visibles para que puedan ser analizadas, visualizadas y fomentar la potencialidad de su trabajo pedagógico (Zabalza, 2012). La buena práctica que presentamos “Cooperativa de Padres” consiste en la creación de una cooperativa formada por las familias de los alumnos del Centro de Educación Infantil “La Viña” de la localidad de Dílar (Granada). Esta cooperativa se basa en la administración y gestión de la cuantía que los padres han ingresado para financiar actividades complementarias y adquirir material de aula, además de potenciar la igualdad y la no discriminación entre los alumnos. Las madres son las que forman parte del equipo de trabajo del programa. Se realizan reuniones periódicas con las familias para informar, entre otras cosas, de los avances del programa, orientaciones para el seguimiento y pautas de actuación, y reparto de tareas.

Palabras clave: Buenas Prácticas, Cooperativa, Educación Infantil, Educación Primaria.



Introducción

El enfoque de las buenas prácticas plantea una nueva visión que se asienta entre los planteamientos normativos convencionales y las elaboraciones propias de la doctrina docente, a partir de la experiencia en relación a las características de una situación (Zabalza, 2012).

El término de buenas prácticas en educación se utilizaba a finales de los años ochenta. Chickering y Gamson (1987) elaboraron varios principios en los que se constituía una buena práctica: Promueve las relaciones entre profesores y alumnos,

desarrolla dinámicas de cooperación entre los alumnos, aplica técnicas activas para el aprendizaje, permite procesos de retroalimentación, enfatiza el tiempo de dedicación a la tarea, comunica altas expectativas y respeta la diversidad de formas de aprender.

Abdoulaye (2003) describe las buenas prácticas como: “ejemplos exitosos de cambio en modos de hacer que mejoran un estado de cosas existente y que comportan una serie de criterios o estándares a los que se atienen” (p.3). El concepto de buenas prácticas puede referirse, entre otras cosas, a las distintas formas excelentes de desarrollar unas acciones que pueden servir para otros como modelo (Luengo y Ritacco, 2009).

Para Marqués (2002) las buenas prácticas son las: “las intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje en las que se logren con eficiencia los objetivos formativos previstos y también otros aprendizajes de alto valor educativo” (p. 3). Según Pérez Serrano (2011) las buenas prácticas pueden constituir un fundamento que fomente una reforma efectiva e innovadora en los métodos tradicionales de enseñanza. Al considerar que la práctica docente se puede alcanzar por 3 vías: el discurso, la respuesta a diferentes indicadores y la observación directa o indirecta (Larose y otros, 2011).

A pesar de la generalidad conceptual de las buenas prácticas, se requiere una teoría que le proporcione fundamento y apoyo para excluir aquellas cosas que se les puede considerar buenas prácticas en función de intereses concretos (Zabalza, 2012). Los autores De Pablos y González (2007) explican que el término de buenas prácticas no se origina para clasificar las prácticas que pueden ser catalogadas como las mejores actuaciones posibles que se puede realizar sobre un contexto concreto, sino para reflejar los trabajos, hechos y acciones que constituyen una renovación en el proceso de enseñanza.

Boza y Toscano (2011) explican que una buena práctica emerge de las personas involucradas en la misma, la mayor parte por el profesorado, que indaga posibles cambios educativos que requiere de la cooperación de la comunidad educativa y la familia de los alumnos.

Borges, Cadenas y Díaz Hernández (2014) consideran que dentro del aula se pueden considerar buenas prácticas ciertas acciones tales como: “la posición del profesorado al dar la clase, que debe ser de pie y mirando al alumnado, anotaciones en

la pizarra claras, utilización adecuada de los recursos multimedia, con letra clara y en colores visibles” (p. 41).

Las buenas prácticas puede darse en cualquier etapa, contexto y utilizando diferentes elementos (Zabalza, 2012). Desde estudios tan variados como los de Colás y Casanova (2010) que estudian las variables docentes y de centro que generan buenas prácticas con TIC, hasta la investigación de Bru Ronda (2011) sobre las buenas prácticas en los programas universitarios para personas mayores. Las buenas prácticas tiene una visión más amplia de ser considerada sólo una práctica profesional contemplada como buena por sus autores, el término buena práctica tiene unas características que se concibe como algo más exacto, más cercano a un concepto científico (Coppola y Santamaria, 2013). Se requiere de una mejor interacción entre los profesores, contenidos y alumno desarrollado en un contexto determinado (Cohen y Ball, 2000).

Propuesta de Buena Práctica

La buena práctica que presentamos “Cooperativa de Padres” consiste en la creación de una cooperativa formada por las familias de los alumnos del Centro de Educación Infantil “La Viña” de la localidad de Dílar (Granada). Uno de los principales objetivos que tiene esta cooperativa es la administración y gestión de las cuantías que los padres de los alumnos de la etapa de Educación Infantil ingresan para poder financiar las actividades complementarias y materiales de aula de los alumnos.

Cada familia le entrega a la madre delegada de aula la cantidad establecida por las maestras tutoras. Las maestras compran el material de clase y le pasan la factura a la madre delegada (la encargada de pagar al establecimiento los gastos). Las familias entregan a la madre delegada de aula una cantidad de 25 euros al inicio de curso por cada alumno. Las madres delegadas y las maestras tutoras que forman parte de la cooperativa, administran la cuantía repartida en dos ejes principalmente, una parte es para pagar las facturas del material de aula, y la otra se ingresa en una cuenta común de la cooperativa para pagar las actividades complementarias que se planifiquen a lo largo del curso escolar.

La constitución de la cooperativa de padres se crea a principio de curso. A lo largo del curso escolar se va administrando las cantidades recaudadas en función de las prioridades que se hayan planificado, así como las necesidades que vayan surgiendo. Durante el curso se gestiona la programación de las actividades que se van a realizar

(algunas incluyen la contratación del servicio de ofrecen empresas privadas). Al finalizar el curso escolar se termina la gestión.

La cooperativa de padres recibe el apoyo del Centro educativo para llevar a cabo todas las reuniones y actividades que conlleva la ejecución de dicha cooperativa. El Centro colabora con las tutoras y madres delegadas de aula para coordinar las actividades planteadas en la cooperativa de padres, además de establecer vínculos con el Ayuntamiento para obtener financiación. La implicación del Centro, del AMPA y del Ayuntamiento de la localidad ayudará en la organización del desarrollo de las actividades para el alumnado, evitando gasto a la cooperativa de padres en el alquiler de equipos, espacios, difusión, entre otros. La cooperativa de padres desempeña una función social derivado del servicio que producen. Se fomenta unos de los principios que dicta Darling-Hammond (2001) siendo la provisión del derecho a la educación (acceso a recursos con equidad) y la calidad del centro.

“Las sociedad cooperativas en la educación contribuyen al bienestar social por lo que respecta al servicio que producen: la educación, y con carácter general, por la regla instrumental que las caracteriza, el principio cooperativo de educación” (Fernández Guadaño, 2000, p. 399).

Esta cooperativa fomenta la igualdad de oportunidades de los alumnos ya que pueden participar en las actividades extraescolares planificadas con independencia de la situación socioeconómica de la familia. Fomenta la colaboración con los propios docentes, con los alumnos y con otros organismos municipales. Involucra a las instituciones locales en el proyecto educativo de centro y en la gestión de la cooperativa de padres. Incluye a las familias en la organización y planificación de las actividades extraescolares. Se atiende en parte, a la diversidad del alumnado mediante la reorganización de la cultura, política y práctica del centro educativo (Ainscow, 2001).

Conclusiones

Con el desarrollo de esta cooperativa ayuda a fortalecer la identidad del propio centro. Siguiendo a Costa (2003) el centro educativo es un proyecto que aún queda por constituir, más que una realidad proporcionada. Se pretende, entre otras cosas, que las acciones desarrolladas en el centro a través de la cooperativa de padres, proporcione formas de actuación para mejorar las situaciones que generan dificultad en alguna de

sus fases. Se procura caminar y construir una escuela eficaz, forjando un clima de centro que genere un compromiso personal y profesional, en el que beneficiario sea el alumnado.

Dado el actual contexto socioeconómico provocado por la crisis financiera, puede darse casos que haya alumnos que gran parte de los miembros de su familia se encuentran en desempleo. Esto conlleva la carencia de ingresos, y por lo tanto, la debilidad de poder fomentar la inscripción de actividades del alumno en las actividades complementarias que se hacen necesarias para el reforzar objetivos planificados en el aula.

Tal y como señala Najeeb (2010) una crisis económica provoca la reducción de los ingresos medios de las familias, dando lugar a una menor inversión en la educación de los hijos. Además, la falta de ingresos puede provocar un aumento de la jornada en el trabajo, existiendo la posibilidad que se descuide la formación extraescolar (Najeeb, 2010). El estudio de Calero, Escardóbul, Waisgrais y Mediavilla (2007) analiza la relación entre el gasto en educación de algunas comunidades autónomas y la reducción del PIB per cápita, además de un apuesta por políticas excesivamente focalizadas en el sector público.

Marks (2005) realiza un estudio sobre los datos de PISA del 2000, concluyendo que estatus socioeconómico es un eje relevante a la hora de explicar los motivos del alumno de origen inmigrante. Calero (2006) establece que “al introducir variables que aproximen los recursos materiales del hogar se ha de evitar la simple utilización de la renta disponible ya que ésta no se traduce directamente en mayores o mejores recursos educativos” (p. 285).

Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D., y West, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. Manuel para la formación del profesorado. Madrid: Narcea.
- Borges del Rosal, A., Cadenas Borges, M., y Díaz Hernández. M. C. (2014). Evaluación del comportamiento docente en el aula mediante metodología observacional. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 19(2), 40-52.

- Boza, A. y Toscano, M. O. (2011). Buenas prácticas en integración de las tic en educación en Andalucía: dos estudios de caso. En Vi Congreso Virtual de aidipe. Recuperado de http://www.uv.es/aidipe/congresos/Ponencia_VIICongresoVirtual_AIDIPE.pdf
- Bru Ronda, C. (2011). *Buenas prácticas en los Programas Universitarios para Mayores: origen y estado de la cuestión en España*. IV Congreso Iberoamericano de Universidades para Mayores, CIUUM, Alicante, 27-30 junio.
- Calero, J., Escardíbul, J. O., Waisgrais, S., Mediavilla, M. (2007). Desigualdades socioeconómicas en el sistema educativo español. *Colección de Investigación*, 176.
- Chickering, A. W. y Gamson, Z. (1987). *Seven Principles for Good Practise in Undergraduate Education*. American Association for Higher Education Bulletin (march): Washington, DC.
- Cohen, D. K. y Ball, D. L. (2000). *Instruction and innovation: reconsidering the story*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Colas, P. y Casanova, J. (2010). Variables docentes y de centro que generan buenas prácticas con TIC. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(1), 121-147.
- Coppola, N., y Santamaria, A. (2013). *Reflexiones sobre las posibilidades y límites conceptuales de las "buenas prácticas" en la gestión universitaria*. XIII Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária nas Américas, Buenos Aires, 27-29 noviembre.
- Fernández Guadaño, F. (2000). La prestación del servicio educativo por las sociedades cooperativas frente a los centros públicos y privados convencionales. *Cuadernos de Estudios Empresariales*, (10), 383-402.
- Larose, F., Grenon, V., Bourque, J., y Bédard, J. (2011) Análisis de la práctica docente y construcción de un referente de competencias profesionales. *Revista Española de Pedagogía*, (248), 81-100.
- Luengo, J. y Ritacco, M. (2010): *La construcción de redes de colaboración como estrategias para afrontar la exclusión educativa en contextos de vulnerabilidad social*. XII Congreso Nacional de Educación Comparada: Desigualdades y Educación, una perspectiva internacional, Valencia, 05-07 mayo.
- Marks, G. (2005). Accounting for immigrant non-immigrant differences in reading and mathematics in twenty countries. *Ethnic and Racial Studies* 28(5), 925-946.
- Marqués, P. (2002). Buenas Prácticas Docentes. *Revista DIM*, 19.

- Najeeb, M. (2010). The Effect of an Economic Crisis on Educational Outcomes: An Economic Framework and Review of the Evidence. *Current Issues in Comparative Education*, 12(2), 5-13.
- Pérez Serrano, G. (2011). Buenas prácticas en las universidades de adultos mayores. *Revista de ciencias de la educación: Organo del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, (225), 207-225.
- Zabalza Beraza, M. A. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 17-42.



298. POBREZA INFANTIL EN CHILE Y SU IMPACTO EN EL DERECHO A LA EDUCACION

Ester Andrea Villagrán Escobar
estervillagran@gmail.com

Resumen.

Este es un estudio descriptivo, que tiene como finalidad analizar la pobreza infantil y su impacto en el derecho a la educación en Chile. Se llevó a cabo por medio del uso de la información disponible en la base de datos de la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional. Arrojando como principal conclusión que Chile a pesar de figurar como uno de los países con más altos niveles de oportunidades, presenta una situación relevante de desigualdad en la distribución de los ingresos, lo cual tiene un impacto directo sobre la calidad de la educación que reciben los niños y niñas chilenos, teniendo un sistema educativo que replica las desigualdades.

Palabras clave: pobreza infantil, exclusión, derecho a la educación.

Introducción

De acuerdo con UNICEF (2009), la pobreza es un concepto en cuya naturaleza podemos diferenciar varias dimensiones: la incidencia, la intensidad, la desigualdad y la duración. Cuando se trata de medir la pobreza infantil de forma completa es necesario evaluar todas y cada una de estas dimensiones. La intensidad de la pobreza describe las necesidades de ingresos que separan a la población pobre de no serlo y la desigualdad de ingresos entre los pobres nos refleja el grado de homogeneidad de ingresos entre toda la población necesitada. La duración temporal, es de especial interés porque mientras que un periodo corto de pobreza, siempre que sea esporádico, puede no influir de modo determinante sobre la salud, la educación o las relaciones sociales del niño en el futuro, no sucede lo mismo cuando la situación de pobreza se prolonga. Es por ello que específicamente se pretende describir la evolución de los datos de la población menor de 18 años que vive bajo la línea de pobreza y la línea de indigencia. Y la incidencia

que tiene dicha pobreza y exclusión en Chile en la vida de los menores de 18 años, haciendo especial hincapié en el derecho a la educación.

Conceptualizaciones sobre pobreza infantil y principales hallazgos

La pobreza es entendida como una experiencia multidimensional que limita la satisfacción de las necesidades y las oportunidades de desarrollo integral y creativo; que afecta de manera diferente a los distintos periodos de la vida de un ser humano de manera individual, familiar y colectivamente; y que genera segregación y dificultad para ejercer los derechos consagrados en CDN, Derechos Humanos y aquellos nacionales consagrados en la Constitución de cada país.

Para llegar a este concepto de pobreza, la autora ha revisado la evolución de conceptos y métodos para estimarla, es por ello trascendental destacar, que en lo metodológico la pobreza tiene dos conceptos que a su vez se refieren a su medición:

1. Pobreza Absoluta. Definida como “coste de la cesta básica de bienes de consumo necesarios para la supervivencia de las personas (alimentación, vestido, vivienda, etc)” (IUNDIA, 2010, p. 4), desde esta perspectiva se considera pobre a todo individuo/hogar cuyo nivel de ingresos no le permite acceder a la canasta básica definida previamente. Dado que las necesidades básicas se suponen estables en el tiempo y en el espacio, este concepto de pobreza y por tanto, la clasificación de las personas en pobres/no pobres, no depende de las características socioeconómicas ni del contexto socio geográfico de la población que se está analizando. Método también llamado Método del Ingreso (CEPAL/UNICEF, 2010)
2. Pobreza Relativa. Se define como pobre a un individuo/hogar cuyos ingresos no alcanzan un determinado porcentaje de los correspondientes a la media o mediana de su entorno socio geográfico. Se trata de un concepto excluyente respecto al bienestar medio de la sociedad en la que se el sujeto está inmerso. La delimitación entre individuos/hogares pobres/no pobres, se relaciona con el nivel de desarrollo y la renta. La Unión Europea, por ejemplo ha definido pobreza relativa como: aquellos individuos cuyos recursos, tanto materiales, culturales y sociales, son tan limitados que los excluyen del nivel de vida mínimo considerado como aceptable en el Estado Miembro en el que viven (UNICEF, 2007)

En la región de América Latina, se utiliza prioritariamente la medición de la pobreza, bajo el concepto de pobreza absoluta, fijando una Línea de la Pobreza y una Línea de la Indigencia, de modo tal que cada individuo/hogar que viva bajo determinada Línea será pobre o indigente. Sobre esto existe consenso en indicar, que tomar el indicador monetario como exclusivo indicador para determinar si se es pobre o indigente, es insuficiente, pues de acuerdo a la evolución del concepto de pobreza esta es una experiencia multidimensional, por lo cual se hace especialmente importante reconocer la importancia y el significado del Enfoque mencionado.

El Enfoque Multidimensional es el conjunto de enfoques basados en las necesidades básicas, las capacidades y los derechos humanos, usan un amplio conjunto de indicadores de pobreza para identificar y medir la pobreza. Estos enfoques multidimensionales, logran crear una lista de derechos, necesidades o capacidades que son usadas para probar si un individuo es pobre y qué tipo de estrategia se necesita para responder a la reducción de la pobreza (Minujín, A., Delamónica, E. y Davidziuk, A.; 2006)

Otro de los conceptos que la autora identifica como trascendentales y argumentativos es la Exclusión, la cual según la autora, se relaciona con conceptos como el sentido de pertenencia, la noción de derecho, la meritocracia, y que se manifiesta y genera una diferencia y un distanciamiento entre individuos, grupos y/o colectividades, otorgando categorías a los ciudadanos y al estatus que al que pertenecen dentro de una sociedad. Es algo que sucede, y que además es aceptado por ambas partes, que genera segregación social y que se ve arraigada e incentivada perversamente por las circunstancias personales y/o familiares, además de las políticas, programas y decisiones de gobierno. Que afecta así como la pobreza, a los diferentes tramos etarios y que su vivencia deja marcas en el desarrollo integral del individuo, traspasándose intergeneracionalmente.

Habiendo determinado los conceptos prioritarios necesarios para la comprensión del sustento teórico, e identificando que existen varios estudios que se centran en la pobreza y exclusión infantil, la autora avanza y persigue la evolución de los conceptos, hasta llegar al de Bienestar, entendiendo por este el extremo positivo de un continuo que tiene como antagonista al Malestar o Maltrato; de esta manera se comprende, que el bienestar es la cobertura total de las necesidades de los niños y niñas, lo que les permite el ejercicio libre de derechos de que son sujetos. Y como maltrato, a la insatisfacción de al menos una necesidad secundaria o satisfactor, cualquiera esta sea, generando diferencias en el desarrollo del niño y la niña, que tiene como consecuencia la vulneración de uno o más de los derechos consagrados en la CDN.

La experiencia de la pobreza en la infancia

Los distintos autores concuerdan con manifestar que existen diferencias entre la pobreza experimentada por un adulto, de la experiencia que significa ésta para un niño o niña, es interesante revisar los ciclos de la pobreza en la infancia; cuando numerosos estudios muestran que niños y niñas sin educación, mal nutridos y pobres, usualmente se convierten en adultos sin educación, mal nutridos y pobres (Unicef; 2000; Bradbury y Jenkins y Micklewright, 2005). De esto, lo importante no sólo es poner el foco en la transferencia intergeneracional de la pobreza, sino también en que

Minujín, A., Delamónica, E. y Davidziuk, A. (2006)

“la infancia es el periodo de la vida cuando los individuos desarrollan sus capacidades psíquicas, mentales, emocionales y de aprendizaje que los influenciarán el resto de sus vidas (...) la mayor parte del desarrollo de los niños ocurre en los primeros tres años. Las células del cerebro de los niños proliferan, tiene lugar la sinapsis, y los patrones de conducta y de adquisición del conocimiento son establecidos” (p. 16).

Es por ello que la pobreza, cuando tiene rostro de niño o niña, además tiene una serie de consecuencias en los individuos adultos que llegarán a ser. Es a través del reconocimiento de este fenómeno e importancia, que distintos autores (CPAG, 2003) han convenido en que la inversión que pueda hacerse en este periodo crítico de la vida, desde la gestación hasta el ingreso a la educación básica, es trascendental, para desarrollarse y aprender activamente. Es por esto que es prioritario que los niños y niñas sean beneficiarios de un paquete de servicios sociales básicos, que abarquen la atención de salud de buena calidad, educación, agua potable, saneamiento; de modo que puedan crecer y desarrollar plenamente su potencial, libres de enfermedades, desnutrición, analfabetismo y privaciones (Unicef, 2002). En este punto la autora considera importante destacar, la experiencia de Chile, a través del programa Chile Crece Contigo, que interviene de manera eficiente el desarrollo del niño y la niña desde la gestación, a través del primer control ginecológico de la madre hasta el ingreso de este menor al sistema educativo.

Esta visión integral del bienestar infantil conlleva una visión de su estimación, dicha en palabras en el Report Card N°7

Unicef (2007)

“cuando intentamos medir el bienestar infantil, lo que buscamos realmente es saber si los niños, niñas y adolescentes, tienen ropa y vivienda adecuadas, si están bien alimentados y protegidos, y si sus circunstancias son tales que es probable que lleguen a convertir en realidad sus aptitudes o si sufren

impedimentos de tal manera que les sea difícil o imposible participar plenamente de la vida y las oportunidades del mundo que los rodea. Sobre todo buscamos saber si los niños se sienten queridos, atendidos, especiales y apoyados, dentro de la familia y de la comunidad y si la familia y la comunidad están recibiendo apoyo en esta tarea por parte de las políticas y recursos públicos” (p.39)

Como se puede observar, esta visión de bienestar es amplia y multidimensional y contiene a su vez implícitamente una relación con las necesidades y derechos de la infancia, pero visto siempre desde un prisma exógeno al propio niño y niña. Es Ferrán Casas (2012) quien plantea enfáticamente, que si nos interesa el bienestar de la infancia y su calidad de vida, no podemos pasar por alto que por definición, la calidad de vida incluye percepciones, evaluaciones y aspiraciones de los sujetos implicados, y, por tanto, las de niños, niñas y adolescentes que forman parte de la realidad misma. No se puede confundir el bienestar infantil con las atribuciones de bienestar que los adultos hacemos sobre las condiciones de vida de los más jóvenes. Ambas cosas son importantes, pero no son lo mismo, y ambas participan de esa realidad social compleja que llamamos bienestar infantil, refiriéndose al bienestar subjetivo.

A la autora le parece trascendental incluir en próximas investigaciones la estimación del bienestar subjetivo, a través de las metodologías que lo permitan, dar la voz a los niños y niñas y con ello propiciar la participación infantil es absolutamente importante.

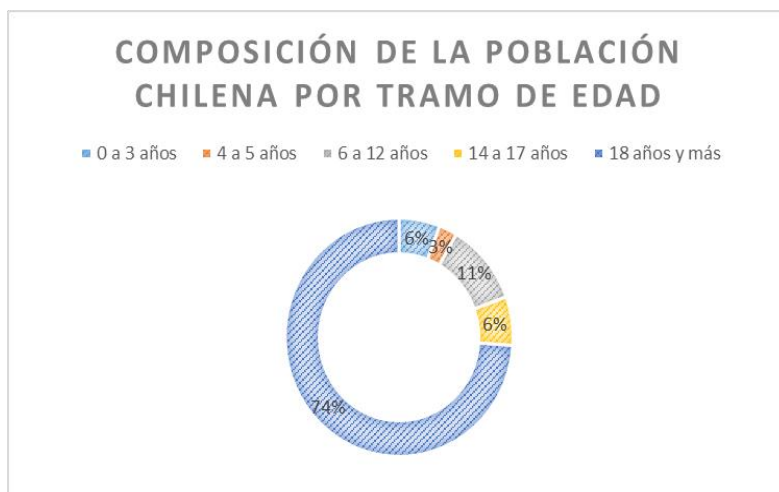
A continuación se presentan los datos más relevantes que logran dar cuenta del estado de la pobreza infantil en Chile.

Principales resultados

Los principales datos de análisis se han extraído de la encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, correspondiente a su última medida del año 2011, estos datos tienen representatividad nacional y están a cargo del Ministerio de Desarrollo Social.

Los principales datos presentados corresponden a la situación de la pobreza infantil en Chile y sus implicancias en la educación que niños y niñas reciben.

Figura 1: Composición de la población chilena por tramo de edad

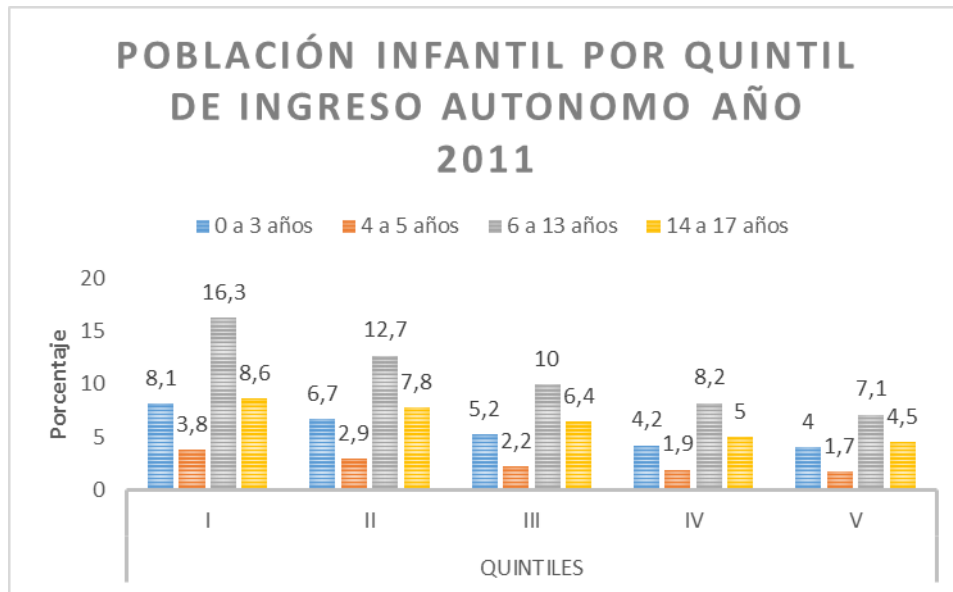


Fuente: CASEN, 2011

En esta gráfica se puede observar en porcentajes de manera creciente que la población de 4 a 5 años es la más baja (3%), a la que le siguen en iguales porcentajes las poblaciones de 0 a 3 años y de 6 a 12 años (6%) y finalmente un 11% de niños y niñas de 14 a 17 años, el resto de la población se ha estimado por la CASEN, de 18 años y más en un 74%.

★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Figura 2: Población infantil por quintil de ingreso autónomo, año 2011



Fuente: CASEN, 2011

Los quintiles de ingreso corresponden a los siguientes montos:

Quintil I: *\$0 hasta \$70.966

Quintil II: \$70.967 hasta \$118.854

Quintil III: \$118.855 hasta \$182.793

Quintil IV: \$182.794 hasta \$333.909

Quintil V: \$333.910 en adelante (según tabla de quintiles, encuesta CASEN, 2011)

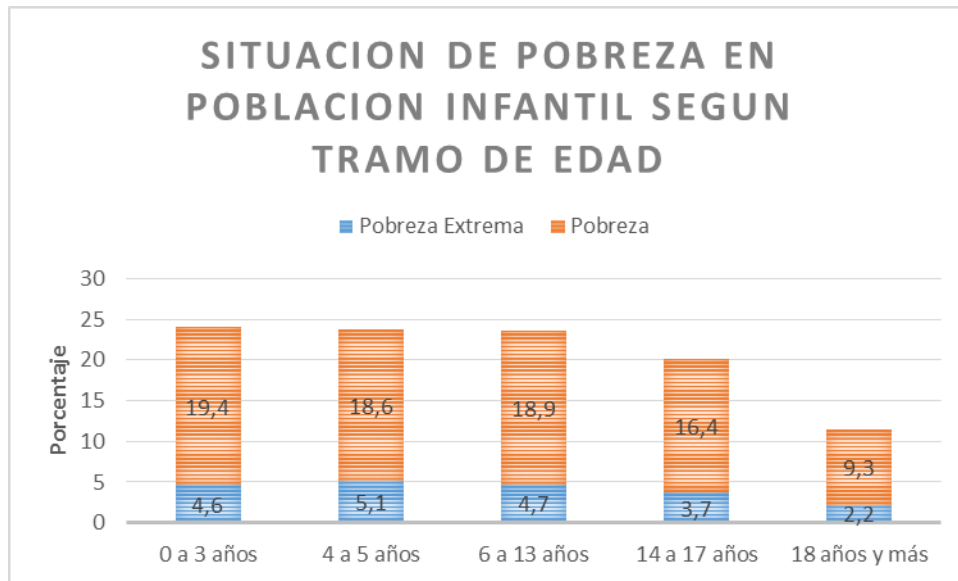
*un euro equivale a \$776 pesos chilenos

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Es interesante el resultado de este gráfico pues demuestra una correlación entre población infantil e ingresos, graficando que entre menores ingresos más población infantil. Llegando incluso a doblar la población infantil entre el quintil de ingreso I con relación al quintil de ingreso V.

Estos datos se correlacionan a su vez, con la siguiente gráfica, de la situación de pobreza en la población infantil según tramo de edad.

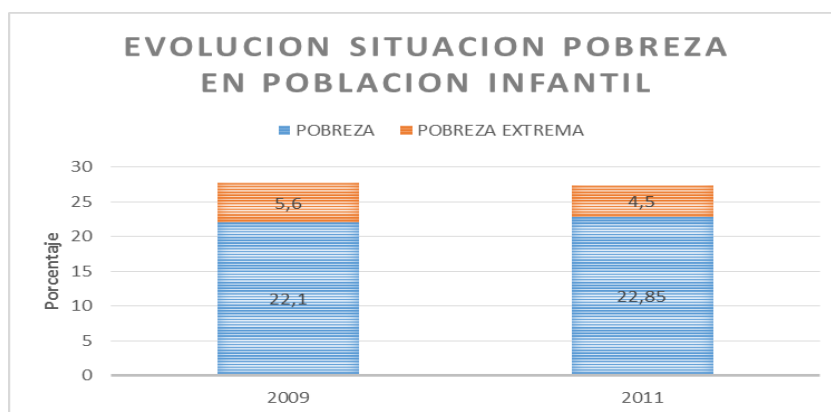
Figura 3: Situación de pobreza en población infantil según tramo de edad



Fuente: CASEN, 2011

El porcentaje de NNA que vive en condiciones de pobreza de entre los 0 a los 17 años corresponde a un 73.3% y de los NNA que viven en condiciones de pobreza extrema entre los 0 y los 17 años son 18.1%; destacando que los NNA de menores edades tienen mayores índices de pobreza y pobreza extrema. Lo cual es muy inquietante, dado que existen evidencias que indican que las marcas que la pobreza deja en las vidas de los niños y niñas les acompañan en el resto de su desarrollo.

Figura 4: Evolución de la situación de la pobreza en población infantil

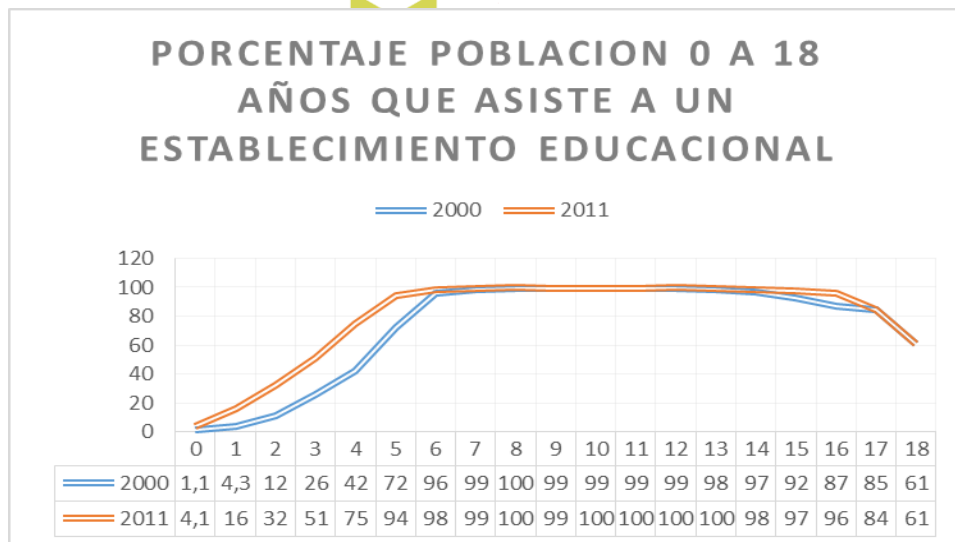


Fuente: CASEN, 2011

La evolución de la pobreza infantil, demostrada en las últimas mediciones de la encuesta CASEN, muestran que hay un leve descenso tanto en la pobreza como en la pobreza extrema, este descenso está lejos de ser significativo y de modificar realmente las condiciones de vida de los niños y niñas chilenos.

Los datos de pobreza presentados configuran un acercamiento a la realidad de la pobreza infantil, que impacta en el acceso a un paquete de servicios básicos, a la satisfacción de sus necesidades y al disfrute pleno de los derechos consagrados en la Convención de los Derechos del Niño, ratificada por Chile en el año 1999. A continuación se han seleccionado una serie de datos sobre la educación de los NNA.

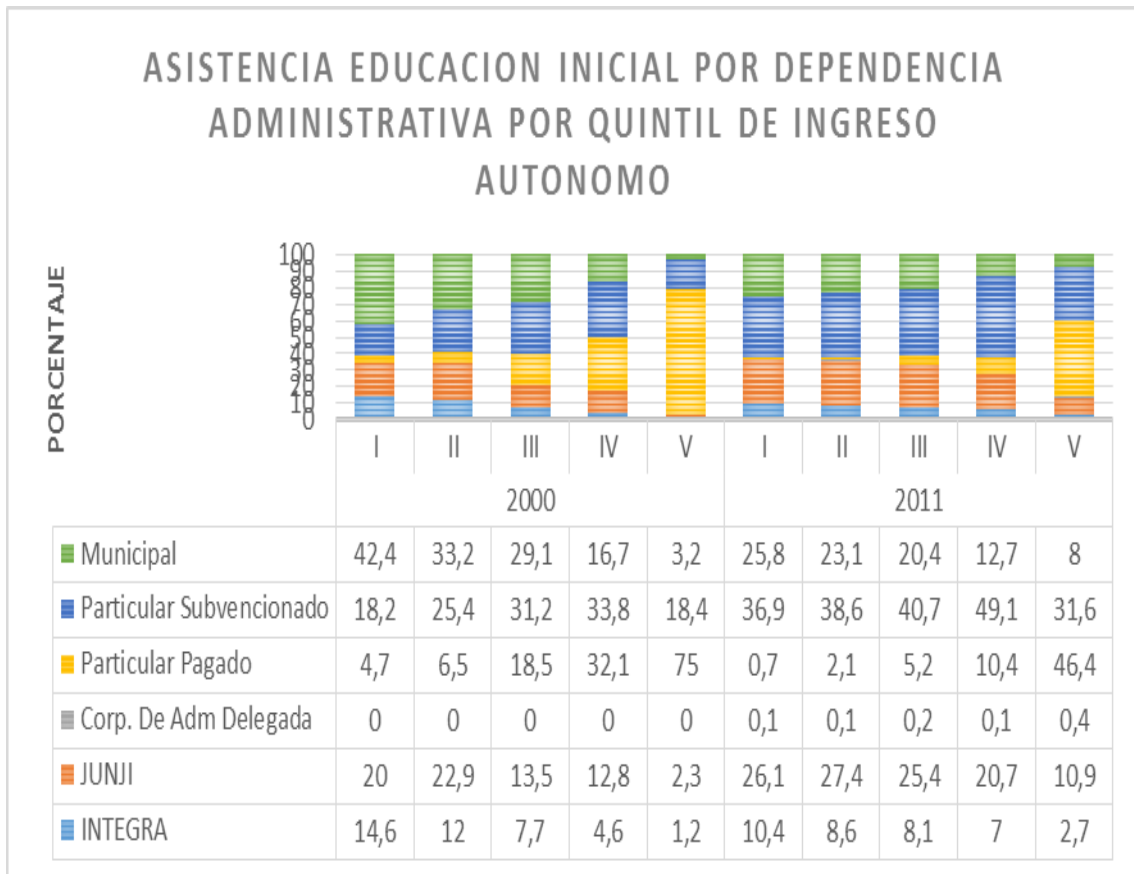
Figura 5: Porcentaje de la población de 0 a 18 años que asiste a un establecimiento educacional



Fuente: CASEN, 2011

En la figura se observa que hay un incremento de población de niños y niñas que asiste a un establecimiento educacional entre el año 2000 y el año 2011, y que a contar de los 5 años este porcentaje de NNA que asiste a la escuela es alto porque es cuando ingresan al sistema educativo formal obligatorio, que comienza en transición 2 o kínder (educación inicial) hasta 4° de enseñanza media (secundaria), lo que se ve reflejado en los porcentajes de la figura.

Figura 6: Asistencia a educación inicial por dependencia administrativa por quintil de ingreso autónomo



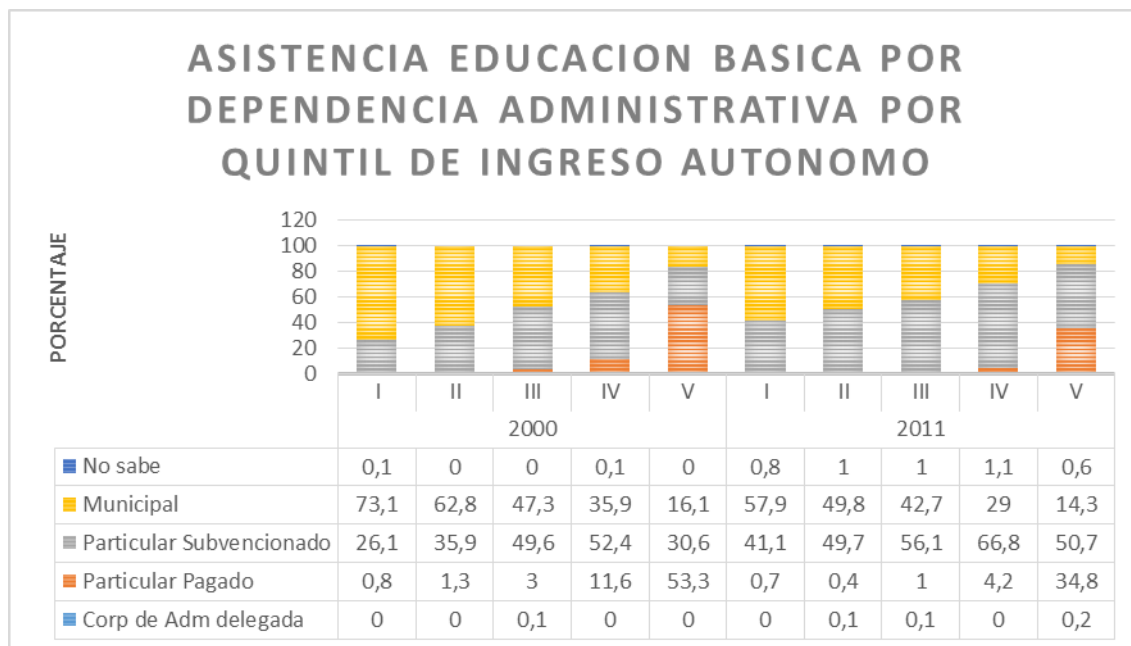
★ **A I C E** ★
 ASOCIACIÓN INFANCIA CULTURA Y EDUCACIÓN

Fuente: CASEN, 2011

En la figura anterior destaca en primer lugar que los quintiles más bajos asisten prioritariamente a la oferta municipal, particular subvencionada y de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), que los quintiles III y IV (clase media) prioriza la oferta municipal, particular subvencionado y particular pagado, pero que del 2000 al 2011 en el IV quintil hubo una baja en la matrícula de los particulares pagados, transfiriéndose a los particulares subvencionado. Finalmente, destaca que el V quintil, entre el 2000 y 2011 bajó la oferta del particular pagado y aumentó en el particular subvencionado.

Se observa que la distribución de los NNA de quintiles bajos deben asistir a establecimientos municipales o particulares subvencionados, mientras que los últimos quintiles pueden asistir a particulares pagados y subvencionados. Es importante mencionar que la oferta de particulares subvencionados también es diversa.

Figura 7: Asistencia educación básica por dependencia administrativa por quintil de ingreso autónomo

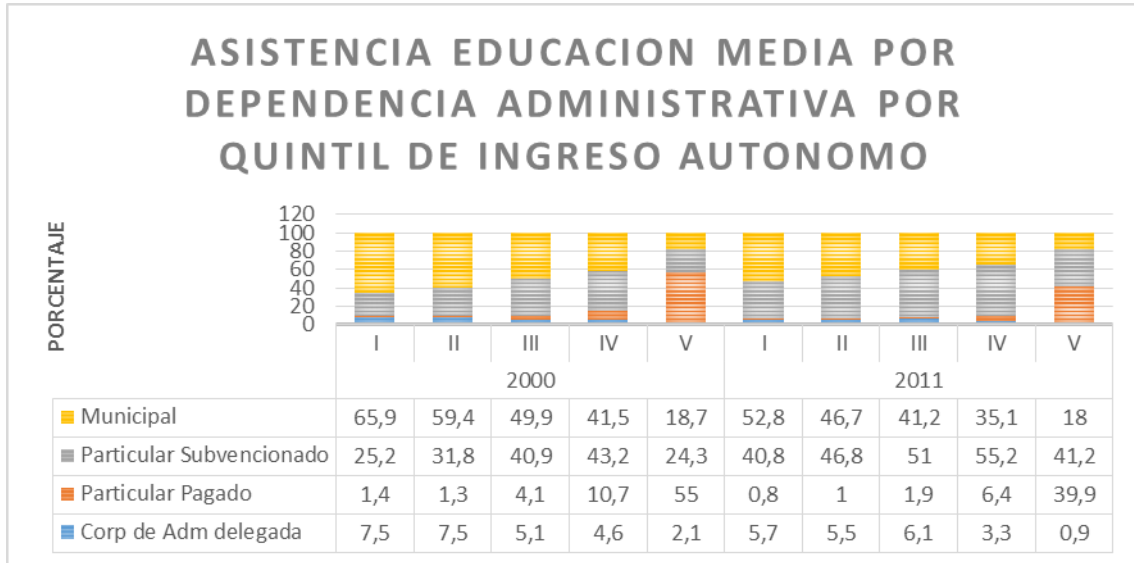


Fuente: CASEN, 2011

En el caso de la educación básica (primaria) se mantiene la tendencia de la educación inicial, los primeros quintiles prioritariamente asisten a la educación municipal y particular subvencionada. Y la educación particular pagada está supeditada al V quintil de mayores ingresos



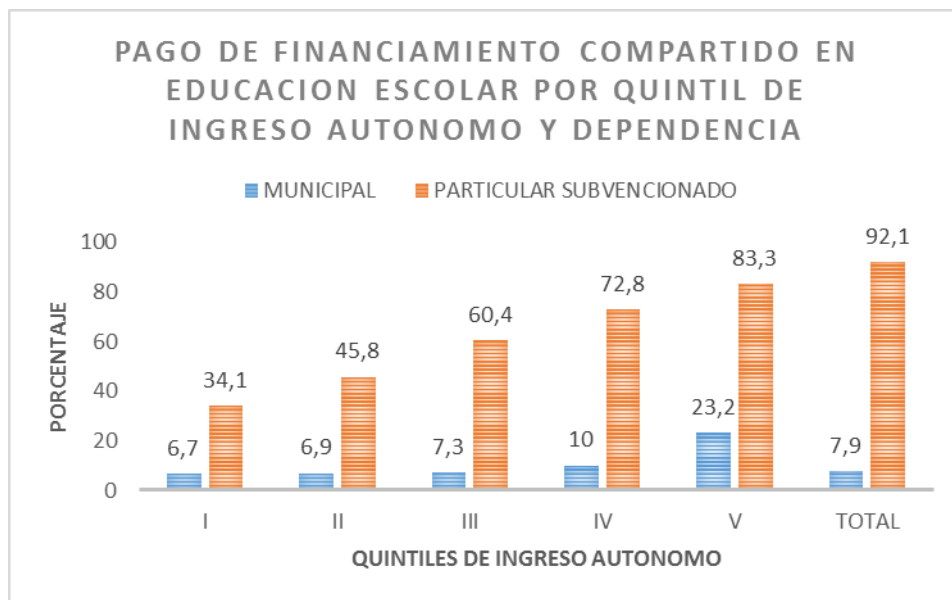
Figura 8: Asistencia educación media (secundaria) por dependencia administrativa por quintil de ingreso autónomo



Fuente: CASEN, 2011

Se puede observar que es estable la tendencia en la educación media (secundaria) que los primeros quintiles preferentemente estudian en establecimientos de dependencia municipal y en particulares subvencionados. Y que sólo en los últimos quintiles los alumnos asisten a establecimientos particulares pagados.

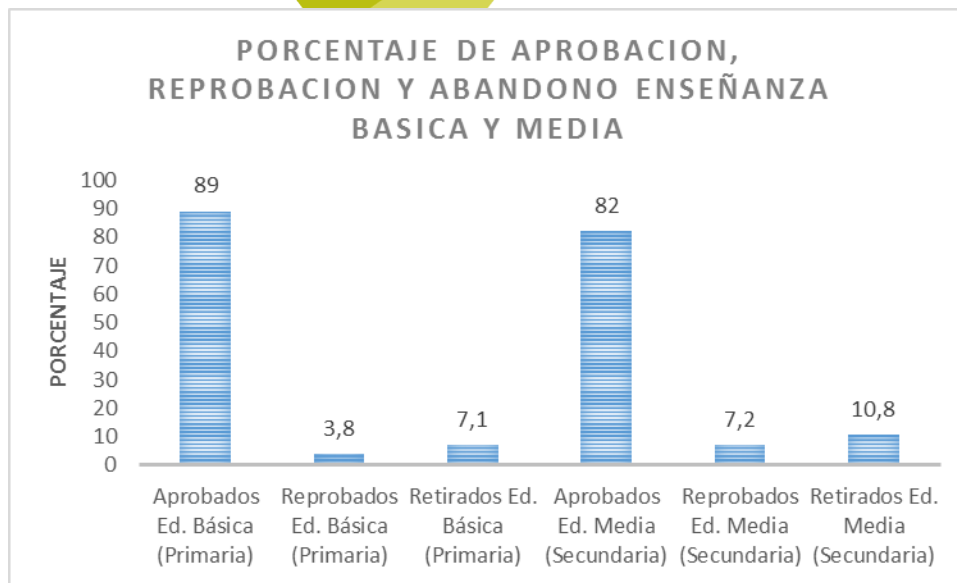
Figura 9: Pago de financiamiento compartido en educación escolar por quintil de ingreso autónomo y dependencia



Fuente: CASEN, 2011

En la gráfica 9 se observa el pago en porcentaje que realizan las familias, como aporte de financiamiento compartido por quintil de ingreso, observándose claramente las dos tendencias, en primer lugar aquella que indica que el aporte a la educación municipal es establemente bajo en todos los quintiles. Y en segundo lugar, que en establecimientos de dependencia particular subvencionada, el aporte que realizan los padres va en aumento y en relación a su nivel de ingresos.

Figura 10: Porcentaje de aprobación, reprobación y abandono en la enseñanza básica y media

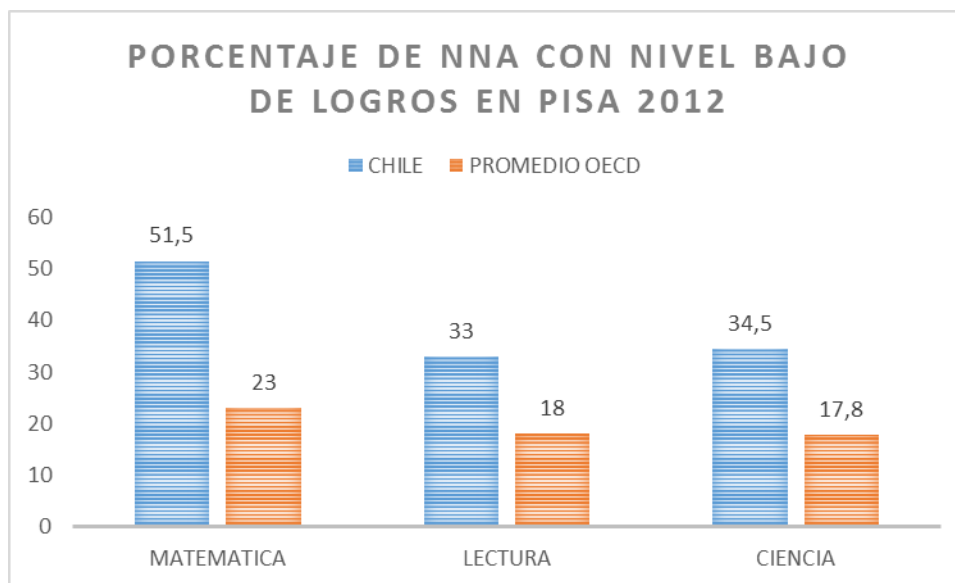


★ **A I C E** ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Fuente: CASEN, 2011

La gráfica reúne los datos del porcentaje de aprobación, reprobación y retirados de primaria y secundaria. Destacan los porcentajes de aprobados en primaria (89%) y de secundaria (82%), un 3.8% de reprobados en primaria y un 7.2% de reprobados en secundaria. Y un 7.1% de retirados en primaria y un 10.8% de retirados en secundaria.

Figura 11: Porcentaje de niños y niñas con nivel bajo de logros en PISA año 2012



PISA, 2012

En la gráfica 37 se observa el porcentaje de niños y niñas con nivel bajo de logros en la prueba PISA del año 2012, en las tres pruebas, es así como en la prueba de matemática se observa que los NNA chilenos con bajos rendimientos corresponde 51.5%, doblando el promedio de la OECD. En la prueba de lectura se observa que el 33% de los NNA chilenos tienen bajos logros en PISA, igualmente superando ampliamente al 18% correspondiente al promedio de la OECD y finalmente en la prueba correspondiente a ciencia, se observa que el 34.5% de los NNA chilenos tienen bajos niveles de logros, doblando el promedio de la OECD. ★

★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Conclusiones

Chile es el tercer país más desigual de América Latina, con un índice de gini de 0.516 (Cepal, 2011). Esto no sólo es un dato comparativo a los países de la región, sino también representa la realidad interna del país, que tiene como característica principal la inequidad en la distribución del ingreso, este es un dato que se ejemplifica en la distribución del ingreso autónomo en deciles, que plantea que los últimos 3 deciles tienen dos tercios del ingreso global y apenas un tercio se distribuye en los otros 7 primeros deciles (Casen, 2011).

Esta distribución desigual, afecta a todos los individuos e impacta directamente en la vida de los niños y niñas, es así como, a menores ingresos en el grupo familiar más presencia de niños y niñas al interior de esas familias, llegando incluso a doblar la

población infantil de los grupos familiares del quintil I con respecto del V quintil de mayores ingresos.

Además, los niños y niñas de menos edad tienen mayores índices de pobreza y de pobreza extrema, lo cual es muy complejo dadas las evidencias que indican que la pobreza deja marcas indelebles que acompañan y afectan de manera negativa el desarrollo de los individuos.

Esta situación de la infancia en condición de pobreza afecta e impacta en el acceso a un paquete de servicios básicos, a la satisfacción de sus necesidades y al disfrute pleno de los derechos consagrados en la Convención de los Derechos del Niño, ratificada por Chile en el año 1999.

Uno de los derechos consagrados en la CDN, y que el Estado Chileno debe ser garante de él, es el Derecho a la Educación, Art. 28 de la CDN. Sin embargo, la condición de pobreza y pobreza extrema afecta en el acceso a la educación y en la calidad de la educación a la que acceden los niños y niñas, es así como se puede indicar y reconocer, que Chile tiene excelentes niveles de logro con respecto de la cobertura (matrícula) en todos sus niveles educativos, avanzando hacia la cobertura universal; sin embargo, la calidad de la educación a la que acceden los niños y niñas es muy desigual.

Es así como los niños y niñas asisten a establecimientos educacionales alcanzando excelentes índices de cobertura en los niveles educativos obligatorios, y que tanto en la educación inicial, básica (primaria) y media (secundaria) se muestran las tendencias que indican que los primeros quintiles preferentemente asisten a establecimientos de dependencia municipal y particular subvencionada (concertados), y que los quintiles III y IV (la clase media en Chile) asisten preferentemente a establecimientos municipales y subvencionados, y que la educación particular pagada está orientada al V quintil.

Sobre los establecimientos subvencionados, es importante mencionar que deberían categorizarse, porque según la gráfica 9 el financiamiento compartido (aporte de las familias) también va en aumento conforme los ingresos autónomos de los grupos familiares, así los NNA del quintil III asisten a un establecimiento particular subvencionado diferente del establecimiento igualmente particular subvencionado al que asiste un niño o niña del V quintil de mayores ingresos.

Estas diferencias económicas que determinan el establecimiento al que asisten los niños y niñas, no sólo segregan a la población por nivel socioeconómico, sino también la calidad de dichos establecimientos educacionales, alcanzando muy bajos niveles de logros educativos, es así como en Chile, hay una educación pobre para pobres

y una educación de excelente calidad para el grupo de mayores ingresos. Lo que reproduce desigualdades y propicia la transferencia intergeneracional de la pobreza.

Estos bajos niveles de logros, se ven reflejados en que los niños y niñas chilenos con bajos rendimientos doblan el promedio de los niños y niñas con igualmente bajos rendimientos de los países miembros de la OCDE, según el último informe PISA.

Los principales retos para Chile en esta materia están determinados por la Ley de Presupuestos de 2015, es trascendental para las diversas formas de inversión en infancia y de la garantía de los derechos económicos, sociales y culturales de este grupo. En este sentido un cambio importante que atraviesa Chile, es la Reforma Educacional, que aún se encuentra en pleno desarrollo, discusión y trabajo de comisiones, encargadas de las propuestas en cada uno de los niveles educativos, desde el parvulario (infantil) hasta el universitario. Los pilares fundamentales de la Reforma Educacional son: la Calidad Educativa, Reducir la Segregación y contar con un país más integrado social y culturalmente que avanza hacia la inclusión, Gratuidad universal, Fin al lucro en todo el sistema educativo.

En Educación parvularia (nivel inicial) se pretende aumentar la cobertura incorporando aproximadamente 90 mil niños y niñas en el tramo de 0 a 2 años, con la construcción de 4.500 nuevas salas cuna, en el caso de la población de 2 a 4 años se incorporará aproximadamente a 34.000 niños y niñas (lo que implica 1.200 nuevas salas en jardines infantiles).

En Educación general, se han puesto como objetivos de la reforma: poner fin al lucro en la educación, terminar gradualmente con el financiamiento compartido, establecer una nueva institucionalidad para la oferta pública de la educación general, terminar con toda forma de selección a nivel de la escuela, mejorar el conjunto de la formación inicial.

En Educación superior, se han propuesto avanzar gradualmente en la gratuidad universal y efectiva de la educación superior, en un tiempo estimado de 6 años.

Esta serie de desafíos para Chile, es trascendental para avanzar hacia la superación de la pobreza, y mejora en la calidad de la educación que reciben los niños y niñas chilenos.

Referencias Bibliográficas

Bradbury y Jenkins y Micklewright (2005). La exclusión social y el estado de bienestar en España.

- CEPAL, UNICEF y UNICEF TACRO (2010). *La Pobreza Infantil. Un desafío prioritario*. Desafíos Boletín de la infancia y adolescencia sobre el avance de los Objetivos del Desarrollo del Milenio. Número 10, Mayo de 2010.
- CEPAL y UNICEF (2010). *Pobreza Infantil en América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas
- CEPAL, UNICEF, 2012. Guía para estimar la pobreza infantil
- CONVENCION DE LOS DERECHOS DEL NIÑO, 1989
- Ministerio de Desarrollo Social (2011). ENCUESTA CASEN
- Minujín, A., Delamónica, E. y Davidziuk, A. (2006). Cuaderno de Ciencias Sociales 140, Pobreza Infantil: Conceptos, Medición y Recomendaciones de Políticas Públicas.
- Ochaita, E. y Espinosa M.A. (2004). *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes. Necesidades y Derechos en el marco de la Convención de Naciones Unidas sobre derechos del niño*. Madrid: McGraw-Hill.
- UNICEF (2010). Propuesta de un Sistema de Indicadores sobre Bienestar Infantil en España. Unicef España.
- UNICEF (2009). Análisis y Propuestas sobre Pobreza Infantil en España. *Memoria de la jornada celebrada en el Caixa Forum Madrid 13 de marzo de 2009*.
- UNICEF (2007). *Pobreza Infantil en Perspectiva: Un panorama del bienestar infantil en los países ricos*. Report Card n°7. Florencia: Centro de Investigaciones Innocenti de Unicef.
- UNICEF y MIDEPLAN. (2006). *Índice de la Infancia*. Recuperado de: http://unicef.cl/unicef/public/archivos_documento/298/26inDICEweb1-9.pdf
- UNICEF (2005). A 15 años de la ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño 1990-2005
- UNICEF (2002). Pobreza y Exclusión entre niños urbanos. Digest Innocenti n° 10. Florencia: Centro de Investigaciones Innocenti de Unicef.



CIUDADES AMIGAS DE LA INFANCIA

★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

299. PEDAGOGIA Y PARTICIPACION INFANTIL: CIUDADES EDUCADORAS

Rocío Valderrama Hernández y Mercedes Rubio Juárez

rvalderrama@us.es

Resumen

El cuidado de los mecanismos de participación, depende en gran medida de un pensamiento educativo que favorezca la gestión operativa en cuestiones socioambientales que afectan a la infancia en su vida cotidiana y que estimule un equilibrio entre el pensar y el hacer. Por ello, en este artículo valoramos el impacto positivo del ejercicio de la participación sobre los beneficiarios finales de las políticas de infancia y juventud. La participación, es un componente sustantivo de una democracia, la democracia necesita el consenso de la mayoría de los ciudadanos pero también “necesita” la diversidad y el antagonismo. El presente artículo presenta resultados teóricos fruto de una investigación participativa realizada en Sevilla, España; cuyo objetivo fue empoderar a la infancia y la juventud de la ciudad a través de la participación directa, sobre cuestiones que les afectaban en sus vidas. Los resultados fueron significativos en cuanto a la transformación social y personal de los participantes, si bien describimos determinados aspectos claves para un cambio en la concepción de los derechos y deberes ciudadanos desde los primeros niveles educativos.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Palabras clave: pedagogía, participación, infancia, ciudadanía.

Introducción

En la actualidad, las políticas de infancia y juventud favorecen el desarrollo de espacios de participación desde una lógica que construye espacios específicos para ellos, procurando integrar a las nuevas generaciones en sus respectivas sociedades (Valderrama, 2012). Sin embargo, la necesidad un nuevo enfoque, diferente, que procura incorporar una perspectiva intergeneracional a todas las políticas públicas

favorece que la infancia y la juventud viva la educación como un valor indiscutible para su desarrollo profesional y personal, tal y como expresa la UNESCO.

Estas políticas públicas acompañan a las personas a lo largo de todo el ciclo de vida, pero solo excepcionalmente se cumple en los hechos. En muchos casos, las políticas públicas despliegan importantes esfuerzos en algunos momentos claves del ciclo de vida de las personas, que luego son abandonados o incluso contrarrestados con otras iniciativas en las etapas siguientes.

Por ello, dicho enfoque pretende contribuir a la superación de una paradójica contradicción, entre los discursos favorables a la participación juvenil y las prácticas efectivas al respecto. En este sentido, esta contradicción está apoyada en la ausencia de canales institucionalizados y reconocidos de participación para la infancia y aun más para la juventud (construidos por los protagonistas) y se postula el desarrollo de estrategias que fomenten su participación en la implementación de políticas públicas construidas en base a diálogos fluidos con las generaciones jóvenes, priorizando espacios públicos y universales en vez de localizados.

En este sentido, entendemos que el cuidado a la infancia y juventud debe entenderse como un derecho asumido por la colectividad que facilita los canales y servicios para potenciar la autonomía y el bienestar desde el comienzo de la vida de la persona. Así, dando razón al conocido proverbio africano, “para educar a un niño hace falta una tribu entera”, basándonos en la importancia que tiene la tarea de educar en ámbitos no escolares, todos nos convertimos en educadores y de todos es la responsabilidad de educar a los niños y los jóvenes.

Las notas que exponemos a continuación describen un panorama sintético pero riguroso de las capacidades de la infancia y la juventud en el presente, en materia de derechos y compromisos ciudadanos, junto con un desafío para afrontar los principales retos del futuro inmediato a modo de contribución a los debates en torno a la cuestión de los derechos de ciudadanía desde la infancia.

Pedagogía sociambiental para la construcción participativa de la ciudad

Podemos decir que este artículo busca una reflexión sobre los mandatos sociales que en cada época conceptualiza la función y la posición de sus distintos grupos sociales incluida lógicamente la maternidad, el nacimiento, la infancia y la adolescencia. Con ello, entendemos que ser niño o niña o joven en cada momento histórico, implica en parte responder a un mandato, caer en una necesidad; pensar en fuerza laboral para la familia, pensar en niñas como recurso económico, en mano de obra urbana o rural, soldados, la detección precoz de

potencialidades para el arte, el deporte o para desarrollar capacidades tempranas para el trabajo intelectual, pueden ser ejemplos de mandatos que de forma paralela se dan en la sociedad.

Tal y como explica (Rovere, 2013), existe una similitud con el tema de las relaciones y de la construcción social de género; “la construcción social de género” y la “construcción social de la Infancia” en momentos diferentes de la historia proceso íntimamente relacionados. Los nuevos escenarios y retos en estos tiempos, nos obligan a desarrollar estrategias educativas que nos permitan ampliar y complejizar la visión de la vida y del mundo para reconocernos como ciudadanía crítica, responsable de aquello que sucede en nuestro entorno. Son numerosos los estudios sobre la construcción social de la infancia, como ya defendía el profesor Fumes, (2005,79) cuando expone: “la adolescencia, las condiciones adolescente como productos contextuales”.

Los ciudadanos son partícipes de la construcción de la sociedad en la que desean vivir. Por ello, la democracia necesita un consenso de los ciudadanos desde la infancia. Los términos “infancia” y “juventud” hacen referencia al ciclo de la vida en que las personas pasan desde la niñez, a la etapa adulta, y durante el cual, se producen importantes cambios biológicos, psicológicos, sociales y culturales, que varían según las sociedades, culturas, grupos étnicos, clase social y género. Sin embargo, nos cuestionamos en qué momento comienza los límites de estas primeras etapa, en relación con el período adulto. Este grupo de población sufre una oscilación de la edad en función a los contextos concreto, ya que no es igual ser un adolescente en Europa que ser un adolescente en algunas zonas de Asia o Sudamérica. Generalmente la infancia va desde los 0 a los 14 años y la juventud o adolescencia se sitúa entre 15 y 24 años de edad. Según la UNESCO, los jóvenes viven en su mayoría en los países denominados en “desarrollo”, por su situación económica y suman más de mil millones en todo el mundo, y junto con la infancia suman la mitad de la población mundial.

En el caso de la adolescencia, se da una diferencia según zonas geográficas y estratos sociales, por ejemplo en las zonas rurales o de mayor pobreza, la cota de edad se amplía hacia abajo e incluye en el grupo de adolescentes desde los 10 a 14 años, terminando la niñez con 9 años. En los estratos sociales medios y altos que están urbanizados se extiende hacia arriba, tanto la infancia como la juventud. Llama la atención el caso de la edad joven que se dilata hasta los 25 o 29 años. Esta extensión de la vida adolescente, en países desarrollados económicamente en un modelo neoliberal, conlleva en algunos casos que los jóvenes se eximen de derechos, deberes y compromisos.

Entendemos que tanto la infancia como la juventud pueden desarrollar su madurez social a edades distintas, en estrecha relación con las oportunidades educativas

transformadoras del contexto o de un territorio particular de cada niño o joven. Podemos decir que existen elementos comunes a todos los niños y jóvenes, en relación a características fisiológicas, psicológicas, cognitivas etc. Si bien son comunes en esta etapa de la vida, aunque diferenciados según el contexto de desarrollo de la infancia y juventud. Por ello, podemos decir que el concepto, de “infancia” y “juventud” tienen significados diferentes dependiendo de los distintos estratos socioeconómicos, contextos y circunstancias. En este sentido, la posibilidad de que la sociedad dé respuesta a sus desafíos, siendo partícipes de la cultura, los medios de comunicación social y los modelos de convivencia pasa por un modelo de desarrollo con principios de una democracia ambiental.

Desde este punto de vista, el concepto de participación, cuando nos referimos a la democracia ambiental, nos permite trabajar con un enfoque más complejo y global. Asimismo, se define un perfil educativo que provoca relaciones democráticas desde la equidad entre las generaciones, más allá de un modelo asistencialista de educación y con ello del tipo de relación que se establece con la infancia y los jóvenes, desde una visión paternalista, superprotectora, con pinceladas de modelo consumista que se reduce a la satisfacción de los necesidades de los ciudadanos.

Estas generaciones jóvenes viven en la actualidad momentos difíciles. En determinados territorios o contextos, relacionados con el acceso a la educación, a la sanidad pública, a la cultura, como circunstancias críticas que no cubren las necesidades básicas de la persona. Sin embargo, en los países denominados “desarrollados” podemos decir que también soportan circunstancias también de crisis motivadas por una tasa muy alta de desempleo, vulnerabilidad de la infancia ante las tecnologías de la comunicación, acoso escolar, entre otras. Conjuntamente, en ambos casos, la situación de crisis aumenta por el hecho de vivir en un tiempo donde el significativo cambio climático influye en su calidad de vida.

A pesar de los procesos de globalización y la influencia de la cultura de masas, la construcción de la identidad de la infancia y juventud, depende de las diferencias culturales, con características comunes, pero a su vez, particulares según el contexto. Por ello, desde una visión educativa, la pedagogía social pretende contribuir al desarrollo de las nuevas generaciones, como parte de un compromiso político de transformación. Desde esta perspectiva, la democracia ambiental la entendemos como parte de una visión planetaria en base a principios como la emancipación y autonomía, la construcción de una identidad propia y las relaciones de respeto entre las generaciones, y con el medio como un marco básico para alcanzar estos objetivos.

Las garantías de que exista igualdad de oportunidades de la infancia y la juventud, como forma de desarrollo personal, depende en muchos aspectos del periodo que va desde la niñez a la condición de joven. Actualmente, se extienden demasiado la condición juvenil, en

término de incapacidad para tomar decisiones, ser autónomo, y considerado adulto, debido a diversas causas como son el modelo educativo, el aplazamiento de la entrada en el mercado laboral y el nuevo concepto de juventud como ocio y disfrute sin asunción de obligaciones ni compromisos.

En este marco, el proceso de construcción de la personas desde la infancia se enfrenta a desafíos múltiples y complejos que impiden la formación de la propia identidad. Por un lado, la naturaleza de la transición de la infancia al periodo adulto, en sí misma presupone la existencia de un proceso continuo de cambio, por otro, estos cambios implican el riesgo de afectar las identidades construidas. En otras palabras, el individuo está sujeto a una duplicidad, en particular, tiene que cambiar, pero al mismo tiempo debe seguir siendo el mismo³⁸⁸. Pero además, en determinados contextos la posibilidad de que la persona se empoderamiento de la infancia como personas con capacidades más allá de las cognitivas, está bloqueado por las propias instituciones como la familia, la escuela o la administración. Afirmamos que la concepción de infancia como persona que no es capaz de pensar o hacer una determinada acción ó que está en proceso de ser “alguien”, está establecida en pro de un sistema proteccionista que asiste y controla el desarrollo de individual con mecanismos que no le permiten tomar decisiones, sino que estos mecanismos deciden por ellos, dada su condición “infantil”, entendida como el que aún no sabe.

Políticas participativas con la infancia y la juventud

Una acción política con la infancia y juventud que pretenda un nuevo paradigma, necesita contar con profesionales que tengan competencias teóricas, técnicas y emocionales para enfrentar los desafíos que la sociedad va proporcionando. El cuidado de los mecanismos de participación en la toma de decisiones depende en gran medida de la gestión operativa y de un equilibrio entre la experiencia y el pensamiento educativo.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Desde este punto de vista, el paradigma educativo, se convierte en una condición indispensable para dar a las políticas públicas de la infancia y juventud la sostenibilidad necesaria para reproducir dinámica a lo largo tiempo, más allá de las contingencias coyunturales y de los cambios constantes, derivados de las dinámicas sociales y políticas. A todos los niveles, sobre todo la etapa de la juventud, necesita otra mirada social que valore su verdadera imagen desde una óptica que busca cambiar la visión transmitida por los medios de comunicación. Esto es una obra colectiva, que requiere el compromiso de todos los actores involucrados a nivel político, cultural, familiar y educativo.

³⁸⁸ CEPAL, Oficina de Montevideo, en el marco del Convenio de Cooperación Técnica entre el Ministerio de Educación y Cultura y la CEPAL. Ha sido elaborado por Carlos Filgueira, Consultor de CEPAL con la colaboración de Álvaro Fuentes. LC/MVD/R.154.Rev.2. 1a. edición, julio de 1998.

Por ello pensamos que en el marco educativo, la pedagogía social, tiene mucho que aportar, tanto en la esfera de la experiencia como en el espacio formal. Así, señalamos algunas herramientas (UNESCO, 2004) que proponemos por su incidencia en la construcción de una política pública con la infancia y juventud:

- ✚ Creación de un Observatorio permanente sobre las políticas y estrategias para la infancia y la juventud, capaz de promover estudios e investigaciones específicas para un análisis de la situación de estas generaciones jóvenes respecto a su reconocimiento de ciudadanía con plenos derechos. Así, pensamos que la continuación de manera permanente y sistemática de elementos y acciones con el compromiso político facilita el ejercicio de una democracia real que implica a las personas de una sociedad globalizada. La experiencia que se realiza en las prácticas de las titulaciones de educación y pedagogía social podría ser responsable de llevar a cabo un informe sobre la infancia y la juventud en determinados contextos como herramienta de análisis de la difusión de su práctica profesional, y sistematización para las políticas de juventud en el marco político y legal.
- ✚ Este observatorio debe estar formado por personas de diferentes disciplinas y áreas, a modo de comunidad científica, pero también por los niños y jóvenes de forma individualizada o integrante de movimientos y organizaciones juveniles que puedan realizar un seguimiento de asesoramiento, los programas y propuesta de recursos de manera que su participación sea real, efectiva y decisoria³⁸⁹.
- ✚ Organización de actividades de experiencia en la gestión política pública de juventud, implementadas por las instituciones educativas, como la universidad. Además con la implicación de trabajadores del ámbito de la juventud, a nivel público, así como niños y jóvenes, para estimular el intercambio de conocimiento y colaboración.
- ✚ Formulación un Plan Integral Participativo con la infancia y la juventud, que abarca todo el período de gobierno de una ciudad, lo que permite orientar y coordinar todas las iniciativas que se pueden tomar en esta área. El Plan debe ser más que la simple suma de programas específicos, sino que debe insistir en una perspectiva intergeneracional, incluyendo la construcción de la autonomía y el tiempo para considerar que la juventud es el tiempo del ahora. Señalamos que

³⁸⁹ Valderrama y Limón (2008).

debe incluir un programa de evaluación del proceso, como indicador de calidad de participación real y efectiva de la ciudadanía.

A partir de esta propuesta de observatorio elaboramos un Plan Integral Participativo con la Infancia y la Juventud, que comienza por tener en cuenta en su elaboración a los protagonistas y a diferentes disciplinas que pueden contribuir por la formación, y sensibilidad en la construcción de dicho plan. Éste lo desarrollamos a partir del espacio europeo de educación superior (EEES) que a través de la investigación participativa posibilita el cambio y las transformaciones que potencian un modelo social intergeneracional. Como consecuencia se define un paradigma que reconoce los derechos y deberes de ciudadanía de la infancia y juventud como un logro social.

Los niños y jóvenes son sujetos de derechos por ello deben "empoderarse" como recurso y logro social. Desde este propósito, los enfoques relacionados con la construcción de capital social y el "empoderamiento" son extensos pero hay pocos estudios centrados en el tema que tomen en cuenta la dinámica de la infancia y de la juventud. Entre estos últimos destacan, recientemente: CEPAL (Arriagada y Miranda, 2003) y la ONG CIDP (Dávila, coord., 2004) que distinguen por un lado el capital social individual, en particular, a los jóvenes emprendedores, para hacer frente a varios desafíos para su desarrollo personal y social: por otro lado, el capital de apoyo social colectivo, con el que decirle a los jóvenes el logro de sus aspiraciones.

El término "capital social individual" incluye una amplia gama de dimensiones, como la forma de lidiar con el riesgo, la autoestima, sociabilidad, empoderamiento, las relaciones, el apoyo y la creatividad social. El "capital colectivo social" se refiere a las instituciones locales o de la comunidad, los lazos sociales y comunitarios, entorno familiar, la disponibilidad y acceso de los servicios públicos, entre otros. Desde este punto de vista, se añade la dimensión ética, emocional y de poder, las cuales deberían ser construidas para establecer verdaderos canales que faciliten dicho empoderamiento de la ciudadanía.

La relevancia del enfoque educativo, a través de la PS, se centra en identificar áreas estratégicas, propuestas de acción, métodos y pensamiento teórico, centrado en un contexto concreto que permitan realizar proyectos de participación para la construcción de la vida de la infancia y juventud saludable. Estos proyectos o acciones, que se pueden llevar a cabo desde las prácticas de las titulaciones como decíamos anteriormente, colaboran con la construcción de capital social de la infancia y juventud, suponiendo que conducen a las mejores condiciones de vida y a crear sentimientos de pertenencia de niños y jóvenes en relación con su entorno.

En este sentido, pensamos que una de las piezas clave puede ser el desarrollo de acciones "empowerment"; es decir, acciones que puedan ofrecer las herramientas necesarias para negociar con aquellos que toman decisiones, tanto a nivel macro como micro. Desde este ángulo, la ciudadanía tomaría parte de la gestión de su entorno desde todos los niveles educativos. Así, la participación de la sociedad civil ha de ir tomando protagonismo frente al mercado, favoreciendo estilos de participación generadores de cambios sociales y estructurales. En espacios institucionales la participación, de los niños y jóvenes se ha convertido en un clientelismo fruto de nuestra sociedad capitalista donde el consumo se convierte en casi la única forma de relacionarnos con el entorno.

A continuación se presenta una figura que recoge distintos modelos de participación que reflejan en la cotidianidad tipos de participación en todos los niveles:

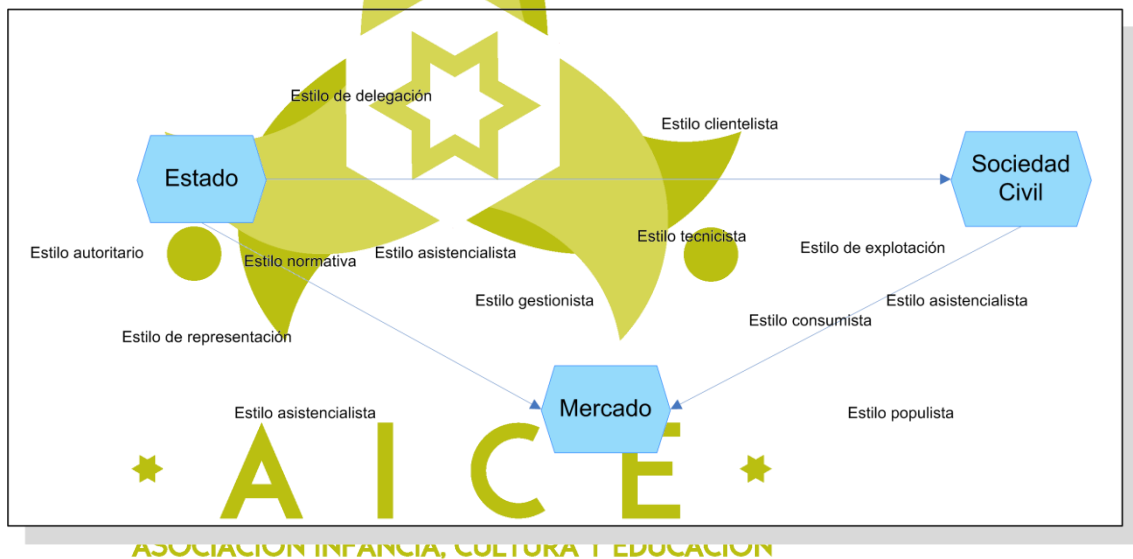


Figura nº1: Estilos de participación. Valderrama (2009).

Desde este punto de vista, según se esté más cerca al mercado, al Estado o a la sociedad civil la participación tendrá características distintas que la define como una parcela de actuación puntual del mercado y de la administración, o como un derecho a tomar parte y de toma de decisión.

Centrándonos en el papel que tiene la infancia y la juventud en este sistema de participación, podemos señalar distintos tipos según se acerquen más a la estructura, del Estado, del mercado o de la ciudadanía. El Estado promueve la participación a través de la representación, o a través de la democracia directa con estilos sobre todo verticales de

organización, como es el caso del asistencialismo y la democratización cultural. En ellos, las personas no son reconocidas como sujetos activos en la construcción de saberes³⁹⁰.

Por otro lado, el mercado como pieza fundamental en la sociedad neoliberal promueve una participación también sesgada en tanto que hace a la ciudadanía cliente y refuerza las posiciones de poder como dominio. Así, la eclosión de talleres, recursos culturales, experiencias predefinidas, viajes, actividades etc., que en la actualidad contenta a la ciudadanía, realmente están creando y fomentando un perfil de usuario sin sentimiento de pertenencia y creatividad cultural, en torno a los contextos sociales y culturales.

Por ello, la sociedad civil debe potenciar otros estilos de participación, impulsando en este sentido nuevas prácticas creativas, que en la vida cotidiana se producen, como determina el concepto de creatividad social. Así, algunas de estas experiencias, en relación con los jóvenes son los movimientos comunitarios con la intención de conseguir transformaciones sociales, las actividades que se realizan a nivel de barrio, la participación en asociaciones y la creación de las mismas. En este sentido, hay que apostar más directamente por los momentos potenciales que se producen en estas situaciones, ya que son verdaderos episodios de mediación y aprendizaje social.

Sin embargo, en los modelos de la sociedad civil, las formas de participación suelen ser las que sufren el mal o buen funcionamiento de la administración. Las asociaciones se limitan a pedir subvenciones y así a realizar sus actividades, de manera que sin la representación asociativa no se haría nada. Por ello, son estilos normativistas que entienden la participación como forma de acción a través de canales que la propia administración ha creado como forma de legitimar su acción municipal.

Este control del poder imposibilita que nazcan otros saberes y formas de hacer y participar que emergen de la ciudadanía. El propósito es visibilizar determinada praxis que ha permitido la creación o el fortalecimiento de nuevos estilos de participación que transforman y son capaces de construir capital social individual y colectivo a través de la emancipación en la vida cotidiana de los protagonistas.

1. Educación para la participación

La necesidad de una mirada distinta a los contextos socioculturales y las experiencias locales nos invita a entender la participación desde una visión educativa. Por ello, la educación superior tiene que asumir nuevos retos en los grados de Educación social y Pedagogía social. Podemos señalar investigaciones sobre educación ciudadana (García Pérez y De Alba, 2008),

³⁹⁰ Valderrama (2009).

para entender el conocimiento educativo significativo que aporta elementos para formular y participar en la mejora de la calidad de vida del territorio que habitamos.

En este sentido, queremos hablar de procesos de participación transformadores y emancipadores que favorecen la construcción de la persona. Reducir a las personas a la decisión de entrar o salir de una relación es una visión muy pobre de las capacidades humanas. El hombre y la mujer, la infancia, los jóvenes y los ancianos somos co-productores de vida, y debemos hacer oír las voces en las instituciones para acercar a nuestras necesidades e intereses los productos y servicios de dichas instituciones, del Estado.

Desde este postulado, la acción educativa puede potenciar tanto la construcción como las tareas de de-construcción y reconstrucción de conocimientos, así como favorecer procesos de retroalimentación que fomenten el surgimiento de conciencias críticas (Freire, 1990). Por ello, la PS, aporta una visión educativa que entiende el compromiso de la persona en su proceso formativo para desaprender y aprender múltiples significados del saber popular. Así, a las ciencias sociales les corresponde ocuparse de competencias que faciliten al individuo tomar parte en los procesos políticos y sociales de decisión, ya que la ciudadanía puede y sabe generar soluciones.

Por ello, señalamos:

“Desde la propia autonomía personal es necesario emprender una dinámica de descentramiento a fin de poderse situar en la perspectiva de aquellos intereses universalizables para la construcción de un sentido de comunidad y una vinculación activa con los demás. Y es que no hay que olvidar que la persona o actúa de alguna manera en el ámbito público o pierde parte de su dimensión humana” (Oller, 1999,37).

A través de la institución educativa superior, podemos facilitar un acercamiento a la cultura infantil, ampliando los espacios educativos que pueden promocionar y empoderar a estas generaciones, ya que ven como se legitima su entorno más cercano, y por otro lado a dichos contextos ya que se les reconoce como productores de saberes y discurso válido en la teoría y acción educativa. Así, insertando la experiencia social en las aulas, empapamos de realidad el proceso de enseñanza aprendizaje formal, pero además desempeñamos el compromiso de transmitir una visión crítica de la sociedad, que permita al estudiante participar en el aula y fuera de ella con una mirada ética y una tácita responsabilidad.

Localizamos del concepto de Participación

El concepto de participación no contempla una mera colaboración y reparto de tareas, sino que también incluye la toma de decisiones y la autonomía de la persona, de esta manera se fomenta la capacidad de convertirlas en destrezas y futuras competencias profesionales. La participación vive hoy un momento de plenitud en las palabras que oímos a los políticos y de otros sectores y organizaciones. El concepto está degenerado en cuanto se usa en cualquier discurso haciendo alusión a un concepto que no tiene que ver con la realidad de procesos de participación que de calidad democrática.

En este sentido, señalamos las siguientes dimensiones de la participación³⁹¹:

Una primera dimensión, que llamamos estructural y no voluntaria, ya que se trata de la participación como un proceso que se da en la educación y el aprendizaje, en cuanto que la persona participa e interviene en su aprehender, contribuye a la apropiación del saber. Por ello, podemos también interpretar la creatividad social como parte de esta dimensión estructural, ya que el individuo no se convierte en un cliente, sino que participa activamente en su propia formación. En el ámbito universitario señalar esta dimensión con una pieza importante en los procesos de enseñanza aprendizaje, ya que los estudiantes que deciden formarse en educación superior lo han hecho de manera libre; la participación es, por tanto, deseable y también ineludible.

En segundo lugar, la dimensión de poder que tiene la participación. Esta dimensión está íntimamente unida a la institución educativa en general. En todas las instituciones u organizaciones democráticas existen diversos actores con capacidad para decidir en cuestiones básicas de la vida de dicha organización o institución. Esto significa que el lugar que ocupan los niños y los jóvenes se sitúa al mismo nivel que el resto de los miembros de la institución. Indudablemente, para ello se hace necesario una diferenciación de papeles o funciones de cada individuo que forma la institución, ya que cada uno tendrá desempeños particulares en la vida del conjunto de las organizaciones, para que ésta se desarrolle con criterios democráticos y equitativos. La posibilidad de participar tomando decisiones en la organización supone crear espacios democráticos, como indicador de una democracia ambiental.

Desde esta perspectiva crítica de la participación, todas las personas que conforman las organizaciones democráticas deberían tener derecho a participar en los procesos de decisiones. Por ello, señalamos el carácter intergeneracional en esta dimensión, como indicador de ser un proceso de calidad por su carácter innovador y participativo.

La tercera dimensión está relacionada con la participación como contribución; es decir, hace referencia a los recursos que las personas ofrecen al contexto donde participan. En este sentido entendemos que participar es proveer de recursos y por ello, en el ámbito académico

³⁹¹ Valderrama (2009,59). Op. cit.

resaltamos esta dimensión. El hecho de ser proveedores de dispositivos de los futuros profesionales del campo social, lo entendemos como un desafío necesario para enseñar estilos de vida saludables, a través de la promoción de diversos tipos de actividades creativas, culturales para socialización, el crecimiento y la maduración personal y social así como el fortalecimiento de la resiliencia³⁹².

Conjuntamente, añadir una cuarta dimensión, denominada comunicativa, como mecanismo educativo por excelencia. Con ello, la comunicación es activa como parte de la investigación, ya que la educación requiere de información para la formación (Colom y Núñez, 2001).

Cada una de estas dimensiones, conforma un estilo de participación dentro de una “pedagogía de la decisión” en el marco de la PS. Este modelo pedagógico puede contribuir al desarrollo de competencias que el futuro profesional va a necesitar para sí mismo y para capacitar en los contextos socioculturales en los que desempeñe sus funciones. La participación supone ser un hecho que se da al enseñar y al aprehender. Por ello, sólo a partir de haber vivido el aula de manera participada, o si hemos formado parte de un proceso de acción comunitaria donde la participación haya sido el motor de cambio, podemos entender y aprender el significado que contiene. Para ello, recurrimos a Limón y Valderrama (2008,279), cuando explican que “a participar se aprende participando”.

La pedagogía de la “decisión” plantea de qué forma la persona se consolida como agentes autónomos capaces de elegir de una forma real en lo cotidiano. Como exponen Gutiérrez y Prado (2001,15):“el ciudadano ha de recuperar el control de su vida cotidiana y de su destino económico, social y ambiental”. El apunte de estos autores invita a cuestionar el modelo social que en las aulas se les transmite a los estudiantes. Denominamos así, la “pedagogía de la decisión”, aporta aspectos teóricos y prácticas que se dan en el espacio institucional, construyendo medios para echar una mirada a nuestro territorio con principios de pensamientos complejos, y además permiten que el individuo sea crítico y libre para saber qué es bueno para sí mismo. La educación puede ofrecer nuevos principios a los procesos de democratización de la sociedad que induzcan a la participación directa y a la responsabilidad de las diferentes comunidades ante su realidad y ante la calidad ambiental (Cortina, 1997; Rodríguez Villasante, 1995). Ante el cambio que estamos viviendo a escala planetaria y la crisis del modelo de desarrollo y de las democracias actuales, es necesaria un mirada crítica a

³⁹² La resiliencia se entiende como la capacidad práctica para volver al estado natural de excelencia, superando situaciones críticas. Se refiere a la capacidad de las personas, equipos y organizaciones, no sólo para resistir la adversidad, sino también los utilizan en su proceso de desarrollo personal.

los sistemas establecidos, que plantee nuevas formas de gestión y participación de la ciudadanía, en la educación, a nivel político y en el territorio.

Conclusiones

Para señalar un modelo de participación que de manera usual favorezca la toma de decisiones conjunta en pro de un modelo de ciudad que eduque, debemos tener en cuenta todas las generaciones, dado el valor que poseen las ideas y pensamientos de la ciudadanía más joven. Nos encontramos entonces ante una forma menos excluyente, que propicie verdaderas transformaciones.

“Lo que se trata es de democratizar radicalmente a la democracia, de crear mecanismos para que ella responda a los intereses de una amplia mayoría de la población, y de crear instituciones nuevas, por la reforma o por la ruptura, que permitan que las decisiones sobre el futuro sean decisiones siempre compartidas. Compartir quiere decir, en lo que se refiere a la democracia, permitir que, entre aquellos que son elegidos por el sufragio universal (los representantes políticos) y aquellos que son indicados por otras formas de participación directa (miembros de los movimientos sociales), sean acordadas nuevas formas de decidir”. (Genro, 1998,27).

Desde este punto de vista, la visión de participar reconstruye lo local como territorios a escala humana, creadores de saberes que abren espacios de reflexión para incidir en los procesos de descentralización y reconocimiento de las potencialidades y competencias de los contextos comunitarios (Limón y Valderrama, 2010).

En conclusión podemos apostar por las posibilidades pedagógicas de la acción comunitaria para una democracia sociambiental como estructura política en una ciudad. La experiencia nos ha enseñado que cuando las proposiciones son elaboradas en forma colectiva se puede llegar a acuerdos. Por el contrario, si no han sido elaboradas conjuntamente, a veces se llega a una apariencia de consenso. Sin embargo; es difícil ponerlas en práctica porque no hay apropiación por parte de los actores ya que existe un desconocimiento de las formas de trabajo comunitario.

Un grupo o colectivo estará consolidado cuando las personas que forman parte de él adquieran un sentido de pertenencia al grupo, lo cual se puede conseguir desarrollando la corresponsabilidad entre los miembros. Los niños de un centro sentirán que forman parte de él si su opinión es tenida en cuenta, si forman parte de la toma de decisiones, esto encarna la necesidad de sus contribuciones para la resolución de los problemas que aparecen en los espacios comunitarios e institucionales. Por ello, tomar decisiones en los asuntos que les interesan como por ejemplo el ocio o el espacio del

aula, permite que la infancia y juventud se consideren útiles repercutiendo en la construcción de la propia autonomía.

Desde esta perspectiva, la acción comunitaria es un elemento clave en la constitución de un modelo participativo. Para ello se hace necesaria una repolitización, como forma de definir un modelo que reparte las responsabilidades a todos los sectores de la ciudadanía. El resultado se observa en los contextos sociales que son partícipes también de estas responsabilidades. Para ello la participación es una pieza fundamental que permite que las personas tengan las destrezas para compartir la producción y planificación de las acciones de la administración. Como resultado nace un sistema de gobierno que tiene en cuenta las ideas y necesidades de la ciudadanía, a partir de enlazar los diferentes objetivos vecinales, políticos y técnicos.

En definitiva, apuntamos que se trata de un proceso de descentralización, que requiere a todos los niveles una estructura pedagógica que lo respalde como canal educativo para alcanzar principios de acción comunitaria y calidad de vida. Esta estructura pedagógica construye las estrategias para explicar los valores del nuevo paradigma a partir de crear espacios de deliberación, analizando las tendencias, el entorno y el sistema organizacional que constituye el modelo establecido, para poder dar forma desde el espíritu crítico a un ideal democrático.

Así bien, son necesarias metodologías que trabajen para posibilitar la puesta en práctica de políticas públicas que reconozcan y potencien al ciudadano frente a los usuarios. De esta manera, abrir nuevos espacios de decisión y gestión menos burocratizados y administrativos, y más comunitarios —en el sentido de participados por la comunidad—; sin duda, un eje central para ello es el reconocimiento de lo local como ámbito que debe trabajar desde la institución educativa que abarquen los aspectos sociales, económicos, culturales, medioambientales..., con un perfil participativo. En este sentido, establecer un modelo de apoyo a la acción y dinamización comunitaria en la Administración, supone abrir un espacio para el reconocimiento mutuo entre el Estado y la comunidad, que impida la “colonización del mundo de la vida” por parte del sistema (Habermas, 1987).

Los medios que permiten y potencian una acción cooperativa de la administración y la ciudadanía recuerdan a la “democracia de la cotidianidad” (Max-Neef, 1994). Del mismo modo, la participación como redistribución de poder, nos sitúa en posiciones diferentes en la estructura social, tanto a nivel individual como con respecto a lo que está establecido. En el plano individual, una mayor participación en el intercambio de significados sobre la realidad social —como apunta U. Hannerz (1986)—, propicia un cierto tipo de conciencia compartida; donde desde perspectivas

diferentes de participación se puede llegar a crear una conciencia colectiva, desde la información de unos a otros sobre sus percepciones de la realidad. Esta participación trabaja desde procesos de “construcción social de la realidad” (Berger y Luckmann, 1979), pero también de de-construcción en la medida que permite poner en cuestionamiento los sistemas individuales de significación. Puede decirse, que éste es un proceso de reparto de poder, pues posibilita una visión múltiple de la realidad social; dotando a los grupos sociales de capacidad para tener su propio pensamiento complejo.

Para ahondar en la “democracia de la cotidianidad” señalamos los modelos de gestión de lo público como indicadores de verdadera participación. Por ello, coincidimos con Santos (2005), cuando dice que éstos tienen una gran responsabilidad en la cuestión del “reinvento democrático y participativo del Estado”. Pueden abrir espacios de articulación y toma de decisiones entre el Estado y la ciudadanía, encaminados hacia una planificación estratégica que recoja la complejidad de los grupos sociales, de sus necesidades y de sus formas de organización y relación. Dichos modelos de gestión son articuladores en la toma de decisiones que facilitan unas ciudades participadas desde criterios de diálogo frente a otros mecanismos distributivos de elección entre realidades ya codificadas.

Desde estos supuestos, el papel de los jóvenes se constituye a igualdad de condiciones de otros grupos generacionales. Cualquier acción comunitaria que se precie desde estos parámetros contempla la inclusión de toda la ciudadanía como indicador de calidad de vida. En este sentido, nos gustaría señalar el concepto de Rodríguez Villasante (1998,15) de “mejor-vivir” porque parece hacer referencia a una forma más activa [vivir] del sujeto y a un relativo [mejor], modelo de bien.

Desconfiamos de que podamos saber cuál es el [bien] ante una pluralidad de situaciones mejorables, y desconfiamos de que se pueda [estar] instalados en tal situación, cuando los procesos vitales siempre están abriendo nuevos retos y potencialidades”. Por ello, retomamos la idea de proceso, de dinámica, de lo emergente, que sustenta a lo comunitario en el territorio y el tiempo.

Los niños y jóvenes, junto con el resto de la ciudadanía, forman parte de lo que Coraggio (1999), denomina “Tercer Sector”, el cual hace referencia a lo que no es ni mercado ni Estado, sino la respuesta ciudadana a las consecuencias de la crisis de la sociedad del bienestar y el libre mercado. El tercer sector ha sido capaz de desarrollar un entendimiento para definir sus necesidades, y las formas de satisfacerlas, frente al Estado como ciudadano, y al mercado como colectivo constructor de un desarrollo socioeconómico a “escala humana”. Tal y como expone Max-Neef:

“Son precisamente estos espacios (grupales, comunitarios, locales) los que poseen una dimensión más nítida de escala humana, una escala donde lo social no anula lo individual sino que, por el contrario, lo individual puede potenciar lo social” (Max-Neef, 1994,88).

Desde esta óptica, se reconoce la posibilidad de que el tercer sector construya sus propias estrategias, sus propios modelos de desarrollo. En la sociedad actual conviven diversos modelos de desarrollo que fortalecen o debilitan el papel del Tercer Sector

Hablar de un modelo democrático significa la igualdad no solo en la distribución de las riquezas si no en una relación de cooperación entre Estado y sociedad civil desde la niñez. Sólo de este modo, se recogerá el sentir de la infancia y los jóvenes como sujetos con derechos de ciudadanía.

Referencias Bibliográficas

- Arriagada I. y Miranda F. [eds.](2003). “Los Caminos Hacia una Sociedad de la Información en América Latina y el Caribe”. En: *Conferencia Regional de América Latina y el Caribe preparatoria de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información*, Santiago. Santiago: CEPAL.
- Berger P.L., Luckmann T. (1979). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Ed. Amorrortu.
- Colom C. A. y Núñez L. (2001). *Teoría de la Educación*, Madrid: Síntesis.
- Coraggio, J.L. (1999). *Política social y economía del trabajo*. Madrid: Ed Miño y Dávila.
- Cortina, A. (1995). *Ética civil y religión*. Madrid: PPC.
- Davila, O. (Coord.) (2004). *Capital Social Juvenil: intervenciones y acciones hacia los jóvenes*. Santiago: CIDPA, INJUV.
- Freire P. (1990). (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Ed. Paidós. Barcelona.
- Funes, J. (2005). “El mundo de los adolescentes: propuestas para observar y comprender”. *Revista de Educación Social* nº 29, pp.79-100.
- García Pérez F. y De Alba N. (2008), - (2008). ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? *Scripta Nova, Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Vol. XII, Nú. 270.
- García Pérez, F. (2007). “Urbes locales y valores cívicos universales. AL enseñanza en los espacios urbanos”. En Marrón Gaité, M^a. Salom J. y Souto, X. M.(eds.). *Las*

- competencias geográficas para la educación ciudadana*. Valencia: Universitat de Valencia y Grupo de Didáctica de la Asociación de Geógrafos Españoles, pp. 201-220.
- Genro, Tarso (1998). *Oposición estratégica*, Cuchará y Paso Atrá, nº7. Sevilla.
- González García I. (2000). “La variedad urbana: una condición necesaria para la calidad de vida en la ciudad”, En *Ciudades habitables y solidarias*, Documentación Social Nº 119 (abril-junio).
- Gutiérrez F. Y Prado, C. (2004). *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. Valencia. Diálogos.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunitaria*. Madrid. Ed Taurus.
- Hannerz U. (1986). *Exploración de la ciudad*. México Ed. Fondo de Cultura económica.
- Ibáñez J. (1997). *A contracorriente*. Madrid. Ed. Fundamentos.
- Limón Domínguez D. y Valderrama Hernández R. (2010). “Educación para la ciudadanía con perspectiva inclusiva de género: una experiencia desde la infancia y la juventud de Sevilla”. En Proyecto Atlántida: *Aprender competencias básicas en una escuela inclusiva. La inclusión en la educación democrática*. Ministerio de Educación.
- (2008). “La formación de la ciudadanía desde la vivencia en los procesos participativos”. En Marrero J. y Argos J. *Educación, convivencia y ciudadanía en la cultura global*. Bilbao: Wolters kluwer.
- Limón Domínguez D. (2002). *Ecociudadanía. Participar para construir una sociedad sustentable*. Sevilla: Diputación de Sevilla.
- Max-Neef M. A. (1994). *Desarrollo a Escala Humana*. Barcelona. Ed. Icaria.
- Montañés, M. (2004). “Aportaciones al debate sobre las democracias participativas”. En ENCINA J. et. al. (Coord.): *Democracias participativas e intervención social comunitaria desde Andalucía*. Construyendo ciudadanía/5. Universidad Pablo de Olavide y Consejería de Asuntos Sociales (co-editores) Sevilla. Ed. ACSUR y Atrapasueños.
- Núñez C. (2006). “Desafíos éticos, técnicos y políticos de la participación social”. En Rodríguez Villasante, T. et. al. *Pedagogía de la decisión, aportaciones teóricas y prácticas a la construcción de democracias participativas*. Sevilla. CIMAS, Observatorio internacional de ciudadanía y medio ambiente sostenible.
- Rodríguez Villasante, T. (2005). “Encuentro con Tomás Rodríguez Villasante”. En *Interpretando a Freire. Haciendo camino desde la colectividad*. Coord. Celada, B. y Habegger, S. Seminario Paulo Freire. Asociación Sur.
- Rovere M. (2013). “La pediatría y la construcción social de la infancia. Análisis y perspectivas”. En Arch Argent Pediatr 2013;111(3):224-231.

Santos (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid. Trotta.

Unesco (2004). *Políticas públicas de/para/com as juventudes*. Brasil.

Valderrama Hernández R., Limón Domínguez D. et al. (2008). *Construyendo ciudadanía desde los presupuestos participativos con los niños, chavales y jóvenes de Sevilla*. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla.

Valderrama Hernández R. (2009). *La participación educativa: una visión pedagógica de buenas prácticas en ciudadanía*. Universidad de Sevilla. Trabajo de investigación inédito.



300. PEQUEÑAS VOCES, GRANDES IDEAS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE MIRAFLORES Y SAN MIGUEL

Luzmila Mendivil Trelles, Diana Díaz Olaya, Yassira Huarcaya Linares y Micaela

Plaza Pasini

lmendiv@pucp.edu.pe

Resumen.

Presenta una investigación realizada por 23 estudiantes de la especialidad de Educación Inicial del curso de Educación para la Convivencia que ofreció la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) en el año 2013. El estudio se enmarcó como una acción de responsabilidad social universitaria, la cual tenía como premisa dar a conocer las opiniones de los niños en cuanto al lugar donde viven. El estudio se realizó en un total de seis instituciones educativas de educación inicial de dos distritos de Lima Metropolitana. Presenta resultados de encuestas realizadas a 453 niños y niñas de 4 y 5 años, y nos permite escuchar su voces, sueños y opiniones sobre sus ciudades, las cuales son fundamentales para la mejora no solamente de su distrito, sino también constituye una forma de aprendizaje social que estimula la participación e inclusión de todos los ciudadanos y promueve la convivencia democrática.

Palabras clave: infancia, ciudadanía, participación política.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Introducción

Como sostiene UNESCO (1995), la Convención de los Derechos del Niño abre la conciencia social hacia dos principios articuladores. En primer lugar, el interés superior del niño, es decir, el reconocimiento de su dignidad y su derecho a un desarrollo integral, que supone condiciones materiales y sociales de participación y expresión plena. En segundo lugar, se encuentra el principio de la no discriminación, esto es, que todos los niños y niñas independientemente de su sexo, procedencia étnica, religión o capacidad, tienen igualdad de derechos.

A partir de ello, se parte de los fundamentos y bases normativas que sustentan el derecho a la participación infantil el cual se imbrica con los postulados del Proyecto Ciudad de los Niños, proyecto político de participación infantil propuesto por el

psicopedagogo italiano Francesco Tonucci (1997). Luego se presentan los objetivos del estudio y se diseña y justifica la metodología para el acopio de información con niños y el posterior análisis de resultados. Como corolario se formulan un conjunto de reflexiones finales que integran a su vez las conclusiones, recomendaciones y proyecciones de la investigación.

Como muestra el estudio, los resultados ponen de manifiesto que los niños de educación inicial, no solamente tienen una opinión sobre sus ciudades, sino a la vez son capaces de formular alternativas válidas para el gobierno y bienestar social.

Una ciudad “con ojos de niño”

Tradicionalmente las ciudades son pensadas por adultos, para adultos. Al ser así, diversos sectores de la población son excluidos, tal es el caso de los niños, personas de la tercera edad, personas con habilidades diferentes, entre otras. Mirar la ciudad “con ojos de niño” supone cambiar el parámetro de la gestión municipal y pasar de la visión del adulto, a la del niño “se trata de conseguir que la Administración baje sus ojos hasta la altura de un niño, para no perder de vista a ninguno” (Tonucci, 1997, pág. 34). Se trata de una propuesta transversal que involucra a todas las dimensiones del mandato edil. A su vez, supone un esfuerzo de concertación de entidades e instituciones públicas y privadas responsables de la gestión y el desarrollo de una ciudad y la creación de espacios reales para la participación social y política de los niños.

Muchos adultos conciben a la infancia como una promesa, algo que acontecerá a futuro, y en tanto ello, se pierde la perspectiva de realidad que los niños y niñas demandan. La presencia infantil en la sociedad, requiere del compromiso adulto para la construcción de condiciones que incidan en su bienestar presente. No se trata de una presencia a nivel de discurso político, sino de una presencia efectiva de participación e inclusión en la realidad social.

Existen normativas nacionales e internacionales que sustentan el derecho de participación infantil, tal es el caso del inciso 1, del artículo 12 (ONU, 1989) el que registra el compromiso de los estados parte a garantizar el derecho de expresión de opinión libre de los niños, de acuerdo a su edad y madurez, en torno a todos los asuntos que los afecten.

Asimismo, según los objetivos del Proyecto Educativo Nacional (CNE, 2006) todos los niños, niñas y adolescentes deben realizar sus potencialidades como persona y aportar al desarrollo social del país.

La participación infantil nunca debe concebirse como una simple participación de niños y jóvenes, sino como una participación en permanente relación con los adultos, y debiera ser considerada como un proceso de aprendizaje mutuo.

Los niños y niñas menores de seis años constituyen un grupo poblacional que, no obstante su corta edad, interpelan la realidad. Este grupo con frecuencia es invisibilizado, más aun en lo que se refiere a la toma de decisiones sociales, como es el caso de la ciudad. El ejercicio ciudadano, el respeto de los derechos humanos, la convivencia en paz y la construcción democrática se aprenden de manera cotidiana desde la primera infancia. Es necesario crear conciencia que las formas de vivir la infancia en la familia y la comunidad, son formas de aprendizaje que surgen de la experiencia, de la vida cotidiana, del ambiente físico, de la organización social, y que todo ello contribuye a construir identidad, experimentar formas de participación, sentido de pertenencia, ciudadanía, y responsabilidad ética.

Si bien el Perú es un país que destaca económicamente, la realidad social, política, cultural y moral que caracteriza al país y sus principales ciudades no reflejan estos mismos índices. Lima, la ciudad capital, es evidencia de una compleja realidad, donde el bienestar y la calidad de vida no llegan a beneficiar a diversos sectores de la población. Particularmente, en Lima la tendencia ha sido privilegiar las necesidades de los ciudadanos adultos y productivos, y como consecuencia, la satisfacción de las necesidades primarias de los niños, como por ejemplo la experiencia de jugar con sus amigos sin ser controlados por los adultos en los años en los que se construye la personalidad del hombre y de la mujer, no se ven satisfechas.

Por ello se requieren propuestas sociales de cambio real de toda la ciudad, lo que implica cambios en la estructura y comportamiento de sus habitantes, por ello es importante escuchar y dar voz a quienes usualmente se les excluye en el malentendido que no tienen una perspectiva y conocimiento de la realidad y que poco pueden aportar a la toma de decisiones. Como sostiene Landslow (2004) “Estos prejuicios relativos a la incapacidad de la infancia amordazan eficazmente la voz de los niños y dan como resultado la persistente subestimación del potencial de los mismos para participar competente y racionalmente en la toma de decisiones” (En: Flórez, 2012).

La condición infantil no es ni debiera ser sinónimo de incapacidad o subestimación. La base de la participación infantil reside en el reconocimiento de las potencialidades de niños y niñas, el reconocimiento como persona que piensa, siente y actúa; el respeto como persona social que integra una comunidad y es aceptada por esta; el derecho a ejercer una ciudadanía que no se improvisa sino que es parte de un proceso de participación, expresión y respeto por su opinión. Como señala Jelin “Ser ciudadano o ciudadana significa: una, poseer un sentimiento de pertenencia a una comunidad

política; otra, obtener un reconocimiento de esa comunidad política a la que se pertenece. La pertenencia y el reconocimiento a una comunidad tiene deberes y derechos” En (Flórez, 2012, pág. 13).

La Convención de los Derechos del Niño (ONU, 1989) refiere que niños y niñas son miembros plenos de la sociedad, por ende su participación es un derecho. Por tanto “son actores u actoras sociales capaces de formular y expresar opiniones, de participar en los procesos de toma de decisiones y de influir en las soluciones” (Mann, 2004, pág. 4).

El reconocimiento del niño como persona, implica la afirmación de su dignidad y el respeto que él merece. Por tanto corresponde a los adultos informarlos y formarlos en sus derechos y deberes para que progresivamente vayan alcanzando la ciudadanía plena.

Adicionalmente, desde un concepto de sociedad educadora corresponde ofrecer oportunidades para la participación infantil de modo que el ejercicio ciudadano se constituya como una práctica cotidiana. Por ello, es necesario identificar la realidad de los niños, sus preocupaciones, sus problemas, conocer sus sueños e iniciativas, a fin de responder a sus demandas; recoger sus propuestas, reconociendo que el niño a su corta edad es portador de un saber respecto a la realidad que percibe, para así construir conjuntamente con ellos una sociedad mejor.

Como señala Tonucci (1997), trabajar con los niños es un recurso importante e innovador, que puede reconstruir la esperanza en el futuro y el deseo entusiasta de realizar el cambio. Los niños deben tener la posibilidad de reflexionar sobre cosas que conocen directamente, que forman parte de su vida. Los niños no pueden dar su punto de vista sobre la historia lejana o sobre países y problemas que no conocen, pero sí sobre la vida del barrio, de la ciudad en la que viven, sobre sus necesidades, sobre sus sueños y aspiraciones.

Se propuso el Proyecto Internacional llamado "La Ciudad de los Niños", el cual apuesta por el niño como referente central de un cambio social y por la participación social y política, como estrategia para la construcción de la conciencia ciudadana. Actualmente, este proyecto se desarrolla en más de cien ciudades en el mundo. Desde del inicio, el proyecto, ha tenido una motivación política; trabajar hacia una nueva filosofía de gobierno de la ciudad, tomando a los niños como parámetro y como garantía de las necesidades de todos los ciudadanos.

No se trata de aumentar los recursos y servicios para la infancia, se trata de construir una ciudad diversa y mejor para todos, de manera que los niños puedan vivir una experiencia como ciudadanos autónomos y participativos. Sus necesidades coinciden con las de la mayor parte de los ciudadanos, sobre todo con las de los más

débiles. Vale la pena darles la palabra, llamarlos a participar, porque quizás en su nombre y por su bienestar, es posible pedir a los ciudadanos adultos los cambios que difícilmente estarían dispuestos a aceptar y a promover por otros motivos.

Se trata de una propuesta transversal que involucra a todas las dimensiones del mandato edil. A su vez, supone un esfuerzo de concertación de entidades e instituciones públicas y privadas responsables de la gestión y el desarrollo de una ciudad y la creación de espacios reales para la participación social y política de los niños.

De esta manera, las experiencias desarrolladas en Italia, Portugal, y España reportan casos de ciudades que cuentan con Consejos Permanentes de Niños que "asesoran" a los alcaldes, a los concejales, a planificadores o a urbanistas. Niños que opinan sobre la educación pública, que exigen el cumplimiento de sus derechos como ciudadanos en crecimiento, que declaran nuevos derechos pertinentes a su realidad, que argumentan la importancia del espacio público para el juego, que se indignan frente a situaciones de injusticia, que proponen alternativas para vivir mejor en su ciudad, entre otras. Esta iniciativa se ha extendido a nivel latinoamericano conformándose una Red Latinoamericana del Proyecto "La Ciudad de los Niños", en la cual están participando diversos distritos y provincias de Argentina (Rosario, Santa Fe, Buenos Aires, entre otras), Colombia (Bogotá); Uruguay (Montevideo, Canelones); y en la que progresivamente se van incluyendo los distritos de Miraflores y San Miguel, en Lima, Perú.

Inspirado en la normativa nacional e internacional y siguiendo los lineamientos formulados por Francesco Tonucci, el estudio pretende reivindicar al niño como ser humano y como ciudadano. Con este propósito, se fijó el principal objetivo buscando identificar los sueños, intereses, y preocupaciones que tienen los niños sobre la ciudad, tomando como referencia a los niños y niñas de los distritos limeños de Miraflores y San Miguel, con la finalidad de incidir en la toma de decisiones políticas en ambos distritos.

Específicamente el estudio pretendió:

- Generar espacios de participación política de los niños desde la primera infancia para el desarrollo e intercambio de ideas, posiciones y experiencias, y garantizar que en todas ellas se desarrolle la filosofía del Proyecto "Ciudad de los Niños"
- Ofrecer a las niñas y niños de Miraflores y San Miguel oportunidades reales de participación política en la gestión y desarrollo de sus comunidades.
- Fortalecer vínculos de colaboración institucional entre la PUCP y los gobiernos locales representados por las Municipalidades distritales de Miraflores y San Miguel.

- Articular la formación docente con el contexto socio educativo y formular propuestas que incidan en cambios reales.

Con estos propósitos se procedió a diseñar el estudio de modo que los niños y niñas de dos distritos limeños, Miraflores y San Miguel, pudieran expresar sus puntos de vista sobre la ciudad, posibilitando que los ciudadanos adultos escuchen sus opiniones y progresivamente cooperen con la realización de las mismas.

¿Cómo se realizó el estudio?

Se planteó un estudio de tipo descriptivo formulativo, y desde un enfoque cualitativo que centró el énfasis en la interpretación de la información recogida. Se realizó un estudio empírico, contextualizado, cuyas categorías de análisis han ido emergiendo de la propia información, tomando como referencia aspectos abordados en el marco teórico.

Uno de los criterios para definir la muestra fue que las instituciones educativas participantes fueran representativas de sectores socioeconómicos diferentes y que atiendan niños de cuatro y cinco años de edad. Asimismo, estas instituciones debían posibilitar el acceso a la misma para la realización del trabajo de campo. La Tabla 1 muestra la distribución socioeconómica de las instituciones educativas por distrito, así como el número de niños participantes.

| Institución | Distrito | N° |
|--------------------|-----------------|-----------|
| IE1- Sector C | Miraflores | 125 |
| IE2 Sector B | | 25 |
| IE3 Sector A | | 110 |
| IE4 Sector A | San Miguel | 61 |
| IE5 Sector B | | 41 |
| IE6 Sector C | | 91 |
| Total | | 453 |

Tabla 1. Distribución de instituciones participantes y número de alumnos entrevistados

Tratándose de un interés compartido entre las gestiones municipales y la entidad académica, se encargó a los responsables municipales de ambos distritos la gestión de las autorizaciones institucionales correspondientes para la realización del estudio.

A fin de evitar alterar la dinámica de dichas instituciones se procuró concentrar la realización de entrevistas en un solo día. De esta manera, cada grupo responsable entrevistó en pequeños grupos, al total de niños y niñas asistentes, sin distinción alguna.

Los objetivos, estrategias metodológicas y técnicas fueron propuestos por la docente del curso y revisados con el grupo de estudiantes.

Para recoger la percepción de los niños y ser fieles a sus palabras y formas de expresión, se registraron las entrevistas en soporte tecnológico las que luego fueron transcritas. Asimismo, se contó con el apoyo de una bitácora de trabajo de campo para acompañar el fiel registro de la información. Las impresiones y comentarios de las entrevistadoras se anotaron como notas de campo.

El trabajo de campo fue asumido por 23 estudiantes de educación inicial matriculadas en el curso Educación para la Convivencia que ofreció la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú entre los meses de agosto a diciembre del año 2013. El estudio se enmarcó como una acción de responsabilidad social universitaria.

Las estudiantes se organizaron en dos grupos, uno por distrito, el cual fue coordinado por una estudiante. Cada coordinadora distrital asumió la organización, acopió la información y realizó el seguimiento a nivel distrital. Asimismo, fueron responsables de monitorear y liderar el proceso de análisis de resultados.

Una vez elaborados los informes, y luego de haber sido revisados por la docente del curso, se procedió a presentar los resultados ante las autoridades municipales de cada distrito. Posteriormente se remitió el informe correspondiente a cada alcalde.

¿Qué dicen niños y niñas cuando tienen la palabra?

A continuación se presentan los resultados los cuales están formulados con las propias expresiones de los niños y niñas participantes

Lo que más me gusta de donde vivo es...

Para indagar sobre las preferencias de los niños y niñas en torno a su distrito, se realizó la siguiente pregunta “¿Qué es lo más te gusta de San Miguel/Miraflores?” Las respuestas obtenidas fueron las siguientes

“Las flores... lo que a mí más me gusta es la naturaleza”. Una de las variables que representa un valor importante en ambos distritos fue la naturaleza. Aun cuando Miraflores es un distrito que promueve con mayor énfasis el cuidado y ornato distrital, para ambos grupos de niños la naturaleza es un aspecto central. De esta manera, se observa que a los niños les agrada contar con vegetación, y elementos naturales que les motiven la exploración, en este sentido respuestas como *“A mí me gustan los chanchitos de tierra y las mariposas”* han sido frecuentes. Muchos elementos naturales

que son imperceptibles y de poca importancia para los adultos, son de interés y agrado de los niños, pues captan su atención, desarrollando su natural disposición para explorar el mundo; demandando un espacio natural que satisfaga esta necesidad.

“Porque me dejan jugar...”. Otro aspecto es la valoración del juego. Una de las respuestas más destacadas en ambos distritos se relaciona con el juego, en tanto este es una actividad natural que niños y niñas comparten. Más aún, jugar es un derecho y una necesidad, así como también la principal actividad de los niños y niñas..

“Pasear en los parques”. Con frecuencia las respuestas de los niños estuvieron asociadas al acceso a los parques, esto es comprensible en la medida que los niños demandan espacios donde poder jugar. Frente a la reducción masiva de los espacios de juego, tanto a nivel de instituciones educativas, aula, el propio hogar y espacios públicos, los niños encuentran que los parques públicos constituyen una alternativa. No obstante, no todos los parques son accesibles y seguros por diversos motivos (ornato, seguridad ciudadana, estado de conservación de parques, entre otros). Por tanto el acceso a los parques como espacios públicos constituye para los niños la posibilidad de ejercer su derecho al juego con seguridad y toda gestión edil que se precie de atender a los niños debiera considerar la habilitación de estos espacios.

“A mí me gusta jugar en KFC”. Frente a la ausencia de espacios recreativos públicos, se ofrece como alternativa social los juegos en lugares comerciales, los que con frecuencia constituyen una opción accesible para muchos padres de familia que encuentran en estos lugares la seguridad que requieren para que sus niños puedan jugar. De esta manera, el derecho al juego en ambos distritos se ve mediado por el consumo haciendo que los niños sean presa fácil de la publicidad. Bajo estas premisas, el niño pierde lo esencial del juego: el jugar en libertad, el desarrollo de su imaginación y la posibilidad de socializar con niños y adultos de diversa procedencia. En esta misma línea, los niños brindaron otras respuestas que reflejaban la formación del niño como un consumidor potencial, antes que como un ciudadano. Respuestas como *“KFC, Mc Donalds... tiendas y más tiendas donde comprar”* pueden deberse al hecho que tanto Miraflores como San Miguel son distritos comerciales, donde se pueden encontrar tiendas de diverso tipo. Esto se destacó al obtener muchas respuestas como *“Puedo comprar muchas cosas”* la que fue la respuesta mayoritaria en el distrito de San Miguel, lo que pone en evidencia dos hechos: de un lado la capacidad de consumo de las familias a las que pertenecen estos niños y de otro lado la concentración de los establecimientos comerciales en cada distrito. Mientras que en Miraflores, los diferentes establecimientos comerciales se encuentran dispersos a lo largo de las principales avenidas del distrito, en San Miguel un gran porcentaje de los mismos se concentran en el centro comercial Plaza San Miguel, aspecto claramente percibido por los niños. Este

hecho refleja la vulnerabilidad de los niños frente al poder económico de las empresas privadas y la falta de orientación o decisión parental.

“Los juegos y los sectores de mi salón”. La institución educativa de educación inicial es el segundo lugar más concurrido por los niños y es de esperar que ellos desarrollen una opinión sobre estos espacios. Los niños demandan espacios para jugar, y al existir un déficit de ellos, la institución educativa se constituye como el principal atractivo para el juego, ya sea en el patio, o en el aula. Por ello los niños esperan que sus instituciones estén debidamente equipadas y sean suficientemente amplias. Cabe destacar que muchas instituciones educativas limeñas funcionan en viviendas acondicionadas como jardines de infancia.

“Me gusta todo... pero lo que más me gusta es mi miss porque me enseña tanto”. La docente constituye un referente fundamental de la vida del niño. En muchas ocasiones el niño ve a la docente como un personaje incuestionable, o como su amiga, e incluso como la persona a la que le puede contar todo. A la vez esta respuesta pone en evidencia la importancia del vínculo que el niño establece con la docente, y a la vez el compromiso en el logro de aprendizajes que esta relación supone.

Lo que menos me gusta de donde vivo es...

Las respuestas de los niños reiteraron el interés por los mismos temas antes mencionados e incluyeron otras situaciones sociales vinculadas con el bienestar general de los niños y niñas.

“A mí no me gusta que mi papá me pegue”, aun cuando esta no fue una respuesta mayoritaria se recupera la misma a fin de analizarla desde una mirada docente. En este caso se trató de un niño que a todas luces necesitaba expresar lo que le ocurría en el momento, y no dudó en compartirlo con la entrevistadora a quién veía por primera vez. Con frecuencia muchas docentes agobiadas por cumplir las exigencias de su programación curricular, descuidan la atención del mundo interior de los niños y no los escuchan. Los niños demandan espacios de escucha, especialmente de asuntos que comprometen su realidad inmediata. Escucharlos puede constituirse en una forma de prevenir el maltrato, o la oportunidad que el niño busca para salvaguardar su integridad física, el no hacerlo por el contrario extiende el sentimiento de soledad y desamparo del hogar, hacia la institución educativa.

“Me molesta que mi mamá tenga que pagar para tener que entrar al baño” el presente testimonio refiere al acceso a los servicios higiénicos que ofrece cada distrito. Este indicador se presentó básicamente en el distrito de San Miguel. Esto evidencia la incomodidad y malestar que genera el pago de un servicio que debiera ser libre y gratuito, del cual el niño es consciente.

“Que la gente no limpie”. Por otro lado, un ámbito que preocupa mucho a los niños es la limpieza de los lugares aledaños a donde residen. Este problema se presenta con mayor incidencia en el distrito de San Miguel, que en el de Miraflores. De otro lado, los niños mirafloresinos enfocan su preocupación en la basura que las personas dejan caer en la calle, caso que no es ajeno en el distrito de San Miguel. Asimismo, es de vital importancia tomar en cuenta una respuesta constante en el distrito de San Miguel: *“No me gustan los perros porque hacen toda la caca que hay en los parques”*. En particular los niños del distrito de San Miguel están muy preocupados por la cantidad de residuos fecales de perros que encuentran en los parques a los que ellos concurren, lo que a todas luces perjudica sus espacios de juego y recreación. No obstante, el distrito de San Miguel ha emprendido el empleo de los nuevos “mascotachos” en muchos parques y alrededores del distrito a fin de contrarrestar esta situación. Sin embargo, existe una falta de conciencia por parte de los adultos, que no cumplen con esta disposición edil. Cabe destacar que esta situación no fue manifestada por los niños en el distrito de Miraflores, distrito que sanciona con una multa económica a quienes incurran en esta falta.

En un mismo sentido, los niños no solo se ven afectados por la suciedad de los parques, sino que también les molesta la falta de cuidado de los mismos: *“A mí no me gustan las flores rotas”*. De esta manera, los niños y niñas de cada distrito expresan su malestar en torno al descuido de los parques enfatizando en el deterioro de las flores.

“No me gustan los rateros con pistolas pero los que no tienen sí, porque puedo patearles la cabeza y ¡pum! ¡Mueren!”. El tema de seguridad ciudadana no es ajeno a los niños y niñas de cada distrito. En muchas ocasiones situaciones de peligro o delincuencia son motivo de censura para los niños al creer que no va de acorde con su edad. No obstante, los niños, se sienten vulnerables frente a la delincuencia y también presentan una opinión al respecto. Este tema se ha presentado con mayor énfasis en el distrito de San Miguel; mientras que, en el distrito de Miraflores no ha sido mayormente destacado.

“No me gustan los locos y los borrachos”. Un indicador que no se aleja del ámbito de la seguridad ciudadana es el expresado en esta frase, y aparece en ambos distritos con un porcentaje significativo lo cual brinda una idea de lo que ocurre y que no está siendo controlado por las autoridades ediles. Al igual que la delincuencia, este tema debiera ser evitado.

Yo quiero vivir en un lugar más bonito y divertido por eso necesito...

Dejar llevar la imaginación, hablar sobre los sueños e ideales de cada niño para el lugar en donde viven, resultó bastante fácil y motivador. La alegría y emoción que

sintió cada uno de ellos al poder expresar su interés por hacer de su distrito un lugar más bonito y divertido, fue una experiencia única. Para obtener sus testimonios se planteó la pregunta: ¿Qué es lo que le falta a tu distrito para que sea un lugar más bonito y divertido?

“*Que mi mamá no trabaje...*”. Esta fue una de las respuestas más populares en el distrito de Miraflores, y presenta la situación familiar que viven muchos niños en este distrito. Aun cuando la respuesta no aluda a un cambio o mejora distrital, fue una de las respuestas con mayor reiteración, y esto se debe a la comprensión holística del niño. Es importante acotar que para el niño la integralidad supone la articulación de todos los escenarios de desarrollo, esto es: en casa, con la familia; en la institución educativa, con los amigos y docente; o en el parque, con los amigos de barrio. Para que el niño alcance el pleno bienestar requiere que todos los ambientes en los que se desarrolla sean estables y le brinden seguridad. Por lo tanto, si los niños se sienten tristes por el hecho de que su madre no se encuentre en casa el tiempo que ellos desean, no logrará percibir un completo bienestar. Corresponde a los padres de familia y a la propia institución educativa promover estrategias que favorezcan esta situación conflictiva.

“*Le faltan juegos a mi parque...*”. Como se mencionó anteriormente, el juego ha estado presente a lo largo de todos los resultados de forma reiterada, demostrando lo importante de las áreas comunes de juego. En ambos distritos, hay muchos parques, pero no todos ofrecen oportunidades para explorar y jugar en libertad. Es importante que todas las áreas comunes del distrito tengan un lugar donde los niños puedan jugar y esto trasciende la implementación con juegos. Más bien supone la consideración de espacios que les permitan esconderse, treparse, subir y bajar pequeñas lomas, entre otros.

“*Yo quiero juegos, pero juegos para grandes*”. Los niños demandan juegos, juegos que les permitan compartir un momento de calidad con sus padres. Son muchos los padres que asisten a lugares de juego con sus hijos, pero solo los observan mientras juegan y no se integran en esta actividad. Por ello y más, los niños demandan espacios de encuentro con los adultos, juegos adulto - niño, donde no exista excusa de altura o tamaño para involucrarse en el juego con sus hijos y que contribuyan con la afirmación de vínculos intrafamiliares y promuevan la salud mental familiar y social.

“*Las flores más bonitas de todo el universo y de todos los países y de todos los planetas...*” No causa sorpresa que en ambos distritos, San Miguel y Miraflores, los niños respondan sobre el medio natural. Los niños y niñas se preocupan por la naturaleza y el bienestar de la misma en cada uno de sus distritos. Por ello, piden flores, pero flores bonitas y cuidadas.

Por último, un aspecto reiterado especialmente en el distrito de Miraflores y presente también en San Miguel alude a la necesidad de disminuir la contaminación sonora que producen los vehículos públicos y privados que transitan por el distrito. Aun cuando existen ordenanzas relacionadas con los ruidos molestos ambas ciudades manifiestan niveles de contaminación auditiva importante que sería necesario atender.

SI YO FUERA ALCALDE... ¡PROBLEMA RESUELTO!

A fin de comprender la perspectiva de la función edil desde la mirada de los niños y niñas, se trató de empoderarlos para que en sus palabras pudieran expresar qué obras o acciones realizarían si ellos fueran alcaldes. De este modo se preguntó a los niños “Si fueras alcalde de tu distrito ¿Qué harías?”, las respuestas se presentan a continuación.

“Resolvería los problemas, pondría más parques, más juegos, el colegio en orden y pegaría a los rateros”. Los niños son sencillos y sintetizan de modo muy concreta sus respuestas, destacando para ellos los aspectos más relevantes.

“Yo construiría más juegos gratis, para que todos puedan jugar sin pagar”. Era imposible pensar que el juego no estuviese presente en los planes de un niño como alcalde. Lo peculiar de este testimonio es que el niño propone la construcción de juegos que compartan una característica especial, que sean gratuitos. La oferta de juegos gratis, estaría cubriendo una necesidad inminente de los niños de ambos distritos, lo que les permitiría poder jugar libres y sin estar condicionados por el dinero o la publicidad.

“Yo voy a poner muchos juguetes y mucha ropa para ensuciar”. Si bien jugar es una necesidad básica de todo niño, un factor que lo limita es la libertad para ensuciarse. Los niños pequeños, tienen la necesidad de descubrir, aprender y conocer de manera autónoma través de la exploración con sus sentidos y todo su cuerpo, lo cual en muchas ocasiones implicará que se ensucien. No obstante, muchas veces se prefiere que los niños tengan juegos sedentarios acompañados de invasivos aparatos o juguetes tecnológicos, que efectivamente asegurarán la limpieza de su vestimenta pero que los alejan de la riqueza de aprendizajes que supone jugar con libertad en el entorno natural.

“Cuidar a los niños”, testimonios como estos nos demuestran la preocupación de los niños y reflejan la inseguridad que muchos de ellos sienten. Lo que el testimonio refiere es que los niños no se sienten protegidos. En esta misma línea frases tales como *“Que los ladrones no entren a robar a mi casa”* reafirman este sentimiento de inseguridad. Al respecto, la inseguridad ciudadana fue uno de los temas reiterativos, los niños perciben la vulnerabilidad de su integridad y domicilio por ello demandan la atención y solución de estos problemas.

“Dar alegría a los niños”. La felicidad que los niños anhelan se resume en el bienestar, seguridad y estabilidad de los diversos ámbitos en los que ellos se

desenvuelven. Los niños desean ser felices y hacer felices a otros niños, y adultos. Demandas sencillas y simples, pero absolutamente válidas para una sociedad que se precie de ser democrática. Por tanto, “Dar alegría a los niños” supone procurar su bienestar integral, considerar sus necesidades humanas, corporales, emocionales, pero sobretodo, ofrecerles oportunidades para reconocer que son personas, y ciudadanos con opinión y con todo el derecho a participar en la sociedad en la que viven. Los niños y niñas de Miraflores y San Miguel se sentirán alegres y felices si se sienten reconocidos como personas, si sus opiniones son tomadas en consideración, si más allá del discurso político, se sienten importantes porque su sociedad los valora. Estos pueden ser los cimientos de un nuevo orden social, más inclusivo y respetuoso con todos y todas sus ciudadanos.

Reflexiones finales

Como sostiene Tonucci (1997) “una ciudad buena para los niños, es una ciudad buena para todos”. Esta premisa que inspira el proyecto “La Ciudad de los Niños”, ofrece la oportunidad de un cambio social con la participación de los niños y niñas en lo político. A la vez constituye una estrategia para la construcción de conciencia ciudadana. La viabilidad de este proyecto en los distritos de Miraflores y San Miguel ha sido demostrada y debiera hacerse extensiva a otros distritos de esta gran urbe.

Como presenta el estudio, la participación infantil en la sociedad requiere del compromiso adulto para que el niño o niña sean parte de la construcción democrática de la sociedad, lo que a su vez es un derecho humano, que hace posible que otros derechos humanos se cumplan. La infancia no debiera ser solo parte de un discurso político, si realmente ella es importante, no lo es por la promesa a futuro que encierra, sino por el aprendizaje ciudadano, humano, afectivo, moral y social que esta supone. Por ello reconocer a la infancia supone escucharla y atender a sus legítimas demandas.

Los diversos testimonios han puesto de manifiesto que para el niño la concepción de bienestar es holística en tanto no hace distinción entre sus diversos ámbitos de socialización. Para los niños y niñas no es concebible un espacio local, al margen de la familia y la institución educativa. Corresponde a los adultos tomar conciencia de este hecho y pensar en estrategias que incorporen estos diversos niveles de socialización, para aportar de manera integral a la solución de las situaciones que afectan a los niños y niñas.

En la actualidad, la sociedad limeña no toma suficientemente en cuenta la opinión de los niños y niñas. Por ello sería recomendable se promuevan espacios de escucha donde niños y niñas puedan expresarse a través de diversos medios y a niveles micro y macro. Esto en atención a un derecho y a la normativa nacional e internacional.

Lima Metropolitana está en un momento de apogeo económico, no obstante, la realidad de la ciudad es compleja, debido a que el bienestar y calidad de vida no llega a todos los sectores poblacionales. En ella perviven grupos humanos en condiciones de vulnerabilidad lo que constituye un riesgo, frente a la violencia, inseguridad, indiferencia e inmoralidad. Reconstruir Lima socialmente, es un trabajo que debe ser impulsado por la educación de los niños, desde la primera infancia, concientizando la forma de vida en familia y comunidad.

Los niños y niñas son personas sensibles y perceptivas de la realidad. Cumplir sus sueños y aspiraciones no sólo les generará alegría, sino puede constituir un aporte a condiciones más dignas y a un bienestar ciudadano mayor que el que se cuenta en la actualidad. Por ello la aspiración de una ciudad acogedora, una ciudad que eduque y valore a todos sus ciudadanos es legítima y válida tanto para los niños, como para los adultos.

El estudio ha evidenciado que los niños tienen opinión sobre su ciudad, y que ésta en ocasiones, no dista mucho, de la de los adultos, y aun cuando esta sea una opinión diferente, su palabra representa el sentir de un colectivo humano que merece ser escuchado. Las autoridades locales deben tener en cuenta la opinión de los niños, ya que los adultos han construido una ciudad que ignora la perspectiva, intereses, preocupaciones y necesidades de los niños. Por tanto corresponde a los adultos, velar por los niños y ofrecerles un espacio en la sociedad para que ellos sientan que son parte de ésta, la amen y protejan. Este es el gran reto que los niños y niñas de cuatro y cinco años plantean a Lima. Queda en los adultos, padres de familia, docentes, autoridades municipales y sociedad civil, la posibilidad de concretar esta justa aspiración.

Referencias Bibliográficas

- Ames, P., & Vanessa, R. (2010). *Métodos para la investigación con niños: lecciones aprendidas, desafíos y propuestas desde la experiencia de Niños del Milenio de Perú*. Lima: GRADE.
- CNE. (2006). *Proyecto Educativo Nacional al 2021: La educación que queremos para el Perú*. Lima: Consejo Nacional de Educación.
- Congreso de la República. (1993). *Constitución Política del Perú. Promulgada el 29 de diciembre de 1993*. Lima: Congreso de la República.
- Flórez, M. S. (2012). *Hacia una educación en y para la participación infantil especialmente en niños menores de 06 años*. Lima: EDUVI.
- Le Gal, J. (2003). *Los derechos del niño en la escuela : una educación para la ciudadanía*. Barcelona: Graó.

- Mann, G. (2004). *El derecho a participar- Un documento de trabajo sobre participación de niños y niñas*. Lima: Save the Children.
- MINEDU. (26 de setiembre de 2012). *Prioridades de Política Educativa Nacional 2012- 2016*. Obtenido de http://www2.minedu.gob.pe/oet/doc/politicas_priorizadas_rm_0369_2012_ed.pdf
- ONU. (20 de noviembre de 1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Obtenido de Asamblea General de las Naciones Unidas: [http://www.unicef.org/panama/spanish/convencion\(3\).pdf](http://www.unicef.org/panama/spanish/convencion(3).pdf)
- Stake, R. (2010). *Qualitative research: studying how things work* . New York: The Guilford Press.
- Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Tonucci, F. (2003). *Cuando los niños dicen ¡Basta!* Buenos Aires: Losada.
- UNESCO. (1995). *La convención sobre los derechos del niño- Contribución de la UNESCO*. Obtenido de http://www.unesco.org/education/pdf/34_72_s.pdf



301. CARBAJOSA DE LA SAGRADA. CIUDAD AMIGA DE LA INFANCIA

Raimundo Castaño Calle
raicastanocalle@hotmail.com

Resumen.

La “Ciudad de los Niños”, localizada en el municipio salmantino de Carbajosa de la Sagrada, es una forma de entender la ciudad, en la que el niño es el nuevo parámetro y garantía de que esta nueva "CIUDAD" es de todos. Con este proyecto se pretende que los niños se impliquen cada vez más en su pueblo, proponiendo, influyendo y siendo actores protagonistas de la vida social del municipio.

Para ello es necesario investigar y conocer la realidad del mismo, de manera que ayude a cada niño y a cada niña a tener una idea objetiva del pasado, presente y futuro del pueblo. Desde esta óptica podrán ofrecer sus propuestas de mejora e innovación para todos sus vecinos.

Los niños del municipio tienen el objetivo de enseñar a los adultos a escuchar y comprometerse con los más pequeños y diseñar una ciudad desde los ojos del niño. Se cuenta con una monitora interprete de lengua de signos.

Palabras clave: infancia, convivencia, participación, consejo de derechos.

Introducción

Con el programa Ciudades Amigas de la Infancia, UNICEF España pretende impulsar y promover la aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño en el ámbito de las Entidades Locales e impulsar el trabajo en red entre ellas. Trata de promover así la participación de la infancia en el proceso de cambio y mejora social en su entorno más cercano.

Dos grandes principios insuflan el articulado de la Convención, el interés superior del niño y la no discriminación. En pro del interés superior del niño, la Convención garantiza el derecho del menor a participar y a expresar su opinión, a

ejercer la libertad de conciencia, y a participar activamente en la comunidad a través de la libertad de expresión y de asociación. Esta actitud de participación social en los niños se alimenta, en la práctica, a través de la educación, dentro de la familia y en la escuela, con el fin de prepararlos como ciudadanos activos y responsables.

Una Ciudad Amiga de la Infancia es una ciudad o cualquier sistema local de gobierno que se compromete a respetar los derechos de la infancia. Es una ciudad en la que la opinión, las necesidades, las prioridades y los derechos de la infancia forman parte integrante de las políticas, los programas y las decisiones públicas. Por consiguiente, se trata de una ciudad apta para todos.

La Iniciativa Ciudades Amigas de la Infancia fue lanzada en 1996 como parte de la resolución que fue aprobada en la segunda Conferencia de la ONU sobre los Asentamientos Humanos (Hábitat II), para transformar las ciudades en lugares más habitables para todos; en el lenguaje de UNICEF: “para los niños primero”. La Conferencia declaró que el bienestar de la infancia es el indicador más seguro de un hábitat sano, de una sociedad democrática y un buen gobierno.

Una Ciudad Amiga de la Infancia garantiza el derecho de cualquier joven ciudadano a:

- Influir sobre las decisiones que se tomen en su municipio.
- Expresar su opinión sobre el municipio que quieren.
- Participar en su familia, comunidad y en la vida social.
- Recibir servicios básicos como salud, educación y protección.
- Beber agua potable y tener acceso a servicios de limpieza adecuados.
- Ser protegido de la explotación, la violencia y el abuso.
- Pasear seguro por las calles en las que vive.
- Encontrarse con sus amigos y jugar.
- Tener espacios verdes para plantas y animales.
- Vivir en un medioambiente no contaminado.
- Participar en eventos sociales y culturales.
- Ser un ciudadano igual a los demás, con acceso a cualquier servicio, independientemente de su origen étnico, religión, nivel económico, género o discapacidad.

UNICEF España reconoce a Carbajosa de la Sagrada, como Ciudad Amiga de la Infancia. De este modo, se premia el trabajo diario y permanente que se lleva a cabo con el propósito de conseguir un municipio habitable para todos y, en especial, para los más pequeños. Del mismo modo, se reconoce la implicación de los niños en la transformación del municipio.

El objetivo de la iniciativa “Programa Ciudades Amigas de la Infancia”, impulsado por UNICEF España, el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, la Federación Española de Municipios y Provincias y el Instituto Universitario de Necesidades y Derechos de la Infancia y la Adolescencia (IUNDIA), es promover la aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño en el ámbito local a través del trabajo conjunto con entidades locales españolas.

El programa insta a Administraciones y Gobiernos Locales a desarrollar e implementar estrategias relacionadas con el bienestar de los niños, defendiendo sus derechos, fomentando su participación y haciendo de las ciudades y de los pueblos entornos más habitables para todos, especialmente para los más jóvenes.

Para ser reconocida como Ciudad Amiga de la Infancia, Carbajosa de la Sagrada, ha seguido unas líneas de actuación concretas, entre las que se destacan trabajar con la infancia del municipio a través de una participación real de los niños en la toma de decisiones tanto a través del Consejo como de otros Foros de Participación Infantil en el Ayuntamiento.

Ciudad de los Niños. Carbajosa de la Sagrada.

Con el proyecto la “Ciudad de los Niños”, en Carbajosa de la Sagrada, se pretende que los niños y las niñas de este municipio salmantino se impliquen cada vez más en su pueblo, proponiendo, influyendo y siendo actores protagonistas de la vida social del municipio.

Del largo listado de actuaciones desarrolladas en el Proyecto, se pueden señalar:

El Consejo de niños y niñas del municipio, que a través de sus representantes, llevan las propuestas, ideas e iniciativas al Alcalde con el propósito de mejorar, desde su punto de vista, el pueblo y la vida que en él se desarrolla. Los participantes al consejo proponen las ideas consensuadas en las distintas asambleas.

Entre las propuestas presentadas por el Consejo de niños y cumplidas por su Ayuntamiento se encuentran iniciativas como: *Parque biosaludable para mayores, eliminación de barreras arquitectónicas, campaña Con-Tenedor, recogida solidaria de*

tapones, aparcamiento de bicis, a la escuela vamos solos, vamos andando, campaña Chihuahua o la creación de parque canino y pipicanes, entre otras.

El consejo, que se reúne tres veces al año en el Salón de Plenos del Ayuntamiento, continúa trabajando cada día al objeto de mejorar el entorno del municipio en el que viven.

El Club de Animación. A través del mismo se pretende fomentar la participación lúdica y social de los niños como protagonistas, involucrándose en acciones y campañas, tanto de invierno como de verano, que propongan la socialización, participación y diversión de todos los vecinos y vecinas de Carbajosa de la Sagrada.

El Club de Animación durante el invierno lleva a cabo eventos especiales como estatuas humanas disfrazadas de diferentes personajes, Fiesta de Carnaval, Navidades, Fiesta de Halloween, Ludomóvil con juegos para todo el que quiera participar, Ordenadores en los que, además de jugar, se realizan búsquedas de información sobre talleres o manualidades, juegos de mesa.

El Club de Animación durante el verano realiza actuaciones propias de la época: radio en la calle, deportes, piscina, excursiones a la ciudad, “gymkanas monumentales”, talleres de arqueología, convivencias con personas con discapacidad.

Además se lleva a cabo el taller de reciclaje R que R, el día de la paz, el día de la mujer con la actividad de igualdad “Gymkana de tareas del hogar”.

Ciudad de los niños en los colegios de Carbajosa.

Las actividades del curso del programa Ciudad de los Niños, se realizan siempre desde la escuela en horario de clases.

A lo largo de los cursos, el Ayuntamiento de Carbajosa junto con los Colegios de Carbajosa, han llevado a cabo programaciones dedicadas a desarrollar acciones como las que se indican a continuación:

Interculturalidad, dedicado a conocer diferentes culturas. Asisten personas de Ucrania, Perú, Bolivia, Argentina, Brasil, Japón, República Dominicana, Gales, Finlandia, Angola y Honduras. Han contado aspectos geográficos, culturales, folclóricos y leyendas.

Menuda Voz. Programa de radio desarrollado en la hora de Lengua. El objetivo es mejorar la expresión oral y escrita y conocer el ámbito más cercano a través de sus protagonistas. En “Menuda Voz” se entrevista a colectivos, profesionales, vecinos, familiares y personalidades del entorno.

Con ojos de niños. Se trata de una acción didáctica cuyo escenario es el pueblo, para conocer la realidad y el entorno más cercanos, aprendiendo a ser críticos, observadores y activos ante lo que pasa a nuestro alrededor, con el objetivo final de poder cambiar la realidad desde la perspectiva infantil.

Asamblea. En la Asamblea se aprende a dialogar, a ofrecer la opinión personal, valorando ideas diferentes, respetando turnos de palabra y favoreciendo el bien común. Los niños y niñas proponen sus mejoras para el municipio y mediante sus representantes las llevan al Consejo de niños que se reúne tres veces al año con el Alcalde.

Unidos con Mokuba (Mozambique). Actividad dedicada a conocer con mayor profundidad, la labor que desarrollan las hermanas del Amor de Dios, en Mozambique. Mediante fotos se aprecia la gran labor de desarrollo realizada con aquellas personas. Ello en gran parte por la ayuda que cada año se les presta gracias al Bocata Solidario y de otras acciones de carácter solidario.

En las horas de Ciudad de los niños, se hicieron dibujos de nuestros juegos, costumbres, alimentos, entorno, flora o fauna, entre otros, para ponerlos en unas carpetas en la maleta viajera. Esta maleta viajará con este material para los niños de allá y cuando venga de nuevo traerá cosas hechas por ellos. Es una manera de mantener un contacto simbólico y real. En un futuro se mantendrá contacto por internet, mediante un blog.

El deporte, un derecho de todos. Se ha tratado el tema "El deporte un derecho de tod@s", en el marco de las CARBAOLIMPIADAS. En este contexto han estado enmarcadas las Jornadas de Deporte y Discapacidad. En el Pabellón Polideportivo Municipal los niños de 3º a 6º de primaria participan en unas jornadas de deporte paralímpico con la colaboración de la Asociación AVIVA. Han sido un total de diez sesiones de baloncesto en silla de ruedas y Goalball.

Olímpicamente hacia la paz y la igualdad. Se dieron a conocer los valores olímpicos del esfuerzo, la igualdad, la constancia, la paz, la colaboración, la responsabilidad, el respeto... de la mano de deportistas olímpicos y paralímpicos.

Estos valores olímpicos se han experimentado conociendo y practicando La Esgrima y organizando una "olimpiada de tareas del hogar".

Tod@s tenemos derecho a aprender. Se ha demostrado a través de la participación de personas con discapacidad pertenecientes a diferentes asociaciones de discapacidad de Salamanca: INSOLAMIS, ASPACE, ASPAS o FGS.

Campaña Con-Tenedor. Bajo la temática del Medio Ambiente y el Reciclado de Residuos, distintas empresas y profesionales de la materia asesoraron a los niños de 3º a 6º de primaria sobre la importancia del cuidado de su entorno y el reciclado de los residuos.

Los alumnos propusieron en las asambleas de clase elaborar una pancarta gigante con las tres "erres" del reciclaje: Reducir, Reutilizar y Reciclar, carteles de concienciación distribuidos por todo el colegio, decoración de papeleras y elaboración de contenedores poniendo el nombre de "Campaña Contenedor". Además se hizo una gymkana de medio ambiente para los compañeros más pequeños y se crearon las "Patrullas Verdes".

En el Consejo se pide apoyo a la iniciativa, pidiendo chapas, pegatinas y nuevas papeleras.

Los patrulleros, uno por clase, diez en total, van con un chaleco y con una libreta. Desde la premisa de la educación, instan y animan a sus compañeros a recoger lo que se encuentran tirado por el suelo. Les apuntan con nombre y curso y les anotan dos estrellas. Todos tendrán un premio por conseguir mantener el patio limpio.

El desarrollo de la experiencia indica que los niños de todas las edades asumen el hábito de no tirar nada al suelo y de reciclar. El Patio está cada vez más limpio. Es un trabajo de todos. Los vigilantes se encargan de apagar las luces de cada clase y de comprobar que los baños están en condiciones.

A la escuela vamos solos, vamos andando.

Tras conversaciones entre niños, policía, padres, ayuntamiento y profesores, en el consejo de niños se aprobaron una serie de ideas para la puesta en marcha y desarrollo del proyecto municipal, "a la escuela vamos solos, vamos andando", con actuaciones como pintura de pasos de peatones, no aparcar en doble fila, señalizaciones de prohibición a más de 30 km/h., espejos en la calle, badenes o señalización de escuela.

Semana de la movilidad. Se presenta con distintas acciones relacionadas con la movilidad sostenible para todos: mayores, adultos, jóvenes y niños. Se trata de la concentración de acciones en una semana, pero sabiendo que son acciones que se hacen durante todo el año. Cobra especial importancia la movilidad de las personas con discapacidad. Desde *Ciudad de los Niños* se diseñó un paseo por el pueblo con bastones y sillas de ruedas para detectar barreras arquitectónicas, sin olvidar las mejoras viales propuestas para hacer el camino al colegio más seguro para ir andando.

Propuestas de mejora ofrecidas en el Consejo de Niños: señales de escuela cerca, pasos de peatones, aparcamientos, espejos, rutas peatonales...

Aprendiendo juntos 2013. Acción desarrollada en su segunda edición, cuyos objetivos son fomentar la convivencia y estrechar lazos entre las distintas generaciones de Carbajosa de la Sagrada. Se destacan:

- Juegos tradicionales desarrollados en los recreos de los coles.
- Talleres de punto, ganchillo y encuadernación.
- Presentación y debate de "refranes, palabras y dichos de nuestros mayores".
- Fiesta infantil e inauguración del parque de "la Charca", como homenaje a nuestros mayores ya que, según nos cuentan, había una charca donde bebían los bueyes del concejo. Tal idea la propusieron los más pequeños en uno de los Consejos de Niños.
- Taller de alfarería en la calle, como actividad de clausura, dirigido por los profesores y alumnos del taller de alfarería de Carbajosa. Entre todos los participantes se realizó un mural con las figuras que cada uno iba haciendo y que se expuso en la Casa de Cultura.

Campaña Chihuahua 2013. Centrada en concienciar a los dueños que tienen que recoger los excrementos de sus perros. Para ello hemos ideado LOS PERREUROS, que son unos billetes para premiar a los dueños que llevan su perro atado y recogen las heces de su mascota. Con cada perreuro conseguido tendrán un descuento en alguna de las clínicas veterinarias de Carbajosa de la Sagrada. Los niños y niñas, saldremos en patrullas en horario de mañana y tarde. Se pondrán banderitas para demostrar que todavía existen muchas heces sin recoger. Y se entregará información y portabolsas a los que todavía llevan el perro suelto y no recogen las heces. Y perreuros a los que lo hacen bien. Esperamos que con esta campaña ayudemos a mantener nuestro pueblo más limpio y podamos disfrutar de nuestras mascotas sin molestar.

Conclusiones

El Proyecto Ciudad de los Niños desarrollado en los Colegios de Carbajosa de la Sagrada es un proyecto de aplicación de conocimientos curriculares al servicio del conocimiento del entorno y de la realidad social y cultural que nos rodea, no sólo con el fin de conocer, de la mano de los propios vecinos o personas expertas, externas al colegio, sino con la posibilidad real de que los propios niños, a través de las asambleas,

propongan ideas de mejora para su entorno. Estas ideas se llevan al alcalde, al menos una vez al trimestre, a través del Consejo de Niños.

El Proyecto Ciudad de los Niños se trata de un proyecto global, con ámbito escolar, pero con repercusión social y a la inversa. Se ha demostrado con temas como Aprendiendo Juntos, en el que a partir de la idea de un niño, de hacer algo con mayores, se elaboró un mes *intergeneracional*, con actividades para niños y mayores con todos como actores protagonistas.

Destacar la adquisición de valores y la repercusión de las ideas de los niños en el entorno. Valorar también el buen acogimiento de los niños por esta manera de aprendizaje, basada en la experiencia y en el aprender a pensar.

Destacar la buena disposición del profesorado y el convencimiento por parte de todos, de que es una metodología, de aprendizaje activo, de aprender a pensar, de aplicación de conocimientos y de fomento de la convivencia. Si no existiera esa relación, respeto, buen entendimiento y disposición entre profesionales, que sólo tienen el objetivo de educar al mismo grupo de individuos, no sería posible o, por lo menos, más difícil.

Otro de los aspectos singulares de este proyecto de Ciudad de los Niños de Carbajosa, y que lo distinguen de las experiencias de otros lugares, es que esté introducido en el currículum escolar de los centros, dándole un carácter más educativo y de más implicación participativa, pues llega a más población infantil.

Durante todo el año, Ciudad de los Niños, Centro Joven y Ocio Nocturno se unen para fomentar la participación de los vecinos en fechas señaladas como: Halloween, Carnaval

La repercusión de este proyecto internacional es grande, por las siguientes razones:

- Convocados por UNICEF a los premios Ciudad Amiga de la Infancia.
- Invitados a participar con cuatro representantes infantiles, en el 2º encuentro Nacional de Consejos de Infancia, celebrado en la ciudad de Málaga en noviembre de 2012.
- Finalistas en los premios nacionales de iniciativas de Movilidad Sostenible.
- Miembro de la Red intergeneracional del IMSERSO.
- Referencia de participación infantil en tesis doctoral.
- Referencia de participación infantil en congresos internacionales.

- Asesoramiento a otros profesionales y municipios en relación con la implantación del proyecto.
- Referencia de animación sociocultural infantil en la formación de futuros profesionales de la educación.

Referencias Bibliográficas

Ayuntamiento de Carbajosa de la Sagrada. Ciudad de los niños. Recuperado el 3 de octubre de 2014, de: <http://www.carbajosadelasagrada.es/ciudad-de-los-ninos.html>.

Ciudad de los Niños de Carbajosa de la Sagrada. Recuperado el 2 de octubre de 2014, de <http://ciudaddelosninosdecarbajosa.blogspot.com.es/>

C.E.I.P. Pablo Picasso. Carbajosa de la Sagrada (Salamanca). Recuperado el 4 de octubre de 2014, de: <http://ceippablopicasso.centros.educa.jcyl.es/sitio/>

C.E.I.P. La Ladera. Carbajosa de la Sagrada. (Salamanca). Recuperado el 4 de octubre de 2014, de: <http://ceiplaladera.centros.educa.jcyl.es/sitio/>

Federación Española de Municipios y Provincias. Recuperado el 4 de octubre de 2014, de:
http://www.femp.es/Portal/Front/ResultadosBusqueda/_ntcoIxxYni0_N4murEJtz7mnB0IWF3LB

Instrumento de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. BOE núm. 313, de 31 de diciembre de 1990.

Manifiesto Consejo de Infancia (Niños). Málaga, 2012.

Manifiesto Aliados por la Infancia. Málaga, 2012.

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Red de ciudades amigas de la infancia. Recuperado el 4 de octubre de 2014, de:
<http://www.msssi.gob.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/maternoInfantil/CiudadesAmigas.htm>

Naciones Unidas. Conferencia de las Naciones Unidas sobre los asentamientos humanos (Hábitat II), 7 de agosto de 1996, Recuperado el 4 de octubre de 2014, de:
<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G96/025/03/PDF/G9602503.pdf?OpenElement>

UNICEF. Ciudades Amigas de la Infancia. Recuperado el 3 de octubre de 2014, de <http://ciudadesamigas.org>

UNICEF. Únete por la infancia. Recuperado el 3 de octubre de 2014, de <http://www.unicef.es>



EL AUTISMO EN LA INFANCIA

★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

302. LOS RETOS DE UNA ATENCIÓN SOCIOEDUCATIVA DE CALIDAD PARA LOS/AS MENORES CON TRASTORNO DE ESPECTRO AUTISTA

Javier Cortés Moreno y Eva María Sotomayor Morales

cortes@ujaen.es esotoma@ujaen.es

Resumen.

Diversos estudios epidemiológicos demuestran que el Trastorno de Espectro Autista (TEA), es cada vez más frecuente en nuestra sociedad, llegando a tener una prevalencia, en la actualidad, de un caso de autismo por cada 150 menores³⁹³. La complejidad y la evolución del trastorno, unida a la concepción de definirlo dentro de un espectro y el cambio de los criterios diagnósticos, dificultan la detección temprana y el establecimiento de un diagnóstico preciso que defina las estrategias de intervención. Al objeto de contribuir a la plena inclusión y para incrementar la calidad de vida de los/as menores con TEA, la presente comunicación centra su interés en analizar las buenas prácticas y las deficiencias que se encuentran en los diversos ámbitos (sanitario, educativo y social) que atienden a estos/as menores, con el objeto de proponer diferentes retos que los/as profesionales deben plantearse efectuar con la finalidad de garantizar los derechos desde la infancia.

Palabras clave: menores, TEA, atención socioeducativa

★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Introducción

La presente comunicación pretende sintetizar la investigación que estamos desarrollando actualmente en la Universidad de Jaén, dentro del programa de doctorado de Ciencias Sociales y Jurídicas. En dicha investigación, se propone abordar los Trastornos de Espectro Autista (en adelante, TEA) desde un enfoque interdisciplinar y bajo el paradigma del modelo de atención a las discapacidades del movimiento de vida independiente como estrategia y medio para fomentar el bienestar socioeducativo y la mejora de la calidad de vida de los/as menores afectados/as y sus familiares.

³⁹³ Confederación Autismo España (2012) Dossier Informativo para Medios de Comunicación; Madrid.

Según la encuesta del Instituto Nacional de Estadística (1999) sobre Discapacidades, deficiencias y estado de salud, en España existen 3,8 millones de personas con discapacidad, de las cuales, unas 4.500 personas están diagnosticadas de autismo (0,12%). En la actualidad, se prevé que esa cifra ha aumentado principalmente debido a la evolución y al cambio en cuanto a los criterios diagnósticos y la concepción de definirlo dentro de un espectro. Autism Society of America (2011) estima que cerca de 1.500.000 personas padecen de autismo en Estados Unidos, si se extrapola esta cifra a España, puesto que no existe una estadística oficial de la población española afectada, resultaría una población de más de 250.000 con TEA.

El concepto de Autismo ha experimentado una intensa evolución desde que, en 1943, fuera definido por Kanner y se incluyera dentro de la clasificación médica hasta que en la actualidad, el autismo, es preferible tratarlo como Trastornos de Espectro Autista.

Siguiendo el Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría, se pueden observar las diferentes modificaciones que ha experimentado: Las primeras dos ediciones (1952 y 1968) concebían el autismo como un síntoma de la esquizofrenia, siendo en la tercera edición (1980) cuando se introdujo el término de Autismo Infantil y en su versión DSM-III- R (1987) donde se incluyó el Trastorno Autista. En el DSM-IV-TR (2000) lo definía como un conjunto de patologías que se caracterizarían por alteraciones generalizadas en diversas áreas del desarrollo del individuo, principalmente en tres dimensiones específicas: la interacción social, la comunicación y la presencia de intereses y actividades estereotipadas y lo clasificaba en cinco categorías diagnósticas dentro de los Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD): Trastorno Autista, Trastorno de Rett, Trastorno Desintegrativo Infantil, Trastorno de Asperger y Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado. El DSM-IV incluía a los TEA dentro de la dimensión de TGD, los catalogaba como un subgrupo de trastornos que compartían síntomas comunes y en cierta medida diferenciales en relación a los demás TGD, y cuya afectación es preferible caracterizar dentro de un continuo (Mulas et al., 2010).

La CIE-10 (OMS, 1993) los define como un grupo de trastornos caracterizados por alteraciones cualitativas características de las interacciones sociales recíprocas y modalidades de comunicación, así como por un repertorio de intereses y de actividades restringido, estereotipado y repetitivo. El autismo concebido como TEA se define como un continuo más que como una categoría diagnóstica, como un conjunto de síntomas

que se puede asociar a distintos trastornos y niveles intelectuales. Las alteraciones sintomáticas del espectro autista son las que definen esencialmente las estrategias de tratamiento, más que las etiquetas psiquiátricas, neurobiológicas y psicológicas con que se definen los cuadros (Wing y Gould, 1979).

En la actualidad, el Trastorno de Espectro Autista se concibe, dentro del Manual de DSM – V (2013), como una única categoría, en la que según los criterios diagnósticos la persona presenta déficits persistentes en comunicación social e interacción social, teniendo desde el período de desarrollo temprano patrones repetitivos y restringidos de conductas, actividades e intereses. Causando estos síntomas ciertas alteraciones clínicamente significativas a nivel social, ocupacional o en otras áreas importantes del funcionamiento actual.

Análisis de la situación actual de los Trastornos de Espectro Autista: Oportunidades y retos de una atención integral socioeducativa de calidad

Uno de los principales ejes de la investigación que estamos llevando a cabo consiste en el análisis de la situación actual de los Trastornos de Espectro Autista, en el que resulta imprescindible abordarlo desde los procesos de detección temprana de los trastornos y los diagnósticos asignados a los/as menores, para de este modo comprender si la intervención posterior resultará adecuada.

Como se ha mostrado en el apartado anterior, la evolución de las clasificaciones y la multitud de definiciones relacionadas con el autismo pueden llegar a ser un riesgo grave para los/as menores que presentan características o síntomas de este trastorno, ya que el mero hecho de diagnosticar a un/a menor crea, en cierto modo, la asignación de una etiqueta, llegando a poder ser perjudicial a largo tiempo si dichas clasificaciones se actualizan y con ello se modifican las estrategias de tratamiento e intervención. Un claro ejemplo que se está experimentando en la actualidad es a través del Síndrome de Asperger, pues en la última edición del Manual de Diagnósticos, el DSM-V lo elimina como categoría independiente, subsumiéndose en la categoría de TEA. Con el nuevo cambio, cabe cuestionarse cuál es la idoneidad del tratamiento y las estrategias de intervención para aquellos/as menores que ya fueron diagnosticados/as con este síndrome.

La heterogeneidad del trastorno dificulta la falta de consenso y fomenta la existencia de diversas definiciones y clasificaciones para catalogar estos trastornos,

provocando una dificultad añadida para realizar una detección temprana y un diagnóstico preciso por parte de los/as profesionales. Un estudio de ámbito español realizado por la Federación de Autismo de Castilla y León (2006) afirma que un 62,5% de las familias tuvieron dificultades en la realización del diagnóstico debidas al desconocimiento del trastorno por parte de los profesionales (un 28,2%), la diversidad de diagnósticos (un 23,1%), retrasos en la obtención del diagnóstico (un 15,4%), desconocimiento sobre dónde acudir (un 12,8%), poca o ninguna coordinación entre los profesionales implicados (un 12,8%), y necesidad de desplazarse a otra ciudad (un 7,7%).

El TEA, puede tener una detección precoz a través de los distintos ámbitos de salud, servicios sociales y educación, si bien es cierto, que diversos estudios demuestran que existen deficiencias en estos procesos, por ejemplo en la sanidad, según Hernández, J.M. y cols. (2005) los pediatras y los profesionales de la atención primaria a menudo carecen de la información y la formación necesaria, por lo que no reconocen las conductas alteradas, además el Ministerio de Sanidad Español (1991) reconoció que los profesionales sanitarios están diagnosticando tarde las deficiencias infantiles.

En el ámbito educativo, siguiendo de nuevo a Hernández, J.M. y cols. (2005), existe una situación desigual en el territorio español según el grado de implantación de servicios educativos en la etapa infantil y principalmente del ciclo de 0 a 3 años; de forma que donde se han desarrollado las escuelas infantiles y los equipos de atención temprana (EAT) la sensibilidad y la experiencia en desarrollo evolutivo de los educadores asegura una detección mayor y más temprana de los TEA. En el artículo 12, principios generales de la educación infantil, de la Ley Orgánica de 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación se establece que la etapa infantil es de carácter voluntario. Es en la educación primaria, cuando los/as menores deben asistir a los centros educativos ordinariamente desde los seis hasta los doce años de edad (Artículo 16). En la etapa infantil, si se opta libremente de no ser escolarizado, en caso de existir alguna discapacidad se retrasa la detección y su tratamiento. Por otro lado, con frecuencia, los/as menores con TEA pueden experimentar un sutil maltrato por los centros educativos, en dos momentos claves: en el acceso a la educación por las diferentes dificultades o discriminaciones que se presentan al solicitar escolarización y posteriormente en el caso de ser aceptado, la institución pueden no llegar a ofrecer los apoyos o servicios precisos para responder a las necesidades específicas de aprendizaje del/a menor. Este tipo de situaciones pueden pasar desapercibido por la propia persona afectada e incluso inadvertido por sus familiares o entorno y se podría denominar como un maltrato institucional, definido por Martínez A. (1988) como cualquier legislación,

procedimiento, actuación u omisión procedente de los poderes públicos o bien derivada de la actuación individual de los profesionales que comporte abuso, negligencia, detrimento de la salud, la seguridad, el estado emocional, el bienestar físico, la correcta maduración o que viole los derechos básicos del menor y/o la infancia.

En el ámbito de Servicios Sociales, los procesos de detección temprana se canalizan a través de los Centros de Valoración y Orientación donde se detecta por medio de los dictámenes técnico-facultativos emitidos por los Equipos de Valoración y Orientación (EVOs). Los autores Hernández J. M. y cols. (2005), afirman que los EVOs son muy desiguales y tienen una limitada formación en las alteraciones específicas del desarrollo infantil.

En 1988 surge, a través de los servicios sociales, el plan concertado de Prestaciones Básicas de Servicios Sociales, con el objeto de articular la cooperación económica y técnica entre Administraciones y con la finalidad de lograr la colaboración entre la Administración del Estado y las Comunidades Autónomas para financiar conjuntamente una red de atención de Servicios Sociales municipales que garantice las prestaciones básicas a los ciudadanos en situación de necesidad. Por lo que cada comunidad adquiere competencias en materia social, y por lo tanto en su gestión y tramitación, pudiendo encontrar desigualdades entre unas y otras. Desde las consejerías de servicios sociales y de salud, a nivel estatal, se vienen editando guías para la detección temprana y/o intervención en educación, que resultan útiles a los profesionales de los distintos ámbitos y a los/as familiares de menores con TEA para intervenir precozmente ante las sospechas.

Realizando un análisis de esta documentación encontramos que en algunas Comunidades Autónomas existe la ausencia de estas fuentes o es insuficiente y que en otras puede resultar positivo. A continuación se expone una relación con la documentación hallada y una breve síntesis de la relevancia del documento analizado.

A nivel estatal, existe la *Guía de Práctica Clínica para el Manejo de Pacientes con Trastornos del Espectro Autista en Atención Primaria* (2009) creada por el Ministerio de Sanidad y Política Social con la finalidad de proporcionar conocimiento sobre esta realidad a los profesionales sanitarios y que sean capaces de detectar precozmente y realizar el seguimiento de los/as menores con TEA de acuerdo a recomendaciones basadas en la evidencia científica para la detección precoz y la mejora en la calidad de atención a los/as menores con TEA, de tal forma que pueda mejorar la calidad de vida de los/as menores con TEA y sus familias.

La *Guía de Integración para el alumnado con TEA en Educación Primaria* de Gallego M. M. (2012) constituye un buen referente al abordar la atención educativa desde el modelo de educación basada en la plena inclusión del alumno y considerando el proceso de la transición de educación infantil a primaria.

En Andalucía, la *Guía para la detección precoz del TEA* (2005) muestra la aplicación de un cuestionario de detección para el diagnóstico precoz. Está enfocada principalmente que los médicos pediatras faciliten la intervención a través de la prueba-cuestionario CHAT (Checklist for Autism in Toddlers) de Baron-Cohen, la más consensuada internacionalmente para la detección de los posibles casos de TEA a los 18 meses. El cuestionario es administrado por un profesional sanitario y consta de 9 preguntas y de 4 ítems de observación directa. El objetivo es observar comportamientos significativos que, si están ausentes a los 18 meses, indican que puede existir un riesgo manifiesto de desarrollar un trastorno socio-comunicativo. Con las señales de alerta, el pediatra podrá detectar, pacientes con un considerable riesgo de padecer un TEA. Una vez que informe de ello a la familia, el siguiente paso del proceso será la derivación hacia la consulta especializada, en el dispositivo de salud mental.

En lo que respecta al ámbito educativo encontramos, la *Guía para la atención educativa a los alumnos y alumnas con Trastorno de Espectro autista* (2001) y la *Guía práctica para la intervención en el ámbito escolar con el Síndrome de Asperger* (2013), ambos documentos tratan de reflejar los síntomas para detectar los trastornos y responder a las necesidades educativas.

Desde el Gobierno de Canarias se ha presentado la *Guía para la detección temprana de discapacidades, trastornos, dificultades de aprendizaje y altas capacidades intelectuales* (2011), en la que se proporciona diversos cuestionarios y escalas enfocados únicamente para que los profesionales del ámbito educativo detecten tempranamente el alumnado que precisa apoyos especiales o que tiene algún tipo de trastornos del desarrollo.

La Junta de Castilla y León ha proporcionado para su comunidad Autónoma la *Guía para la Atención de niños con el Trastorno de Espectro Autista en Atención Primaria* (2011), pretende sistematizar y protocolizar las actuaciones clínicas relacionadas con el diagnóstico precoz, las alternativas terapéuticas y el plan de seguimiento. Constituye un buen ejemplo de Guía ya que aborda todas las situaciones, haciendo especial hincapié en los niveles y el procedimiento adecuado para la detección, así como los recursos con los que cuenta la comunidad para el tratamiento y

la intervención. En sus anexos recoge el Test M- Chat y una Batería de Observación. Por otro lado dispone del documento *Guía de Intervención dirigida al alumnado con Autismo* (2007) editada por la Federación de Autismo de Castilla y León.

Desde la Generalitat de Catalunya, se encuentra el *Pla D'Atenció Integral a les Persones Amb Trastorn de L'espectre Autista* (2012) que describe muy taxativamente todo el sistema de detección; Señales de alarma, Ámbitos de Detección, Proceso y Niveles de detección, Proceso y fases de diagnóstico; proporcionando además recomendaciones en el tratamiento y los instrumentos de intervención para los profesionales de todos los ámbitos.

En la comunidad autónoma de Extremadura se han encontrado la carencia de documentos enfocados a orientar a las familias acerca del sistema y procesos de detección temprana de los TEA. En cambio, la Junta de Extremadura ha editado dos guías; *Espectro Autista: definición, evaluación e intervención educativa* (2008) y *Guía para la atención educativa con el alumnado con trastorno generalizado del desarrollo (Autismo)* (2007), ambas enfocadas en el ámbito educativo para valorar y detectar las necesidades del alumnado con TEA y describir propuestas de actuación Tratamientos e intervenciones en contextos educativos.

En la Comunidad Autónoma de Galicia, la Xunta de Galicia ha elaborado con los Equipos de orientación Específicos el documento *Especialidade Trastornos Xeneralizados do Desenvolvemento* (2008), es una guía demasiado simplificada sobre los indicadores, las clasificaciones y los servicios y recursos específicos del TEA, por lo que no ofrece ninguna información acerca de los procesos de detección temprana del TEA. Sin embargo, se ha encontrado un artículo, “*Autismo en Atención Primaria. Trastornos del espectro autista y el pediatra de Atención Primaria*” (2005), escrito por pediatras de atención primaria en La Coruña los cuales plasman el Algoritmo práctico para la intervención en el autismo en el sistema sanitario, a la vez que describen la situación actual e incorporan flujogramas del proceso de detección a seguir.

En la Comunidad de Madrid, está disponible la *Guía de diagnóstico y tratamiento de los Trastornos del Espectro Autista, La atención en la Red de Salud Mental* (2009) que engloba todo lo relacionado con las clasificaciones, la detección, el diagnóstico y el tratamiento en los TEA. En el apartado de Detección, a diferencia de otras Comunidades Autónomas este documento incluye, aparte de los signos de alerta

en los reconocimientos de rutina de desarrollo y el Screening específico para autismo, los lugares de detección. Estableciendo que la consulta del pediatra de Atención Primaria es testigo del crecimiento y desarrollo del niño y por tanto constituye un lugar privilegiado para la detección de las dificultades en el desarrollo, incluidas las específicas de la interacción y comunicación propias de los TEA. Por otro lado, muestra herramientas específicas que la Asociación Española de Pediatras de Atención Primaria aconseja para el cribado y la aplicación de los TEA ya que han sido diseñadas para su aplicación práctica, prueba de ello es que lo están empleando en el Programa de Salud Infantil realizado por la Consejería de Educación que ha desarrollado proyectos de atención para menores con dificultades específicas en la interacción y la comunicación.

La consejería de Sanidad y Política Social de la Región de Murcia ha editado el documento *Protocolo de coordinación de las actuaciones educativas y sanitarias para la detección e intervención temprana en los Trastornos de Espectro Autista* (2012) que proporciona información muy detallada y gráfica, mediante flujogramas, a diferencia de los otros documentos, sobre el proceso de coordinación en las actuaciones sanitarias y educativas, además de las fases de la detección, diagnóstico, intervención de tratamiento clínico, educativo y su seguimiento. Además de ello, ofrece orientaciones para el profesorado, el personal sanitario y las familias. La guía ofrece en los anexos una información muy relevante sobre los documentos, modelos de informe, que se utilizaran en este procedimiento, así como los recursos sociales, sanitarios y educativos existentes en la región de Murcia, tan necesarios e importante darlos a conocer a los familiares de personas con TEA para facilitar el proceso de detección en una situación que puede resultar confusa.

El motivo por el cual no se ha citado a las restantes Comunidades Autónomas de España ha sido por el hecho de que no disponen de documentos específicos que aborden el procedimiento de atención y detección temprana de los TEA, aunque se pueden obtener referencias de ellas a modo general y no específicamente sobre el TEA a través del Libro Blanco de Atención Temprana (2003) y el documento editado por el Real Patronato de Discapacidad, *La realidad actual de la atención temprana en España* (2011) donde se muestra el estudio de la situación de los recursos de atención temprana en el ámbito estatal.

Para finalizar con el análisis de la situación actual de los TEA en España y concluyendo que en los procesos de detección temprana y en los métodos de intervención educativos con los/as menores con TEA, aún existen deficiencias y son

susceptibles de considerables mejoras, nos vemos capacitados para reflexionar e indicar algunos de los retos que se deben plantear para ofrecer una atención de calidad al menor con TEA.

El primer reto a efectuar debe contemplar una atención interdisciplinar real y efectiva en el que interactúen los distintos ámbitos de atención (social, sanitario y educación) y que garantice la coordinación entre organismos desde la atención temprana. El considerable aumento y la prevalencia de los TEA es un dato científico incuestionable que conviene abordar para mejorar la calidad de vida de los/as menores. Una estrategia de intervención podría ser crear Planes Específicos de Intervención en Autismo desde diferentes administraciones públicas (sanidad, educación y/o servicios sociales).

El segundo reto, está enfocado en el ámbito sanitario, los profesionales deben estar más formados y especializados en los trastornos para poder establecer un diagnóstico preciso. Para ello, resulta imprescindible que los profesionales de atención del autismo unifiquen mediante un consenso los criterios diagnósticos y clarifiquen el proceso y acceso al sistema de detección temprana para las familias.

El tercer reto, desde el ámbito educativo, debe plantearse mejorar la atención educativa de los/as menores, para garantizar su plena inclusión, socialización y autonomía personal, para ello es necesario intervenir bajo una atención especializada y personalizada y de manera común bajo el paradigma de la accesibilidad universal y diseño para todas las personas, a través de ofrecer diferentes modalidades de escolarización, de establecer adaptaciones curriculares, usar adecuadamente las metodologías y crear espacios accesibles, etc.

Conclusiones

La detección precoz y un diagnóstico preciso del TEA se ve influenciada por la sensibilización que exista en la sociedad para identificar las señales de alerta o síntomas de los trastornos y por los conocimientos que tengan los profesionales sobre los trastornos mediante la formación adquirida y el acceso a documentación útil y de uso práctico.

La complejidad del trastorno complica la delimitación de las intervenciones, tratamientos y/o criterios de inclusión en los diversos ámbitos en los que interactúan

los/as menores afectados/as. Además la falta de consenso, supone una dificultad para delimitar los criterios de inclusión en los centros educativos para los/as menores con TEA, pero no debe constituir un argumento para eximir de la obligación de garantizar la igualdad de oportunidades, ya que desde el año 1985 el Ministerio de Educación adquirió el compromiso, a partir del Real Decreto 334/1985 del 6 de marzo del 85 de Ordenación de la Educación Especial, de integrar a los/as niños/as con discapacidad en los centros ordinarios públicos y concertados, así como por medio de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 Mayo, de Educación se establece, en su artículo 1, el principio de la equidad, que garantiza la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y la actuación como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.

Tras el abordaje de este estudio sobre el análisis de las fuentes bibliográficas accesibles sobre el procedimiento adecuado a seguir para una detección temprana e intervención en el ámbito educativo con los TEA en cada una de las comunidades Autónomas de España, se puede concluir una serie de retos a efectuar en un futuro, sabiendo que aún es necesario fomentar mayores documentos accesibles y comprensibles a toda la población para contribuir a la mejora de los servicios ofrecidos en los tres ámbitos de intervención. Desde las profesiones sanitarias, sociales y educativas resulta imprescindible analizar el sistema y procesos de detección de estos trastornos para una efectiva coordinación y para trabajar interdisciplinariamente con el objetivo de poder intervenir adecuadamente a las necesidades del/a menor. Disponer de información y orientación de los servicios, los métodos de intervención y los recursos enfocados al TEA repercutirá de forma positiva en la calidad de la atención, tratando de facilitar todo el proceso a las familias que puede estar atravesando una situación confusa y desconcertada ante el afrontamiento de una discapacidad.

Referencias Bibliográficas

- Autism Society of America, INC. AND (2011) Autism Society of America Foundation, INC.
- Clasificación Internacional de las Enfermedades CIE-10 (1993) Organización Mundial de la Salud.
- Confederación Autismo España (2012) Dossier Informativo para Medios de Comunicación; Madrid

- Consejería de Educación y Ciencia (2001) Guía para la atención educativa a los alumnos y alumnas con Trastorno de Espectro autista. Sevilla
- Consejería de Sanidad y Política Social, Servicio Murciano de Salud y Subdirección General de Salud Mental (2012) Protocolo de coordinación de las actuaciones educativas y sanitarias para la detección e intervención temprana en los Trastornos de Espectro Autista. Región de Murcia
- Coto M (2013) Guía práctica para la intervención en el ámbito escolar con el Síndrome de Asperger. Asociación Sevillana de Síndrome de Asperger
- DSM-I (1952) Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. (American Psychiatric Association).
- DSM-II (1968) Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. (American Psychiatric Association).
- DSM-III- R (1987) Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. (American Psychiatric Association).
- DSM-IV-TR (2000) Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. (American Psychiatric Association).
- DSM-IV (2001) Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. (American Psychiatric Association).
- DSM – V (2013) Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. (American Psychiatric Association).
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (1999) Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud.
- Especialidade Trastornos Xeneralizados do Desenvolvemento (2008) Conselleria de Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia
- Espectro Autista: definición, evaluación e intervención educativa (2008). Consejería de Educación. Junta de Extremadura.
- Federación Autismo Castilla y León (FACYL) (2006) Proyecto de investigación: La accesibilidad al sistema sanitario de las personas con TEA.
- Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana (GAT) (2003) Libro blanco de la atención temprana. Real Patronato sobre Discapacidad. Madrid
- Gallego, M^a.M (2012) Guía de Integración para el alumnado con TEA en Educación Primaria. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad – INICO; Salamanca
- Guía de diagnóstico y tratamiento de los Trastornos del Espectro Autista, La atención en la Red de Salud Mental (2009) Salud Madrid. Comunidad de Madrid.

- Guía de práctica clínica para el manejo de pacientes con Trastornos de Espectro Autista en atención primaria (2009). Guías de práctica clínica. Ministerio de Sanidad y Política Social.
- Guía para la Atención de niños con el Trastorno de Espectro Autista en Atención Primaria (2011) Gerencia Regional de Salud. Junta de Castilla y León.
- Guía para la atención educativa con el alumnado con trastorno generalizado del desarrollo (Autismo) (2007) Consejería de Educación. Junta de Extremadura.
- Guía para la detección temprana de discapacidades, trastornos, dificultades de aprendizaje y altas capacidades intelectuales (2011) Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Dirección General de Ordenación, Innovación y promoción Educativa.
- Hernández, J.M. y cols., (2005) Guía de buena práctica para la detección temprana de los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 41 (4): pp. 237-245.
- LEY Orgánica de 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación.
- Martínez, R. (1988) <<Malos tratos institucionales>> en *RTS: Revista de treball social*, ISSN 0212-7210, Nº. 110, 1988, págs. 202-206
- Merino M. y García M. (2007) Guía de Intervención dirigida al alumnado con Autismo. Federación Autismo Castilla y León
- Ministerio de Sanidad y Consumo (1991). Guía para la detección precoz de las deficiencias del recién nacido y del niño en atención primaria. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Mulas F, Ros-Cervera G, Millá MG, (2010) Etchepareborda MC, Abad L, Téllez de Meneses M. Modelos de intervención en niños con autismo. *Rev Neurol* 2010; 50 (Supl 3): S77-84.
- Pla D'Atenció Integral a les Persones Amb Trastorn de L'espectre Autista (2012) Departament de Salut. Generalitat de Catalunya
- Plan Concertado de Prestaciones Básicas de Servicios Sociales (1988) Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de la Dirección General de la Acción Social. Gobierno de España
- Real Patronato de Discapacidad (2011) La realidad actual de la atención temprana en España. Editorial POLIBEA, S.L. Madrid.
- Sánchez, L y Blanco-Ons P. (2005) Ponencias Simultáneas: Autismo en Atención Primaria. *Trastornos del espectro autista y el pediatra de Atención Primaria*”.
- TEA! Trastornos del Espectro Autista Guía para la detección precoz del TEA (2005) Consejería de Salud. Junta de Andalucía.

Wing, L. y Gould, J. (1979), "Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children: Epidemiology and Classification", *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, pp. 11-29.



303. LA REALIDAD DEL AUTISMO EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS. MÁS ALLÁ DE UN PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE

Antonio García Guzmán, Christian Alexis Sánchez Núñez y
Vanesa López Báez
antogagu@ugr.es

Resumen

Esta comunicación es el resultado de un proyecto de innovación docente, desarrollado en la Universidad de Granada y titulado: “*Lo vi y lo comprendí, lo hice y lo aprendí. Creación y aplicación de recursos audio-visuales en el Grado de maestro en Educación Infantil*”. El proyecto ha pretendido mostrar a la comunidad educativa cómo desde la Universidad se pueden desarrollar y dinamizar proyectos de colaboración entre diferentes instituciones, asociaciones y administraciones educativas y sociales que posibiliten un mayor conocimiento de la realidad del alumnado con Necesidades Educativas Especiales y mejorar así la formación de los futuros docentes en atención a la diversidad. Fruto de ese proyecto, entre otros, ha sido la edición de un documental (“Lo vi y lo comprendí. Mi hijo es especial”), que relata y difunde la realidad del alumnado con Trastornos Generalizados del Desarrollo de la ciudad autónoma de Ceuta (Autismo y Asperger). El documental se ha abordado desde una perspectiva holística; analizando las vivencias y opiniones de las familias, de los profesores (especialistas y tutores), de los propios alumnos, su paso por los centros educativos, sus necesidades y su día a día.

Palabras clave: autismo, innovación docente, documental, necesidades educativas especiales, universidad.

Introducción

La experiencia que aquí se detalla, parte de los resultados obtenidos en un proyecto de innovación docente subvencionado por la Universidad de Granada para los

cursos 2012-2013 y 2013-2014 y, valorado positivamente por la ANECA. Este proyecto ha pretendido, entre sus objetivos, dar respuesta a los compromisos que se han planteado con la puesta en marcha del Grado de Educación Infantil para los diferentes campus de la Universidad de Granada y, especialmente, para el Campus de Ceuta (http://grados.ugr.es/infantil_ceuta/pages/calidad/compromisos: “5. *Impulsar la innovación docente y la investigación para la mejora de la calidad de la docencia del Título de Grado de Educación Infantil*”. En este caso, el proyecto le ha prestado especial atención al uso de los medios audiovisuales en las aulas para mejorar la formación práctica que recibe el alumnado de esta titulación.

Actualmente, gracias al auge de las TICs y, especialmente, a su aplicación en el ámbito educativo, existen infinidad de recursos audiovisuales que podemos encontrar en la red (documentales, cortos y vídeos didácticos) y que pueden facilitar la labor de enseñanza-aprendizaje en contextos docentes. Y es que en muchas ocasiones, los problemas sociales y educativos que son presentados y discutidos a través de producciones audiovisuales y resueltos de un modo concreto, se convierten en enseñanzas de la vida y para la vida, favorecen la reflexión y el análisis crítico de los valores y contravalores que los determinan e, incluso, logran el cambio de actitudes (Ortigosa, 2002). De hecho, ya existen varias experiencias, con buenos resultados en la educación superior, que han incluido la utilización de dichos recursos en las aulas (véase en Casado, 2002; Martínez, Arnaiz y Escarbajal, 2011; Leiva, 2011; Galeote, 2011). De ahí, la necesidad y justificación de seguir potenciando la creación y difusión de dichos recursos y su utilización en las aulas.

Como ya decía Van Omer hace más de doce lustros (1950: 243, véase en De Pablos Pons, 1986): *“El uso de películas efectivas y apropiadas da por resultado un mayor aprendizaje en menos tiempo y una mejor retención de lo aprendido. (...) Las películas en combinación con otros materiales instructivos son mejores que cualquiera de ellos solo... Las personas enseñadas con películas están mejor capacitadas para aplicar lo que aprendieron, que las personas que no han tenido instrucción fílmica. (...) Las películas son equivalentes a un buen instructor al comunicar hechos o al demostrar procedimientos”*.

En definitiva, lo audiovisual tiene la capacidad de generar un fuerte impacto emocional en las personas y transmite valores y conductas de las que el alumnado puede extraer mucho conocimiento.

1. ¿Cómo surge este proyecto y cuáles son sus principales objetivos?

Este proyecto de innovación del que parte esta comunicación, ha pretendido, por tanto, sistematizar la utilización de los medios audiovisuales en las aulas universitarias, en cualquiera de sus formatos (películas, documentales, reportajes, debates...), dándole especial énfasis a su aplicación para la enseñanza universitaria y, al mismo tiempo, y de forma complementaria, la creación de diferentes recursos audiovisuales que posibiliten un mejor conocimiento y acercamiento a la realidad educativa y social y mejorar así, la formación de los futuros docentes.

Los recursos audiovisuales nos pueden servir como un recurso pedagógico para divulgar información que ayude a un mayor entendimiento social, favoreciendo la visibilidad, normalización y el acercamiento a la realidad educativa (Ortigosa, 2002. Citado en Martínez, Arnaiz y Escarbajal, 2011). Como decía Cossío: *“Tres cuartas partes, y aún es poco de lo que llega a saber el hombre culto, no lo aprende en los libros, sino viendo las cosas, quiero decir sabiendo verlas”* (Huerta y Matamala, 1994).

La metodología del proyecto está basada en las directrices marcadas por el Espacio Europeo de Educación Superior, ya que ha pretendido que el alumnado sea partícipe de su propio aprendizaje, potenciado la adquisición de habilidades que les permitan trabajar en grupo, reflexionar sobre su propio aprendizaje, intercambiar experiencias con otros estudiantes del mismo grado; conocer y trabajar desde y para la atención a la diversidad, comprendiendo y analizando la realidad educativa desde un enfoque global. En definitiva, potenciar y favorecer sus habilidades profesionales relacionadas con el buen desempeño de su profesión como maestra/o en un centro.

Para la búsqueda y selección de recursos audiovisuales, acorde con los contenidos curriculares de las asignaturas del Grado en Educación Infantil, se constituyó un grupo de trabajo y se trabajó colaborativamente mediante la aplicación de “Google Drive”. Una vez seleccionados los recursos, por su utilidad, se elaboraron las guías didácticas, en las que han participado tanto alumnos como profesores y en las que se detallan aspectos técnicos, didácticos y de aplicación docente. Igualmente, para la creación de material audiovisual se formaron dos grupos de trabajo con tareas muy diferenciadas, entre las que cabe destacar: 1) la realización de grabaciones de situaciones reales de enseñanza-aprendizaje; 2) la edición de los vídeos y del material multimedia, utilizando programas de edición avanzada y partiendo del material recopilado en las grabaciones.

Para la difusión de todos los recursos creados, se diseñó un blog educativo (<http://loviylocomprendi.blogspot.com.es/>) en el que se han incorporado todos los

recursos creados para trabajar las diferentes materias, así como los materiales creados por los alumnos. Por tanto, el proyecto se ha basado en una metodología que prima los intereses del alumnado (parte de sus necesidades e inquietudes), potencia sus habilidades y competencias como educadores del siglo XXI (competencia tecnológica y digital); se ha favorecido una metodología activa y participativa y, sobre todo, se ha fomentado al máximo los procesos creativos y de divulgación (creación de material multimedia) mediante el análisis y reflexión de la realidad educativa actual.

Fig.1. Edublog creado para la difusión del trabajo desarrollado: <http://loviylocomprendi.blogspot.com.es/>



La información incluida en el edublog se ha clasificado en: 1) información sobre la creación del documental: “Lo vi y lo comprendí. Mi hijo es especial”; 2) Proyecto de innovación; 3) recursos relacionados con la Atención a la Diversidad; 4) recursos sobre situaciones de enseñanza-aprendizaje; 5) recursos sobre convivencia y gestión de conflictos; 6) recursos sobre experiencias educativas; 7) materiales y recursos de apoyo a la docencia.

2. La creación del documental sobre el autismo en Ceuta: “lo vi y lo comprendí, mi hijo es especial”

Como ya se ha mencionado más arriba, uno de los resultados más palpables de este proyecto de innovación y objeto de esta comunicación, ha sido la creación de un documental didáctico de 90 minutos de duración, elaborado por diferentes miembros del proyecto de innovación (alumnado, profesorado de la UGR y personal externo) y con la colaboración de profesorado, familias de niños con Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) y la Asociación Autismo Ceuta. Este documental titulado: “Lo vi y lo comprendí. Mi hijo es especial” (DL.CE-3-2014), ha pretendido dar a conocer y difundir la realidad del alumnado con TGD de Ceuta (Autismo y Asperger). El documental ha analizado desde una perspectiva holística, las vivencias y opiniones de ocho padres de niños con autismo, de los profesores (especialistas y tutores), de su paso por los centros educativos, sus necesidades, su día a día, entre otros.

Fig. 2. Portada del documental y DVD elaborado



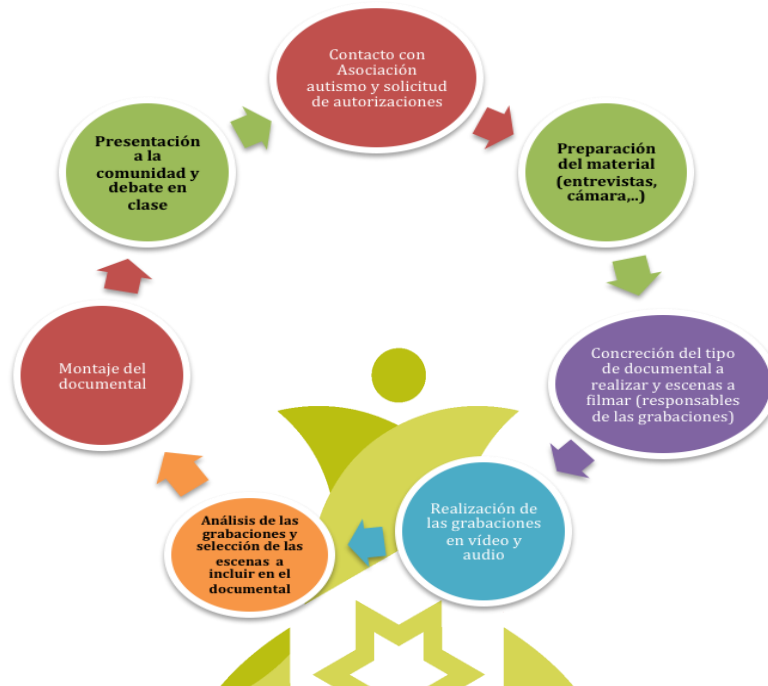
El documental se ha centrado en conocer cómo es la realidad del alumnado con Autismo y Asperger (TGD) de Ceuta, ya que es un tema que consideramos de gran relevancia en la formación de los futuros maestros de Educación Infantil y Primaria, teniendo en cuenta que existe un gran número de alumnos con dichas NEE escolarizados en los centros públicos de Ceuta, concretamente, 21 (Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad, 2011). No obstante, esta cifra ha podido aumentar en los últimos años.

El estudio se focaliza, por tanto, en ocho alumnos diagnosticados con TGD de distintos tipos, siete de ellos con autismo (con diferentes particularidades) y uno con asperger. De este modo, y dado que se estudia (graba y analiza) a cada alumno desde un enfoque holístico y utilizando diferentes medios e instrumentos para conocer una realidad, en profundidad, se puede entender este documental como el resultado de un estudio multicaso o estudio de caso múltiple (Stake, 2010).

3. Proceso seguido en la creación del documental y metodología empleada

A continuación se detalla el proceso seguido en la realización de este documental y todo cuanto ha supuesto la creación del mismo, analizando las siete fases por las que ha pasado, hasta su estreno definitivo (23/01/2014) (véase gráfico 1).

Gráfico 1. Proceso seguido en el diseño y creación del documental



3.1. Contacto con la asociación de autismo de Ceuta y solicitud de autorizaciones

Una vez que se decidió la creación de un documental sobre el autismo, desde un marcado carácter didáctico y prestándole una gran importancia al papel de las familias, el primer paso fue contactar con la asociación de autismo de Ceuta y con los padres que la integran para así poder contar con su colaboración. De este modo, se concretó, en un primer momento, una reunión con la presidenta de la asociación (06/03/2013) y, posteriormente, se realizó una segunda reunión con los padres de dicho organismo para darles a conocer las características de este proyecto y solicitarles su colaboración (15/03/2013). Después de la realización de ambas reuniones, a los padres que estaban interesados en el proyecto se les facilitó un permiso para su posterior firma, obteniendo un total de ocho padres y madres dispuestos a colaborar y, por tanto, ocho fueron los casos estudiados, analizados e incluidos en el documental.

3.2. Preparación de material y formación complementaria

Una vez que se disponía de los casos a analizar y, por tanto, de los protagonistas de este documental, se preparó todo el material necesario para las grabaciones. Por un lado, se preparó el material técnico utilizado. En este sentido, se utilizaron dos cámaras de vídeo para la grabación en alta resolución, una de ellas profesional, además de una grabadora de sonido. Por otro lado, se elaboraron dos entrevistas semi-estructuradas,

una de ellas dirigida al profesorado y otra a la familia, con el objetivo de establecer un protocolo en la grabación y detectar así los puntos clave a incluir en la misma. Las dimensiones incluidas en las entrevistas dirigidas a las familias fueron: a) características del niño/a; b) detección del autismo; c) actitud y respuesta de la familia; d) relación con el centro educativo. La entrevista, destinada a los docentes, contempló las siguientes dimensiones: a) datos básicos del profesorado; b) características y organización del aula; c) coordinación con especialistas; d) actitud y aptitud docente; c) relación con la familia.

Las cámaras y material técnico utilizado en las grabaciones fue facilitado por la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta.

Fig.3. Cámaras de vídeo utilizadas en las grabaciones



En esta fase se realizó un programa formativo con el objetivo de que los encargados de las grabaciones tuviesen los conocimientos necesarios para aprender a manejar dicho material audio-visual, así como algunos aspectos más técnicos a tener en cuenta en las grabaciones. Esta acción formativa fue impartida por un alumno de informática que, además, formaba parte del proyecto. La acción formativa se desarrolló el 9 de abril de 2013.

3.3. Concreción del tipo de documental y escenas a filmar

Como ya se ha comentado, el documental fue diseñado con el objetivo de ser una herramienta útil para los futuros maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria y poder así conocer desde una realidad cercana cómo es el Autismo y el Asperger. Para ello, partiendo de cada caso y de su análisis, se concretaron las escenas que podrían reflejar la realidad de este alumnado en Ceuta. No obstante, hemos partido de la premisa de que en primer lugar debemos considerar a los niños con TEA como niños que debido a sus necesidades, presentan un trastorno, pero nunca debemos etiquetarlos como “*el trastorno autista*”. Esto solo es una característica del alumno, no lo que lo define (Hortal, Bravo, Mitja y Soler, 2011). De hecho, el título de este documental intenta reflejar lo especial de cada niño, sin entrar en más (“Lo vi y lo

comprendí: mi hijo es especial”).

Atendiendo al objetivo principal del documental, se hacía preciso analizar la complejidad de cada caso, partiendo de tres contextos fundamentales: centro, familia y comunidad (Fullana, Pallisera y Vilà, 2003). En lo que respecta a las familias, en este documental se le ha dado un papel protagonista a los padres y madres, como grandes conocedores de lo que significar tener y hacer frente a las necesidades que plantea un niño con TGD, en consonancia a la opinión de expertos (Salvadó, Montserrat, Clofent, Montero y Hernández, 2012). Tanto es así que se puede entender la familia como una unidad social en la que el ambiente familiar ejerce una influencia continua sobre sus miembros y cada miembro influye en el resto (Gafo, 2001).

En el documental se ha pretendido conocer, con la mayor exhaustividad posible, cómo son los alumnos con autismo y asperger, pero siempre partiendo de la premisa de que no hay dos casos iguales. Por tanto, y aunque tienen algunas características comunes, no todas se presentan de igual forma, intensidad ni con las mismas peculiaridades. De hecho, los casos incluidos en este documental así lo corroboran. En él se incluye a alumnos/as que tienen lenguaje oral, otros que están en proceso, otros que utilizan un sistema alternativo de comunicación (PECS³⁹⁴) y, en definitiva, cada uno con unas habilidades, gustos, intereses y dificultades muy diferentes entre sí.

Los aspectos sobre los que se ha incidido en este documental parten de las investigaciones realizadas por algunos autores y de las características que definen al autismo, así como de las áreas afectadas (Jiménez, 2012): a) desarrollo motor; b) desarrollo perceptivo; c) desarrollo cognitivo; d) desarrollo social; e) desarrollo del lenguaje y la comunicación y; f) desarrollo de la autonomía personal. Sin embargo, como mantiene Rivière (1990, 2001), las alteraciones asociadas al autismo plantean desafíos importantes de comprensión, ya que resulta difícil entender cómo es el mundo interno de estas personas, al desconocer aspectos esenciales de la génesis biológica y los procesos psicológicos.

De igual forma, se le ha prestado mucha importancia a la escolarización de este alumnado y a la respuesta educativa, dado los destinatarios de este documento audiovisual. Y es que, como afirma Rivière (1998), al hablar de la escolarización del niño con TEA, se han de tener en cuenta todas sus particularidades personales, con una

³⁹⁴ PECS (*Picture Exchange Communication System*)/ *Sistema de comunicación por intercambio de imágenes*.

valoración específica de cada caso, dado que sólo después de realizar estas valoraciones se podrán tomar las correspondientes decisiones educativas.

A continuación, se incluye una tabla en la que se detallan los casos que han formado parte de este documental, el tipo de centro en el que están escolarizados, las grabaciones realizadas y las fechas en las que se realizaron.

Tabla 1. Casos incluidos en el documental

| ALUMNO/A/Código ³⁹⁵ | TIPO DE CENTRO EDUCATIVO | GRABACIONES REALIZADAS | FECHAS |
|-----------------------------------|--------------------------------|--|-----------------------|
| M1 (6 años) | Centro ordinario (Integración) | Entrevista madre | 24/04/2013 |
| | | Realización de actividades en la asociación de autismo | 24/04/2013 |
| W2 (5 años) | Colegio de Educación Especial | Entrevistas madre | 16/04/2013 |
| | | Entrevista a padre y hermano | 24/07/2013 |
| | | Realización de actividades en la Asociación de autismo | 16/04/2013 |
| | | Realización de actividades en un parque “zona del Sardinero” | 24/07/2013 |
| A3 (5 años) | Centro ordinario (integración) | Entrevista madre | 24/04/2013 |
| | | Realización de actividades en la Asociación Autismo | 24/04/2013 |
| S4 (8 años) | Centro ordinario (integración) | Entrevistas madre y padre | 25/04/2013 |
| | | Hidroterapia | 17/05/2013 |
| | | Equinoterapia | Cedida por los padres |
| | | Centro Educativo (interacción en clase) | 18/06/2013 |
| | | Entrevista profesora-tutora | 04/04/2013 |
| Actividades en “Parque San Amaro” | Cedida por los padres | | |
| Y5 (10 años) | Centro de Educación Especial | Entrevista madre | 18/04/2013 |
| | | Centro educativo (interacción en | 3/06/2013 |

³⁹⁵ A cada sujeto se le ha asignado un código, partiendo de la inicial del nombre y del número de caso.

| | | | |
|---------------------|-----------------------------------|--|--------------------------|
| | | clase) | |
| | | Entrevistas tutora, profesora de audición y lenguaje y logopeda. | 25/06/2013 |
| | | Hidroterapia | 17/05/2013 |
| D6 (10 años) | Centro de Educación Especial | Entrevista madre | 23/04/2013 15/05/2013 |
| | | Centro educativo (interacción) | 3/06/2013 |
| | | Entrevista profesora de Audición y Lenguaje | 25/06/2013 |
| | | Taller de bailes (danza) | 27/05/2013 |
| T7 (2 años) | Aún sin escolarizar | Entrevista madre | 25/04/2013 |
| | | Realización de actividades en el “Parque San Amaro” | 06/07/2013 |
| M8 (14 años) | Instituto de Educación Secundaria | Entrevista madre y padre | 18/04/2013 |
| | | Entrevista a madre | 15/05/2013 |
| | | Entrevista a padre y práctica de pesca deportiva | 26/06/2013 |
| | | Entrevista al propio niño | 26/06/2013 |

Además, para complementar la información obtenida en cada caso, se realizó una entrevista a la presidenta de la asociación de autismo de Ceuta (22/04/2013), así como a la psicóloga y la maestra de audición y lenguaje de dicha asociación (22/04/2013). De igual modo, también se entrevistó al jefe de estudios del centro de educación especial (25/06/2013).

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

3.4. Realización de las grabaciones en vídeo y audio

Todas las grabaciones fueron realizadas por los diferentes miembros del equipo de trabajo, atendiendo al cronograma establecido y a los diferentes aspectos que debían de incluirse en el documental. Las grabaciones se realizaron durante cuatro meses (desde el mes de abril de 2013 hasta el mes de julio del mismo año). El proceso de grabación resultó muy complicado, no solo por el trabajo, tiempo y recursos a emplear, sino por el número de permisos a solicitar, ya que algunas de las grabaciones se realizaron en espacios que requerían de determinados permisos y/o autorizaciones (academia de baile, centros educativos, piscina...).

3.5. Análisis de las grabaciones en vídeo y selección de las escenas a incluir

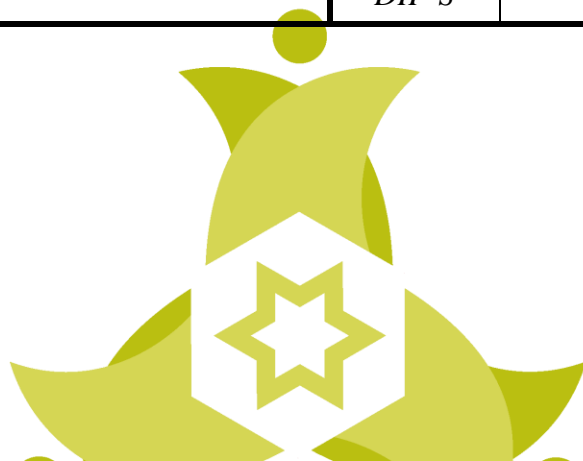
La información recopilada ha sido mucha y variada. Concretamente, para la creación del documental se filmaron casi 20 horas de grabación (1200 minutos), de los que hubo que seleccionar entre 70 y 90 minutos. Por tanto, para realizar una adecuada selección de las escenas, se siguieron una serie de pasos que se detallan a continuación. En primer lugar, la información audio-visual se ha sometido a un análisis de contenido (Krippendorff, 2002; Fox, 1981), por lo que se ha construido, de forma organizada, un sistema de categorías para sistematizar y reducir la información. A modo de ejemplo, se incluye la tabla de categorías utilizada para analizar y seleccionar escenas de uno de los casos (S1) (véase tabla 2), así como el tipo de análisis realizado para las diferentes filmaciones, partiendo de las citadas categorías (véase tablas 2,3 y 4). Cabe decir que este sistema se ha ajustado tanto a la información obtenida como a los objetivos que se plantearon con el documental. De este modo, las categorías responden a los objetivos planteados, facilitando así la descripción e interpretación de la información sobre este tema en cuestión (Colás, 1999).

Las entrevistas, diseñadas *ad hoc*, y el sistema de categorías para el análisis se han validado mediante “juicio de expertos” por investigadores expertos en la materia y se ha procedido a la triangulación de los códigos asignados a las grabaciones con el objetivo de dotar de calidad al procesamiento de la información realizado (Sandín, 2003).

Tabla 2. Categorías asignadas a los momentos de grabación y a las dimensiones objeto de análisis.

| CATEGORÍAS UTILIZADOS EN LA GRABACIÓN DEL CASO S1 | | | |
|---|---------------------------|--|--|
| Categorías/ momentos grabación | Concepto | Categorías/ Dimensiones analizadas | Concepto |
| EP-S | Entrevista padres S1 | DESC-S | Descripción de S1 |
| COL-S | Grabación en el colegio | APO-S | Apoyos y actividades extraescolares que recibe S1 |
| LEC-S | Actividades de lectura | PRE-S | Preocupaciones referidas a S1 |
| HIPO-S | Actividades con caballos | DET-S | Detección autismo S1 |
| HIDRO-S | Actividades en la piscina | ESCO-S | Escolarización S1 |
| PRO-S | Grabación de audio | DES-S | Desarrollo S1 |

| | | | |
|--------------|---------------------------------|-----------------|---|
| | <i>profesora</i> | | |
| <i>PAR-S</i> | <i>Actividades en el parque</i> | <i>REL-S</i> | <i>Relación de S1 con compañeros, padres,..</i> |
| | | <i>INTER</i> | <i>Intervención: pautas y consejos</i> |
| | | <i>APORTA-S</i> | <i>Aportaciones de S1</i> |
| | | <i>DIF-S</i> | <i>Dificultades S1</i> |



| Momentos y códigos grabación | Tiempo | Descripción de las escenas (observaciones) | Código asignado |
|------------------------------|---|--|-----------------|
| (LEC-S) 193_01 | 00:01-0:35 | S1 leyendo (Cuento: “el cuco”). | DES-S |
| (HIDRO-S) 197_01 | 00:01-00:18 | Su padre Juega con él en la piscina. | REL-S |
| | 01:00-1:09 | Su padre le está enseñando a nadar | REL-S |
| (HIPO-S) 195_01 | 00:12- 00:18/00:32- 00:56/ 01:17-01:27 | Ejercicios con los caballos. | APO-S |
| (PAR-S) 197_01 | 00:08- 00:1/00:17- 00-20 | S1 da de comer a los ciervos. | DES-S |
| | 00:00-00:50 00:54-01:03 | S1 hace figuras con palos (incluir estas imágenes cuando los padres están hablando de este tema y de lo creativo que es). | DES-S |
| (PRO-S) D40 | 00:11-00:40 | La profesora lo describe. | DES-S |
| (PRO-S) D41 | 00:01-00:50 | El trabajo con S1 en el día a día. | INTER-S |
| | 00:58-02:20 | Adaptación del aula y del centro. | ADAP-S |
| | 02:25-03:13 | Lo que le aporta a S1 (Coincide con lo que dicen los padres). | DES-S |
| | 04:26-05:48 | Aprendizaje de la maestra (lo que le ha aportado S1) (muy bueno). | APORTA-S |

| | | | |
|--|-------------------------|---|----------|
| | 05:56-06:45/06:47-07:07 | Sus compañeros le han aportado mucho. Eje de su integración (muy importante). | APORTA-S |
| | 07:24-07:58 | Los compañeros lo ven con normalidad, como uno más. | APORTA-S |
| | 08:19-09:01 | Le ha costado mucho trabajar los hábitos de estar sentado... | DIF-S |
| | 12:52-13:13/13:28-14:08 | La importancia de la familia. Una recompensa. A veces era muy duro y se cuestionaba todo. | INTER-S |

Tabla 3. Análisis de las grabaciones realizada al caso S1 (actividades de lectura, hidroterapia, hipoterapia y entrevista a la profesora).



Tabla 4. Análisis de la grabación realizada a los padres del caso S1

| Momentos y códigos grabación | Tiempo | Descripción de las escenas (observaciones) | Código asignado |
|--------------------------------|------------------------------|---|-----------------|
| EEP-S1 49_01 | 0:20 a 1:57 | Características de S1. | DESC-S |
| | 2:04-3:14 | S1 es capaz de todo pero con ayuda (por ejemplo: lectura). Lo lee todo. Está avanzando mucho. | DESC-S |
| | 3:28-4:50 | Es muy creativo (hace animales con las ramas que encuentra en el suelo). | DESC-S |
| | 5:09-6:00 | Lo que menos le gusta (escritura-grafomotricidad). | DESC-S |
| | 8:00-8:49 | Dificultad para terminar de hacer algo que le gusta. | DESC-S/DIF-S |
| | 9:20-10:30 | Su forma de actuar cuando no le gusta algo. | DESC-S |
| | 12:51-13:11 | Intenta hacer las cosas por él mismo. | DESC-S |
| | 6:30-7:45 | Psicólogo, psicopedagogo, AL, Logopeda, Hipoterapia. | APO-S |
| | 10:39-11:45 | Preocupaciones de los padres (intranquilidad). | PRE-S |
| | 13:26-02:00 | Momento en el que comienzan a sospechar que S1 tiene algo. | DET-S |
| (EP-S1) 49_02 | 02:30 (49-02) | Se mantienen las preocupaciones. | PRE-S |
| | 2:57-3:48 | ¿Cómo se sienten?, ¿qué es lo primero que hacen? Dificultad para asumirlo. | PRE-S |
| | 07:00-07-20. 07:30 -09:10 | Escolarización: su paso por el colegio. | ESCO-S |
| | 10:54-11:30/12:20-12:40 | Dificultades al pasar a primer curso de Educación Primaria. | ESCO-S/DIF-S |
| (EP-S1) 49_03 | 00:23-01:37 | Los padres no querían que fuesen a un centro de Educación Especial. | ESCO-S/DIF-S |
| | 03:00-04:00 | Están muy contentos con el niño. Hablan de la profesora de apoyo que tiene S1. | DESA-S |
| | 04:39-06:32 | Hablan de los compañeros de S1 y También de S1. | DESA-S |
| | 06:48-07:33 | Características a resaltar: lo importante es la voluntad, paciencia,.. | INTER-S |
| | 00:52-01-55 | Su tema estrella: los animales. | DESC-S |

3.6. Montaje del documental

El montaje del documental se realizó por una parte de los integrantes del proyecto y, especialmente, por el alumno de informática, atendiendo al análisis de contenido realizado y, por tanto, a la selección de escenas. Este fue uno de los procesos más laboriosos del documental, dado el número de grabaciones y la toma de decisiones en la realización del montaje. El proceso duró más de cuatro meses (desde septiembre de 2013 hasta enero de 2014). En el montaje se fueron incluyendo las escenas seleccionadas, con grabaciones de voz y animaciones. Para ello, se utilizó el programa “*Final Cut Pro X. 10.1*”. Cabe destacar que, incluso, se compuso una música específica para dicho documental, personalizada para cada uno de los casos. La letra y la música fue compuesta por un alumno que estaba cursando magisterio, en la especialidad de música.

Figs. 4 y 5. Montaje del documental.



3.7. Presentación a la comunidad y aplicación en la docencia

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

El documental, una vez terminado, y a propuesta de la Facultad, se presentó en el salón de actos del Palacio Autonómico de la ciudad de Ceuta. A la presentación asistieron más de 200 personas. Se adjunta un recorte de periódico de la proyección del mismo (véase fig.6) .

Fig.6. Recorte de prensa extraído del periódico “El Faro” sobre el estreno del documental. Fuente: <http://elfarodigital.es/ceuta/educacion/139201-ver-para-comprender.html>



'Me lo contaron y lo olvidé; lo vi y lo entendí; lo hice y lo aprendí'. Esta frase, una de las más conocidas de las pronunciadas por el filósofo chino Confucio, inspira el título del documental 'Lo vi y lo comprendí'.

'Mi hijo es especial', el trabajo audiovisual de 90 minutos de duración que un grupo de docentes y estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de Granada (UGR) en Ceuta estrenaron ayer en un casi repleto Salón de actos del Palacio autonómico (en la platea se dieron cita más de 200 personas) en el marco de las actividades programadas con motivo de la festividad de Santo Tomás de Aquino.

El largometraje es, además, el fruto más elaborado del trabajo desarrollado en el marco del proyecto de innovación 'Lo vi y lo comprendí. Lo hice y lo aprendí'.

Creación y aplicación de recursos audiovisuales en el Grado de Educación Infantil'.

- *Aplicación del documental en la docencia universitaria*

El documental ha sido utilizado en las clases prácticas de diferentes asignaturas del Grado en Educación Infantil, tales como: "Atención a la diversidad en el aula de Educación Infantil" y del Grado de Educación Primaria "Diseño, Intervención y Evaluación de intervenciones en contextos de educación especial".

Con posterioridad a la proyección del documental en las clases, se entregó una ficha al alumnado con una serie de cuestiones para que reflexionaran sobre el mismo y extraer los conocimientos que habían captado con su visionado (véase anexo I). Después de que el alumnado contestase a las cuestiones planteadas, en la siguiente clase se debatió ampliamente sobre el tema en cuestión.

A continuación se detallan algunos de los comentarios realizados por el alumnado, fruto del análisis individual que cada uno realizó, atendiendo a las cuestiones presentadas en el anexo I sobre dicho documental y de los que se puede extraer lo aprendido con su visionado y, por tanto, la consecución de los objetivos marcados en la realización del mismo.

"Para mí es un privilegio que ese niño esté integrado en un colegio ordinario con

niños que no tienen ninguna dificultad de aprendizaje, así pues, él aprende de ellos y ellos de él” ... “Me ha hecho ver que somos una sociedad materialista, y que tenemos que fijarnos mucho más en la calidad que en la cantidad. Y ser más humildes, solidarios y empáticos”... “También es muy interesante haber visto la metodología con la que trabajan con estos niños y es muy satisfactorio ver cómo trabajando duro se consigue que un niño vaya de un centro especial a uno ordinario. Es muy buen trabajo”(N-2).

“El documental se resume en una dosis de humanidad. Aporta una visión cercana, familiar, que dentro de unos años voy a vivenciar como maestra. Está claro que son niños especiales, diferentes porque no hay nadie igual en este mundo en el que vivimos y con unas capacidades que si se trabajan pueden potenciarse de una forma positiva” (N-13).

“Es difícil trabajar con este tipo de alumnos, pero desde mi punto de vista se aprende mucho de ellos y te hace ser mejor persona. Es un reto enorme y a quien le guste superarse cada día más es un trabajo diario que requiere un compromiso enorme como profesional y como ser humano. Aporta ganas de cambiar el mundo del maestro, de buscar alternativas y un sitio para aquellas personas que cuentan con estas dificultades” (N-6).

“Lo que más me ha gustado es el compromiso de las familias, la aceptación de la sociedad hacia estas personas, al menos te hace recuperar la fe en la humanidad. Saber que no estoy sola en mi trabajo, que mi vocación es compartida por la lucha de la familia y del propio niño por su interés y sobre todo ver cómo avanza. Sobre todo destacar la felicidad y la sonrisa que no pierden de su cara a pesar de todo lo que tienen”(N-7).★

“Lo que más me llama la atención es que los padres se dan cuenta desde que son muy chicos que a sus hijos les pasa algo, que son especiales aunque los médicos en un principio les digan que están bien. Y lo mucho que se esfuerzan en conseguir lo mejor para sus hijos, para que consigan progresar y lleven una vida de lo más normal posible.” (N-8).

“El documental me ha gustado bastante debido a que en él se puede observar que los alumnos que presentan alguna discapacidad pueden ser tratados de la misma manera que el resto de alumnos, es bastante gratificante trabajar con ellos, desde mi punto de vista, ya que el docente se entrega a ellos pero los resultados que se obtienen son mayores que la entrega. El ver cómo estos niños adquieren habilidades que el docente pensaba que no podría adquirir, además de que son alumnos muy agradecidos que tienen grandes muestras de afectos con todas las personas que le rodean. Realmente pienso que trabajar con alumnos que presentan alguna discapacidad es un

trabajo duro porque necesitas mayor involucración y constancia. No obstante también los resultados que se obtienen son muy satisfactorios” (N-11).

“Este vídeo me ha servido para conocer el duro esfuerzo que realizan los profesores y la implicación de los profesores para conseguir esos avances y poco a poco puedan aprender nuevas cosas. No todos los días se puede ver el trabajo de unos profesionales y de los padres para conseguir que los niños aprendan y, sobre todo, sean felices y se integren” (N-26).

“Los niños con alguna discapacidad deben tener el derecho de llevar una vida lo más “normal” posible porque esto no significa que sean diferentes o personas raras como mucha gente se refiere a ellos. Después de haber visionado este documental se ha demostrado que las familias no se sienten decepcionadas con la “vida” que les ha tocado, todo lo contrario se sienten muy afortunados de tener a sus hijos tal y como son porque cada avance que dan por muy pequeño que sea, es muy gratificante tanto para el uno como para el otro. Personalmente no soy de las personas que miran con pena a esas personas, sino que son el perfecto ejemplo de superación y esfuerzo por llevar una vida que nadie le da importancia. Como se ha demostrado, los niños autistas no son personas que no sienten por los demás o que están discriminados en una esquina, sino que son niños con alguna dificultad de relación pero que pueden llegar a tener personas por las que tendrán un sentimiento y se relacionan con ellas. Para concluir, solo decir que el vídeo me ha parecido muy bueno en contenidos y en los ejemplos que se han puesto. Cada día estoy más segura de que me gustaría poder trabajar con niños como ellos” (N-29).

“Son padres luchadores, pacientes y cariñosos, que no se rinden. Lo que más les preocupa es que sus hijos no sean felices y qué harán cuando ellos ya no estén” (N-30).

“Este documental me ha aportado muchísimo como persona y como futura maestra de educación infantil. Me ha ayudado a ver con otros ojos la realidad de los niños con autismo, puesto que casi todos tenemos esa imagen del niño autista agresivo y aislado y eso para nada es así, puesto que son muy cariñosos. Este documental me ha parecido muy enriquecedor, y además tiene un gran trabajo de fondo. Como conclusión final me quedo con la frase final del documental “Siempre hay luz al final del túnel” y es lo que más me ha enseñado a ver el documental, que siempre hay solución para todo y que si se quiere, se puede. Además, también ha servido para decidirme del todo por estudiar algo referido a la educación especial en un futuro” (N-32).

“Creo que este documental es para hacer ver a la sociedad que un niño que tiene TGD no es un “bicho raro” y que no hay que tener pena de esos padres porque su hijo

es así. Para nada, muy orgullosos que están, dan su cariño igual que cualquier otro padre que se preocupe por su hijo y puede tener una vida normal. Este documental es para abrir mentes y cerrar bocas a aquellas personas que critican sin saber la realidad del asunto. A mí personalmente, me ha aportado mucho. Me dan ganas de formarme mucho más de lo que ya lo hago y especializarme en este campo, en la educación especial. Si ves este documental y no se te mueve “algo” dentro, es o bien porque no has elegido la carrera correcta o bien porque no eres persona” (N-13).

4. Conclusiones

Después de la realización de este documental y su posterior difusión y, atendiendo a los objetivos planteados, cabe destacar lo siguiente:

1. Con este documental, fruto del trabajo colaborativo entre profesores de universidad, alumnado y maestros de distintos niveles básicos, se ha conseguido ir más allá de lo que nos pueden enseñar los libros y mostrar una realidad más cercana para dicho alumnado y, por tanto, más significativa.

2. El trabajo colaborativo y simbiótico que puede establecerse entre diferentes instituciones educativas, sociales y organizativas es de un valor educativo incalculable, tal y como se ha puesto de manifiesto en este documental, en el que han colaborado de forma desinteresada muchos docentes de diferentes niveles y especialidades, centros educativos, asociaciones, entidades privadas, alumnado... Es preciso, por tanto, trabajar en esta línea por y para la mejora de los profesionales que en el futuro marcarán el rumbo de la educación.

3. El trabajo muestra la realidad del autismo desde una perspectiva, especialmente familiar y docente, lo que ha permitido su buena acogida no solo por el alumnado, sino por toda la comunidad educativa y social.

4. Tener en cuenta el plano intercultural en este documental ha sido un factor decisivo y enriquecedor, puesto que nos encontramos en un entorno (Ceuta) en el que conviven cuatro culturas, aunque con un claro predominio de dos de ellas (la musulmana y la cristiana). De este modo, de los ocho casos analizados en el documental, tres pertenecen a la cultura musulmana y cinco a la cristiana.

5. El documental ha permitido al alumnado que ha formado parte del proyecto un aprendizaje que, difícilmente, podría haberlo adquirido de otra forma, ya que ha supuesto ir más allá de lo que, realmente, se puede hacer en las aulas universitarias,

dadas sus limitaciones: entrevistas con las familias, grabaciones y contacto con los alumnos con TGD, preparación de entrevistas, visitas a la asociación de autismo, etc.

6. La proyección de este documental ha permitido al alumnado apreciar y valorar el trabajo que han de realizar en clase y ser conscientes de lo importante que es su trabajo hoy en día, así como del papel que tiene la familia y su relevancia. Aspectos que se han podido corroborar con los comentarios extraídos por los alumnos (véase epígrafe 3.7).

7. Por todo cuanto aquí se ha expuesto y dilucidado, consideramos que se han cumplido los objetivos que nos marcamos con el diseño y creación de este documental. De hecho, en un principio pretendió ser simplemente un recurso más a utilizar en las clases prácticas y en la actualidad está pasando a ser una referencia en este campo.

8. El análisis de contenido realizado y todo lo que éste conlleva consigo, ha resultado una técnica muy apropiada para la creación de un documental que ha abordado todos o gran parte de los aspectos que es preciso tener en cuenta para tratar el autismo y el asperger desde la realidad más inmediata. No obstante, somos conscientes de que es y sigue siendo un mundo muy “complicado”, a la vez que “apasionante”. Un laberinto del que hay salida, pero no sin dificultad.

Para finalizar, aprovechamos esta comunicación para agradecer a todo el equipo del proyecto su esfuerzo y dedicación en la realización de esta producción audio-visual.

Referencias Bibliográficas

- CERMI (2011). *Situación y necesidades de las personas con discapacidad en la ciudad autónoma de Ceuta y Melilla*. Madrid: Grupo editorial cinco, S.A.
- Casado, R (2002). La discapacidad en el cine como recurso didáctico-reflexivo para la formación inicial de maestros. *Comunicar IX (18)*. pp. 163-168. Disponible en: <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=18&articulo=18-2002-20> [consultado el 20 de marzo de 2013].
- Colás Bravo, P. (1999). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogía. En L. Buendía., M.P. Colás. y Hernández, F. (Eds.) *Métodos de Investigación en psicopedagogía* (pp. 251-286). Madrid: McGraw-Hill.
- De Pablo Pons, J. (2002). *Cine y enseñanza*. Madrid: CIDE-Ministerio de Educación y Ciencia.
- Díaz, B. y Vivar, S. (2011). El cine como espejo normalizador: rodando hacia la inclusión (p.p. 64-70). En A. Sánchez, C. Bernal, J.J. Carrión, J.M. Granados, R. Gutiérrez, A. Luque, M. Noëlle, L. Ortiz, D. Linares y M.L. Pedrajas (Eds). *Actas*

del congreso internacional de Educación Especial y Mundo Digital, XVIII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial. Almería: Editorial de la Universidad de Almería.

- Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación.* Pamplona: EUNSA.
- Gafo, J. (2001). *Deficiencia Mental y Familia.* Córdoba: Promi.
- Galeote, R. (2011). El cine como recurso pedagógico en la atención a la diversidad (pp.71-77). En A. Sánchez, C. Bernal, J.J. Carrión, J.M. Granados, R. Gutiérrez, A. Luque, M. Noëlle, L. Ortiz, D. Linares y M.L. Pedrajas (Eds). *Actas del congreso internacional de Educación Especial y Mundo Digital, XVIII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial.* Almería: Editorial de la Universidad de Almería.
- Hortal, C; Bravo, A; Mijta, S; Soler, J.M. (2011). *Alumnado con trastorno del espectro autista.* Barcelona: Imprimeix.
- Jiménez, P (2012). Reflexiones y dudas en torno a los trastornos del espectro autista y su educación. *Educatio Siglo XXI. Revista de la Facultad de Educación*, 1, (30), 187-213.
- Krippendorff, K. (2002). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica,* Barcelona: Paidós.
- Leiva, J. (2011). Construyendo cultura de la diversidad a través del cine: una experiencia con alumnado universitario de educación especial (pp.55-63). En A. Sánchez, C. Bernal, J.J. Carrión, J.M. Granados, R. Gutiérrez, A. Luque, M. Noëlle, L. Ortiz, D. Linares y M.L. Pedrajas (Eds). *Actas del congreso internacional de Educación Especial y Mundo Digital, XVIII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial.* Almería: Editorial de la Universidad de Almería.
- Martínez, R., Arnaiz, P. y Escarbajal, A. (2011). Cine y discapacidad: una experiencia para la formación de maestros en educación especial (pp.46-54). En A. Sánchez, C. Bernal, J.J. Carrión, J.M. Granados, R. Gutiérrez, A. Luque, M. Noëlle, L. Ortiz, D. Linares y M.L. Pedrajas (Eds). *Actas del congreso internacional de Educación Especial y Mundo Digital, XVIII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial.* Almería: Editorial de la Universidad de Almería.
- Monjas, M.I, Arranz, F., Rueda, E. (2005). Las personas con discapacidad en el cine. *Siglo cero*. 36 (213), 13-29. Disponible en URL: <http://www.feaps.org/archivo/publicaciones-feaps/siglo-cero/numeros-gratuitos/365-n213> [consultado el 15 de abril de 2014].
- Monjas, M.I., Arranz, F (2010). El cine como recurso para el conocimiento de las personas con discapacidad: veinticinco películas de la última década. *Revista MED cine* 2010 6 (2): 55-68. Disponible en URL:

<http://revistamedicinacine.usal.es/index.php/es/vol6/num2/600> [consultado el 15 de abril de 2014].

- Ortigosa, S. (2002). La educación en valores a través del cine y las artes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 157-175.
- Rivière, A. (1990). *El Autismo y los Trastornos Generalizados del Desarrollo*. En C.Coll, A. Marchesi y J.Palacios (comp). *Desarrollo Psicológico y Educación. Trastornos del Desarrollo y Necesidades Educativas Especiales*. Vol 3, 329-360. Madrid: Alianza.
- Riviére, A. (1997). *Tratamiento del autismo: Nuevas perspectivas*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Riviére, A. (1998). *Tratamiento y definición del espectro autista*. Madrid: APNA-IMSERSO.
- Rivère, A. y Martos, J. (2000). *El niño pequeño con autismo*. Madrid: APNA-IMSERSO.
- Riviére, A. (2001). *Autismo*. Madrid: TROTTA.
- Saldaña, D. (2011). Desarrollo Infantil y Autismo: La búsqueda de Marcadores Tempranos. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 1, 11, 141-158.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Salvadó-Salvadó, B., Palau-Baduell, M., Clofent-Torrentó, M., Montero-Camacho, M., Hernández-Latorre., M.A. (2012). Modelos de intervención global en personas con trastorno del espectro autista. *Revista de neurología*, 1, (54), 63-71.



ANEXO I. Actividad planteada para después visionado del documental

| FICHA TÉCNICA | |
|----------------------|---|
| Título: | Lo vi y lo comprendí: “Mi hijo es especial” |
| Ciudad/País | Ceuta/ España |
| <i>Año:</i> | 2014 |
| <i>Duración:</i> | 90 minutos |
| <i>Coordinación:</i> | Antonio García Guzmán |
| <i>Género</i> | Discapacidad/ autismo |

Fuente:

Biblioteca de la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta.



Sinopsis:

Este documental muestra la realidad del alumnado con Trastornos Generalizados del Desarrollo (Autismo y Asperger) en el contexto ceutí. Se aborda desde una perspectiva holística; analizando las vivencias y situaciones de ocho familias ceutíes, del profesorado, su paso por los centros educativos, sus necesidades, sus particularidades, su día a día...

En éste se incluye una constante mezcla de sentimientos y emociones donde la seriedad del tema también deja sitio a momentos inolvidables, colmados de sinceridad, humor y realidad.

Nota: “Este documental se encuadra dentro de un proyecto de innovación docente, auspiciado por la Unidad de Innovación Docente de la Universidad de Granada: “Lo vi y lo comprendí, lo hice y lo aprendí. Creación y aplicación de recursos audio-visuales en el Grado de maestro en Educación Infantil.”

Cuestiones planteadas

Después de ver este documental, se le plantean una serie de cuestiones a las que ha de dar respuesta. Posteriormente, serán debatidas y comentadas en gran grupo.

1. ¿Qué tinte se le da a este documental?, ¿qué se persigue?
2. ¿Cómo son los niños que protagonizan este documental?, ¿qué tienen de especial?, ¿qué destacarías de cada uno de ellos?, ¿qué tienen en común todos ellos y qué los diferencia?
3. ¿Cómo detectan los padres que estos niños y niñas son especiales?, ¿qué extraéis de ese momento?
4. ¿Cómo son los padres de estos niños?, ¿qué es lo que más les preocupa?, ¿cómo se enfrentan a la disCAPACIDAD de sus hijos?, ¿qué sentimientos tienen?, ¿qué les ha sido más difícil de asimilar?
5. ¿Cómo se trabaja con estos niños en clase?, ¿y en la asociación de autismo?, ¿qué pautas y metodología se sigue con cada uno de ellos?, ¿difiere mucho la metodología utilizada en unos y otros casos?, ¿en qué?
6. ¿Es muy diferente el trabajo con estos niños en un Centro de Educación Especial al trabajo desarrollado en un Centro Ordinario?, ¿cómo es cada uno de ellos y qué ventajas e inconvenientes tienen para estos niños?
7. ¿Qué terapias pueden ser muy útiles para el trabajo con estos niños en horario extraescolar y cómo pueden colaborar los padres?
8. ¿Qué se destaca en este documental sobre cómo deben ser los profesores que trabajan con estos niños/as?, ¿qué características han de tener?, ¿consideras que tienes todas esas características?
9. ¿En qué modalidad de escolarización están estos alumnos?, ¿es el tipo de colegio que los padres quieren?, ¿qué sensación le produce a los padres?
10. ¿Qué conclusiones sacas de este documental?, ¿qué te ha aportado?, ¿qué es lo que más te ha llamado la atención? Realice una amplia valoración del mismo.

304. EFICACIA DE LAS DIETAS LIBRES DE GLUTEN Y CASEÍNA COMO UNA INTERVENCIÓN PARA MEJORAR EL FUNCIONAMIENTO CONDUCTUAL, COGNITIVO Y SOCIAL EN NIÑOS CON AUTISMO.

Mari Carmen García García
mcarmengarciax2@hotmail.es

Resumen.

El autismo es un grupo de trastornos del desarrollo cerebral a los que se llama colectivamente el trastorno del espectro autista (TEA). El objetivo sería conocer los problemas alimenticios y determinar la eficacia de las dietas libres de gluten y caseína como una intervención para mejorar el funcionamiento conductual, cognitivo y social en los individuos con autismo. Las modificaciones de conductas alimentarias, una dieta libre de gluten y caseína y los suplementos vitamínicos son métodos muy positivos que ayudan en gran escala a la superación de los trastornos de la conducta en estos niños. Cuando los niños autistas reciben una dieta libre de gluten y caseína aumentan la utilización del oxígeno en el cerebro, se nota un desarrollo mejor de su comunicación y por consiguiente, del aprendizaje. Aún así, las pruebas actuales para la eficacia de estas dietas son deficientes. Por lo tanto, es necesario continuar la investigación en este campo.

Palabras clave: trastorno del espectro autista, autismo, alimentación.

Introducción

El autismo es un grupo de trastornos del desarrollo cerebral a los que se llama colectivamente el trastorno del espectro autista (TEA). El término "espectro", empleado por primera vez por Lorna Wing y Judith Gould en el año 1979, se refiere a la amplia gama de síntomas, habilidades y niveles de deterioro o discapacidad que pueden tener los niños con el TEA. Algunos niños padecen un deterioro leve causado por sus síntomas, mientras que otros están gravemente discapacitados. Lorna Wing en 1988 expuso que las personas situadas en el espectro son aquellas que presentan trastorno en las capacidades de reconocimiento social, trastorno en las capacidades de comunicación

social y patrones repetitivos de actividad, tendencia a la rutina y dificultades en imaginación social. Se define el TEA como cinco trastornos, algunas veces llamados los trastornos generalizados del desarrollo (TGD): trastorno autista (autismo clásico), trastorno de Asperger (síndrome de Asperger), trastorno generalizado del desarrollo no especificado (TGD-NE), trastorno de Rett (síndrome de Rett) y trastorno desintegrativo infantil. En una investigación del gobierno efectuada en 2009 sobre prevalencia del TEA, los Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades encontraron que la tasa del TEA era de alrededor de 1 en 110 niños. Los niños enfrentan un riesgo mayor de cuatro a cinco veces que las niñas. Se ha sugerido que los péptidos del gluten y la caseína pueden tener alguna incidencia en los orígenes del autismo y que la fisiología y psicología de dicho trastorno pueden ser explicadas por medio de la excesiva actividad opioide vinculada a dichos péptidos.

Cuerpo principal del trabajo

Objetivo

Conocer los problemas alimenticios y determinar la eficacia de las dietas libres de gluten y caseína como una intervención para mejorar el funcionamiento conductual, cognitivo y social en los individuos con autismo.

Metodología

Revisión sistemática en las bases de datos Medline, Cuiden, Pubmed, Cinahl, Scielo y Google Académico con las siguientes palabras claves: trastorno del espectro autista, autismo, alimentación.

Resultados

Muchos niños con TEA son extremadamente problemáticos a la hora de comer. El hecho de ser muy restrictivos con la alimentación convierte la hora de la comida en una lucha para que el niño coma. A veces no querrá un alimento por su textura, olor, color, temperatura o cualquier otra cuestión. En otros casos, alimentos que sí comían, un día deciden que ya no los quieren. Y si no hay comunicación verbal, este hecho restrictivo se convierte en un gran problema. Por otro lado, algunos niños tienen en su tracto intestinal cantidades excesivas de una levadura llamada *Candida albicans*. Esos altos índices son factores desencadenantes de las conductas inapropiadas. Si el niño contrae una infección, el antibiótico suministrado para combatir dicha infección puede

destruir los microbios que regulan la cantidad de levadura en el tracto intestinal y como resultado, la levadura crece rápidamente y contamina la sangre con toxinas que pueden influir en el funcionamiento del cerebro. La mala absorción parece implicar una permeabilidad creciente de los intestinos. Así, las proteínas que pasan normalmente a través de los intestinos sin ser absorbidas, tienden a ser absorbidas por los intestinos de niños autistas, lo que puede causar problemas al convertirse estas proteínas en metabolitos en la sangre, así como el aumento de la incidencia de las reacciones adversas del alimento (sensibilidad o alergia). La caseína en la leche puede descomponerse en apomorfinina en sangre que actúa como un narcótico, de lo que se deduce que algunas de las anormalidades del comportamiento en niños autistas resultan de efectos (similares a los causados por opioides) de los metabolitos de la caseína. El gluten es otro responsable potencial. Se han detectado péptidos anormales en la orina de individuos autistas atribuidos a la incapacidad del cuerpo de descomponer esas proteínas en los aminoácidos. Las pruebas urinarias de los péptidos ahora se pueden utilizar para detectar estos metabolitos para determinar qué niños deben ser colocados en dietas restrictivas libres de gluten y caseína.

Conclusiones

Las modificaciones de conductas alimentarias, una dieta libre de gluten y caseína y los suplementos vitamínicos son métodos muy positivos que ayudan en gran escala a la superación de los trastornos de la conducta en estos niños. Cuando los niños autistas reciben una dieta libre de gluten y caseína aumentan la utilización del oxígeno en el cerebro, se nota un desarrollo mejor de su comunicación y por consiguiente, del aprendizaje. Aún así, las pruebas actuales para la eficacia de estas dietas son deficientes. Por lo tanto, es necesario continuar la investigación en este campo.

Referencias Bibliográficas

- Rodríguez, E. M. (2003). La nutrición: una estrategia de intervención en el niño autista. *Acta Médica*, 11(1), 26-37.
- Instituto Nacional de la Salud Mental. Guía para padres sobre el trastorno del espectro autista. Departamento de salud y servicios humanos de los Estados Unidos.
- Confederación Autismo España.
- Salas, E., Coteró, A. G., Liévanos, O. G., & Marcín, C. PATRÓN DE CONSUMO DE ALIMENTOS EN NIÑOS CON Y SIN ESPECTRO AUTISTA.
- Millward, C., Ferriter, M., Calver, S., & Connell-Jones, G. (2008). Dietas libres de gluten y caseína para trastorno del espectro autista.

305. PAPEL DEL FISIOTERAPEUTA EN EL AUTISMO

Antonio Ruiz Cazorla, Antonia Muñoz Salido y Juana María Hijano Muñoz
antonioruizcazorla@hotmail.com

Resumen.

El autismo más conocido en el ámbito de la salud como Trastorno del Espectro Autista (TEA), es considerado un trastorno general del desarrollo. De etiología desconocida, se caracteriza por causar en el niño alteraciones en su desarrollo psicomotor, lo cual dificulta la evolución normal del movimiento, la adaptación e interacción con su entorno. Teniendo en cuenta la sintomatología y lo que esta provoca en la vida del niño, es indicado que el Fisioterapia intervenga como miembro activo en el equipo multidisciplinar que trata este trastorno, ya que sus funciones son el estudio, habilitación, rehabilitación y mantenimiento del movimiento corporal, buscando con ello una mayor funcionalidad e independencia y una mejor calidad de vida tanto para el niño como para su familia.

Palabras clave: Psicomotricidad, TEA, Desarrollo, Fisioterapia, Tratamiento integral.

Introducción



Para comenzar esta comunicación en primer lugar es necesario dar unas breves nociones acerca del Autismo, su definición y sintomatología. Desde que el término autismo fue utilizado por Bleuler en 1911, su significado ha ido cambiando hasta llegar a nuestros días. En los últimos años el autismo es considerado como un trastorno general del desarrollo, más conocido en el ámbito de la salud como El Trastorno del Espectro Autista (TEA), y engloba una serie de alteraciones complejas del neurodesarrollo que provocan importantes impedimentos sociales, dificultades en la comunicación, aislamiento, patrones de conducta estereotípicos, restringidos y repetitivos. Según la O.M.S. se trata de un trastorno que se presenta desde el nacimiento o durante los 30 primeros meses de vida, los expertos estiman que 2 de cada 1000 niños lo padecerán, teniendo los varones cuatro veces más probabilidades de tener TEA que las mujeres. Decir que siendo de etiología desconocida, en las últimas investigaciones se han

identificado genes asociados al TEA, con lo que los científicos piensan que la genética y el ambiente juegan un papel importante en la alteración orgánica del sistema nervioso central, que es la base de este trastorno.

A la hora de valorar y diagnosticar un Trastorno del Espectro Autista hay que tener en cuenta el alto grado de comorbilidad de este trastorno y de que varía ampliamente en gravedad y síntomas, llegando incluso a pasar desapercibido en los niños levemente afectados. Vamos a enumerar una serie de características del TEA, que en el caso de presentarse en el niño, requerirá una evaluación neuro-pediátrica:

1. Características tempranas

- No balbucear o señalar al año de edad.
- Retraso en el desarrollo del lenguaje. No pronunciar palabras únicas a los 16 meses o frases de dos palabras a los 2 años de edad.
- Con frecuencia, aparecen dificultades en la comprensión del lenguaje hablado. No responder a su nombre. Pérdida del lenguaje.
- Contacto visual inadecuado, dificultad para la mirada directa a los ojos.
- Carencia o pérdida de habilidades sociales, no sonreír o mostrar receptividad social.
- Apego a objetos extravagantes, alineamiento excesivo de juguetes u objetos.

2. Características tardías

- Resistencia al cambio, adherencia inflexible a rutinas o rituales específicos.
- Preocupación por ciertos objetos o sujetos.
- Uso repetitivo o inusual del lenguaje.
- Falta o deterioro del juego imaginativo, o del juego con otros niños.
- Falta de capacidad para iniciar o mantener una conversación con otros.
- Patrones de interés restringidos que son anormales en intensidad o enfoque.

Si una vez evaluado el niño el neuro-pediatra indica la posibilidad de TEA, generalmente está indicada una segunda valoración más integral.

Una valoración más integral necesita un equipo multidisciplinar, el cual, después de pruebas y exámenes exhaustivos, concretará el diagnóstico. Se plantea la necesidad

de que el fisioterapeuta forme parte del equipo multidisciplinar y evalúe al niño en lo que a fisioterapia corresponde.

La fisioterapia puede intervenir en la sintomatología vinculada a la psicomotricidad, para potenciar la interacción entre lo somático y lo afectivo, incidiendo positivamente en el desarrollo global del niño, disminuyendo la distorsión de la percepción que éste tiene de su cuerpo. Es en este punto donde nuestro trabajo se centrará, exponiendo la sintomatología propia y susceptible de atención fisioterápica así como el tratamiento correspondiente.

Tratamiento fisioterápico en el Autismo Infantil

Tomando como objetivo general de esta comunicación el evidenciar los beneficios que aporta la actuación fisioterápica mejorando las habilidades motoras e independencia en los niños con Trastornos del espectro autista, hemos realizado una revisión de la bibliografía editada así como una búsqueda de artículos en las principales base de datos de ciencias de la salud. Las bases de datos utilizadas para la consulta de artículos han sido principalmente: PEDro. (es la base de datos sobre Fisioterapia Basada en la Evidencia), PUBMED, MEDLINE, COCHRANE.

Una vez realizada la revisión bibliográfica y para desarrollar el tratamiento fisioterápico adaptado a la sintomatología más significativa, es muy importante la visión del fisioterapeuta como “Agente de Salud Integral” y considerar su pertenencia al equipo multidisciplinar.

En primer lugar, deberemos conocer al niño en distintos contextos para poder detectar sus necesidades reales en relación con el entorno en el que se desenvuelve. Para ello, realizaremos una valoración fisioterapéutica y consultaremos la opinión de los demás profesionales que forman parte del equipo multidisciplinar, ya que muchas veces son los que más le van a conocer. No podemos ni debemos olvidar a la familia, con la que se mantendrá una entrevista personal para conocer más al niño.

El tratamiento debe ser totalmente personalizado y ajustado a las necesidades reales del niño. Los objetivos han de ser realistas y lo más funcionales posibles. En este punto, debemos recordar que en Autismo siempre hay dos pasos hacia delante y uno hacia atrás, por lo que se debe mantener tanto la tranquilidad, como la constancia en el trabajo diario.

Hay que destacar que el tratamiento fisioterápico en el TEA debe ser **precoz**. Pero no debemos olvidar las demandas de niños en edad escolar y en adolescentes con TEA que tienen alteraciones motoras y de la marcha.

La primera pregunta que surge es saber cuáles son las características del niño con TEA que son susceptibles de tratamiento desde la fisioterapia. Básicamente, hay que considerar:

1. Alteraciones en la actividad motora. Podemos encontrar niños apáticos (con actividad reducida y posturas de reposo de difícil modificación, con dificultad para comenzar a realizar y llevar a cabo las actividades propuestas) y por otro lado, niños que mantienen una elevada actividad durante muchas horas, sin fatigarse, pero con nulo interés por los objetos y las personas (a diferencia de los niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad). También encontraremos niños apáticos que, en algún momento dado, pueden volverse hiperactivos, en un mismo niño puede haber una alternancia entre apatía e hiperactividad.

En este punto hay que tener presente el impacto de los fármacos en la motricidad. El fisioterapeuta deberá conocer los fármacos que toma el niño, y sus posibles repercusiones sobre la motricidad. Especial mención merecen los antipsicóticos, que pueden inducir una cierta rigidez de movimientos o provocar disquinesias agudas o tardías, y los antiépilépticos, que pueden inducir temblores en las extremidades, alterando más la motricidad fina.

2. Alteraciones del tono muscular. En el niño con TEA suele ser difícil valorar el tono. La hipotonía moderada aislada se observa en más del 50%, y puede ser causa de alteraciones en la columna vertebral (escoliosis) en la pubertad. Pero en algunos niños puede haber hipertonia o incluso la alternancia de las dos variedades.
3. Retraso o torpeza psicomotora. Existe un retraso en la adquisición de los movimientos naturales (como puede ser bajar las escaleras alternando los pies), y dificultades en la adquisición de la motricidad fina (vestirse y desvestirse, dibujo y escritura y dificultades al realizar el índice pulgar). Esta torpeza repercute negativamente en la vida cotidiana del niño y complica las posibilidades de realizar un deporte mínimamente estructurado.
4. Las estereotipias. Hay que tenerlas muy en cuenta, pues alteran mucho la relación social. Responden a la necesidad de expresar emociones a través del movimiento y se acompañan de una sensación de relajación y de búsqueda de placer. Pueden variar y evolucionar en un mismo niño y, a la larga, pueden actuar negativamente sobre el aparato locomotor.
5. Las posturas y actitudes. A menudo son bizarras, mal equilibradas y poco confortables.

6. La marcha es un aspecto importante. Los movimientos sincronizados durante la marcha pueden estar ausentes o ser precarios. La marcha sobre los pies (sin deformidad ni alteración neurológica) puede ocurrir en el 19% de los casos.
7. Las habilidades particulares o precoces. En algunos niños se desarrollan habilidades motoras muy específicas aisladas e inhabituales.
8. La voz. Es una característica importante en los niños con TEA. Debido a los aspectos motores en su producción fonológica, podrá tener el valor de comunicación o no.

En conclusión:

- La observación, análisis y comprensión de cada síntoma motor o sensorial son fundamentales para la comprensión del TEA en el niño. Ningún proyecto personalizado puede pasar por alto estos aspectos.
- Algunas de estas particularidades o dificultades no son específicas del autismo. Pero en el autismo son más graves debido a su frecuencia, intensidad, tenacidad y su carácter invasor de casi todo el funcionamiento psíquico del niño.
- Las alteraciones sensoriales o motoras repercuten negativamente en las relaciones sociales ya que pueden provocar rechazo en los compañeros y adultos del entorno.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, proponemos un tratamiento a desarrolla en dos medios diferentes que se complementan y se potencian entre ellos:

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

A) Tratamiento fisioterapéutico en gimnasio.

Hay que tener en cuenta que estos niños se caracterizan por la falta de atención, por lo que:

- No utilizaremos colores chillones para que no se distraigan.
- No hay que poner muchos juguetes a su alrededor.
- Centrar su atención antes de comenzar la actividad.
- Daremos Instrucciones claras y sencillas.

La sesión se realizará en el gimnasio de fisioterapia de forma individual, y se recomienda una frecuencia de dos sesiones semanales individuales de 30 minutos cada una. Nos basaremos en un tratamiento funcional. Por ello, los ejercicios irán en función de los síntomas y signos detectados en la exploración.

Básicamente son los siguientes:

1. Masaje terapéutico. Para: Disminuir contracturas y mejorar el esquema corporal.
2. Ejercicios de percepción táctil a través de estímulos (esponjas, crema, peine, cepillo, etc.). Para: Aumentar la sensación propioceptiva de distintas partes del cuerpo.
3. Ejercicios de coordinación (gateo, reptar, subir escaleras, etc.). Para: Mejorar la coordinación entre extremidades.
4. Ejercicios de propiocepción. Para: Aumentar el reconocimiento del esquema corporal.
5. Ejercicios de equilibrio. Para: Disminuir torpezas motoras y posturas bizarras.
6. Ejercicios de percepción vestibular (balanceos, columpio, etc.). Para: mejorar el equilibrio.
7. Ejercicios de estimulación motriz. Para: Mejorar el tono muscular.
8. Ejercicios de estimulación visual. Para: mejorar el contacto visual y focalizar la atención.

B) Tratamiento fisioterapéutico en medio acuático.

Aprovechamos la presión hidrostática y la viscosidad del agua. La presión del agua caliente puede calmar a los niños autistas, proporcionando una relajación sensorial mientras los niños realizan ejercicios diseñados para mejorar el rango de movimiento articular y la movilidad total. Como señala la terapeuta recreacional Laurie Jake, el agua tibia reduce el peso corporal en un 90 por ciento, disminuye la fuerza del impacto en el cuerpo, relaja los músculos y reduce la espasticidad, haciendo del agua "el medio ideal para hacer ejercicio o rehabilitar el cuerpo".

La actividad se realizará de forma individual, es aconsejable la participación de un familiar del niño. Con ello intentaremos crear y/o fortalecer el vínculo afectivo, además de implicar al familiar en el aprendizaje de las técnicas utilizadas en la sesión. La frecuencia recomendada es de dos sesiones semanales individuales de 40 minutos cada una y una sesión grupal a la semana, con la misma duración.

Los ejercicios se realizarán en función de los síntomas y signos detectados en la valoración. Básicamente son los siguientes:

1. Ejercicios de reeducación Propioceptiva. Para: Mejorar el reconocimiento del esquema corporal.
2. Ejercicios de tonificación. Para: Recuperar la tonicidad perdida y así evitar complicaciones a largo plazo.
3. Ejercicios de coordinación. Para: Adquirir los movimientos naturales de coordinación.
4. Ejercicios de equilibrio y desequilibrio. Para: Disminuir la torpeza motora y las posturas bizarras.
5. Ejercicios de relajación. Para: Disminuir las estereotipias y la conducta hiperactiva.
6. Ejercicios de motricidad fina (vestirse y desvestirse). Para: Adquirir el mayor grado de autonomía posible.
7. Ejercicios de marcha: caminar dentro del agua. Para: Recuperar la sincronización de la marcha.

La evaluación continua y continuada, nos servirá para adaptarnos y realizar cambios en el tratamiento, adaptándose a las necesidades del niño.

La evaluación final, recogerá un informe detallado de todo lo que se ha trabajado con el paciente, y debe reflejar lo que es capaz de realizar, en términos positivos. A su vez, puede recoger, aprendizajes que estén pendientes de adquisición, pero que pueden ser mejorados y en un futuro, con trabajo, adquiridos. Se pueden dar recomendaciones y orientaciones para trabajar estos aspectos con la familia, ya que donde se verá y evaluará si realmente lo aprendido tiene sentido, será en su contexto natural y habitual.



Conclusiones

Existen suficientes evidencias de la importancia del tratamiento fisioterapéutico en niños con TEA, observándose un creciente aumento de las publicaciones especializadas al respecto. Sin duda el tratamiento de los TEA es una oportunidad emergente para que la fisioterapia pediátrica proponga proyectos de intervención terapéutica.

La suma de las técnicas de fisioterapia van a permitir una mejor integración de las funciones motoras y mentales del niño con TEA, mejorando su integridad física, cognitiva y emocional. Con todo lo expuesto queda más que justificada la presencia del fisioterapeuta como miembro activo en el equipo multidisciplinar encargado del tratamiento integral del niño con Trastorno del Espectro Autista.

Referencias Bibliográficas

- Raimondi, P. (1999). Cinesiología y Psicomotricidad “Modelo Psicomotor, Análisis del movimiento, Morfología Humana”. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Tomàs, J. (2003). El espectrum autista. Evaluación, diagnóstico, neurobiología y tratamiento del autismo. (ed.) Unitat de psiquiatria Infanto-juvenil de l’Hospital Vall d’Hebron. Ed. Laertes.
- Ed, Autismo Burgos. (2005). Manual de apoyo para la detección de los trastornos del espectro autista. (2005) Ed. Autismo Burgos
- Hervás, A., Maristany, M., Salgado, M., Sánchez Santos, L. (2012). Los trastornos del espectro autista. *Pediatría Integral*.
- Alvarez, R., Lobatón, S., Rojano, M. A. (2007). Las personas con autismo en el ámbito sanitario. Una guía para profesionales de la salud, familiares y personas con TEA. Federación Autismo Andalucía: www.autismoandalucia.org
- Casals Hierro, V. (2006). Psicomotricidad y autismo: una experiencia de comunicación corporal. Comunicación presentada al XIII Congreso Nacional AETAPI. Sevilla (España).
- Astudillo Arias, L. Y. (2009) Rol del fisioterapeuta en la intervención en población con trastorno del espectro autista. Cali (Colombia)
- Fuentes Biggi, J. (2006). Guía de Buena Práctica Para el Tratamiento de los Trastornos del Espectro Autista. Vol. 43
- Aguado, V., Díaz, C., Montoya, A. (2004). Principales Alteraciones Psicomotrices en Niños Autistas entre 5 y 15 años de edad. Fundación Ideal para la Rehabilitación Integral “Julio H. Calonje” y Fundación Prisma “Programa de Atención Terapéutica Integral” de la Ciudad de Santiago de Cali desde una Perspectiva Multisistémica de Control y Aprendizaje Motor. Trabajo de Grado Fisioterapia. Santiago de Cali: Escuela Nacional del Deporte.
- M.G, Millán y F, Mulas. (2009) Atención temprana y programas de intervención específica en el trastorno del espectro autista. Vol.48, No. 2. Alicante (España).

Bibliografía complementaria

- OMS. Clasificación Internacional de Enfermedades. Trastornos mentales y del comportamiento (CIE-10). 1 ed. Editorial: Medica Panamericana. Año 2004.

Autismo en la red:

Ministerio de Sanidad y Consumo. Intituto de Salud Carlos III. Grupo de Estudio de los Trastornos del Espectro Autista. <http://ier.isciii.es/autismo/>
AETAPI (Asociación Española de profesionales del Autismo. <http://www.aetapi.orr>
Autismo Burgos. <http://www.autismoburbos.org>
Autismo España. <http://www.autismo.org.es/>
Organización Mundial del Autismo. <http://www.worldautismo.org/>



306. LA EMOCIÓN AUTISTA. EL APRENDIZAJE DE LA EMOCIONES DE LA PERSONA CON AUTISMO PARA SU DESARROLLO FUNCIONAL

Jasone Mondragón

jasone.mondragon@ua.es

Resumen.

El autismo es un trastorno neurológico complejo que generalmente dura toda la vida. El autismo daña la capacidad de una persona para comunicarse y relacionarse con otros. Cuando hablamos de autismo y de personas con autismo estamos hablando de un conjunto de alteraciones semejantes, pero cuya manifestación varía mucho en grado y forma de unas personas a otras. La funcionalidad tiene que ver, de manera socialmente estricta, con la utilidad de las conductas y comportamientos sociales, enfocada en el desarrollo educativo y de aprendizaje. Las personas autistas son muy diferentes entre ellas sobre todo en la expresión de sus emociones, no todos tienen o siguen un mismo patrón por el que podamos distinguirlos de otros síndromes o enfermedades. No obstante, la expresión de sus emociones hace de ellos que cada persona sea única y, esto significa que tenemos que aprender y conocer sus habilidades emocionales.

Palabras clave: autismo, emociones, funcionalidad.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Introducción

El término "Espectro Autista" fue empleado por primera vez por Lorna Wing y Judith Gould en el año 1979. Lorna Wing en 1988 expuso que las personas situadas en el espectro son aquellas que presentan:

- Trastorno en las capacidades de reconocimiento social.
- Trastorno en las capacidades de comunicación social
- Patrones repetitivos de actividad, tendencia a la rutina y dificultades en imaginación social.

Importante a destacar esta apreciación de Lorna Wing en el nuevo DSM-V (El Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales). Hasta esta nueva y reciente publicación, el autismo estaba dentro de los denominados Trastornos

Generalizados del desarrollo agrupados dentro de los “Trastornos de Inicio en la Infancia, la Niñez o la Adolescencia”. En el nuevo DSM-V el síndrome se incluirá dentro de los llamados “Trastornos del Neurodesarrollo” en el que se incluye el Trastorno del Espectro del Autismo, convirtiéndose en el único diagnóstico posible de la actual categoría diagnóstica TGD.

Desarrollo

El autismo es un trastorno neurológico complejo que generalmente dura toda la vida. El autismo daña la capacidad de una persona para comunicarse y relacionarse con otros. También, está asociado con rutinas y comportamientos repetitivos, tales como arreglar objetos obsesivamente o seguir rutinas muy específicas.

Cuando hablamos de autismo y de personas con autismo estamos hablando de un conjunto de alteraciones semejantes, pero cuya manifestación varía mucho en grado y forma de unas personas a otras.

Por lo tanto, es parte de un grupo de trastornos conocidos como trastornos del espectro autista (ASD por sus siglas en inglés), lo que nos permite hablar del autismo como un continuo (espectro) más que como una categoría única. Esto concede que los términos en los que nos referimos al autismo y a otros trastornos generalizados sean términos comunes aunque estemos hablando de personas muy diferentes entre ellas.

Hasta el nuevo DSM-V (El Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales), el autismo estaba dentro de los denominados Trastornos Generalizados del desarrollo agrupados dentro de los “Trastornos de Inicio en la Infancia, la Niñez o la Adolescencia”. En el nuevo DSM-V el síndrome se incluirá dentro de los llamados “Trastornos del Neurodesarrollo” en el que se incluye el Trastorno del Espectro del Autismo, convirtiéndose en el único diagnóstico posible de la actual categoría diagnóstica TGD.

Los criterios diagnósticos del futuro Trastorno del Espectro de Autismo cambian respecto a los actuales criterios del Trastorno Autista. En el DSM5 se fusionarán las alteraciones sociales y comunicativas, manteniéndose el criterio referido a la rigidez mental y comportamental.

A. Déficits persistentes en comunicación e interacción social a lo largo de diferentes contextos, que no se explica por retrasos evolutivos de carácter general, y se manifiesta en todos los síntomas siguientes:

Dificultades en reciprocidad socio-emocional; rango de comportamientos que van desde mostrar acercamientos sociales inusuales y problemas para mantener el flujo de ida y vuelta normal de las conversaciones, pasando por un reducido interés por

compartir intereses, emociones y afecto y responder a ellos, hasta una falta total de iniciativa en la interacción social.

Déficits en conductas comunicativas no verbales usadas en la interacción social; rango de comportamientos que van desde mostrar una marcada dificultad para integrar conductas comunicativas verbales y no verbales, pasando por anomalías en el contacto visual y el lenguaje corporal, y déficits en comprender y usar la comunicación no verbal, hasta una falta total de expresividad emocional o gestual.

Dificultades para desarrollar y mantener relaciones apropiadas para el nivel de desarrollo (más allá de aquellas desarrolladas con los cuidadores); rango de comportamientos que van desde dificultades para ajustar el comportamiento para encajar en diferentes contextos sociales, pasando por dificultades para compartir juegos de ficción y hacer amigos hasta una ausencia aparente de interés en la gente.

B. Patrones repetitivos y restringidos de conducta, actividades e intereses, que se manifiestan en, al menos dos de los siguientes síntomas:

Conductas verbales, motoras o uso de objetos estereotipados o repetitivos (ejs., movimientos motores estereotipados, ecolalia, uso repetitivo de objetos, frases idiosincrásicas).

Adherencia excesiva a rutinas, patrones de comportamiento verbal y no verbal ritualizado o resistencia excesiva a los cambios (ejs., rituales motores, insistencia en comer siempre lo mismo o seguir siempre el mismo camino, preguntas repetitivas o malestar extremo ante pequeños cambios).

Intereses restringidos, intereses obsesivos que son anormales por su intensidad o el tipo de contenido (ejs., apego excesivo o preocupación excesiva con objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes).

Hiper- o hipo-reactividad sensorial o interés inusual en aspectos del entorno (ej., indiferencia aparente al dolor/calor/frío, respuesta aversiva a sonidos o texturas específicas, oler o tocar objetos en exceso, fascinación por las luces u objetos que giran). C. Los síntomas deben estar presentes en la infancia.

C. Los síntomas deben estar presentes en la infancia temprana (aunque pueden no manifestarse plenamente hasta que las demandas del entorno excedan las capacidades del niño).

D. El conjunto de los síntomas limitan y alteran el funcionamiento diario. Deben cumplirse los criterios A, B, C y D.

El diagnóstico se completará especificando algunas características de la presentación clínica (severidad, competencias verbal, curso evolutivo...).

Funcionalidad.

La funcionalidad tiene que ver, de manera socialmente estricta, con la utilidad de las conductas y comportamientos sociales, enfocada en el desarrollo educativo y de aprendizaje. En el caso de las personas con autismo la funcionalidad tiene que ver con recoger los criterios que anteriormente se han explicado para su diagnóstico y aprovechar esas conductas sociales derivadas del síndrome y enfocarlas al ámbito educativo y de enseñanza. Las personas autistas son muy diferentes entre ellas sobre todo en la expresión de sus emociones, no todos tienen o siguen un mismo patrón por el que podamos distinguirlos de otros síndromes o enfermedades. No obstante, la expresión de sus emociones hace de ellos que cada persona sea única y, esto significa que tenemos que aprender y conocer sus habilidades emocionales. Este aprendizaje emocional implica funcionalidad. Esto es, cuando conocemos cómo funciona una persona emocionalmente, entonces es cuando podemos aplicar educación y aprendizaje. Por ejemplo; si una persona tiene una conducta repetitiva como dar continuamente golpes en la mesa y nosotros queremos que aprenda que el agua es un líquido, podemos dar golpes en la mesa mientras señalamos el agua y decimos que es un líquido, hasta que el concepto esté aprendido. Esto es funcionalidad y esto es lo que hemos llamado emoción autista. La emoción en el autismo es heterogénea, por lo tanto habrá que aprender de ella y no intentar que cese. Fomentar sus habilidades emocionales y sociales y partir de ellas para hacerlas funcionales.

Manifestaciones del autismo y expresión emocional.

Normalmente se tiende a pensar que en el mundo del autismo no existen las emociones, que ni sienten ni padecen ya que nos fijamos en los aspectos externos y superficiales que nos hacen extraer conclusiones realmente erróneas. En muchas ocasiones se emplea el término “autismo” asociado a connotaciones negativas porque se parte de mitos e informaciones falsas como: “las personas con autismo no pueden interactuar o comunicarse”, “las personas con autismo viven en su mundo” o “las personas con autismo son incapaces de sentir”.

Entendemos que no hay mala intención, sino desconocimiento o mal uso de los términos técnicos. Convivir con el autismo implica por un lado ofrecer una importante labor de concienciación en la sociedad y por otro lado entender que lo desconocido, además de asustar, alienta la difusión de informaciones falsas. Para eliminar estas informaciones es necesario dar a conocer la visión positiva del autismo y fomentar un tratamiento digno para todos los afectados.

Autismo no es sinónimo de personas indiferentes que viven aisladas en su mundo. Las personas con autismo sienten, interactúan, se comunican –con o sin lenguaje-, comparten, son luchadores natos que se esfuerzan a diario y les es difícil entender la ironía, los juegos de palabras o la mentira –pero hasta eso aprenden en

muchos casos con la estimulación adecuada. La característica principal del autismo es el déficit en la percepción de las emociones, que constituye un elemento esencial para contribuir al desarrollo afectivo y emocional del sujeto.

¿Cuáles son las manifestaciones de un niño o una niña con autismo?

Las manifestaciones más frecuentes asociadas al autismo son las siguientes:

- No mantiene contacto visual
- Ecolalia, repite las palabras últimas.
- Le llamas y no te hace caso, como si estuviese sordo.
- Juego solitario, se aíslan y juegan solos
- No presenta juegos simbólicos, sino juegos donde hayan giros.
- No comparten juegos.
- Prefieren aspectos tecnológicos: PC, televisión
- Conductas estereotipadas porque se aburren
- Juegos reiterativos
- Alinear objetos
- Viven pocas experiencias con mucha expresividad
- Pueden tener hipersensibilidad, hiposensibilidad o ambas.
- No tienen sentido del peligro.
- Poca tolerancia a la frustración.

¿Por qué los niños con autismo tienen dificultad para la comprensión y percepción emocional?

Existen diferentes teorías en el estudio del autismo que pueden explicar este déficit en el desarrollo afectivo-emocional:

1. Teoría de la Mente: Investigaciones llevadas a cabo por Frith, Leslie y Baronn- Cohen han propuesto que la tríada de problemas comportamentales del autismo es el resultado de un trastorno en la capacidad básica humana para “leer las mentes”. La explicación que la teoría de la mente da al autismo, plantea que las personas autistas carecen de esta capacidad para pensar sobre los pensamientos y por eso tienen tantos problemas en ciertas habilidades sociales, comunicativas e imaginativas.

2. La teoría de la “ceguera mental”, o también denominada “Teoría sobre el déficit en Teoría de la Mente”. Consiste en que las personas normales presentan un proceso de mentalización, la habilidad automática para atribuir deseos, intenciones, emociones, estados de conocimiento, o pensamientos a otras personas y darse cuenta de que son distintas a las propias. La persona con autismo tiene una “ceguera mental”, al presentar incapacidad para darse cuenta de lo que piensa o cree otra persona.

Para Frith (1989), los niños con espectro autista “no distinguen entre lo que hay en el interior de su mente y lo que hay en el interior de la mente de los demás”. El

problema no afecta a la comprensión general, sino a la comprensión particular de la mente de los demás, las personas con autismo pueden comprender acontecimientos mecánicos, pero tienen grandes dificultades para comprender acontecimientos que exigen imaginar lo que otra persona está pensando.

Esta noción de ceguera mental, explica el distanciamiento emocional de las personas que padecen autismo, ya que éstas son incapaces de entender las emociones de los demás o de expresar sus propios sentimientos.

3. Teoría del déficit afectivo-social: Esta teoría propuesta por Hobson (1993) sostiene que los déficit cognitivos y sociales apreciados en el autismo son de naturaleza afectiva. Hobson sostiene que la incapacidad de los autistas para establecer relaciones socio-emocionales es innata desde el nacimiento, al igual que lo es la capacidad de establecer dichas relaciones por parte de los niños normales.

Este autor señala que el origen de esta capacidad natural procede de la habilidad que el niño tiene para percibir las emociones expresadas y manifestadas por sus cuidadores; en cambio en el caso del niño con espectro autista aparece de manifiesto una incapacidad para desarrollar el juego simbólico e inferir el pensamiento de los demás, lo cual es fruto de su innata incapacidad para conocer y responder a las emociones de los demás.

4. Teorías neuropsicológicas y emoción: Actualmente se piensa, que la emoción no es un concepto unívoco, sino que hace referencia a diversos componentes. Además nuestro conocimiento sobre los mecanismos cerebrales que intervienen en la emoción han cambiado radicalmente en los últimos cien años. Desde la postura inicial de Williams James (1884) que defendía que la emoción era una función de las áreas motoras y sensoriales del neocórtex y que el cerebro no dispone de un área especialmente dedicada al desarrollo de las funciones emocionales, a otros planteamientos más actuales, que sostienen que determinadas áreas del cerebro son las encargadas de las funciones emocionales.

Así en la actualidad, se considera que la amígdala y los lóbulos frontales juegan un papel determinante en el gobierno de la emoción. Este hecho explica que los sujetos que presentan lesiones en el córtex frontal sean incapaces de reconocer las emociones expresadas por los demás, lo que les conduce a graves alteraciones emocionales.

Por tanto la respuesta a la pregunta si ¿las personas con autismo sienten? la respuesta es afirmativa. Sienten miedo, alegría, se enfadan cuando no encuentran su juguete preferido y se sienten impotentes cuando no les entendemos debido a su gran dificultad para expresar, entender o percibir las diferentes emociones existentes. Hemos de asumir que estos niños han nacido con una “discapacidad” que no les permite establecer lazos emocionales con otras personas, de la misma manera que pueden nacer otras personas con dificultades intelectuales, físicas o psicológicas.

Conclusiones

Recomendaciones en la intervención con personas con autismo.

Algunos tratamientos que se emplean actualmente como Análisis conductual aplicado (ACA) o Programa de Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Discapacidades de Comunicación Relacionadas (Treatment and Education of Autistic and Related Communication-Handicapped Children, TEACCH) tienen sus ventajas en cuanto al avance de las mejoras del síndrome, pero también tienen sus limitaciones como la escasez en su aplicación en el caso del tratamiento TEACCH o la necesidad de tiempo en el caso del Análisis conductual aplicado.

Hay que tener en cuenta que la mayoría de los niños autistas necesita de una combinación de tratamientos para progresar. Ningún tratamiento es igualmente efectivo en todos los niños ni para todas las facetas del trastorno. Los niños con este trastorno pueden beneficiarse a partir de varios tratamientos. La educación estructurada, intensiva y temprana puede ayudar a los niños a crecer y aprender nuevas habilidades tales como hablar y comunicarse, jugar interactivamente, aprender y preocuparse por sí mismos. Para ello es necesario prestar atención en la manera que demandan sus necesidades propias de cada individuo, en su expresión facial, en sus gestos, en sus diferentes reacciones ante diferentes formas de comportarnos con ellos. Debemos aprender que aspectos únicos e intransferibles son significativos para cada uno de ellos y así poder acceder a su mundo y poder establecer una comunicación especial y convivir junto a ellos. Un claro ejemplo de este aprendizaje, nos lo comenta Fco. Javier Garza Fernández : *“un niño con autismo no sabe la forma de comunicarnos que nos quiere, pero lo podemos notar porque busca estar donde estamos nosotros, su estado de ánimo cambia cuando nos acercamos, juega a nuestro lado (en lo suyo) o trata de imitarnos. Así como les enseñamos a los autistas diferentes habilidades que van desde imitación, auto cuidado, cognitivas, etc. se le puede enseñar a demostrar sentimientos. En el caso muy particular de mi hijo, quien tiene 9 años y es autista severo, habla muy poco y su entendimiento es bastante limitado, sin embargo, aprendió a dar besos, abrazos, sonreír y hacer diferentes caras (enojado, contento, etc.) y ahora que ya sabe demostrar su afecto, es sumamente cariñoso con la gente. Los autistas sí sienten, aman y sufren al igual que nosotros, solo que no saben expresarlo de la manera a la que estamos acostumbrados”*

Referencias Bibliográficas

<http://www.conalasympies.com.ar/img/autismo.JPG>

<http://camiaura.blogspot.com.es/2012/12/autismo.html>

<http://videotecautista.blogspot.com.es/2009/02/aspectos-emocionales-en-el-autismo.html>

http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_07_02/n7_02_ana_miguel.pdf
apartado 5

<http://www.aulautista.com/2013/11/06/autismo-comprender-las-emociones/>

http://www.aboutourkids.org/articles/como_ayudar_los_ninos_con_trastorno_autista
www.autismspeaks.org

www.equipordia.es/web_ei/autismo-y-dsm5

www.autismo.org.es



NIÑOS Y NIÑAS VÍCTIMAS DE VIOLENCIA DE GÉNERO



★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

307. "NO SOY INVISIBLE". LAS CONSECUENCIAS DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO VISTA DESDE LA INFANCIA.

Silvia Valiente Gómez, Romina Pérez San Pedro y José Antonio Carballo Velasco
apir@apir.es

Resumen.

Esta comunicación pretende poner voz a este impacto negativo, la voz y el sentimiento de los más de 140 niños y niñas que han pasado por el programa ApoyaMe de la Comunidad Autónoma de La Rioja desde 2011 a 2014. Menores que lejos de considerarse víctimas se sienten culpables y responsables de lo ocurrido; chicos y chicas que no aciertan a conocer la causa de su malestar y se enfrentan al mundo con rabia y para los que la separación no siempre supone el final del maltrato. Las cifras y los datos estadísticos se pueden encontrar ya en algunos estudios, nosotros pretendemos acercar mediante el ejemplo una realidad que, hoy por hoy, sigue siendo invisible para gran parte de la sociedad.

Palabras clave: violencia de género, trauma complejo, síntomas, relatos, apego.

Introducción



El fenómeno de la violencia de género y sus consecuencias en la infancia ha dejado atrás los años de olvido y está siendo prolíficamente estudiado. Se están realizando esfuerzos y ya contamos en España con estudios importantes como la Universidad de Murcia (Alcántara, 2010; Alcántara, López-Soler, Castro y López, 2013; Castro, 2011; López-Soler, 2008; Patró y Limiñana, 2005) que está realizando un trabajo sobre la afectación psicológica de los menores expuestos a violencia de género, con el que colaboramos.

Asimismo, en la Universidad de Alicante, el instituto IPSIFAM o la Universidad Autónoma de Barcelona han realizado aportaciones muy interesantes sobre el tema. Estos estudios nos han dado un marco teórico a los profesionales que nos dedicamos a la intervención con estos niños y niñas.

En estos trabajos podemos encontrar una descripción de la sintomatología presentada por estas otras víctimas, pero no la opinión y el sentir de los menores ante el hecho traumático de convivir con la violencia siendo tu padre el agresor y tu madre la víctima.

El programa ApoyaMe de la Comunidad Autónoma de La Rioja es un servicio de atención psicoeducativa a menores expuestos a violencia de género. Se abordan los síntomas generados por la convivencia con la violencia, se sanan las relaciones intrafamiliares, con especial atención al vínculo materno filial y se previenen la transmisión intergeneracional de las pautas violentas. Metodológicamente se combinan las sesiones individuales, grupales y familiares con un enfoque sistémico y centrado en el refuerzo de los factores de resiliencia del menor y de la familia.

Desde el año 2011 se han atendido más de 150 menores, cada uno de ellos con una historia diferente y por tanto con una forma distinta de afrontar el sufrimiento. Algunos han podido contar su historia en primera persona y hemos sido testigos de un despliegue de estrategias para superar situaciones de desprotección, de temor o incertidumbre. Hemos aprendido cada día y cada día hemos rehecho el programa adaptando cada fase a los descubrimientos que seguimos realizando. Consideramos que el ApoyaMe es un servicio abierto y flexible a cada uno de los niños o niñas que aún sufren la violencia de género.

Para nosotros los niños no son un grupo de síntomas, no tratamos a un menor con un trastorno depresivo, un trastorno disocial, problemas de apego o TDAH, sino a un niño o una niña que tiene miedo a dormir solo (o a que su madre duerma sola), que se siente raro y diferente al resto y que no encaja, que no tiene ganas de jugar, que le cuesta concentrarse, que se enfada por cualquier cosa, que no sabe por qué le llevan a un psicólogo, que siente que nadie le comprende, que le gustaría dejar de tener miedo..., que no sabe qué le pasa.

En esta comunicación se pretende contar una pequeña parte del conocimiento que el trato con estos menores nos ha dado, las causas y los síntomas de este sufrimiento traducido por sus víctimas.

Hemos seleccionado aquellos aspectos que por alguna circunstancia nos ha llamado poderosamente la atención, por su ausencia en la literatura sobre el tema o por la reiteración del mismo... Y el primer punto es necesariamente el que se deriva de la primera entrevista: El 90% de los menores que acuden al programa desconoce la causa por la que viene al programa y es en esta primera entrevista donde por primera vez reconoce haber sufrido con el maltrato y aceptan el programa voluntariamente.

MENORES EXPUESTOS A VIOLENCIA DE GÉNERO. DETRÁS DEL DIAGNÓSTICO

LA AUSENCIA DE CONCIENCIA DE VÍCTIMA

Ismael tenía 8 años cuando acudió al programa, de hecho fue nuestro primer caso. Estas fueron sus contestaciones:

“Cuando mi padre pegaba a mi madre, tenía miedo y lloraba, me iba a mi cuarto; a mí no me hacía nada”.

En algunas ocasiones resulta complicado para el niño o la niña visualizar al padre como agresor, porque el maltrato ejercido hacia ellos no se realiza de forma directa. Pero la violencia genera un clima de miedo, incertidumbre y tristeza, repercute en las funciones parentales de ambos progenitores, pero para un menor no es tangible o concreto y por tanto es más complicado de entender. Ellos suelen relacionar el maltrato con la violencia física y si el padre no la ha ejercido directamente sobre él, entienden que no son víctimas.

En otras ocasiones, el menor puede incorporar el sistema de creencias del padre agresor y alterar su percepción del maltrato (Herman, 1992), aceptándolo como una forma legítima de educación.

“A mí también me ha pegado con una correa que se llama la justiciera, pero no es lo mismo, a mí me pega por no hacer los deberes o por no obedecer”.

Asimismo, la ausencia de conciencia de víctima es transmitida por padres, profesionales y la sociedad en general. Puede oírse a muchos padres afirmar que la relación mantenida con su ex pareja no afecta en su papel de padre. Tampoco es extraño oír de los familiares y de la propia madre la afirmación de que prolongó o retomó la convivencia por el bien de sus hijos. Este mensaje propicia la aparición de un sentimiento de culpa. En las sesiones grupales surgen conversaciones entre los menores en las que queda de manifiesto el tipo de maltrato que cada uno ha vivido. Comparten historias prohibidas anteriormente; es como si de repente tomasen conciencia de que este problema no les sucede solo a ellos. Al compartirlo se muestran más liberados. Durante la sesión suelen aparecer sentimientos de culpabilidad ante el recuerdo de las situaciones violentas.

Joel, 12 años.

“Mi padre empezó a beber de nuevo y yo ya sabía que volvíamos a lo mismo. Una de las noches subió del bar muy enfadado y volvió a gritar, insultar y pegar a mi madre. Hiciera lo que hiciera estaba mal. Si intervenía iba a salir mal parado yo (mi padre es muy grande) y si no me meto permito que mi padre le haga daño.”

SENTIMIENTOS IGNORADOS

A Enoc de 10 años le preguntamos que sabía sobre la separación de sus padres, su respuesta fue bastante clara:

“Mejor no preguntar. Es mejor no saber”.

En ocasiones, la violencia de género se ha ocultado tras pactos implícitos de silencio. Y cuando los menores son conscientes de la situación, pueden vivirla como algo que debe ser mantenido en secreto mediante la negación y la ocultación (Olaya, B. y otros).

Lydia, también de 10 años, nos proporcionó algunas pistas. Su madre sufrió un maltrato severo que ella y su hermano presenciaron, finalmente su madre, de origen paquistaní, decidió poner denuncia y separarse enfrentando a la pareja y a la comunidad. En todo este proceso, la niña no ha hecho una sola pregunta, su explicación:

“Espero que todo se arregle”. “Quiero querer a mi padre”.

No existe una explicación única, *“sé que no tengo que preguntar”*, *“más de lo mismo”*. En todos los casos existe el convencimiento de que la respuesta no les va a proporcionar información que les aporte tranquilidad y prefieren la incertidumbre a una respuesta perturbadora. De esta manera, es posible que los menores sospechen que las informaciones que puedan recibir entren en conflicto con la historia que han construido para entender lo que han vivido. Funcional o no, esa historia les proporciona coherencia y estabilidad, por lo que evitarán cualquier información que entre en contradicción con ella.

Estas preocupaciones reprimidas encuentran otras formas de manifestarse y en estos casos suele hacerlo a través de conductas sintomáticas como expresiones de enfado, tristeza o síntomas regresivos.

Desde el Programa se procura generar un cauce de comunicación entre los hijos e hijas y sus madres, dando cabida a todas estas historias omitidas o sobreentendidas, a los sentimientos de dolor y de traición que sienten los niños y las niñas cuando acercarse a un progenitor significa enfrentarse al otro. Es habitual que el o la menor

sientan que deben escoger entre la historia del padre o de la madre o que tengan conocimientos sesgados sobre lo ocurrido. Las preguntas que quisieran hacer pueden ser muy complejas. En el caso de una niña de 8 años, la menor estaba convencida de que la agresora era su madre y la víctima el padre; ¿cómo preguntar en este caso “*por qué agredes y huyes de mi padre si él asegura quererte*”?

En el caso de los adolescentes, la omisión de determinados temas genera un clima de incomodidad que hace surgir el conflicto en enfados o descontrol. Trabajar el síntoma puede restablecer la armonía por un período breve de tiempo, pero resulta más efectivo ayudar a la madre a escuchar los sentimientos que se encuentran detrás de los desafíos airados de su hijo o hija. Crear oportunidades de conversaciones, enseñarles a hablar y a negociar es una forma de cambiar la estructura organizativa de la familia. Resulta liberador para el adolescente, no sólo por el contenido de la conversación, sino por la ruptura de la censura que se han autoimpuesto y la generación de una nueva forma de relacionarse más sana y positiva.

MEJOR, LO OLVIDO

Historia de Carlos

El padre de Carlos estaba en prisión por una agresión muy violenta hacia la madre. Sucedió de noche, los niños la presenciaron, acudió policía y necesitaron casa de acogida.

La explicación de Carlos era siempre la misma, pese a que sus hermanos y madre le contaban la verdad:

“*Nos hemos cambiado de casa porque mi padre se ha ido a vivir a Alemania*”.

Carlos ha eliminado recuerdos traumáticos de su memoria, mostrando, ante el estupor de su madre, una amnesia selectiva de episodios muy llamativos y aparentemente imposibles de olvidar. Es un fenómeno disociativo que protege al menor de emociones que no puede procesar, suele estar referido a algún hecho puntual, aunque nos hemos encontrado con algún caso, como el que os mostramos a continuación, que el olvido abarca un período muy amplio de sus cortas vidas.

Sara y Rebeca tienen 14 años. Convivieron con su padre hasta los 9 años, en los primeros meses de la separación el padre mantuvo visitas periódicas que se fueron distanciando hasta llegar a reducirse a una o dos al año. En ellas les promete que les costeará estudios y viajes al extranjero y les asegura que la separación es culpa de la madre contra la que arremete con virulencia.

La distancia emocional entre las hijas y la madre era grande y el clima en la casa era tenso, Sara acumulaba alguna amonestación escolar y sus primeros suspensos y Rebeca amenazaba a la madre con irse a vivir con el padre.

En las sesiones de historia familiar se pudo comprobar que ambas niñas habían olvidado parcelas de su pasado, todas ellas referidas a momentos infelices compartidos con el padre, lo que les generaba una visión idealizada del mismo.

Fue necesario recuperar esa historia olvidada, (con fotos, juegos, recuerdos...) para generar una conciencia de sí mismas y de familia, mejorando la relación entre las hermanas y con la madre e integrando esos recuerdos que parecían incompatibles con la relación que mantenían con el padre.

DESCONEXIÓN TOTAL

Historia de Clara,

En una sesión grupal con niñas de 6 años, estábamos hablando de las cosas que nos hacían reír, cada una de las participantes contaba una historia que le resultaba divertida y Clara relató lo siguiente (lo hizo entre risas):

“Cuando papá quería pegarnos con un cuchillo, nos encerrábamos en una habitación y poníamos los muebles delante de la puerta, lo oíamos andar y reírse y esperábamos a que le entrase el hambre para salir.”

En la línea de autores que tratan de explicar las consecuencias de la violencia de género utilizando el concepto de Trauma Complejo (Gavarrell, 2013), en algunos menores hemos observado que ciertas emociones o pensamientos se encuentran disociados, hasta el punto de describir un acontecimiento traumático propio sin mostrar ningún correlato emocional.

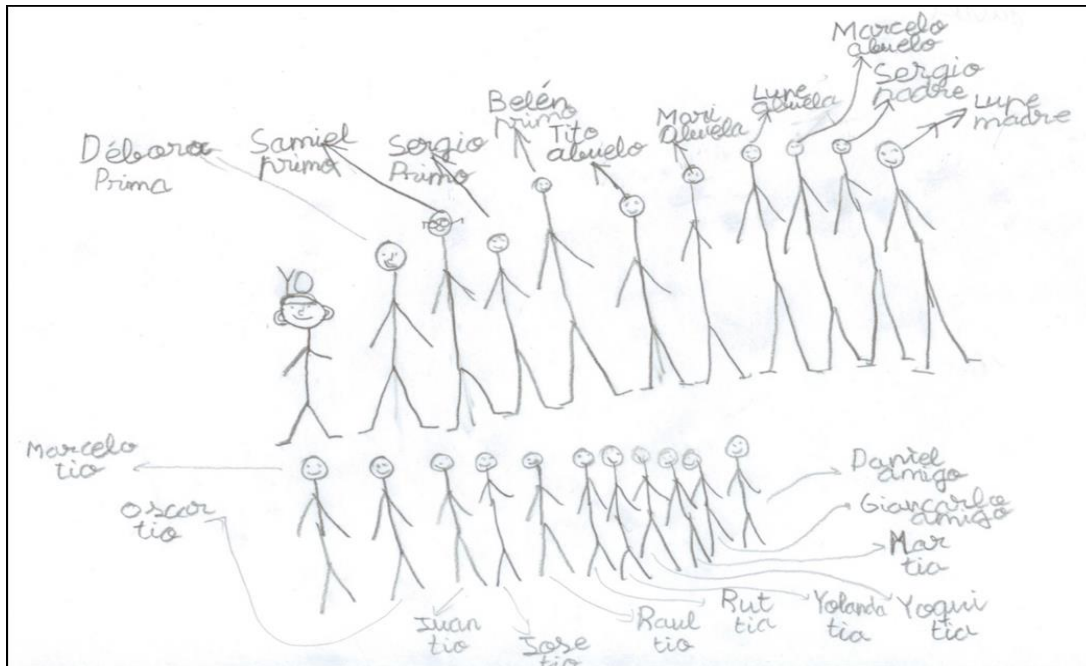
Clara se acercó a los sentimientos que ella se negaba a través de las sensaciones de sus compañeras de grupo, sintió primero la tristeza de las demás, antes que la propia.

EL ENFADO CON LA MADRE, EL ENFADO CON EL PADRE Y AHORA TE QUIERO, AHORA TE ODO

Maikel presencié el maltrato físico hacia su madre, aunque no lo sufrió directamente. Reconocía que la separación era lo mejor que les había pasado y describía a su padre como una persona violenta, de mal carácter y poco cariñoso. Pero este distanciamiento emocional del padre no iba aparejado con un acercamiento hacia la

madre, a la que trataba con frialdad y distancia. La explicación nos la proporcionó Maikel unas sesiones más tarde y lo contaba con mucha rabia:

“No quiero ir con mi padre, en las visitas me trata mal: me saca de la cama tirando del tobillo. ¡No quiero ir! A veces tengo miedo a sus gritos y nadie me ayuda.”



En la imagen, Maikel dibuja 9 personas entre él y su madre e incluye muchísimas personas, algunas de ellas con escasa o nula relación.

De manera similar a los menores que han sufrido maltrato de manera prolongada, muchos hijos e hijas de mujeres maltratadas sienten una gran desesperanza acerca de su futuro, con la sensación de que nadie les entiende y resignados a que su sufrimiento es incomprendido (Cook et al., 2005). En este caso, Maikel culpaba a su madre por no entenderlo y por no defenderlo. Se sentía desprotegido en las visitas con el padre. La madre, afectada por su propia vivencia de maltrato, no acertaba a comprender la conducta de su hijo, lo que alteró su sistema de apego.

Un vínculo seguro con una figura de apego resulta un factor crucial para disminuir los efectos negativos de la exposición a la situación traumática. Sin embargo, siendo la inmediatez y la disponibilidad elementos clave en el establecimiento de un apego seguro (Bowlby, 1990), muchas de estas madres no se encuentran en condiciones de recoger emocionalmente a sus hijos o hijas y atenderles afectivamente. En estos casos se

incrementa el riesgo de desarrollar formas de apego no funcionales. En ocasiones, el menor, como en el caso de Maikel, puede manifestar un apego paradójico, combinando reproches y afecto con la misma intensidad.

Se ha observado que en muchos casos, tras la separación, el padre utiliza al hijo o a la hija como herramienta para seguir maltratando a la madre (Cunningham y Baker, 2007), con mensajes y actitudes que, aunque con una intención clara de dañar a la madre, son principalmente perjudiciales para el menor, que puede entrar en un conflicto de lealtades al que no sabe cómo responder. En este caso, sus respuestas pueden pendular entre el acercamiento al padre o su rechazo más absoluto, obligado siempre a elegir. Antaño el hijo o la hija vivía en un ambiente que, aunque hostil, poseía cierta estabilidad y certidumbre, lo que le permitía desarrollar un relato de sus vivencias en el que podía encajar los sucesos que padecía y los sentimientos que generaba. Ahora la situación es más confusa. El padre, que antes mostraba indiferencia, se esfuerza ahora por presentarse como una víctima, culpando, menospreciando y denigrando la imagen de la madre. La narración vital del hijo pierde cualquier coherencia, por perversa que fuera antes, y su mundo se vuelve más inestable e impredecible y se ve obligado a tomar partido, convirtiéndose así en culpable o responsable de lo que sucede.

Eva, de 14 años, estuvo en el ApoyaMe 6 meses. Durante ese tiempo fuimos testigos de como sus sentimientos hacia su padre parecían una montaña rusa emocional. Éstas son algunas de las frases que recogimos en las sesiones:

“Odio a mi padre; no quiero volver a verlo”. “Quiero vivir con mi padre; con él estaré mejor”. “Mi padre nos trató mal; no logro perdonarle”. “Estas vacaciones las pasaré con mi padre; tengo muchas ganas”.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

PROBLEMAS EN LA REGULACIÓN EMOCIONAL. RABIETAS, BAJA TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN.

Pedro, Lourdes y Ángel son 3 hermanos de 10, 9 y 8 años que provienen de una familia de situación económica desahogada. Acuden a un colegio privado y estaban acostumbrados a tener todo aquello que necesiten o quieran. Tras la separación la madre ha intentado restaurar el sistema de normas de convivencia con enorme resistencia por parte de sus 3 hijos, que la insultan e incluso han llegado a amenazarla: *“somos 3 y podemos coger un cuchillo”.*

Estas fueron sus explicaciones:

Pedro; *“Sé que me estoy convirtiendo en un monstruo...”*

Lourdes: *“Yo no la insulto tanto, intento portarme bien, pero no me sale.”*

Ángel: *“Mi madre es una gritona”*, tras decir esto se tiró al suelo, intentó evitar que sus hermanos hablaran y acabó saliendo de la sala.

En algunos de estos niños y niñas sorprende el tinte infantil de sus protestas, con una combinación de rabieta infantil y protesta pasiva en la que se describen como víctimas de las decisiones arbitrarias de su madre cuando ésta intenta establecer límites y normas. Hay que tener en cuenta que una característica que puede observarse en madres maltratadas es la de madre ausente, que nosotros preferimos llamar madre intermitente, preocupada por su seguridad o por la de sus hijos. Mermada psicológicamente, pierde competencia en sus capacidades parentales y su inconsistencia para responder con sensibilidad a las necesidades del hijo impide a éste predecir las respuestas de su cuidadora. Las situaciones observadas van desde una pobre expresión emocional en los niños que han desarrollado un estilo más evitativo de apego hasta la dificultad extrema para controlar estados emocionales que cursan con graves ataques de ira ante sentimientos de frustración vividos como insoportables.

Una de las demandas más repetidas al comienzo del programa por las madres es la de recuperar su figura de autoridad y ciertamente el afianzamiento de la mujer en su papel como madre y el establecimiento de modelos de comunicación no violentos, constituyen la base de la recuperación del menor.

TRANSMISIÓN INTERGENERACIONAL DE LA VIOLENCIA Y SU MANIFESTACIÓN EN LAS PRIMERAS RELACIONES

Historia de Bea:

Bea tiene 16 años, vive con su madre y la pareja de ésta. Tiene novio y éstas son algunas de las explicaciones que nos dio:

“Mi padre pegó a mi madre y le dimos el piro; demasiado aguantó mi madre”. “Me gusta su nuevo novio porque la trata bien”.

“Yo le miro el móvil a mi novio y le leo los mensajes, le he obligado a borrar algunas chicas del tuenti”.

“Si no tiene celos es que no me quiere”, “Si se va con otra, los reviento a los dos”.

Madre de Bea:

“Mi hija me ha ayudado mucho en la separación, ha sido mi principal apoyo, pero a veces me grita y me recuerda a mi ex”.

En cuanto a la transmisión intergeneracional de la violencia, ésta suele comenzar a practicarse con la propia madre. Más del 41 % de las madres han expresado su temor ante ciertos comportamientos de sus hijos o hijas que, al parecer, les recuerda a como les trataba sus pareja agresora. Son llamativos los casos en los que la madre afirma que su hijo o hija “hace exactamente lo mismo que hacía su padre”, refiriéndose sobre todo al control y la autoridad.

En este sentido, se ha observado una concordancia entre los casos en los que esto sucede y la relación que mantienen los menores con sus padres. Sin embargo, también se ha visto en casos en los que la relación con el padre es nula o, incluso, cuando es mala y sin aparente influencia directa.

Esto nos lleva a concluir que lo que se trasmite son modelos de relación. Lo que explica que también las niñas muestren esta violencia hacia la madre, y no solo los niños. Partiendo de esto, no es necesaria la presencia de la pareja violenta para mantener los comportamientos de control y violencia, ya que continúa presente el otro miembro de aquella relación, que ha “aprendido” qué rol le corresponde.

Esto explica que esa violencia verbal y controladora solo se manifieste, o lo haga con más intensidad, en su relación con la madre. Sorprende la información tan divergente sobre el comportamiento referido por las madres hacia ellas y el que muestran en el colegio, el que se observa en las sesiones o el que las propias madres ven cuando juegan con otros niños y niñas.

Otro fenómeno que también puede explicarse desde esta perspectiva, es que la actitud violenta no está siempre relacionada con el rol de género. Aunque la bibliografía muestre una preponderancia diferencial de conductas violentas en función del sexo, se ha observado que el riesgo no está siempre en que el niño sea violento en el futuro con sus parejas afectivas y que la niña se involucre en relaciones en las que desempeñe un papel sumiso e inhibido. El riesgo está en el tipo de relaciones que mantengan, desempeñando un papel que no siempre estará en relación con el esperado en función de su sexo.

Este hecho se refleja claramente en las adolescentes, que en sus primeras relaciones combinan la justificación de ciertas conductas controladoras de sus parejas, con actitudes propias de un varón agresivo. A estas edades no hemos observado comportamientos diferenciados por sexo, aunque no podemos decir lo mismo sobre las actitudes.

Si él le es infiel, ella se venga siéndolo también. Si él le da una patada, ella se la devuelve (no hay escalada). Sin embargo, ellas “entienden” (y en ocasiones demandan)

que ellos quieran controlarlas (y, en cierto modo, ellas también lo hacen), ya que el control, así como la expresión de los celos, son entendidos como signos de amor.

Conclusiones

Durante todos estos años, desde universidades e instituciones que atendemos directamente a estas víctimas de la violencia de género, se ha trabajado para conocer, entender y atender mejor las necesidades de estos niños y niñas. Pero gracias a esta labor también se ha contribuido a que el resto de personas implicadas en la protección de la infancia desde distintos ámbitos, tomen conciencia no sólo de la necesidad de implementar programas de apoyo, sino de adoptar medidas que protejan a los menores que conviven con esta situación.

Se ha avanzado mucho, pero aún queda por hacer. Hay que concienciar de esta situación de maltrato a la sociedad, hay que requerir en el sistema judicial un sistema de protección similar al de las mujeres en cuanto a su relación con el agresor y mejorar la formación y la sensibilidad de los profesionales que tienen conocimiento de estas situaciones.

Las historias de vida son importantes, plasman la realidad más importante, la vivida por las víctimas, y proporcionan claves de cómo ha de ser la intervención y el tratamiento de estos niños.

Tras 4 de años de escuchar a menores podemos concluir:

- Muchos menores y sus madres siguen sin tener conciencia del hijo como víctima y, por tanto, de la necesidad de acudir a un programa especializado. Lo hacen aconsejados por profesionales y muchas de sus demandas iniciales no guardan relación con el maltrato sufrido.
- Los menores cuentan que antes de llegar al programa y habiendo pasado la familia por diversos servicios, no han hablado con nadie de su situación.
- Tras una primera entrevista en la que se les explica el programa el 90% de los menores acepta la asistencia al mismo, lo que implica que quieren cambiar la situación que tienen, aunque nunca lo hayan expresado.
- Los asistentes al programa valoran con un sobresaliente el apoyo prestado, tanto las madres como sus hijos e hijas. Los aspectos que destacan son:
 - Conocer a otros chicos o chicas que tienen vivencias similares y poder compartir con ellos, sentirse entendidos y perder la percepción de “bicho raro”.

- Mejorar la relación que tienen con su madre. Se sienten más felices.
 - Conocer y practicar nuevas formas de relación.
 - Creer conocerse mejor.
- El tiempo y la intensidad de la intervención debe ajustarse a la realidad de cada menor y de cada familia, pero podríamos destacar 4 aspectos que va a definir el proceso de intervención:
 - a) Fomentar las relaciones igualitarias, la resolución no violenta de los conflictos, el reconocimiento de las emociones y el desarrollo de la empatía y la asertividad. Es una intervención de carácter preventivo para evitar la transmisión intergeneracional de la violencia y que se realiza aunque el grado de exposición haya sido bajo.
 - b) Recuperación del vínculo materno. Capacitación de la madre en sus funciones parentales.
 - c) Reconstrucción de la historia familiar, elaboración de un relato funcional y que dé coherencia a las vivencias. Generar un espacio de expresión de sentimientos. Habilidad para no ser triangulado.
 - d) Rescatar a la madre en su papel de cuidadora. Recuperación de memorias e integración de recuerdos. Apoyo cuando el menor está siendo utilizado para continuar agrediendo a la madre.

Referencias Bibliográficas

- Alcántara, M. V. (2010). "Las Víctimas Invisibles". Afectación psicológica en menores expuestos a violencia de género. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Atenciano, B. (2009). Menores expuestos a violencia contra la pareja: notas para una práctica clínica basada en la evidencia, 20 (3), 261-272.
- Bowlby, J. (1990). El vínculo afectivo. Buenos Aires: Paidós Editores.
- Cook, A., Spinazzola, J., Ford, J., Lanktree, C., Blaustein, M., Cloitre, M., DeRosa, R., Hubbard, R., Kagan, R., Liautaud, J., Mallah, K., Olafson, E., y Van de Kolk, B. (2005) Complex Trauma in Children and Adolescents. *Psychiatric Annals*, 35 (5) 390-398.
- Cunningham, A. y Baker, L. (2007). Little eyes, little ears: how violence against a mother shapes children as they grow. Centre for Children & Families in the Justice System. Londres.

- Dyregrow, A., y Yule, W. (2006). A Review of PTSD in Children. *Child and Adolescent Mental Health*, 11, 176-184.
- Garrido-Rojas, L. (2006). Apego, emoción y regulación emocional. Implicaciones para la salud. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38 (3), 493-507.
- Gavarrell, C. (2013). Consecuencias psicológicas del maltrato en menores expuestos a violencia de género. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- Herman, J.L. (1992). Complex PTSD: A syndrome in survivors of prolonged and repeated trauma. *Journal of Traumatic Stress*, 5, 377-391.
- López-Soler, C. (2008). Las reacciones postraumáticas en la infancia y adolescencia maltratada: el trauma complejo. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 13 (3), 159-174.
- Patró, R. y Limiñana, R.M. (2005). Víctimas de violencia familiar: consecuencias psicológicas en hijos de mujeres maltratadas. *Anales de Psicología*, 21(1), 11-17.



308. CIBERACOSO, REDES SOCIALES Y ADOLESCENCIA

M^a Isabel Martínez González y Yolanda M^a de la fuente Robles

mimgts@cgtrabajosocial.com

Resumen

Las redes sociales (RRSS) y las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TICs) se han conformado como el espacio de relación y comunicación de los/as adolescentes y jóvenes de nuestra sociedad. Es por ello, que también se ha convertido en un lugar propicio para la comisión del delito, y más en concreto para la Violencia de Género, donde el anonimato, el efecto acumulativo por la insistencia del acosador y el detrimento de la imagen que supone para la víctima, sitúan a la población adolescente que interactúa en ellas en un escenario que dista mucho de ser un lugar de relación entre iguales. No se puede obviar, que la Violencia de Género no es otra cosa que la manifestación de una situación de opresión fruto de una desigualdad entre géneros.

Transformar las RRSS en un espacio de libertad y convivencia, pasa por que dejen de ser un espacio de control, y ello solo es posible desde la prevención. El presente artículo aborda la opinión y posición de la adolescencia española frente a las TICs y la Violencia de Género para, desde el conocimiento profundo de los orígenes y las causas, abordar una segunda fase sustentada en la educación, la toma de conciencia y la prevención para llegar a su eliminación.

Palabras clave: Adolescencia, Ciberacoso, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Violencia, Género.

Introducción

La sociedad actual se estructura en sobre las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs). Internet, con una antigüedad de menos de veinte años, se constituye como el medio y la vía de comunicación fundamental, dejando atrás lo que, en su momento, fue imprescindible tanto en los negocios como en la cotidianidad del

día a día: FAX, teléfonos fijos, oficinas con sede física, etc., y posicionándose, para algunos, como uno de los hitos que más ha supuesto para la humanidad, situándolo al mismo nivel que el fuego o la rueda.

En menos de un cuarto de siglo se ha pasado de ir a trabajar a la oficina o la fábrica y de acudir a la universidad para estudiar, a poder hacerlo desde el hogar, desde cualquier lugar del planeta, desde un medio de transporte e incluso desde el aire. No hace tanto, para comunicarse con alguien era necesario estar en un lugar y en un momento temporal, mientras que en la actualidad se puede realizar desde los sitios más insospechados y en todo momento.

Pero como todos los avances y los descubrimientos que ha llevado a cabo la humanidad, tienen un lado negativo, no por el avance en sí mismo, sino por el uso pernicioso que se hace de ellos.

Las RRSS, fruto de la implantación cuasi universal de Internet, han dado lugar a una *hiperconectividad*, no siempre deseable ni necesaria. La población mundial en su mayoría no sabe vivir sin estar permanente conectada y se ha entrado de lleno en la era de la “*infoxicación*”.

Todo lo anterior no puede dejar de tener un reflejo y una incidencia en lo delictivo, los infractores han descubierto en Internet un espacio abonado para sus intenciones, estafas y otros delitos se producen en este medio, sin que a veces sea fácil encontrar un respaldo legal con que atajarlas.

Siguiendo a (Galligo Estévez, 2009) es necesario destacar que el egocentrismo propio de la adolescencia y su vivencia del presente por encima de cualquier tiempo vital son cuestiones que hacen que cada minuto se viva más apasionadamente y del mismo modo *cada relación afectiva y/o social*. Cuestión esta que da sentido al modo en que los adolescentes viven sus relaciones en las RRSS.

La juventud y, más en concreto, la adolescencia son épocas de la vida en las que se percibe todo con una intensidad inusitada, en las que hay que tener experiencias nuevas y fuertes. Por definición, se es contestataria/o con el sistema y todo ello en busca de una identidad y una construcción de su mundo y de la propia persona. En este afán por alcanzar esas experiencias y construir el nuevo mundo en el que quieren vivir, las redes RRSS han sido, y siguen siendo, el espacio de relación más habitual. Se ha pasado de ocupar espacios físicos en los que relacionarse –parques, pubs, bares, locales o

macrofestivales– a espacios virtuales donde la privacidad y la autoprotección ante el control de los adultos está asegurada –RRSS, chats, grupos de whatsapp, etc. –.

Hoy, la prueba de amor de una chica hacia su pareja es darle las contraseñas del ordenador, smartphone, cuentas de correo electrónico y de todas las RRSS. Este cambio, lejos de ser un avance, supone una involución muy peligrosa, tanto que las RRSS se están convirtiendo para determinadas adolescentes en una jaula de oro. Un espacio en el que están presas y se sienten vulnerables, un espacio para el maltrato impune y el control más mezquino. Y lo peor de todo es que ellas mismas, llevadas por un equivocado concepto del amor, han entregado la llave de esta jaula de forma voluntaria a sus carceleros y maltratadores. Desgraciadamente, la red se llega a convertir en un espacio de control y maltrato, en lugar de ser un espacio de libertad.

La única solución que se plantea en estos casos, ante los vacíos legales que existen y la dificultad en demostrar el delito, más aún cuando ellas lo han favorecido, en cierto modo, de forma inconsciente pero voluntaria, pasa por la educación y la prevención.

Por este motivo, es imprescindible una educación en igualdad y en valores. Es necesario que los niños y preadolescentes sean coeducados y aprendan a reconocer y respetar a la otra persona como su igual, sin prejuicios de credo, identidad sexual, raza y, sobre todo, de género.

Este trabajo de revisión realiza una aproximación a la situación actual de la adolescencia y la juventud en España respecto a los delitos en las RRSS y por medio de las TICs: ciberacoso, cyberbullying, sexting, grooming, etc. Un nuevo catálogo de comportamientos y acciones que orillan el delito, o lo constituyen de forma clara, y que es necesario abordar para eliminar la Violencia de Género, que se ha ido adaptando, mediante estas nuevas formas, a los nuevos tiempos, pero que no deja de ser lo que siempre ha sido, el más vil de los delitos, pues se sustenta en una posición de desigualdad y abuso por la simple cuestión de ser de un género que está catalogado por la sociedad patriarcal como más débil.

Pese a todo lo expuesto, no todo es negativo y, al final del presente trabajo, se propondrán planes de intervención, que inexcusablemente pasan por la prevención y la educación y que pueden ser la solución, para que la juventud y la adolescencia en España vivan y convivan con las TICs sin ser atrapadas en sus redes y consigan que Internet deje de ser un espacio de control y vuelva a ser aquello para lo que fue concebido: Un espacio abierto y de sana relación entre iguales.

Métodos y materiales

Para realizar este artículo se ha utilizado la información obtenida de una amplia revisión bibliográfica y documental que se puede consultar en la bibliografía anexa. Esta revisión ha proporcionado el conocimiento del estado de la cuestión de manera trascendente.

El trabajo metodológico considera datos que están disponibles en España y revisa temas que afectan a las adolescentes y jóvenes sobre los usos de las Redes Sociales y las Tecnologías de la Información y la Comunicación en materia de Violencia de Género. También se han estudiado los datos del Observatorio para la Violencia de Género del Consejo General del Poder Judicial, así como los que proceden del V Estudio Anual de Redes Sociales de IAB Spain, correspondiente al mes de abril de 2014.

Resultados:

Adolescencia y Violencia de Género en las redes sociales: De espacio de control a espacio de libertad

Antes de abordar el tema con más profundidad sería necesario aclarar algunos conceptos básicos.

¿Qué es una *red social*? Según (Mendoza, 2012) en el Diccionario de Trabajo Social (Fernández, Lorenzo & Vázquez, 2012) se define como:

“Un entramado o estructura social dentro de la cual se dan distintas funciones en relación con el funcionamiento psicológico del individuo. También el esqueleto o armazón en el que se estructuran o articulan las relaciones sociales. Pueden analizarse desde diferentes aspectos: Dispersión geográfica, densidad, variables temporales y los roles de los diferentes componentes. Su principal función es el apoyo de sus miembros y la regulación de conflictos”.

Por otro lado, una *red social on line* es aquella que nace cuando un propósito común se despliega y hace posible una forma específica de interacción social (cultura) entre un número configurable (añadiendo o eliminando) de unidades sociales (individuos u organizaciones) necesarias para la actividad de la red (nodos) gracias a la infraestructura tecnológica (Internet), tiene lugar en un espacio sin lugar físico (ciberspacio) y es posible gracias a una infraestructura de código (aplicaciones)

desarrolladas específicamente para la interacción (en cualquier momento) y comunicación (en cualquier lugar, consciente y relevante) y de forma síncrona y asíncrona, accesible en cualquier momento y desde múltiples dispositivos (fijos o móviles) (Fresno, 2012).

Sin duda una amplia y detallada definición, pero a la vez bastante ajustada a lo que, hoy en día, se concibe en nuestra mente al pensar en RRSS. Y como el mismo autor explica, el cambio de paradigma propiciado por Internet para comprender la realidad social. Sobre todo, cuando es dentro de estas mismas RRSS donde se va a estudiar el problema objeto de este trabajo: investigar, analizar y comprender lo que las personas hacen, y cómo se relacionan en Internet, a través de las comunicaciones mediadas por ordenadores, que puede ser ampliado en su significado y alcance a partir del comportamiento de millones de personas en el nuevo espacio social que facilita Internet.

Violencia de Género:

La evolución del término y, sobre todo, del reconocimiento de la sociedad en materia de Violencia de Género ha sufrido un desarrollo desde 1969. El trabajo de Marugán (2013) hace un recorrido histórico que lo contextualiza de una forma muy elocuente, haciendo especial hincapié en los logros y lo que ha supuesto cada hito histórico alcanzado. La siguiente tabla expresa de forma resumida esta evolución con los alcances más significativos:



| Año | Org / entidad | Publicación | Avance |
|-----------|---|---|--|
| 1969 | Colectivo de Mujeres de Boston | Nuestros cuerpos, nuestras vidas | Denuncia del colectivo feminista de la violencia sexual padecida por las mujeres |
| 1975 | Browmiller, S. | Contra nuestra voluntad | “La violación es un crimen de poder no de placer”. Avance en materia de sentencias (no hay que demostrar resistencia y se deja de culpar a la mujer como instigadora). |
| 1980 | IV Conferencia Mundial sobre la Mujer. Copenhague | Denuncia | Violencia contra la mujer en el entorno familiar “ crimen encubierto más frecuente del mundo ” |
| 1983/1984 | Women Against Rape | Investigación prevalencia Violencia de Género. Londres | 10% violaciones suceden en el hogar. Reconocimiento institucional de la Violencia doméstica. |
| 1983 | GOBIERNO DE ESPAÑA | Creación del INSTITUTO DE LA MUJER | Tipificación del 425 del Código Penal. Primer avance para sacar la violencia de lo doméstico y denominación de “ VIOLENCIA CONTRA LA MUJER ” |
| 1992 | Consejo Económico y Social ONU | Declaración sobre Eliminación de la Violencia Contra la Mujer | Art.1: - Todo acto de violencia, consecuencias de daño físico, psicológico o sexual . inclusión de amenazas o coacción , ámbito privado y/o público |
| 1997 | ONU | Resol. de la Com. de Derechos Humanos | EXIGE LA ELIMINACIÓN DE LA VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES. |

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

| | | | |
|------|---|--|--|
| | | 1997/44 | |
| 1997 | PARLA M. EUROPEO | Resol. A4-0250/97 | Inclusión del término “VIOLENCIA MACHISTA”. Demanda que la Declaración de Pekín sea convenio VINCULANTE para TODOS ESTADOS MIEMBROS . |
| 2003 | GOBIER NO DE ESPAÑA | L 27/2003 de 31 de Julio | Regula la Orden de Protección de la Víctimas de Violencia Doméstica |
| 2004 | GOBIER NO DE ESPAÑA | LO 1/2004 de 28 de Diciembre | Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género |
| 2013 | GOBIER NO DE ESPAÑA | Estrategia Nacional para la erradicación de la Violencia de Género | Iniciativa global que intenta abarcar todos los aspectos de la Violencia de Género, implica a todos los sectores sociales. |
| 2014 | CONSEJ O DE MINISTROS UE Ratificad o por España el 11 de abril de 2014 | Convenio de Estambul | Primer instrumento de carácter vinculante en el ámbito europeo en materia de violencia contra la mujer y la violencia doméstica, y es el tratado internacional de mayor alcance. |



ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Fuente: Elaboración propia a partir de (Marugán, Violencia de Género. 2013)



Si es necesario establecer un momento en que la Violencia de Género paso de ser una cuestión del ámbito privado a estar presente en la escena de lo público, la fecha crucial para (Berganza, 2003)³⁹⁶ es el 4 de diciembre de 1997, en que es asesinada Ana Orantes: “A partir de ese momento dejó de informarse mayoritariamente de estos hechos como eventos ocasionales y aislados, como crímenes pasionales de los que se daba cuenta principalmente en espacios de sucesos o en programas en los que se explotaba el interés humano y la carga emocional. Este tipo de noticias ha pasado a los espacios de Sociedad y de Nacional de los medios y hoy ya constituye un tema de debate en la vida pública”.

Se debe tener en cuenta que la violencia contra las mujeres sólo se puede comprender cuando se incluye a la mujer como si fuese una propiedad masculina, a la que el varón puede utilizar cuando le plazca, y ninguna puede considerarse una excepción, pues todas pueden ser así concebidas, al menos en teoría. También describe que hay que huir de la tentación de intentar descubrir un “prototipo” de agresor, pues las agresiones sexuales se cometen por todo tipo de varones y en toda clase de situaciones, pues no existe perfil del agresor sexual. Son personas que hacen una vida aparentemente normal y se manejan bien habitualmente, a pesar de que poseen una doble vida (Osborne, 2009).

Es muy interesante la afirmación que hacen (García & Romero, 2006) cuando abordan las relaciones en parejas heterosexuales que, hoy aún en proceso de cuestionamiento, están inmersas en una relación de dominación. El varón en tanto que ostenta la posición de dominio, y como dice Heguel, *encuentra en el reconocimiento del amo la llave de su deseo*, pero al varón no le basta el reconocimiento de su compañera como subordinada, y cuando este reconocimiento se quiebra se quiebra también su posición de amo y con ella su deseo. Siguiendo a estos mismos autores, se demuestra la necesidad de tener en cuenta para reflexionar sobre la Violencia de Género, de los medios de comunicación, destacando al televisión e internet, no culpabilizándolos de la misma, si no preguntándose que lugar ocupan, en cada momento preciso y en cada una de las experiencias violentas.

Grooming:

Acoso sexual en la red.

Sexting:

³⁹⁶ Berganza Conde, M. R. (2003). La construcción mediática de la violencia contra las mujeres. Teoría del Enfoque. Comunicación y Sociedad , XVI (2).

Es un anglicismo q proviene de la contracción de SEX (sexo) TING (texting) y se trata de envío de contenido erótico o pornográfico por medio de teléfonos móviles.

Cyberbullying:

Significa realizar, entre otras, cualquiera de las acciones que a continuación se detallan:

- a) Colgar en Internet una imagen comprometida (real o efectuada mediante fotomontajes) datos delicados, cosas que pueden perjudicar o avergonzar a la víctima y darlo a conocer en su entorno de relaciones.
- b) Dar de alta, con foto incluida, a la víctima en una web donde se trata de votar a la persona más fea, a la menos inteligente, etc. y cargarle de puntos o votos para que aparezca en los primeros lugares.
- c) Crear un perfil o espacio falso en nombre de la víctima, en RRSS o foros, donde se escriban a modo de confesiones en primera persona determinados acontecimientos personales, demandas explícitas de contactos sexuales.
- d) Dejar comentarios ofensivos en foros o participar agresivamente en chats haciéndose pasar por la víctima de manera que las reacciones vayan posteriormente dirigidas a quien ha sufrido la usurpación de personalidad.
- e) Dando de alta la dirección de correo electrónico en determinados sitios para que luego sea víctima de spam, de contactos con desconocidos. Usurar su clave de correo electrónico para, además de cambiarla de forma que su legítimo propietario no lo pueda consultar, leer los mensajes que a su buzón le llegan, violando su intimidad.
- f) Provocar a la víctima en servicios web que cuentan con una persona responsable de vigilar o moderar lo que allí pasa (chats, juegos online, comunidades virtuales...) para conseguir una reacción violenta que, una vez denunciada o evidenciada, le suponga la exclusión de quien realmente venía siendo la víctima.
- g) Hacer circular rumores en los cuales a la víctima se le suponga un comportamiento reprochable, ofensivo o desleal, de forma que sean otros quienes, sin poner en duda lo que leen, ejerzan sus propias formas de represalia o acoso.

- h) Enviar mensajes amenazantes por e-mail o SMS, perseguir y acechar a la víctima en los lugares de Internet en los se relaciona de manera habitual, provocándole una sensación de completo agobio.

Sextorsión:

Es una forma de explotación sexual en la cual una persona es chantajeada con una imagen o vídeo de sí misma desnuda o realizando actos sexuales, que generalmente ha sido previamente compartida mediante sexting.

La víctima es coaccionada para tener relaciones sexuales con alguien, entregar más imágenes eróticas o pornográficas, dinero o alguna otra contrapartida, bajo la amenaza de difundir las imágenes originales si no accede a las exigencias del chantajista.

Una vez aclarados estos términos, que son fundamentales para continuar avanzando en este tema, se puede concretar cuál es el uso que se hace de las RRSS por parte de la población en general, según el V Estudio Anual de Redes Sociales (IAB, 2014):

Para comenzar la penetración en la sociedad de las RRSS se ha mantenido de forma constante en el último año, siendo un 79% de la sociedad la que utiliza las RRSS frente a un 21% que declara no hacerlo.

Facebook© se revela como la red social conocida 99%, seguida de Twitter© 92% y de Youtube© 88%. Le siguen un segundo grupo formado por Tuenti© y Google+© y, por último, un tercer grupo conocido por al menos el 50% de los usuarios formado por Instagram©, LinkedIn©, Myspace©, Badoo© y Spotify©.

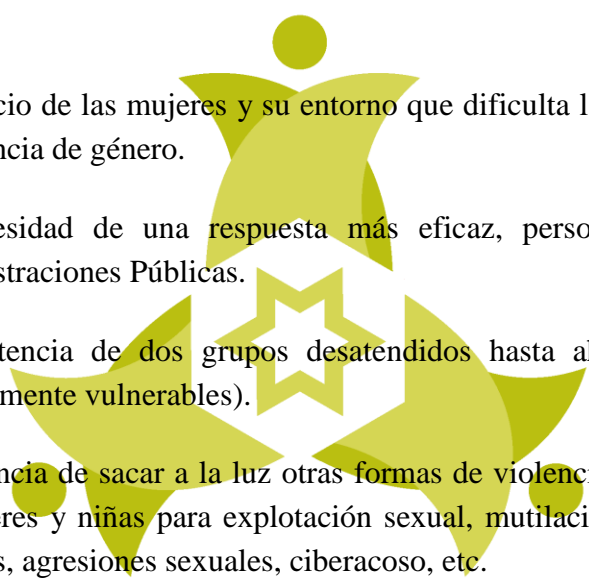
En cuanto al uso de las RRSS, se ha incrementado en un 17% pero se trata de un uso incremental no sustitutivo, pues el panorama de RRSS se ha abierto dando acceso a multitud de ellas. No obstante, sigue siendo Facebook© la que lidera el ranking con un 94% y seguida en este caso por Youtube© con un 68% y Twitter© con un 49%.

Si lo que se estudian son las horas de permanencia en ellas nada cambia significativamente, pues el patrón se mantiene estando una vez más Facebook© a la cabeza.

El acceso a las RRSS vía móvil ha crecido un 47% desde 2011 y un 25% desde 2012, siendo en 2013 de un 70% del total de la población que visita o participa en

estas redes. Este dato deberá ser tenido en cuenta más delante de forma relevante pues el Smartphone, dada su inmediatez y su extremada portabilidad, será un elemento clave a la hora de estudiar el ciberacoso.

El 19 de Junio de 2013 el Gobierno Español presento la Estrategia Nacional para la Erradicación de la Violencia contra las Mujeres 2013-2016, compuesta por 284 medidas. Tras un minucioso análisis del documento este se revela como un cúmulo de buenas intenciones que pivotan sobre 4 problemas esenciales a combatir según sus creadores:

- 
- El silencio de las mujeres y su entorno que dificulta la visibilización y salida de la violencia de género.
 - La necesidad de una respuesta más eficaz, personal y coordinada de las Administraciones Públicas.
 - La existencia de dos grupos desatendidos hasta ahora (menores y mujeres especialmente vulnerables).
 - La urgencia de sacar a la luz otras formas de violencia contra las mujeres: trata de mujeres y niñas para explotación sexual, mutilación femenina, matrimonios forzados, agresiones sexuales, ciberacoso, etc.

Dentro del Ciberacoso, que (Albero, Robles & de Marco, 2013) definen como una forma de invasión en el mundo de la víctima de forma repetida, disruptiva y sin consentimiento, usando las posibilidades que ofrece Internet, se pueden definir tres tipos de conductas que son constitutivas de delito y que de un modo u otro están incluidas en el Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, BOE de 4 de Octubre de 2013.

Promovidos por la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género recientemente han sido presentados dos grandes estudios, que ponen bajo el microscopio la relación de las y los adolescentes con respecto a las TICs y su forma de ejercer la Violencia de Género mediante el ciberacoso, y que deben ser un manual de cabecera para poder entender estos fenómenos que cada vez tienen mayor incidencia y son más relevantes. Se trata de El ciberacoso como forma de ejercer la violencia de género en la juventud (Torres, Robles, & de Marco, 2013) y La evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género (Díaz-Aguado, 2013).

De su análisis pormenorizado, se puede obtener una imagen general de cuál es la situación actual en esta cuestión, que se recoge en los siguientes ítems:

- La población joven pone como primer puesto en importancia, en una relación, el atractivo físico.
- Disminuye la edad de la primera relación: los chicos como media a los 13,1 años y las chicas a los 13,7. Es curioso, pues antes de los 13 años no se puede tener una cuenta de forma legal en una red social, mientras que en torno a esa edad la población adolescente vive experiencias y se comunica y relaciona en un entorno totalmente fuera de control y con peligros acechantes, que en un tiempo no muy lejano habría sido inimaginable.
- Un 10,2% de los chicos y un 7,3% de las chicas no están satisfechos con su actual relación.
- Sus formas de relacionarse y entender la pareja están dominadas por el sexismo, llegando incluso más del 11% las chicas a expresar que están de acuerdo, por completo o de algún modo, con el hecho de que los chicos pueden salir con muchas chicas, pero que esto no debe suceder al revés.
- Justifican de forma muy amplia la violencia como forma de resolución de conflictos, así lo expresan más del 84% de los chicos y más del 37% de las chicas.
- Asumen como cierto en su mayoría el mensaje emitido por adultos de que *“los celos son una expresión de amor”* y *“si alguien te pega, pégame tú”*. Esto lleva a una construcción errónea de la pareja y legitima la violencia como forma de comportarse y de resolver sus diferencias.
- El casi un 29% de las chicas manifiestan haber sufrido control por parte de sus parejas; el 25% de ellas reconocen haberlo sufrido por medio del teléfono móvil, mientras que los chicos asumen en un 57%, en diferentes intensidades, haber ejercido el control, intentado aislarlas del entorno e incluso haberlas insultado o ridiculizado. De ellas, un 4% ha recibido incluso agresiones físicas, siendo esta última cuestión reconocida por casi el 3,5% de los chicos.
- Ambas partes de la pareja se conducen por Internet de una forma absolutamente irresponsable, declarando en diversos porcentajes:

- No consideran peligroso responder a un mensaje en el que les insultan.
- Casi el 50% de los chicos, y más del 25% de las chicas, no consideran peligroso quedar con alguien que han conocido por Internet. Y más de un 20% de chicas y un 25% de chicos lo han hecho.
- Tampoco les parece extraño responder a un mensaje de alguien que les ofrece cosas.
- No consideran peligros colgar una foto propia de contenido sexual, y un mínimo porcentaje reconoce haberlo hecho en varias ocasiones.
- No ven peligroso utilizar la webcam con personas que no conocen.
- Reconocen haber colgado una foto que su padre o madre no autorizaría.
- En 2013, en España, 197 adolescentes fueron condenados por Violencia de Género³⁹⁷: el 88% con medidas, 12% sin medidas y aún quedan otros 89 de los enjuiciados pendientes de finalizar, lo que suma 286 adolescentes, un 1,57% del total de personas enjuiciadas. Dato que, sin duda, debe conducir a una preocupante reflexión.

Conclusiones

Tras analizar este escenario, Internet se revela como un entorno en el que es muy difícil romper o disminuir la intensidad de una relación de pareja, y que hace a las chicas más vulnerables a cualquier de las manifestaciones del ciberacoso, pues se realiza de forma reiterada y acumulativa. No existe un contacto físico, pero el temor a que pueda darse provoca reacciones de pánico y angustia en la víctima, se invade la intimidad, se produce una presión y un chantaje que buscan conseguir la satisfacción del objetivo del victimario y llega a suponer un importante daño para la imagen pública de la persona que lo padece.

Es destacable que, frente a todos los datos anteriores, el 40% del alumnado adolescente reconoce haber recibido formación en sus centros en materia de Violencia de Género, de lo que se puede concluir que es manifiestamente insuficiente o que no se está diseñando o ejecutando de forma idónea.

³⁹⁷ Fuente Consejo General del Poder judicial. Observatorio de la Violencia de Género. Consultado el 12-07-2014

¿Cómo prevenir la Violencia de Género a través de las TICs?

Una vez analizado que las TICs son la principal forma en que se está desarrollando la Violencia de Género en la población adolescente se pueden establecer las siguientes medidas:

- Educar en valores.
- Promover la coeducación y la educación no sesgada, no segregada y en el respeto al otro sexo, como forma fundamental de convivencia.
- La educación no es solo responsabilidad de la escuela, el hogar y la familia también deben participar de forma activa.
- Uso racional de las TICs.
- Difusión y promoción del uso de Apps específicas.
- Integración de actividades, programas y cualesquiera otros formatos de detección precoz y prevención de la Violencia de Género, en la educación primaria y secundaria obligatoria.
- No se puede educar a los jóvenes y adolescentes en el miedo. Muy al contrario deben reconocer la red como un espacio de desarrollo y de libertad y, por tanto, se hace necesario seguir explorando esta materia para, definir, diseñar y promover actividades que conduzcan a paliar esta lacra social desde sus inicios y edades más tempranas.
- Movilizaciones en la red para conciencias y conseguir un movimiento social que:
 - Exija el desarrollo y cumplimiento de la Estrategia Nacional contra la Violencia de Género (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad & Delegación de Gobierno para la Violencia de Género, 2013).
 - Desarrolle en sus actividades diarias los objetivos del Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia 2013-2016 (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales & Dirección General de Servicios para la Familia, 2013).

Solo con educación y prevención se conseguirá que la sea red más segura y que sus usuarias y usuarios no interioricen comportamientos abusivos o violentos, para un mejor futuro con menor desigualdad.

Referencias Bibliográficas

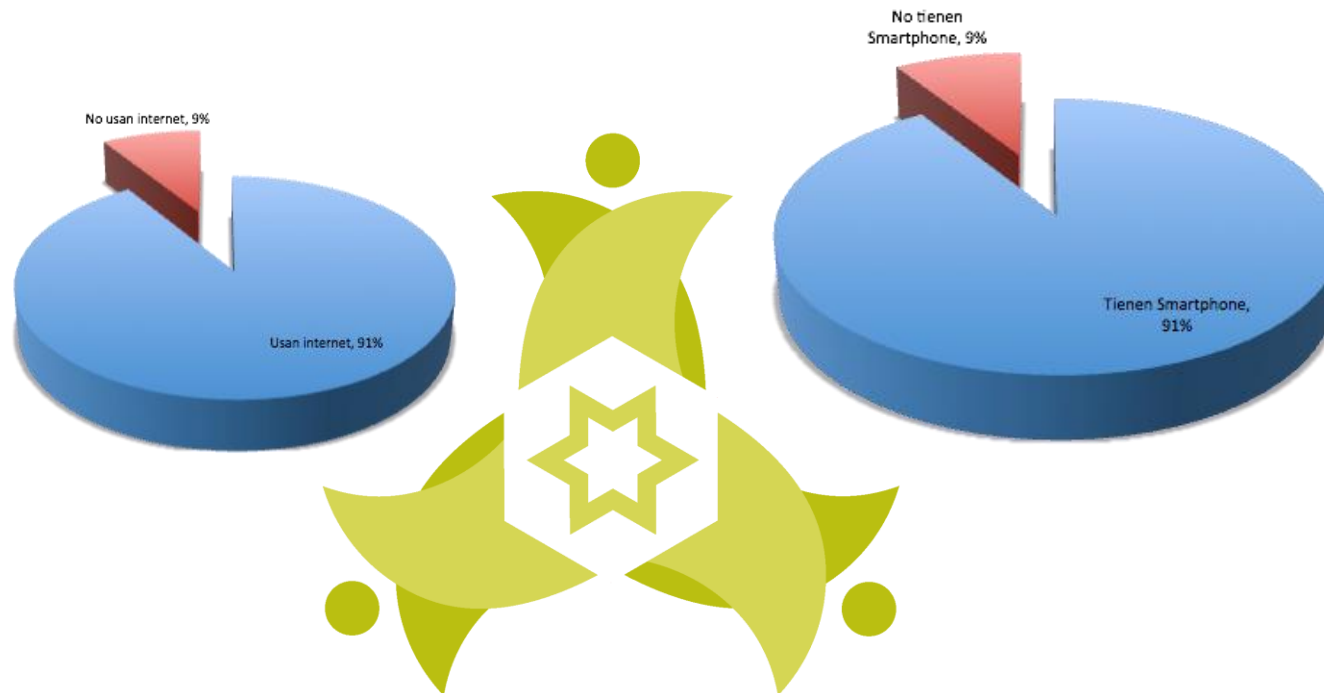
- Álvarez, S. P., Ameave, L. B. & Larrañaga, K. P. (2013). *Menores e internet*. Ministerio de Justicia.
- Bethencourt, A. (2013). II Plan estratégico nacional de infancia y adolescencia. *Ministerio de Trabajo Y Asuntos Sociales, Madrid-España*. Retrieved from http://www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/documentos/PENIA_2013-2016.pdf. Consultado el 11 de Julio de 2014.
- Consejo General del Poder Judicial (2013). *La violencia contra la mujer en la estadística judicial: Datos anuales de 2012*. Retrieved from <http://www.poderjudicial.es/stfls/CGPJ/ESTADÍSTICA/INFORMES%20ESTADÍSTICOS/FICHERO/20131106%20Violencia%20sobre%20la%20Mujer%20-%20Año%202012.pdf>. Consultado el 11 de Julio de 2014.
- Consejo General del Poder Judicial (2013). *Observatorio contra la violencia de género*.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia. *Revista de Estudios de Juventud*, (73), 38–57.
- Fernández García, T., de Lorenzo, R., & Vázquez, Octavio, O. (2012). *Diccionario de Trabajo Social* (Alianza.). Madrid.
- Gállego Estévez, F. (2009). *SOS... Mi chico me pega pero yo le quiero*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- García, F. J., & Romero, C. (2006). *El doble filo de la navaja: violencia y representación*. Trotta.
- Gobierno de España. Ley 27/2003, de 31 de julio, reguladora de la Orden de Protección de las Víctimas de la Violencia Doméstica (2003).
- Gobierno de España. Ley 39/1999, de 5 de noviembre, para promover la conciliación de la vida familiar y laboral de las personas trabajadoras. (1999).
- Gobierno de España. Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (2004).
- Gobierno de España. (2013) Estrategia Nacional para la Erradicación de la Violencia contra la Mujer 2013-2016.

- Gobierno de España. (1995). Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal.
- Gobierno de España. (2014). Instrumento de ratificación del Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra la mujer y la violencia doméstica, hecho en Estambul el 11 de mayo de 2011.
- IAB SPAIN (2014, de abril de). *V Estudio Anual de Redes Sociales*. Retrieved from <http://www.iabspain.net/wp-content/uploads/downloads/2014/04/V-Estudio-Anual-de-Redes-Sociales-versi%C3%B3n-reducida.pdf>
- Marugán Pintos, B., & Tamayo, J. J. (2009). *Violencia de género*. *Economía, Revista Cultural de Legalidad*, 4, 226–233.
- Osborne, R (2009). *Apuntes sobre violencia de género*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Torres, C., Robles, J. M., & de Marco, S. (2013). *El ciberacoso como forma de ejercer la violencia de género en la juventud*. Delegación del gobierno para la Violencia de Género. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Gobierno de España.
- Varios. (2012). *La juventud universitaria ante la igualdad y la violencia de género*. Delegación del gobierno para la violencia de género, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Gobierno de España, Unidad de Psicología Preventiva, Universidad Complutense de Madrid.



ANEXOS

Actitudes de los adolescentes frente a las NN.TT.

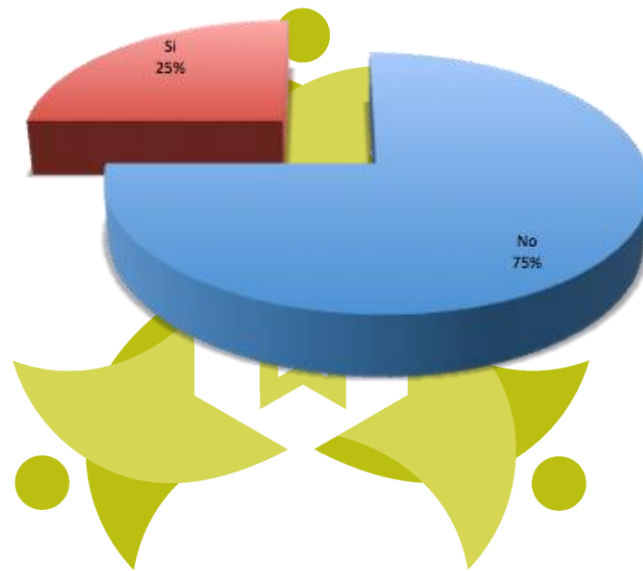


★ AICE ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Fuente: Elaboración propia a partir de (Albero, Robles, & de Marco, 2013)

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Colgarían una foto no autorizada por sus padres



Poblacion de +/- 15 años en riesgo de un mal uso de internet



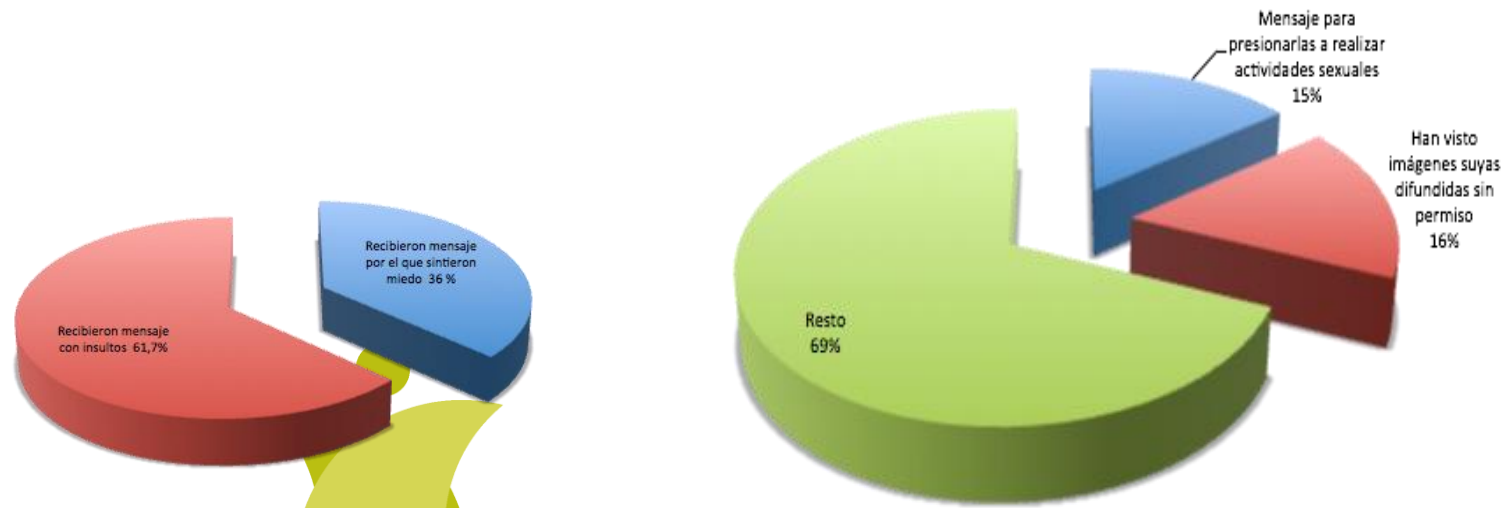
★ A I C E ★

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Fuente: Elaboración propia a partir de (Albero, Robles, & de Marco, 2013)

Amenazas y riesgos percibidos

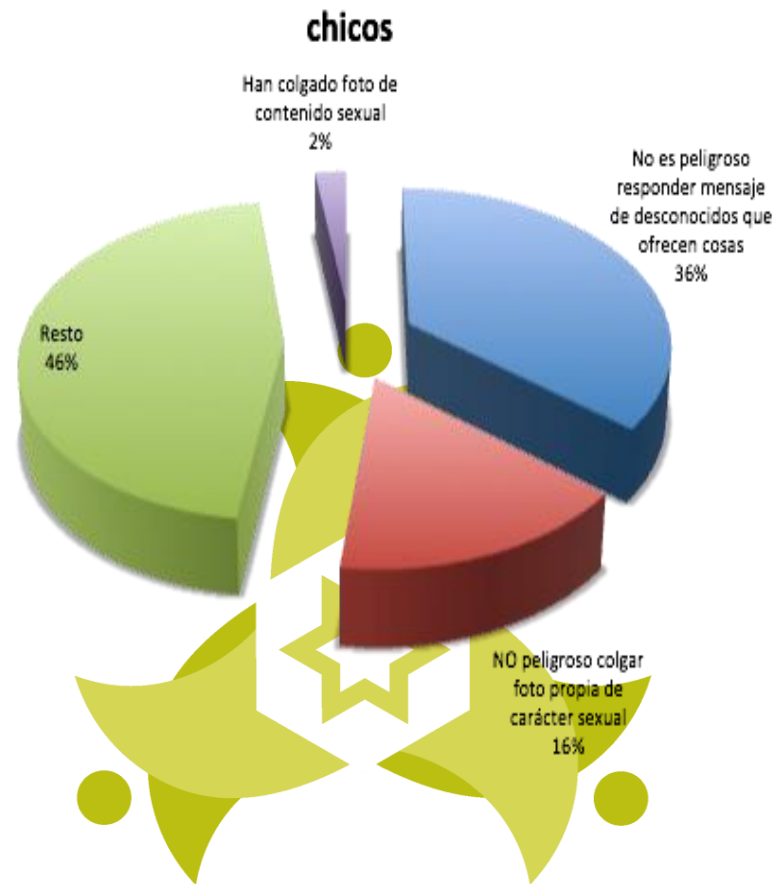




Fuente: Elaboración propia a partir de (Albero, Robles, & de Marco, 2013)

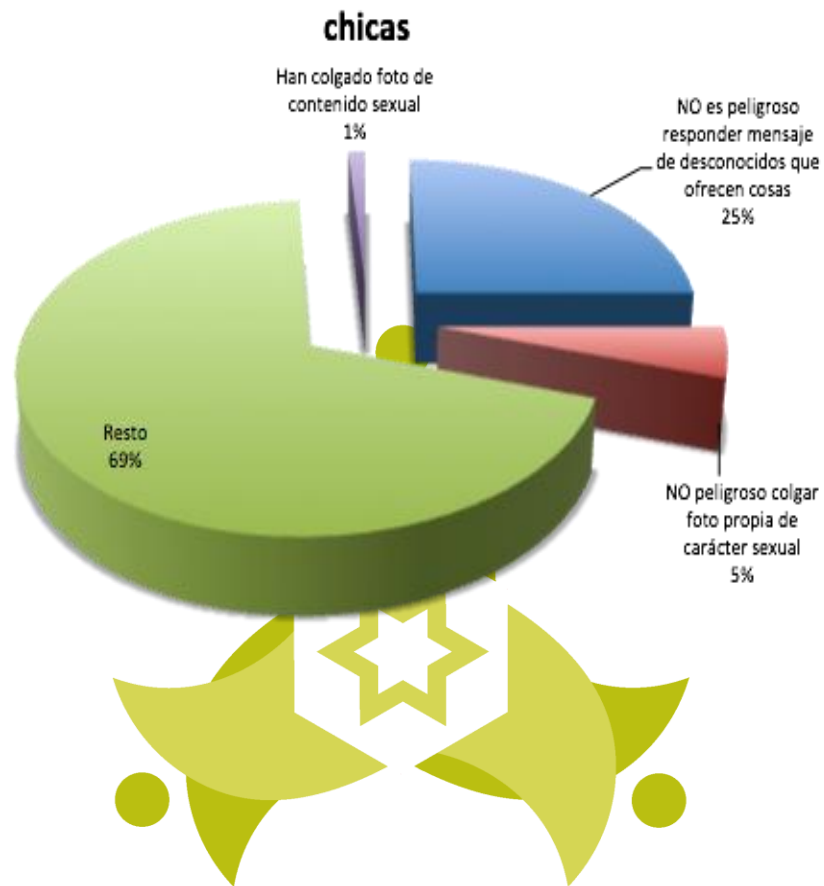
★ A I C E ★

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN *Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014*



★ A I C E ★

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014



Fuente: Elaboración propia a partir de (Albero, Robles, & de Marco, 2013)

★ A I C E ★

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Aplicaciones Smartphone



Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014



Fuente: Elaboración propia, imágenes app store (Apple)©

★ A I C E ★

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

309. MALTRATO FAMILIAR Y REPERCUSIONES EN NIÑOS VÍCTIMAS DE VIOLENCIA DE GÉNERO

Mari Carmen García García
mcarmengarciax2@hotmail.es

Resumen.

La definición más aceptada de violencia de género es la propuesta por la ONU en 1993 como "todo acto de violencia de género que resulte, o pueda tener como resultado un daño físico, sexual o psicológico para la mujer, inclusive las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la privada". El objetivo es señalar la gravedad de las repercusiones que supone para los hijos de hogares violentos el haber sido víctima o testigo del maltrato familiar. Tanto el hecho de que los niños sean testigos de la violencia como el que puedan ser víctimas de ella conlleva una serie de repercusiones negativas tanto para su bienestar físico y psicológico como para su posterior desarrollo emocional y social. Además del posible daño físico, tras una experiencia traumática se produce una pérdida del sentimiento de invulnerabilidad.

Palabras clave: menores expuestos, maltrato a la pareja, violencia doméstica, víctimas.

Introducción

La definición más aceptada de violencia de género es la propuesta por la ONU en 1993 como "todo acto de violencia de género que resulte, o pueda tener como resultado un daño físico, sexual o psicológico para la mujer, inclusive las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la privada". Puede adoptar formas diferentes: física, verbal, psíquica, sexual, social, económica. La gran magnitud de la violencia contra las mujeres llevó a que la Organización Mundial de la Salud la declarara como un problema prioritario en salud pública. La violencia contra las mujeres por sus parejas (o ex parejas) podría estar afectando al menos a una de cada 7 mujeres en España y da lugar anualmente a más de medio centenar de muertes. Se prevé que la incidencia y las cifras de mortalidad por malos tratos sigan disminuyendo, tal y como indica la tendencia de los últimos diez años. Las mujeres y los niños son las principales víctimas que sufren la violencia doméstica o familiar. En el año 2006, el Informe Unicef-Bodyshop, aporta la primera cifra de menores expuestos en nuestro país, que se estima en unos 188.000 niños y niñas que padecen la violencia contra sus madres, anualmente.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Cuerpo principal del trabajo

Objetivo

Señalar la gravedad de las repercusiones que supone para los hijos de hogares violentos el haber sido víctima o testigo del maltrato familiar.

Material y método

Revisión sistemática en las bases de datos Medline, Cuiden, Pubmed, Cinahl, Scielo y Google Académico con las siguientes palabras claves: menores expuestos, maltrato a la pareja, violencia doméstica, víctimas.

Resultados

Tanto el hecho de que los niños sean testigos de la violencia como el que, además, puedan ser víctimas de ella conlleva toda una serie de repercusiones negativas tanto para su bienestar físico y psicológico como para su posterior desarrollo emocional y social. Además del posible daño físico, tras una experiencia traumática se produce una pérdida del sentimiento de invulnerabilidad. En el caso de los niños que no sólo son testigos del maltrato hacia su madre sino que, a la vez, también son víctimas de esa violencia, la pérdida es todavía, si cabe, mucho más desequilibrante, pues afecta a un componente absolutamente necesario para el adecuado desarrollo de la personalidad del menor, el sentimiento de seguridad y de confianza en el mundo y en las personas que lo rodean. Los resultados hallados en diversos estudios muestran que:

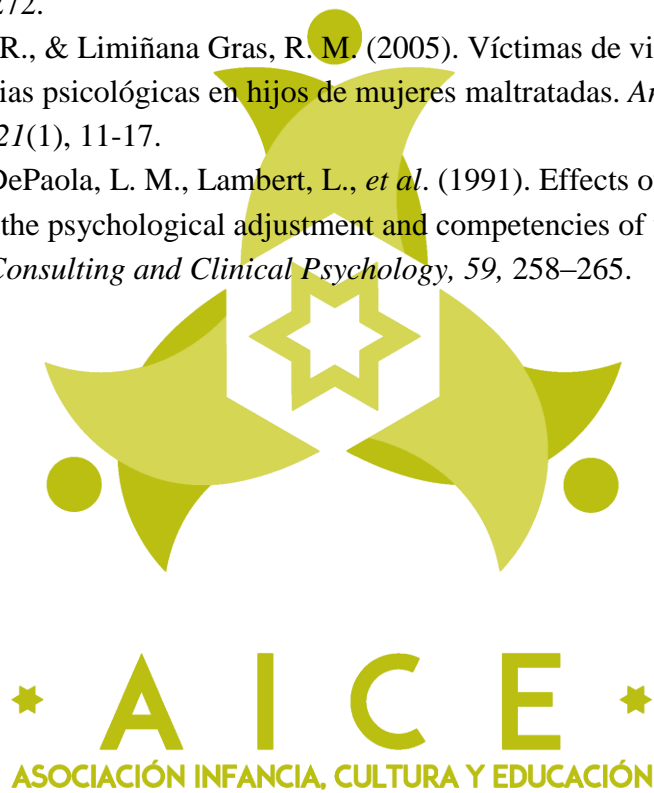
- La exposición a actos violentos contra la madre impacta directamente en los menores, con altas probabilidades de causarles daños severos en su desarrollo.
- Las consecuencias para la salud mental de niños y niñas abarcan principalmente los trastornos de conducta, ansiedad y miedos, depresión, agresividad, baja autoestima, signos de trauma y estrés post-traumático, conductas de inhibición y miedo.
- Puede haber dificultades en el desarrollo de habilidades sociales y creencias sobre la aceptabilidad de la violencia en las relaciones.
- Los niños de estos hogares violentos también suelen presentar un menor rendimiento académico que los niños de familias no violentas.

Conclusiones

Tras las graves repercusiones que para los niños se derivan de su exposición a situaciones familiares de violencia, deberían potenciarse, aún más, el desarrollo e implementación de programas de intervención sobre estos menores en el ámbito de los servicios sociales y de la salud.

Referencias Bibliográficas

- Organización de las Naciones Unidas. Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer de 1993 (48/ 104).
- OMS. Estimaciones mundiales y regionales de la violencia contra la mujer: prevalencia y efectos de la violencia conyugal y de la violencia sexual no conyugal en la salud; 2013.
- Blanco, P., Ruiz-Jarabo, C., García de Vinuesa, L., & Martín-García, M. (2004). La violencia de pareja y la salud de las mujeres. *Gaceta Sanitaria*, 18, 182-188.
- Jiménez, B. A. (2009). Menores Expuestos a Violencia contra la Pareja: Notas para una Práctica Clínica Basada en la Evidencia Children Exposed to Intimate Partner Violence: Towards a Research Based Clinical Intervention. *Clínica y Salud*, 20(3), 261-272.
- Patró Hernández, R., & Limiñana Gras, R. M. (2005). Víctimas de violencia familiar: Consecuencias psicológicas en hijos de mujeres maltratadas. *Anales de psicología*, 21(1), 11-17.
- Fantuzzo, J. W., DePaola, L. M., Lambert, L., *et al.* (1991). Effects of interparental violence on the psychological adjustment and competencies of young children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59, 258–265.



310. COMPETENCIAS MARENTALES EN MUJERES VÍCTIMAS DE VIOLENCIA DE GÉNERO Y POSIBLES REPERCUSIONES EN SUS HIJOS.

Ana Maria Rosser Limiñana, Raquel Suriá Martínez y Esther Villegas Castrillo.

ana.rosser@ua.es

Resumen.

A menudo, las mujeres víctimas de la violencia de género cuentan con hijos/as que también se ven expuestos a esta violencia y a sus consecuencias. Una de estas consecuencias es la dificultad de las madres, inmersas en su propia problemática, para mantener unas pautas de crianza adecuadas con sus hijos/as. El objetivo de este trabajo ha sido estudiar, mediante el Cuestionario Child Behavior Checklist (CBCL), el grado de ajuste psicosocial de 46 menores de 6 a 16 años, atendidos junto a sus madres en centros de acogida y el papel moderador de las pautas de crianza marentales en las instituciones. Los resultados indican mayor problemática conductual en estos menores que en población general. Igualmente se observa poca implicación de las madres en la vida cotidiana de sus hijos/as y/o dificultades en sus competencias educativas. Este tipo de comportamiento materno se relaciona, además, con mayores tasas de problemas en los menores.

Palabras clave: menores; violencia de género; competencias marentales; problemas de conducta; Child Behavior Check List (CBCL); centros de acogida.

Introducción

Los menores que viven en hogares donde se produce violencia hacia su madre por parte de su pareja comúnmente ven, oyen e intervienen en estos episodios de violencia (Holden, 2003). Por tanto, presencian esta violencia y viven en un entorno conflictivo pero además, también en ocasiones sufren agresiones directas. La violencia de género afecta no sólo a las mujeres sino también a los hijos/as de las víctimas.

Los cambios legislativos y los protocolos y programas puestos en marcha en los últimos años en España han puesto de manifiesto la envergadura de este problema. Hasta el punto de que, la Macroencuesta sobre Violencia de Género de 2011 publicada por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, señalaba que el 10,1% del total de menores de edad residentes en España había estado expuesto a esta violencia. Del mismo estudio se desprende que el 54,7% de las mujeres que tenían hijos o hijas

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

menores de edad cuando padecieron maltrato de su pareja o expareja, indicaba que los menores sufrieron directamente situaciones de violencia en algún momento.

Numerosos trabajos reflejan que el maltrato hacia la madre en la pareja tiene un impacto claro en la presencia de alteraciones psicológicas en sus hijos (López-Soler, Fernández, Prieto, Alcántara, Castro y López-Pina, 2012). Más en concreto, en numerosos estudios queda reflejado que la exposición a la violencia perpetrada contra las mujeres puede acarrear consecuencias negativas para los hijos de las víctimas, que pueden exhibir síntomas de estrés post-traumático, baja competencia social, así como problemas emocionales y conductuales (Bogat, DeJonghe, Levendosky, Davison y von Eye, 2006; Edleson, Mbilinyi y Shetty, 2003; Graham-Bermann, Gruber, Girz y Howell, 2009; Grych, Jouriles, Swank, McDonald y Norwood, 2000; Katz, Hessler y Annett, 2007; Kernic, Wolf, Holt, McKnight, Huebner y Rivara, 2003; Øverlien, 2010).

Durante los últimos años esta problemática también se ha convertido en un foco de interés para la investigación en España, aunque la producción es todavía escasa. Todos los trabajos revisados ponen de manifiesto el impacto de la exposición a la violencia de género en los hijos de las víctimas (Alcántara, 2010; Ayllón, Orjuela y Román, 2011; Bayarri, Ezpeleta y Granero, 2011; Expósito (dir), 2012; Expósito, 2013; Mestre, Tur y Samper, 2008; Patró y Limiñana, 2005; Olaya, Ezpeleta, de la Osa, Granero y Domenech, 2010; Ramos, de la Peña, Luzón y Recio, 2011). Por ejemplo, un reciente trabajo (Alcántara, López-Soler, Castro y López, 2013) con un total de 91 menores expuestos a violencia de género, mostraba problemas tanto internalizantes como externalizantes graves, con puntuaciones promedio significativamente superiores a los de población normativa en todos los síndromes.

Las consecuencias del maltrato en la madre también tendrán sus repercusiones en los hijos que, en lugar de encontrar apoyo y protección, con frecuencia se encuentran con una madre afectada por elevados niveles de estrés, falta de respuestas afectivas, con escasas habilidades educativas y numerosos problemas psicológicos (ansiedad, depresión, etc.) (González y Gimeno, 2009; Walker, 2000) que van a afectar al desempeño del rol materno (Levendosky y Graham-Bermann, 2001) y les impiden implicarse en las necesidades de sus hijos.

También es frecuente observar las dificultades que muchas madres tienen para establecer límites en la educación, produciéndose situaciones donde, o bien sobreprotegen, o por el contrario, se generan situaciones de negligencia o abandono (Ramos, De la Peña, et al, 2011).

Sin embargo, otros trabajos encuentran que las víctimas de malos tratos en la pareja despliegan, en sus interacciones con sus hijos, comportamientos compensatorios frente a la violencia, en particular disciplina positiva, afecto, y pautas de crianza consistentes (Letourneau, Fedick y Willms, 2007). De hecho, se ha comprobado que, en contextos de violencia interparental, la calidad de la crianza y el vínculo afectivo moderan el resultado de las evaluaciones de los niños y su ajuste (DeBoard-Lucas, Fosco, Raynor y Grych, 2010). En esta línea, Gustafsson, Cox y Blair (2012) probaron

que las conductas de crianza (“*parenting*”) mediaban en la relación entre esta situación y los problemas de los hijos de forma que, cuando la madre mostraba una actitud sensible con sus hijos, estos desarrollaban una capacidad mayor de autorregulación y modulación de su conducta (“*effortful control*”) que cuando esta utilizaba un estilo duro y/o intrusivo.

Los objetivos de este trabajo han sido, por una parte, evaluar si los menores sujetos de estudio, atendidos junto con sus madres en casas de acogida tras haber sufrido situaciones de violencia de género, presentan una mayor problemática comportamental que la población normativa. Y, en segundo lugar, conocer las competencias parentales mostradas en la interacción madre-hijo/a en los recursos de atención a mujeres víctimas de violencia de género, y si estos influyen en la problemática de sus hijos.

Método

Participantes

La muestra ha estado formada por 46 menores entre 6 y 16 años, acogidos junto con sus madres en los centros de acogida a mujeres víctimas de violencia de género, lo que supone el 92% de los menores de 6 o más años atendidos en los centros en ese año. De ellos, el 52.2% eran mujeres y el 47.8% varones, con una edad media de 11 años ($M=11.15$; $DT=2.6$).

Instrumentos

- *Datos sociodemográficos*; de los menores (edad, sexo, nacionalidad, curso académico y situación de violencia vivida) y de sus madres.
- *Escala de calidad de la interacción madre-hijo*; este instrumento ha sido diseñado para el estudio y está compuesto por 11 ítems (7 relacionados con aspectos de la crianza de la madre, implicación en la vida cotidiana, afecto, y disciplina, y 4 referentes al comportamiento del menor hacia la madre, con respuestas tipo sí/no).
- *Cuestionario Child Behavior Check List (CBCL)* de Achenbach, 1991; Achenbach y Rescorla, 2001, un inventario conductual utilizado con mucha frecuencia para el estudio de la problemática de los hijos/as de las víctimas de violencia de género (Mohr, Noone Lutz, Fantuzzo y Perry, 2000). Los resultados del CBCL se han comparado con los baremos normativos (6-17 años) para población española (Unitat d’Epidemiologia i de Diagnòstic en Psicopatologia del Desenvolupament -UAB- y Servicio de Psicología Aplicada. UNED, 2013).

Procedimiento.

Tras obtener la autorización de la entidad pública responsable de los centros, y la colaboración de los profesionales para la recogida de datos, las madres de los menores, dieron su consentimiento para la investigación, y cumplieron el CBCL con el asesoramiento de los educadores.

Se han calculado frecuencias y porcentajes, así como las diferencias entre medias con población general, junto con el tamaño del efecto (*d* de Cohen) de estas diferencias.

Para evaluar la calidad de la interacción madre-hijo nos apoyamos en el concepto de competencias parentales de Masten y Curtis (2000), y se ha evaluado la relación entre las competencias parentales y los problemas conductuales mediante la *U* de Mann-Whitney.

Resultados

Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre la muestra estudiada y la población normativa en varios factores del CBCL (Figura 1), en concreto en ansiedad ($t = 6.65, p < .05, d = .34$), retraimiento ($t = 2.46, p < .001, d = .86$), problemas sociales ($t = 2.96, p < .001, d = .86$), problemas de atención ($t = 3.376, p < .001, d = .85$), y agresividad ($t = 4.096, p < .05, d = .59$). Igualmente se dan diferencias significativas en los síndromes de banda ancha, internalización ($t = 4.145, p < .05, d = .57$) y externalización ($t = 4.418, p < .05, d = .58$) y en el total de problemas de conducta ($t = 4.465, p < .001, d = .66$).

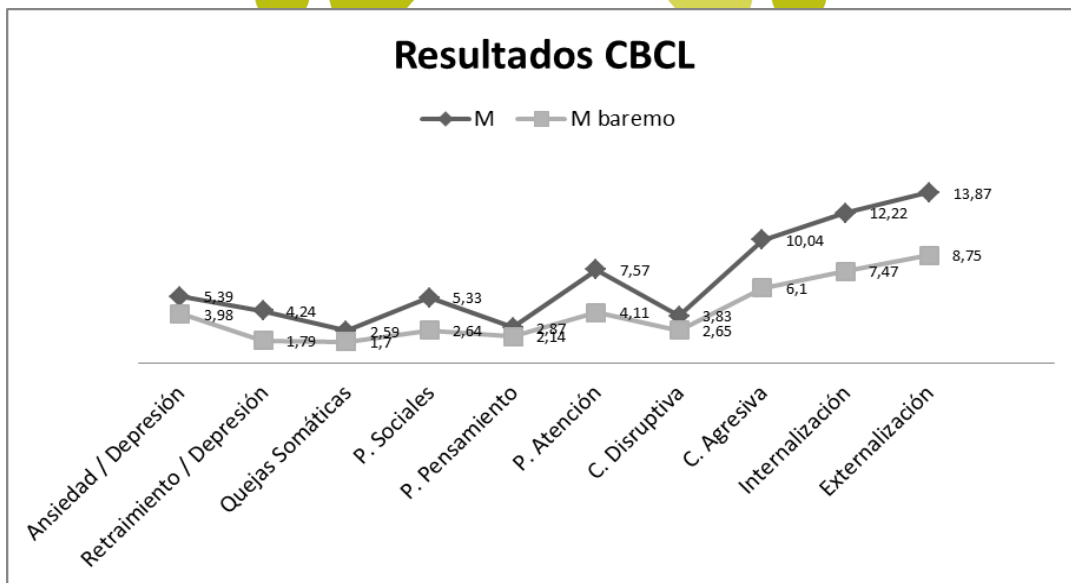


Figura 1. Diferencia de medias en el CBCL con población normativa

En la Figura 2 aparece la distribución por rangos de los sujetos estudiados, encontrándose que oscilan en un rango normal entre el 56 y el 89% de los sujetos, entre

un 2 y un 13% en el rango límite y entre el 8 y el 37% en el rango clínico, según los síndromes.

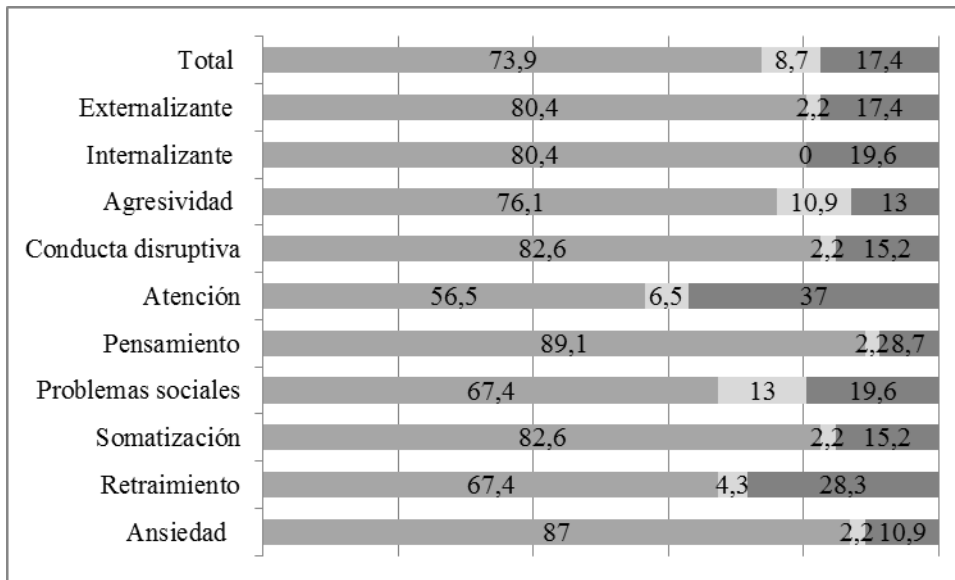


Figura 2: Distribución por rangos de síndromes del CBCL en puntuaciones típicas.

En concreto, un 17.4% se encuentra en el rango clínico en el total de conductas, siendo la proporción de sujetos algo mayor en el rango clínico en conductas internalizantes (19.6%) que externalizantes (17.4%). Donde más sujetos se encuentran en el rango clínico es en los problemas de atención, con más de la tercera parte de los menores (37%), de retraimiento-depresión (28.3%), problemas sociales (19.6%) y conducta disruptiva (15.2%).

Competencias parentales en la Interacción madre-hijo en el centro.

La Tabla 1 muestra la distribución en porcentajes en las diferentes competencias parentales manifestadas por las madres en la interacción con sus hijos, así como en la respuesta de los hijos.

Respecto a los ítems referentes a la implicación de las madres en las actividades diarias de sus hijos/as (ítems 1 y 2) se observa que un 53.5% de las madres no acompañan y recogen a sus hijos del colegio, y un 65.9% no suele implicarse en las tareas escolares.

En los aspectos afectivos (ítems 4 y 7), un 75.6% no se muestra cariñosa a sus demandas y un 48.9% no disfruta del tiempo que comparte con sus hijos en el centro.

En lo referente a cuestiones educativas (ítems 5 y 6), un 80% no establece límites y normas adecuados a la edad de los menores, actuando de forma sobre-protectora o muy exigente con sus hijos/as, sin estimular adecuadamente su autonomía (54.5%).

En cuanto a la respuesta de los hijos ante el desempeño de las madres, (ítems 8-11) en primer lugar se observa que la madre es un referente afectivo para los menores,

que la buscan cuando se sienten mal o la necesitan (77.8%), aunque un 86.4% le ha recriminado por encontrarse en el centro.

En paralelo con las dificultades educativas de las madres, se comprueba que un 42.2% de los menores no acepta sus pautas, incluso adoptan posturas autoritarias o violentas contra ella (20.5%).

Tabla 1: *Porcentajes en los ítems referentes a la interacción madre-hijo*

| Ítems de la escala de calidad de la interacción madre-hijo. | No | | Si | |
|---|----|------|----|------|
| | N | % | N | % |
| Su madre acompaña y recoge del colegio | 23 | 53.5 | 20 | 46.5 |
| Su madre le ayuda a hacer tareas escolares | 29 | 65.9 | 15 | 34.1 |
| Su madre juega con él en el centro. pasan tiempo juntos | 37 | 84.1 | 7 | 15.9 |
| Su madre se muestra cariñosa con sus demandas | 34 | 75.6 | 11 | 24.4 |
| Su madre establece normas y límites adecuados | 36 | 80.0 | 9 | 20.0 |
| La madre estimula la autonomía personal del menor | 24 | 54.5 | 20 | 45.5 |
| La madre disfruta del tiempo que comparte con su hijo | 22 | 48.9 | 23 | 51.1 |
| El menor acepta las pautas que le marca su madre | 19 | 42.2 | 26 | 57.8 |
| El menor adopta postura autoritaria/violenta con la madre | 35 | 79.5 | 9 | 20.5 |
| El menor busca a su madre cuando está mal... | 10 | 22.2 | 35 | 77.8 |
| El menor recrimina a su madre por estar en el centro | 38 | 86.4 | 6 | 13.6 |

Relación entre las competencias parentales en la interacción madre hijo y los problemas de conducta en los menores.

Al atender a los síndromes de la escala se encontraron diferencias estadísticamente significativas en algunos de ellos en función de la calidad de las competencias parentales en la interacción madre hijo.

Así, la prueba U de Mann-Whitney arrojó diferencias estadísticamente significativas en problemas sociales, [$U(46) = 17.000, p < .05$] y en problemas de atención, [$U(46) = 39.500, p < .05$], en función del comportamiento de la madre hacia el menor, en concreto en el ítem 3 (“su madre juega con él en el centro, pasan tiempo juntos”), observándose que los menores cuyas madres no dedicaban tiempo a jugar con ellos mostraban puntuaciones más elevadas.

Del mismo modo, los rangos medios de los síndromes de conducta disruptiva, [$U(46) = 59.500, p < .05$] y de agresividad, [$U(46) = 83.000, p < .05$], fueron superiores en los menores cuya “madre no se muestra cariñosa con ellos” (ítem 4).

Esto mismos síndromes, es decir, el de agresividad, [$U(46) = 106.000, p < .05$] y la conducta disruptiva, [$U(46) = 103.000, p < .05$], además del de atención, [$U(46) = 115.500, p < .05$], también se encuentran más elevados en los menores a los que “la madre no estimula su autonomía personal” (ítem 6).

Finalmente, también se observa que en agresividad, [$U(46) = 67.500, p < .05$], conducta disruptiva, [$U(46) = 53.500, p < .05$] y atención, [$\chi^2(46) = 102.000, p < .05$], fueron los menores a los que “su madre no establece límites y normas adecuadas” (ítem 5) los que mayores índices medios reflejaron.

Discusión

Los resultados de este estudio nos permiten concluir la presencia de una mayor problemática conductual y emocional en los menores que han estado expuestos a la violencia de género en comparación con población general. De hecho, se observan puntuaciones medias más elevadas en todos los síndromes (Alcántara et al., 2013; Kernic et al., 2003). Los problemas son tanto externalizantes como internalizantes, aunque con un porcentaje ligeramente más alto de casos clínicos en conductas internalizantes que en conductas externalizantes y en el total de conductas.

Por otra parte, el estudio muestra que, además, es frecuente que los menores que han vivido junto con sus madres situaciones de violencia de género no reciben la atención que precisan por parte de estas, lo que puede afectar a su ajuste psicosocial.

En concreto se observa que, cuando las madres muestran en el centro, a juicio de los profesionales, una peor calidad en sus diferentes competencias parentales, los menores, a su vez, presentan mayores tasas de problemas de conducta, en este caso externalizantes (agresividad y conductas disruptivas o delincuentes). Como señalan Gustafsson, et al. (2012), las conductas de crianza median en los efectos de la exposición a la violencia de género en los hijos, de forma que, cuando la madre utiliza una actitud sensible con sus hijos, estos desarrollaban una capacidad mayor de autorregulación y modulación de su conducta.

En contextos como el de los centros de acogida donde, como se ha señalado más arriba, muchas madres están sumidas en sus problemas y poco implicadas en la crianza de sus hijos, fallan estos mecanismos de apego y contención, lo que podría explicar la mayor problemática conductual presente en sus hijos.

Estas observaciones nos permiten concluir que es importante, durante el tiempo que los menores permanecen con sus madres en los centros, restablecer las competencias de las madres, en la interacción con sus hijos, pues se podrían reducir las repercusiones de la violencia de género en sus hijos.

Referencias Bibliográficas

- Alcántara, M. V., López-Soler, C., Castro, M. y López, J. J. (2013). Alteraciones psicológicas en menores expuestos a violencia de género: prevalencia y diferencias de género y edad. *Anales de psicología*, 29(3), 741-747.
- Alcántara, M.V. (2010). *Víctimas invisibles: los hijos de las mujeres víctimas de la violencia de género*. Tesis doctoral Universidad de Murcia.

- Ayllon, E., Orjuela, L. y Román, Y. (coords.) (2011). *En la violencia no hay una sola víctima. Atención a los hijos e hijas de mujeres víctimas de violencia de género*. Madrid: Procrea. Save the children.
- Bayarri, E.; Ezpeleta, L. y Granero, R. (2011). Exposure to Intimate Partner Violence, Psychopathology, and Functional Impairment in Children and Adolescents: Moderator Effect of Sex and Age. *Journal of Family Violence*, 26(7), 535-543.
- DeBoard-Lucas, R. L., Fosco, G. M., Raynor, S. R. y Grych, J. H. (2010). Interparental conflict in context: Exploring relations between parenting processes and children's conflict appraisals. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39(2), 163-175.
- González, F. y Gimeno, A. (2009). Violencia de género. Perfil de mujeres con ayuda social. *Intervención psicosocial*, 18 (2), 165-175.
- Graham-Bermann, S. A., Gruber, G., Howell, K. H. y Girz, L. (2009). Factors discriminating among profiles of resilience and psychopathology in children exposed to intimate partner violence (IPV). *Child Abuse & Neglect*, 33(9), 648-660.
- Grych, J., Jouriles, E., Swank, P., McDonald, R. y Norwood, W. (2000). Patterns of Adjustment Among Children of Battered Women. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(1), 84-94.
- Gustafsson, H. C., Cox, M. J. y Blair, C. (2012). Maternal parenting as a mediator of the relationship between intimate partner violence and effortful control. *Journal of family psychology*, 26(1), 115.
- Levendosky, A. A. y Graham-Bermann, S. A. (2001). Parenting in battered women: The effects of domestic violence on women and their children. *Journal of Family Violence*, 16(2), 171-192.
- Letourneau, N. L., Fedick, C. B. y Willms, J. D. (2007). Mothering and domestic violence: A longitudinal analysis. *Journal of Family Violence*, 22(8), 649-659.
- Masten, A. S.; Curtis, W. J. (2000). Integrating competence and psychopathology: Pathways toward a comprehensive science of adaption indevelopment. *Development and Psychopathology*, 12 (3), 529-550.
- Olaya, B., Ezpeleta, L., de la Osa, N., Granero, R. y Doménech, J. M. (2010). Mental health needs of children exposed to intimate partner violence seeking help from mental health services. *Children and Youth Services Review*, 32(7), 1004-1011.
- Ramos , E., De la Peña, E.M., Luzón, J.M. y Recio, P. (2011). *Andalucía detecta-Andalucía interviene. Impacto de la Exposición a Violencia de Género en Menores. Resultados y Recomendaciones*. Sevilla: Instituto andaluz de la mujer. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/index.php/remository/func-startdown/1671/>

311. ACCIONES PARA ABORDAR Y PREVENIR LA VIOLENCIA HACIA LAS NIÑAS

Emilia Moreno Sánchez
emilia@uhu.es

Resumen.

Para tratar de comprender las relaciones sociales como canal de prevención y resolución de conflictos hay que conocer las bases sobre las que se perpetúa la violencia de género. Ello permitirá la elaboración de una herramienta para su prevención en el medio educativo.

Con este objetivo hemos llevado a cabo un estudio con el fin de analizar las agresiones que reciben las niñas que asisten a la escuela primaria (desde 6 a los 12 años) por parte de sus compañeras y compañeros. Tras analizar los resultados obtenidos en la investigación, en esta comunicación presentamos algunas propuestas de acción para abordar la violencia de género y prevenirla desde la infancia.

Palabras clave: Discriminación de género, educación primaria, prevención de la violencia.

1. Introducción

Para tratar de comprender las relaciones sociales como canal de prevención y resolución de conflictos hay que conocer las bases sobre las que se perpetúa la violencia de género. Ello permitirá la elaboración de una herramienta que contribuirá a su prevención en el medio educativo.

Con este objetivo, un grupo de profesionales de la Universidad de Huelva hemos llevado a cabo un estudio con el fin de analizar las agresiones que reciben las niñas que asisten a la escuela primaria (desde 6 a los 12 años) por parte de sus compañeras y compañeros. Partimos de que esta violencia está provocada por los estereotipos de género y fundamentada en la supremacía de los varones sobre las mujeres, sirviendo esto para consolidar los futuros comportamientos violentos hacia las mujeres.

Se ha tratado de conocer cuáles son los factores que están incidiendo en las manifestaciones de violencia hacia las niñas (personas, circunstancias, reacciones,

modelos de conducta,...) y analizar si mantienen relación con las situaciones que acontecen.

El análisis de los resultados lo centramos en tres objetivos específicos del trabajo, que eran:

- Identificar y definir los tipos de violencia que se ejerce sobre las niñas de 6 a 12 años.
- Conocer la valoración y el tratamiento que recibe la violencia por parte de las personas de su entorno (familia, profesorado y grupo de iguales).
- Explorar qué factores están incidiendo en que las niñas sean víctimas por parte de los chicos.

El estudio se llevó a cabo en dos fases. En primer lugar, se utiliza uno de los modelos de investigación más empleados en Ciencias Sociales, como es el estudio de un caso. Es un examen de un caso particular, de un centro de Educación Primaria onubense.

En segundo lugar se realiza un estudio descriptivo de carácter fundamentalmente exploratorio en colegios del mismo nivel educativo, pertenecientes a la provincia de Huelva (Moreno Sánchez, 2009; 2013a).

De la información obtenida en las dos fases del trabajo de campo realizado se puede concluir que la violencia es de género masculino. Los niños son más violentos que niñas y en el caso de que ellas se vean implicadas en conflictos asumen las agresiones. En ambos casos se interiorizan comportamientos que es muy probable que reproduzcan como argumentamos en la fundamentación teórica que hemos realizado.

En estas cuestiones la educación, especialmente la escuela y la familia, como instituciones intencionadas en la construcción de la identidad, tienen un papel fundamental. La socialización diferencial de niños y niñas, de hombres y mujeres, ha creado el modelo de relaciones dominación-sumisión en la que las mujeres son “seres para los otros” y los hombres los “seres para sí mismos”. Este modelo se completa al “ser de otros”; esta propiedad de las mujeres se establece a través de la sexualidad y la maternidad y las niñas tienen en estos comportamientos una opción de su futuro.

Las personas que trabajamos en educación y que hemos intervenido desde hace muchos años en resolver de forma constante los conflictos cotidianos, vitales y necesarios que se dan entre nuestro alumnado, creemos necesario trabajar desde un modelo que sume la narración, la introspección individual de los sentimientos que llevaron a acontecer los hechos violentos, las posibilidades de evitación de estos acontecimientos y las posteriores soluciones positivas de los mismos.

Creemos que los conflictos son inevitables y necesarios para la construcción de las personas; son fuente de aprendizaje y desarrollo personal y, por lo tanto, no deben ser rechazados, ocultados, ni mucho menos tratados con contundencia disciplinaria normalmente punitiva y expeditiva, porque con todo lo anterior sólo se redonda en la violencia, conformando con ello un círculo vicioso.

Cuando ignoramos un conflicto entre nuestro alumnado, cada vez que no les ayudamos a reflexionar sobre las situaciones que han acontecido, estamos abriendo las puertas a las revanchas, las venganzas, la alimentación de odios entre las personas que conforme se dilata su tratamiento en el tiempo van aumentando la fuerza de la violencia que inevitablemente estallará cuando les interese y la sumisión en el caso de la víctima. Los mitos y las tradiciones tienen un papel muy importante en la conformación de las construcciones cognitivas.

La violencia es una conducta social aprendida. Puede afirmarse entonces que estará determinada en su mayor proporción por los procesos de socialización, procesos que a su vez influyen en la estructuración de la personalidad individual desde el desarrollo infantil.

En este sentido, hay que considerar las aportaciones de Albert Bandura (1990) acerca de las construcciones cognitivas que permiten a las personas autorregular la conducta violenta para acoplarla, de manera egosintónica, a su repertorio de comportamiento. Bandura aborda en profundidad la observación de los factores que posibilitan la agresión sistemática en personas que han sido socializadas en entornos no permisivos con la violencia. Postulando un sistema autorregulatorio de control moral construido durante el aprendizaje en el desarrollo evolutivo de la persona, el autor propone que existen una serie de mecanismos de desconexión moral (*moral disengagement*) que posibilitarían a quien actúa circunvalar respuestas autodisuasorias, autorreactivas o autopunitivas, resultado de la violación consciente de normas aprendidas de conducta. Entre los mecanismos citados para condicionar el sistema de control interno figurarían desde la reconstrucción conductual, pasando por el etiquetaje eufemista, el desplazamiento de la responsabilidad o la minimización, hasta la deshumanización o el autoengaño por racionalización.

Después de consultar una amplia bibliografía al respecto, del contacto con la realidad a través del trabajo como profesionales de la docencia y tras analizar los resultados obtenidos en cada una de las fases de la investigación, se plantean propuestas para abordar la violencia de género y prevenirla desde la infancia.

Por eso el diálogo, la narración, la reflexión y análisis de los hechos relacionados con la violencia, constituyen uno de los pasos preliminares en el abordaje y prevención de la violencia hacia las mujeres.

2. Análisis de la violencia

Los conflictos son una oportunidad de evitar la violencia, en la que tenemos que tener en cuenta los indicios del mismo (Cornelius y Faire, 2007). Es evidente que estar alerta a las sensaciones iniciales del conflicto nos va a permitir tratarlo con rapidez y menor dificultad que si se ignoran los indicios y se deja transcurrir el tiempo sin hacer nada para solucionarlo.

Los indicios más frecuentes son:

- **La Crisis**

Cuando el alumnado abandona una relación con una persona, cuando todo lo que parecía normal en las relaciones de repente se rompe, es obvio pensar que ha existido un conflicto entre esas personas que no se ha resuelto. Esto ocurre, por ejemplo, cuando dejan de dirigirse la palabra, de relacionarse en el aula, de participar en los juegos habituales o en el recreo. Cuando las personas inician una discusión acalorada en la que se insultan y se dejan dominar por las discusiones, es evidente que su relación ha entrado en crisis.

Las crisis entre nuestro alumnado hay que atajarlas lo antes posible, de forma dialogada y educativa, reflexionando, narrando la situación y explicándose en un clima de comunicación y entendimiento. Exponer y analizar las relaciones y el papel de cada persona sea varón o mujer y esta valoración hay que hacerla explícita. De no ser así pueden desembocar en episodios de violencia de una fuerza impredecible, sustentados en una actitud machista.

Cuando las personas entran en crisis la conducta normal desaparece y se suelen adoptar soluciones extremas.

Es bastante habitual la circunstancia en la que el alumnado se haya insultado entre sí y se hayan hecho alusiones negativas sobre las familias, respectivamente. Esto lo utilizan muchas de nuestras criaturas para ofender y como agresión, pues valores como el respeto a la familia sigue muy vigente en nuestra sociedad; es en ese momento cuando el enfado y las medidas de respuesta violenta hacen su aparición, como se ha puesto de manifiesto en los resultados de nuestra investigación. Estos hechos pueden considerarse como una agresión. Situaciones como éstas, que de no ser abordadas con la eliminación inmediata de la violencia (por la mediación de una persona adulta, en este caso el/la docente), a través del diálogo y la reflexión sosegada, darán lugar a reacciones agresivas de la mayor dureza.

- **La Tensión**

Otra cuestión es cuando el alumnado empieza a valorar negativamente a una persona. Si su relación con la misma se llena de actitudes de rechazo y opiniones preconcebidas es evidente que estamos ante un periodo de tensión.

Son situaciones en las que nos resulta muy difícil detectar la causa por la que se empieza a valorar negativamente a una persona. Pero tras una reflexión sosegada, de una introspección en los sentimientos, en sensaciones pasadas, se puede lograr averiguar la causa que es objeto de su malestar. Gracias a ello cambia totalmente la situación, pues se empieza a comprender y a ver que en la mayoría de las ocasiones el origen de ese malestar es una cuestión banal fácilmente superable en aras de una mejor convivencia.

La tensión cambia la percepción de las personas. Se puede transformar una buena relación de amistad y cariño en una de odio y violencia que, de no atajarla a tiempo, derivará probablemente en violencia verbal y física.

- **Los Malentendidos**

A menudo entre las personas se producen malentendidos por falta de información, porque ésta no es clara o por la influencia de terceras personas. Esto es lo que ocurre cuando se analiza y explica un comportamiento basándose en los estereotipos sexistas hacia las niñas.

Esta situación es peligrosa, pues muchas veces se sustenta en la difamación, en la mentira que busca el enfrentamiento entre las personas. Estos conflictos en la infancia se instauran como una supremacía hacia las mujeres.

Como todas las manifestaciones que se ha señalado anteriormente requiere que se ataje de inmediato, desde el sosiego, el diálogo y la autorreflexión para que se informen correctamente las partes en litigio, se descubra al difamador o difamadora y se evite la inevitable violencia. La víctima debe rebelarse, expresando y actuando para buscar su espacio. La ira es una emoción innata y positiva en el ser humano, aunque a veces se confunde con la agresividad que, en realidad, es una expresión de aquélla. Y puede ayudar a expresar situaciones injustas (Álvarez Sandonis, 2010).

- **Los Incidentes**

El incidente se produce cuando algo poco importante acontece que deja un “mal sabor de boca”, con una sensación de preocupación o irritación momentánea. Tampoco el incidente debe quedar sin ser analizado y comprendido, porque pese a que pueda ser sencilla su solución, si no se da puede llevar a problemas mayores.

- **La incomodidad**

Es cuando nuestra intuición nos dice que algo está mal, aunque no sepamos lo que realmente es.

Si las personas y nuestro alumnado fueran capaces de descubrir y reconocer los indicios de incomodidad y los tratamos enseguida, podríamos evitar la tensión, la crisis y el malentendido.

Cuando dentro de las organizaciones educativas se ignoran las sensaciones y situaciones conflictivas se produce un crecimiento casi invisible del problema que con bastante probabilidad desencadenará en violencia. Son situaciones como cuando se producen diferencias de opinión entre dos alumnas o alumnos; cuando una madre o un padre plantea una situación problemática al profesorado y éste hace caso omiso o se enfrenta de forma airada y contraria; cuando el alumnado plantea una situación problemática al profesorado y éste no lo atiende correctamente... En resumen, situaciones conflictivas que no se abordan inmediatamente, buscando una solución sosegada, razonada y satisfactoria para ambas partes.

Ante un conflicto en primer lugar hay que detenerse para reflexionar individualmente, narrando la situación con detalles. Normalmente nuestra mente se revoluciona con una alta frecuencia ante una situación conflictiva y aparte de que se acelere la actividad cerebral, activando los ímpetus desencadenantes de violencia de cada uno, que no hace otra cosa más que empeorar la situación. Por eso es necesario narrar ya que el hecho de escribir sobre un papel en blanco todo lo que pasa por nuestra cabeza nos va a permitir aclarar la situación. La narración de los acontecimientos conflictivos por escrito favorece la objetividad si luego los contrastamos con la otra parte del conflicto.

El conflicto es algo inherente al ser humano, fruto de la convivencia en sociedad, evitarlos es algo absurdo ya que pese a que les queramos dar el esquinazo tarde o temprano vuelven a aflorar. Es entonces claramente necesario resolverlos de forma positiva cuanto antes.

Como ya se ha mencionado antes en este informe y en los resultados de la investigación que hemos llevado a cabo en los colegios de Educación Infantil y Primaria, la Organización Escolar, como sistema múltiple de relaciones, es gran generadora de conflictos, entre el profesorado, el alumnado, las familias, entre las instituciones de las que depende la escuela, y cada uno de estos grupos mencionados entre sí.

2. Propuestas de acción para prevenir la violencia hacia las niñas

De la numerosa bibliografía consultada sobre el tema nos parece interesante destacar algunas de las aportaciones más recientes y que con mayor fidelidad se aproximan al abordaje del tema de estudio.

Para solucionar la violencia, en primer lugar es necesario un “*time out*”, de parada. Que pase un tiempo para que disminuyan los deseos de agredir a las personas que han provocado la necesidad de responder con violencia. Se recomienda no obsesionarse con los hechos que provocaron la violencia, lo cual incrementaría el deseo de venganza (Cerezo Ramírez, 1997).

Según estudios realizados por Pennebaker (1989) se afirma que revelar las emociones es beneficioso por la necesidad de tener que buscar explicaciones a nuestro estado de ánimo. Por tener que buscar palabras para dar contenido y que ponga en relación los incidentes desagradables que las provocaron con las emociones desencadenadas, requiere un esfuerzo consciente por entender y explicar los propios sentimientos y la conducta. Este esfuerzo propicia que los recuerdos y emociones sean más controlables y el efecto emocional consecuente, menos desestabilizador.

También hay trabajos que hacen referencia a las técnicas de Modificación de Conducta añadiendo que son otras propuestas para resolver los problemas de violencia en las aulas y éstas suponen que la ocurrencia de conductas socialmente apropiadas pueden aumentarse si se asocian a refuerzos gratificantes, y por el contrario, las inapropiadas se reducirán si se asocian a un castigo o a la falta de gratificación.

Una aportación interesante es la que nos ofrece Trianes (1996) en la que plantea el desarrollo en el aula de un Programa de educación social y afectiva, en el que plantean como fundamental aspectos como: la estimulación de la comunicación y el apoyo social entre el alumnado, trabajando los conflictos interpersonales en el aula, el afrontamiento reflexivo de los problemas personales, así como la implantación de una estructura cooperativa en el aula entre otras muchas cuestiones.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Otros procedimientos, basados en la psicología cognitiva (Goldsteiny Keller, 1991; cit. Cerezo Ramírez, 1997) proponen que la agresión se puede controlar si se logra reducir la reactividad emocional negativa que se desarrolla ante elementos o sucesos valorados como hostiles; es decir, si cambiamos la valoración negativa que de ellos hacemos. Los programas de entrenamiento en el control de la ira proponen, además de intentar distraerse para no entrar en la dinámica agresiva, que el individuo puede beneficiarse si trata de reinterpretar el acontecimiento activador de manera que le sea menos molesto, evitando los pensamientos distorsionados que justifiquen la escalada hostil.

Y en el mismo sentido del modelo anterior Novaco (1975; cit. Cerezo Ramírez, 1997), propone la aplicación conjunta de técnicas de relajación y tratamientos

cognitivos. Las terapias cognitivo conductuales intentan cambiar los pensamientos negativos mediante programas de entrenamiento cognitivo basados en ejercicios auto-instructivos. La secuencia de provocaciones sería la siguiente:

Preparación para la provocación. Con expresiones como: “sé que haré cuando me encuentre en esta situación”.

Confrontación con la provocación. Con instrucciones como: “mantén la calma”.

Manejo de la activación y agitación. Diciendo: “debo controlarme porque me estoy empezando a poner tenso”.

Reflexionar sobre la provocación. Con expresiones como: “no ha sido tan difícil como creía”.

La intervención hay que dirigirla hacia dos momentos del problema, hacia la prevención de la violencia y a su reducción. En los centros educativos es necesario el acuerdo de toda la Comunidad Educativa; es decir, de las familias, del alumnado y del profesorado. Por lo que sería de suma importancia su inclusión dentro del Proyecto de Centro. Un requisito para la organización y funcionamiento de los centros es la regulación y el establecimiento de normas de convivencia (Moreno Sánchez, 2013b). El plan de convivencia incluirá, al menos, los siguientes aspectos:

- a) Diagnóstico del estado de la convivencia en el centro y, en su caso, conflictividad detectada en el mismo, así como los objetivos a conseguir.
- b) Normas de convivencia, tanto generales del centro que favorezcan las relaciones de los distintos sectores de la comunidad educativa, como particulares del aula, y un sistema que detecte el incumplimiento de las normas y las correcciones que, en su caso, se aplicarían, de conformidad con lo establecido por la normativa educativa vigente.
- c) Composición, plan de reuniones y plan de actuación de la comisión de convivencia.
- d) Normas específicas para el funcionamiento del aula de convivencia del centro.
- e) Medidas a aplicar en el centro para prevenir, detectar, mediar y resolver los conflictos que pudieran plantearse.
- f) Funciones de los delegados y de las delegadas del alumnado en la mediación para la resolución pacífica de los conflictos que pudieran presentarse entre el alumnado, promoviendo su colaboración con el tutor o la tutora del grupo.
- g) Procedimiento de elección y funciones del delegado o de la delegada de los padres y madres del alumnado, entre las que se incluirá la de mediación en la resolución pacífica

de conflictos entre el propio alumnado o entre éste y cualquier miembro de la comunidad educativa.

El plan de convivencia contemplará la figura del delegado o delegada de los padres y madres del alumnado en cada uno de los grupos. Será elegido para cada curso escolar por los propios padres, madres o representantes legales del alumnado.

Los centros educativos podrán crear aulas de convivencia para el tratamiento individualizado del alumnado de educación primaria que, como consecuencia de la imposición de una corrección o medida disciplinaria por las conductas tipificadas con necesidad de actuación, se vea privado de su derecho a participar en el normal desarrollo de las actividades lectivas.

El plan de convivencia establecerá los criterios y condiciones para que el alumnado a que se refiere el apartado anterior sea atendido, en su caso, en el aula de convivencia. Corresponde al director o directora del centro la verificación del cumplimiento de dichas condiciones y la resolución a adoptar, garantizando, en todo caso, el trámite de audiencia a los padres, madres o representantes legales del alumno o alumna.

En estas aulas de convivencia se favorecerá un proceso de reflexión por parte de cada alumno o alumna que sea atendido en las mismas acerca de las circunstancias que han motivado su presencia en ellas, de acuerdo con los criterios del correspondiente equipo de orientación educativa y se garantizará la realización de las actividades formativas que determine el equipo docente que atiende al alumno o alumna.

En el plan de convivencia se determinará el profesorado que atenderá el aula de convivencia, implicando en ella al tutor o tutora del grupo al que pertenece el alumno o alumna que sea atendido en ella y al correspondiente equipo de orientación educativa y se concretarán las actuaciones que se realizarán en la misma, de acuerdo con los criterios pedagógicos que, a tales efectos, sean establecidos por el equipo técnico de coordinación pedagógica.

También nos parece interesante la siguiente secuencia de trabajo en las organizaciones educativas (Ortega, 1997) para erradicar la violencia:

1. Definir la violencia escolar desde la perspectiva de género.
2. Conocer estrategias e instrumentos para detectarla y evaluarla.
3. Diseñar Programas de Intervención que pueden basarse en:
 - Análisis de la organización escolar.

- Estudio del desarrollo funcional del currículum, del currículum oculto y del modelo de tutoría.

- Análisis del clima interpersonal como sistema de relaciones dentro del aula, entre el profesorado y las familias.

4. Subrayar la importancia de instancias facilitadoras: Dirección, profesorado, familias, etc.

5. Delimitar las responsabilidades.

Iniciativas concretas se recogen en el Proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar (SAVE) de Ortega (1997; 2007). Este Proyecto insiste en el planteamiento de que una iniciativa anti-violencia seria debe afectar y aglutinar a la totalidad de la comunidad escolar y lo más interesante son los tres pilares en los que se sustente la intervención educativa anti-violencia: La gestión de la convivencia a través de la asamblea de clase, el trabajo en grupo cooperativo frente al individualismo, la educación en valores de forma explícita y la intervención directa con el alumnado en riesgo tanto alumnado que agrede como la víctima.

Otra cuestión que hay que destacar en la actualidad son iniciativas institucionales de vital importancia, que al hilo de la lucha por la igualdad entre las personas pretenden aminorar, prevenir y erradicar la violencia de género. En este sentido hay que destacar el I Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en educación, puesto en marcha ya hará cuatro años por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (al igual que en otras comunidades autónomas). Este Plan plantea los siguientes objetivos:

1º Facilitar el conocimiento de las diferencias entre los sexos.

2º Promover cambios en las relaciones de género.

3º Corregir el desequilibrio de responsabilidades entre el profesorado.

4º Promover prácticas educativas igualitarias.

En este mismo sentido (Gairín Sallán, 2007), hay otras propuestas que siguen planteando la importancia de la sensibilización social y familiar con actuaciones como las siguientes:

- Celebraciones generalizadas en todas las instituciones públicas y educativas especialmente del “Día contra la Violencia de Género”, 25 de Noviembre.

- Jornadas de difusión y debate sobre violencia de género.

- Desarrollo de talleres de prevención de la violencia de género, dirigido a jóvenes.
- Desarrollo de materiales de información y formación.

Además en Andalucía los Centros Públicos tienen la posibilidad de acogerse a una convocatoria de Proyectos de Escuelas Espacios de Paz que es una iniciativa que desarrolla actividades en las que el eje común es la cultura de paz y la no violencia.

3. Conclusiones

Como conclusión de todos los planteamientos anteriores hay que señalar que la mediación es una herramienta con muchas posibilidades para trabajarla convivencia, para respetar las diferencias y solucionar los conflictos (Munne y Mac-Cragh, 2006).

Todas las personas podemos ejercer el papel de mediadoras. Este papel significa que se va a intervenir entre las dos partes hostiles para ayudarles a llegar a una solución. La persona mediadora persigue el objetivo de resolver el conflicto y por lo tanto adoptará una posición neutral. Aquí es donde nos parece importante diferenciar el papel del profesorado por su acción directa e inmediata y el del equipo directivo por su responsabilidad en la gestión y organización de los centros.

En los casos de violencia de género entre iguales en la escuela primaria (en el recreo, juegos, trabajos de grupo en clase...) es cuando una acción mediadora del profesorado cobra una relevancia importante. El hecho de intervenir a tiempo solucionando el conflicto y adoptando medidas correctoras para luego notificarlo a las familias, puede frenar, con total seguridad, posteriores episodios violentos entre las familias e implicaciones judiciales que agudizan el problema y las vivencias de los niños y de las niñas. El papel de la educación y de la Escuela es fundamental en estas actuaciones.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Por eso quiero finalizar mencionando una estrategia empleada en el centro objeto de nuestra investigación, como es el registro anecdótico, a niños y niñas.

El proceso de utilización de los registros anecdóticos se inicia con la elaboración por parte del equipo de docente de las rejillas de observación que posteriormente, se repartió entre el profesorado que aceptó participar en esta técnica.

| | |
|----------------------------|--------|
| Fecha: | Curso: |
| Protagonista/s: | |
| Lugar: | |
| Descripción del Incidente: | |
| Valoración: | |

Ilustración 1. Registro anecdótico

Como complemento de la información observada se emplean, además, las fichas de convivencia (Ilustración 2) que cumplimentaba el alumnado implicado en peleas.

Estas fichas son un recurso que puede utilizar la profesora o profesor responsable de la tutoría para solucionar los conflictos en su clase. Mediante unas preguntas, que tienen que contestar los niños y/o niñas, se les plantea la reflexión individual necesaria para que se puedan superar satisfactoriamente los actos violentos.

| |
|---|
| <p>FICHA DE CONVIVENCIA</p> <p>¿Qué fue lo que pasó exactamente?</p> <p>¿Cómo te sentías mientras ocurría?</p> <p>¿Cómo se podría haber evitado?</p> <p>¿Cómo crees que se puede solucionar esta situación?</p> |
|---|

Ilustración 2. Ficha de convivencia

El sistema escolar puede ejercer la mediación en la solución de los conflictos que evitará la violencia y plantear mecanismos docentes para aprender recursos especializados, de tomar conciencia del problema y de ofrecer planteamientos claros para crear unas relaciones sanas y no violentas.

El movimiento coeducativo es, en definitiva, una pedagogía que busca el fin de la violencia de la sociedad actual que es fundamentalmente patriarcal y capitalista, para favorecer el pensamiento crítico, rebelarse ante los abusos, defender la libertad de expresión entre las personas de diferente sexo, ideología, cultura, carácter y personalidad. Desde un punto de vista coeducativo, se hace necesario construir la

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

masculinidad de una forma diferente a la planteada por la sociedad patriarcal. Por lo tanto necesitamos que las familias, en la escuela y en todos los ámbitos se enseñen a los niños, adolescentes y jóvenes otras maneras diferentes de construir la masculinidad.

Las estrategias específicas que podrían plantearse para luchar contra la violencia de género en el ámbito educativo deberían incluir a toda la comunidad educativa y centrarse en aspectos como:

- ✓ La sensibilización de la comunidad educativa contra la violencia de género y en pro de la igualdad entre las personas, a través de la paz y el respeto mutuo.
- ✓ Transformar los estereotipos masculinos violentos a través de actuaciones en la educación en valores que permitan a todas las personas especialmente a los niños, jóvenes y hombres a relacionarse sin violencia.
- ✓ Acciones que permitan hacer visible la violencia y no silenciarla.
- ✓ Detectar a los niños con perfiles de riesgo y ayudarles a cambiar mediante acciones comunitarias.

Con nuestro trabajo pretendemos poner una pieza más para completar el puzzle que nos permitirá eliminar los malos tratos hacia las mujeres.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez Sandonis, M.P. (2010). *Enseñando a expresar la ira*. Madrid: Editorial Pirámide. Colección: Pedagogía.
- Bandura, A. (1990). Mechanisms of moral disengagement. En W. Reich (ed), *Origins of Terrorism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cerezo Ramirez, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar: aproximación teórica y metodológica: Propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Cornelius, H. y Faire, S. (2007). *Tú ganas, yo gano. Cómo resolver conflictos creativamente y disfrutar con las soluciones*. Madrid: Gaia Ediciones.
- Gairín Sallán, J. (2007). Competencias para la gestión del conocimiento y el aprendizaje. *Cuaderno de Pedagogía*, 347, 24-27.
- Goldstein, A. P. y Keller, H. R. (1991). *El comportamiento agresivo*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Moreno Sánchez, E. (Coord.) (2009). *Análisis de la violencia hacia las niñas en la escuela primaria*. Madrid: Ed. Ministerio de Igualdad. Instituto de la Mujer. Disponible en:
<http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/estudios/estudioslinea2009/docs/analisisViolenciaNinas.pdf>
- Moreno Sánchez, E. (Coord.) (2013a). *La urdimbre sexista. La violencia contra las niñas en la escuela primaria*. Málaga: Aljibe.

- Moreno Sánchez, E. (2013b). La planificación educativa: planteamientos teóricos y orientaciones prácticas. En AA.VV. *Conocer y Comprender las organizaciones educativas. Una mirada a las cajas chinas*. (pp. 85-108). Madrid: Editorial Pirámide. Colección: Pedagogía.
- Munne, M. y Mac-Cragh (2006). *Los 10 principios de la mediación cultural*. Barcelona: Ed. Graó.
- Novaco, R. W. (1975). *Anger control: The development and evaluation of an experimental treatment*. Lexington, MA: Heath.
- Ortega, R. (1997). El proyecto “Sevilla anti-violencia escolar”. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de educación* 313, 143-158
- Ortega, R. (2007). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- Pennebaker, J. W. (1989). Confession, inhibition, and disease. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 22, 211-244.
- Trianes, M^a.V. (1996). *Educación y Competencia Social. Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.



312. CON AMOR NO BASTA: LA FORMACIÓN DOCENTE PARA PREVENIR LA VIOLENCIA DE GÉNERO

Emilia Moreno Sánchez, Asunción Moya Maya y Francisco José Morales Gil

emilia@uhu.es

Resumen

Las organizaciones educativas se conforman como un espacio privilegiado para la prevención de la violencia. En la escuela es donde se deben dar los primeros pasos para hacer visible el peligro de la doble discriminación de las niñas y de las mujeres con discapacidad. Los y las profesionales que se dedica a las personas con discapacidad tienen que tener una sensibilidad especial, pero también es fundamental una preparación profesional. En efecto, el amor no basta, aunque sea éste un elemento fundamental de la acción educativa. En este trabajo describimos una experiencia formativa que hemos llevado a cabo con estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Huelva y con profesorado de los niveles no universitarios en ejercicio.

Palabras clave: Violencia de género, formación, discapacidad.

Introducción

En estos momentos el escenario educativo se ha hecho más complejo condicionado por los intensos cambios sociales marcados por las tecnologías de la información, así como por las transformaciones políticas y económicas que remodelan la acción educativa de la familia y de profesionales de la docencia. Esto no significa que no tengan incidencia, sino que hay que plantearse una modificación de sus estructuras como se señala en un informe de la UNESCO (2007).

La realidad educativa plantea la necesidad de que la universidad colabore a través de la formación inicial del futuro profesorado y de profesionales que van a intervenir en los centros educativos (psicólogos/as, educadores/as sociales, psicopedagogos/as,..) en el conocimiento de nuevos modelos educativos. En esta línea llevamos a cabo formación de familias para su implicación en la organización y gestión de los centros educativos, abordando un modelo organizativo que da respuesta a dos acciones prioritarias como son: mejorar el rendimiento académico y resolver los problemas de convivencias, son las denominadas Comunidades de Aprendizaje (Moreno Sánchez, 2013a). En ellas se propone que a través de las comisiones de trabajo, las familias entran en el aula mediante los grupos interactivos y participan en actividades de formación en el propio centro.

Las Comunidades de Aprendizaje constituyen una acción organizativa básica en la educación actual. Sus fundamentos se sustentan en educar en y para la democracia, en el reconocimiento de las inteligencias múltiples. Son propuestas organizativas a desarrollar en las aulas y que hacen necesario un replanteamiento de las medidas organizativas y de propuestas que atiendan a la diversidad, que favorezcan aprendizajes lúdicos, funcionales y autónomos como serían los rincones y talleres no solo en Educación Infantil, sino también en Educación Primaria (Aubert y otros, 2008).

Para proporcionar una formación del profesorado de calidad hay que diseñar planes de estudios en relación con las necesidades sociales. La OCDE (2005) señala que la calidad de la formación de los y las docentes es uno de los nudos críticos de los sistemas educativos. Se exigen aspectos como una mayor articulación de los enfoques de formación con las reformas educativas; respuesta a las necesidades del sistema en cuanto a especializaciones; mejora del nivel de los/as formadores/as; armonización entre la teoría y la práctica; desarrollo de la investigación; preparación de futuros/as docentes para trabajar con poblaciones diversas y vulnerables, entre otros (Braslavsky, 2001; Marcelo, 2006; cit. UNESCO, 2007).

La propuesta formativa que presentamos en este trabajo la hacemos porque partimos de la necesidad de que exista un *observatorio permanente de las prácticas y de los oficios del/la docente* (Perrenoud, 2001). Este foco tendría la misión de dar una imagen realista y actual de los problemas que tienen que resolver los/as estudiantes en el futuro en su centro educativo, de los dilemas a los que se van a enfrentar y de las decisiones que tendrán que tomar.

Por eso la sociedad necesita que el profesorado se comprometa al debate político (público). No se pueden formar docentes sin hacer opciones ideológicas. Según el modelo de sociedad y de ser humano que se defiende, las finalidades que se asignen a la escuela no serán las mismas y el papel del profesorado estará en esa línea.

En la universidad podemos formar químicos que se dediquen a elaborar medicinas para cuidar la salud de las personas o que vayan a trabajar en una multinacional petrolífera. Pero no podemos plantearnos distinguir la inmersión profesional de profesorado en temáticas tan dispares como las que se pueden trabajar en una escuela que desarrolle la autonomía o el conformismo, la apertura al mundo o el nacionalismo, la tolerancia o el desprecio por las otras culturas, el sentido de la cooperación o la competencia, la solidaridad o el individualismo, el machismo o el feminismo.

Aunque planteemos estas reflexiones que nos recuerdan la complejidad de la educación, no decaemos en nuestro deseo de seguir luchando y avanzar porque tenemos el convencimiento de que aún existen razones para ser optimistas. Por eso seguimos trabajando por la formación ideal del profesorado para una escuela ideal.

Está claro que en nuestra sociedad existen aún muchos grupos vulnerables y que sufren discriminación, sobre los que las organizaciones educativas se conforman como un espacio privilegiado para actuar.

Un grupo de población que demanda una acción intensa y urgente para la equiparación de derechos y la igualdad de oportunidades son las mujeres con discapacidad.

Consideramos que es un problema grave que acontece en la actualidad, ya que el hecho de ser mujer ya implica una diferencia que supone una jerarquización. Si además tiene una discapacidad la visión de estas mujeres podría ser la siguiente (Caparrós Javier, 2013):

1. Percepción familiar: sobreprotección, desconfianza respecto a sus capacidades y potencialidades, temor a una agresión sexual, sin derecho a desarrollarse como persona y a independizarse o a un trabajo bien retribuido, dependencia...

2. Percepción personal: aislamiento social, dependencia, ser consideradas asexuadas y poder estar recluidas en el hogar con cargas familiares sin reconocimiento...

Hay medidas que abordan estas cuestiones como se recoge, por ejemplo, en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad que fue adoptada el 13 de diciembre de 2006, durante el sexagésimo primer periodo de sesiones de la Asamblea General, por la resolución 61/106 (<http://www.un.org/esa/socdev/enable>). En el Artículo 16 se aborda la protección contra la explotación, la violencia y el abuso de estas personas y se señala lo siguiente:

1. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas de carácter legislativo, administrativo, social, educativo y de otra índole que sean pertinentes para proteger a las personas con discapacidad, tanto en el seno del hogar como fuera de él, contra todas las formas de explotación, violencia y abuso, incluidos los aspectos relacionados con el género.

2. Los Estados Partes también adoptarán todas las medidas pertinentes para impedir cualquier forma de explotación, violencia y abuso asegurando, entre otras cosas, que existan formas adecuadas de asistencia y apoyo que tengan en cuenta el género y la edad para las personas con discapacidad y sus familiares y cuidadores, incluso proporcionando información y educación sobre la manera de prevenir, reconocer y denunciar los casos de explotación, violencia y abuso. Los Estados Partes asegurarán que los servicios de protección tengan en cuenta la edad, el género y la discapacidad.

También en el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre (BOE 289, de 3 de diciembre de 2013) se recoge la aprobación del Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. En el Artículo 1 del Título I se reconoce el derecho a la igualdad de las personas con discapacidad y que para hacerlo efectivo, las administraciones públicas promoverán las medidas necesarias para que el ejercicio en igualdad de condiciones de los derechos de las personas con discapacidad sea real y efectivo en todos los ámbitos de la vida. Asimismo, se señala, que las administraciones públicas protegerán de manera singularmente intensa a aquellas personas o grupo de personas especialmente vulnerables a la discriminación múltiple como las niñas, niños y mujeres con

discapacidad, mayores con discapacidad, mujeres con discapacidad víctimas de violencia de género, personas con pluridiscapacidad u otras personas con discapacidad integrantes de minorías. En el capítulo III de esta ley se plantean como medias de atención integral:

- a) Rehabilitación o rehabilitación médico-funcional.
- b) Atención, tratamiento y orientación psicológica.
- c) Educación.
- d) Apoyo para la actividad profesional.

Se expresa también que estos programas deberán comenzar en la etapa más temprana posible y basarse en una evaluación multidisciplinar de las necesidades y capacidades de la persona con discapacidad, así como de las oportunidades del entorno, considerando las adaptaciones o adecuaciones oportunas y los apoyos a la toma de decisiones y a la promoción de la autonomía personal.

La discapacidad supone una discriminación respecto al resto de la sociedad en general, un aislamiento a todos los niveles. Si, además, es mujer es más probable que pueda ser objeto de discriminación, marginación e incluso de violencia.

En la escuela es donde se deben dar los primeros pasos para hacer visible el peligro de la doble discriminación de las niñas y de las mujeres con discapacidad. Los y las profesionales que trabajan con niños y jóvenes en general y aquellos que se dedican a las personas con discapacidad tienen que tener una sensibilidad especial, pero también es fundamental una preparación profesional. En efecto, el amor no basta, aunque sea éste un elemento fundamental de la acción educativa. Como profesionales de la formación contemplamos una sociedad tan individualista y competitiva, tan obsesionada por los resultados, y ante esta realidad es preciso desarrollar mecanismos que potencien la equidad y el fortalecimiento de las compensaciones sociales.

Compartimos con el profesor Santos Guerra (Santos, 2011) la consideración especial hacia los y las profesionales que han querido dedicarse a las personas con discapacitadas. No sólo porque les anima una sensibilidad especial, sino porque se mueven por una exigente preparación profesional. Como él señala, no basta con la ternura porque, a veces, ésta destruye en lugar de impulsar el crecimiento y porque ternura no equivale a competencia. Tiene que darse una proporción precisa de amor y de competencia. Por eso hemos llevado a cabo una experiencia formativa con estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Huelva y con profesorado de los niveles no universitarios en ejercicio, que describimos a continuación.

Descripción de la propuesta formativa

Partiendo de que con nuestra acción educativa debemos formar personas reflexivas, críticas, solidarias, etc., incorporamos no sólo transversalmente, sino en los contenidos explícitos todos aquellos aspectos que, por su negación, están contribuyendo a situaciones de discriminación de la mujer. Esta tarea es especialmente importante en los estudios en los que el alumnado va a transmitir directamente los conocimientos adquiridos cuando ejerzan su profesión como son las titulaciones universitarias de los

Grados de Educación Infantil y Primaria.

Los nuevos planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos de Grado, deberán no solo tener como objetivo la adquisición de competencias, sino que deben poner especial atención a otros aprendizajes y métodos para ello. No hay que perder de vista que el género es una de las claves básicas para comprender e interpretar el mundo que nos rodea.

Además, “considerando que la completa participación de las mujeres con discapacidad en la sociedad y en la economía es fundamental para garantizar el éxito de la Estrategia Europa 2020 a fin de obtener un crecimiento inteligente, sostenible e integrador; que las personas con discapacidad, incluidas las mujeres y niñas, deben tener posibilidades y oportunidades suficientes y equivalentes de participar en la vida social, económica y política de la comunidad; que las personas con discapacidad todavía se enfrentan a diversos obstáculos para su plena participación en la sociedad, lo que a menudo conduce a la exclusión social y a la pobreza, y limita su pleno disfrute de la ciudadanía europea (Parlamento Europeo, 2014).

Esta es la finalidad que perseguimos con el proyecto: *Violencia hacia las mujeres con discapacidad: una propuesta de prevención e intervención educativa.*

Este trabajo se ha centrado en la formación y la educación como elementos preventivos de las diferentes situaciones y perfiles de violencia.

Partimos de que es fundamental formar en destrezas que les capaciten para tratar asuntos relacionados con la doble discriminación de las mujeres y niñas con discapacidad (Santos y De la Rosa, 2009). Los objetivos del proyecto son:

14. Poner en contacto al alumnado de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria con la realidad personal y social de las mujeres con discapacidad.
15. Conocer las necesidades, prioridades y problemática de estas mujeres.
16. Que el alumnado universitario asuma la importancia de la educación como estrategia preventiva de la violencia hacia las niñas y mujeres con discapacidad.
17. Formar al profesorado y al alumnado en la educación en igualdad como principio de prevención de la violencia hacia la mujer, en este caso con limitaciones.

La metodología se desarrolló en cuatro fases. Se inició con una revisión bibliográfica y un análisis de la realidad a través de un estudio de las noticias publicadas en la prensa, con el objetivo de evaluar las principales necesidades de este colectivo en la realidad cotidiana. Igualmente, se realizó una revisión de otras investigaciones desarrolladas y publicadas (Lago y Alós, 2011). En la segunda fase se constituyó un grupo de trabajo con el alumnado participante en el proyecto. Se llevó a cabo una metodología participativa que conllevó un reparto de tareas según sus intereses, capacidades y formación inicial. La tercera fase consistía en la elaboración y desarrollo de las diferentes propuestas y actividades acordadas en las sesiones previas. La última fase tenía como objetivos la difusión del material elaborado e implementación de las

Unidades Didácticas que se llevarían a cabo con niñas y niños de colegios de Infantil y Primaria.

Esta propuesta formativa se ha desarrollado en dos ámbitos: una con el alumnado universitario y otra con el profesorado de los centros de Infantil y Primaria.

a) Respecto al alumnado universitario:

- Conferencias sobre la discapacidad en mujeres.
- Mesa redonda sobre la respuesta que se está ofreciendo a estas mujeres por parte de las instituciones.
- Realización de un vídeo explicativo de la situación de estas mujeres que padecen una doble discriminación.

b) Respecto al profesorado de los centros educativos

- Elaboración de documentos informativos (gráficos y visuales) sobre la situación de las mujeres con discapacidad.
- Dossier de recursos informativos: bibliografía, de internet...
- Propuestas de unidades didácticas para el trabajo con el alumnado sobre la prevención de violencia en niñas y mujeres con discapacidad.

Para evaluar el proceso se valoró el grado de consecución de los objetivos propuestos en el proyecto y en la implementación mediante entrevistas, guías de observación y un grupo de discusión.

Dentro de las actividades destinadas al profesorado se han trabajado *Las unidades didácticas para la prevención de la violencia hacia las mujeres* (Moya Maya, Carrasco y García, 2008).

Se han elaborado cuatro unidades didácticas, diferenciadas y adaptadas a las características del alumnado a quien están dirigidas según las edades y etapas educativas:

- Educación Infantil: *“Aprendemos a conocernos”*.
- Primer Ciclo de Primaria: *“Somos diferentes y juntos/as aprendemos a respetarnos, desde la diversidad y para la igualdad”*.
- Segundo Ciclo de Primaria: *“Todos y todas somos diferentes. ¡Respetame!”*.
- Tercer Ciclo de Primaria: *“Soy mujer y tengo discapacidad ¿y qué?”*.

Se elaboró una guía para el profesorado que tenía el objetivo que las personas encargadas del desarrollo de la unidad didáctica tomen conciencia de la realidad de un gran porcentaje de niñas y mujeres que sufren violencia. Se describe también el tipo-características de alumnado receptor y se recuerdan algunas de las características evolutivas de los niños y niñas en la etapa a la que va destinada la unidad didáctica (Infantil; Primer, Segundo y Tercer Ciclo de Primaria) y algunas pautas sobre cómo se debe atender a la diversidad en ese nivel.

Los objetivos de cada unidad didáctica se orientan para la compensación de las necesidades del alumnado de esa edad. Se pretende expresar la doble discriminación de

la mujer con alguna discapacidad y las, a veces, sutiles formas de violencia que éstas sufren. Todo ello en relación al tema que se trabaje. Por ejemplo, para el Primer Ciclo de Primaria se plantea:

- Facilitar tácticas de apoyo y materiales para concienciar y cambiar actitudes respecto a la discapacidad y a la discriminación por género.
- Impulsar el desarrollo de actitudes de aceptación, tolerancia y respeto hacia las personas con discapacidad (en especial las niñas).
- Aportar información sobre las distintas situaciones de discapacidad, destacando las posibilidades y capacidades de estas personas.
- Mejorar la cooperación y participación entre las alumnas y los alumnos.
- Elaborar recursos didácticos con el fin de sensibilizar hacia la realidad de la mujer con discapacidad.
- (...)

Las unidades didácticas, que conforman el proyecto, definen y orientan al profesorado hacia una metodología que conlleve una serie de principios metodológicos para desarrollar los objetivos y contenidos antes propuestos. Todo ello desde la participación activa, respetando los diferentes ritmos de aprendizaje, con un sentido lúdico de las actividades propuestas. Algunas de estas actividades han sido: lectura de textos; presentación en *power point*; realización de *collages*, puzzles, materiales; juegos de mesa, juegos cooperativos y de dinámica de grupo; dramatizaciones, canciones; debates, mesas redondas, realización de asambleas; elaboración de memorias, dossier, diccionarios, escritos; elaboración de periódicos; búsquedas de información: libros, revistas, internet...; visionado de documentales y videos; encuestas y cuestionarios; análisis y comentarios de casos prácticos; visitas profesionales; elaboración de diario de clase, etc.

Además, con la finalidad de que el profesorado pueda escoger aquellas actividades que más se adapten a su grupo de alumnos y alumnas, así como a la distribución de tiempos y grupos.

Con el objetivo de facilitar el desarrollo de la unidad didáctica, las actividades propuestas, en la mayoría de los casos, se organizan en diferentes sesiones orientativas o por áreas de trabajo. Debemos resaltar que las actividades propuestas son extensas y numerosas con la pretensión de que sea la propia profesora o profesor quien seleccione aquellas más acordes con la realidad y características de su aula y centro (Acker, 2000; Villaró y Galindo, 2012; Del Rio, Megías and Exposito, 2013). También se facilitan orientaciones al profesorado respecto a las diferentes formas de agrupamiento en gran grupo, pequeño grupo e individual. Sobre las posibilidades de organización de espacio del aula para la realización de las actividades propuestas y atendiendo al desarrollo de éstas y del ritmo de aprendizaje, se indican algunas estrategias de organización como rincones, disposición en “U”, grupos de trabajo, etc. Se propone, de forma orientativa, el material necesario para el desarrollo de las propuestas metodológicas antes descritas (Moreno, 2013a).

En cuanto a la temporalización hacemos la recomendación sobre el desarrollo de la unidad didáctica por sesiones y semanas, aunque será el profesorado quien desarrolle esta temporalización en función de sus necesidades.

Por último, con la evaluación que será el punto de partida para nuevas propuestas, se pretende que el profesorado tenga un referente respecto a la consecución o no de los objetivos y contenidos descritos. Realmente es un proceso difícil puesto que estamos trabajando actitudes que son modificables a largo plazo. A pesar de ello, consideramos que es necesaria, puesto que nos va a ofrecer información sobre la valoración e incidencia del tema trabajado y la implicación del alumnado.

Las unidades didácticas elaboradas, además de la información para el profesorado, contienen un “cuaderno” con el material de trabajo para el alumnado que las va desarrollar. Dependiendo del nivel educativo de los destinatarios y destinatarias, así como de las actividades propuestas al profesorado, dicho “cuaderno” puede incluir: cuentos, juegos, fichas, cuestionarios, textos, teatros, lotos, puzzles, rompecabezas, láminas, canciones, etc.

No presentamos un material cerrado, puesto que nuestra intención es servir de apoyo y dar ideas para trabajar sobre el tema. Lo verdaderamente importante es el hecho de que los alumnos y alumnas reflexionen, vivan de forma cooperativa la realidad de la discriminación que sufren las mujeres con discapacidad y que tomen posturas de repulsa y cambio. Será tarea del profesorado fomentar esta cultura de la diversidad, vivenciar las diferencias como un enriquecimiento de los procesos educativos, además de educar en el respeto y la tolerancia por otras culturas y realidades. Desde esta premisa, el profesorado de todos los niveles educativos que sea consciente de esta realidad deberá defender enfoques inclusivos, con un compromiso y un posicionamiento ideológico para luchar por una escuela sin exclusiones.

Conclusiones

Entre las conclusiones que se pueden extraer destacamos que la puesta en práctica de este proyecto está provocando la reflexión sobre la realidad y servirá para que consideren la sociedad en general, sensibilizándonos y haciéndonos, a todas y a todos, más responsables respecto del papel que vamos a jugar al tratar la violencia infantil desde la perspectiva de género. Acciones como las que estamos llevando a cabo tienen como objetivo prevenir las situaciones de violencia hacia las niñas y mujeres con necesidades especiales.

Con esta propuesta formativa y como plantea el movimiento feminista de mujeres discapacitadas (Viñuela Suarez, 2009), queremos contribuir al gran reto teórico y práctico que supone hacer frente a la violencia con una práctica realmente nueva que plantea objetivos, competencias, contenidos útiles y fundamentales. Integrándolo todo en un dispositivo de pedagogía diferenciada.

Decíamos al principio, que además de amor se necesita desarrollar una elevada capacidad profesional para intervenir con éxito en el desarrollo de las niñas y mujeres con especiales necesidades.

La propuesta que presentamos tiene, como hemos señalado anteriormente, el objetivo de prevenir en el ámbito educativo de la violencia hacia las niñas y mujeres con discapacidad, pues no podemos pasar por alto la realidad que viven estas mujeres con situaciones, no siempre visibles de discriminación y exclusión y que sigue siendo en

nuestro país un problema de primer orden que exige la adopción de medidas específicas que incidan sobre las causas reales que le dan origen.

Queremos finalizar asumiendo las reclamaciones del CERMI³⁹⁸ en el día internacional de la mujer el pasado 8 de marzo de 2014 en relación a estas mujeres en cuanto su presencia en las organizaciones, la presencia en grupos para defender sus derechos, reclamación de sus derechos médicos y de salud... y la utilización eficaz y eficiente de los instrumentos de financiación.

Referencias Bibliográficas

- Acker, S. (2000). *Género y Educación. Reflexiones sociológicas sobre las mujeres*. S.A. Madrid: Nancea. S.A.
- Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R.; Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Braslavsky, C. (2001). La educación secundaria ¿cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneo. *Revista Español de Educación Comparada*, 7, 383-398.
- BOE 289, de 3 de diciembre de 2013. Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre páginas 95635 a 95673.
- Caparrós Javier, A. M. (2013). Unidad didáctica “Mujer y discapacidad. Discapacidad Visual”. *Andalucía Educativa y Laboral*, 8 de marzo, 25-30.
- Del Rio Ferres, E. Megías, J.L. and Exposito, F. (2013). Gender-based against women with visual and physical disabilities. *Psicotherma*, 25, 1, 67-72.
- Instituto de la Mujer (2008). Estudios de las Mujeres, Feministas y de Género. Madrid: Instituto de la Mujer. En línea: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/ucmp/cont/descargas/documento26219.pdf> (consulta: 14-02-2014).
- Lago, R. y Alós, P. (2011). Mujer y discapacidad: Otra realidad ¿necesidades olvidadas o ignoradas? *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología*, 1 (4), 463-472.
- Marcelo García, C. (2006). Políticas de inserción a la docencia: del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. Ponencia presentada en el Taller Internacional sobre Políticas de Inserción, organizado por PREAL. Bogotá, Colombia.
- Mariscal, E. (2007). *Cuentos para regular a personas que aman*. Grijalbo: México.
- Moreno Sánchez, E. (2013a). Las organizaciones educativas para atender a la diversidad. En AA.VV. *Conocer y Comprender las organizaciones educativas. Una mirada a las cajas chinas*. (pp. 193-216). Madrid: Editorial Pirámide. Colección: Pedagogía.
- Moreno Sánchez, E. (Coord.) (2013b). *La urdimbre sexista. La violencia contra las niñas en la escuela primaria*. Málaga: Aljibe.

³⁹⁸ El Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad, más conocido por sus siglas, CERMI, es la plataforma de representación, defensa y acción de la ciudadanía española con discapacidad, más de 3,8 millones de hombres y mujeres, más sus familias, que conscientes de su situación de grupo social desfavorecido, deciden unirse, a través de las organizaciones en las que se agrupan, para avanzar en el reconocimiento de sus derechos y alcanzar la plena ciudadanía en igualdad de derechos y oportunidades con el resto de componentes de la sociedad.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

- Moya Maya, A.; Carrasco, M.J. y García, P. (2008). *Mujer y discapacidad. Valorar las diferencias, prevenir la violencia*. Instituto Andaluz de la Mujer. Consejería de Igualdad y Bienestar Social. Junta de Andalucía.
- OCDE (2005). *Teachers Matter: Developing and Retaining effective Teachers*. OCDE. París.
- ONU (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. En línea: <http://www.un.org/esa/socdev/enable>
- Parlamento Europeo (2014): *Informe sobre las mujeres con discapacidad (2013/2016 INI)*. Comisión de Derechos de la Mujer e Igualdad de Género.
- Perrenoud, Ph. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*. XIV (3), 503-523.
- Santos, M. A. y De la Rosa, L. (2009). Evaluación y discapacidad. De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Revista de Educación Inclusiva*, 2 (1), 123-141.
- Santos, M. A. (2011): ¡Quiero ése!
<http://blogs.opinionmalaga.com/eladarve/2011/03/12/%C2%A1quiero-ese>
- UNESCO (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de Derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC). Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Villaró, G. y Galindo, L. (2012). Discapacidad intelectual y violencia de género: programa integral de intervención. *Acción psicológica*, 9, (1), 101-114.
- Viñuela Suarez, L. (2009). Mujeres con discapacidad: un reto para la teoría feminista. *Feminismo*, 13, 33-48.



MALTRATO INSTITUCIONAL



★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

313. LA VIOLENCIA DEL DOCENTE AL ALUMNO EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR. PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES.

**María Concepción Treviño Tijerina, Guadalupe Chávez González y
María Elena de la Cruz Maldonado,**
draconny@yahoo.com.mx

Resumen.

En esta comunicación se presentan resultados del estudio realizado en 5 Facultades de una universidad pública al norte de México, sobre la percepción de los estudiantes de diferentes tipos de violencia ejercida por los maestros hacia los alumnos desde la condición de víctima y testigo. Se analizaron 42 reactivos, del instrumento aplicado a 497 voluntarios, se procesaron mediante técnicas de estadística descriptiva y se identificaron las formas de violencia que los adolescentes perciben más frecuentemente en sus maestros. La escuela como espacio de formación intermedio entre la familia y la sociedad refuerza y/o reproduce la propia sociedad a la que pertenece. Este es un acercamiento a esta problemática que contribuye a solucionar el primer problema con la violencia, que es reconocerla, y, el segundo, aceptar su presencia como parte de nuestro mundo, de nuestro entorno y de nosotros mismos. Este es un camino para erradicarla de los espacios educativos.

Palabras clave: violencia, percepción, estudiantes, docente, educación superior.

INTRODUCCIÓN

En este mundo globalizado desde hace ya tiempo, donde sobresale el uso de internet y las redes sociales, las instituciones de educación superior siguen teniendo como objetivo fundamental formar profesionales con excelencia académica que se desempeñen de manera competente dentro de un marco teórico y humanitario, con amplio espíritu de servicio, con capacidad de autocrítica y en continua actualización de sus conocimientos. Pero además, en un contexto local y nacional con serios problemas de seguridad y violencia social las universidades tienen el desafío de formar ciudadanos comprometidos con el bienestar público y el progreso armonioso de todos los sectores sociales de manera que se fortalezca la seguridad y se reduzca la violencia en todos los ámbitos. La tarea no es fácil, porque las universidades siguen siendo un reflejo del entorno social, así que hay situaciones que escapan a su control; pero a la vez, todos los sectores sociales siguen volteando su vista hacia estas instituciones buscando soluciones a los problemas que la sociedad enfrenta. Por eso es importante abordar el tema de la

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

violencia en las instituciones de educación superior y la percepción que de ella tienen los estudiantes.

El clima de armonía o de violencia dentro de las universidades influye en el rendimiento escolar así como en el perfil profesional que se pretende desarrollar. En ese sentido consideramos que es importante investigar la relación entre el maestro y sus alumnos, en este primer momento a partir de la percepción de los estudiantes, porque ellos son los beneficiarios del proceso formativo (o usuarios del servicio educativo, si se quiere verlo así).

El informe que a continuación presentamos forma parte de un proyecto más amplio de investigación sobre las diferentes formas de violencia escolar en las instituciones de educación superior. Los resultados que se exponen se refieren a la percepción de los estudiantes sobre las formas de violencia que ejercen los maestros sobre sus alumnos en la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL).

Se entiende que la relación docente-alumno es asimétrica, porque el profesor ostenta una autoridad formal que le otorga la institución que lo compromete a cumplir con su tarea bajo los parámetros institucionales, pero igualmente, los estudiantes comprenden que su compromiso es formarse para una profesión, por lo que deben cumplir con las tareas que los profesores –con autorización institucional- asignan en función de desarrollar las competencias y/o aprendizajes establecidos para la profesión de que se trate. Suponemos que la mayoría de los estudiantes comprende bien esta relación, digamos, de disciplina-trabajo, logrando deslindar lo que son actitudes o comportamientos permitidos o aceptables, de aquellos que no lo son, y a partir de ello expresan su percepción.

La Visión 2020-UANL declara una serie de valores, rasgos y actitudes de los universitarios que permiten una condición institucional que asegure el cumplimiento de los objetivos formativos. Destaca entre sus valores

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

“la PAZ, entendida como: un estado en el que se encuentran en equilibrio y estabilidad los diferentes componentes de la Universidad. Implica la comprensión, el entendimiento y las buenas relaciones entre los miembros de la comunidad universitaria, en el cumplimiento de las funciones institucionales”. (UANL, 2011)

La UANL es la tercera universidad más grande de México y la institución pública de educación superior más importante y con mayor oferta académica del noreste del país. Actualmente cuenta con alrededor de 164 mil estudiantes, que son atendidos por 6 mil 394 docentes³⁹⁹. Los esfuerzos que se realizan para llevar a cabo la formación

³⁹⁹ Consultado en: <http://www.uanl.mx/universidad>

de los futuros profesionistas, se apega en lo general a los valores y normatividad oficial. No obstante, no siempre las relaciones en el proceso de enseñanza – aprendizaje son armoniosas. Es por ello que diversos estudiosos se han ocupado del tema, y si bien, hoy es cada vez más frecuente hablar del *bullying* o acoso escolar de unos alumnos hacia otros, poco se ha tocado el tema de ese mismo acoso o de la violencia que algunos profesores ejercen hacia sus alumnos. Estas conductas suelen reflejarse en tratos desde luego, inapropiados, pero además pueden tornarse crueles, inhumanos o degradantes, dañar la integridad física y psicológica de los alumnos, dejando a veces huellas permanentes y negativas en ellos. Lo cual, humana e institucionalmente, es inadmisibles.

En nuestro país se han realizado estudios que abarcan todos los niveles educativos. El trabajo de Velázquez (2005) relata la experiencia con la violencia en alumnos de preparatoria, no sólo la ejercida por sus pares, sino también por los docentes en su tránsito por los diferentes niveles educativos (preescolar, primaria, secundaria y preparatoria). La muestra se integró con 346 estudiantes de nueve preparatorias (193 hombres y 153 mujeres) del estado de México. Se encontraron 205 episodios de intimidación por parte de sus pares, y 228 sucesos violentos de los profesores; sobre estos últimos se encontró que regañan, insultan, discriminan, humillan, gritan, castigan, e incluso golpean. Así lo hacen, según este estudio, el 8% en el nivel de preescolar, el 67% en primaria, el 15% en secundaria, y el 11% en la preparatoria.

Por su parte, María Teresa García Ortiz (2007) llevó a cabo una investigación etnográfica para identificar el uso de la violencia en el aula como recurso del maestro para disciplinar a sus alumnos. Esta investigación se llevó a cabo durante dos ciclos escolares en el primer grado de primaria (Municipio de Ecatepec, Estado de México). La metodología empleada fue el análisis del discurso sobre 30 registros de observación y 6 entrevistas. La autora reconoce que las asimetrías maestro – alumno son un espacio de riesgo que pueden generar violencia, pero también son escenario de encuentro para la enseñanza y el aprendizaje. Para ello destaca las diferencias entre disciplina y violencia, concluyendo que son procesos formativos en los que el estudiante puede aprender que ser ignorado, descalificado o castigado es inherente a su condición de alumno y subordinado; que los humanos no son violentos por naturaleza sino que aprenden a ser violentos o pacíficos por las prácticas y los discursos que forman a sujetos históricos.

En el estado de Puebla, Oseguera (2012) realizó una investigación en instituciones de educación media superior, mediante una encuesta a 693 alumnos; el autor describe cuatro tipos de violencia típicos del docente hacia el alumno: física, simbólica, verbal y psicológica, y analiza su impacto en relación a la motivación estudiantil a favor del aprendizaje. Los resultados que obtiene señalan que sigue siendo común la práctica de la violencia docente hacia los alumnos no sólo en la educación básica, sino también en el nivel medio superior. La investigación describe la incidencia de la conducta violenta del maestro sobre los alumnos (Oseguera, 2012), mediante

reactivos que se enfocaron en medir los sentimientos y las emociones que generó el maestro que violentaba a los alumnos en los diferentes momentos escolares de su vida académica, los aspectos como la desmotivación académica, el desaliento por aprender y el abandono de los estudios, así como qué tanto afectó en el alumno el acto de violencia. Por lo que se refiere a la violencia en el bachillerato, se puede observar que estos estudiantes no han quedado exentos de sufrir violencia en las diferentes modalidades por parte de sus profesores. Si bien sólo 3% de los hombres manifiesta haber sido violentado físicamente, lo cierto es que esta cifra representa a más de tres mil varones; y si le sumamos 1% de las mujeres obtenemos que más de cuatro mil jóvenes, cuyas edades comprenden entre 14 y 21 años, han padecido algún tipo de maltrato físico por parte de sus maestros. Según el estudio, el tipo de violencia que predomina en el nivel medio superior (preparatoria), es la violencia simbólica, seguida de la violencia verbal. Este hallazgo puede generalizarse, ya que sabemos que es una práctica aún muy frecuente, que los maestros se excedan en el uso de su autoridad formal.

En nuestro ámbito social y geográfico el tema de la violencia en el nivel medio superior y superior se ha estudiado poco. Consideramos que hace falta reconocer y evidenciar las situaciones que existen en las aulas o fuera de ellas, es parte de la responsabilidad social que la institución asume y que atañe a todos los actores educativos, es por eso que este trabajo se plantea como pregunta de investigación: *¿Cuáles son las formas de violencia ejercida por los maestros hacia los alumnos que perciben los estudiantes de la UANL en las aulas o fuera de ellas?* El objetivo de la investigación es estudiar la incidencia de las diversas modalidades de maltrato ejercido por los maestros sobre los alumnos o estudiantes, desde la percepción o punto de vista de estos últimos.

Grosso modo, cualquier forma de violencia ejercida por el docente hacia el alumno, puede considerarse maltrato institucional, particularmente si se ignora o se permite, puesto que el docente depende las autoridades universitarias.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

LOS ADOLESCENTES, EL CONTEXTO Y LA VIOLENCIA EN LA UNIVERSIDAD

Hablar de adolescentes es referirse a una etapa, que si bien, puede delimitarse biológicamente, viene definida también por ciertos rasgos de tipo sociocultural. Su caracterización es relativamente reciente: de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (2000), la adolescencia es el periodo comprendido entre 10 y 19 años y está integrada en la etapa de la juventud, ésta última abarca según el mismo organismo entre los 10 y 24 años. Según la OMS la pubertad o adolescencia inicial es la primera fase y comienza normalmente entre los 10 años (niñas) y 11 años (niños), extendiéndose hasta los 14-15 años. La adolescencia media y tardía se extiende hasta los 19 años, según este

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

organismo, no obstante, debido a las condiciones socioculturales actuales, algunos estudiosos sostienen que puede prolongarse por más años, hasta donde se supone que terminaría la juventud, la cual a su vez, socialmente se extiende ahora casi hasta los 30 años. Algunos psicólogos consideran que la adolescencia abarca hasta los 21 años e incluso, estudios recientes sostienen que la esta etapa puede extenderse hasta los 25 años (Casas y Ceñal, 2005). Los estudiantes que aportaron información para este estudio se ubican entre 18 y 20 años de edad, así que están en los rangos de edad mencionados; son entonces, adolescentes (plenos o tardíos) que, eventualmente pueden estar en riesgo de ver afectada su salud física, emocional o psicológica, debido a situaciones de violencia propiciadas o desarrolladas por los docentes en la universidad.

Por otro lado, definimos la violencia como un acto por el cual una persona ataca de manera física o verbal a otra con la intención de hacerle daño emocional o físico. Reconocemos que la violencia no es exclusiva del ‘mundo exterior’, sino que también se hace presente en mundo escolar o académico y resolverlo es asunto de todos. Así, el problema de la violencia en las universidades no se puede explicar y resolver si se enfoca de manera aislada, es necesario buscar explicaciones integrales fundamentadas en la sociología, en la psicología y en las ciencias de la educación, ya que las Instituciones de Educación Superior (IES) son parte integrante de un sistema social cuyas dinámicas influyen a los diversos ámbitos de la vida cotidiana.

En cuanto al contexto, desde la Teoría de Sistemas (Bronfenbrenner, 1987) se tiene una perspectiva amplia de la sociedad en la que distintos subsistemas se conectan e influyen unos en otros. De acuerdo con este enfoque la conducta de los seres humanos está condicionada por su entorno y a la vez el entorno puede ser modificado por la acción de los individuos.

El entorno más cercano al individuo es un microsistema: la familia. A medida que el individuo crece participa en otros microsistemas como la escuela, el trabajo, el vecindario, el grupo de amigos, etc. En los microsistemas se aprenden y fortalecen los patrones de conducta, valores, roles personales y las relaciones interpersonales. La relación e influencia recíproca entre los microsistemas se llama mesosistema. El exosistema es un nivel más amplio que incluye las instituciones, las políticas públicas, las leyes, los medios, todo lo que afecta a los entornos más cercanos. El macrosistema es el contexto más amplio que se conforma por la cultura, el momento histórico, los valores sociales, la economía mundial e incluye a todos los otros niveles o subsistemas.

Desde este enfoque se puede explicar que la violencia escolar se deriva de la violencia social, de los problemas económicos y los conflictos entre los elementos del sistema total, de la influencia que ejercen sobre los individuos todos esos elementos. Esto ha sido perceptible en nuestro medio local que fuera objeto de dramáticas acciones violentas, producto de enfrentamiento entre bandas criminales y entre éstos y los

cuerpos policíacos, que sin duda ha dejado impacto negativo en la población. Así que, en un medio así, la escuela, la universidad, forma a los individuos que habrán de interactuar en esos sistemas, funcionando en ellos o transformándolos.

Según Bronfenbrenner (1987), el macrosistema se caracteriza por: 1) El uso de nuevas tecnologías capaces de distribuir con gran rapidez una abrumadora cantidad de información y que permite el intercambio de ideas a través de redes sociales. 2) La globalidad de un modelo económico que ha agudizado las desigualdades sociales y por ende los conflictos sociales. 3) El descuido del medio ambiente mundial. 4) La inseguridad debida a la gran cantidad de armas de destrucción masiva, a la no regulación de la venta y tráfico de armas, al crimen organizado internacional y al terrorismo.

Este es el contexto que espera a los futuros profesionistas que egresarán de las IES en los próximos años; de ahí la importancia de saber lo que pasa en los distintos subsistemas y su influencia en la conducta violenta dentro de las escuelas, para posibilitar soluciones a través de políticas educativas y culturales, así como en los medios masivos de información para incidir en lo que sucede en los microsistemas.

Violencia innata o aprendida. Otra manera de enfocar el problema de la violencia escolar es desde la psicología con el propósito de encontrar soluciones individuales. Algunos psicólogos han considerado que además de las necesidades primarias de supervivencia y reproducción de la especie, existen impulsos innatos o básicos que determinan la personalidad y la conducta social. Sigmund Freud (1971) relaciona la frustración producida por no obtener placer o no poder evitar el dolor (pulsión de vida), con la conducta agresiva hacia la fuente de frustración. Afirma además, que en el ser humano existe un instinto de agresión innato (pulsión de muerte) y que este es una de las fuerzas desintegradoras de la sociedad.

Lewis Coser (1964) señala que la agresión puede estar dirigida contra un objeto fuente de hostilidad o se puede desplazar a un objeto sustituto, esto sucede cuando, de alguna manera, el objeto fuente es bloqueado. “Sin embargo hay casos en los que el conflicto surge exclusivamente de impulsos agresivos que buscan su expresión, no importa cuál sea el objeto. En este tipo de conflictos, la búsqueda del objeto es meramente accidental. En estos casos, no hay límites, ya que lo que ocasiona la ruptura no es la búsqueda de un resultado, sino echar fuera las energías agresivas” (Coser, 1964). La postura innatista considera que la agresión es parte de la adaptación para la supervivencia de la especie aunque está en contradicción con la organización social (Urdanibia, 1979). Los psicólogos evolutivos David Buss y Todd Shackelford (1997) afirman que la agresión está profundamente enraizada para la defensa del territorio, la rivalidad sexual y la adquisición de recursos y la defensa de la prole, también consideran que hay mecanismos inhibidores de la agresión como los deportes o las

prácticas religiosas. El psicoanalista Wilhelm Reich (1969) se opone a la idea de la agresión como impulso innato, al afirmar que esta es producto de la cultura. La agresión entre los animales sólo se presenta como un medio para obtener la satisfacción de necesidades vitales, por lo tanto, está al servicio de la pulsión de vida. El hombre muchas veces agrede por otras causas distintas a la supervivencia, causas socialmente aprendidas. Rolf Denker (1973) señala que “este tipo de destructividad no existe en el reino animal. Constituye una adquisición tardía del hombre bajo condiciones sociales frustrantes”. Albert Bandura propuso una teoría del aprendizaje social de la agresión según la cual los seres humanos aprenden la conducta agresiva por imitación de modelos observados en la familia, la subcultura y los medios de comunicación (Domènech, Íñiguez A., Íñiguez L., 2002).

Los impulsos agresivos pueden satisfacerse en la realización de alguna actividad de tensión-relajamiento en la que se canalicen. El sistema social proporciona alternativas para desahogar los sentimientos hostiles y para desviarlos del objeto fuente y ofrece objetos sustitutos, como podría ser un personaje al que se le imputan los males de la sociedad, o los delincuentes, los homosexuales o narcotraficantes. También ofrece válvulas de seguridad como el negocio del fútbol y los “reality shows”. En el ámbito escolar el objeto sustituto puede ser la víctima de *bullying* o el chivo expiatorio del maestro. Una válvula de seguridad podría ser la pandilla o la práctica de las “novatadas”.

Por su parte, Aida Aisenson (1994) afirma que las frustraciones son sentidas como tales porque son aprendidas de la cultura a la que se pertenece y son susceptibles de ser desaprendidas. La escuela básica y la universidad son espacios en los que los individuos pueden aprender o desaprender las conductas agresivas.

La postura que sustenta este trabajo es que tanto la naturaleza como la crianza tienen influencia en el comportamiento agresivo y/o violento. Los seres humanos tenemos mayor o menor sensibilidad ante situaciones frustrantes o estresantes a lo que se suma la forma en que hemos sido educados y las experiencias que hemos vivido para determinar una conducta agresiva.

La violencia del maestro hacia el alumno en las IES. A pesar de que las nuevas propuestas pedagógicas han transformado el papel del maestro en el proceso educativo, subsisten prácticas tradicionales muy negativas en la relación maestro alumno. Esas prácticas tradicionales posibilitan una actitud agresiva del maestro hacia el alumno dado que la relación maestro-alumno es asimétrica, es una relación de poder. Entendemos por “poder”, en sentido amplio, la capacidad que tiene una persona de imponer su voluntad a otra. Pero en el aula, una de las tareas del maestro es propiciar un ambiente de cooperación y colectividad en el aula, espacio en el que se forma el carácter a través de la disciplina, ya que el alumno construye un juicio sobre sus derechos y

responsabilidades para funcionar en el ámbito social del cual forma parte (García, M. 2007). Aquí es donde se hace necesario distinguir los límites entre promover la disciplina en el aula y ejercer la violencia.

Como es fácil saberlo, la autoridad que ejerce el maestro en el aula, se deriva de su edad, estatus, experiencia, conocimientos y representatividad institucional, pero el ejercicio abusivo de esa autoridad es lo que produce conflicto y desigualdad en la relación maestro-alumno.

Los tipos de violencia que puede ejercer el maestro van desde el ignorar las necesidades del alumno, subestimar su capacidad, asignar tareas excesivas o muy complejas para la capacidad cognitiva del alumno, descalificar sus opiniones en público, la comparación con otros compañeros, el uso de la calificación como instrumento de control y poder, castigos, amenazas e intimidación, el trato desigual y humillante, el uso de sobrenombres y el acoso sexual.

Las consecuencias de esa violencia pueden derivar en el ausentismo o deserción del alumno, en un bajo desempeño escolar, desmotivación, baja autoestima, también puede fomentar el abuso entre iguales (bullying) y pueden también, generar violencia reactiva de la víctima.

Carlos Cabezas (2008) afirma que por lo general la agresión del maestro hacia el alumno suele quedar impune, y los testigos no intervienen por miedo a recibir el mismo trato. Dicho autor explica las características del maestro agresor: convencimiento de que debe ejercer la autoridad de manera rigurosa, transferir sus frustraciones y problemas personales hacia sus alumnos, sentimientos de inferioridad e incapacidad, necesidad de desviar la atención de sus limitaciones hacia otros, miedo a perder el control de la clase, miedo a hacer el ridículo ante alumnos inteligentes.

LA METODOLOGÍA



Esta investigación es cuantitativa, descriptiva, transversal y exploratoria. Los cuestionarios se aplicaron al azar, en forma anónima, por escrito contestando en hojas de alvéolos, incluyendo rango de edad y sexo. Se aplicó el cuestionario a 551 alumnos de 5 Facultades de la UANL, de los cuáles 497 cumplieron los requisitos y fueron incluidos en este estudio, se eliminaron 54 por estar incompletos. Las hojas de respuestas se revisaron mediante un lector óptico y posteriormente se realizó un análisis estadístico de los resultados.

Del cuestionario, que contenía una serie de reactivos sobre violencia en las instituciones, se seleccionaron dos grupos de 21 items cada uno. El primero explora el grado de violencia del docente hacia el alumno y el segundo pretende saber si el alumno ha sido testigo de algún grado de violencia del profesor hacia otro alumno. Los datos

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

fueron procesados mediante el paquete estadístico SPSS versión 20.0 que facilita la obtención de las frecuencias y proporciones de las respuestas obtenidas.

Como ya se ha dicho, el trabajo es básicamente descriptivo, pero se incluyen algunos comentarios a partir de los estudios revisados y en función de la observación y experiencia de las investigadoras.

LOS RESULTADOS

La información procede de los cuestionarios que llenaron 497 estudiantes voluntarios acerca de si han sido objeto de violencia por parte de sus profesores o han observado que algún otro compañero lo hubiera sido. De esta muestra el 40.8% fueron hombres y 59.2% mujeres. La mayoría se encontraron en un rango de edad de 18 a 20 años, de ahí que pueden considerarse como adolescentes tardíos. Los resultados muestran en todos los reactivos un alto porcentaje para la respuesta "nunca", lo que de entrada es tranquilizador, ya que descarta una condición sistemática de violencia al interior de las aulas universitarias.

Los porcentajes más altos en la frecuencia "nunca" como víctima, son en los reactivos: "difunde rumores falsos sobre ti", "te pone sobrenombres ofensivos" y "te insulta". Como testigo, también en la frecuencia "nunca", los porcentajes más altos se encuentran en los reactivos: "destruye tus objetos personales", "difunde rumores falsos sobre ti" y "te quita objetos personales". Es decir, según la percepción de una mayoría de estudiantes-adolescentes que hicieron el cuestionario, los maestros no contribuyen a difundir rumores falsos sobre los estudiantes ni les ponen sobrenombres ofensivos ni los insultan. Tampoco observan o han observado que destruyan o les quiten sus objetos personales o difundan rumores falsos sobre ellos.

Sin embargo, en otros aspectos, se observa que los estudiantes perciben agresiones por parte del maestro, aunque los valores son más altos cuando se asumen como testigos que como víctimas. Los porcentajes más altos de respuestas afirmativas como testigos se dan en los reactivos: "te ignora" con 40.6%, "te menosprecia como estudiante" con 36.6%, "te excluye (no te deja participar)" con 33.8 % y "es injusto a la hora de evaluarte" con 31.2 %. La percepción de los estudiantes sobre cómo los evalúan sus profesores, es un dato que debe investigarse más. Los porcentajes más altos de respuestas afirmativas como víctimas, se dan en los reactivos: "te hace el clima de la clase tenso" con 31.8%, "te discrimina" con 22.3%, "te ignora" con 20.1% y "da a conocer tu información" con 20.1%.

Es pertinente destacar que el reactivo "te acosa sexualmente en forma verbal" suma 16% como víctima, teniendo en cuenta todas las frecuencias, y como testigo 8.7%. Y el reactivo "te acosa sexualmente en forma física" suma 12.5% como víctima y 9.7% como testigo. Cualquier grado de violencia debe ser observado con detenimiento, así

que, aunque los valores resultantes de este rubro sean bajos, el acoso sexual en una institución educativa es inaceptable desde cualquier punto de vista y debe ser erradicado de forma total.

Por otro lado, sobresalen otros dos reactivos por la frecuencia en que se presentan al visualizarse los adolescentes como víctimas o como testigos: (el maestro o docente) “te hace el clima de la clase tenso” y “te ignora”. En estos ítems el mayor porcentaje en las frecuencias ‘casi siempre’ y ‘siempre’ se da en los reactivos: “te hace el clima de la clase tenso”, “te sobrecarga de trabajo” y “te acosa sexualmente en forma verbal”.

Los reactivos que tienen una alta incidencia en la respuesta ‘siempre’ son: “te quita objetos personales”, “destruye tus objetos personales”, “te maltrata físicamente”, “te amenaza para atemorizarte”, “te chantajea”, “te sobrecarga de trabajo”, “da a conocer tu información”, “te hace el clima de la clase tenso”, “te acosa verbalmente” y “te acosa sexualmente”.

CONCLUSIONES

Este trabajo aporta elementos importantes para conocer y comprender mejor a esta institución, así como a los sujetos que participan en la relación pedagógica. Si bien, ningún tipo ni grado de violencia es aceptable en la universidad, puede afirmarse que no existen síntomas graves, que más bien la violencia se presenta en formas sutiles o encubiertas y los estudiantes la perciben mayormente como testigos que como víctimas.

El alto porcentaje en las respuestas “nunca” en todos los reactivos es destacable pero no satisfactorio dado el importante papel del maestro como modelo para los estudiantes. Es indudable que la asimetría en la relación pedagógica los alumnos la perciben, de ahí que responden afirmativamente en algunos reactivos con el mayor porcentaje de frecuencias, expresando con ello que los docentes los ignoran, menosprecian como estudiantes, los discriminan y los excluyen respecto de situaciones de las que debieran ser partícipes. El ejercicio de la autoridad o más bien del poder, se expresa al hacer un clima tenso en la clase, al imponer una sobrecarga de trabajo y en la difusión de información personal de los estudiantes como podría ser exhibir las calificaciones o trabajos académicos.

La evaluación injusta, la exclusión de la participación del estudiante y la amenaza de reprobar indican que están vigentes las prácticas pedagógicas tradicionales que privilegian la supuesta superioridad del docente. En cuanto al acoso sexual tanto

físico como verbal y en cualquier grado de frecuencia que se presente, es preocupante y también debe investigarse más a fondo a efecto de que no exista impunidad al respecto.

Los resultados de este trabajo nos acercan de forma importante a una realidad sobre la que frecuentemente no se quiere hablar, por ello es necesario profundizar en el estudio de esta problemática para identificar causas, consecuencias y relación en un contexto más amplio, así como fomentar las buenas prácticas docentes encaminadas a solucionar y mejorar las relaciones entre los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje haciendo de las instituciones de educación superior recintos libres de cualquier manifestación de violencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aisenson, A. (1994). *Resolución de conflictos: un enfoque sociológico*. México: FCE.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Buss, D. & Shackelford, T. (1997). Human Aggression in Evolutionary Psychological Perspective. *Clinical Psychology Review*, Vol. 17, No. 6, (pp. 605 – 619).
- Cabezas, C. (2008). *El acoso del profesor hacia el alumno*. Madrid: CERSA.
- Casas Rivero, J.J. & Ceñal González Fierro, M.J. (2005). “Desarrollo del adolescente. Aspectos físicos, psicológicos y sociales”, en *Pediatría Integral* 2005; IX (1): 20-24. Recuperado 18 de julio 2014, de: http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/puericultura/desarrollo_adolescente%28%29.pdf
- Coser, L. (1964). *The Functions of Social Conflict: An Examination of the Concept of Social Conflict and Its Use in Empirical Sociological Research* (paperback – November), USA: The Free Press Corporation. (pp. 49).1416, Recuperado 12 de julio 2014, de: <http://www.amazon.com/The-Functions-Social-Conflict-Sociological/dp/002906810X>
- Denker, R. (1973). *Elucidaciones sobre la agresión*. Buenos Aires: Amorrortu Editores. (pp. 106).
- Domènech, M., Íñiguez, A. & Íñiguez, L. (2002), La construcción social de la violencia. *Athena Digital* No. 2. España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Freud, S. (1979). Más allá del principio del placer, *Obras Completas* (1920 – 1922), Vol. 18. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- García, M. (2007). Las asimetrías como factores que generan riesgo de violencia intra – aula. Discursos y prácticas escolares. Ponencia – *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Yucatán, México: COMIE. Recuperado 18 de julio 2014 de: www.comie.org.mx/congreso/.../PRE1178820849.pdf
- Oseguera, S., Contreras, N. & Murillo, L. (2012) Estudio de la violencia que el maestro de educación media superior ejerce sobre sus alumnos, como factor de desmotivación académica. La investigación en derechos humanos como

- imperativo ético de nuestro tiempo. Revista electrónica *Methodhos* Número 1. Centro de investigación aplicada en derechos humanos CIADH. Recuperado 15 de mayo 2014.
<http://revistametodhos.cd hdf.org.mx/index.php/publicaciones/numero1>.
- OMS (2000). “La salud de los jóvenes: un desafío para la sociedad”. Informe *Salud para todos en el años 2000*, p. 12. OMS. Recuperado 22 de julio 2014:
http://whqlibdoc.who.int/trs/WHO_TRS_731_spa.pdf
- (2007). “Los adolescentes”. Recuperado 22 de julio 2014:
[http://web.archive.org/web/20070716092917/whqlibdoc.who.int/trs/WHO_TRS_854_\(chp6\)_spa.pdf](http://web.archive.org/web/20070716092917/whqlibdoc.who.int/trs/WHO_TRS_854_(chp6)_spa.pdf)
- Reich, W. (1969). Sobre Sigmund Freud. Barcelona: Anagrama. UANL (2011). En *Visión UANL-2020*. Recuperado 12 de mayo 2014:
<http://www.uanl.mx/sites/default/files/documentos/universidad/folleto-vision2020uanl.pdf>.
- UANL (2012). *Visión 2020*. Universidad Autónoma de Nuevo León. Monterrey, México. Documento institucional. Recuperado 12 de mayo 2014:
<http://www.uanl.mx/utilerias/vision2020.pdf>
- Urdanibia, J. (s/f). Agresión e Innatismo. *El Basilisco*, 7 (53). Recuperado 14 de julio 2014, de www.fgbueno.es/bas/bas10705.htm.
- Velázquez-R, L. M. (2005) Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), (739-764). Recuperado 12 de mayo 2014, de www.redalyc.org1417.



314. LA SITUACIÓN FAMILIAR DE LOS NIÑOS DE ACOGIDA

María Luisa Santamaría
santamaria.marialuisa@gmail.com

Resumen:

La CDN en su articulado recoge el derecho infantil a crecer en un ambiente familiar, primordialmente, aquel del nacimiento del niño. Sin embargo, hay niños que, por diversas circunstancias, no pueden convivir en sus familias biológicas y son insertados en familias de acogida permaneciendo bajo tutela administrativa. El artículo analiza, desde un punto de vista jurídico, qué familia debe considerarse la familia de pleno derecho de un niño y en qué casos ésta debe ser su familia de acogida. También, se pone de manifiesto que la imposición del cambio de un niño de su familia de acogida a otra familia ajena, existiendo la posibilidad de estabilizar la relación de acogimiento contradice el interés superior del niño. Se considera maltrato institucional a las decisiones judiciales sobre niños que, por su condición de tutelados por la administración pública, otorgan mayor importancia a las propuestas administrativas que a las relaciones familiares constitucionalmente válidas.

Palabras clave: acogimiento familiar, tutela administrativa, familia de origen.

Introducción

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN en adelante) expresa de forma muy general los derechos fundamentales de los niños y las niñas que todos los Estados deberían respetar, pero con especial compromiso aquellos que la han ratificado, entre los que se encuentra España. Nuestra Constitución impone la obligación de respetar las normas relativas a los derechos fundamentales de los niños en su artículo 10.

En adelante, a modo de simplificación, me referiré al “niño” incluyendo en esa especificación también a las niñas y adolescentes. Realizada la anterior aclaración, el artículo 9 de la CDN expresa de forma resumida lo siguiente:

“Es un derecho del niño vivir con su padre y su madre, excepto en los casos en que la separación sea necesaria para el interés superior del propio niño. Es derecho del niño mantener contacto directo con ambos,

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

*si está separado de uno de ellos o de los dos. Corresponde al Estado responsabilizarse de este aspecto, en el caso de que la separación haya sido producida por acción del mismo.*⁴⁰⁰”

Todo parece indicar que el citado artículo de la CDN se refiere a los progenitores biológicos del niño, lo cual no obsta a que los Estados parte, especialmente en la cultura occidental, hayan reconocido ese mismo derecho a los niños con realidades familiares diferentes ajustándose a la evolución social⁴⁰¹, pudiendo decir que es un derecho del niño vivir con quienes ejercen la parentalidad social sobre él respetando su interés superior. Este es el caso de España en que la jurisprudencia ha destacado que a los niños que conviven o han convivido con personas del colectivo LGTB se les debe respetar el derecho a mantener sus relaciones personales con dichas personas aún cuando sean relaciones "no biológicas". Estos derechos de los niños han sido reconocidos en importantes sentencias de los altos tribunales españoles en las que destacan lo que se considera, en esos casos, el interés superior del niño y la familia de un niño. Tales decisiones judiciales son totalmente acordes con las nuevas tendencias socio-familiares en relación al desarrollo intrafamiliar de un niño y sus necesidades afectivas:

*“En el caso de sus miembros más jóvenes, la familia no sólo debe asegurar su supervivencia física y crecimiento saludable, sino propiciar que accedan a las experiencias y al establecimiento de relaciones en el seno de las cuales niños y adolescentes puedan desarrollar las diversas habilidades y competencias necesarias para relacionarse de manera competente tanto con su medio como con ellos mismos. Estas habilidades y competencias se refieren tanto al ámbito cognitivo (apropiación de habilidades de pensamiento, de lenguaje y de comunicación) como al conductual (conocimiento, comprensión y deseable interiorización de las normas básicas que regulan la convivencia y el desenvolvimiento adaptativo en sociedad) y al afectivo (establecimiento de vínculos estables desde los que implicarse en una socialización afectiva tal y como la define López (1990) (Brooks, 1996; Clemente y Goicoechea, 1996; López, 1995; Musitu, 1995; Musitu y Herrero, 1994; Palacios y Rodrigo, 1998; Schaffer, 1996)”*⁴⁰²

Caso aparte supone el colectivo de niños tutelados por la administración pública que han permanecido bajo un exitoso acogimiento familiar a los que sistemáticamente

⁴⁰⁰ (Unicef Comité español (2006). **Convención sobre los derechos del niño**).

⁴⁰¹ “los españoles muestran ya un punto de vista cercano a la tolerancia a la diversidad familiar y alejado del paradigma tradicionalista. Hablamos, por un lado, de los altos niveles de tolerancia mostrados [...] hacia las uniones de hecho, a las que se opta por conceder los mismos derechos y obligaciones que los matrimonios incluso en el caso de los homosexuales...” (Rodríguez Pascual, Ivan, Menéndez Álvarez-Dardet, Susana (2003), **El reto de las nuevas realidades familiares, Portularia, 3, 9-32**).

⁴⁰² (Ibidem)

se les impide mantener, bajo decisión judicial, sus vínculos afectivos con la familia de acogida. Estos niños tienen, por un lado, un entorno familiar de origen respecto del cual tienen un indiscutible derecho de relación que el propio artículo 9 de la CDN recoge. Por otro lado, tienen una familia de acogida que ejerce la parentalidad social, familia que, conforme al artículo 20 de la CDN, el Estado le ha proporcionado para hacer frente a su necesidad de protección. Ambas familias son importantes para el niño, pero en no pocas ocasiones se le priva de estabilizar su relación de acogimiento ante la inviabilidad de retorno a la familia de origen, vulnerando su derecho a “permanecer en su familia”.

Si bien puede decirse que ha habido logros positivos en el respeto a las relaciones familiares y afectivas de los niños bajo tutela administrativa, considero que existen sentencias de los tribunales españoles claramente vulneradoras de los derechos fundamentales de los niños tutelados. Entre ellas se encuentran aquellas que consienten o permiten el cambio a una familia ajena del niño, frente a la posibilidad de mantener o recuperar un exitoso acogimiento. Dichas sentencias vulneran el artículo 9 de la CDN entendiendo que se priva a los niños de vivir con quienes ejercían correctamente la parentalidad social, sin posible alternativa a recuperar su entorno familiar de origen. A su vez, vulneran el artículo 8 de la CDN en tanto que permiten una injerencia innecesaria del Servicio de Protección de Menores (SPM en adelante), incluso la reconocen, pero, en ningún caso, la corrigen. De este modo, se somete a los niños bajo tutela administrativa a cambios de familia injustificados consintiendo que crezcan privados de relaciones familiares constitucionalmente respetuosas.

En este sentido, considero que la privación de un niño de un entorno familiar plenamente respetuoso con las normas constitucionales supone una situación de maltrato institucional infringida tanto desde el sistema judicial como desde el sistema administrativo de protección de menores. Bajo mi punto de vista, se vulnera el artículo 16 de la CDN ya que, en ningún caso, la ley ampara tal comportamiento.

En el ámbito de la legislación española, y sin ánimo de ser exhaustiva en los artículos de la ley que regulan la protección de los niños, se da prioridad al mantenimiento del niño en su medio familiar de origen, ya sea en familia nuclear⁴⁰³ o extensa⁴⁰⁴. En segundo lugar, se plantea el acogimiento familiar en familia ajena⁴⁰⁵ con

⁴⁰³ “La ONU señaló en 1987 recomendaciones para discriminar hogar y familia:

–Art. 131: “La familia debe ser definida como nuclear. Comprende las personas que forman un hogar privado tales como los esposos o un padre o madre con un hijo no casado o en adopción. Puede estar formado por una pareja casada o no casada con uno o más hijos no casados o también estar formada por uno de los padres con un hijo no casado”.

–Art.132. “El término pareja casada, debe incluir aquellas que han contraído matrimonio o que viven una unión consensual” (Valdivia Sánchez, Carmen (2008), **La familia: concepto, cambios y nuevos modelos**, *La Revue du REDIF*, Vol. 1, 15-22)

⁴⁰⁴ “Se entiende por familia extensa, aquella que reúne a todos los parientes y personas con vínculos reconocidos como tales” (**Ibidem**)

⁴⁰⁵ “En esta modalidad [acogimiento en familia ajena] el menor es asignado a la persona o familia que, sin tener ningún vínculo familiar con aquél, han presentado solicitud de acogimiento y han obtenido informe favorable del equipo técnico competente en el proceso de selección” (Egea Fernández, Joan, *Huelva (España)*, 20-22 de noviembre de 2014

posibilidad de recuperación de su entorno familiar de origen y, en último lugar, y como medida excepcional en ausencia de otros recursos, se plantea el internamiento en centro.

En el cuerpo principal del trabajo, en primer lugar, se destacan las características de la familia y se define lo que se entiende por familia de origen al ser un concepto de suma importancia en el ámbito de la protección de los menores. A continuación, se expone en qué casos se requiere que un niño cambie de núcleo familiar. Después se analizan aquellas decisiones institucionales sobre niños tutelados por la administración pública que vulneran el derecho fundamental del niño a “permanecer en su familia” y regresar a ella y finalmente, se emiten las conclusiones y las referencias bibliográficas.

Características de la familia y concepto de familia de origen

Nuestra legislación recoge como uno de los principales derechos fundamentales de un niño el de “permanecer en su familia o regresar a ella si ésta le permite un desarrollo satisfactorio”.

Las relaciones familiares se caracterizan, desde un punto de vista psicosocial, por la existencia de vínculos afectivos⁴⁰⁶, sentimientos de pertenencia al grupo⁴⁰⁷ y voluntad de permanencia o estabilidad en el tiempo⁴⁰⁸. Estos sentimientos se desarrollan de forma muy intensa en la etapa de la infancia en que el proceso de socialización es crucial⁴⁰⁹ y, por supuesto, no dejan de producirse en una relación de acogimiento, principalmente si es satisfactoria y beneficiosa para el niño.

(1999) *El acogimiento simple*, en Espiau, Santiago y Vaquer, Antoni (eds.) *Protección de Menores, Acogimiento y Adopción*, pp. 98, Madrid: Marcial Pons, ediciones jurídicas y sociales)

⁴⁰⁶ “Señala Quintero que la familia es “el espacio para la socialización del individuo, el desarrollo del afecto y la satisfacción de necesidades sexuales, sociales, emocionales y económicas, y el primer agente trasmisor de normas, valores, símbolos”, (Gallego Henao, Adriana María (2012) *Recuperación crítica de los conceptos de familia, dinámica familiar y sus características*, *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 35, 326-346, Consultada el 25 de julio de 2014, <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/364>)”

⁴⁰⁷ “...existe un núcleo básico del concepto de familia: “la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia”(Palacios y Rodrigo, 1998: 33)” (Muñoz Silva, Alicia, (2005), *La familia como contexto de desarrollo infantil. Dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social*, *Portularia*, Vol. V, 2, 147-163)

⁴⁰⁸ “La definición aludía a, “un grupo humano y social, constituido por la unión de un hombre y una mujer, con voluntad de permanencia o estabilidad en el tiempo, constituido por la unión de un hombre y una mujer con aptitud legal para comprometerse a compartir la vida y, sobre esta base, crear un hogar, con o sin hijos propios o adoptivos”” (Del Picó Rubio, Jorge (2011), *Evolución y actualidad de la concepción de familia. Una apreciación de la incidencia positiva de las tendencias dominantes a partir de la reforma del derecho matrimonial chileno*”, *Revista Ius et Praxis*, Año 17, N° 1, 31-56)

⁴⁰⁹ “El entorno familiar es también el lugar de las primeras identificaciones. Se trata evidentemente de la identificación con las personas próximas (imágenes paternas, hermanos y hermanas) pero también de transmisiones culturales. Es también el lugar de transmisión de las normas y de los modelos adoptados por la familia. Pero, progresivamente, el niño ve su horizonte ensancharse, con lo que su esfera de socialización sobrepasa a la de la familia. La escuela y los amigos vienen a enriquecer las identificaciones posibles (maestros, profesores, alumnos, etc.). El joven hace el aprendizaje del ajuste de las conductas: se da cuenta de las diferencias, interioriza su pertenencia a diferentes grupos, Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Cuando un niño convive bajo una relación de acogimiento es, salvo error, porque ha sufrido una situación de desamparo en su familia de origen que requería su colocación en una familia alternativa, la de acogida, como medida de protección. El concepto de familia de origen es muy usual en el ámbito de la protección de menores y se utiliza para distinguir las dos familias que adquieren relevancia para el niño cuando éste permanece sujeto a tutela administrativa. Por ello, el concepto de familia de origen requiere de una definición precisa a los efectos de hablar con propiedad.

En lo sucesivo, consideraré que la familia de origen de un niño es aquella en que convivía en el momento en que se aplicó la medida de protección por la cual inició su convivencia en la familia de acogida. En la mayoría de casos la familia de origen de un niño es su familia biológica. Sin embargo, en los casos en que un niño nace bajo la aplicación de la Ley sobre Técnicas de Reproducción Humana Asistida (LTRHA en adelante), la familia de origen del niño no coincide, en todos los casos, con sus orígenes biológicos. En este caso, la familia de origen la forman aquellos adultos que se han comprometido a ejercer las funciones de parentalidad social sobre el niño, tengan, o no, relación biológica con él. Así lo muestra la sentencia del TSJ de Cataluña 28/2007 de 27 de septiembre. En otros casos, la familia de origen de un niño es una familia adoptiva, como muestra la sentencia TC 221/2002 de 21 de febrero.

Sin embargo, existen niños que, por sus circunstancias, tienen como única referencia familiar afectiva, válida, respetuosa y protectora a una familia de acogida, en que las decisiones administrativas de protección apuntan a la imposibilidad de retorno a la familia de origen. En ocasiones, la entidad pública considera oportuno que el niño no mantenga contacto con su familia de origen, por lo que la distinción entre familia de origen y familia de acogida pierde todo sentido para el niño, pues conserva una única referencia familiar. La cuestión es si se debe respetar esa familia para el niño de forma estable. Mi opinión es afirmativa siempre y cuando exista voluntad de permanencia y estabilidad en el tiempo por parte de los componentes de la familia. En el caso del niño acogido, la voluntad de permanencia debe deducirse de su integración familiar y buen desarrollo, lo cual manifestará si tiene edad suficiente.

A pesar de ello, las decisiones administrativas, al carecer de control alguno, pueden apuntar a un cambio de familia de acogida. En ocasiones, este cambio consigue el respaldo de la fiscalía y de las instancias judiciales. En tales casos, razonaré motivadamente que un niño en acogimiento puede tener como familia de origen la familia de acogida que tuvo que abandonar por imposición administrativa y judicial sin motivo real de protección ni respeto a sus derechos fundamentales.

comparte sus normas y sus reglas. [...] “La socialización es un proceso de identificación, de construcción de identidad, es decir de pertenencia y de relación.” (Dubar, 2000: 32)”, (García Martínez, Alfonso, (2008) *Identidades y representaciones sociales: la construcción de las minorías, Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, Vol. 18, 2, 211-222)
Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Por norma general, toda persona tiene una sola familia. Por ello, cuando la vida de un niño está rodeada de dos familias, puede desdibujarse para él, su voluntad de permanencia y estabilidad en el tiempo. Se requiere que tenga claro, en todo momento, qué es lo más conveniente para él, cuáles son sus derechos y sus posibilidades ante sus concretas circunstancias. De lo contrario, se le puede estar manipulando y engañando. El niño necesita conocer su historia, por dura y cruel que ésta sea⁴¹⁰, así como sus opciones de vida futura.

El cambio de familia de un niño

Existen dos situaciones por las que es del interés de un niño el cambio de núcleo familiar:

- En caso de desamparo del niño
- En caso de que los padres o tutores soliciten la guarda voluntaria

En ambas situaciones interviene el SPM que debe ajustarse a la legislación vigente. El caso de desamparo está regulado en el artículo 172.1 del Código Civil y la guarda voluntaria está regulada en el artículo 172.2 del Código Civil. En ambos casos los niños pasan a una situación de tutela administrativa que requiere de un acogimiento familiar provisional como medida de protección más adecuada. La diferencia entre ellas es que el desamparo implica la suspensión de la Patria Potestad de los padres mientras que la guarda voluntaria no. En el primer caso, el niño puede perder la posibilidad de retorno a su entorno familiar de origen, si éste no supera las condiciones del desamparo en un tiempo razonable. En el caso de guarda voluntaria esto no puede ocurrir con la legislación actual, sin embargo, el nuevo anteproyecto de ley prevé que guardas voluntarias muy prolongadas en el tiempo se conviertan en situaciones de desamparo, lo cual es razonable pues un niño no puede pasar su infancia esperando una responsabilidad parental que nunca llega.

Partiendo del punto en que un niño se encuentra bajo una medida de protección de acogimiento familiar, se configura un nuevo derecho fundamental para el niño: el de retorno a su familia de origen. Así, se conjugan dos de sus derechos fundamentales incompatibles entre sí, aunque con una jerarquía establecida. Por un lado, el derecho del niño a retornar a su familia de origen resulta prioritario mientras que el derecho de permanencia en su nueva familia, la de acogida, se plantea ante los riesgos de un cambio familiar. El Tribunal Supremo resolvió este dilema en una importantísima sentencia: la TS 565/2009 de 31 de julio. Dicha sentencia dictó la siguiente doctrina:

⁴¹⁰ “Los niños víctimas de malos tratos han sufrido múltiples experiencias traumáticas. Para reparar el daño necesitan integrarlas en su mente de la forma más constructiva posible para seguir creciendo sanamente. Esta capacidad, que es parte de lo que se conoce como resiliencia, puede resultar de la afectividad reparadora de una relación terapéutica, así como del apoyo a la capacidad de reflexionar para encontrarle un significado a lo vivido, aunque haya sido denigrante y doloroso” (Dantagnan, Maryorie (2006), *Manifestaciones del sufrimiento infantil por malos tratos: aspectos clínicos y terapéuticos*, en Barudy, Jorge y Dantagnan, Maryorie, *Los buenos tratos a la infancia*, Barcelona, Editorial Gedisa, pp. 160)

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

“En conclusión, esta Sala sienta la doctrina de que para acordar el retorno del menor desamparado a la familia biológica no basta con una evolución positiva de los padres biológicos, ni con su propósito de desempeñar adecuadamente el rol paterno y materno, sino que es menester que esta evolución, en el plano objetivo y con independencia de las deficiencias personales o de otro tipo que puedan haber determinado el desamparo, sea suficiente para restablecer la unidad familiar en condiciones que supongan la eliminación del riesgo de desamparo del menor y compensen su interés en que se mantenga la situación de acogimiento familiar en que se encuentre teniendo en cuenta, entre otras circunstancias, el tiempo transcurrido en la familia de acogida, si su integración en ella y en el entorno es satisfactoria, si se han desarrollado vínculos afectivos con ella, si obtiene en la familia de acogida los medios necesarios para su desarrollo físico y psíquico, si se mantienen las referencias parentales del menor con la familia biológica y si el retorno al entorno familiar biológico comporta riesgos relevantes de tipo psíquico.”

Como puede observarse, esta doctrina se aplica a los niños desamparados. En mi opinión, no se debe aplicar a aquellos niños en que se ha solicitado la guarda voluntaria, al no haber sufrido desamparo.

En cuanto a aquellos niños sobre los que se dictó una resolución de desamparo que, por errores administrativos, fue inexistente, el Tribunal Supremo aplicó la doctrina antes citada en una nueva sentencia, la TS 84/2011 de 21 de febrero. Se pronunció del siguiente modo:

“debe distinguirse entre el mero riesgo de desamparo y el desamparo real, porque las medidas a tomar en cada caso son distintas; c) en este caso la situación de desamparo “[...] no ha llegado a materializarse dado que los padres no han tenido la oportunidad de cuidar a su hijo, y si bien es cierto que la madre se encuentra en manifiesta incapacidad para hacerlo, no ocurre lo mismo con el padre a quien se le debe posibilitar el desempeño de tales tareas al resultar de la prueba practicada en el juicio que puede reunir aptitudes para ello”; d) “[...] la situación examinada no permitía la automática aplicación del régimen de tutela legal previsto” en el Código civil.

[...]

Todo ello permite a esta Sala entender que se ha protegido el interés del menor con la decisión tomada por la Audiencia Provincial de Oviedo, en la sentencia ahora recurrida, lo que implica la desestimación de este recurso”

Esta sentencia es plenamente respetuosa con la reparación del error cometido por la entidad pública de protección de menores, a la vez que plenamente coincidente con la doctrina dictada en sentencia TS 565/2009 de 31 de julio, ya que cuando no ha habido desamparo no existe riesgo en la recuperación del entorno familiar de origen, además de suponer un derecho fundamental, tanto para el niño como para su familia.

Decisiones institucionales sobre niños tutelados por la administración pública

A los efectos de argumentar el análisis posterior recordaré que España es Estado signatario del Convenio para la Protección del Niño, constituido en La Haya el 29 de mayo de 1993 y ratificado por España el 30 de junio de 1995, instrumento internacional que, a modo de principios generales, impone dos reconocimientos:

"Los Estados signatarios del presente Convenio, reconociendo que para el desarrollo armónico de su personalidad, el niño debe crecer en un medio familiar, en un clima de felicidad, amor y comprensión, recordando que cada Estado debería tomar, con carácter prioritario, medidas adecuadas que permitan mantener al niño en su familia de origen".

Para el niño la familia es el medio natural por el que alcanzará el pleno desarrollo de su personalidad. En caso de que el niño conviva en una familia de acogida, es ésta la que contribuye a ese desarrollo⁴¹¹, pudiendo ser una tarea compartida con la familia de origen si se relaciona con ella.

El análisis posterior de distintas decisiones institucionales estudia el impacto sobre los derechos fundamentales de los niños a los que afecta. Tales decisiones se enfocan desde la inobservancia de la ley en el ámbito administrativo, pasando por la pasividad de la fiscalía de menores y finalizando con la complacencia de las instancias judiciales. Se estudian por separado las acciones institucionales ante dos situaciones diferentes que desembocan en cambios de familia, bajo mi punto de vista, anticonstitucionales. Tales situaciones son:

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

1. el fracaso del retorno de un niño a la familia de origen
2. la voluntad de permanencia de la relación familiar por parte de los acogedores

1. El fracaso de retorno a la familia de origen

⁴¹¹ “Los menores del caso nacieron prematuramente e inmediatamente la administración asumió su tutela, estableciendo para su protección un acogimiento familiar simple en familia ajena. El acogimiento se desarrolló satisfactoriamente y sin visitas de los menores a ningún miembro de su familia biológica” (Santamaría Pérez, María Luisa (2014), Aspectos psicosociales relacionados con la protección de menores. Caso práctico”, *Revista de Derecho de Familia*, Thomson Reuters Aranzadi, 63. Consultada el día 24 de julio de 2014, <https://proview.thomsonreuters.com/>)
Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Existen varios casos recogidos por la jurisprudencia que se han caracterizado por el fracaso en las actuaciones para la protección de los niños. Entre estos encontramos algunos que han tenido una gran repercusión mediática:

- La niña de Benamaurel⁴¹²
- El niño de El Royo⁴¹³
- El caso Piedad⁴¹⁴

En todos estos casos, se aplicó a cada uno de los niños una medida de protección de acogimiento familiar que resultó plenamente satisfactoria, tanto para los niños, como para las familias quedando probado que los niños sufrieron desamparo en sus respectivas familias de origen.

Transcurrido un tiempo de acogimiento, en los tres casos, se tomó la decisión judicial de retorno de los niños a sus respectivas familias de origen como expresión de los derechos fundamentales de los niños y sus familias. Los acogedores se opusieron a esa decisión obteniéndose los correspondientes pronunciamientos judiciales.

En el caso de la niña de Benamaurel, su familia de origen era una familia adoptiva en la que sufrió desamparo, aunque no quedó constancia documentada de ello por lo cual la situación de la niña se complicó ostensiblemente. Tras el desamparo se acordó un inicial internamiento en centro y un posterior acogimiento familiar en una familia de Dos Hermanas (Sevilla). Según relata la noticia de El País de fecha 2 de julio de 2006, las palabras de la propia afectada por las decisiones administrativas ponen de manifiesto que *“los acogedores de Dos Hermanas la trataban bien”*. La entonces niña considera que el cese del acogimiento fue inadecuado ya que asegura que no sabe por qué la sacaron de allí. La noticia recoge los motivos por los que la niña fue obligada a abandonar su familia de acogida con la siguiente frase:

“Ante la imposibilidad de devolverla a Bormujos [a su familia de origen], el lugar donde la habían vejado, ingresó en el centro de menores de Marchena (Sevilla) el 9 de abril de 1996. Tenía nueve años.”

Aproximadamente un año más tarde, la niña inició la convivencia con otra familia de acogida en Benamaurel (Granada). De los hechos posteriores puede colegirse que los acogedores de Dos Hermanas deseaban mantener contacto con ella, al haberla acogido previamente.

⁴¹² Las cuatro vidas de Ángeles, (2006, 2 de julio), El País, http://elpais.com/diario/2006/07/02/domingo/1151811693_850215.html

⁴¹³ Padres de acogida del niño de El Royo renuncian a su custodia, (2001, 12 de febrero), ABC, <http://www.abc.es/hemeroteca/historico-12-02-2001/abc/Sociedad/>

⁴¹⁴ ‘Piedad’: caso abierto, (2009, 4 de abril) La opinión, <http://www.laopinion.es/afondo/2009/04/04/piedad-caso-abierto/209788.html>

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Respecto de la niña de Benamaurel, hubo otra decisión judicial de retorno a su familia de origen (la adoptiva) durante el acogimiento en Benamaurel, pero fue un juez el que impidió la ejecución de esa sentencia ante el deseo de la niña⁴¹⁵. Tras ello tuvo que pronunciarse el Tribunal Constitucional anulando la decisión de retorno. El citado tribunal dictó la sentencia TC 221/2002 de 25 de noviembre sobre el caso, que dice lo siguiente:

“La cuestión que debemos examinar es si la Audiencia Provincial [...] ha adoptado una decisión que justificase debidamente la ausencia de peligro para la integridad moral de la menor.”

Así quedó cerrada definitivamente la posibilidad de retorno de la niña a la familia de Bormujos.

En el caso del niño de El Royo se tomó una decisión judicial de alto rango al pronunciarse, con inusitada celeridad, el Tribunal Constitucional sobre la cuestión del retorno del niño junto a su madre cuando tenía tan solo dos años. El Auto dictado fue el TC 28/2001 de 1 de febrero y recoge lo siguiente:

“Los órganos judiciales de la jurisdicción civil tuvieron en cuenta el riesgo para la salud y el desarrollo personal y familiar del menor que podía ofrecer su convivencia con su madre biológica hasta el punto de no resolver de plano la reiniciación de su convivencia; pero también consideró fundadamente que ese riesgo no era de tal magnitud, habida cuenta de las circunstancias, como para privar a la madre biológica de su hijo...”

Bajo mi punto de vista, considerar que el “riesgo no era de tal magnitud” y, a su vez, impedir el inicio de la convivencia supone una decisión del todo punto contradictoria que, hoy día, no pasaría el filtro de la doctrina dictada en sentencia TS 565/2009 de 31 de julio.

En relación a la consideración del concepto del Interés superior del menor para el concreto niño de El Royo, el Auto del Tribunal Constitucional recoge lo siguiente:

“Ahora bien, la determinación de cuál sea ese interés superior del menor en el caso concreto es un asunto ajeno a esta jurisdicción de amparo, por corresponder su determinación a los órganos judiciales y no a este Tribunal Constitucional, que únicamente podrá comprobar si en la motivación de las resoluciones judiciales se tuvo en cuenta fundadamente dicho interés, y si no se ha incurrido en la lesión de algún derecho fundamental en los términos indicados.”

⁴¹⁵ El juez decide que la niña de Benamaurel viva con la familia que ella prefiere, (1999, 15 de enero), El País, http://elpais.com/diario/1999/01/15/sociedad/916354803_850215.html
Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Siendo coherentes con la decisión de no permitir la convivencia del niño con su madre, cabe decir que se suponía peligro en esa convivencia por lo que, a día de hoy, se decidiría el mantenimiento de la convivencia en acogimiento familiar, atendiendo al interés superior del niño, según la doctrina dictada por el Tribunal Supremo.

Las últimas noticias que he podido encontrar sobre el niño de El Royo son del año 2012⁴¹⁶ en que se asegura que seguía interno en un centro de menores, habiendo fracasado definitivamente el retorno a la convivencia con su madre. Presumiblemente, el niño alcanzará la mayoría de edad bajo internamiento.

En el caso de la niña Piedad se dictó la sentencia 169/2007 de la sección 3ª de la AP de Las Palmas de 30 de abril en la que puede leerse lo siguiente:

“[la madre biológica] presentó una demanda de oposición a la “declaración de desamparo”, dictándose auto el 13.12.04 por el que se acordó el archivo de las actuaciones al no haberse formalizado la demanda, así que la firmeza de la declaración de desamparo se configura como determinante y justificativa de las actuaciones posteriores seguidas por la administración autonómica para proteger a la menor y actuar en defensa de los intereses de Piedad”

De ello queda demostrado el desamparo de Piedad, cuando llevaba más de un año internada con completa desatención e interés por parte de su madre. La propia sentencia reconoce, en la parte del fallo, que ante tal situación no era posible el regreso de la niña con su madre biológica:

“Todo ello sin perjuicio de que se inste el cese del desamparo para hacer legalmente posible, en su caso, la reintegración de la menor en su entorno biológico.”

En realidad, la sentencia recoge argumentos que denotan que considera que pudo ser un error el haber establecido el acogimiento familiar, a pesar de ser la medida de protección que se considera más favorable para cualquier niño:

“y que la Administración, teniendo pleno y perfecto conocimiento del litigio del que dimana el presente Rollo, confirió un régimen de acogimiento preadoptivo de la menor Piedad, nacida el 14.9.2001 (folio 149), a cargo de la Sra. Perera, la cual también tenía conocimiento del mismo y pese a lo cual acogió a la niña, tal como se deduce de los datos fácticos expuestos, lo que, lamentablemente, dado tal modo de proceder, conculcándose la más mínima prudencia, ha dado lugar a una situación que en absoluto está favoreciendo a la menor.”

⁴¹⁶ El niño de El Royo cumple 13 años en un centro de menores, (2012, 15 de febrero), El Norte de Castilla, <http://www.elnortedecastilla.es/20120215/local/nino-royo-cumple-anos-201202151610.html>
Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Es necesario destacar que no se pretendía vulnerar el derecho de Piedad a mantener contactos o, incluso, retornar a su entorno biológico, lo cual pudo hacerse sin alterar su estatus de acogimiento, plenamente satisfactorio, tal como propuso la representación de la acogedora:

“[...] las cosas serían al revés, es decir, comenzar por las visitas de la menor a ésta [la madre] y no como expresa la sentencia [convivencia con la madre y visitas de la acogedora], ya que llevando la menor años conviviendo con la familia acogente la ruptura brutal decidida en la sentencia ocasionaría a la niña mayores daños que una reintegración paulatina, así como que, en su caso, deberían iniciarse los contactos en un Punto de Encuentro en La Orotava, residencia actual de la menor.”

La Audiencia Provincial tenía ante sí dos sentencias del Tribunal Constitucional aplicables al caso: la TC 221/2002 de 25 de noviembre y la TC 71/2004 de 19 de abril, en que se exige, por un lado, la valoración del riesgo del cambio familiar y se reconoce, por otro lado, el manifiesto derecho del niño al retorno a su entorno de origen.

En noviembre de 2010, se ratificó de nuevo el desamparo de Piedad⁴¹⁷ y la inviabilidad de convivencia con su madre biológica, con la que posteriormente fue suspendido todo contacto. A partir de ahí se tienen noticias inciertas sobre Piedad apuntándose a la posibilidad de que haya sido de nuevo acogida en familia ajena.

El caso de Piedad, siendo simultáneo y extremadamente similar al de la niña sobre la que recayó la sentencia TS 565/2009 de 31 de julio, tomó un rumbo totalmente opuesto que acabó en fracaso. Lo peor de todo es que ninguna institución lo corrigió.

Los tres casos tienen en común un exitoso acogimiento antes de dictarse la decisión de retorno a la familia de origen. En los tres casos, se materializó el fracaso al entorno de origen. Por ello, se plantea la cuestión siguiente: una vez fracasado el intento de retorno a la familia de origen ¿por qué no se recurrió a las familias de acogida en que los niños habían alcanzado un bienestar social?

Por lo que se sabe la familia del niño de El Royo realizó una adopción que culminó con éxito, lo cual pudo no ser obstáculo para el nuevo acogimiento del niño. Soledad Perera siempre estuvo dispuesta a acoger de nuevo a Piedad y los acogedores de Dos Hermanas también hubiesen acogido de nuevo a la niña de Benamaurel. Sin embargo, a Soledad Perera la entidad pública la calificó de “no colaboradora” además de que fue condenada por intentar proteger a Piedad de un perjuicio que se confirmó que existía y los acogedores de Dos Hermanas fueron objeto de acusaciones por parte de la administración de las cuales no se consiguió ninguna prueba. Presumiblemente, con estas excusas se recurrió a nuevas familias de acogida. El niño de El Royo permaneció internado.

⁴¹⁷ La juez ratifica el desamparo de ‘Piedad’, (2010, 3 de diciembre) La provincia, <http://www.laprovincia.es/las-palmas/2010/12/03/juez-ratifica-desamparo-piedad/338230.html>
Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

En todos los casos mencionados los acogedores plantearon un pleito de oposición a resolución administrativa en cuestión de protección de menores, aunque lo abandonaron ante el agotamiento de sus posibilidades o cualquier otro motivo. A efectos jurídicos, aunque humanamente resulte dramático y sea muy cruel afirmarlo, puede decirse que los acogedores que abandonan los pleitos consienten la separación de los niños a los que acogieron, al confirmarse su falta de compromiso de permanencia, por lo que deben aceptar el nuevo destino de los niños.

Alcanzada la mayoría de edad, la niña de Benamaurel, que permaneció tutelada por la administración hasta ese momento, solicitó el cambio de inscripción registral por su propia voluntad decidiendo ser adoptada por los acogedores de Benamaurel. Ello no obsta a que fuese muy consciente de la vulneración de sus derechos durante su infancia, por lo que solicitó la correspondiente indemnización. Tanto el niño de El Royo como Piedad siguen siendo menores de edad y, presumiblemente, permanecen bajo tutela administrativa. Por ello, los que fueron sus acogedores tienen la opción de iniciar nuevas acciones judiciales aunque resulta muy comprensible que no lo hagan.

En mi opinión, debería ser preceptivo para las entidades públicas que, ante nuevos desamparos de los niños se tuviese en cuenta la posibilidad de acogimiento en la misma familia en que ya mantuvieron una exitosa convivencia. De lo contrario, se hace recaer sobre la vida de un niño los errores administrativos y judiciales que le afectan, resultando altamente perjudicial para él que nadie estudie su opción familiar más favorable. Sin embargo, sin un control externo a las entidades públicas, tal como el que debería ejercer la fiscalía de menores, no parece posible que esto pueda ocurrir, porque lo cierto es que las familias de acogida que se oponen judicialmente a resoluciones administrativas son despojadas de sus reconocimientos de idoneidad y eliminadas de las listas para acogimiento.

2. La voluntad de permanencia de la relación familiar

La cuestión que ahora planteo es si, ante la inviabilidad de un niño de retornar a su familia de origen, el cambio de una familia de acogida a otra es constitucionalmente aceptable. Distinguiré dos casos:

- La familia de acogida no quiere hacerse cargo del niño
- La familia de acogida desea mantener lazos familiares con el niño

El acogimiento familiar es una institución de guarda provisional, incluso el preadoptivo, en que la responsabilidad tutelar es administrativa. Por ello, al plantearse una opción estable para un niño en acogimiento, en que finalizaría la tutela administrativa, la familia de acogida puede declinar su responsabilidad sobre el niño. En tal caso, es necesario buscar una familia alternativa que haga frente a la necesidad de estabilidad jurídica del niño y éste deberá cambiar de familia mediante un proceso de

tránsito⁴¹⁸. Puede decirse que, si la familia de acogida no quiere mantener la responsabilidad parental sobre el niño, no se le puede obligar a ello, pues su compromiso de guarda era únicamente temporal. Por ello se requiere un cambio, plenamente respetuoso con las normas constitucionales, a una familia que pueda ofrecer al niño lazos filiativos y responsabilidad parental. Por decirlo de algún modo, cuando la familia de acogida no quiere seguir cuidando al niño, éste vuelve a encontrarse en una situación de desamparo.

Si la familia de acogida, y en su caso el niño, desean mantener la relación familiar establecida entre ellos, existen dos instituciones de guarda posibles, ambas recogidas en el código civil: la tutela ordinaria y la adopción. En este caso, romper esa relación familiar vulnera los artículos 10 y 39 de nuestra constitución, al no existir la voluntad de los convivientes. Esta cuestión no ha sido abordada por los altos tribunales españoles, a pesar de que la jurisprudencia muestra varios casos de este tipo, en que las entidades públicas de protección de menores han impuesto a los acogedores un cambio de familia para los niños. Sin embargo, el Tribunal Europeo de Derechos Humanos si que se ha pronunciado al respecto en la sentencia TEDH de 27 de abril de 2010 contra Italia. El resumen de la sentencia es el siguiente:

“DERECHO AL RESPETO DE LA VIDA FAMILIAR. Caso Moretti y Benedetti contra Italia. Rechazo de la solicitud de adopción presentada por los recurrentes, respecto al niño acogido en su casa a título provisional. El órgano judicial de primera instancia no explicó las razones que justificaban su decisión ni examinó la solicitud de adopción de los recurrentes antes de declarar al niño adoptable y elegir la nueva familia. Esa falta de respeto de la ley y de las reglas de procedimiento tuvo un impacto directo sobre el derecho a la vida familiar de los interesados. Por tanto, hubo violación del artículo 8 del Convenio.

El Tribunal Europeo de Derechos Humanos considera que el rechazo de la solicitud de adopción formulada por los recurrentes respecto al niño que tenían acogido provisionalmente violó el artículo 8 del Convenio.”

Mi razonamiento, plenamente coincidente con el fallo de la sentencia del TEDH, parte en primer lugar de la aplicación de la doctrina sentada por el Tribunal Supremo en la sentencia 565/2009 de 31 de julio ya que se cumple el hecho de que “*el retorno al entorno familiar biológico comporta riesgos relevantes de tipo psíquico*” motivo por el

⁴¹⁸ “si el niño ha de pasar de un contexto familiar alternativo provisional a otro más estable, el problema no es que forme lazos de apego en el primero, sino cómo se realiza la transición al segundo, garantizando al máximo la continuidad y protegiendo al niño de la vivencia de una ruptura que es lo que en realidad produce daño emocional” (Amorós, Pere, Palacios, Jesús (2004), *Acogimiento familiar*, Madrid: Alianza editorial, pp. 58)

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

cual la entidad pública tomó la decisión de “no retorno”. Considerada esta condición, la propia doctrina impone, como exponente del interés superior del niño, el “*mantenimiento de la situación de acogimiento familiar en que se encuentre*”. Por tanto, un cambio no es constitucionalmente aceptable, al vulnerar los artículos 10 y 39 de la constitución y el derecho fundamental del niño a su “interés superior”.

Otra línea de fundamentación se encuentra en las sentencias del Tribunal Supremo sobre los niños que conviven bajo relaciones “no biológicas” con personas del colectivo LGTB y los derechos que a estos niños y sus familias se les reconocen. Cabe hacer una analogía respecto de los casos de acogimiento en que se establecen relaciones familiares “no biológicas” entre acogedores y acogidos, pues la sociedad está demandando cada vez más familias de acogida y, éstas, a su vez, demandan los mismos derechos de relación que en cualquier otra relación familiar.

El Tribunal Supremo se ha pronunciado muy recientemente en tres ocasiones respecto de relaciones surgidas de la aplicación de la LTRHA. La sentencia TS 320/2011 de 12 de mayo otorga la condición de madre a quien ha ejercido como tal desde el nacimiento del niño y define lo que se entiende por relación familiar o núcleo familiar, o simplemente, familia, incluso en ausencia de relaciones jurídicas:

“El sistema familiar actual es plural, es decir, que desde el punto de vista constitucional, tienen la consideración de familias aquellos grupos o unidades que constituyen un núcleo de convivencia, independientemente de la forma que se haya utilizado para formarla y del sexo de sus componentes, siempre que se respeten las reglas constitucionales.”

Del análisis de una relación de acogimiento en que se ha tomado la decisión de no retorno a la familia de origen, se observa que cumple todos los requisitos necesarios para ser considerada una relación familiar plenamente respetuosa con las reglas constitucionales, al haber decaído el derecho prioritario del niño a retornar a su entorno de origen. Por ello, análogamente a lo dictado en la citada sentencia, se debería reconocer la condición de padres a los acogedores, ya que el código civil les impone el ejercicio de las funciones de padres en su artículo 173. Un cambio de familia iría en el sentido de proporcionar al niño unos nuevos acogedores, de tipo preadoptivo, reconociéndose a estos últimos unos derechos que se les niegan a los acogedores iniciales si éstos quieren mantener la relación paterno-filial establecida con el niño.

La sentencia TS 740/2013 de 5 de diciembre recoge en qué se fundamenta una relación de maternidad:

“constituye la voluntad libre y manifestada por ambas litigantes del deseo de ser progenitoras mediante consentimiento expreso, hasta el punto de que, en casos como este, dicho consentimiento debe ser

apreciado aunque la posesión de estado hubiera sido escasa o no suficientemente acreditada como de ordinario se exige”

Esta situación es plenamente aplicable a aquellos casos en que los acogedores, aún habiendo adquirido solo un compromiso temporal de guarda y custodia bajo acogimiento, desean libremente ampliar ese compromiso sobre el niño acogido para estabilizar la situación familiar de éste.

La sentencia 836/2013 de 14 de enero de 2014 fundamenta la relación paterno-filial en la posesión de estado:

“declara unos hechos reveladores de la posesión de estado ahora alegada, entre otros, que existió una unidad familiar entre las dos convivientes y el hijo biológico de una de ellas, que la relación o trato con dicho hijo desde su nacimiento fue de madre y que resultó beneficiosa y complementaria para el niño, que así la reconocía. Hechos no desacreditados por la sentencia recurrida que reconoce, conforme a lo probado en autos, “que tanto la madre biológica como la demandante se han preocupado del menor con igual dedicación” o que resulta acreditado que “durante un tiempo actuó como madre”. En definitiva, hechos reveladores del “tractatus” como elemento impulsor de la posesión de estado, particularmente en los supuestos de reclamación de filiación no matrimonial, como en el presente caso (SSTS 17 de marzo de 1995 y 10 de noviembre de 2003)”.

De nuevo esta situación resulta aplicable a los casos de acogimiento familiar, aunque en alguno de ellos pueda darse la situación de que la dedicación de los acogedores respecto del niño no empezó en el nacimiento.

Además de ello, existen varias sentencias de la jurisprudencia menor en que se ha dictaminado que un niño acogido temporalmente estabilizase su situación con la familia de acogida. Tales sentencias son: la del Juzgado de 1ª instancia nº 29 de Madrid, de 24 de febrero de 2011, la 544/2008 de la sección 18ª de la AP de Barcelona de 22 de mayo, la 14/2004 de la sección 1ª de la AP de Orense de 16 de enero, la 503/2010 de la sección 6ª de la AP de Málaga de 6 de octubre, la 179/2011 de la sección 18ª de la AP de Barcelona de 11 de marzo, la 305/2009 de la sección 2ª de la AP de Burgos de 18 Jun. 2009, entre otras.

Por el contrario, existen varios casos en España en que los niños acogidos han cambiado de familia de acogida, sin el consentimiento de los acogedores iniciales:

- La hija de Francisco Cárdenas⁴¹⁹
- Llanos⁴²⁰

⁴¹⁹ Denuncia de maltrato institucional, (actualizado el 7 de marzo de 2010), Youtube, <https://www.youtube.com/watch?v=o99ra2wpiq0>

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

- Los gemelos de Mallorca⁴²¹
- Prolongado acogimiento simple

En el caso de Francisco Cárdenas, con amplia repercusión mediática, se dictó la sentencia 295/2010 de la sección 18ª de la AP de Barcelona de 10 de mayo, que contiene, a mi modo de ver, graves incongruencias e ilegalidades. En primer lugar, se denuncia lo siguiente:

“...es a partir de esta situación donde se constatan los indicadores de riesgo que han derivado en el cese del acogimiento por parte de la administración en su función de vigilar cómo la familia acogedora ejerce las funciones encomendadas mediante el seguimiento, y es en este seguimiento alargado en el tiempo en que la administración [...] dió excesiva confianza a la familia acogedora en detrimento de la menor, al existir unos indicadores de riesgo que no disminuían...”

Solo en esta frase se observan cuatro irregularidades. La denuncia de la existencia de indicadores de riesgo es absolutamente abstracta, pues se desconoce el riesgo que corría la niña en su acogimiento inicial, además de que no se valoró que un cambio familiar como el que sufrió la niña ofrece, según datos científicos, elevado riesgo de problemas de conducta y salud mental en la edad adolescente y adulta⁴²². La ausencia de valoración del riesgo contradice lo dispuesto en la sentencia TC 221/2002 de 25 de noviembre en la que se planteaba un cambio familiar como el que autoriza la sentencia de la AP de Barcelona. Por último, según el artículo 17 de la LO de Protección Jurídica del Menor (LOPJM en adelante) las situaciones de riesgo, de existir, se resuelven con un plan de trabajo intrafamiliar, sin desplazar al niño de su familia.

La misma sentencia recoge en otro punto lo siguiente:

“Respecto al acogimiento simple, al ser una medida temporal o provisional corresponde a la administración acordar o promover el cese de este acogimiento.”

Esta frase es contraria al artículo 173.4.4 del Código Civil que establece que el cese de un acogimiento puede ser promovido por la entidad pública para salvaguardar el interés del menor, oídos los acogedores. Por supuesto la ley no contempla el cese de un acogimiento por decisión inmotivada y unilateral de la entidad pública y sin el

⁴²⁰ Tres mamás en dos años, (2010, 14 de julio), ABC, <http://www.abc.es/20100714/sociedad/tres-mamas-anos-20100714.html>

⁴²¹ El juez apoya al IMAS que quitó dos niños a la familia canguro por quererlos. (2010, 9 de diciembre), El Mundo, <http://www.elmundo.es/elmundo/2011/01/02/baleares/1293965923.html>

⁴²² “Tanto las pérdidas significativas de su mundo afectivo –un padre protector, una madre incondicional y emocionalmente disponible- [...] llevan a convencerle [al niño] de que no necesita a nadie o que no puede confiar en nadie.

[...]

Las manifestaciones conductuales: [...] hurtos, agresiones explosivas, evitación de la intimidad, dificultades de aprendizaje.” (Dantagnan, Maryorie (2006), *Manifestaciones del sufrimiento infantil por malos tratos: aspectos clínicos y terapéuticos*, op. cit., pp. 156-157)

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

consentimiento de los acogedores. Obviamente, la frase anterior considera que el acogimiento no ha generado ningún tipo de relación familiar protegida por nuestra Constitución, de ahí que tanto la administración como las instancias judiciales consideren a los acogedores meros guardaniños de usar y tirar. A pesar de ello destaca lo siguiente:

“Sin embargo también puntualizar que la forma de efectuar el cese se considera inapropiada e injustificada, desproporcionada y perjudicial con total desprecio a la familia acogedora inicial.”

Por último, la sentencia muestra un absoluto desprecio por el interés superior de la niña que no se menciona en ningún momento. En el caso de autos, la niña parece un elemento accesorio ajeno a las decisiones que se toman. Es de mencionar que aunque las partes intervinientes hubiesen accionado su demanda en defensa de sus intereses propios ignorando el de la niña, las instancias judiciales tienen obligación de contemplarlo al no regir el principio dispositivo de justicia rogada en asuntos de menores.

Dicha sentencia fue recurrida ante el Tribunal Superior de Justicia de Cataluña y luego ante el Tribunal Constitucional siendo ambos recursos inadmitidos por cuestiones procesales, en las que no voy a entrar.

En el caso de Llanos se dictaron tres sentencias en la sección 1ª de la AP de Albacete, la 177/2009 de 2 de noviembre, la 22/2011 de 4 de abril y la 27/2013 de 19 de febrero. Todas ellas fueron interpuestas por la madre biológica sin que conste que los acogedores temporales fueran parte en ninguno de los pleitos, a pesar de que consta que estaban dispuestos a mantener la guarda y custodia de la niña y que la entidad pública lo sabía. Entiendo que es un hecho probado el desamparo de la niña, declarado en la primera de las sentencias, y la inviabilidad de retorno junto a su madre. La sentencia dictada el 4 de abril de 2011 no tiene relevancia alguna al tener el mismo efecto de provisionalidad el acogimiento administrativo que judicial. Sin embargo, es interesante la sentencia de 19 de febrero de 2013 en que se realizan afirmaciones que, sistemáticamente, se utilizan como argumentos para cambiar de familia a los niños tutelados:

“La decisión de poner término al acogimiento provisional simple y la de proponer el judicial preadoptivo se basó no en la evolución de la relación entre los acogedores y la niña, que fue totalmente adecuada y fructífera, sino en la inviabilidad del retorno de la niña con su madre biológica, que por aquellas fechas había tenido un segundo hijo, que también había sido declarado en desamparo y se encontraba en acogimiento residencial, lo cual hacía necesario plantearse una medida de protección y guarda más prolongada en el tiempo, como es la adopción, que además amparara conjuntamente a los dos hermanos “

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

De los hechos probados se desprende, en primer lugar, que la niña se encontraba perfectamente integrada en su familia de acogida, por lo que el cese del acogimiento no responde a una medida de protección para ella. En segundo lugar, aunque no queda explícito en el texto, se sabe que el cese del acogimiento provisional y la constitución del acogimiento preadoptivo provocan a la niña un cambio de familia. Si bien es cierto que la adopción es una medida de protección y guarda más prolongada en el tiempo no es menos cierto que el “cambio de familia” que lleva implícito es totalmente contrario a la idea de estabilidad que la ley impone en el artículo 173 bis del código civil. Por último, el acogimiento preadoptivo que se propone es tan provisional como el establecido inicialmente y, si la niña no consiguiese adaptarse al cambio, tendría que ser revocado.

En cuanto al argumento de que dos hermanos que no se conocen crezcan juntos sería cuestión de otro interesante debate. Sin embargo, quiero hacer notar que la niña que fue objeto de protección en la sentencia TS 565/2009 de 31 de julio también tenía una hermana que crecía junto a su madre biológica, a pesar de lo cual permaneció en la familia de acogida. Por otro lado, Llanos tenía dos hermanos en su familia de acogida inicial, con los que había convivido prácticamente toda su vida, dándose la circunstancia de que la propuesta judicial no respeta ese vínculo fraterno afectivo, considerando de más importancia un vínculo fraterno biológico.

Se observa también que existe la posibilidad de establecer un acogimiento permanente que permitiría a Llanos permanecer en su familia de acogida. Por supuesto, los acogedores están de acuerdo con esta opción que, sin duda, es la más beneficiosa para la niña. Al respecto se dice que:

“El acogimiento permanente no resulta tampoco procedente, pues, de conformidad con lo dispuesto en el art. 173 bis del CC, los técnicos han informado negativamente sobre él con argumentos convincentes.”

De nuevo se considera que la relación familiar establecida entre los acogedores y la niña Llanos no ha generado ninguna relación familiar digna de continuación y protección por parte de los poderes públicos. Por el contrario se considera que:

“Si hay familias dispuestas a adoptar a la menor y a su hermano, es claro que ello es más beneficioso para ambos, no solo porque van a crecer juntos, sino también porque la adopción supone la totalidad de los efectos de la filiación (arts. 108 y ss y 175 y ss del CC)”.

No dudo que el hecho de que los dos hermanos crezcan juntos es beneficioso para ambos, y, sin embargo, ello no supone un derecho fundamental cuando los hermanos no se conocen, lo cual es muy común en los niños que entran en contacto con el SPM.

Por el contrario, el hecho de que haya “familias dispuestas a adoptar” no justifica en absoluto que a un niño que crece protegido en una familia de acogida se le

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

entregue a otra, pues el derecho fundamental del niño exige la “permanencia en su familia” siempre y cuando exista voluntad de los convivientes.

Por último, alcanzar los efectos de la filiación no es para el niño un derecho fundamental cuando sí lo es mantener sus relaciones familiares, más teniendo en cuenta que con su familia de acogida inicial Llanos pudo alcanzar también los efectos de la filiación o, en último extremo, los de la tutela, cuestión que no se plantea ni se estudia en modo alguno.

Los gemelos de Mallorca mantenían un exitoso acogimiento temporal desde su nacimiento. Transcurridos nueve meses se tomó la decisión de “no retorno” a la familia biológica y cuando los niños tenían once meses y medio cesó el acogimiento por imposición de la entidad pública, al haberse ofrecido los acogedores como adoptantes y proponer la entidad pública una familia distinta para el acogimiento preadoptivo. Los acogedores se opusieron a esta decisión administrativa invocando la doctrina del Tribunal Supremo dictada en sentencia 565/2009 de 31 de julio y muy especialmente el interés superior de los niños. La sentencia 633/2010 de 21 de diciembre dictada por el juzgado de familia nº 12 de Palma de Mallorca dice lo siguiente respecto de la aplicación de la doctrina del TS:

“Como indica la sentencia 565/09 de 31 de julio del Tribunal Supremo, varias veces citada por la dirección letrada de los [acogedores] durante el transcurso del acto de la vista, en la jurisprudencia constitucional son constantes las referencias al superior interés del menor [...]. Sin embargo y además de la dificultad objetiva de discernir qué es realmente lo mejor para un menor en cada momento, o en su caso, cómo se protege en mejor medida el interés de un menor ante una concreta situación fáctica, en el presente supuesto ha de analizarse, además, otro factor de especial significación – que fue señalado por todos los restantes intervinientes en el acto de juicio especialmente por la dirección letrada del I.M.A.⁴²³ y por el ministerio Fiscal que recuérdese habló expresamente de “fraude de ley” en su informe final - cual es, el de si el interés del menor ha de servir incluso para consolidar situaciones nacidas de actuaciones ilegales o al menos manifiestamente inadecuadas y realizadas en claro abuso de confianza, y obviamente a esta cuestión entiendo que debe responderse que no, que no ha de servir para ello, dado que nunca el interés de unos niños puede ser utilizado para vulnerar la normativa vigente. Para este juzgador el interés de unos niños nunca puede estar en quedar con unas personas que están actuando de forma torticera – consciente o inconscientemente - para obtenerlos, por cuanto ese proceder claramente incurriría en ese fraude de ley señalado por el

⁴²³

Institut Mallorquí d’ Afers Socials, entidad pública de protección de menores en Mallorca.
Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

representante del Ministerio Fiscal que los Tribunales nunca pueden amparar.”

Consta en el expediente que el acogimiento fue establecido, tras el desamparo de los niños, por expresa decisión de la entidad pública y el consentimiento de los acogedores, constanding, a su vez, la conformidad de los padres biológicos de los niños, por lo que no hay en ello ninguna actuación ilegal. Sin embargo, se plantea la existencia de un “fraude de ley” por parte de los acogedores consistente en “obtener” a los niños. De ello se deduce que, de nuevo, se considera que el acogimiento no ha generado ningún tipo de relación familiar protegida por nuestra Constitución. En este sentido, la voluntad de los acogedores de mantener la relación de convivencia con los niños se considera, entre otras cosas, inadecuada.

Sin embargo, en el caso de autos la inviabilidad de los niños de retornar a su entorno familiar de origen, el biológico, era un hecho incontrovertido. Por ello, la relación de convivencia era plenamente respetuosa con las normas constitucionales y no cabía esperar, por parte de acogedores y acogidos, sino los efectos que comúnmente se desarrollan en cualquier relación familiar, como el de la voluntad de permanencia y estabilidad en el tiempo, además del establecimiento de vínculos afectivos y sentimientos de pertenencia reconocidos en la sentencia.

La misma sentencia muestra el que supone que es el interés de los niños:

“el interés de los dos niños pasaba porque antes de cumplir el año – presumiblemente en el mes abril de este año - ya residieran con la familia adoptante seleccionada, pasaba porque hubiera una transición adecuada entre las dos familias, y pasaba finalmente porque los niños fueran a residir con la familia que había sido declarada idónea para adoptarlos – al no tener otros hijos podía dedicar más tiempo a estos que ahora se les entregaban y que precisaban de un cuidado especial por su prematuro nacimiento y de una dedicación temporal mayor por el mero hecho de ser dos.”

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

La cuestión sobre la que el juzgado no quiso entrar, origen y fundamento del litigio, era si la familia adoptante seleccionada debía ser la familia acogedora inicial con la que los niños llevaban residiendo toda la vida. Sin embargo, el juzgado da por sentado que la decisión administrativa de escoger otra familia es correcta.

La afirmación de que una transición de una familia a otra es del interés de un niño, es falsa salvo que el niño haya sufrido desamparo en la familia original o bien ésta no quiera hacerse cargo del niño. Ninguna de las dos cosas ocurría en el caso de autos.

El hecho de que a los niños se les suponga el interés de tener padres sin otros hijos es, bajo mi punto de vista, un criterio a la medida de quienes habían sido escogidos para la adopción, condición que no cumplían los acogedores iniciales. Dicho lo cual, afirmo que esa no era una premisa de interés para los niños sino para los adultos

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

que resultaban favorecidos por la decisión administrativa para satisfacer su necesidad de ser padres.

Por último, “*el cuidado especial por su prematuro nacimiento y la dedicación temporal mayor por el mero hecho de ser dos*” eran las funciones que habían desarrollado los acogedores de forma constatada, a las cuales no se otorga ninguna valoración. Por el contrario, se valora que los nuevos acogedores pueden hacerlo.

La citada sentencia fue recurrida en apelación obteniéndose sentencia 55/2012 de la sección 4ª de la AP de les Illes Balears de 7 de febrero que destaca lo siguiente:

“Los recurrentes aceptaron, voluntariamente y bajo las oportunas premisas legales, ser acogedores, [...], en tanto dicho proceso se produjera [derivación definitiva más positiva para los niños], fundamentalmente en menores de 0 a 3 años.-[...]”

Esta sentencia falló a favor de la entidad pública reconociendo la voluntad de los acogedores en el establecimiento del acogimiento pero ignorando la voluntad de los mismos en la permanencia del acogimiento y posterior estabilización jurídica. En cuanto a la que fuera “derivación más positiva para los niños” era precisamente el objeto de la controversia en relación con el interés superior de los niños, sobre la que la sentencia no se pronuncia. A pesar de ello, la Sala entendió perfectamente cuál es el motivo de la controversia y la demanda de los acogedores:

“La postura de los opositores recurrentes quizás se resume en una frase: “no tengo la menor duda de que la mejor familia para mis hijos de acogida es la nuestra ya que ellos se han desarrollado perfectamente...” (los subrayados son de esta Sala)”

Además de ello, el acogimiento familiar de estos dos gemelos se desarrolló satisfactoriamente como muestra el expediente administrativo que, a su vez, muestra que tras el cese del acogimiento los propios técnicos de la administración confirmaron signos de daños y malestar que, en ningún caso, fueron valorados por las instancias judiciales.

Posteriormente, el Tribunal Supremo se pronunció en relación al caso mediante Auto de fecha 11 de febrero de 2014. Éste recoge lo siguiente:

“no ha quedado acreditado que el paso de los menores [...] con la familia de adopción sea perjudicial para los menores.”

A mi juicio, el citado Auto del Tribunal Supremo no tiene en cuenta que el hecho de privar a un niño de “su familia” es una acción contraria a su interés superior y, por tanto, perjudicial para él. De ahí, la existencia del derecho de todo niño a permanecer en su familia. El citado Auto no reconoce ningún vínculo familiar entre los niños y su familia de acogida que era precisamente uno de los motivos de casación.

Cabe preguntarse que pasaría con el orden público establecido en nuestro país, si las entidades públicas se presentasen en las guarderías a sustraer niños de un año, colocarlos en familias ajenas y un Auto del Tribunal Supremo autorizase tal actuación al no tener los padres medios de acreditar el daño sufrido por sus hijos.

El Auto del Tribunal Supremo es un auto de inadmisión a pesar de que afecta al interés superior de dos niños y al orden público y a pesar de que se falló en contra de la doctrina sentada en sentencia TS 565/2009 de 31 de julio que fue invocada insistentemente por la representación letrada de los acogedores, siendo el caso plenamente coincidente con el de la citada sentencia. Ello demuestra la renuencia de los altos tribunales españoles a pronunciarse acerca de una cuestión que nunca ha sido estudiada, a pesar de que el TEDH ya se ha pronunciado sobre ello.

El caso del prolongado acogimiento simple se dio también en la isla de Mallorca en que la prolongación de estos acogimientos durante tres y cuatro años es muy común. En este caso, el niño acogido mantenía contacto regular con su familia de origen, por lo que los acogedores propusieron el acogimiento permanente ante la inviabilidad de retorno a la familia de origen. Sin embargo, la entidad pública decidió el acogimiento preadoptivo y el consiguiente cambio de familia. Se trató de hacer el tránsito a la nueva familia, constatando los acogedores el rechazo del niño al cambio. Ante ello, interpusieron demanda judicial contra la constitución del acogimiento preadoptivo. En el citado caso se dictó la sentencia 344/2014 en el juzgado de familia nº 12 de Palma de Mallorca de 12 de junio con el siguiente pronunciamiento:

“a) que el acogimiento familiar de Silvano era de finalidad simple y por consiguiente como expresamente reconocen en diversos momentos los recurrentes de carácter transitorio en tanto se adoptaba una medida de carácter estable, dado que una familia de acogida temporal no tiene otra función que la de acompañar al menor en el tránsito hacia una medida estable y definitiva como puede ser su inserción en otra familia mediante la institución de la adopción b) que el menor no presenta circunstancias especiales en relación a otros niños de acogida que aconsejen su adopción por la familia de acogida temporal, y c) que la entidad pública de protección es la tutora de los menores en situación de desamparo y la que tiene la competencia y la legitimación para acordar la protección más adecuada para estos, la cual solo ha de ser dejada sin efecto cuando se aprecie contraria a la normativa vigente o perjudicial para el menor o menores de que se trate”

El anterior párrafo incurre, a mi modo de ver, en varios errores. El apartado a) yerra en lo que considera que es la única función de la familia de acogimiento temporal como aquella de “acompañar al menor en su inserción a otra familia mediante la institución de la adopción”. La función de la familia de acogida temporal está recogida en el artículo 173 del código civil y en absoluto es la que menciona la citada sentencia.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Por otro lado, considerar que la “inserción a otra familia” o lo que es lo mismo, un cambio a una familia ajena, supone una medida estable no es sino una interpretación carente de toda lógica y razonabilidad, pues es obvio que, desde un punto de vista semántico, se entiende por “medida estable” aquella que “mantiene una situación” y por tanto una medida que obliga a un “cambio de familia” no puede considerarse bajo ningún concepto una medida estable.

El apartado b) ignora que las circunstancias especiales del niño acogido aconsejan la “permanencia en su familia” como expresión de su interés superior y sus derechos fundamentales, dado el ofrecimiento de la familia, que no es un ofrecimiento de adopción sino de “permanencia del acogimiento”.

Por último, el apartado c) admite de forma explícita que las decisiones administrativas están por encima de toda relación familiar establecida entre los acogedores y el niño acogido, con independencia de que ésta sea plenamente respetuosa con las normas constitucionales. Puntualiza, sin embargo, que la decisión administrativa puede ser dejada sin efecto cuando sea perjudicial para el niño. Pues bien, en el caso de autos, se reconoce el perjuicio del niño, y sin embargo se mantiene la medida impuesta por la entidad pública:

“No duda quien resuelve que ese vínculo afectivo fortalecido como se ha dicho por la indeseable lentitud administrativa, perjudicaría inicialmente al menor y de ahí que quizás en un primer momento Silvano presentara una regresión en algunos aspectos de su desarrollo – tales como el control de esfínteres [...] o los problemas de comida y de sueño que también se explican [...] – ahora bien de los datos que obran en el expediente no puede concluirse que la inserción de Silvano en su “familia definitiva” haya resultado perjudicial para éste.”

Todo ello sin considerar que los efectos futuros de una pérdida afectiva tan importante pueden ser de vital importancia para el niño y que la que califica de “familia definitiva” no tiene por qué ser la decidida por la entidad pública sino aquella que respeta el interés superior del niño que, en mi opinión, es su familia acogedora inicial ya que no existe ningún impedimento legal para ello y es obvio, en este caso, que ese es el deseo tanto del niño como de la familia.

En este caso además se reconoce que se le produjo un perjuicio al niño lo cual supone una actuación contraria a su interés superior que, a su vez, supone un acto nulo con los efectos de anular cualquier decisión posterior derivada del inicial acto nulo, lo que conlleva la retroacción de la situación anterior.

De los casos mencionados, al menos, tres de ellos permanecen judicializados. El caso de Francisco Cárdenas ha sido denunciado recientemente ante el Tribunal Europeo de Derechos Humanos, el caso de los gemelos se encuentra a la espera de decisión de nulidad ante el Tribunal Supremo y el caso de prolongación del acogimiento simple ha

sido recurrido en apelación ante la sección 4ª de la Audiencia Provincial de les Illes Balears.

Mi opinión es que para la resolución de los casos, los acogedores iniciales que se mantienen en los pleitos deben ser considerados “familia de origen” puesto que supusieron la primera opción familiar válida, beneficiosa y respetuosa con las normas constitucionales para los niños.

Conclusiones

El acogimiento familiar es una medida de protección que se constituye, como no puede ser de otra manera, con el consentimiento de los acogedores y del niño si tiene suficiente edad. Las únicas opciones válidas para finalizar un acogimiento son el retorno a su familia de origen, para satisfacer un derecho fundamental del niño y también de la familia de origen, o la voluntad de finalizarlo de los acogedores, o en su caso del niño, en cuyo caso será necesario formalizar otra medida de protección.

Si fracasa el retorno de un niño a su familia de origen o bien éste es inviable, la opción más beneficiosa para el niño es la permanencia en su familia de acogida que se convierte entonces en su nueva familia de origen, manteniendo el derecho a retornar a ella si se le separa de ella. La imposición de finalización de un acogimiento para el cambio a una familia ajena sin consentimiento de los acogedores supone, en mi opinión, una opción ilegal con varios inconvenientes, tales como:

- Es contrario al interés del niño al no suponer ni un derecho para él ni una opción de protección.
- Es muy perjudicial para el sistema de acogimientos familiares pues descarta familias de acogida válidas y protectoras, tan necesarias en la actualidad, además de generar publicidad negativa sobre el funcionamiento del sistema de acogimientos.
- Afecta negativamente a la sociedad en general y al bien común, al ser una cuestión contraria al orden público establecido, al no respetar las relaciones familiares constituidas bajo las normas constitucionales.

El hecho de que las instancias judiciales consientan tales acciones supone maltrato institucional y añade un inconveniente a los anteriores:

- Permite que las entidades públicas utilicen a los niños como “moneda de cambio” al amenazar a las familias con la retirada del niño acogido si no se someten a las imposiciones administrativas.

Al respecto, recojo un comentario de un foro de Internet con el que coincido plenamente:

“si los abusos del SPM se siguen produciendo después de años de funcionamiento es, en cierto modo, por la complacencia de los

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

*juzgados y las fiscalías de menores y, según pienso, ahí es dónde habría que atacar el problema, pues para jueces y fiscales una oposición a medida administrativa en cuestión de protección de menores es, simplemente, algo que no se puede tolerar. Si los juzgados, desde un principio, hubiesen actuado con contundencia contra los abusos administrativos, éstos habrían ido reduciéndose y no creciendo incontroladamente como un cáncer que amenaza gravemente a nuestra sociedad.*⁴²⁴

Es del todo punto paradójico que se pida consentimiento para establecer una relación familiar y que no se pida consentimiento para el cese de la misma, sino que éste se imponga. Este tipo de acciones convierte a las familias de acogida en familias de abandono, pues los niños perciben la pérdida de su familia como un nuevo abandono.

El error de este tipo de resoluciones proviene de dar mayor importancia a las decisiones administrativas que a las relaciones familiares constitucionalmente válidas y de otorgar mayor importancia a la estabilidad jurídica que a la estabilidad familiar de un niño.

Referencias Bibliográficas

- Unicef Comité español (2006). Convención sobre los derechos del niño
- Rodríguez Pascual, Ivan, Menéndez Álvarez-Dardet, Susana (2003), El reto de las nuevas realidades familiares, *Portularia*, 3.
- Valdivia Sánchez, Carmen (2008), La familia: concepto, cambios y nuevos modelos, *La Revue du REDIF*, Vol. 1.
- Egea Fernández, Joan, (1999), El acogimiento simple, en Espiau, Santiago y Vaquer, Antoni (eds.) *Protección de Menores, Acogimiento y Adopción*, Marcial Pons, ediciones jurídicas y sociales, Madrid.
- Gallego Henao, Adriana María (2012), Recuperación crítica de los conceptos de familia, dinámica familiar y sus características, *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, Nº 35, pp. 326-346.
- Muñoz Silva, Alicia, (2005), La familia como contexto de desarrollo infantil. Dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social, *Portularia*, Vol. V, Nº 2.
- Del Picó Rubio, Jorge (2011), Evolución y actualidad de la concepción de familia. Una apreciación de la incidencia positiva de las tendencias dominantes a partir de la reforma del derecho matrimonial chileno, *Revista Ius et Praxis*, Año 17, Nº 1.
- García Martínez, Alfonso, (2008), Identidades y representaciones sociales: la construcción de las minorías, *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, Vol. 18, 2.

⁴²⁴ <http://aprodeme.org/denunciaold/>

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

- Dantagnan, Maryorie (2006), *Manifestaciones del sufrimiento infantil por malos tratos: aspectos clínicos y terapéuticos*, en Barudy, Jorge y Dantagnan, Maryorie, Los buenos tratos a la infancia, Barcelona, Editorial Gedisa.
- Santamaría Pérez, María Luisa (2014), “Aspectos psicosociales relacionados con la protección de menores. Caso práctico”, *Revista de Derecho de Familia*, Thomson Reuters Aranzadi, Nº 63.
- Amorós, Pere, Palacios, Jesús (2004), *Acogimiento familiar*, Madrid: Alianza editorial.



315. FACTORES DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS Y MEDIÁTICO CONTRA LOS DERECHOS DE LOS MENORES. EL CASO DE LOS MENORES MIGRANTES.

Michel Santiago del Pino
michelsantiago@telefonica.net

Resumen.

En este documento, trazamos una síntesis de algunos factores, claves en nuestra opinión, para el menoscabo que sufren los menores en sus Derechos, por parte de dos sistemas referenciales que influyen de modo determinante y directo sobre los menores: el educativo y el mediático. Desde una perspectiva histórico-cultural compleja, nuestro análisis examina la orientación de las políticas educativo-económicas, así como de las prácticas y los discursos reales al interior de las aulas y en los medios de comunicación, deteniéndonos sobre los sectores en desigualdad social y más vulnerables, como es el caso de los menores migrantes. Además, y de forma transversal, pretendemos hacernos eco de las numerosas voces y corrientes que reclaman un cambio de paradigma educativo, hacia nuevos modelos capaces de aprovechar la riqueza humana evitando alienar la potencia natural infantil, y en consonancia con la transformación social que orienta a las nuevas generaciones de ciudadanos.

Palabras clave: Derechos de los menores, paradigma educativo, medios de comunicación, maltrato institucional, menores migrantes.

Introducción

La educación, desde nuestros mecanismos occidentales para conocer el mundo, puede parecer a los jóvenes profesionales una zona de realidad dejada atrás, hasta que los hijos propios vuelven a situarla bajo nuestra atención. Sin embargo, es un tema en el que íntimamente intuimos que todos estamos involucrados. Al menos, todos hemos invertido y seguimos invirtiendo mucho esfuerzo y dinero en lograr la colección de papeles más cara de nuestros hogares, los títulos y certificados de formación. Sólo por eso, ya bastaría para que la educación nos comprometiera.

Sin embargo, quisiera partir de un marco de representación diferente. A nuestro modo de ver, la educación en la que se ha de estar involucrado en el presente se refiere a esa vida repleta de tránsitos e incursiones tan variopintas en la realidad, que ningún currículum según las exigencias formales actuales es capaz de sostener. Se refiere a todos los aprendizajes que construyen las biografías de cada una y cada uno de nosotros, todos los aprendizajes formales, es decir aquellos que se ajustan a los modelos expresos,

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

precisos y determinados por las instituciones sumados a los aprendizajes no formales, a los informales, a los no expresados, a los imprecisos y los indeterminados, los conscientes y los inconscientes. Se refiere a los procesos de desarrollo que atravesamos en cada etapa intentando solventar las necesidades de nuestro crecimiento. Es decir, todo aquello que ocurre en nuestras vidas y que inclinará nuestra percepción a estimarlo como buena o mala educación para nosotros mismos.

Como recordaba la profesora Mireia Uranga, “si una persona del S.XIX visitara nuestro mundo, le costaría poco reconocer un aula de Secundaria”. Se refería a la organización espacial, y al rol y tipo de actividad del profesorado. El paradigma educativo y el sistema en el que se inscribe en cada país, es cierto, apenas ha cambiado, en cambio los alumnos y alumnas sí han cambiado. Pero ¿y la educación? El concepto de educación está cambiando y, a tenor de las muy numerosas reclamaciones, ha de ser completamente transformado. Las personas y figuras múltiples que de modo directo o indirecto originan eventos en el día a día escolar también han sumado, lo hayan querido o no, aprendizajes de muy variada fuente y todos ellos se ponen en juego incidiendo en los niños y las niñas, en adolescentes y jóvenes... y en todo otro rango de edad. Por todo ello, el trato educativo al que los menores están sometidos de forma obligatoria diseña, gestiona y aplica de modo esencial el concepto de educación en el que se hallan inmersos persona a persona, aula a aula, equipo docente a equipo docente. También por esta misma razón, para aproximarnos al trato educativo, creemos oportuno escoger un punto de vista natural, aunque no cómodo: la mirada compleja.

La mirada compleja no es cómoda, y no lo es porque desde el origen del positivismo nuestro mundo ha aceptado someterse a una estructura artificial de conocimientos fragmentados en disciplinas estancas que impide ver las relaciones e influencias entre los elementos, entre estos y los subsistemas y sistemas en que se desenvuelven (Lotman, I. 1996), los vínculos entre los sistemas y entre todos ellos y la totalidad; y, a su vez, los lazos de todas estas relaciones con los diferentes niveles en los que podemos situarnos a mirar. Y todo este universo de interacciones no es fijo, cualquier evento que en el acaece modifica el conjunto haciendo perder el rastro lineal de la causalidad.

La mirada compleja para aproximarnos al análisis de la realidad no es cómoda, pero es una aptitud natural de la inteligencia humana. En las ciencias sociales cada vez se escoge más en sus diferentes modelos como herramienta eficiente de investigación, pero aún hay muy pocos espacios académicos en que sea posible utilizarla. Sin embargo, sin ella no podríamos manejarnos en la vida cotidiana, la utilizamos constantemente porque el ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico y en cualquier actividad en que lo encontremos buscamos su explicación identificando los lazos con el lugar en que ocurre, con su presente, con su

pasado, con su futuro ideado, con el mundo, en fin, complejo que media la mente de los actores que creemos implicados (Wertsch. J.V. 2001), hasta donde alcanza nuestra percepción. Imbricada en esa percepción está además la incertidumbre, que hemos de integrar en nuestra observación de la realidad porque forma parte de su naturaleza. Por ello, hay que aceptar que el análisis de los fenómenos que acaecen en la realidad nunca puede alcanzar la certeza total. Sin embargo, es la incertidumbre la encargada de atraer nuestras búsquedas y preguntas permitiéndonos la aproximación a una comprensión mejor de la realidad. De acuerdo a Edgar Morin, los eventos de realidad han de ser vistos a la luz de sus contextos y de sus complejidades, incluyendo, por tanto, la incertidumbre que rodea cada pequeña certeza.

En la actualidad, puedes hallar esta mirada en muy diversos modelos de investigación, con sus referentes más sólidos en los seguidores de Lev Vigotsky, de Iuri Lotman y la escuela de Tartu, en las ciencias de la complejidad, ancladas en las teorías de Edgar Morin, y en tantos otros pensadores, académicos, científicos, artistas, etc que han hecho a lo largo de la historia, y hacen en la actualidad, creer que otras vías han sido, son y serán cada vez más posibles. Perspectiva histórico-cultural compleja adecuada para aproximarse a una realidad asimismo compleja y fluida, y también para procurar cumplir los objetivos de este texto: colaborar en hacer visibles los menoscabos en los Derechos de los Menores que escapan a nuestra atención e identificar algunas de las vías sobre las que se puede avanzar.

Por otro lado, las experiencias de formación superior más actualizadas en el ámbito de las ciencias sociales y culturales, así como la abundante literatura experta que las acompañó durante la última década han profundizado en el análisis de los síntomas sociales que han sido enfocados y transmitidos como ‘problemas’ por la opinión pública. Si la aproximación a la realidad humana desde la ciencia era honesta, el “problema” no podía dejar de ser situado en el marco de la globalización. Ya se tratara de migración, de pobreza, de medio ambiente... y, por supuesto, de educación. Para poder luego situar el tema con todos los elementos que lo constituyen, los factores que le afectan y las dependencias y servidumbres a los que se encuentra atado cada fenómeno de realidad a nivel local.

En este reciente pasado previo a la desaparición de los fondos sociales, era muy útil acudir a una definición pura y precisa: “la globalización se desarrolla en la segunda mitad del siglo XX, cuando la convergencia de procesos económicos, financieros, comunicacionales y migratorios acentúa la interdependencia entre casi todas las sociedades y genera nuevos flujos y estructuras de conexión supranacionales” (G. Canclini 1999), como punto de partida para poder establecer las asociaciones pertinentes con las causas y con las soluciones de los problemas sociales o poder explicar los fenómenos de realidad vividos localmente. Entonces, y no alcanza a un segundo de tiempo histórico, parecía que la tarea era avanzar en la consolidación de las

sociedades democráticas, profundizando en el conocimiento teórico-práctico de la eliminación de las desigualdades sociales. Efectivamente, muchos de nosotros, durante un breve periodo de años, hemos presumido vivir en un sistema comunitario que tenía como cimiento con vocación de permanencia el consenso alcanzado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y, más concretamente en el caso que aquí nos trae, en la firma de la Convención de los Derechos del Niño en 1989. Se trataba de perseguir la formación en las competencias necesarias de las nuevas generaciones de profesionales de un gran número de disciplinas, que de un modo u otro aparecen involucradas en la vida y destino de los menores. Como así quedaba y queda establecido en el artículo 3 de la Convención: *“En todas las decisiones que conciernen a los niños, que sean el hecho de instituciones públicas o privadas de protección social, de los tribunales, de las autoridades administrativas o de los órganos legislativos, el interés superior del niño debe ser una consideración primordial.”*

Era y es precisamente esa concurrencia de forma directa o indirecta de una gran diversidad de agentes sociales, en la toma de decisiones que intervienen y determinan la vida de los menores, la que sigue obligando a extender lo más posible en el ámbito universitario la formación integral especializada, que permita identificar con precisión cuál es en cada situación el interés superior de cada menor concreto como “consideración primordial”, y no únicamente a los Administradores de Justicia y a los abogados litigantes cuando los menores se convierten en sujetos procesales.

Sin embargo, no pocos pensadores advirtieron en muy diferentes contextos de los pasos en falso dados por esta bonhomía aparente de la sociedad de la intervención, pero aunque las palabras son acciones, en total acuerdo con el maestro Habermas, poco podían hacer con sus pequeños foros de convencidos frente a las campañas 360° de publicidad y propaganda y el marketing integral de las imágenes proyectadas desde la política y los medios de comunicación, en torno a las intervenciones institucionales, y con respecto a la educación, en un sinnúmero de temas concluyentes en el menor: diversidad, integración, género, discapacidad, bulimia/anorexia, conflicto, acoso, convivencia, compensatoria, etc, etc. Un complicado tejido cosido con papeles de protocolos, ayudas e inspecciones que rebela a los docentes ante el sentimiento de tener secuestradas sus funciones. La glocalización era y es la red activa que interpenetra en las posibilidades efectivas de avanzar por estos caminos y que, más en concreto y por el momento en España, convierte a todo menor en un caso singular interactuando en la red compleja educativa.

En la actualidad, estamos obligados a dar un paso más. Es urgente aprender a manejar la herramienta básica útil. “Existe un problema capital, aún desconocido: la necesidad de promover un conocimiento capaz de abordar problemas globales y fundamentales para inscribir allí conocimientos parciales y locales”. Este tipo de

conocimiento, que Morín identificó en 1999 como fundamental, es al que queremos aproximarnos y, como punto de partida, hemos escogido al profesor Ken Robinson, ya que pone el foco sobre algunos de los aspectos que abordaremos en este documento y que, gracias a sus elaboradas síntesis, su perspectiva es sobradamente conocida en el mundo educativo.

Cambiar el Paradigma Educativo: Una responsabilidad social compartida.

Robinson, experto en desarrollo educativo, creatividad e innovación, utiliza asimismo certeramente la mirada compleja, para compartir el trazado de sus preguntas a sus respuestas, en torno a la educación. En Paradigma Educativo⁴²⁵, una de sus conferencias más exitosas, comienza planteando las numerosas iniciativas de cambio que muchos países están llevando a cabo en sus sistemas educativos, por dos motivos fundamentales: encontrar la forma de que sus niños ocupen un lugar adecuado en las economías del siglo XXI, y se pregunta “¿cómo se puede lograr esto si no somos capaces de anticipar lo que va a ocurrir en la economía la semana que viene?” y una segunda razón que es cultural, intentar hallar una solución educativa que permita a los niños crecer con un sentido de identidad cultural, preservando así la comunidad a la vez que se forma parte de los procesos globales. “El problema –dice Robinson- es que tratan de alcanzar ese futuro haciendo lo mismo que hicieron en el pasado, alienando de paso a millones de niños que no encuentran sentido a ir a la escuela” La obtención de un título es la mejor opción de las posibles para los menores, pero ya no les ofrece garantía alguna de que pueda proporcionar los medios para solventar sus futuras necesidades adultas.

El problema para Robinson es que el sistema actual “fue diseñado, concebido y estructurado para una época diferente, la de la cultura intelectual de la Ilustración, y en las circunstancias económicas de la revolución industrial. Antes de la primera mitad del siglo XIX no existía la un Sistema Público de Educación ... El sistema público se construyó a partir de una concepción clásica de las capacidades intelectuales que dividía el sistema en gente académica y no académica, o gente inteligente y gente no inteligente. La consecuencia de esto es que muchas personas brillantes creen que no lo son porque han sido juzgados desde esta peculiar visión de la mente. Hoy la educación pública se sigue sustentando en esos dos pilares: el intelectual y el económico.”

Denuncia Robinson que el modelo educativo, extendido mucho más allá de los confines occidentales, se aplica sirviendo a los intereses de la industrialización y de su imagen, centrando los objetivos de su línea de producción en la estandarización de la organización escolar, de planes y currículos, de evaluaciones y diagnósticos, que a la

⁴²⁵ Disponible en: <http://www.voicesofyouth.org/es/posts/ken-robinson-cambiando-los-paradigmas-analisis> [Recuperado 30/7/2014].

postre logran reducir las capacidades de los menores, sustituyendo su competencia reflexiva autónoma original por una respuesta única a memorizar servida por el sistema.

Podemos creer que la realidad descrita por Ken Robinson no ha alcanzado aún en España aspectos tan radicales. Pero, comprendemos que aquella histórica organización social, con el hecho basal, ya casi transformado en mito, de las castas sacerdotales manipulando los saberes y aislando de ellos a las poblaciones, como modo de proteger su fuente del poder, previa a la ilustración, no está tan extinguida y parece muy viva en los deseos de futuro inmediato proyectado por las elites actuales.

Hace escasamente cuatro años, aunque tímidamente, también España se apuntaba al carro de la reforma educativa. Y también la primera razón parecía ser la económica. Como bien señalaba Jurjo Torres (2010, p. 87), en un empeño por la reorientación neoliberal del conocimiento, las escasas revisiones e innovaciones que se planteaba la Administración educativa sobre los contenidos obligatorios de los currícula se centraban en dimensiones economicistas, incluyendo en la ESO, (Educación Secundaria Obligatoria), los denominados como *educación financiera*. Una educación que, reseñaba entonces el profesor Torres (2010, p.91) “según el ministro de educación, Ángel Gabilondo, permita que nuestros jóvenes conozcan y entiendan que son cosas como una hipoteca, una cuenta corriente o una acción”. Un Plan Educativo que, según el propio ministerio de Educación anunció, estaba siendo desarrollado por el Ministerio de Educación, el Banco de España y la Comisión Nacional del Mercado de Valores (CNMV), y que tenía prevista su entrada en vigor en el curso académico 2010-2011. A su vez, el banco BBVA estaba diseñando un proyecto curricular semejante, pero dirigido a niñas y niños de Educación Primaria. Y cuya introducción, en palabras del propio ministro de Educación, es consecuencia de “los principios y recomendaciones de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) y (de) la Comisión Europea para el fomento de la Educación Financiera.”

Y siguiendo a Jurjo Torres, “con este tipo de asesoramiento es obligado que sospechemos de la orientación de esta clase de contenidos. Y se pregunta: ¿Se trata de convertir a alumnas y alumnos en eficientes financieros como los que originaron la actual y gravísima crisis y, en consecuencia, económica y laboral de nuestro tiempo?” Era un momento en que pocos habían reflexionado sobre la ideología de la economía neoliberal y mucho menos habían oído hablar de Milton Friedman con sus Chicago Boys o de Lehman Brothers.

A pesar de la importancia de aprender economía, su historia, sus mecanismos y posibilidades y reconociendo la necesidad de saber como enfrentarse al mundo de las finanzas (letra pequeña o inexistente, desinformación, etc), hace dos años, un bebé nacía con una deuda pública de 15.570 euros, hoy su deuda ronda los 28.000 euros. Parece

poco apropiado intentar convencer a la sociedad de lo bueno que sería aprender cómo incrementar esa deuda cuando salimos de la escuela pública. En los países mediterráneos, aún no existe la perspectiva del tiempo para analizar la desorientación, confusión y dolor que golpea la vida cotidiana de las familias empobrecidas. De cómo, la sociedad arrollada por la crisis se reestructura en organizaciones y ensaya nuevas formas de ser y estar entre y con los demás, buscando afrontar necesidades y urgencias que nunca antes las familias habían experimentado.

Lo que ha quedado patente ha sido que la crisis, en la dureza indiscriminada de su paso, ha desvelado la identidad de los actores que han precipitado la precariedad sobre las poblaciones, pero también ha mostrado, sin pudor ante el horror del público, sus identificaciones con los valores opuestos a los de las ideologías que persiguen el bien común y la felicidad del ser humano, comenzando por esa piedra basal del consenso firme y activo en la protección de los Derechos Humanos.

Eliminación física, material, emocional, cultural en el tejido educativo.

La indignación masiva por la situación impuesta a la ciudadanía se expresa en la calle en todas las generaciones, y cuando aparece vinculada a la educación, el rostro es también adolescente. Sin embargo, a la movilización de jóvenes y adolescentes masivamente en numerosos enclaves geográficos del planeta se le ha conferido únicamente carácter político, mientras que el verdadero alcance del impacto de la crisis en la infancia y adolescencia permanece prácticamente invisible en el discurso político y mediático. El caso de España es especialmente grave, ya que el porcentaje de menores de edad que se encuentran entre la mediana de pobreza alta y severa ha crecido hasta ser el más elevado en la Europa de los 15, y sólo está por detrás de Rumanía y Bulgaria en la Europa de los 27, son más y además más pobres, como se puede comprobar en el Informe sobre la Infancia 2012-13, cuya lectura es muy recomendable y da cuenta de la supresión de las ayudas destinadas a la infancia. Pero, además del ámbito familiar y de la salud, es en el ámbito educativo en el que los recortes, en forma de especie y monetarios, han afectado especialmente a los menores de forma directa: drástica disminución de plazas en la escuela infantil, recortes en las ayudas y becas de estudios, en los libros de texto, en el servicio de comedor para las familias con pocos ingresos, la supresión de rutas escolares; y de forma indirecta: recortes en todo tipo de programas y planes, en formación docente, miles de personas se han quedado sin plaza en Formación Profesional. A vista de los docentes podemos añadir algunas más: El despido masivo de profesores-as y maestros-as. La masificación en las aulas. La desaparición de recursos de apoyo que atiendan las diversas necesidades educativas del alumnado: compensatoria, ATAL, desdobles, aulas de enlace... La imposición a los docentes de impartir materias de las que no son especialistas. La imposibilidad de coordinación de los equipos educativos, de abrir bibliotecas, cubrir las guardias, de realizar actividades extraescolares... La obstaculización de la labor participativa de padres y madres. Falta

de personal de administración y servicios. Precariedad y recorte de derechos laborales entre los profesionales de la educación. Voluntad de abandono y desprestigio de la Educación Pública, pese a su gran valor académico y social. Y en la educación universitaria, el 5º y el 6º exigido para obtener la beca de estudios a la población con menos o ningún recurso anuncia la apertura a una desigualdad mayor. Es decir, ya hoy, las personas con dinero requieren un menor nivel de conocimientos.

Por otra parte, no podemos olvidar la destrucción del bienestar psicológico: los niños sufren el stress familiar por sobrecarga de trabajo o por carencia de él, las tensiones se incrementan en el hogar pero también en la escuela. Muchos menores se sienten culpables de la crisis, o sienten temor e inseguridad, el consumo de drogas y alcohol se eleva, se rompen las esperanzas futuras y las expectativas sobre los niños y niñas. De forma paradójica, los neoliberales europeos, que han orquestado esta pesadilla desde su hegemonía en la Unión Europea, han advertido de que “los recortes en los presupuestos de Educación amenazan con socavar el potencial de crecimiento de la economía y la competitividad”⁴²⁶.

En la crisis argentina atravesada poco más de una década atrás se observó que “El impacto es estructural, es emocional, y es en consecuencia relacional. Se podría suponer que se está estructurando un circuito dialéctico entre las necesidades-ingresos, soledad, frustración, incertidumbre; y tensiones, conflictos, producción de desestructuraciones y reestructuraciones de las formas de organización social existente que afecta tanto a los menores como a sus familias.” (Gatino y Aquín, 1999), podemos añadir a los docentes, y profesionales de toda profesión y oficio.

El profesor Robinson nos habla también de la hipermedicalización de los menores, del TDH como ‘epidemia ficticia’ que asola vastas zonas geográficas de Estados Unidos y que es tratada sistemáticamente con drogas bastante peligrosas y adictivas. Eric Laurent, Expresidente de la Asociación Mundial de Psicoanálisis considera “demasiado dulce hablar de complicidad con la industria farmacéutica”⁴²⁷. Mercedes Cano, enfermera del servicio de psiquiatría infantil del hospital Puerta del Mar, en Cádiz, trabaja desde hace muchos años bajo el enfoque de Maud Mannoni, cuya premisa básica reza: “Un síntoma no necesita ser suprimido, es preferible comprender su causa inicial, lo que el niño intenta decir con ello de forma ruidosa en un lenguaje sin palabras”⁴²⁸. Ella ha venido elaborando el historial de cada caso con sumo cuidado

⁴²⁶ Informe conjunto de 2012 del Consejo y la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020).

⁴²⁷ Extraído de la conferencia ofrecida por el Doctor Eric Laurent en *Forum: Lo que la evaluación silencia: la infancia bajo control*, el 2 de junio de 2012.

⁴²⁸ Extraído de la conferencia ofrecida por Mercedes Cano en *Avances Interdisciplinarios en el Derecho a la Salud de la Infancia: Respuestas para la transformación de la utopía local en realidad global*. XVII Cursos Internacionales de Otoño de la Universidad de Cádiz. UCA, el 13 de noviembre de 2012. Algeciras, Cádiz

utilizando en profundidad herramientas como la constelación familiar, el análisis de contextos, la observación atenta en la aplicación valiente de técnicas ajenas y propias. Esto le permitía, en colaboración con el equipo médico, identificar claramente los errores de diagnóstico y comprender, muchas veces, que la mejoría real de los niños y niñas, se debía a cambios en la estructura de relaciones complejas de ese menor, como la desaparición de una figura concreta en su entorno, pero muchas veces el cambio de colegio sanaba espontáneamente la patología. Siguiendo a M. Cano, “la parte más enriquecedora de dicho enfoque, es que en lugar de buscar una normativización conductual o en lugar de tratar de obtener niños “en serie”, todos estudiosos, obedientes, deportistas, con habilidades sociales, propone que la propia persona sea fiel a su deseo y pueda interiorizar las normas, los valores culturales como una herramienta más de su desarrollo y no como un ideal al que debe llegar por fuerza. Defiende una ética que respeta al niño y al adolescente, con su estructura familiar y personal pero asumiendo siempre que hay algo irreductible, que le hacen único, distinto al resto.”

Estos últimos dos años, su trabajo se ha visto violentado por la afluencia masiva de casos derivados por los pediatras, a ellos acuden los padres enviados por el colegio directamente o por su entorno de influencia. A día de hoy disponen de 500 patologías para escoger en el DSM, Manual Diagnóstico Estadístico de los trastornos mentales, de la Asociación Americana de Psiquiatría y que se aplica de forma protocolaria desde el sistema educativo en muchos más países. Y, desde el 20 de abril de 2012, la Dirección General de Participación e Innovación Educativa de la Junta de Andalucía lo ha establecido para esta comunidad⁴²⁹. No dudamos de la gran capacidad, preparación, amor y compromiso de muchos maestros y maestras, sólo señalar que la vida de numerosos niños podrá quedar determinada por muchas otras personas que han accedido a la profesión docente con la única motivación de su nota de corte en Ciencias de la Educación durante muchos años: un 5 (que aún se mantiene en muchas Universidades, en 2014).

Aunque no el único, este parece haber sido uno de los problemas clave en nuestro sistema educativo y cabe preguntarse si un país de los llamados “desarrollados”, puede permitir que sus docentes tengan el nivel más bajo de exigencia en su formación, y más profundamente, que el deseo de relación de enseñanza-aprendizaje junto a los menores no figure en la base de su actitud previa. En los años previos a la crisis, los especialistas han investigado y analizado profusamente los problemas educativos en España. Situaban el foco sobre las cifras de fracaso escolar, la objeción, el absentismo y

⁴²⁹ - Protocolo andaluz para la actuación y coordinación en la detección e intervención educativa con el alumnado con problemas o trastornos de conducta y con trastornos por déficit de atención con o sin hiperactividad. Instrucciones de 20 de abril de 2012.

el abandono prematuro (en torno a un 30%) y las conductas disruptivas, con sus duras consecuencias en el entorno. Junto a la mencionada nota de corte, muchos eran los factores a corregir para mejorar un sistema vapuleado por la crítica internacional a la luz de sus resultados en las evaluaciones diagnósticas. Algunos de ellos:

- Los cambios de la ley de educación con cada cambio de gobierno, sin ofrecer formación en el enfoque metodológico por tareas propugnado por la Unión Europea.
- La falta de cohesión en los equipos docentes (Santos Guerra, 2010:296).
- Sueldos bajos. El profesor más afortunado, si logra plaza en la 1ª oposición ha empleado un mínimo de siete años en ello, con su coste económico.
- El sistema de distribución laboral: Los objetivos de formación y profesionales de interinos y funcionarios sin plaza fija se concentran en la suma de puntos para el traslado.
- Las exigencias burocráticas a los docentes de cara a la inspección educativa, que se acababa resolviendo en fórmulas de cumplimiento, en palabras del profesor Manuel Romero.
- El currículum escolar en manos de las editoriales.
- Los recientes objetivos de desarrollo de competencias junto a una formación docente deficiente.
- Los proyectos educativos orientados a la uniformidad del alumnado.
- La densificación de los libros de texto de modo arbitrario, tomada como la biblia a memorizar.
- La falta de competencia comunicativa de los docentes para guiar el aprendizaje.
- El perfil de contenidos de los exámenes, especialmente llamativos en selectividad con pocas variaciones en 30 años, incoherentes con las competencias, habilidades y destrezas solicitadas por la ley.
- El acento en el aprendizaje de TICS, resumido en el manejo de las aplicaciones y pizarras digitales y como mucho el diseño de blogs en los docentes más creativos, como panacea de la metodología.
- La mala imagen social del colectivo profesional de los docentes.
- ...

En las arenas cotidianas, los docentes, a falta de tiempo para penetrar en esta compleja red, y las madres y padres, ajenos a los numerosos factores en confluencia, se vienen responsabilizando mutuamente de los malos resultados. Por un lado, la generalidad de las familias encontraban y encuentran incoherentes los índices españoles y los suspensos de sus hijos con los numerosos exámenes, la ingente cantidad de tareas y trabajos para casa, la densidad de los textos escolares... Los docentes buscaban su explicación en la única pieza de la ley que técnicamente parecía haberse llevado por completo a cabo: La educación comprensiva a nivel nacional desde su implantación en 1990, a través de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo

(LOGSE). Hasta ese momento se seguía seleccionando a los alumnos-as a una edad muy temprana, 10-12 años. No parecía muy equitativo que, a tan temprana edad, ya quedase marcado su camino académico futuro y con ello hasta su posición social. En consonancia con otros países europeos y con EE.UU., fue afianzándose la idea de ampliar el periodo común y uniforme del sistema escolar, de buscar la forma de conceder las mismas oportunidades al alumnado –al margen de su origen social, sexo y procedencia geográfica- y de modernizar currículos y ajustar contenidos y objetivos a una sociedad y a un mundo laboral que habían cambiado. En pocos territorios de la realidad se hizo tan evidente como en el educativo, la falta de concordancia entre las aspiraciones teóricas y legislativas con los resultados arrojados por el escenario de la práctica escolar, dentro del sistema de educación obligatoria en España.

Pero la opinión pública no tiene en cuenta que hasta hace muy poco tiempo no existía la educación inclusiva en España, los niños y niñas no estaban presentes y aquellos con dificultades socio-económicas eran expulsados del sistema educativo. A pesar de la educación comprensiva, esa segregación de la que habla Robinson, hoy sigue ocurriendo, pero de forma postergada. Ya que hacen falta sucesivas generaciones para que la mayor parte de la población alcance unos mínimos de formación con los que pueda ser el colchón de bienestar físico y mental que los hijos e hijas necesitan. Hoy, la oportunidad de la educación inclusiva parece comenzar su evaporación, a menos que entre todos ayudemos a transformar el paradigma educativo en sus raíces.

Este trabajado camino se topa ahora con un espeso muro, las consecuencias de la crisis que vimos más atrás. Entre ellas, presupuesto 0 para la integración de los inmigrantes.

Los Menores ¿en los medios?

Hasta aquí, en realidad hemos hablado muy poco del menor, pero sí mucho de maltrato. Porque, como evidencia Ken Robinson y cualquier análisis riguroso que se aproxime al tratamiento que el menor soporta desde su entorno socioeducativo, los niños, las niñas y los adolescentes, entre otros colectivos sociales y culturales, desaparecen como sujetos y son convertidos en objetos. Y en ello nos educamos todos los miembros de esta sociedad con los medios de comunicación como principales valedores de su invisibilidad como sujetos de gran valor presentes en nuestra sociedad y portadores de Derechos. Podríamos preguntarnos donde se sitúan esos objetos humanos de los que hablan los medios con respecto a los Derechos en cuanto al interés superior de las niñas, los niños y los adolescentes.

La construcción de la imagen social de los menores como un conjunto a mover entre la criminalización y la domesticación puede también ser analizado desde la

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

perspectiva histórico-cultural compleja. Siguiendo a Pablo del Río (1996:311), la realidad es “una construcción simbólica que cada uno hace desde las representaciones de su cultura, no una simple interpretación de los mediadores simbólicos.” Es decir, la estructura social –instituciones y entidades de todo tipo, cultura de las organizaciones- junto a la acumulación social de representaciones -valores, creencias, prácticas y hábitos- que determinan esa construcción asociando significados en el discurso expresado por la sociedad. “Los conocimientos individuales pueden ser así contemplados como consecuencias de la *interiorización de un discurso social compartido*”.

Ese discurso social compartido tiene sus agentes principales en los medios de comunicación e información. Aproximando la lente a la construcción que llevan a cabo, encontramos de forma reiterada unos **marcadores** concretos (Op.cit: 1966)

- El pensamiento se ha configurando progresivamente como un pensamiento mosaico, fragmentado, poco estructurado cognitivamente; el tipo de relaciones semánticas privilegia las de carácter no analítico.
- Construcción de estereotipos: lleva a la aceptación de los atributos más llamativos y superficiales y a la eliminación de los que lo son menos.
- Junto a la organización episódica a la búsqueda del impacto, predomina la narrativa de mala calidad.

Si introducimos en buscadores digitales el constructo ‘adolescentes’, y nos detenemos sobre lo que los medios aleatoriamente dicen de ellos y sin hacer ninguna exclusión en nuestra búsqueda, encontramos titulares como estos:

La adolescencia se puede 'prevenir'.

"Si alguien dice que su hijo tiene 15 años, se le da el pésame", comenta Urra

Las drogas duras retroceden, pero el porro va de mano en mano

Uno de cada cuatro jóvenes considera normal irse de 'botellón'

¿Están adelantando el reloj o enterrando la infancia?, plantean los expertos

Algunas chicas piden pechos más grandes como premio por aprobar el curso

Los especialistas creen que se está dando un rebrote del machismo en los adolescentes.

El peligro es un imán para el adolescente

El ciberacoso se ceba con el adolescente

Cuando el hijo es el atacante

El afán de experimentar, cueste lo que cueste, complica la vida de los menores

Adicciones, sexo inseguro y anorexia, los riesgos adolescentes

Un tercio de los adolescentes practica o padece 'ciberacoso'

Los adolescentes mantienen los peores hábitos alimenticios

Uno de cada tres adolescentes, en riesgo de ser maltratador

Un 5% de chicas de 17 años ha sufrido algún tipo de violencia de género

Unos 40.000 adolescentes son "consumidores problemáticos" de cannabis

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Psicosis, irritabilidad y fracaso escolar, entre los principales efectos de la droga

Abortos adolescentes

Adolescentes atrapados en la cocaína

El consumo de drogas se inicia a edades cada vez más tempranas de la mano del alcohol o del hachís

El 10% de los adolescentes españoles padece enfermedades crónicas

Los niños y niñas reciben mucha menor atención, pero no salen mejor parados:

Muñecas adolescentes: el espejo de las niñas

Las niñas de ahora también quieren ser como sus muñecas, aunque hoy se llamen Barbie, Bratz o formen parte del fenómeno Monster High.

El TDAH, si no se diagnostica a tiempo, favorece el fracaso escolar

Los abusos en la infancia pueden favorecer a la obesidad en la edad adulta.

Etcétera.

Un extraterrestre que fuera a visitar la tierra y se preparara para ello a través de los medios de comunicación (fuente de formación entre las principales exigida, por ejemplo, a los postulantes a eurofuncionarios), pensaría que el adolescente es un extraño animal con el instinto agresivo por único rasgo y cuya función social es la búsqueda desahogada de su propio exterminio.

No decimos que no haya una parte de realidad, pero es una realidad habitualmente centrada en meros datos y que solo concierne al menor como objeto de conflicto, ya sea como víctima o, algunas escasas veces, como verdugo. Es decir, está sometido al mismo tratamiento erróneo que el resto de grupos en desventaja social. La verdadera naturaleza y condición de los menores es silenciada, y mucho menos se escucha su propia voz.

La visión española de la sociedad multicultural.

Hemos ido atravesando sólo algunos de los elementos que diseñan el marco-mundo educativo al que llegan los menores en general y nos aproximaremos ahora a los menores migrantes en particular. Aunque en un análisis profundo cualquier clase de motivos se encuentren absolutamente interpenetrados, recordemos el comienzo de la explicación de Ken Robinson acerca de las razones por las que se desea reformar el sistema educativo: además de las económicas destacaba las **Razones Culturales**. Lo que la mayoría de los ciudadanos de la sociedad española conoce de sus nuevos vecinos venidos de otros países, se ve invadido por lo que le llega a través de los medios de comunicación. Sin embargo, la construcción mediática española de la realidad intercultural no existe en la actualidad. Existe sólo la inmigración. La confluencia de intereses políticos y mediáticos ha llevado a que el fenómeno de la **migración** haya sido establecido en la agenda de los medios de comunicación con la atribución principal de **problema**: “Lo más relevante es la selección sesgada de los tópicos globales. Los

análisis de muchos miles de noticias y artículos de información y de opinión han mostrado consistentemente que -a diferencia de nuestro `propio` grupo- los inmigrantes o las minorías tienden a ser exclusivamente asociadas con tópicos negativos y problemas: inmigración como invasión, falsificación de los papeles de identidad, mafias, desempleo, violencia, crimen, drogas, ilegalidad, violencia de género, desvíos culturales, fanatismo, intolerancia religiosa, falta de transparencia, y de ahí en adelante.” (Van Dijk, 2006:7). El inmigrante, hoy por hoy, sigue siendo una construcción despojada de contenido, un objeto vacío, sin voz propia, sin espacio, sobre el que recaen las sucesivas restricciones de las leyes europeas y nacionales, entre muchos otros cuerpos normativos y regulaciones locales.

Esta selección de tópicos en los medios de comunicación no se debe únicamente a la transformación del conflicto en el gran espectáculo, sino que en el caso de los significados atribuidos a la migración se origina en *“los discursos de los grupos dominantes porque son los que tienen acceso a la manipulación y al uso de estructuras discursivas de dominación, de desigualdad y de limitaciones de libertad”* (Op.Cit, 2007).

Con lo referido hasta aquí, no cabe hallar en los medios otra cosa que un discurso mayoritario en negativo. Frente a los menores autóctonos, los considerados “nuestros”, a pesar de la enorme influencia del discurso social muy negativo en torno a ellos, tienen algunas posibilidades de minimizar el choque social con el trato directo, persona a persona, al interior de las familias, o de la escuela. Ante las encuestas siempre hay que guardar un margen de reserva, sin embargo en las respuestas que niños y niñas de 1º de ESO han dado a las preguntas (UNICEF, 2013), podemos tener una idea aproximada de los pensamientos acerca de sí mismos. Tanto chicos como chicas valoran la amabilidad y la personalidad como las cualidades por las que quieren ser apreciados en el futuro y por las que menos, el poder y el dinero. Cabe pensar que la educación financiera no se encuentra en sus centros de interés prioritarios pero, sobre todo, podemos reconocer en sus respuestas a los menores que muchos conocemos.

**Significados en los medios en torno al menor inmigrante:
realidad < vs. > imagen social.**

Si el discurso de los medios de comunicación en torno a los y las menores de 18 años ocurre generalmente en negativo, o enfocando hitos conflictivos, cuando nos aproximamos al ‘subconjunto menor inmigrante’, el tratamiento recibido es fundamentalmente criminalizador, reproductor del racismo y la xenofobia. Lo que se dice de ellos hipervisibiliza al colectivo asociándolo a motivos del tipo: Incultura. Elevado fracaso escolar. No confiables, (menores migrantes no acompañados de adulto, MMNA). Conducta Violenta. Militancia en bandas. Delincuencia. Conexión a mafias. Prostitución. Ablación... Este tratamiento de los inmigrantes, y en concreto de los menores, incluye obviar lo que no se dice a través de la invisibilidad de los sujetos.

Nuevamente, los protagonistas de la información no tienen voz propia. Para los medios, estos menores son objetos sin autonomía, sin proyecto migratorio, con el deber de la sumisión al sistema.

Proyectar esta imagen social de los menores migrantes desde la autoridad de los medios generalistas tiene como principal consecuencia que la **protección de sus Derechos** se interpreta como una **carga social** en la opinión pública.

Los emigrantes-migrantes-inmigrantes, y mucho menos sus hijos e hijas, no portan una esencia cultural pura, ni son recibidos por una sociedad homogénea de esencia pura a su vez. Todos, incluidos los nacionales, autóctonos o extranjeros estamos inmersos en procesos complejos de hibridación. *“En un mundo tan interconectado, las sedimentaciones identitarias (etnias, naciones, clases) se reestructuran en medio de conjuntos interétnicos, transclasistas y transnacionales. Las maneras diversas en que los miembros de cada etnia, clase y nación se apropian de repertorios heterogéneos de bienes y mensajes disponibles en los circuitos transnacionales genera nuevas formas de segmentación”*. (Canclini, 1997).

Cabría pensar que en la escuela un niño extranjero o nacional está protegido, por ejemplo, contra el racismo y la xenofobia. Pero los mensajes masivamente emitidos desde todos los focos sociales y culturales, la publicidad de juguetes, las series de dibujos animados, y así en adelante, traspasan todas las relaciones, hasta el punto de que un niño o niña ya en los primeros cursos de primaria abandona la espontaneidad en sus relaciones humanas, muy colectivista en el caso español, y acaba adoptando los prejuicios y estereotipos culturales hegemónicos, al tiempo que el individualismo desbanca al colectivismo en su jerarquía de prioridades, de acuerdo a las investigaciones sobre patrones de socialización en la infancia⁴³⁰ llevados a cabo por el Grupo de estudios sobre cultura y cognición, de la Universidad Pablo de Olavide. En el caso de los menores de origen extranjero, reconstruirá por completo la identidad propia de acuerdo a los referentes locales, esto es la imagen valorada por las élites. Las niñas centro y sudamericanas de genealogía autóctona, rechazan su propio fenotipo cambiándolo por un ideal de mujer de pelo rubio y ojos azules, llegando incluso a autodibujarse de este modo. Los menores migrantes, inmigrantes e hijos de inmigrantes son un colectivo especialmente vulnerable no tan solo en el campo educativo, sino

⁴³⁰ Una investigación llevada a cabo por el profesor de Psicología Sánchez Medina que resulta de interés al tema es *Interacciones entre iguales y patrones de socialización en culturas individualistas y colectivistas*: Interacciones entre iguales en preescolares holandeses y españoles. Los constructos culturales que se observaron en interrelación fueron el colectivismo y el individualismo, en el marco de las prácticas en el ocio escolar andaluz y holandés respectivamente. Una de sus conclusiones más importantes fue que las culturas entre iguales, en el mundo infantil, reproducen y recrean características determinantes del mundo adulto. Y así como los pequeños españoles se socializan de forma colectivista en su etapa infantil, evolucionando hacia el individualismo en la adultez, los niños holandeses inician su socialización partiendo del individualismo y evolucionando hacia las preocupaciones por los intereses del colectivo en su etapa adulta.

también en otras esferas de la vida social (laboral, relacional, política, etc.) La violencia emocional y la negligencia se intensifican sobre ellos.

Numerosas fuentes consideran a España un país ‘maduro’ en cuanto a país de inmigración. y, si bien es cierto que sigue ocupando un lugar importante en los debates políticos y académicos, las informaciones intermitentes acerca del descenso de inmigración en España, a consecuencia de la crisis, en los últimos tres años, han desviado los centros de interés hacia otros temas de la agenda de los medios de comunicación, y con ello el foco de atención social. Las hostilidades contra los inmigrantes, de forma usual muy espoleadas desde algunos sectores ideológicos en tiempos de precampañas electorales, tienen ahora menor repercusión mediática.

Pero esto no significa la desaparición de los problemas para los menores en el sistema educativo español. Según el INE ⁴³¹, a primero de julio de 2013 residían en el país casi 4.870.487 millones de personas extranjeras sin contar los 123.967 que durante el primer semestre del año habían adquirido la nacionalidad española. Rumanos (746.604) y marroquíes (736.121) siguen siendo los grupos de mayor población.

Como consecuencia, el sistema educativo español ha recibido, desde finales de la década de 1990 hasta la actualidad, un flujo de alumnos de origen inmigrante muy importante, llegando a ser proporcionalmente durante algunos años, el más numeroso de todos los países de la Unión Europea ⁴³². A fecha del curso 2012-2013 y según datos del Ministerio de Educación y Ciencia, el número de alumnos y alumnas extranjeros asciende a 755.156, aunque con un ligero descenso frente a los cursos previos, sigue siendo superior a su presencia en el cercano 2008 (703.497).

La participación de estos alumnos en la educación no universitaria se situó, en 2012, en un 9,43% del total, con un 9,02% en educación primaria y un 11,29% en ESO (MECD,2013). Siguiendo datos de PISA 2009, en España el 8,4% de la población escolar de 15 años son alumnos inmigrantes de primera generación, mientras que el alumnado de segunda generación representa tan solo el 1,1%. Y en su informe de 2013, sigue destacando que entre 2000 y 2009 en España, (junto a Estados Unidos, Federación Rusa, Irlanda, Liechtenstein y Nueva Zelanda), la proporción de estudiantes inmigrantes se incrementó en cinco puntos porcentuales o más.

Pero ¿cómo es observado este alumnado desde la institución educativa? Sometido a las evaluaciones externas de competencias y, más específicamente, a PISA,

⁴³¹ Recuperado el 29 de julio de 2014 de <http://www.ine.es/prensa/np822.pdf>

⁴³² PISA 2012. Informe español Volumen II: Análisis Secundario Documento de trabajo Calero y Escardíbul El Rendimiento del alumnado de origen inmigrante en PISA 2012

los resultados académicos del alumnado de procedencia extranjera son “consistentemente más bajos que los resultados de los alumnos nativos” (Calero Escardíbul, 2012:7). En este mismo documento del análisis del MECD sobre los datos de PISA 2012, esta desigualdad, o ‘gap’ como aparece definido, se atribuye a posibles factores:

- Origen socioeconómico y cultural de los inmigrantes.
- Haber recibido o no educación infantil.
- Recursos culturales y educativos con los que cuenta el alumno en el hogar.
- Recursos materiales y humanos del centro.
- La segregación socioeconómica y cultural de los centros escolares.
- La concentración y densidad de la población de menores inmigrantes.
- La elección por parte de los profesores mejor cualificados de centros con menor población inmigrante.
- Un impacto negativo de la separación temprana de itinerarios.

Pero en sus conclusiones, el análisis afirma que “tienen menor capacidad explicativa de los resultados las variables relativas al centro que las relativas al individuo” (Op.cit.2012:27) , apuntando que existe “una amplia evidencia acerca de cómo el origen sociocultural de la familia esta fuertemente relacionado con el rendimiento educativo de inmigrantes y nativos, siendo éste, probablemente, el principal factor que podemos explicar y contabilizar de la distancia de los resultados” (Op.cit.2012:8).

Un segundo análisis de los resultados diagnósticos en el Anuario de Inmigración 2013 aporta conclusiones en apariencia similares: “Contra lo que se pueda creer comúnmente, las escuelas parecen contribuir poco a las diferencias entre estudiantes de origen inmigrante y autóctono.” (Arango et al. 2014p. 180)

Aunque tal conclusión aparezca destacada en la edición, una lectura atenta encuentra diferencias esenciales “el énfasis en el debate público en España está puesto en las escuelas, en la sociología europea se ha concluido que, en muchos casos, son más bien las características de las familias (y, en gran parte, sus recursos socioeconómicos) lo que explica el grueso de la desventaja inmigrante.” (Arango et al. 2014:168). El énfasis en “recursos socioeconómicos” y no en “el origen sociocultural” de las familias marca una diferencia determinante en cuanto a la fuente de los problemas.

No se pueden negar los datos de las investigaciones. Sus conclusiones pueden ser útiles como descriptores de algunos aspectos que inciden en la vida de los menores escolares y en particular de los menores migrantes. Sin embargo, cuestionamos aquí la potencia explicativa que se deriva de extrapolar las conclusiones extraídas de un objeto de investigación tan reducido, como son los resultados de pruebas diagnósticas

estandarizantes, para discernir las causas reales de la situación de los menores en el sistema educativo español. Así como son muy escasas sus propuestas para el equilibrio de los resultados entre autóctonos y extranjeros.

Por otro lado, no nos parece muy adecuado identificar los factores socioculturales de origen de los menores como portadores de problemas y/o conflictos. Sería menospreciar las numerosísimas investigaciones que dan cuenta de los distintos modelos de relaciones interculturales y sus distintos resultados, algunos con franco éxito, así como de las buenas prácticas escolares, dando prueba de que variaciones en el sistema, o en alguna de sus partes, provocan cambios beneficiosos para los menores. Sin embargo, reconocemos que se trata de intervenciones dispersas, puntuales y variopintas, desde el esfuerzo personal, o de equipos docentes concretos. Aunque, sin duda, el sistema educativo actúa sobre el cambio de las condiciones socioeconómicas de las familias de los menores, y es el mayor y mejor instrumento a largo plazo, solo está en manos de la voluntad política institucional. Por ello, creemos que sería muy necesario que los científicos sociales pudieran aunar esfuerzos de forma interdisciplinar para ampliar el foco de investigación sobre todo el sistema educativo. Sobre todo, si tenemos en cuenta que en datos del propio MECD⁴³³, ese mismo año 2012, el 24'5 de la población española entre 18 y 24 años no ha completado la segunda etapa del nivel de Educación Secundaria y no sigue ningún tipo de educación-formación. Con esa cifra nos situamos en el país de toda la Unión Europea con el porcentaje más elevado de abandono educativo temprano. Parece que el problema no está tanto en alumnos singulares o en docentes a la busca de comodidad, como en un sistema deficiente de modo general.

Y en este sentido viene a abundar la investigación realizada por el propio PISA⁴³⁴ (2013). A partir de los datos recabados entre los estudiantes inmigrados en países de la Unión Europea, ha indagado el rendimiento de estos y el alcance en el que los países de acogida están satisfaciendo sus necesidades particulares, llegando a la siguiente conclusión: «el hecho de que los estudiantes inmigrantes del mismo país de origen, similares contextos culturales y estatus socioeconómicos obtienen resultados diferentes entre los países de acogida indica que la educación y política social pueden tener un impacto no solo en el rendimiento en lectura de estos estudiantes sino en cómo están preparados para sacar provecho de las oportunidades disponibles en sus países de

⁴³³ Datos y cifras. Curso escolar 2013-2014 Educación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado el 27 de julio de 2014 de <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datos-y-Cifras-2013-2014-LR>

⁴³⁴ Pisa in Focus 33. ¿Qué nos dicen los estudiantes inmigrantes sobre la calidad de los sistemas educativos? Recuperado el 26 de julio de 2014 <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PISA-in-focus-n33-esp.pdf>

acogida.” Y recomienda que los países con una historia breve de inmigración, como es el caso de España, aprendan de los países cuyos sistemas escolares se han hecho flexibles para atender a las diferentes fortalezas y necesidades de estos estudiantes.

Y la conclusión es siempre la misma: inmigración y educación no es, necesariamente, un binomio problemático. De acuerdo al Anuario de Inmigración. 2011, “Los retos que plantea la incorporación escolar del alumnado extranjero están derivando en la práctica en tensiones y conflictos, en buena medida a causa de la persistencia de unas redes escolares claramente segregadas por razones socioeconómicas y «étnicas», además de tradicionalmente poco preparadas y con pocos recursos para afrontar con garantías la atención a las diferentes formas de diversidad. En términos comparados, España se encuentra entre aquellos países donde, en comparación con el autóctono, el alumnado inmigrante de primera generación tiene más del doble de probabilidades de formar parte del 25% de alumnos con peor rendimiento.” (Alegre Canosa, M. Á. y González Motos, S; 2011). Llama la atención que la edición de ese año del anuario se halla llamado “La hora de la Integración”, en contraste con la desaparición total de fondos destinados a ello, en esas mismas fechas.

El traje de la innovación para la tradición académica, la teoría del déficit.

Nuestra sociedad ha elaborado un abanico infinito de intervenciones para el tratamiento de los problemas y conflictos en educación, cristalizando un discurso que ha llegado a convertirse en código corporativo:

Atención a la Diversidad, Detección de Trastornos de Conducta, Prevención del Bullying y del Ciberacoso, Programa de Actuación frente al Maltrato, Gestión de Conflictos, Violencia escolar. Educación para la Convivencia. Mediación. Interculturalidad... y ahora diagnóstico precoz y preventivo de toda suerte de males perjudiciales o mal vistos por la sociedad. Son constructos modernos cuya concreción conceptual ha ido perdiéndose hasta llegar a esconder prácticas discriminadoras como disfrazar la segregación por niveles como Atención a la Diversidad, castigos “de toda la vida” como medidas de Planes de Convivencia, o violencia escolar interpretada solo como maltrato entre menores. El drama cotidiano de un alto porcentaje de estos menores en el interior de los centros escolares se vulgariza y desaparece en los intentos burocráticos por lograr unos objetivos solo con palabras. Esta parece ser la repercusión en la sociedad global de todas estas políticas de intervención sobre el maltrato, que sin duda se deben explorar. Pero, podríamos preguntarnos si no se ha confundido sistemáticamente en numerosas ocasiones el síntoma con la causa de la enfermedad, y más allá, la expresión de necesidades naturales propias de cada etapa de crecimiento con trastornos conductuales.

La mayoría de las investigaciones y obras que tratan sobre la conducta y la disciplina en las escuelas se fijan en los alumnos. Sin embargo, hay obras a tener en cuenta como *La violencia en el sistema educativo: del daño que las escuelas causan a los niños* de los autores Ross Epp, J.; Watkinson, A.M. (1999). En esta obra se analizan las actividades escolares llamadas "normales" en su relación con la complicidad de la escuela con la violencia. Epp, Watkinson y el resto de autores piensan que estas actividades forman parte de las razones que llevan al niño al fracaso escolar, y tal vez contribuyan al progresivo incremento del grado de violencia que vivimos en nuestra sociedad. En vez de concentrarse en el desarrollo académico, dicen, las escuelas debieran hacerlo más en el desarrollo personal. Epp y sus colegas se fijan en las instituciones y se preguntan por el papel que las escuelas pueden desempeñar para intervenir en una sociedad violenta. La violencia en el sistema suele estar relacionada con la estandarización, la práctica pedagógica excluyente o el empleo del castigo. La deshumanización, la estratificación y el abuso les han llevado a reflexionar sobre aquellas actitudes y estructuras que permiten que ocurra la violencia en el sistema educativo; sobre la existencia de escuelas como lugar de cura o como lugar donde el daño, y a describir de qué forma la violencia sistémica está enclavada en los derechos legales de las escuelas, y en cómo los tribunales consideran muchas veces que los derechos de los alumnos son algo secundario.

La Escuela: tiempo de dolor.

El catedrático de la Universidad de Salamanca Felix López indica que los chicos y chicas dividen su tiempo en tiempo de sufrimiento, el que transcurre en la escuela, y el tiempo de ocio, en la calle o el resto. Vamos entonces a hablar un poco de ese tiempo de sufrimiento. Los resultados de muy diversas investigaciones ponen de manifiesto la existencia de una amplia gama de instrumentos disciplinarios aplicados a todo un universo castigable, que coincide con la estructura disciplinaria que, según Foucault, se aplica en la escuela: una micropenalidad sobre el tiempo, la actividad, la manera de ser, la palabra, el cuerpo y la sexualidad.

La aplicación sistemática de la teoría del Déficit en la escuela primaria y secundaria genera toda suerte de malostratos, individuales y grupales:

Discriminar por condición social o económica. Discriminación por identidad cultural (origen, adscripción a grupo, etc.) También por las características físicas (destreza deportiva, o procesos del crecimiento (granos, estatura, sudoración, etc), por características cognitivas / con o sin apoyo familiar (+- destreza lectora, matemática, memoria...), por problemas psicológicos (anorexia, bulimia,...), por la ropa que se lleva, etcétera.

Tanto en primaria como en secundaria es habitual la descalificación pública para todo tipo de alumnado ‘eres tonto’, ‘maleducado’,... también impedir salir a recreo, poner en evidencia y/o humillar, llamar la atención desde lejos, ridiculizar, emplear tonos y timbres agresivos, gritar con la voz o sobre el papel ¡¡¡ ¿QUÉ PASA...?!!!, ¡¡¡ ¿ES QUE NO HE DICHO...?!!!)... O la silla fea para los más pequeños. Y no son pocos los profesores de secundaria y bachillerato con muchos años de experiencia, cuya opinión sobre sus alumnos es que están muy mal educados y son unos sinvergüenzas. La particular forma de relacionarse con ellos no suele someterse a revisión. En otro extremo, se sitúa la búsqueda individual. Aquel jefe de estudios que descubre porque el no tiene problemas con los alumnos, mientras que sus compañeros sí y te cuenta en un susurro que cuando él tiene que llamar la atención a un alumno jamás le grita desde el otro extremo de la clase, sino que se acerca a él y, bajando la voz para que nadie le oiga, le solicita, por favor, el cambio de actitud.

Si te aproximas a un profesor con buenos resultados, tan evidentes en algún caso como para suceder a profesores consumidos por los alumnos y permanecer sólidamente contento en el puesto, su receta integra habilidades de comunicación, transformación del currículo activándolo y actualizándolo y metodología motivadora del interés y el deseo por aprender. Hay casos excepcionales en los que un solo maestro logra el milagro, en otros son dos o tres que se ponen de acuerdo y, algunas veces, las afinidades ideológicas, pieza clave analizada por el profesor Santos Guerra en diversas publicaciones, cohesionan un equipo docente y logran hacer disfrutar al colegio entero. El respeto por los alumnos y el encuentro placentero con su alumnado suele ser un factor común. Pero hoy por hoy, el individualismo, la competitividad, el trabajar por objetivos... ciegan el proceso de enseñanza-aprendizaje en la mayoría de los casos, transformando el aula en espacio de sometimiento:

- Un adulto que habla y una treintena de niños que se callan. ★
- Unos cuerpos en crecimiento que se acalambra y que “tengo que sujetar a la silla”.
- Unas sillas medida estándar que no acomodan a nadie, y que terminan por clavarse.
- “No me pueden pegar con el cuerpo, pero si les molesto me gritan desde el extremo del aula”.
- Nervios y temor administrados en revisión de tareas, preguntas orales y exámenes.
- Escribir la respuesta esperada en millones de actividades.
- Recordar nombres y fechas que nunca más volveré a ver.
- Escuchar una voz tras otra, hora tras hora.
- La penalización de todos los “errores”
- ... ¿Qué saben de mí?

¿Podríamos pensar en pasar nuevamente nosotros de 12 a 15 años en esa situación? En 1987, Simona reclamaba que el conocimiento de la educación pasa por saber qué es lo que pasa en los centros (mencionado por Santos Guerra. 2010 p. 307). Creemos que a día de hoy, no solo los profesionales de la educación sino que la sociedad está informada sobradamente del clima, de las prácticas y los discursos que conforman el entorno en el que desenvuelven sus hijos e hijas la mayor parte horaria de sus vidas activas. Sin embargo, no existe conciencia alguna de la gravedad de sus consecuencias en el desarrollo integral de los menores. Lejos de lo que se pueda pensar, las microacciones agresivas de palabra y obra conforman un universo comunicativo violento de alto impacto, cuya habituación es impuesta por el sistema, anulando así la capacidad de respuesta. La elevada incidencia de los casos próximos al delito reclama públicamente un cambio de situación. Cambio que solo puede darse con sus bases mínimas asentadas sólidamente en los Derechos de los Menores.

“Son múltiples las denuncias en los medios de comunicación realizadas por familias que constatan como sus hijas e hijos fueron discriminados por razones de sexo, clase social, capacidades, conocimientos previos, etnia, religión, etc. Algo que, asimismo, supone un atentado contra los derechos de la infancia consagrados en la Convención de los Derechos de la Infancia y aprobados por la ONU el 20 de Noviembre de 1989” (Torres, 2010 p. 95). Recordamos junto al Catedrático de Educación su Artículo 19.1: “Los Estados Partes adoptaran todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o a abuso físico y mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo.

Como apuntaba Robinson en su conferencia, “Nuestros niños están viviendo el periodo más intenso en estimulación de la historia del la tierra. Están siendo asediados por información que llama su atención desde cada plataforma, ordenadores, iphones, ipods, móviles, anuncios publicitarios, múltiples canales de televisión. Y por ello son penalizados, al distraerse. Distraerse de materias aburridas, la mayor parte de la escuela. Y se les obliga a abandonar todo lo que para ellos es importante.”

A este estado de situación llegan menores desde todo tipo de contextos. De acuerdo a Alegre Canosa y González Motos (2011), las características particulares de los menores inmigrantes y migrantes, o «grado de especificidad», como grupo respecto del conjunto del alumnado autóctono que tienen principalmente que ver con tres variables básicas:

1) La edad de llegada e inicio de la escolarización; 2) El conocimiento o no de la lengua autóctona; 3) La trayectoria educativa y nivel de aprendizajes desarrollados en el

país de origen. A partir de los recortes, los profesores que reforzaban el aprendizaje de estos niños fuera del aula, no podrán hacerlo.

En el caso de la edad de llegada aprecian diferencias evidentes entre los y las menores llegadas en los primeros años de escolarización y los llegados en secundaria. Sin embargo, hay que acercarse a cada niño y niña para que la atención a la diversidad sea real. Por ejemplo, una niña que llegue con siete años sin saber leer ni escribir no puede entrar en 1º de primaria, ya que por ley ese curso no se puede repetir, entrará en 2º con un gran desfase imposible de recuperar.

A través de nuestra experiencia directa, los alumnos identificados como “fracasados del sistema ordinario” no son, en su mayoría, peor dotados cognitivamente que otros que prosperan con menores, pocas o ninguna dificultad. Sí son en cambio aquellos cuyo contexto de origen y experiencias personales vividas los coloca en clara desventaja –habitat insalubre o en barrios de exclusión, familias monoparentales por abandono, pertenencia a etnias con baja estima social, inmigración reciente, etcétera-. Desventaja en estímulos, en motivación, en posibilidades de ayuda en casa con explicaciones y tareas, y un infinito número de factores contextuales actuando a nivel inter e intrapsicológico que confluyen en cada uno de ellos de diferentes y complejos modos. Pero, en esta dirección, los rasgos actitudinales que parecen comunes en los alumnos de los grupos a los que nos hemos aproximado son la carencia de confianza en una posible mejoría de su vida personal y profesional a través del sistema educativo, que se transforma en una suerte de obstáculos a superar bajo la ley de mínimos, y la ausencia de un sujeto referente que motive su interés por el aprendizaje. Además, aún dentro del respeto que pueden inspirar las figuras de profesores-as concretos, no se les considera guías educativos involucrados íntimamente con sus progresos lo que desaloja la educación de sus prioridades y deriva en un escaso nivel de compromiso con su propio proceso educativo.

Los menores migrantes no acompañados de adulto

Los budistas tibetanos, con una gran agudeza estratégica, advierten de que no se debe violentar, agredir o matar a ningún ser vivo, ni siquiera al más ínfimo de los mosquitos. Una sociedad que interiorice este precepto se asegura así de que ningún ser humano entrará en la esfera del maltrato. Los menores migrantes no acompañados de adulto MMNA (o más extendido menores extranjeros no acompañados de adulto MENA, (denominación que evitamos por su facilidad de enunciación, que acentúa la posibilidad de cosificación) son a nuestra sociedad los mosquitos ínfimos. Hasta hace escasamente un año, muchas personas estaban involucradas tenazmente en revertir los terribles informes acerca del funcionamiento y las malas condiciones en que se encontraban estos menores en buena parte de los centros de acogida y de protección.

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

Especialmente impactante fue el Informe sobre el tema en 2009 de Amnistía Internacional. Uno de los hábitos de nuestra civilización es racionalizar de forma rápida y superficial buscando grupos culpables, generalmente débiles o sobre los que no podemos operar directamente. Aunque con excepciones, los menores migrantes no acompañados, junto a los menores autóctonos en centros de reforma, han experimentado los peores tratos recibidos por el sistema en todo el espectro educativo. Los maltratos derivan a veces de la no observancia de la Ley, otras, de su cumplimiento. Desde el sometimiento a pruebas médicas preventivas y no preventivas, como las pruebas de edad, hasta ser arrancados de la cama a altas horas de la noche para ser depositados en un avión con destino desconocido. Además, fuera del sistema, las adolescentes traídas para servir de criadas a cambio de comida y cama, o la permisividad de las niñas esclavizadas en la prostitución, ni siquiera tienen la consideración de ‘menores’, y se colocan aun por debajo en la escala de los MMNA, arrojando lacras históricas.

Conclusiones

Volvemos de nuevo a la mirada compleja de Edgar Morin, quien en *Los siete saberes para la educación del futuro*⁴³⁵ ya anticipó el cimiento de la transformación paradigmática. “Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas y que imposibilita aprender lo que significa ser “humano”. Hay que restaurarla de tal manera que cada uno desde donde esté tome conocimiento y conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás humanos. Así, la condición humana debería ser objeto esencial de cualquier educación.”

Por su parte, el profesor Robinson propone ir en la dirección completamente opuesta a la estandarización. “Eso es en lo que consiste esencialmente el cambio de paradigma”. Se trataría de aprovechar los recursos cognitivos, físicos y materiales que el ser humano trae al mundo para guiar y hacer prosperar las facultades peculiares de cada persona a partir de su propia creatividad espontánea, reflexiva y emocional interactuando en el medio escolar. Propone rescatar para el sistema el pensamiento divergente, o lateral, acentuar las prácticas colaborativas en las que los niños viven, aprenden y disfrutan intensamente. Y lo que el acentúa de forma crucial cambiar la cultura de las organizaciones educativas para transformar completamente el habitat de los menores. “Debemos pensar de modo diferente acerca de la capacidad humana, tenemos que superar esta vieja concepción sobre lo académico y no académico, abstracto, teórico, vocacional, y verlo como lo que es: un Mito.”

⁴³⁵ Documento promovido por la Unesco, recuperado el 30 de julio de 2014 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>

Hasta hace muy poco tiempo existían las condiciones que hacían posible pensar que un niño que llegara en la situación socioeconómica más cruel podría encontrar en España la oportunidad de cumplir cualquiera de sus sueños. Ahora, vemos con tristeza que esa oportunidad se escapa para los niños migrantes y para muchos niños europeos. Pero con la esperanza en que el motor se active desde la base ciudadana, docente y científica, lo tenemos que situar entre los objetivos. Sabiendo que si se alcanza se habrán dado buenos pasos en el bienestar de todos los menores. En crisis parciales, como la vivida una década atrás por Argentina, “hasta la propia participación de los jóvenes fue puesta en “moratoria”, al igual que la de casi todos los sectores poblacionales”(Rodríguez, E 1998). Hoy, sin embargo, esa misma globalización que nos ha acercado y a muchos precipitado de forma singular al espacio de la exclusión social, asociado a la inmigración desde la política hegemónica, propicia también los resquicios al consciente colectivo. El tiempo presente resulta una etapa intensamente trágica y convulsa, pero que ha despertado en ese colectivo un sentido dotado de visión histórica, que normalmente sólo se hallaba en los grandes pensadores. Todos los discursos en todo tipo de foros coinciden en que no estamos en una de las curvas bajas del sistema capitalista, no es un lapso periódico en la normalidad. Se trata de “un cambio de época que va a transformar el paisaje social y económico en el que hasta hace poco estábamos inmersos”, como el mismo Informe de UNICEF reconoce.

Una de las pautas que sigue la realidad, en su complejidad, es una pertinaz obstinación a no dejarse atrapar bajo conclusiones, axiomas ni dogmas, desembocando en la incertidumbre. Esto, como hemos visto, dificulta la tarea de aplicar recetas que supongan remedios definitivos, pero también supone una puerta permanentemente abierta al cambio. Si la violencia y el maltrato en el sistema educativo tienen raíces estructurales, la promoción del bienestar en su seno habrá de actuar en el interior de la estructura. Muchas iniciativas de transformación radical del sistema educativo se han originado en contextos de condiciones extraordinariamente duras. Ciertas dinámicas se están imponiendo desde sectores muy diversos implicados en la educación de los menores y cambiando el sistema desde su interior. En esta vía se inscriben nuevas puertas abiertas, propuestas y proyectos ya en marcha a diferentes niveles y desde organismos oficiales e iniciativas provadas.

El camino de la educación deberá reinventar su propio discurso. Como todos los cambios históricos, también hay que actuar con fuerza sobre la macroestructura. Aquellos comprometidos con el bienestar de los menores habrán de empujar desde todos los frentes los cambios institucionales políticos y académicos necesarios para dejar paso a ese nuevo paradigma, con una interpretación de la economía sensata que dote la educación de los menores con altas partidas presupuestarias, sin miedo a la pérdida de privilegios, para que los docentes puedan aproximarse a sus alumnos. La educación habrá de leer en su propia historia que se dejó de maltratar a los menores, de

considerarlos objetos reproductores de nuestros deseos. Esa historia deberá contar que los menores se transformaron en ciudadanos capaces de reinventarse como actores sociales.

Como dice el profesor Robinson, “ser creativo no es un don que tienen algunos elegidos; es lo que nos hace humanos. Si eres persona, eres creativo. Y se aprende a ser más creativo como se aprende a leer. Es una facultad innata que todos desarrollamos.” Sin dejar de identificar los problemas, si queremos transformar el mundo, tenemos que empezar a trabajar e investigar sobre las condiciones y características en que debemos educar a los menores al paso de los descubrimientos y avances científicos con respecto al ser humano y su medio. Tenemos que empezar por inventar un nuevo paradigma para nuestro sistema educativo.

Referencias Bibliográficas

- Aja, Eliseo; Arango, Joaquín; Josep Oliver, Alonso (Directores). (2011) *La hora de la integración*. Anuario de Inmigración en España. Monográfico coeditado por CIDOB, Diputació de Barcelona y Fundación Ortega-Marañón.
- Alegre Canosa, Miguel Ángel; González Motos, Sheila. (2011) *La educación del alumnado inmigrante. Planteamientos, límites y oportunidades*. En Aja, Eliseo; Arango, Joaquín; Josep Oliver, Alonso (Directores). (2011) *La hora de la integración*. Anuario de Inmigración en España. Monográfico coeditado por CIDOB, Diputació de Barcelona y Fundación Ortega-Marañón.
- Feixa, C. (2008) *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel.
- Cebolla Boado, Héctor. *Inmigración y Educación: los problemas tempranos de rendimiento escolar de los hijos de los inmigrantes*. En Arango, Joaquín; Moya Malapeira, David y Oliver Alonso, Josep (dir.). (2014). Anuario de la Inmigración en España 2013 (pp. 164-183). Barcelona: CIDOB.
- García Canclini, N. (1999). *La globalización imaginada*. México: Paidós.
- Gatino, N; Aquín, N (1999) *Las familias de la nueva pobreza*. 1ª Ed. pgs.146, 147. Buenos Aires: Espacio editorial.
- Del Río Pereda, P. (1996). *Psicología de los medios de comunicación*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.
- Foucault, M. (2000). *Vigilar y Castigar*. (Surveiller et punir) Madrid. Siglo XXI.
- García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Ed. Grijalbo.
- González-Bueno, Gabriel; Armando Bello, Marta Arias. (2012). *La infancia en España 2012-2013: El impacto de la crisis en los niños*. UNICEF España, con la colaboración de Obra Social la Caixa. Pgs: 52 Recuperado el 30 de julio de 2014

- de <http://www.unicef.es/actualidad/documentacion/publicaciones/la-infancia-en-espana-2012-2013/>
- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia. Informe sobre la Infancia 2012-13. *El impacto de la crisis en los niños*. (Ed. 2014). Unicef. Recuperado el 30 de julio de 2014 de <http://old.unicef.es/infancia-espana/infancia-espana-2012-2013.htm>
- Lotman, I. (1996). *La semiosfera*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Luria, Alexander E. (2003). *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Moscú, 1976. Akal. Madrid. 1997
- Morín, Edgar. (1999) Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. París – Francia © UNESCO.
- Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Robinson, K. El Paradigma Educativo (2010) TED. Recuperado el 30 de julio de 2014 de <http://www.voicesofyouth.org/es/posts/ken-robinson-cambiando-los-paradigmas-analisis>
- Rodríguez, E. [...y otros] (1998). *La juventud latinoamericana en los procesos de globalización: opción por los jóvenes*. p20 y 21 . 1ra. ed. Buenos Aires: Eudeba.
- Ross Epp, J.; Watkinson, A.M. (2004 2ª imp.) *La violencia en el sistema educativo: del daño que las escuelas causan a los niños* Madrid: Editorial La Muralla.
- Santos Guerra, M. A. (2010). *El proyecto de centro: Una tarea comunitaria, un proyecto de viaje compartido*. En J. Gimeno Sacristán (comp) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 294-310). Madrid: Morata.
- Torres Santomé, Jurjo (2010). *Currículum, justicia e inclusión*. En Gimeno Sacristán (comp.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. (pp. 90-919) Madrid: Ed. Morata.
- Wertsch. J.V. (2001). *Vygotsky y la formación social del la mente*. Barcelona: Paidós.



EL ÁNIMO LUCRATIVO DE ENTIDADES QUE PROTEGEN A MENORES



★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

316. TRABAJO PÚBLICO DESDE LA EMPRESA PRIVADA (EN EL TERCER SECTOR)

Lander Arteta Goikolea y Arantza Remiro Barandiaran

eise@etxebarri.net

Resumen.

En el siguiente artículo, los autores nos señalan las características del modelo Cooperativo de Iniciativa social, como respuesta a la relación entre el modelo público-privado. A su vez nos presentan el modelo de Agintzari SCIS, a la que pertenecen desde hace más de dos décadas.

Palabras clave: Cooperativa, sin ánimo de lucro, tercer sector, iniciativa social

Introducción

A través del debate entorno a la gestión económica del modelo de relación público-privado, se expone el planteamiento de sociedad que se encuentra como ideario ideológico. Así mismo, y centrado en el sector social se estudian las cooperativas como modelo empresarial que propician la participación democrática en aras de lograr una justicia social. A continuación, se presenta Agintzari, SCIS. Se trata de una cooperativa de iniciativa social sin ánimo cuya sede se encuentra en el País Vasco y su labor profesional está centrada en el tercer sector.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Modelo público-privado de respuesta a las necesidades de la población, con un objetivo claro de contención en el gasto.

La empresa privada cubre numerosos espacios de la esfera pública y el ámbito de lo social no difiere del resto. Es fácil entender que los poderes públicos no alcancen a cubrir con recursos propios todas las necesidades que la sociedad demanda, cada vez con mayor insistencia, en áreas y ámbitos amplios. Y resulta fácil entender que se apoyen en el sector privado para dar respuesta a las mismas.

En muchas de esos espacios de competencia pública, se observa como el capital privado entra con fuerza dando cobertura a esa demanda social en aumento. Incluso,

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014

observamos como empresas de capital de carácter multinacional se asientan y hacen fuertes dando esa cobertura, en aquellos servicios a los que lo público no llega o no quiere llegar (dependiendo de las diferentes interpretaciones políticas de la responsabilidad pública).

Ámbitos de fuerte calado social como la educación y la sanidad, pilares básicos del "estado de bienestar", son una y otra vez objetivo de esas empresas de carácter mercantil con claro afán de lucro entre sus objetivos. Trabajar para un cliente como es la "institución pública" dota a esas empresas de un plus de seguridad en lo mercantil: por la proyección de futuro del negocio, la seguridad de la venta, el cobro de los costes de producción, y unos márgenes de beneficio claros y en ocasiones sobredimensionados.

Por contraposición, algunas organizaciones y personas hemos ido avanzando una manera de pensar esa realidad, si no opuesta, al menos diferente a la manera de ejecutar en la actualidad la deriva de lo público a lo privado. Pensamos que debiera de ser de tipo no lucrativo y de claro control del gasto público.

Habría que ponderar esos gastos evitando que sean sobredimensionados y que superen la coherencia gasto beneficio (sobre el objetivo que se pretende y le da carta de naturaleza).

Si planteamos que el Estado no debiera continuar cediendo sistemáticamente el grueso de su obligación hacia empresas privadas, podríamos proponer entrar en valorar la crisis económica actual desde parámetros económicos, y nos dirían personas ajenas al gobierno europeo (Paul Krugman, Thomas Piketty, otros), y nada sospechosos de formar parte de ideologías de "izquierda" que la solución a la actual situación de inflación negativa, tendente a una deflación contumaz, pasa por realizar acciones en las que el Estado invirtiera con holgura haciéndose fuerte en políticas de desarrollo público. Adelante entonces a programas de responsabilidad pública en su más amplia acepción que cubran una y otra vez las necesidades detectadas en la sociedad (que para nada es la realidad del país en el que nos movemos).

Dejemos de soñar. Aun en la mejor de las hipótesis, consideramos que la cobertura de las necesidades de la ciudadanía no va a realizarse desde los poderes públicos, con personal propio.

Y en el caso de no ser posible esta propuesta ¿qué podríamos hacer?

Concretando. Veríamos oportuno un modelo mixto público-privado.

¿Y ese modelo mixto de colaboración debe definir las características del mismo desde parámetros coherentes con la sociedad que defendemos? Una sociedad con ideario de equidad, participativa y democrática en sus comportamientos y decisiones.

¿O se puede establecer la colaboración con cualquier empresa privada, independientemente de los valores que esta represente?

Una propuesta de modelo público-privado

Apostamos por definir y poner en práctica un modelo de colaboración, en el que aparezcan bien reflejados los conceptos que definen la sociedad que lo acoge. Y que las empresas que interactúen con el poder público en la realización de los objetivos de esa sociedad, se comprometan con los valores de la misma.

¿Acaso tiene sentido facilitar la función educativa del estado a entidades privadas con ideología diferente a los valores defendidos mayoritariamente, cuando no contraria?

Y los costes de los servicios ¿deben ser medidos, justos y coherentes con los objetivos sociales que buscamos cubrir? ¿o no importan los sobrecostes empresariales de lucro con tal de conseguirlos?

Aprovechamos para incluir una opinión concreta de la articulista, Carmen Sánchez-Silva (2014), refiriéndose ora a la clase política, ora a los empresarios y las empresas en las que trabajan: “los españoles tienen desafección de la clase política porque no atiende a los problemas de los ciudadanos, a los problemas reales, sino a los propios. Pero también tienen desafección de las empresas (...) La razón exactamente la misma (...) afirman que su escaso compromiso con la organización se debe a la falta de proyecto empresarial y a que los jefes dicen una cosa y hacen otra”, dicen los trabajadores. Matizan también “la compañía no aprovecha sus capacidades” (la de los trabajadores).

Con el argumento de control de gasto desde la institución pública, buscaríamos ahondar una manera de hacer empresarial tendente a significar las características de esas empresas privadas con el fin de que, en la cobertura de los servicios públicos, no cupiera la posibilidad de abusos empresariales.

No solo hablaríamos de control del lucro excesivo, sino de condicionantes que sirvieran a esas empresas para definirse de cara a la SOCIEDAD en la que se encuentran insertas. Y de una manera de actuar honesta y transparente. Empresas con un ideario igualmente democrático y no solo especulativo, que dieran cobijo a formas internas de actuar de fuerte calado participativo. Empresas con un grado conocido y reconocible de justicia social interna. Con salarios y condiciones laborales dignos y pertinentes.

Las empresas privadas muestran un arraigo importante en ámbitos como son la sanidad y educación. Su contexto ha sufrido pocas variaciones y el estado no ha realizado un control exhaustivo de sus resultados de explotación. Quizás no sean estos ámbitos los más adecuados para comenzar con una fiscalización coherente en el sentido expuesto; o ¡quizás sí!

En momentos como los que estamos atravesando, se hace más necesario controlar ese dinero público que una y otra vez deriva hacia sectores privados. Sectores privados que en más de una ocasión, cuando las cosas van mal dadas, abandonan el encargo sin dudar o ponen límites que excluyen a una parte de la población destinataria del encargo recibido en origen.

Tercer Sector. Un modelo coherente y fiable.

Los ámbitos y áreas relacionados con la acción social son las últimas en aparecer en lo que llamamos el “estado de bienestar”. Se fundamenta en los sistemas de protección social, en su regulación y titularidad pública y en el carácter universal de las prestaciones.

La respuesta de la acción social ha ido abarcando las demandas de los diferentes colectivos de la sociedad: tercera edad, menores de edad, mujer, minorías étnicas, personas en exclusión, etc. Sectores de población, en muchos casos, con escasa fuerza económica y por tanto con menor fuerza social para influir.

El dinero que el Estado (de cualquier signo) ha destinado a cubrir las necesidades del tercer sector no ha recogido, en ningún caso, estrategias de contención ideológica del gasto.

La economía social o economía social y solidaria es un sector de la economía que estaría a medio camino entre sector privado y negocios por un lado, y sector público y gobierno por otro lado. Incluye a cooperativas, empresas de trabajo asociado, organizaciones no lucrativas, y asociaciones caritativas.

Esta parte de la realidad social "situada entre la economía pública y la economía capitalista" y con potencial de ser una alternativa a estas, que se denomina economía social, ha dado luz a otras voces como tercer sector, tercer sector solidario, sector voluntario, sector no lucrativo, sector solidario, economía solidaria, iniciativa social y otras locuciones, que designan realidades muy próximas. Aun considerando la existencia de polisemia en este campo, en la actualidad es posible afirmar que las concepciones principales de esta realidad social que pugnan por una economía plural, actúan tanto en el ámbito del mercado como en el no mercado, en pro de un desarrollo social y económico colectivo no excluyente. Tercer sector es un término que engloba a todos ellos y define sus características.

Podemos llegar a entender que el Poder Público quiera librarse de la gestión cotidiana de proyectos de atención a la ciudadanía, ya hemos señalado este asunto. En cualquier caso, no puede dejar de lado el control económico. No debe olvidarse

fiscalizar el gasto de esos servicios. Y menos aun, cuando a quienes afectan directamente es a las personas, a los ciudadanos a los que se deben.

No hay que olvidar que dentro de la esfera de la demanda de intervención es oportuno señalar que, en el ámbito europeo, las políticas de bienestar y la consecuente acción social se orientan hacia actuaciones dirigidas a paliar, en gran medida, problemas de exclusión económica.

Podríamos añadir en consecuencia que todos los programas que la institución pública subcontrata a terceros, deberían tener limitaciones en cuanto al margen de ganancia, por razones obvias.

En todos los casos, esas empresas contratadas con “dinero público” para atender a la población, deberían ser ejemplo de transparencia en la gestión de ese dinero y de las personas propias y destinatarias de la intervención. Deberían ser modelo en la manera democrática de su gestión. Y por supuesto deberían tener una escala salarial del primero al último de sus trabajadores que no superase una proporción prudente, reconocible por la sociedad y acorde con la población a la que ofrecen sus servicios. En una palabra, coherente con lo que venimos señalando a lo largo del artículo. ¿Franjas salariales de 1-3, de 1-5, quizás de 1-7? En cualquier caso escalas que hablen de una gestión solidaria, responsable y democrática; pero muy alejadas de modelos capitalistas en los que la gestión y direcciones disparan su equilibrio y proporcionalidad, respecto a los trabajadores que se encuentran en la base de sus empresas.

El dinero público debería estar muy alejado de toda especulación empresarial; dineraria, social o de personal. El dinero público iría destinado a cubrir las necesidades sociales y no al enriquecimiento empresarial y capital privado.

Creemos y queremos que la orientación de la institución pública esté encaminada a fortalecer la colaboración público-privado, en todo el espectro que abarca la sociedad. Desde lo nacional, hasta lo local. Pasando por lo autonómico y provincial. Cuanto más cercano esté esa institución a la realidad del ciudadano mejor.

En cuanto a lo que nos incumbe y sin lugar a dudas, el modelo cooperativo es el que recoge con mayor profusión de detalle esas características de empresa solidaria y social. Y por abundar en los detalles hablaríamos del modelo de EMPRESA COOPERATIVA DE INICIATIVA SOCIAL. Tipificada con claridad en su esencia solidaria y coherente con la anteriormente dicho.

En esencia podríamos decir que, tal y como señalan Javier Divar y Enrique Gadea (2014), la empresa cooperativa es "una asociación autónoma de personas que se han unido de manera voluntaria para satisfacer sus necesidades económicas, sociales y culturales en común mediante una empresa de propiedad conjunta y gestionada

democráticamente". En dicho texto se recoge con precisión y certeza aquello que queremos ensalzar de este modelo de empresa que aunaría las virtudes que venimos señalando de cara a cubrir las necesidades sociales del Estado.

Anotamos que la especial estructura participativa de las cooperativas se sustenta en torno a tres pilares:

1. El papel de la socia-o: en las cooperativas, las socias-os participan no solo aportando las sumas de capital necesarias sino operando como trabajadoras-es en las cooperativas de producción.
2. La gestión democrática por parte de sus miembros, basada en la asociación igualitaria, que en la práctica se concreta, por lo menos en las cooperativas de primer grado en la regla general de cada socia-o tiene un voto en la Asamblea.
3. El sistema de distribución de beneficios, al margen de la contribución en el capital, obligatorio y voluntario, es proporcional a los servicios o actividades realizadas por cada socia-o de la entidad.

La particularidad que hace reseñable este modelo empresarial es sin duda el funcionamiento interno democrático (y participativo). Esta particular consideración tiene eco en la Constitución Española cuando señala en su artículo 129,2, que: "los poderes públicos promoverán eficazmente las diversas formas de participación en la empresa y fomentarán, mediante una legislación adecuada, las sociedades cooperativas"

Además, ahondando en las características propias de este tipo de empresa señalaremos que la fórmula cooperativa, puede servir tanto para desarrollar la actividad empresarial (generando empleo y riqueza) de los sectores más vulnerables, como para suavizar los actuales valores materialistas e insolidarios en los países desarrollados.

La participación económica en la empresa en la que se desempeña el trabajo cotidiano, produce y alimenta una autentica sociedad democrática, en lo que tiene que ver de implicación y responsabilidad en la misma (empresa y sociedad). No hay lo uno sin lo otro y viceversa.

De esta manera el trabajador no sólo es un agente reivindicativo del bien social, sino también responsable del mismo.

Además cuando los valores democráticos de la empresa son honestos y se resuelven en el día a día, son eficaces para alcanzar otros objetivos de tipo personal como el autoconcepto y la autoestima. El ideario cooperativo es sin duda un valor social que debemos potenciar y exportar. Y por supuesto poder reivindicar y exigir al Poder Público, que atienda y defienda este modelo de empresa social, cercana y solidaria con la sociedad de la que emana y la acoge.

Agintzari, una cooperativa de iniciativa social (Agintzari SCIS).

En lo que hace referencia a sus componentes, formamos parte de una cooperativa con más de veinte años de trabajo en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Nacida de una Asociación con igual nombre propio y otros quince largos años de experiencia y compromiso.

Inicialmente nuestro trabajo se desarrollaba en Bizkaia y paulatinamente fuimos abarcando encargos públicos en otras provincias colindantes.

Comenzamos en el año 1992, dieciséis personas y hoy somos más de doscientas cincuenta personas entre personas socias y no socias. -La intención es que cada persona con un trabajo estable regularice su participación en la empresa con una vinculación societaria-.

Con una media de edad que no supera los 35 años, y con una amplia mayoría de mujeres.

Hemos ahondado que a nuestro entender, las empresas que negocien con el Estado, con la Función Pública, con las Instituciones Públicas, deberían atenerse en la medida de lo posible a un “leit motiv” cercano, cuando no sumergido, en el concepto de “not-for-profit organizations”.

Evitar en la medida de lo posible el lucro desmedido, sin límites, de empresas capitalistas.

Este concepto debería ser apto para cualquiera que ostentase el poder público, sin necesidad de marcar la coletilla de izquierda o derecha, y hacerlo propio. Sin duda Agintzari SCIS está ubicada en esa realidad y compromiso.

Agintzari se posiciona hacia el crecimiento y desarrollo cooperativo, identifica riesgos y esfuerzos para ese crecimiento, pero se reconoce su valor porque aporta desarrollo técnico, de oportunidades laborales y empresariales, porque supone un blindaje del sector a las entidades mercantiles.

Pero sobre todo:

- porque supone extender la economía social,
- nuestro modelo de relación público-privado,
- la consolidación y sostenibilidad de servicios sociales de calidad, y
- una posición social de influencia para construir políticas públicas de servicios sociales sobre estos valores.

Cuando nos referimos a que Agintzari SCIS, se posiciona por este tipo de crecimiento, lo hacemos con conocimiento e implicación de la base societaria, pero también de aquellas y aquellos que no siendo socias-os, trabajan en el desarrollo cooperativo. Porque una cosa nos queda meridianamente clara, las personas que trabajamos en la empresa Agintzari “nos aprovechamos de nuestras capacidades” y la

última persona que ha entrado es oída sin duda por sus compañeras-os y jefes más cercanos.

Todo nuestro saber hacer e intencionalidad dirigido a asentar una Justicia Social no solo de palabra y libreto, sino regeneradora de un modelo en cambio y “líquido” (Bauman, 2003). Y a disposición de la autoridad competente que nos quiera acoger.

Hay quién habla de la actual crisis en positivo, no sin cierto cinismo, y aventura que una de las cosas buenas que nos ha traído es el afán de unos cuantos por un nuevo regeneracionismo. Herederos de aquellos de la Constitución de Cádiz, maltratados por el amorfo Fernando VII. O los más cercanos Costa y Ortega, aniquilados por la última contienda civil de este país cainita, -que nos diría D. Miguel de Unamuno-.

¡Dicho! Pongámonos a la tarea. Valoremos y empeñémonos en un Nuevo Regeneracionismo que permita llamar a las cosas por su nombre y poner a la sombra la delincuencia organizada que nos gobierna y esquilma el patrimonio de todos

Conclusiones

Detrás de cualquier modelo empresarial se encuentra una ideología que representa un ideal de sociedad y de relación poder-ciudadano. El modelo cooperativo que hemos presentado creemos que se ajusta a una relación basada en la participación y el dialogo igualitario. Para poder reflexionar sobre el tema, es necesario primeramente analizar la relación entre lo público y lo privado y a partir de ahí sostener los valores empresariales a los que atenerse.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2003). Modernidad líquida. México: Fondo de Cultura Económica.
- Divar, J., Gadea, E. (2014, mayo 2014). A propósito de la sociedad cooperativa. EL PAIS Negocios.
- Sánchez-Silva, C. (2014). Menos mentiras y más ejemplo. EL PAIS Negocios.
- PAGINAS WEB CONSULTADAS.
- www.boe.es Constitución Española (1978).
- www.boe.es Ley27/ 1999, de 16 de julio, de Cooperativas. Sección Segunda. De las Cooperativas de Iniciativa Social. Capítulo XI. Artículo 106.



★ A I C E ★
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Huelva (España), 20-22 de noviembre de 2014